

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales

Coord.
Elke Castro León

Dykinson, S.L.

Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INTERRELACIONES ENTRE LA IMAGEN, EL TEXTO Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Coord.

ELKE CASTRO LEÓN

Dykinson, S.L.

2023

INTERRELACIONES ENTRE LA IMAGEN, EL TEXTO Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES.
NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS 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 154 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-543-1

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.

INDICE

INTRODUCCIÓN 12
ELKE CASTRO LEÓN

SECCIÓN I.
POTENCIALIDADES DEL EMPLEO DEL CINE, EL CÓMIC Y EL LIBRO ILUSTRADO COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 1. VIÑETAS CON HISTORIA: UN PROYECTO QUE PROMUEVE EL USO DEL CÓMIC Y LA EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES PARA TRATAR CONCEPTOS DE INTERACCIÓN GRAVITATORIA Y ASTRONOMÍA EN 4º DE ESO Y 2º DE BACHILLERATO. 16
ÁNGEL VIDAL VIDAL

CAPÍTULO 2. ¿QUÉ TIENEN QUE VER LOS BOCADILLOS, LA COMIC-CON Y EL CAMBIO CLIMÁTICO? UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES BASADO EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS PRÁCTICOS EN EL AULA DE SECUNDARIA.....43
ÁNGEL VIDAL VIDAL

CAPÍTULO 3. CUÉNTAME OTRO CUENTO:
UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR E INTERGENERACIONAL BASADO EN EL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....68
ÁNGEL VIDAL VIDAL

CAPÍTULO 4. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CINE Y LA NOVELA GRÁFICA SOBRE PALESTINA: NARRATIVA VISUAL Y RESISTENCIA DESDE EL OTRO LADO DEL MURO 96
JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO
LIVIA FORTAN

CAPÍTULO 5. LA LEY DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA Y LA NECESIDAD DE RECORDAR DESDE LOS CÓMICS. TEMAS, USOS Y POSIBILIDADES A TRAVÉS DE PARACUELLOS; EL ARTE DE VOLAR; ALA ROTA; LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y LA MUERTE DE GUERNICA.....116
JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO
LORENZO MUR SANGRA
IÑAKI NAVARRO NERI

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LA RENUNCIA SIMBÓLICA DE DERECHOS DE AUTOR EN UN *BESTSELLER* DURANTE LA PANDEMIA Y UN EJEMPLO DE SU INCORPORACIÓN EN EL CIRCUITO EDUCATIVO 136
MARÍA MUÑOZ RICO
MARÍA CORDÓN MUÑOZ

CAPÍTULO 7. USO DE OBRAS DE FICCIÓN DE TEMÁTICA HISTÓRICA POR PARTE DE DOCENTES EN FORMACIÓN COMO FUENTE DE INFORMACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO DE PERSONAJES HISTÓRICOS 152
BEATRIZ HOSTER
MARÍA INMACULADA MENA-BERNAL
MARÍA DEL VALLE JIMÉNEZ
LEONOR MARÍA RUIZ

CAPÍTULO 8. CINE, TEMAS CONTROVERSIABLES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 171
JOSÉ IGNACIO ORTEGA CERVIGÓN

CAPÍTULO 9. TIEMPO, ESPACIO Y CIUDADANÍA. LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS 185
IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA

CAPÍTULO 10. PENSAMIENTO VISUAL PARA LA CAPACITACIÓN EN COMPOSTAJE DESCENTRALIZADO 203
CARLOS JIMÉNEZ MARTÍNEZ

CAPÍTULO 11. DISCURSO, LEGITIMIDAD Y PODER POLÍTICO EN EL TITO PARTISANO. LAS ESTRATEGIAS DE LEGITIMACIÓN EN *EL DÍA DE LA VICTORIA* (1945) 221
JULIO OTERO SANTAMARÍA

CAPÍTULO 12. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IDENTIDAD NACIONAL YUGOSLAVA EN EL TITO PARTISANO 250
JULIO OTERO SANTAMARÍA

CAPÍTULO 13. EL CÓMIC COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA. LOS CASOS DE *INTERFERENCIA*, *PAREDES*. *LA LEYENDA* Y ANSELMO. TRAIGO UN CANTAR 292
FRAN MATEU

CAPÍTULO 14. UNIVERSIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE: EL RECURSO DEL CÓMIC EN LAS PRÁCTICAS DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA 310
VÍCTOR JOSÉ ORTEGA MUÑOZ

CAPÍTULO 15. REFERENTES COMUNICATIVOS A TRAVÉS DEL CINE: EL FRAGMENTO CINEMATOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE 322
CARMEN HERNÁNDEZ-ESCOLANO

CAPÍTULO 16. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y FOMENTO DE LOS PROCESOS CREATIVOS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA A TRAVÉS DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR *COMIC-ON: LIBROS PARA EL FUTURO* 338
NATALIA TELLO BURGOS
ANA MARÍA LÓPEZ MONTES
CARLA ÁLVAREZ ROMERO

CAPÍTULO 17. TECNOLOGÍA DIGITAL AUDIOVISUAL APLICADA A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES: METODOLOGÍA DOCENTE PARA UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA 355
DANIEL VILLA
ALEJANDRO PRIEGO DÍAZ

CAPÍTULO 18. ANÁLISIS ICÓNICO Y TEXTUAL DEL CÓMIC AUTOBIOGRÁFICO SOBRE LOS 28 AÑOS INICIALES DEL ESCRITOR JORDI SIERRA I FABRA 375
MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ

CAPÍTULO 19. EL CÓMIC "DE MADEIRA A HAWÁI": UN VIAJE PEDAGÓGICO POTENCIADO POR REALIDAD AUMENTADA 391
NUNO FRAGA
ROBERTO MACEDO ALVES

CAPÍTULO 20. LOS CUENTOS MANIPULATIVO-INTERACTIVOS COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL 411
JAVIER CONTRERAS GARCÍA

SECCIÓN II.
CONTRIBUCIONES DEL ARTE, LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

CAPÍTULO 21. LA PRÁCTICA DEL *REMIX* PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN LA ESCRITURA MULTIMODAL 425
SERGIO RUIZ PÉREZ

CAPÍTULO 22. LÍNGUA E ARTE/EDUCAÇÃO: LEITURAS EM PERSPECTIVA 445
CARMELITA MINELIO DA SILVA AMORIM
DAVID RUIZ TORRES

CAPÍTULO 23. EL DRAMA DE LEER: EL TEATRO COMO INSTRUMENTO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA EN LA ESO 461
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 24. HANNAH ARENDT: SU VIDA Y OBRA A TRAVÉS DEL CINE.....477
ALFONSO BALLESTEROS

CAPÍTULO 25. EXPLORANDO SINERGIAS: INTEGRANDO EDPUZZLE, LA LITERATURA Y LA COMPRENSIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2/LE PARA NUEVAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS... 489
JOSÉ MARTÍNEZ VICENTE

CAPÍTULO 26. EL TRATAMIENTO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 504
ANDREA SÁNCHEZ VICENTE
LAURA M. ALIAGA-AGUZA

CAPÍTULO 27. EDUCACIÓN DEPORTIVA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DEL *QUIDDITCH*.....519
RODRIGO CUBILLO LEÓN
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA

CAPÍTULO 28. ENTRE LA PALABRA Y EL CUERPO. LA DRAMTIZACIÓN COMO PUNTO DE ENCUENTRO DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN FÍSICA 535
TAMARA GONZALO SILVESTRE
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA

CAPÍTULO 29. LAS ADAPTACIONES Y LAS AMBIENTACIONES EN LOS JUEGOS DE MESA: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE NARRATIVA Y LITERATURA.....552
JOAQUÍN JUAN PENALVA
MARÍA SAMPER CERDÁN
CARLA ACOSTA TUÑAS

CAPÍTULO 30. LA PRAXIS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A PARTIR DE LOS CORPUS TEXTUALES, ELEMENTO UNIFICADOR ENTRE TRADICIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA.....574
MARÍA ARACELI ALONSO CAMPO
MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO

CAPÍTULO 31. EL USO DE LA HERRAMIENTA FLIP PARA LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 595
BEATRIZ SEDANO CUEVAS

CAPÍTULO 32. MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES: RECURSOS DISPONIBLES PARA LA DOCENCIA DE LA LITERATURA HISPANOGRECOLATINA 617
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO

CAPÍTULO 33. PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN PLE PARA LA ESCRITURA DE UN POEMA 650
ANA CATARINA COIMBRA DE MATOS

CAPÍTULO 34. ENSEÑAR LA CREACIÓN LITERARIA EN CLASE DE LENGUA FRANCESA (COMO TERCERA LENGUA) EN LA UNIVERSIDAD 666
ADELINE HOUZÉ

CAPÍTULO 35. CONFECCIÓN Y PUBLICACION DE DICCIONARIOS DIGITALES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS: CONTRASTE ENTRE LOS DICTIONARY WRITING SYSTEMS Y REPOSITORIOS DE OBJETOS DIGITALES..... 686
MANUEL MÁRQUEZ-CRUZ

CAPÍTULO 36. INNOVATING IN THE EFL CLASSROOM IN SPAIN VIA THE INTRIDUCTION OF MEDIA LITERACY AND CRITICAL THINKING . 705
MARGARITA NAVARRO PÉREZ

CAPÍTULO 37. APRENDIZAJE INFORMAL Y HORIZONTAL DE LENGUAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES: ANÁLISIS DE UN CASO DE INTERLINGÜÍSTICA 724
MARIA ANGELICA GIORDANO PAREDES
MARÍA GRACIA MORENO CELEGHIN

CAPÍTULO 38. DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL *MECR* MEDIANTE APRENDIZAJE INFORMAL DE INGLÉS TÉCNICO CON INSTAGRAM 742
MANUEL GALIÁN PEÑALVER

SECCIÓN III.
NUEVOS ESCENARIOS FORMATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ANTE LOS RETOS DEL CONTEXTO POSTDIGITAL

CAPÍTULO 39. SOCIALLY AND CULTURALLY RESPONSIVE LANGUA-GE TEACHING MATERIALS: GUIDELINES FOR DESIGN 764
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

CAPÍTULO 40. POSEDICIÓN CON CHATGPT: FUNCIONES Y APLICACIONES EN TEXTOS DEL SECTOR DE LA IMPORTACIÓN (ITALIANO-ESPAÑOL) 781
RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO

CAPÍTULO 41. GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION: ESP INSTRUCTION FOR LEARNERS OF TOURISM STUDIES 800
BEATRIZ CHAVES-YUSTE

CAPÍTULO 42. ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE AUTOPERCIBIDA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE EN FORMACIÓN.....822
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

CAPÍTULO 43. EL PROYECTO PMATHS: COMBINANDO PLURILINGÜISMO, ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES Y MATEMÁTICAS.....842
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

CAPÍTULO 44. DICCIONARIOS DIDÁCTICOS DIGITALES EN XML. ACCESO NIVELADO A LOS ARTÍCULOS LEXICOGRÁFICOS VERBALES: LAS DEFNICIONES Y LOS EJEMPLOS 858
MANUEL MÁRQUEZ-CRUZ

CAPÍTULO 45. THE PROJECT “FRAMING CLIL”: GAMIFYING MATHEMATICS FOR CLIL CONTEXTS 877
SARAH LISTER

CAPÍTULO 46. EL PORTAFOLIO DIGITAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO 906
MARTA PAZOS ANIDO

CAPÍTULO 47. MOTIVATE, ENGAGE, SUCCEED: EFFECTIVENESS OF GAMIFICATION IN ENHANCING BEHAVIOURAL AND COGNITIVE PROCESSES IN PRIMARY EDUCATION 936
IRENE CASANOVA MATA

CAPÍTULO 48. EL E-PORTFOLIO GALEGAS PLURILINGÜES 957
MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ

CAPÍTULO 49. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN TORNO A LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO ADULTO DE LENGUA EXTRANJERA..973
IRENE ACOSTA-MANZANO
ELVIRA BARRIOS

CAPÍTULO 50. PERCEPCIONES CUANTITATIVAS DEL PROFESORADO SOBRE LA IMPLICACIÓN DE APRENDIENTES ADULTOS EN SU APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO PRELIMINAR..... 990
IRENE ACOSTA-MANZANO
ELVIRA BARRIOS

CAPÍTULO 51. AMBIGÜEDAD ENTRE LA INTERPRETACIÓN MEDIA Y LA REFLEXIVA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN MEDIA ESPAÑOLA.....1007
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 52. PERCEPCIONES CUALITATIVAS EN TORNO A LA IMPLICACIÓN DE APRENDIENTES ADULTOS EN SU APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA 1023
IRENE ACOSTA-MANZANO
ELVIRA BARRIOS

CAPÍTULO 53. AUTOEVALUACIÓN, ANÁLISIS DEL ERROR Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS ESPECIALIZADOS (FRANCÉS-ESPAÑOL/ESPAÑOL-FRANCÉS) 1038
ISABEL JIMÉNEZ GUTIÉRREZ
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA

CAPÍTULO 54. LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN SECUNDARIA. LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE ESPAÑA Y POLONIA 1056
NAPIÓRKOWSKA MARTA

CAPÍTULO 55. LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS Y LOS FACTORES AFECTIVOS. ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA DE ESPAÑA Y POLONIA SOBRE SUS PRÁCTICAS DOCENTES 1075
MARTA NAPIÓRKOWSKA

CAPÍTULO 56. LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN MODALIDAD PRESENCIAL Y BILINGÜE. EXPERIENCIA DE AULA EN EL CICLO DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL IES ABYLA DE CEUTA 1099
ANA MARÍA PINO-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 57. UNDERSTANDING CALL INSTRUCTION IN INDONESIA: A QUALITATIVE STUDY 1118
MUHAMMAD HAIKAL
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

CAPÍTULO 58. WORKING MEMORY AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL WRITTEN PRODUCTION: A REVIEW OF THE LITERATURE 1136
CARLOS ANDRES RESTREPO ZAPATA

CAPÍTULO 59. IMPROVING THE PRONUNCIATION OF PROBLEMATIC /V/ IN SPANISH LEARNERS OF ENGLISH USING INTRALINGUAL DUBBING ACTIVITIES 1158
LUCAS BAEYENS

CAPÍTULO 60. LA TRADUCCIÓN: METODOLOGÍA INNOVADORA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA 1183
ALICIA PICAZO-IZQUIERDO

CAPÍTULO 61. EL CHINO MODERNO EN LAS AULAS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ERRORES PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1202
CHIARA ULIANA

La continua exposición a contenidos audiovisuales y productos mediáticos a los que se encuentran expuestos los educandos a lo largo del día y el uso en todas las esferas de la vida de las tecnologías digitales llevan a los profesionales de la educación a tomar conciencia de la necesidad de incorporar estos elementos que forman parte de la cotidianeidad del individuo como recursos y estrategias para el aprendizaje en las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo, desde las enseñanzas obligatorias hasta las superiores.

Hoy más que nunca, los individuos que intervienen en el ámbito educativo, con independencia del papel que estos desempeñen en el sector como: especialistas, investigadores o docentes, coinciden en afirmar que la construcción del conocimiento no es un hecho que tenga lugar exclusivamente en el contexto educativo formal, así como tampoco es un fenómeno que pueda ser alcanzado en soledad y sin la interacción y cooperación con diferentes sujetos, ya sea de modo presencial o a través de la pantalla. Es por ello por lo que, en la actualidad se hace necesaria la observación y exploración de la función que desempeñan los aprendizajes no formales e informales del alumnado y concretamente en las enseñanzas de las Ciencias Sociales como es el caso que nos ocupa en esta obra, Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Por todo lo mencionado es por lo que los estudios, las experiencias y las prácticas pedagógicas que son llevadas a cabo en la actualidad se encuentran en un momento de máximo interés de su desarrollo y ajuste al

nuevo contexto educativo. Al tomar conciencia de que los educandos no aprenden ni se relacionan con el mundo de la misma manera que se hacía en décadas pasadas se procura adaptar la implementación de contenidos poniendo énfasis tanto en los modelos pedagógicos como en las metodologías que se desarrollan en las aulas que precisan adoptar un carácter activo y de mayor dinamismo para favorecer el aprendizaje significativo.

El contenido incluido en este volumen se encuentra dividido en tres bloques temáticos de gran actualidad: (I) Potencialidades del empleo del cine, el cómic y el libro ilustrado como recursos didácticos para la innovación educativa en Ciencias Sociales, (II) Contribuciones del arte, los medios y las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura y (III) Nuevos escenarios formativos para la enseñanza de lenguas extranjeras ante los retos del contexto postdigital. El primer bloque temático recopila una amplia muestra de estudios y prácticas educativas centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos implementados en distintos niveles educativos y materias pertenecientes al área de las Ciencias Sociales. Las metodologías y estrategias didácticas que en estas prácticas son empleadas se encuentran fundamentadas en el uso del cine, la novela gráfica, el cómic o el libro ilustrado entre otros recursos artísticos como elementos facilitadores del aprendizaje de tales materias. El segundo bloque se centra en los procesos formativos que tienen lugar en la enseñanza principalmente de Lengua Castellana y Literatura con la mediación de las artes visuales, los medios y las tecnologías digitales. En las experiencias recogidas en este epígrafe se hace evidente lo oportuno de introducir en las aulas estrategias tan dispares como la dramatización, las tecnologías digitales o el uso de las redes sociales para facilitar al alumnado la adquisición del conocimiento. El tercer bloque temático aúna experiencias y recopila estudios que se apoyan en el empleo de recursos audiovisuales y multimedia como herramientas de aprendizaje que son introducidos en las aulas a través de plataformas y aplicaciones digitales. El empleo de diccionarios didácticos digitales, e-portfolios o la introducción de IA con ChatGPT son algunas de las propuestas didácticas para la adquisición de competencias en lenguas extranjeras que se comparten en el libro.

En definitiva, esta obra recopila una gran variedad de estudios y propuestas pedagógicas que resaltan la importancia que supone el empleo de recursos y estrategias didácticas que mantienen una fuerte relación con el campo de las artes visuales, los medios y las tecnologías digitales para la adquisición de aprendizajes en el área de las Ciencias Sociales.

Esperamos que este libro pueda contribuir en el desarrollo profesional de especialistas, docentes e investigadores comprometidos con la actualidad e interesados en el desarrollo e implementación de prácticas educativas adaptadas y acordes con la contemporaneidad y los nuevos retos que le son impuestos a la docencia.

ELKE CASTRO LEÓN
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

SECCIÓN I.

POTENCIALIDADES DEL EMPLEO DEL CINE, EL CÓMIC Y EL LIBRO ILUSTRADO COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CIENCIAS SOCIALES

VIÑETAS CON HISTORIA: UN PROYECTO QUE PROMUEVE EL USO DEL CÓMIC Y LA EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES PARA TRATAR CONCEPTOS DE INTERACCIÓN GRAVITATORIA Y ASTRONOMÍA EN 4º DE ESO Y 2º DE BACHILLERATO.

Ángel Vidal Vidal
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias cuenta en la actualidad con una amplia gama de recursos disponibles que pueden enriquecer, potenciar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos pueden ser específicos (creados con intencionalidad didáctica) o no específicos (creados con una intencionalidad distinta a la pedagógica) y abarcan desde modalidades más clásicas como libros de texto y maquetas hasta recursos digitales interactivos, laboratorios virtuales así como herramientas y aplicaciones de realidad virtual, aumentada y mixta (Avsar y Akerson, 2022; Babaoğlu y Yıldırım, 2023; Çoban et al., 2023; Garófalo, Chemes y Alonso, 2016; Hernández et al., 2021; Lee et al., 2022, Listiaji et al., 2023; Ramos y Hernández-Martínez, 2022; Retno, Ainur y Sarosah, 2022; Rodríguez y de Tuero Bonán, 2011)

La diversidad de recursos disponibles permite a los educadores adaptarse a las necesidades de los estudiantes, presentar conceptos científicos de manera visual y práctica, y promover un aprendizaje más significativo. La clave está en utilizar estratégicamente estos recursos para crear experiencias estimulantes que inspiren a los estudiantes a explorar la ciencia. Es esencial recordar que los recursos son herramientas y no fines en sí mismos, por lo que se debe seleccionar aquellos que sean

adecuados al contenido curricular y nivel de los estudiantes, accesibles, atractivos y de calidad. El éxito en la labor didáctica radica en un uso adecuado y razonado de los recursos seleccionados.

De entre todas las opciones utilizables, el cómic ha demostrado ser un recurso educativo atractivo y efectivo en el aula de ciencias (Castillo-Granada et al., 2021; Di Raddo, 2006; Dubeck et al., 1990; El Abed, 2021; Fitzgerald, 2018; Giese, 2020; Kennepohl y Roesky, 2008; Kumasaki et al., 2018; Ryu et al. 2020; Schwaller, 2013; Tatalovic, 2009).

La combinación única de ilustraciones y texto en viñetas captura la atención de los estudiantes y les brinda una experiencia de aprendizaje visualmente estimulante. A continuación se abordará el uso del cómic como herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias, analizando cómo puede mejorar la comprensión de los conceptos científicos, fomentar el pensamiento crítico y promover la creatividad en el aula.

1.1. Beneficios del uso didáctico del cómic

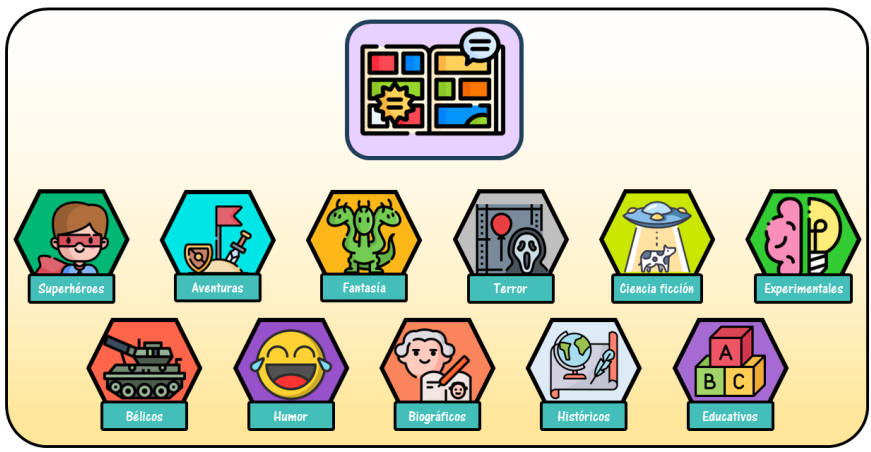
El cómic es una forma de narrativa visual que se compone de una secuencia de viñetas o paneles que combinan ilustraciones y diálogos. Estos elementos se organizan de manera secuencial para transmitir una historia o una serie de eventos de manera efectiva.

En el mercado existen numerosos tipos de cómics que se pueden clasificar de diferentes formas como por ejemplo atendiendo al formato de la publicación, temática (ver Figura 1) o edad de los destinatarios. No existe una clasificación formal de los mismos y hay cierta controversia en la bibliografía acerca de como debería realizarse. El límite de categorías y temáticas solamente se encuentra en la imaginación de los autores.

Los cómics no solo ofrecen entretenimiento, sino que también tienen la capacidad de abordar de manera accesible temas complejos y actuales. Su formato permite tratar temas como historia (Cromer y Clark, 2007; Zagkotas, 2019), medio ambiente (Topkaya, 2016), seguridad (Di Raddo, 2006; Kumasaki et al., 2018), ciencia (Castillo-Granada et al., 2021; Ryu et al. 2020) y justicia social (McFarlane, 2019) etc de una manera que es comprensible y atractiva para diversas audiencias. Al utilizar imágenes impactantes y diálogos significativos, los cómics pueden captar la

atención de los lectores y presentarles de manera efectiva perspectivas y problemáticas relevantes en la sociedad actual. Además, su accesibilidad y atractivo visual permiten que sean una herramienta valiosa para promover la comprensión, la reflexión y el diálogo en torno a estos temas importantes. Los cómics se convierten así en una poderosa herramienta educativa. Por este motivo, los cómics, novelas gráficas y tiras de historietas como elementos básicos de la cultura popular se han empleado en educación desde hace más de un siglo (Tilley, y Weiner, 2017).

FIGURA 1. *Posible clasificación de los cómic atendiendo a su temática.*



Fuente: Elaboración propia

Entre los beneficios reseñables del uso didáctico de los cómics en el aula se incluyen: la estimulación de la imaginación, el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida, la promoción de la empatía, la transmisión de valores, la potenciación de la atención, el desarrollo de habilidades de secuenciación, la posibilidad de presentar los conceptos en contexto, el fomento de la lectura, la mejora de la comprensión y alfabetización visual así como el empleo de nuevos lenguajes y modos de expresión (Affeldt, Meinhart y Eilks, 2018; Golding y Verrier, 2021; Kabapinar, 2005; Keogh, 1998; Miravalles,1999; Paré y Soto-Pallarés, 2017; Tatalovic, 2009).

1.2. Interés e importancia de la historia en la didáctica de las ciencias

La enseñanza de las ciencias ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas, reconociendo cada vez más la importancia de integrar la dimensión histórica en el proceso educativo. La historia desempeña un papel fundamental en la didáctica de las ciencias al brindar un marco contextual en el cual los conceptos científicos cobran vida y adquieren significado (Cuellar, Quintanilla y Marzàbal, 2010; Din-yan, 2006; Gooday, 2008; Howe, 2007; Kim y Irving, 2010; Monk y Osborne, 1997; Solomon et al., 1992). Existen muchas razones que motivan la introducción de la perspectiva histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, entre ellas destacan:

- **Comprensión del proceso de construcción del significado científico:** La historia de la ciencia revela el proceso de construcción del conocimiento científico. Los estudiantes aprenden que la ciencia es dinámica y evoluciona con nuevas evidencias. Esto fomenta una actitud abierta y receptiva hacia la exploración, la experimentación y el pensamiento crítico en la resolución de desafíos científicos. Así mismo, el conocimiento del contexto histórico ayuda a comprender cómo las ideas científicas se moldean por factores culturales, políticos y sociales entre otros.

- **Humanización de la ciencia y los científicos:** La historia de la ciencia humaniza a los científicos, mostrando su personalidad, pasiones y errores. Esto desmitifica la idea de una ciencia infalible y abstracta. Los estudiantes se identifican con los científicos del pasado, comprendiendo que la ciencia es un proceso humano en el que también pueden participar. Al ver que incluso los científicos destacados enfrentaron desafíos y errores, los alumnos adquieren confianza en su capacidad para contribuir a la ciencia y se sienten empoderados para explorar, cuestionar y descubrir su entorno.

- **Estímulo de la reflexión ética y moral relacionada con la investigación científica:** La historia de la ciencia plantea interrogantes éticos y morales en la investigación científica. Al reflexionar sobre casos históricos controvertidos y dilemas éticos, los estudiantes analizan valores y responsabilidades de los científicos y esto fomenta el pensamiento crítico y una conciencia más profunda sobre los desafíos de la ciencia.

- **Desarrollo del pensamiento crítico:** Al explorar el desarrollo histórico de las teorías científicas, los estudiantes cultivan habilidades de pensamiento crítico. Cuestionan suposiciones y evalúan la evidencia en distintos momentos históricos, promoviendo una postura reflexiva hacia el conocimiento científico. Estas habilidades les permiten examinar ideas, formular argumentos fundamentados y enfrentar los desafíos científicos en constante evolución.

- **Enriquecer la comprensión de las ciencias gracias a sus conexiones interdisciplinares:** La historia de la ciencia conecta con diversas disciplinas como la filosofía, sociología y ética entre otras, enriqueciendo la comprensión sobre la ciencia y su relación con la sociedad y la cultura. Al explorar su evolución y las interacciones con otros campos de estudio, los estudiantes obtienen una visión holística de la ciencia, preparándolos para enfrentar desafíos científicos y sociales de manera más informada y reflexiva.

- **Desarrollo de habilidades de investigación:** Al explorar la historia de la ciencia, los estudiantes desarrollan habilidades de investigación al analizar fuentes, evaluar su confiabilidad y presentar hallazgos de manera coherente. Esta metodología fortalece su capacidad para indagar, analizar datos y construir argumentos basados en evidencias. Estas habilidades de investigación son transferibles a otras áreas, preparando a los estudiantes para ser pensadores críticos y competentes en la búsqueda y análisis de información.

- **Fomento de la creatividad e innovación:** La historia de la ciencia muestra ejemplos de la creatividad y el pensamiento innovador de los científicos, inspirando a los estudiantes a explorar nuevas perspectivas y plantear preguntas desafiantes. Esto los motiva y empodera para ser científicos creativos y comprometidos con el avance del conocimiento.

2. OBJETIVOS

Mediante la realización de este proyecto de aula se pretenden conseguir los siguientes objetivos generales y específicos.

- **OG1:** Integrar los cómics histórico-biográficos como recurso interdisciplinario para establecer conexiones entre la ciencia y otras disciplinas como la historia, la filosofía y la ética, con el fin de enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre la naturaleza dinámica de la ciencia y su relación con el contexto sociocultural, a través de diversas actividades de investigación y análisis crítico.
    - **OE1.1:** Utilizar cómics y viñetas para simplificar la presentación de conceptos científicos complejos de manera lúdica y entretenida, facilitando la retención de información por parte de los estudiantes.
    - **OE1.2:** Evaluar críticamente la información científica presentada en los cómics con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico y el discernimiento científico, fortaleciendo la capacidad de análisis y argumentación de los estudiantes.
    - **OG2:** Investigar conceptos científicos relacionados con la historia de la ciencia mediante trabajos prácticos con el propósito de fomentar la comprensión de fenómenos en un entorno colaborativo y creativo que promueva el interés por la ciencia.

- **OE2.1:** Desarrollar experimentos científicos que exploren conceptos clave en la historia de la física y la química, valorando la evolución del conocimiento y su impacto en la actualidad.
- **OE2.2:** Fomentar la colaboración y trabajo en equipo para abordar desafíos científicos experimentales, promoviendo el interés y la motivación por la ciencia en un ambiente creativo y participativo.

- **OG3:** Elaborar cómics que representen visualmente los resultados y conclusiones de los experimentos científicos realizados, con el fin de mejorar las habilidades comunicativas y la expresión artística de los alumnos, mientras promueven una conexión significativa entre los conocimientos científicos adquiridos y su aplicación en la vida cotidiana.
- **OE3.1:** Comunicar y presentar hallazgos científicos y eventos históricos a través de cómics en el aula, desarrollando habilidades de expresión oral y escrita.
- **OE3.2:** Impulsar la colaboración y el trabajo en equipo entre los alumnos durante el proceso de elaboración de los cómics, estimulando la comunicación efectiva y el intercambio de ideas entre los miembros del grupo.

3. METODOLOGÍA

Esta secuencia didáctica se enmarca bajo la metodología STEAM, un modelo pedagógico incipiente para el sujeto del siglo XXI que busca trabajar las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas de forma integradora, creativa y transversal (García Fuentes et al., 2023; Santillán et al., 2020).

Algunos autores como Mori (2020) consideran que este enfoque podría ser una de las políticas educativas más relevantes de este siglo. Esto se debe a que en todo momento se persigue aprovechar los elementos análogos entre las diferentes disciplinas del saber (Celis y González,

2021) buscando la armonización completa de las áreas de conocimiento. Uno de los puntos cruciales para el funcionamiento adecuado es desterrar la visualización de las disciplinas como compartimientos estancos e independientes y optar por una concepción integrada.

La conexión entre las diferentes materias permite que los discentes adquieran un aprendizaje profundo a la vez que se fomenta el desarrollo de habilidades fundamentales para el siglo XXI (Greca, 2018), como el pensamiento crítico, la resolución de problemas de forma innovadora, la creatividad y la colaboración. Así mismo, el desarrollo de las materias desde una perspectiva interdisciplinar también fomenta que se generen estudiantes con capacidad para comprender las relaciones complejas que surgen entre los ámbitos de conocimiento y como se aplican a la resolución de problemas reales que provienen de una sociedad altamente cambiante y dinámica (Gates, 2017; Yakman y Lee, 2012). Por otra parte, este modelo pedagógico se enfoca en el desarrollo de competencias y la articulación de habilidades duras (conocimientos) y habilidades blandas (habilidades, actitudes y valores) (Santos et al., 2021).

Cabe destacar que el enfoque STEAM reconoce el valor de las artes y la importancia de la expresión creativa en el aprendizaje. Al incorporar las artes en el currículo, los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar la imaginación, el diseño, la estética y el pensamiento creativo para abordar problemas y comunicar ideas.

4. SECUENCIA FORMATIVA

A continuación se describirá en detalle la secuencia didáctica del proyecto comenzando por la obra seleccionada que es el hilo conductor empleado y siguiendo por las diferentes actividades. Se finaliza exponiendo unas breves notas sobre el producto final que es objeto de evaluación.

4.1. Selección de la obra

El cómic que se emplea para guiar este proyecto es *"Galileo. El mensajero de las estrellas"* de Jordi Bayarri publicado por Aleta ediciones en el año 2018 y perteneciente a la colección científicos "C^2" (Bayarri,2018). En este se hace un viaje a través de la vida y contribuciones científicas

de Galileo Galilei aportando un rico contexto histórico que ayuda a comprender las dificultades y la evolución de los conceptos científicos que desarrolla a lo largo de su vida. En este cómic de fácil lectura también se muestra como los hallazgos de este científico pusieron a prueba el mundo de su época haciendo temblar algunos cimientos básicos asumidos y defendidos fervientemente a inicios del siglo XVII con respecto a diversos aspectos como por ejemplo, la posición de la Tierra en el universo.

Esta obra se ha seleccionado por permitir abordar de una forma amable pero rigurosa la historia de la ciencia en el aula a nivel de educación secundaria a la vez que se trabajan contenidos curriculares del bloque de interacción.

4.1.1. Viñetas seleccionadas y relación con la historia de la ciencia

A lo largo de todo el cómic se pueden encontrar múltiples viñetas que permiten abordar y contextualizar contenidos relacionados con los temas del bloque de interacción. De entre todas las opciones se selecciona un conjunto de viñetas del cómic en donde se confrontan las ideas e investigaciones previas de Galileo Galilei con un reciente tratado publicado por Christoph Scheiner sobre unas "sobras" que se podían apreciar en la época al observar el sol (Ver Figura 2).

Históricamente ha existido mucha investigación y debate al respecto de si se trataban de manchas solares o bien sombras ocasionadas por el tránsito de diferentes planetas alrededor del Sol. Johannes Kepler, Galileo Galilei, Johannes y David Fabricius, Thomas Harriot y Christoph Scheiner fueron algunos de los científicos involucrados en estas investigaciones. En la época no existían las redes de comunicación y divulgación de resultados científicos que hay hoy en día por lo que hubo varios de ellos trabajando simultáneamente en la misma temática sin conocer los avances y progresos de los otros.

FIGURA 2. *A) Cómic seleccionado para guiar la secuencia didáctica. B y C) Selección de viñetas representativas que motivan el proyecto y algunas actividades experimentales.*



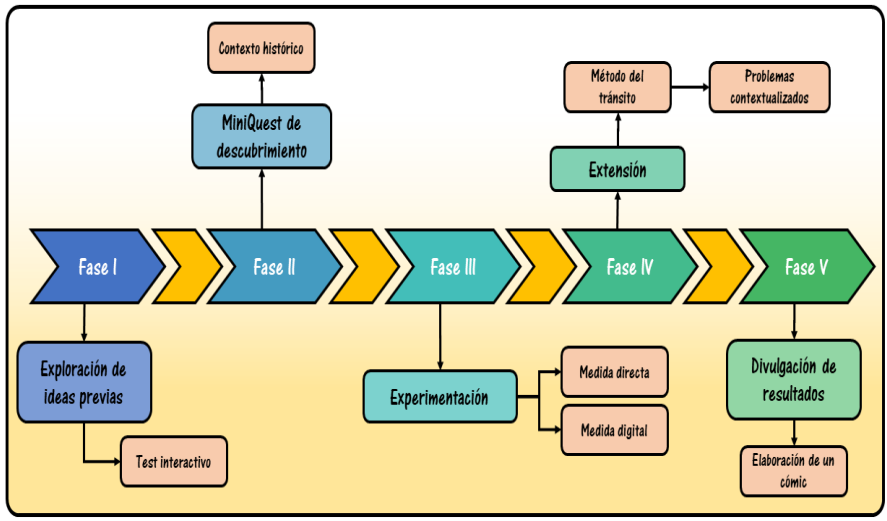
Fuente: *"Galileo. El mensajero de las estrellas"* de Jordi Bayarri (Bayarri,2018).

Si a esto se le une que han existido descubrimientos a los que se les ha dado una explicación errónea, se genera un clima en donde se suscita el debate acerca de a cuál de estos científicos se le debe atribuir el descubrimiento de las manchas solares. Esta situación se investigará con más detalle en una de las fases de trabajo a lo largo del proyecto.

4.2. Flujo del proyecto y descripción de las actividades

Para favorecer tener una visión global del proyecto, en la Figura 3 se recoge un diagrama de flujo de las diferentes fases y actividades incluidas.

FIGURA 3. *Diagrama de flujo de la secuencia didáctica del proyecto*



Fuente: Elaboración propia

4.2.1. Fase I: Exploración de ideas previas

En la primera fase del proyecto, se exploran las ideas previas del alumnado, identificando concepciones erróneas y lagunas en la comprensión. Esto permite diseñar estrategias pedagógicas personalizadas, vinculando lo que los estudiantes ya saben con nuevos conceptos para fortalecer la retención y comprensión del contenido trabajado. Por otra parte, la exploración de ideas previas valida conceptos correctos, fomentando un clima de aula positivo y respetuoso que mejora la autoestima y promueve la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Este proyecto puede realizarse en el aula de 4º de Educación Secundaria Obligatoria así como en 2º de Bachillerato. En ambos cursos, antes de llegar a este bloque de contenidos se trabajan algunos conceptos que se van a emplear en el proyecto y que sirven como andamiaje para estructurar nuevos aprendizajes sobre ellos.

FIGURA 4. *Selección de algunos de los conceptos que se abordan en la fase I de exploración de ideas previas del proyecto.*



Fuente: Elaboración propia

La exploración de ideas previas se realiza mediante un test interactivo de Quizziz que realizan los alumnos en el aula de manera individual con un dispositivo tecnológico: ordenador, tablet o móvil. En este cuestionario se abordan conceptos como telescopio, exoplaneta, órbita, brillo o frecuencia y período entre otros. Las principales temáticas que se exploran en esta actividad se muestran en la Figura 4.

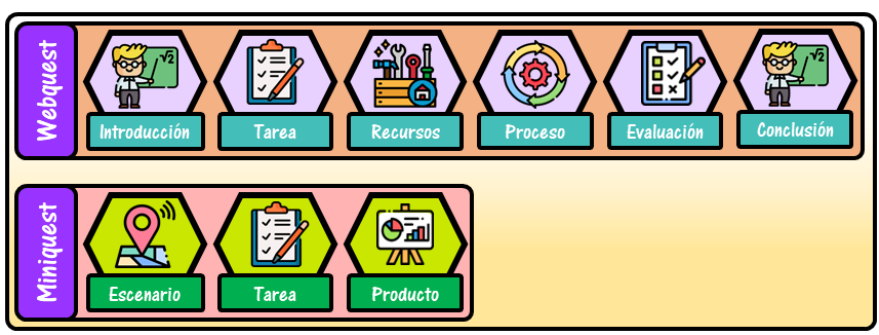
La dinámica que se plantea en la actividad se basa en realizar el cuestionario al ritmo del instructor y entre preguntas ir comentando y reforzando aquellos conceptos que ya se han tratado en el temario y deberían conocer. Al finalizar se estimula al alumnado a consultar sus dudas y se aprovechan los resultados globales del test para introducir algunos conceptos nuevos como el de mancha solar, rotación diferencial o velocidad radial. Sobre estos conceptos se volverá a incidir a lo largo del proyecto.

4.2.2.Fase II

En esta segunda fase se plantean dos actividades. La primera de ellas se centra en la lectura del cómic y en la realización de un debate guiado sobre los contenidos que en este aparecen. Se busca que el alumnado pueda reflexionar acerca de la influencia del contexto sobre el proceso de investigación y de generación del conocimiento a la vez que se profundiza en la vida y contribuciones de Galileo Galilei. Esta actividad se complementa con una segunda fase basada en la realización de una MiniQuest de descubrimiento para presentar el proyecto y situarlo en contexto.

Una MiniQuest deriva de las tradicionales WebQuest y comparte objetivos con esta pero se simplifica el proceso reduciendo el número de pasos y por lo tanto la duración (ver Figura 5). Pedagógicamente las MiniQuest se fundamentan en la construcción de conocimiento basado en la indagación, es decir, los alumnos realizan un proceso de investigación con énfasis en las habilidades de pensamiento de orden superior. Se busca dar respuesta a una pregunta o problemática y para ello los discentes emplean fuentes relevantes y primarias proporcionadas por el docente para obtener información necesaria que les permita completar la tarea. La respuesta o solución de la problemática planteada no se encuentra de manera directa en los materiales proporcionados y es preciso que los alumnos analicen la información y con esta y sus conocimientos previos elaboren una propuesta adecuada. Los componentes de una MiniQuest son el escenario, la tarea y el producto y se realiza en una única sesión de aula de 50 minutos.

FIGURA 5. *Diferencias en la secuenciación y estructura de una WebQuest y una MiniQuest.*



Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal del escenario es proporcionar al alumno un contexto interesante y motivador en donde desarrolle un rol específico a la vez que se proporciona la pregunta o problemática a resolver. El escenario de esta MiniQuest se crea a partir de una de las viñetas del cómic con el que trabajan (ver figura 6) y se les plantea a los estudiantes que son miembros del tribunal de la Inquisición y deben decidir a quién se le debe atribuir el descubrimiento de las manchas solares y si su investigación contradice o no el modelo geocentrista defendido por la Iglesia católica en la época. Esta actividad se realiza en pequeños grupos y se le solicita a los alumnos que entreguen una plantilla de toma de decisiones en donde plasmen las conclusiones a las que han llegado y los argumentos en los que se basan.

FIGURA 6. *Viñeta de cómic seleccionada que motiva la realización de la MiniQuest de descubrimiento en la fase II del proyecto en donde los alumnos actúan como Tribunal de la Inquisición.*



Fuente: *"Galileo. El mensajero de las estrellas"* de Jordi Bayarri (Bayarri,2018).

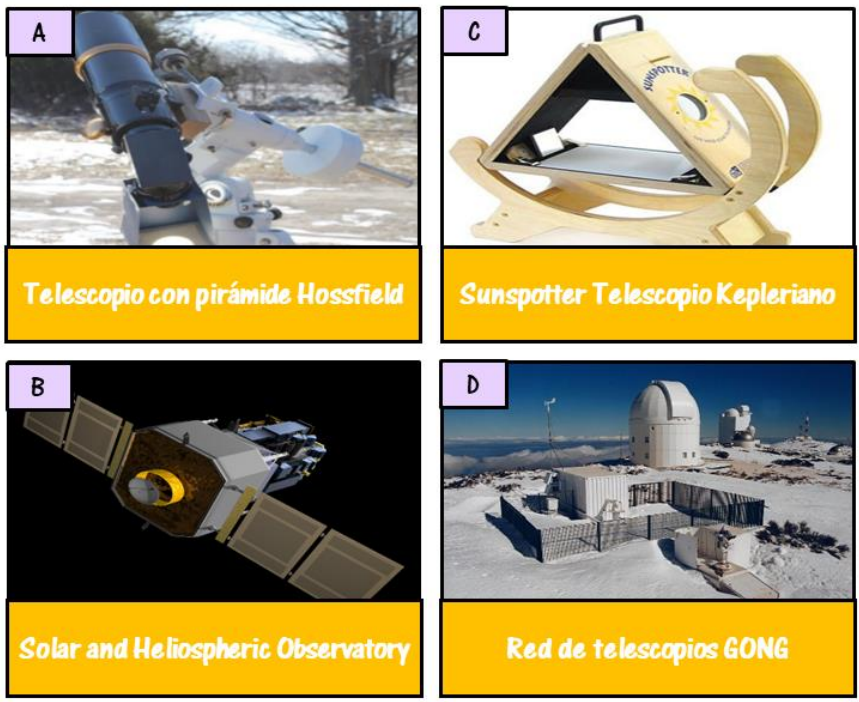
4.2.3.Fase III

A la hora de realizar este proyecto y a raíz de la lectura del cómic y de las actividades anteriores, algunas de las preguntas que habitualmente surgen son: ¿Cómo se puede saber si son manchas solares? ¿Qué significa que haya manchas solares que se desplacen por la superficie del Sol? ¿Se pueden ver siempre manchas solares?

Para poder responder a estas preguntas se plantea una tercera fase centrada en la experimentación. Esta fase se puede abordar de dos maneras diferentes que son complementarias (ver Figura 7). La elección de una opción u otra o si por el contrario se opta por realizar ambas para poder comparar los resultados depende del material, tiempo disponible, experiencia del docente, curso en el que se realice, año en el que se plantee la experiencia, ubicación del centro escolar, meteorología de la zona y momento del curso en el que se realice entre otros factores.

La primera modalidad se basa en el uso de un telescopio para realizar la observación de las manchas solares. Cabe destacar que nunca, bajo ninguna circunstancia se debe mirar al Sol directamente con un telescopio. Esta es una medida de seguridad crucial para evitar tener problemas oculares que se debe remarcar si se trabajan con instrumentos de observación. Para poder apreciar la superficie solar, precisamos un telescopio convencional equipado con una pirámide Hossfield o por el contrario, equipos específicos como “Sunspotter” que es un telescopio Kepleriano específicamente diseñado para observar las manchas solares.

FIGURA 7. *Esquema gráfico donde se muestran las dos modalidades desde las que se puede abordar la fase de experimentación: (A y B) Con telescopios físicos, (C y D) Con medios digitales.*



Fuente: Composición a partir de imágenes tomadas de diversas referencias. A) https://bit.ly/45JvC2A B) https://bit.ly/44HbNrd C) https://bit.ly/3sJBZnW D) https://bit.ly/3ZbFUGb

La segunda de las modalidades consiste en emplear herramientas digitales para acceder a diferentes fotografías del Sol y su superficie que son tomadas por diferentes telescopios que se encuentran tanto en la superficie de la Tierra como la red de telescopios Gong o en el espacio como la sonda espacial SOHO. Las agencias espaciales como la NASA y la ESA permiten acceder a través de la web a numerosa cantidad de información, datos y fotografías que se pueden emplear para realizar el seguimiento de las manchas solares en la superficie del Sol.

Específicamente, el proyecto CLEA ("Contemporary Laborarory Experiences in Astronomy") (Project CLEA Home Page, s.f.) tiene a disposición del usuario diverso software gratuito para investigar y aprender

sobre astronomía. Entre ellos existe uno que permite calcular el período de rotación del Sol usando imágenes del proyecto GONG a través del seguimiento de las manchas solares. Este software provee al usuario de las herramientas necesarias para determinar las coordenadas heliográficas de la mancha solar y asociarle un valor de tiempo. Con esos datos se puede obtener el período de rotación sinódico del Sol. Este es el período de rotación del astro visto desde la Tierra pero no es el "verdadero" período de rotación ya que la Tierra se traslada mientras el Sol gira. Para calcular el período de rotación sideral (tiempo que tarda un punto en el sol para girar 360º (una vuelta) con respecto a las estrellas lejanas) se debe transformar el anterior usando una sencilla ecuación teniendo en cuenta la traslación de la Tierra.

Comparativamente, el uso de ambas opciones experimentales ofrece ventajas y desventajas. En primer lugar, el uso de telescopios permite un aprendizaje vivencial, resulta muy atractivo y motivante para el alumnado y favorece la aplicación completa del método científico. No obstante, el coste de los equipamientos es elevado y se requiere bastante tiempo para la recogida adecuada de datos además de una climatología favorable y encontrarse en una fase del ciclo solar en la que la actividad en términos de manchas solares sea elevada. Aunque se trata de una experiencia muy enriquecedora, el tratamiento matemático de los datos es más complejo que si se usan medios digitales.

Por otra parte, el uso de datos de agencias espaciales disponibles en la web permite el tratamiento de datos reales, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y un abordaje temporal más ágil que además no depende de variables climatológicas. Así mismo, la existencia de software específico gratuito y de fácil uso simplifica en gran medida el tratamiento numérico. A pesar de ello, se requiere disponer de medios tecnológicos con acceso a internet y cierta competencia digital para el uso del software y tratamiento de los datos.

Por último, cabe destacar que este proyecto presenta un gran potencial para tratar contenidos adicionales, como por ejemplo la estimación del tamaño de una mancha solar y su comparación con otros elementos del espacio como el diámetro de la Tierra o el de la Luna. Así mismo, las actividades experimentales del proyecto permiten tratar a nivel de 2º de

Bachillerato contenidos como el movimiento desde diferentes sistemas de referencia (útil para abordar el tema de relatividad) y el funcionamiento del telescopio como instrumento óptico dentro del bloque de óptica geométrica.

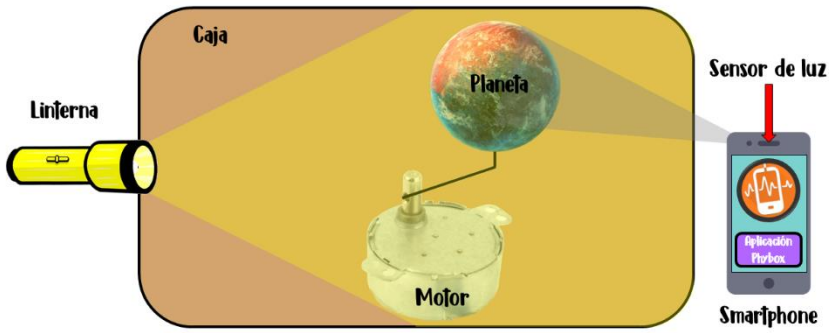
4.2.4.Fase IV

La cuarta fase del proyecto es de profundización. En este caso en función del tiempo disponible y del planteamiento de la unidad didáctica en la que se inserta este proyecto se puede optar por diferentes opciones. En primer lugar, es posible plantear y resolver casos prácticos contextualizados sobre gravitación que pueden incorporar una componente numérica.

Por otra parte, también resulta muy interesante tratar la segunda de las opciones históricas posibles en el debate sobre las sombras que se apreciaban en el Sol. Esta opción explicaba que las sombras que se apreciaban podían deberse a planetas que orbitaban por delante del sol. Esta opción lejos de ser un disparate, constituye un método muy empleado en la actualidad para detectar exoplanetas conocido como método del tránsito. Este procedimiento que se basa en la variación del brillo de la estrella cuando transita un planeta por delante ha servido para detectar numerosos exoplanetas como por ejemplo el sistema TRAPPIST-I (Guillon et al., 2017).

Existe la posibilidad de crear un sistema experimental en el aula que recree un exoplaneta orbitando alrededor de su estrella y usar un sensor de luz para analizar las variaciones de luminosidad y determinar tanto el período de rotación del planeta como su radio (Ortega, 2021). Esta actividad basada en el método del tránsito se puede abordar empleando un microcontrolador Arduino o el sensor de luz de un smartphone con una aplicación de recogida de datos como Phyphox (ver Figura 8).

FIGURA 8.*Esquema experimental del modelo empleado en la fase de profundización para simular y estudiar la presencia y características de un exoplaneta con el método del tránsito.*



Fuente: Elaboración propia

4.2.5.Fase V

En esta quinta y última fase del proyecto se plantea la etapa de divulgación de resultados. La investigación científica es fundamental para el avance de la sociedad, no obstante, para ser verdaderamente útil resulta preciso compartir los resultados obtenidos y las principales conclusiones extraídas con el resto de la comunidad científica y con la población en general. En general, la tendencia que existe en ciencias experimentales es solicitar a los alumnos un informe sobre su proceso experimental, tarea que si bien es cierto que es muy importante formativamente hablando, resulta muy poco atractiva. Es posible trabajar y plantear los mismos aspectos con otros formatos como por ejemplo una V de Gowin (Gowin y Álvarez, 2005), un vídeo o incluso un cómic.

En este proyecto se opta por solicitar a los alumnos que expliquen sus investigaciones, hallazgos y conclusiones elaborando un cómic, actividad que combina la tradición con la innovación y que potencia la parte más artística dentro del enfoque STEAM. Se busca no solo que los estudiantes trabajen aspectos científicos formales si no también que se esfuercen por realizar una transmisión rigurosa pero divulgativa de su trabajo. La elaboración de este producto se plantea en las siguientes fases:

- Elaboración de un guión gráfico (Storyboard).
- Escritura del guión.
- Diseño de personajes y entornos.
- Boceto a lápiz / boceto digital.
- Entintado y color/ dibujo y coloreado digital.
- Letreado, revisión y entrega.

En este proceso resulta fundamental el apoyo y supervisión docente. Se trata de un producto muy elaborado que no es sencillo rectificar si no se realiza digitalmente, por lo que la revisión y corrección en las primeras fases es crucial si se quiere divulgar el resultado.

Este producto final se realiza en grupos de 4-5 alumnos y se evalúa con una rúbrica. La información que se busca obtener para realizar una evaluación completa del proceso de enseñanza-aprendizaje debe triangularse y para ello se recurre a recoger información de diversos modos. En primer lugar, se obtienen datos de la valoración del propio alumno mediante una autoevaluación. También se realiza una coevaluación de los miembros del grupo de trabajo y se contrasta la información obtenida con la valoración del docente. La combinación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación resulta muy eficaz para valorar los proyectos de aula complejos como el que se presenta. Toda esta información recogida sirve para complementar las evaluaciones de las diferentes actividades y fases anteriores que se realiza mediante diferentes instrumentos de evaluación.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A la hora de valorar los resultados de un proyecto de este tipo se puede realizar de acuerdo a diferentes criterios, siendo algunos de los más relevantes la incidencia sobre la motivación y el interés por la materia que suscita en los alumnos y la contribución al desarrollo de competencias.

En primer lugar, relacionado con la motivación e interés del alumnado por la materia, cabe destacar que el impacto de este proyecto es verdaderamente transformador. La combinación de trabajo teórico con experimental de manera integrada permite a los discentes explorar y descubrir la ciencia de forma significativa. La contextualización realizada con

el uso del cómic ha promovido el desarrollo del pensamiento crítico y se ha valorado muy positivamente la concienciación sobre los factores contextuales y su incidencia en el proceso de construcción del conocimiento científico. Así mismo, el proceso de investigación y experimentación con un problema histórico real favorece que los estudiantes sientan una mayor conexión con la materia a la vez que dotan de sentido y comprenden la utilidad de esos conocimientos.

La introducción de cómics en el aula sorprende positivamente a los alumnos al permitir abordar aspectos históricos de manera atractiva y dinámica. Los estudiantes valoran el uso de este recurso para una experiencia de aprendizaje accesible y visualmente atractiva. La creación de cómics como producto final del proyecto proporciona buenos resultados y se debe promover e investigar su uso en proyectos futuros. El docente juega un papel importante a la hora de garantizar la distribución equitativa de tareas. No es raro encontrarse a alumnos que se consideran menos creativos o que no saben dibujar y emplean eso como excusa para delegar parte de sus responsabilidades en otros compañeros que disfrutan más de las tareas artísticas. A pesar de ello, si se realiza una adecuada gestión del aula y se permite el uso de todo tipo de medios y recursos tanto físicos como digitales para su creación, los alumnos pronto comprenden que todos pueden y deben jugar un papel fundamental en dicha actividad y que todas las aportaciones son valiosas.

Adicionalmente, el uso de datos reales de agencias espaciales y telescopios estimula la curiosidad y la indagación en los alumnos. En el proyecto se promueve la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, desarrollando tareas de investigación, experimentación y divulgación científica. No obstante, se sugiere como propuesta de mejora plantear actividades más abiertas para dar la oportunidad a los alumnos a diseñar, ejecutar y analizar sus propios experimentos. Debido a la naturaleza de las tareas experimentales, esta premisa se puede abordar con más facilidad empleando medios digitales ya que no se ve afectada por variables económicas, climáticas, recursos materiales etc y facilita la experimentación individual tanto libre como guiada.

Por otra parte, el proyecto ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de competencias clave de los alumnos. Se han propuesto actividades que

permiten aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales, fortaleciendo de esta manera la verdadera comprensión de los conceptos científicos a la vez que se promueve el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones informadas. Por otra parte, trabajar en grupos mejora la colaboración y habilidades de comunicación, creando un ambiente de aprendizaje más positivo y estimulante en el aula. De igual modo, el proyecto desarrolla habilidades interpersonales en los estudiantes, fomentando su autonomía y responsabilidad. Esto contribuye al crecimiento personal y aumento en la confianza en sí mismos, empoderándolos en su aprendizaje.

El proyecto en su totalidad contribuye al desarrollo de todas las competencias descritas en la legislación y se han obtenido unos resultados muy positivos, no obstante, el impacto de la secuencia didáctica en diferentes aulas es impredecible y depende de la idiosincrasia de los alumnos. Es fundamental adaptarse a la realidad del aula y considerar la diversidad para lograr un impacto significativo en el rendimiento, motivación y desarrollo competencial de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El uso del cómic en el aula de ciencias es un potente recurso didáctico con una gran potencialidad tal y como se ha demostrado en este proyecto sobre gravitación y astronomía para 4º de ESO y 2º de Bachillerato. El recurso empleado ha permitido contextualizar el proyecto históricamente y favorecer la comprensión del proceso de creación y evolución del conocimiento científico. En este cómic sobre la vida y obra de Galileo Galilei se pone de manifiesto como las características contextuales tales como las variables culturales, sociales, políticas etc pueden condicionar el modo en el que se generan y transmiten los conocimientos científicos. Las diferentes actividades favorecen la constitución de un proyecto que contribuye al desarrollo de las diferentes competencias clave descritas en la legislación de forma motivadora y dinámica. Así mismo, la gran componente experimental que caracteriza la secuencia permite que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, fomentar su curiosidad científica, promueven una comprensión

más profunda y significativa de conceptos científicos abstractos, fortalece su capacidad para resolver problemas en el mundo real a la vez que se involucran activamente en su proceso de aprendizaje. La elaboración de un producto final basado en el cómic permite integrar de forma sólida y fundamentada la componente artística a la par que se promueve el desarrollo de habilidades de divulgación y comunicación de la ciencia.

7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece la actuación financiada por el Ministerio de Universidades con cargo a la aplicación 33.50.460A.752 y por la Unión Europea Next-GenerationEU/PRTR mediante un contrato Margarita Salas de la Universidade de Vigo que ha permitido desarrollar este trabajo.

8. REFERENCIAS

Affeldt, F., Meinhart, D., & Eilks, I. (2018). The Use of Comics in Experimental Instructions in a Non-Formal Chemistry Learning Context. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 6(1), 93-104. https://doi.org/gnrrfm

Angarita-Velandia, M. A., Duarte, J. E. & Fernández-Morales, F. H. (2008). Relación del material didáctico con la enseñanza de ciencia y tecnología. Educación y Educadores, 11(2), 49-60. https://bit.ly/3KbbRbr

Avsar, E. B. & Akerson, V.L. (2022). Using Children's Literature in the Middle School Science Class to Teach Nature of Science. Science & Education, 31, 713–737. https://doi.org/kkn7

Babaoğlu, G., & Yıldırım, E. G. (2023). The effect on gifted students' 21st-century skills of supporting science teaching with LEGO® education® BricQ motion essential and student opinions on this instruction. Science Insights Education Frontiers, 15(2), 2305-2324. https://doi.org/kkn8

Bayarri, J. (2018). Galileo, el mensajero de las estrellas (Colección científicos nº 2). Aleta ediciones.

Castillo-Granada, A. L., Ríos-Calderón, O. S., Soto-Páez, R., Benítez-Escamilla, T. & Contreras-Cruz, D. A. (2021). Cómics para el aprendizaje de la espectroscopia infrarroja. Educación Química, 32(2), 11-20. https://doi.org/kkn9

Celis, D., & González, R. (2021). Aporte de la metodología Steam en los procesos curriculares. Revista Boletín Redipe, 10(8), 279–302. https://doi.org/kkpb

Çoban, A., Çoban, N. & Çoban, E. (2023). Energy Conservation Analysis Using Arduino. The Physics Teacher, 61(4), 295–297. https://doi.org/kkn6

Cromer, M. & Clark, P. (2007). Getting graphic with the Past: Graphic novels and the teaching of History. Theory and Research in Social Education, 35(4), 574-591. https://doi.org/gjgc7j

Cuellar Fernández, L., Quintanilla Gatica, M., & Marzàbal Blancafort, A. (2010). La importancia de la historia de la química en la enseñanza escolar: análisis del pensamiento y elaboración de material didáctico de profesores en formación. Ciência & educação, 16(02), 277-291. https://bit.ly/44GkMKb

Din-yan, Y. (2006). Using History to Promote Understanding of Nature of Science in Science Teachers, Teaching Education, 17(2), 157-166. https://doi.org/bw9bb2

Di Raddo, P. (2006). Teaching chemistry lab safety through comics. Journal of Chemical Education, 83(4), 571. https://doi.org/ddmk6x

Dubeck, L. W., Bruce, M. H., Schmucker, J. S., Moshier, S. E & Boss, J. E. (1990). Science fiction aids science teaching. The Physics Teacher, 28(5), 316–318. https://doi.org/ft2f3q

El Abed, M. (2021) How Golden Age's Comics Heroes Can Make Your Physics Lessons Great Again. The Physics Teacher, 59 (8), 143–147. https://doi.org/kkn4

Fitzgerald, B. W. (2018). Using Hawkeye from the Avengers to communicate on the eye. Advances in Physiology Education, 42(1), 90-98. https://doi.org/kkn5

García Fuentes, O., Raposo Rivas, M., & Martínez Figueira, M. E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. Revista Complutense de Educación, 34(1), 191-202. https://doi.org/kkpc

Garófalo S.J., Chemes L.B. & Alonso M. (2016) Propuesta didáctica de enseñanza con simulaciones para estudiantes del profesorado en Ciencias Biológicas. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13(2), 359-372. https://bit.ly/3OpxnM8

Gates, A. E. (2017). Benefits of a STEAM Collaboration in Newark, New Jersey: Volcano Simulation Through a GlassMaking Experience. Journal of Geoscience Education, 65(1), 4–11. https://doi.org/gpt862

Giese, R. W. (2020). Connecting Current Literature, Cartoons, and Creativity: Incorporating Student-Created Cartoons in a Biochemistry Course to Enhance Learning. Journal of Chemical Education, 97(2), 462-465. https://doi.org/gmm8z7

Gillon, M., Triaud, A., Demory, B-O. et al. Seven temperate terrestrial planets around the nearby ultracool dwarf star TRAPPIST-1. Nature, 542, 456–460 (2017). https://doi.org/f9vczj

Golding, S., & Verrier, D. (2021). Teaching people to read comics: the impact of a visual literacy intervention on comprehension of educational comics. Journal of Graphic Novels and Comics, 12(5), 824-836. https://doi.org/kkpd

Gooday, G., Lynch, J. M., Wilson, K. G., & Barsky, C. K. (2008). Does science education need the history of science?. Isis, 99(2), 322-330. https://doi.org/cwrzjx

Gowin, D. B., & Alvarez, M. C. (2005). The art of educating with V diagrams. Cambridge University Press.

Greca, I. (2018). La enseñanza STEAM en la educación primaria. En I.M. Greca y J.A. Meneses (Coords.), Proyectos STEAM para la educación primaria. Fundamentos y aplicaciones prácticas (19-39). Dextra Ediciones.

Hernández, D., Bottner, E., Cataldo, F. & Zaragoza, E. (2021). Aplicación de Realidad Aumentada para Laboratorios de Química. Educación Química, 32(3), 30-37. https://doi.org/kkpf

Howe, E. M. (2007). Addressing Nature-of-Science Core Tenets with the History of Science: an example with sickle-cell anemia & malaria. The American Biology Teacher 69(8), 467-472. https://doi.org/fjjpxv

Justina LAD & Ferla MR. (2006). A utilização de modelos didáticos no ensino de Genética - exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. Arquivos do Mudi, 10(2), 35-40. https://bit.ly/3O1XzLp

Kabapinar, F. (2005). Effectiveness of Teaching via Concept Cartoons from the Point of View of Constructivist Approach. Educational Sciences: Theory & Practice, 5(1), 135-146. https://bit.ly/3rzaFrP

Kennepohl, D., y Roesky, H. W. (2008). Drawing attention with chemistry cartoons. Journal of Chemical Education, 85(10), 1355. https://doi.org/frcng2

Keogh, B., Naylor, S., & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: a new perspective on physics education. Physics Education, 33(4), 219-224. https://doi.org/b4qvwg

Kim, S.Y., Irving, K.E. (2010) History of Science as an Instructional Context: Student Learning in Genetics and Nature of Science. Science & Education, 19, 187–215. https://doi.org/fq5mgh

Kumasaki, M., Shoji, T., Wu, T. C., Soontarapa, K., Arai, M., Mizutani, T., Okada K., Shimizu, Y. y Sugano, Y. (2018). Presenting safety topics using a graphic novel, manga, to effectively teach chemical safety to students in Japan, Taiwan, and Thailand. Journal of Chemical Education, 95(4), 584-592. https://doi.org/gdhrtr

Lee, S., Guthery, C., Kim, D. & Calkins, A. (2022). Open-Source Virtual Labs with Failure-Mode-Inspired Physics and Optics Experiments. The Physics Teacher, 60(6), 453–456. https://doi.org/kkn2

Leroy W. Dubeck, Matthew H. Bruce, Joseph S. Schmucker, Suzanne E. Moshier & Judith E. B. (1990). Science fiction aids science teaching. The Physics Teacher, 28(5), 316–318. https://doi.org/ft2f3q

Listiaji, P., Putri & A., Dwi, T., (2023). Application of the Oscillation Concept: Measuring the Human Respiration Rate in Various Activities Using a Smartphone's Magnetometer Sensor. The Physics Teacher, 61(4), 304–306. https://doi.org/kkn3

McFarlane, J. M. (2019). Using Visual Narratives (Comics) to Increase Literacy and Highlight Stories of Social Justice: Awakening to Truth and Reconciliation. Collected Essays on Learning and Teaching, 12, 46-59. https://doi.org/kkph

Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. Comunicar, (13). https://bit.ly/3Dq0RDl

Monk, M. & Osborne, J. (1997), Placing the history and philosophy of science on the curriculum: A model for the development of pedagogy. Science Education, 81, 405-424. https://doi.org/drv7pm

Mori, A. (2020). El reto educativo del siglo XXI: el enfoque STEAM en la Cuarta Revolución Industrial. Futuro Hoy, 1, 19–21. https://bit.ly/3Q9W8xi

Ortega, D. P. (2021). Detección de exoplanetas por el método de los tránsitos: Una simulación en arduino. Revista Española de Física, 35(1), 1-3. https://bit.ly/3KbjyhL

Paré, C., & Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 16(1), 134-143. https://doi.org/gh72xr

Project CLEA (s. f.) Contemporary Laboratory Experiences in Astronomy. https://bit.ly/3q0QfYu

Ramos Mejía, A. & Hernández-Martínez, A. de J. (2022). Un equipo de electroanálisis base Arduino y su uso en laboratorios de bajo costo. Educación Química, 33(4), 14-26. https://doi.org/jjd9

Retno Widarti, H., Ainur Rokhim, D. and Sarosah Rahmaniyah, N. M. (2022). Multiple representation-based mobile apps with learning cycle 7e model on colligative properties of solutions. Educación Química, 33(3), 115-126. https://doi.org/kkpj

Rodríguez, J. M. R., & de Tuero Bonán, J. A. N. (2011). Aprendiendo química con golosinas. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8, 476-486. https://doi.org/kkpk

Ryu, S., Zhang, H., Peteranetz, M. & Daher, T. (2020). Fluid Mechanics Education Using Japanese Anime: Examples from "Castle in the Sky" by Hayao Miyazaki. The Physics Teacher, 58(4), 230–233. https://doi.org/gjgcnj

Santillán, P., Jaramillo, E., Santos, R., & Cadena, V. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. Polo Del Conocimiento, 5(08), 467–492. https://bit.ly/3K4Zf5J

Santos, E., Maia, C., Fitz, H., & Camargo, R. (2021). Formação STEAM : vivenciando novas metodologias na educação profissional. XVII Congresso Internacional de Tecnología Na Educação, 13.

Schwaller, T. (2013). Using comics to increase literacy and assess student learning. The Physics Teacher, 51(2), 122–123. https://doi.org/gnrqx7

Solomon, J., Duveen, J., Scot, L. and McCarthy, S. (1992), Teaching about the nature of science through history: Action research in the classroom. Journal of Research in Science Teaching, 29, 409-421. https://doi.org/c476qj

Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. Journal of Science Communication, 8(04), A02. https://doi.org/gnrqv5

Schwaller, T. (2013). Using comics to increase literacy and assess student learning. The Physics Teacher, 51 (2), 122–123. https://doi.org/gnrqx7

Tilley, C. L. & Weiner, R. G. (2017). Teaching and learning with comics., en F. Bramlett,, R. T. Cook, & A. Meskin. (eds), The Routledge Companion to Comics, (pp. 358–66). Routledge.

Topkaya, Y. (2016). El impacto de las historietas instruccionales en el aprendizaje cognitivo y afectivo sobre problemas ambientales. Education and Science, 41(187), 199-219. https://doi.org/gnrqv8

Yakman, G. & Lee, H. (2012). From Interdisciplinary to Transdisciplinary: An Arts-Integrated Approach to STEAM Education. ART education, 69(6), 44-49. https://doi.org/gdsm39

Zagkotas, V. (2019). Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek Primary Education. Education 3-13, 47(3), 358-365. https://doi.org/gnrqtw

¿QUÉ TIENEN QUE VER LOS BOCADILLOS, LA COMIC-CON Y EL CAMBIO CLIMÁTICO? UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES BASADO EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS PRÁCTICOS EN EL AULA DE SECUNDARIA

ÁNGEL VIDAL VIDAL
Universidade Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La formación integral de los alumnos es un objetivo esencial en educación ya que se busca prepararlos para afrontar los desafíos de la vida y participar activamente en la sociedad. Para lograrlo es preciso ir más allá de la simple adquisición de conocimientos teóricos y formar personas competentes. Las competencias se refieren al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva y significativa en diferentes situaciones y contextos y se deben adquirir progresivamente y de forma integrada.

Específicamente, en el ámbito de las ciencias experimentales, la alfabetización científica desempeña un papel fundamental en este proceso y ha sido objeto de numerosa investigación en los últimos años (Agudelo, 2023; Espinosa, González y Hernández, 2016; Estrada, 2011; Neira, 2021; Gil y Vilches, 2001; Sánchez, de Manuel y Jiménez, 2002; Schwartz, Lederman y Enderle, 2023; Quintanilla et al., 2010). Algunos de los motivos que ponen de manifiesto la importancia de la alfabetización científica son que permiten comprender el funcionamiento del universo y sus leyes a la vez que proporciona habilidades, actitudes y conocimientos para desenvolverse en un mundo en constante cambio, marcado por el vertiginoso desarrollo científico-tecnológico, económico y social.

Así, la alfabetización científica empodera a los estudiantes para tomar decisiones fundamentadas y ser ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

Con el objetivo de contribuir a la alfabetización científica, desde la materia de Física y Química en Educación Secundaria Obligatoria se debe promover que los alumnos comprendan e interpreten los fenómenos fisicoquímicos del entorno basándose en teorías y leyes científicas deben de hacerse preguntas, formular hipótesis y diseñar procedimientos para verificarlas o refutarlas.

1.1. Líneas de actuación fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La legislación educativa actual recoge algunas líneas de actuación primordiales con respecto a la didáctica de esta disciplina en Educación Secundaria Obligatoria. Específicamente, el Decreto 156/2022 de 15 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, Decreto que emana del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y que se crean bajo el amparo de la Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establecen varios pilares fundamentales. De entre ellos, y en relación con el proyecto que se presentará a continuación, se destacan las siguientes:

- **Interdisciplinariedad:** La legislación promueve la realización de actividades interdisciplinarias STEM en física y química, que integren ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Estas deben incluir situaciones-problema y proyectos prácticos para ampliar la experiencia de los alumnos y conectar el aprendizaje con su vida cotidiana. Se busca fomentar un enfoque de aprendizaje orientado a la acción y el trabajo cooperativo, impulsando la reflexión, el pensamiento crítico, la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes. Además, se deben abordar las preconcepciones erróneas mediante el conflicto

cognitivo y la confrontación con evidencias científicas, con el fin de establecer una base sólida para nuevos aprendizajes.

- **Consideración y valoración de la idiosincrasia del alumnado:** Cualquier secuencia didáctica para ser adecuada debe adaptarse a las necesidades y características de los alumnos que van a ser partícipes en ella. En este sentido es preciso considerar diferentes estrategias metodológicas que atiendan a la individualidad y que consideren los estilos y ritmos de aprendizaje de los discentes así como sus gustos y motivaciones. Referido a la motivación por aprender, el docente debe favorecer la significatividad de los aprendizajes de forma que los alumnos comprendan lo que aprenden, para que lo aprenden y que sean capaces de transferirlo fuera del aula.
- **Trabajo transversal de diferentes componentes:** La legislación enfatiza en el uso de estrategias adecuadas para el trabajo transversal de competencias digitales, creatividad, expresión oral y escrita, así como de la comprensión lectora. La lectura y comprensión lectora son habilidades fundamentales en el aula de ciencias experimentales, pues facilitan el acceso al conocimiento científico, comprensión de conceptos complejos, resolución de problemas y análisis crítico de información. El proyecto utilizará un cómic científico-divulgativo como hilo conductor para fortalecer estas habilidades y promover la formación de estudiantes competentes, científicos e informados.

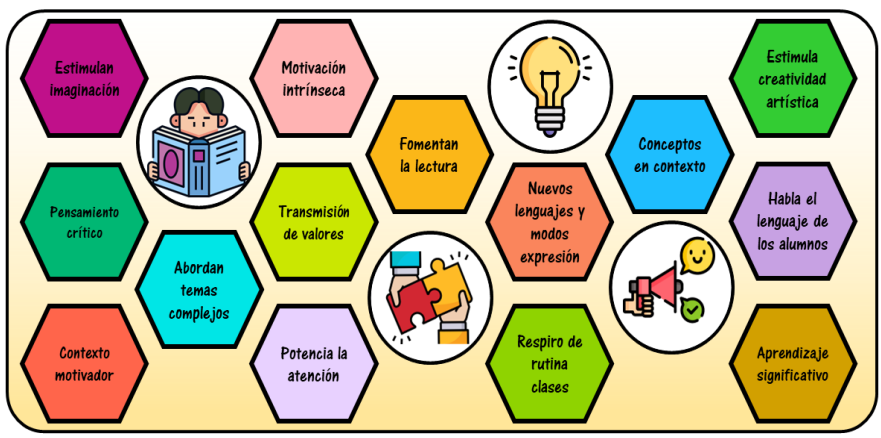
1.2. Beneficios del cómic y posibles usos didácticos

Aunque tradicionalmente se haya visto al cómic como un subproducto popular o entretenimiento superficial, su relevancia está creciendo día a día. Cada vez es más frecuente que tanto la crítica como cualquier tipo de lector sin importar su edad se sientan atraídos por esta forma de arte. Sin duda, la publicación de numerosas obras de gran calidad ha contribuido a superar los prejuicios que lo asociaban con contenido irrelevante y han potenciado su difusión (del Rey Cabero, 2013).

McCloud (2007) define el cómic como "ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector". Como se puede apreciar no se hace mención al texto ya que, según apunta Enrique del Rey Cabero, "es perfectamente posible narrar exclusivamente con imágenes" (del Rey Cabero, 2013).

Este formato es muy versátil y cabe destacar que no solo ofrece entretenimiento. El cómic puede abordar de una manera atractiva, dinámica y accesible temas actuales de cierta complejidad como puede ser las ciencias, la historia, el medio ambiente o la justicia social (Castillo-Granada et al., 2021; Cromer y Clark, 2007; McFarlane, 2019; Ryu et al., 2020; Topkaya, 2016; Zagkotas, 2019), por este motivo pueden introducirse como recurso en el aula de Educación Secundaria Obligatoria.

FIGURA 1. *Beneficios didácticos del empleo del cómic en Educación Secundaria.*



Fuente: Elaboración propia

El uso del cómic en el ámbito de las didácticas específicas tiene mucho potencial y beneficios. Por ejemplo, la introducción de este recurso en el aula potencia la atención del alumnado, promueve la lectura, facilita la labor de presentar los conceptos en contexto, impulsa la imaginación, mejora la alfabetización visual y la comprensión, promueven la empatía y transmisión de valores a la vez que inciden en la posibilidad de desplegar y desenvolver habilidades fundamentales para la vida (Affeldt, Meinhart

y Eilks, 2018; Golding y Verrier, 2021; Kabapinar, 2005; Keogh, 1998; Miravalles, 1999; Paré y Soto-Pallarés, 2017; Tatalovic, 2009).

Los cómic pueden ser un potente recurso para realizar diferentes actividades en el aula. En este proyecto se combina la potencialidad de este recurso con los grandes beneficios que posee la realización de trabajos prácticos en el aula de ciencias experimentales. Las características y los puntos fuertes de estos se desgranan a continuación.

1.3. Los trabajos prácticos en ciencias

Los estudiantes construyen significados sobre la ciencia basados en sus experiencias personales, lo que puede generar concepciones alternativas que difieren de la enseñanza académica (Castillo, 2021). La falta de conexión entre la ciencia en la escuela y sus experiencias diarias puede provocar desinterés y falta de motivación, por ello se hace preciso adoptar un enfoque vivencial y experiencial en el aprendizaje de ciencias experimentales, donde los trabajos prácticos se convierten en una valiosa herramienta para lograrlo.

El término "trabajo práctico" se refiere a cualquier actividad o tarea que tenga como objeto percibir, examinar, estudiar o analizar fenómenos científicos mediante el manejo de objetos, materiales, instrumentos u organismos vivos. Algunos investigadores consideran que esta definición va más allá de las actividades en el laboratorio, englobando cualquier interacción del alumno con el objeto de conocimiento, independientemente del lugar donde se realice (Rodríguez y Hernández, 2015). Esto hace que el concepto sea polisémico y abarque dependiendo del enfoque de cada autor desde actividades de laboratorio y talleres hasta salidas de campo o ejercicios de lápiz y papel (Abrahams y Reiss, 2010; Cabrera y Elórtegui, 1998).

Los trabajos prácticos en la didáctica de las ciencias experimentales son actividades fundamentales que permiten diversos objetivos. Según Aureli Caamaño (Caamaño, 2003), estas actividades fomentan la motivación intrínseca hacia las ciencias despertando vocaciones científicas. Además, permite a los alumnos acercarse vivencialmente tanto a la metodología como a los procedimientos de la ciencia y visualizar de forma

integrada como se aplica el método científico para el estudio de un fenómeno desconocido. Los trabajos prácticos también promueven la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales, desarrollando habilidades sociales y de trabajo en equipo, así como el cumplimiento de normas propias del trabajo experimental tales como el orden, la seguridad, la limpieza, la planificación o el cuidado del medio ambiente.

Debido a la gran amplitud del término que se puede encontrar en la bibliografía no resulta sorprendente que existan múltiples clasificaciones de los trabajos prácticos (Caamaño, 2003; Gott y Duggan, 1995; Rodrigo et al., 1999; Ruiz, 2009; Woolnough, 1991). Una de las más aceptadas es la de Aureli Caamaño (Caamaño, 2003) que propone dividirlos en cuatro grandes grupos: experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones.

La clasificación de los trabajos prácticos depende del enfoque en el aula y una misma actividad puede enmarcarse en diferentes categorías (Caamaño et al., 2011). Sea como fuere, se debe abogar por implementar situaciones abiertas que fomenten la reflexión y generación de hipótesis. Según apuntan tanto Barberà y Valdés, (1996) como Marín (2021), el proceso científico es complejo y se debe presentar auténticamente sin ocultar su complejidad. Se busca que los trabajos prácticos permitan la comprobación, análisis y establecimiento de conclusiones a partir de hipótesis iniciales. Además, es importante despertar el interés de los estudiantes y fortalecer su motivación intrínseca. Estas actividades pueden desarrollar habilidades procedimentales y fomentar el trabajo en equipo.

2. OBJETIVOS

En este proyecto interdisciplinar se persiguen los siguientes objetivos generales y específicos:

- **OG1:** Integrar los cómics sobre el cambio climático como recurso interdisciplinario en el aula de ciencias para promover una comprensión más holística de la problemática y sus implicaciones en la vida cotidiana.

    - **OE1.1:** Proporcionar acceso a recursos educativos y materiales didácticos visuales que enriquezcan la comprensión de los estudiantes sobre el cambio climático, facilitando así la identificación de soluciones basadas en la evidencia científica y el conocimiento interdisciplinario.
    - **OE1.2:** Evaluar de forma crítica la información científica presentada en los cómics como medio para promover la alfabetización científica de los estudiantes.
- **OG2:** Aplicar conceptos científicos de diferentes áreas de conocimiento en trabajos prácticos relacionados con el cambio climático para desarrollar habilidades prácticas y analíticas que favorezcan lograr una comprensión global del problema.
    - **OE2.1:** Promover la colaboración interdisciplinaria entre áreas de conocimiento para abordar experimentalmente el cambio climático y sus efectos desde diferentes perspectivas.
    - **OE2.2:** Realizar análisis detallados de los resultados obtenidos en los trabajos prácticos relacionados con el cambio climático, utilizando métodos científicos y herramientas estadísticas para fortalecer las habilidades analíticas de los estudiantes y promover la interpretación crítica de los datos.
- **OG3:** Desarrollar proyectos interdisciplinares que involucren la cooperación entre los participantes para desarrollar las habilidades blandas.
    - **OE3.1:** Alentar la creación de un clima de aula adecuado para constituir adecuadamente un ambiente de aprendizaje cooperativo donde los estudiantes puedan compartir conocimientos, experiencias y perspectivas para enriquecer su comprensión sobre el fenómeno del cambio climático.

- **OE3.2:** Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración en proyectos científicos para desarrollar habilidades de liderazgo compartido, toma de decisiones colectiva y resolución de problemas de manera conjunta.

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente este proyecto interdisciplinar para el aprendizaje de las ciencias se enmarca bajo el enfoque STEAM, un modelo pedagógico que busca trabajar de forma transversal, integradora y creativa las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (García Fuentes et al., 2023; Santillán et al., 2020; Santillán et al., 2021). Dentro de la aplicación de esta metodología tendrá un papel crucial la realización de diferentes trabajos prácticos para promover un aprendizaje vivencial y significativo. En ese sentido, la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, explorando, investigando, reflexionando y resolviendo problemas será fundamental para el éxito del proyecto.

Adicionalmente, los principios didácticos y de intervención docente que se siguen en este proyecto se encuentran alineados con aquellos propuestos por Fernández y Gijón (2012). A continuación se expondrá brevemente el fundamento de estos principios, su importancia y como se abordan de manera específica en este proyecto.

- **Relevancia de las ideas previas:** Partir del conocimiento previo del estudiante es esencial para potenciar el aprendizaje significativo y obtener una comprensión profunda de conceptos científicos. Cada estudiante es único y trae consigo experiencias, conocimientos y creencias adquiridas a lo largo de su vida, lo cual influye en su interpretación de la realidad y condiciona el proceso de aprendizaje. Al considerar las ideas previas, el docente puede adaptar y personalizar la enseñanza para establecer una base sólida, interesante y motivante para abordar nuevos contenidos científicos. Esto permite a los alumnos sentirse valorados y relacionar la nueva información con lo que ya conocen, construyendo una estructura mental coherente y significativa que facilita la retención y aplicación de esos

conocimientos a largo plazo. A lo largo del proyecto se consideran las ideas previas de los alumnos empleando diferentes estrategias como tests interactivos, actividades de síntesis de ideas previas y rutinas de pensamiento.

- **Significatividad de las experiencias de aula:** Para potenciar el aprendizaje de las ciencias en el aula, es esencial que las experiencias didácticas sean significativas para los estudiantes. Vincular las nuevas experiencias con su vida cotidiana, intereses y experiencias previas despierta su curiosidad, aumenta su compromiso y fomenta la participación activa. Trascender las paredes del aula y visualizar la utilidad de los conocimientos en el mundo que los rodea es fundamental para un aprendizaje relevante y memorable. En este proyecto se busca que el aprendizaje sobre el cambio climático sea significativo y célebre incorporando la experimentación para transformar los conceptos abstractos en objetos de conocimiento tangibles y comprobables.

- **Facilitar la modificación de la estructura de conocimiento del estudiante:** El estudiante organiza su conocimiento en redes significativas, interconectadas, que facilitan la comprensión de la realidad dentro del alcance de la información que integran. Aprender implica crear nuevas configuraciones de estas redes, conectando la nueva información con la existente y transformando los enlaces. El docente desempeña un papel esencial al ayudar a relacionar nuevas experiencias con el conocimiento previo, logrando una comprensión más profunda y una visión más rica de la realidad. Permitir que los estudiantes modifiquen su estructura de conocimiento es esencial para su crecimiento intelectual. Al alentar a los estudiantes a cuestionar sus ideas preconcebidas y a considerar nuevas perspectivas, se fomenta el pensamiento crítico y la habilidad para evaluar la validez de las afirmaciones científicas.

  Así mismo también se promueve la metacognición, fomentando que los alumnos reflexionen sobre cómo están integrando y modificando su conocimiento, identificando de esta manera

posibles áreas de mejora. Personalizar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta los intereses, experiencias y formas únicas de aprender fomenta el establecimiento de un clima motivador y enriquecedor para el aprendizaje significativo.

- **Fomentar el aprendizaje cooperativo que proporciona nuevos referentes para la modificación de la estructura cognitiva:** El aprendizaje cooperativo ofrece múltiples beneficios, incluyendo el fomento de habilidades sociales y de comunicación, un ambiente positivo y motivador así como mayor participación. Por otra parte, prepara a los estudiantes para la vida laboral y social, valora la diversidad y promueve el desarrollo integral. Fomentar el aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes tener nuevos referentes para modificar su estructura cognitiva. Trabajando juntos, comparten ideas y perspectivas diversas, enriqueciendo su comprensión y cuestionando concepciones previas. La exposición a diferentes enfoques y soluciones amplía su visión y puede llevar a la modificación de sus estructuras cognitivas. El diálogo y la retroalimentación entre pares consolida el conocimiento y estimula el desarrollo intelectual, fomentando la reflexión crítica y la modificación de creencias preexistentes. El proyecto promueve el aprendizaje cooperativo para construir nuevos conocimientos científicos y fomentar la reflexión conjunta entre los estudiantes.

- **Promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje:** La reflexión sobre el proceso de aprendizaje es un pilar fundamental del proyecto, ya que involucra a los estudiantes en el análisis y evaluación de su propio aprendizaje. Esto les permite tomar conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora, lo que les capacita para tomar decisiones informadas y eficaces. En este punto, el proyecto empleará dos aproximaciones complementarias.

  En primer lugar se empleará la V de Gowin para promover la metacognición de los estudiantes en el análisis de los trabajos prácticos. Esta herramienta heurística facilita la comprensión

de los contenidos y la estructura profunda del conocimiento, permitiendo a los estudiantes adquirir metaconocimientos y habilidades para aprender de manera más efectiva (Guardian & Ballester, 2011; Novak & Gowin, 1984). Investigaciones han demostrado que la V de Gowin influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Novak, 1981; Novak, 1982).

Por otra parte se incentivará la reflexión sobre el propio aprendizaje promoviendo la participación de los alumnos en la evaluación mediante la auto y coevaluación.

- **Aplicar instrumentos de evaluación que informen sobre las nuevas capacidades adquiridas en todos los ámbitos:** Para determinar el punto de partida y el progreso de los estudiantes, es fundamental seleccionar instrumentos de evaluación adecuados que proporcionen información veraz. Utilizando diversas fuentes de información e instrumentos de evaluación, se obtiene una visión completa y precisa del proceso de aprendizaje, evitando los sesgos o limitaciones de un solo enfoque. La triangulación de la información permite verificar y contrastar los datos, aumentando la fiabilidad y validez de la evaluación. Este enfoque holístico asegura que las decisiones educativas estén respaldadas por una base sólida y se convierta, por tanto, en una herramienta poderosa para guiar y mejorar efectivamente la educación. A lo largo del proyecto se enfatiza la participación activa de los alumnos en su propia evaluación, así como en la de sus compañeros, la del propio proyecto y la labor docente.

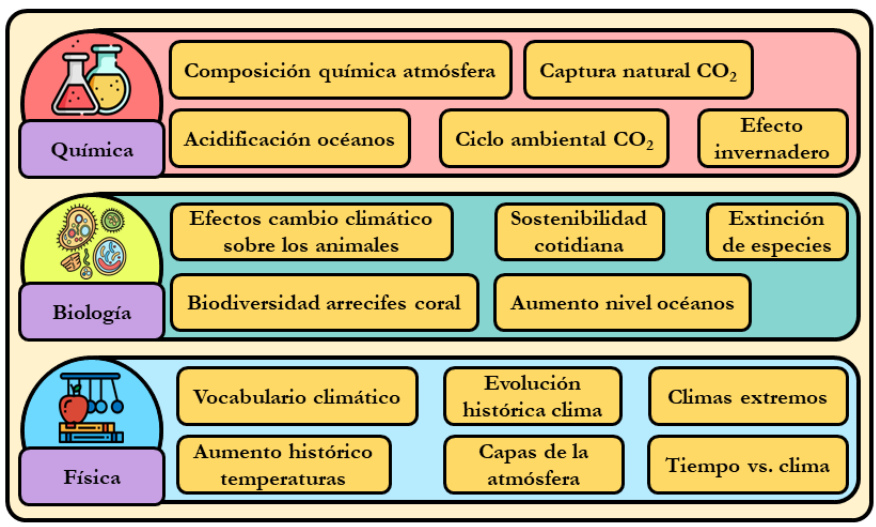
  Durante la secuencia didáctica se proporciona feedback y feedforward a los estudiantes como medio para orientar el proceso de aprendizaje. Esta estrategia de retroalimentación positiva impulsa el crecimiento y el aprendizaje continuo, promoviendo un desarrollo más efectivo y significativo en cualquier ámbito de la vida.

4. SECUENCIA FORMATIVA

4.1. ANÁLISIS DE LA OBRA Y CONTENIDOS QUE ABORDA:

La secuencia didáctica se estructura tomando como base el cómic "¿Pero qué pasa con el clima?" de Jenny Jordahl y Ole Mathismoen publicado por Errata Naturae en el año 2021 (Jordahl y Mathismoen, 2021). En este cómic se trata de responder a las preguntas sobre los desafíos climáticos existentes y futuros a la vez que se incoa a las nuevas generaciones a cambiar nuestro devenir y el del propio planeta. Está organizado por pequeños capítulos que tratan una problemática en concreto en un pequeño número de páginas, hecho que favorece su introducción en el aula.

FIGURA 2. *Selección de temáticas científicas agrupadas por áreas de conocimiento del cómic "¿Pero qué pasa con el clima?" (Jordahl y Mathismoen, 2021).*



Fuente: Elaboración propia

Esta obra aunque breve aborda una gran cantidad de contenidos de diferentes temáticas que son útiles para diversas materias como Biología y Geología o Física y Química. Una selección de las temáticas que se tratan en el cómic que son de especial interés para el aula de Educación Secundaria Obligatoria se muestran en la Figura 2.

4.2. Trabajos prácticos por temática

A continuación se tratarán los diferentes trabajos prácticos de los que está compuesto el proyecto y que se encuentran clasificados tomando como base su temática (ver Figura 3). Se agrupan en tres grandes bloques y en cada uno se muestran las sinergias que puede establecer la materia de Física y Química de cara al trabajo interdisciplinar.

FIGURA 3. *Selección de viñetas del cómic "¿Pero qué pasa con el clima? que motivan las diferentes estaciones de trabajo y con ello los trabajos prácticos de este proyecto.*



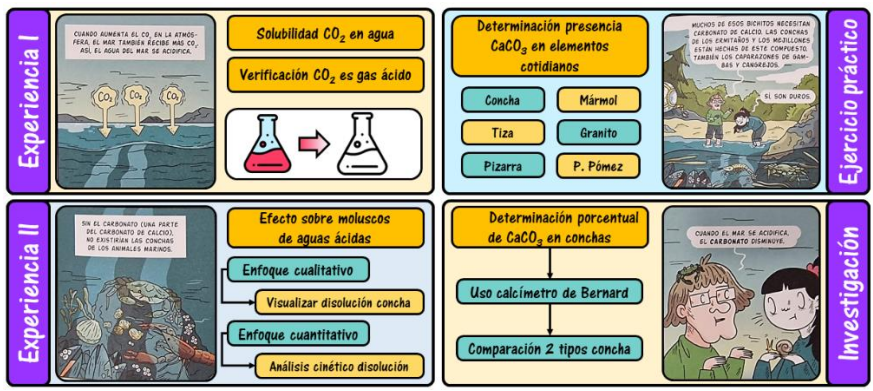
Fuente: Elaboración propia tomando las viñetas del cómic "¿Pero qué pasa con el clima?" (Jordahl y Mathismoen, 2021).

En el aula, el planteamiento es similar en todos los casos. La estación de trabajo comienza con una primera fase basada en la lectura del fragmento de cómic seleccionado para presentar la temática y con una actividad de exploración de ideas previas en consonancia con los principios didácticos y de intervención docente expuestos anteriormente. A continuación, en una segunda fase, se plantea la realización de los diferentes trabajos prácticos siguiendo secuencias guiadas de experimentación. Estas actividades persiguen diferentes propósitos entre los que se encuentran: predecir, explicar e interpretar fenómenos, ilustrar principios, aprender procedimientos y destrezas, ilustrar o corroborar la teoría o la obtención de conocimiento teórico entre otros. Se finaliza con una tercera fase consistente en la síntesis y divulgación de los conocimientos adquiridos.

4.2.1. Mar ácido

En este primer bloque denominado *"Mar ácido"* se abordan los efectos medioambientales de la acidificación del océano en colaboración con el departamento de Biología y Geología. Para ello se plantea la realización de diferentes trabajos prácticos como experiencias, ejercicios prácticos e investigaciones que permiten adquirir una visión completa de los efectos negativos del cambio climático sobre los ecosistemas terrestres. El diagrama de flujo de esta estación de trabajo se muestra en la Figura 4.

FIGURA 4. *Diagrama que muestra los diferentes trabajos prácticos del bloque "Mar ácido".*



Fuente: Elaboración propia. Viñetas tomadas del cómic "¿Pero qué pasa con el clima?" (Jordahl y Mathismoen, 2021).

Un de las principales problemáticas existentes es la acidificación de los océanos y en gran parte es debida a la solubilidad que tienen algunos gases ácidos como el dióxido de carbono en el agua. Que exista la posibilidad de que estos gases ácidos se disuelvan en las aguas de los mares y modifiquen su acidez ocasiona devastadores efectos sobre los arrecifes de coral, bivalvos y otros organismos marinos tanto animales como vegetales.

Con el objetivo de que los alumnos se conciencien de esta problemática y sus efectos se plantean dos experiencias diferentes. En primer lugar, se habla de la solubilidad de los gases ácidos en agua pero se trata de un proceso que no es para nada intuitivo y por ello conviene ilustrarlo con un trabajo práctico. En esta primera experiencia se busca que los

alumnos se familiaricen perceptivamente con el fenómeno de la solubilidad de gases en líquidos y verifiquen experimentalmente el pH. Esto lo harán burbujeando el aire que respiran con una pajita en un Erlenmeyer que contiene una disolución muy diluida de bicarbonato de sodio y unas gotas de indicador de fenolftaleína. Este indicador ácido-base en contacto con sustancias básicas como el bicarbonato es de color fucsia mientras que con sustancias ácidas es incoloro. Al burbujear el aire producto de su respiración que es rico en dióxido de carbono en esta disolución, el CO_2 se va disolviendo en el agua, acidificándola y se produce un cambio de color de fucsia a incoloro. Esta experiencia sirve para demostrar la solubilidad de este gas contaminante en agua y como modifica la acidez del agua.

En un segundo trabajo práctico se propone visualizar de forma acelerada los efectos que posee el agua ácida sobre moluscos. Para ello se preparará una disolución de alguna sustancia ácida como ácido clorhídrico o ácido cítrico en agua y se introducirá una concha de bivalvo en su interior. La reacción química entre la sustancia ácida y el carbonato de calcio (que es el componente mayoritario de la concha) produce que poco a poco se disuelva. Este proceso se manifiesta por la liberación de una cantidad de gas (CO_2) en forma de burbujas. Dependiendo de la cantidad de ácido y del tamaño de la concha, en unos minutos podemos hacer que esta estructura sólida se disuelva por completo. Sin la concha que sirve como elemento de protección y de soporte anatómico, los bivalvos no pueden vivir y podríamos forzar la desaparición de diferentes especies. Este proceso es similar en los corales.

Partiendo de los resultados de la experiencia anterior, se puede inferir que todos aquellos elementos que estén formados por carbonato de calcio van a reaccionar con ácidos. Por lo tanto, se propone diseñar un ejercicio práctico basado en la determinación de la presencia de este compuesto químico en elementos cotidianos como la tiza, el mármol, el granito, la piedra pómez o la pizarra. Este ejercicio nos permitirá ilustrar que los efectos de la acidificación del agua no solo causa estragos en los organismos marinos ya que, por ejemplo, la lluvia ácida causa daños en el patrimonio artístico y cultural expuesto a la intemperie que esté

formado por materiales calizos. Los efectos de la lluvia ácida en esculturas y edificaciones es muy visible en diferentes partes de España.

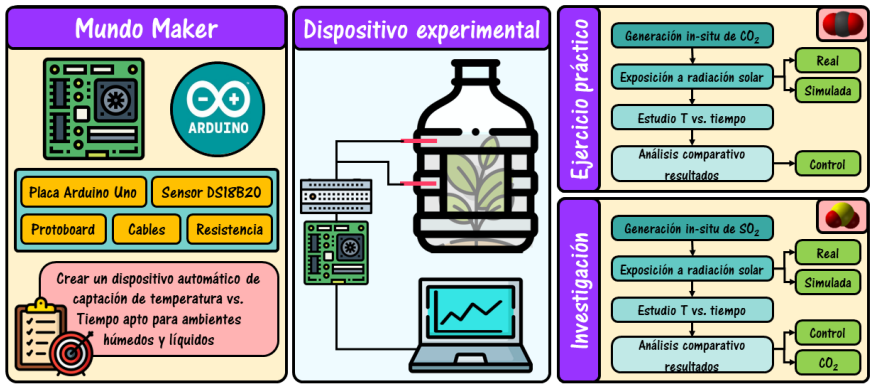
Por último, como actividad de integración final, se plantea la realización de una investigación centrada en determinar la composición porcentual de carbonato de calcio en conchas. ¿Todas las conchas están formadas por carbonato de calcio? ¿Existen otros compuestos? ¿Reaccionan estas otras sustancias con el agua ácida? Mediante el uso de un calcímetro de Bernard, comparando dos tipos de conchas, se puede dar respuesta a este tipo de interrogantes.

4.2.2. Efecto invernadero

El segundo bloque de trabajo busca que los alumnos verifiquen experimentalmente la presencia y efectos negativos del efecto invernadero colaborando en este caso con el departamento de Tecnología. Para ello, se creará un dispositivo experimental de captación automática de datos de temperatura frente a tiempo basado en Arduino. Este dispositivo se integrará en una garrafa de agua para crear un ambiente cerrado en el cual simular el efecto invernadero mediante la generación *in* situ de diferentes gases. Los datos generados se compararán con una garrafa control en la que solamente habrá aire. De esta manera los estudiantes comprenden la importancia de disponer de una referencia con respecto a la cual comparar los efectos de un experimento.

El procedimiento experimental una vez se dispone del sistema de medición consiste en la generación de un gas dentro de la garrafa como puede ser dióxido de carbono o dióxido de azufre (ambos causantes de efecto invernadero), la exposición a radicación solar natural en un día soleado o artificial mediante una lámpara y la recogida de datos de temperatura durante un tiempo suficientemente largo para apreciar los efectos. El tiempo necesario en concreto depende de la fuente de radiación térmica que se emplee, no obstante, 30 minutos suele ser suficiente para apreciar diferencias significativas entre la garrafa control y la de experimentación. De esta manera, en una sesión de 50 minutos hay tiempo suficiente para activar el sistema de captación, realizar la toma de datos, guardarlos y limpiar el material empleado. La secuencia que se sigue en el aula para abordar este trabajo práctico se recoge en la Figura 5.

FIGURA 5. *secuencia experimental seguida en el trabajo práctico sobre efecto invernadero.*



Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Tiempo vs. Clima

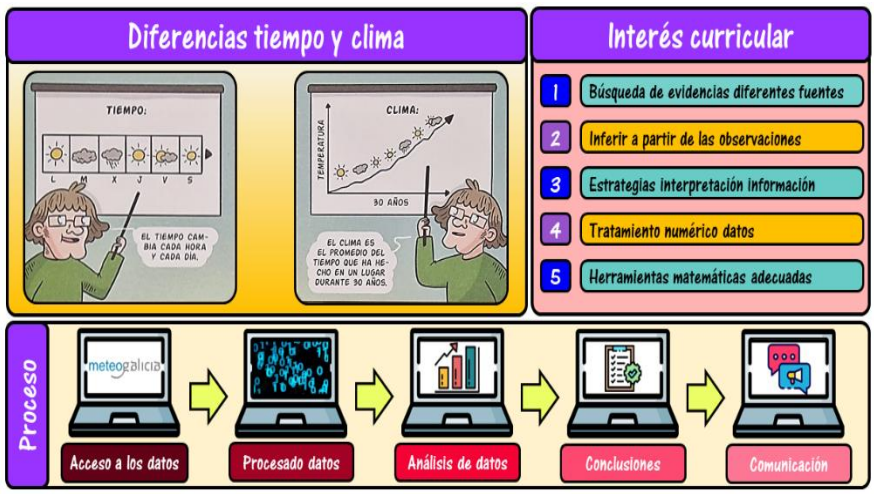
En este último bloque se trata la diferencia que existe entre tiempo y clima y se trabajará en conjunto con el departamento de Matemáticas para analizar datos meteorológicos de nuestra región.

El objetivo de este trabajo práctico de investigación es brindar a los estudiantes la experiencia de trabajar como científicos resolviendo un problema relevante para su vida cotidiana. Curricularmente su interés se centra en permitir a los alumnos buscar evidencias sobre el cambio climático de diferentes fuentes, adquirir habilidades de tratamiento numérico de datos, seleccionar estratégicamente las herramientas matemáticas más adecuadas para el tratamiento de la información, desenvolver habilidades de interpretación de la información así como aprender a inferir y extraer conclusiones a partir de un conjunto de datos.

Para ello se parte de un capítulo específico del cómic en el que se aborda la diferencia entre tiempo y clima. En este se menciona que el tiempo cambia a cada hora y a cada día mientras que el clima es el promedio del tiempo que ha hecho en un lugar los últimos 30 años. Haciendo uso de datos tomados de Meteogalicia (Unidad de Observación y Predición Meteorológica de Galicia) se pueden acceder fácilmente a datos de diversas variables climáticas de los últimos 15 años. Si bien es cierto que no son los últimos 30 años, es posible hacer una aproximación adecuada

al concepto del clima a nivel local con datos de las diferentes estaciones meteorológicas. También permite realizar estimaciones y predicciones acerca de los valores esperados dentro de 15 años. El procedimiento seguido en el aula para abordar esta investigación se recoge en la Figura 6.

FIGURA 6. *Esquema de trabajo seguido en el trabajo práctico de investigación sobre tiempo y clima.*



Fuente: Elaboración propia. Viñetas tomadas del cómic "¿Pero qué pasa con el clima?" (Jordahl y Mathismoen, 2021).

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La realización de este proyecto permite identificar una serie de puntos fuertes y débiles que conviene considerar de cara a futuras repeticiones o nuevas implementaciones del proyecto.

En primer lugar, referido a las ventajas o puntos destacables del proyecto, son de especial interés el abordaje holístico y la integración de conocimientos así como la incidencia en la creatividad, motivación, concienciación ambiental, capacidad de divulgar y comunicar resultados científicos o los bajos requerimientos en términos de recursos materiales. A continuación, se abordará brevemente cada una de ellas:

- **Enfoque holístico:** Un proyecto interdisciplinar de este tipo en donde se vinculan diferentes áreas del conocimiento permite abordar la temática del cambio climático desde diferentes perspectivas. Este tema habitualmente de trabajo transversal es ciertamente complejo de abordar por la gran cantidad de factores y variables que están involucradas en los efectos ambientales que se manifiestan. El abordaje coordinado desde diferentes materias propias de la Enseñanza Secundaria Obligatoria favorece que los estudiantes logren una visión más completa y conectada de la problemática, comprendiendo cómo diversas áreas del conocimiento están interrelacionadas en el estudio y la búsqueda de soluciones. Sin lugar a dudas, que los alumnos adquieran conciencia sobre la no estanqueidad de las áreas de conocimiento es un gran hito del proyecto. Son abordajes diferentes, pero complementarios y todos necesarios para poder intervenir efectivamente sobre el problema.

- **Integración de conocimientos:** Al combinar cómics y experimentos de laboratorio, los estudiantes pueden vincular conceptos teóricos con aplicaciones prácticas. Los cómics les brindan una forma creativa de visualizar y narrar información científica, mientras que los experimentos de laboratorio les permiten llevar a cabo investigaciones y comprobar hipótesis, consolidando así su aprendizaje de manera significativa.

- **Creatividad y motivación:** La inclusión de cómics en el proyecto aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. La narrativa y la estética visual de los cómics resulta muy atractiva para el alumnado, lo que facilita el proceso de aprendizaje y la conexión emocional con la temática del cambio climático. Además de ello, este formato de fácil lectura promueve que parte de los estudiantes, aun no siendo aficionados a la lectura, desean profundizar en la temática. Afortunadamente, existe publicado numeroso material que facilita esta labor.

- **Concienciación y divulgación:** Al realizar un proyecto interdisciplinar centrado en el cambio climático, se crea un impacto más significativo en la concienciación de toda la comunidad educativa. Los estudiantes comparten sus resultados y hallazgos a través de diferentes formatos lo que permite sensibilizar y concienciar sobre la importancia de abordar el cambio climático de manera colectiva. Aunque a priori nuestro papel pueda parecer insignificante, las pequeñas acciones individuales tienen un impacto significativo en la lucha contra el cambio climático. Si todos nos comprometemos a realizar pequeños cambios en nuestra vida diaria, podemos lograr un efecto colectivo poderoso y construir un futuro más sostenible para las generaciones venideras.

- **Baja necesidad de recursos materiales:** una de las principales limitaciones que se suele argumentar a la hora de integrar diferentes trabajos experimentales en el aula de ciencias son los grandes costes de materiales necesarios. En este caso, a la hora de diseñar este proyecto se ha querido transformar dicha limitación en un punto fuerte. Todos los trabajos prácticos que se han mostrado en el proyecto emplean o bien materiales y reactivos cotidianos o bien elementos de laboratorio de bajo coste. Así mismo, gran parte de los insumos e instrumental necesario se puede emplear en varios trabajos prácticos, reduciendo de esta manera las necesidades y haciéndolo por lo tanto, accesible para todos los centros educativos.

Como todos los proyectos, en especial si son de tipo interdisciplinar, existen algunas dificultades o puntos de mejora que es importante resaltar. Entre ellas se encuentran:

- **Dificultad en la planificación:** Integrar diferentes disciplinas en un proyecto interdisciplinar requiere una planificación cuidadosa y colaborativa entre los docentes involucrados. Es fundamental establecer una estructura de trabajo clara y definir los objetivos y actividades de cada área para asegurar una implementación fluida y exitosa.

- **Limitaciones de tiempo:** La realización de los trabajos prácticos requieren tiempo adicional en comparación con enfoques más tradicionales de enseñanza. Este factor debe ser tenido en cuenta a la hora de planificar las sesiones de experimentación. Resulta muy positivo si es posible disponer de tiempo móvil para realizar este tipo de proyectos. Así mismo, es importante equilibrar adecuadamente el tiempo dedicado a cada componente y tarea del proyecto. Una temporalización rigurosa y realista atendiendo a la idiosincrasia de nuestros alumnos es fundamental para garantizar el éxito del proyecto.
- **Evaluación compleja:** Evaluar un proyecto interdisciplinar es más complejo que una actividad de aula convencional debido a la diversidad de habilidades y objetivos involucrados. La legislación determina de forma clara los criterios de evaluación de cada materia y resulta fundamental plantear una organización adecuada para disponer de un encuadre curricular propicio para todas las áreas involucradas. Los docentes deben diseñar criterios claros y justos de evaluación que reflejen tanto el aprendizaje en cada área específica como la capacidad de los estudiantes para integrar y aplicar conocimientos de manera interdisciplinaria. Adicionalmente, resulta fundamental triangular la información obtenida y promover la participación activa de los propios alumnos en el proceso de evaluación.

6. CONCLUSIONES

El cómic en el aula de ciencias experimentales emerge como un recurso didáctico poderoso y altamente efectivo tal y como como se evidenció en este proyecto enfocado en los efectos perniciosos del cambio climático. La implementación de este recurso ha resultado muy interesante ya que ha brindado una aproximación amigable hacia la temática a la vez que se presentaban datos respaldados por rigurosas evidencias científicas. Esto ha generado un aumento significativo en la motivación y la curiosidad por aprender entre los estudiantes.

El enfoque seleccionado, basado en trabajos prácticos eminentemente experimentales, ha promovido la colaboración interdisciplinaria entre diversas áreas de conocimiento, otorgando a los alumnos una visión completa y enriquecedora de un tema complejo como es el cambio climático. Mediante las diversas actividades planteadas, los estudiantes han logrado una comprensión más profunda y significativa de conceptos científicos abstractos, al tiempo que reflexionan y proponen posibles soluciones para abordar esta problemática presente en su vida cotidiana.

La investigación sobre los efectos del cambio climático mediante trabajos prácticos altamente visuales e impactantes ha involucrado activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que han desarrollado su curiosidad científica, espíritu crítico y las habilidades blandas que promueven el trabajo en equipo, característica fundamental para lograr avances en ciencia. Este enfoque ha favorecido que los estudiantes se sumerjan de manera activa en el conocimiento y se sientan parte integral de la búsqueda de soluciones a un desafío tan relevante y urgente como es el cambio climático.

7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece la actuación financiada por el Ministerio de Universidades con cargo a la aplicación 33.50.460A.752 y por la Unión Europea Next-GenerationEU/PRTR mediante un contrato Margarita Salas de la Universidade de Vigo que ha permitido desarrollar este trabajo

8. REFERENCIAS

Agudelo, S. M. E. (2023). Estrategias que desbloquean la alfabetización científica en el aula. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 2288-2296. https://doi.org/kk5c

Barberà, O., & Valdés, P. (l996). El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. Enseñanza de las Ciencias, l4(3), 365–379. https://bit.ly/46YjGLk

Caamaño, A. (2004). Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: ¿una clasificación útil de los trabajos prácticos?. Alambique, 39, 8-l9. https://bit.ly/44Ffpej

Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en ciencias. En: Enseñar ciencias. María Pilar Jímenez Alexandre (Editora), (pp. 95-118). Editorial Graó.

Caamaño, A. (2011). Los trabajos prácticos en física y química: interpretar e investigar. En A. Caamaño (Ed.), Didáctica de la Física y la Química (pp. 143-168). Secretaría General Técnica.

Cabrera, G. & Elórtegui, N. (1998). La incorporación de los trabajos prácticos a la resolución de problemas. II Simposio sobre la Docencia de las Ciencias Experimentales en la Enseñanza Secundaria, 234- 238.

Castillo, M. C. (2021). El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión preliminar. Revista Convergencia Educativa, 9, 30-44. https://doi.org/kk5m

Corominas, J. & Lozano, M. T. (1994). Trabajos prácticos para la construcción de conceptos: experiencias y experimentos ilustrativos. Alambique, 2, 21-26. https://bit.ly/473f6eW

Cortel, A. (2002). Segunda ley de Newton con un huevo que no se rompe. Aula de Innovación Educativa, 113-114, 30-32. https://bit.ly/44KwdAK

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 183, de 26 de septiembre de 2012. https://bit.ly/3OuBshZ

del Rey Cabero, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. Revista española de lingüística aplicada, 26, 177-196.

Espinosa, E., González, K., & Hernández, L. (2016). Las prácticas de laboratorio: una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar. Entramado, 12(1), 266–281. https://doi.org/grfs3d

Estrada, J. C. (2011). Educación y Divulgación de la Ciencia: Tendiendo puentes hacia la alfabetización científica. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 8(2), 137-148. https://bit.ly/476iMML

Fernández-Cruz, M. & Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3, 109 – 119. https://bit.ly/44HdhCQ

García Fuentes, O., Raposo Rivas, M., & Martínez Figueira, M. E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. Revista Complutense de Educación, 34(1), 191-202. https://doi.org/kkpc

Gil, D., & Vilches, A. (2021). Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación. Investigación En La Escuela, 43, 27–37. https://bit.ly/3Khl95Q

Guardian, B & Ballester, A (2011). UVE de Gowin instrumento metacognitivo para un aprendizaje significativo basado en competencias. IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 51-62.

Jordahl, J. & Mathismoen, O. (2021). ¿Pero qué pasa con el clima?. Errata Naturae.

Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://bit.ly/3DBQXhP

Marín, M. (2021). El trabajo práctico de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales: una experiencia con docentes en formación inicial. Tecné, Episteme y Didaxis, 49, 163–182. https://doi.org/kk5n

McCloud, S. (2007). Entender el cómic. Bilbao: Astiberri Ediciones.

Neira, J. (2021). La experimentación en ciencias naturales como estrategia de alfabetización científica. UCMaule Revista Académica, 60, 102-116. https://doi.org/kk88

Novak, J.D. (1982). Teoría y práctica de la educación, Alianza Universidad.

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). Learning how to learn. Cambridge University press.

Novak, J.D. & Staff (1981). The Use of Concept Mapping and Gowin´s Vee Mapping Instructional Strategies in Junior High School Science. Documento no publicado, Departament of Education, Cornell University.

Quintanilla, M., Joglar, C., Jara, R., Camacho, J., Ravanal, E., Labarrere, A., Cuellar, L., Izquierdo, M., & Chamizo, J. A. (2010). Resolución de problemas científicos escolares y promoción de competencias de pensamiento científico. ¿Qué piensan los docentes de química en ejercicio? Enseñar Ciencias En El Nuevo Milenio. Retos y Desafíos, 28(2), 185–198. https://bit.ly/3OuBPJp

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022. https://bit.ly/3ObpEQj

Rodrigo, M., Morcillo, J., Borguez, R., Calvo, M., Cordeiro, M., García, F., & Raviolo, A. (1999). Concepciones sobre el trabajo práctico de campo (TPc): una aproximación al pensamiento de los futuros profesores. Revista Complutense de Educación, 10(2), 261-285. https://bit.ly/3Dt9OM8

Rodríguez, W. & Hernández, R. (2015). Trabajos Prácticos: una reflexión desde sus potencialidades. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, 10(2), 15-33. https://bit.ly/44yUvgR

Ruiz, V. (2009). Trabajos prácticos: una reflexión acerca de mi quehacer. Biografía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, 2(1), 1-5. https://doi.org/kk5k

Sánchez Guadix, Á., de Manuel Torres, E., & Jiménez Liso, M. R. (2002). Química cotidiana para la alfabetización científica ¿Realidad o utopía?. Educación Química, 13(4), 259-266. https://doi.org/kk5f

Santillán, P., Jaramillo, E., Santos, R., & Cadena, V. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. Polo Del Conocimiento, 5(08), 467–492. https://bit.ly/3K4Zf5J

Santillán, J., Santos, R., & Jaramillo, E. (2021). STEAM "Educación para el sujeto del siglo XXI." Dominio de Las Ciencias, 7(4), 1461–1478. https://bit.ly/3KhiZDg

Schwartz, R. S., Lederman, J. S., & Enderle, P. J. (2023). Scientific Inquiry Literacy: The Missing Link on the Continuum From Science Literacy to Scientific Literacy. En Handbook of Research on Science Education (pp. 749-782). Routledge.

Soto, W. A, & Barbosa, R. H. (2015). Trabajos Prácticos: una reflexión desde sus potencialidades. Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias, 10(2), 15-34. https://doi.org/kk5g

Woolnought, B. & Allsop, T. (1985). Practical Work in Science. Cambridge University Press.

CUÉNTAME OTRO CUENTO: UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR E INTERGENERACIONAL BASADO EN EL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

ÁNGEL VIDAL VIDAL
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la enseñanza de las ciencias experimentales cuenta con una vasta y diversa gama de recursos que enriquecen la experiencia de aprendizaje tanto para estudiantes como para los educadores. Estos recursos han evolucionado significativamente en los últimos años con los avances tecnológicos (laboratorios virtuales, realidad aumentada, virtual y mixta, videos, simulaciones, aplicaciones móvil etc), no obstante, no debemos olvidar que también existen otros recursos no digitales de tipo manipulativo igualmente valiosos que pueden engrandecer esta área de estudio (Abdul Rahim, 2023; Avsar y Akerson, 2022; Çoban et al., 2023; Collins, Steele y Nelson, 2023; Hernández et al., 2021; Miguel-Gómez, Salazar y Reina, 2023; Listiaji et al., 2023; Rodríguez y de Tuero Bonán, 2011; Tee et al., 2018).

La variedad de recursos educativos existente permite a los docentes adaptarse con flexibilidad a las necesidades, preferencias e intereses de los estudiantes. Estos recursos son clave para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, pero deben utilizarse como herramientas para promover la formación integral, no como fines en sí mismos. Por este motivo es esencial que los docentes seleccionen cuidadosamente recursos que se ajusten tanto al contenido curricular como a la idiosincrasia de los alumnos. Lo ideal es que los recursos elegidos sean accesibles, atractivos y de calidad para que usándolos reflexivamente y de forma juiciosa

promuevan que la enseñanza de las ciencias experimentales sea verdaderamente enriquecedora e integral. Dentro de la amplia gama de recursos disponibles, en este proyecto se plantea el uso del álbum ilustrado en el aula de ciencias en Educación Secundaria Obligatoria.

1.1. Definición y características del álbum ilustrado

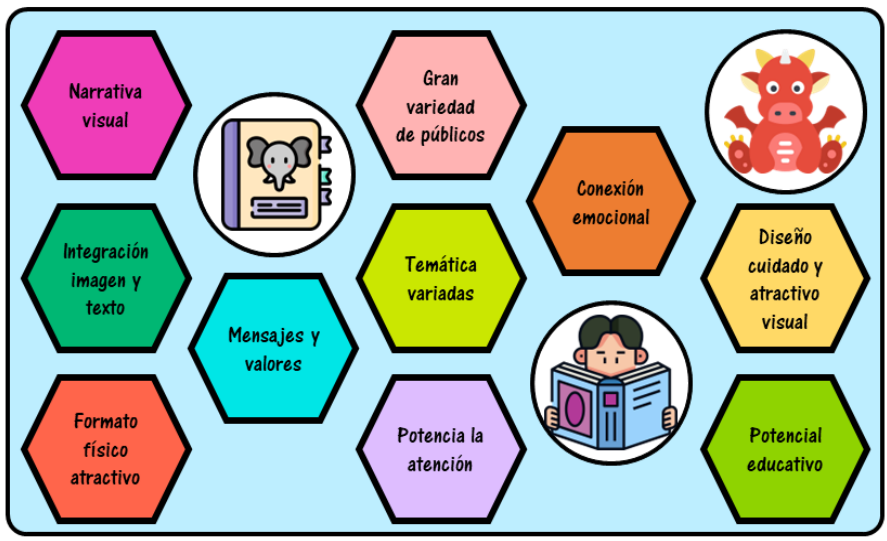
El concepto de álbum ilustrado ha generado cierto debate en la bibliografía puesto que todavía no existe una definición genérica y neutral del término (Andreu, 2007) que sea comúnmente aceptada, de hecho, Silva-Díaz (2006) todavía va más allá y ha apuntado que "todavía no existe acuerdo en dar nombre, definir y establecer la genealogía de este producto editorial". Parte de las dificultades subyacen al hecho de que la mayoría de los autores cuando se refieren a él, no se centran en definirlo, sino que tratan, debaten, investigan y clasifican aspectos formales o temáticos del álbum ilustrado, analizan un corpus de obras seleccionado o incluso obras concretas (Andreu, 2007), no proporcionando una definición en el sentido estricto del término. A pesar de ello, han existido diversas aproximaciones en la bibliografía. De entre ellas, cabe destacar la propuesta por Arellano (2008):

> "El álbum ilustrado es un tipo de libro en el que texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia grafica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras." (Arellano, 2008, p. 1).

En un álbum ilustrado confluye el lenguaje textual y gráfico. Ambos son complementarios y se encuentran al servicio de la historia que se desee transmitir (Silva-Díaz y Corchete, 2002). Algunos autores como Sipe (1998) ponen de manifiesto que existe una sinergia entre ambos ya que la combinación tiene un efecto superior al que se podría lograr con cada uno de ellos de forma aislada. Se establece por tanto una retroalimentación entre el código gráfico e icónico en donde ambos contribuyen a la generación del sentido de la obra. Para comprender lo que sucede en el álbum ilustrado, el lector recurre a lo que transmiten las imágenes y a lo que dicen las palabras, de hecho, autores como Lewis (1990) propone que "leemos las ilustraciones a través de las palabras y las palabras a través de las ilustraciones" (Lewis, 1990: 85-86), por ello se requiere

que el artista haga de ambos elementos una unidad en el desarrollo de la obra para generar un significado total y completo. Para lograr sus objetivos, el álbum ilustrado saca partido de todas las características que lo definen.

FIGURA 1. *Selección de algunas de las características definitorias del álbum ilustrado.*



Fuente: Elaboración propia

El álbum ilustrado busca crear un impacto bibliófilo al prestar especial atención a su presentación física, destacando el formato (habitualmente gran tamaño), el tipo de encuadernación, las cubiertas (tapa dura), el papel (de gran gramaje) y la impresión (de elevada calidad) (González, 1999). Estos elementos son cuidadosamente seleccionados para realzar su atractivo y ofrecer una experiencia estética y sensorial única. La narración se realiza mediante fragmentos de historia haciendo uso de unidades conocidas como paneles que tienen, según apunta Santiago-Ruíz (2021) una doble articulación: la primera hacia el interior como "unidad lógica y semántica coherente" y la segunda hacia el exterior ya que el panel forma parte de una unidad mayor que es el libro por lo que "interactúa con otros paneles".

Frecuentemente, el álbum muestra preferencia por el uso del panel a doble página como unidad de construcción de la secuencialidad y se suele evitar los bordes (Morgan, 2003; Nikolajeva, 2016; Rouvière, 2008). Los paneles tradicionalmente se ubicaban en las páginas interiores del álbum, sin embargo, las tendencias más recientes invitan al uso como panel de aquellos lugares que antes se reservaban para peritextos (Genette, 2001) como las guardas, página legal, página de título, portada y contraportada (Consejo-Pano, 2011).

Entre los paneles del álbum ilustrado existe una brecha secuencial que deben encontrar los lectores en su interactuación con el producto editorial. Este proceso de inferencia mediante el cual el lector deduce las conexiones que existen entre dos o más paneles (Cohn, 2019; Gavaler y Beavers, 2020; Yus, 2008) permiten crear un modelo mental adecuado para la interpretación de la historia que se narra. A pesar de que la relación entre paneles suele ser una progresión temporal, estas pueden ser infinitamente más variadas e intrincadas (McCloud, 1994).

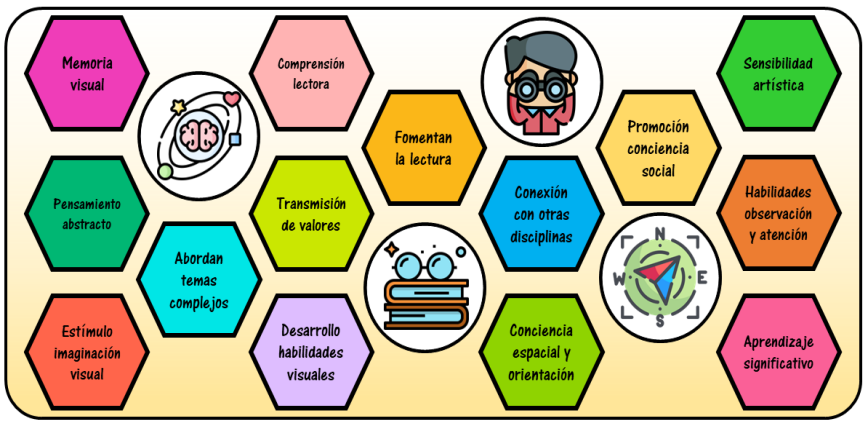
La relación existente entre el texto y la imagen dentro de un panel es compleja (Nikolajeva y Scott, 2000; Nodelman, 1988; Schwarcz, 1982; Sipe, 1998) y para crearla, el álbum emplea en su génesis recursos propios que se encuentran al servicio del significado y la expresión. Las elecciones de aspectos como la línea, la forma, el color, materiales, tipografías, maquetación, secuenciación etc no se realizan solamente tomando como criterio los elementos de diseño y principios de composición sino que se prima la transmisión del mensaje más que el contenido en sí mismo (Andreu, 2007).

El álbum es concebido como un medio de comunicación que es narrativo siempre, es decir, es un libro de imágenes que nos cuenta historias (Solé Vendrell, 2006). Sus contenidos van desde la anécdota cotidiana hasta conceptos transcendentales (Andreu, 2007). Por la gran variedad de temáticas que trata, la potencialidad de la combinación texto-imagen o sus características físicas, el álbum ilustrado puede ser considerado un producto estético y artístico con una gran potencialidad didáctica como se mostrará a continuación.

1.2. Potencialidades del uso didáctico del álbum ilustrado

El álbum ilustrado es un género que ha demostrado su valor no solo artístico sino también pedagógico (Evans, 2009) y que, al contrario de lo que se pueda pensar, no se dirige únicamente a público infantil si no que puede encontrar lectores entre jóvenes y adultos (Hoster y Gómez, 2013), entre ellos, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

FIGURA 2.*Características del uso didáctico del álbum ilustrado en el aula.*



Fuente: Elaboración propia

Según Barrientos Ruiz-Ruano (1986), el álbum ilustrado, se concibe como una herramienta fundamental en el aula (ver Figura 2) puesto que se trata de un recurso educativo que es capaz de desarrollar personas competentes y autónomas. Esta tesis se refuerza con el pensamiento de otros autores como Senís Fernández (2004) u Ospina (2010) que defienden la importancia del álbum ilustrado tanto en las primeras edades como en posteriores no solo para fomentar la lectura sino también para ayudar al desarrollo de personas competentes.

Específicamente en la etapa de Educación Secundaria, Echevarría y Nieto (2008) destacan que los álbumes ilustrados pueden contribuir a la formación del espíritu crítico en adolescentes, favorecer la presentación de temas complejos con claridad, seriedad, y profundidad pero sin perder el carácter recreativo y estético ni el placer de la lectura. También buscan promover el compromiso por diferentes temas cotidianos.

Adicionalmente, los álbumes ilustrados poseen múltiples potencialidades en el ámbito didáctico, entre ellas:

- **Abordan temáticas variadas:** La creatividad y expresión artística del álbum ilustrado permite trascender límites, ofreciendo narrativas emotivas que exploran diversos aspectos del mundo humano. Gracias a esta diversidad temática, el álbum ilustrado se convierte en una poderosa herramienta para educar, entretener y transmitir mensajes valiosos a lectores de todas las culturas y contextos. Echevarría y Nieto (2008) destacan su potencial para trabajar con estudiantes gracias a los juegos de ambigüedad entre realidad y ficción que presenta.

- **Promueve la lectura y desarrolla habilidades lingüísticas:** Los álbumes ilustrados son instrumentos de educación literaria, artística y social (Chiuminatto, 2011) que promueven la lectura y la alfabetización literaria. Los álbumes ofrecen diferentes niveles de lectura (Hoster y Gómez, 2013) y requiere el reconocimiento de la reciprocidad de los elementos del código visual y del textual así como las relaciones establecidas entre ellos (Colomer, 2002). Las ilustraciones y narrativas cautivadoras generan una relación afectiva con la lectura, animando a los estudiantes a leerlos repetidamente y reforzando el aprendizaje. Además, los códigos visuales atraen a los alumnos menos receptivos hacia los textos (Margallo, 2013).

- **Estimula la imaginación y cultiva la creatividad:** El álbum ilustrado, con su expresividad gráfica y narrativa, despierta la imaginación de los estudiantes y los sumerge en la historia. La brecha secuencial entre los paneles permite que cada lector interprete la historia a través de inferencias (Cohn, 2019; Gavaler y Beavers, 2020; Yus, 2008). Además, los lectores pueden controlar el ritmo y detenerse en los elementos que más les atraigan, estimulando así su creatividad y pensamiento.

- **Facilita la comprensión de conceptos complejos y la conexión con la realidad:** Los álbumes abordan temas desafiantes y gracias a la combinación texto-imagen se facilita el debate y

la comprensión de conceptos complejos y abstractos, como los sentimientos, valores y temas científicos. Adicionalmente, el éxito de los álbumes ilustrados más recientes radica en su conexión con el mundo que rodea a los estudiantes (Medina y Vara, 2020). Así mismo, la aproximación a la realidad a través del realismo o la imaginación favorece la maduración afectiva y psicológica del lector y su comprensión de múltiples facetas de la realidad (Cervera, 1991).

- **Estimula el pensamiento crítico y promueven la interacción social:** En el mercado abundan los libros-álbum complejos, proliferantes y promotores de diversas interpretaciones. El debate grupal sobre estos álbumes fomenta habilidades de comunicación y colaboración en los estudiantes, los expone a diferentes perspectivas y desarrolla la empatía hacia los demás, al mismo tiempo que promociona el pensamiento crítico y el razonamiento.
- **Favorecen la atención a la diversidad y el aprendizaje inclusivo:** Los álbumes ilustrados, según su temática, fomentan la exploración y apreciación de la diversidad en todas sus formas. Al combinar elementos visuales y narrativos reflejan la diversidad cultural y social, permitiendo la adaptación a distintas necesidades. Su uso en el aula promueve un entorno inclusivo y estimulante para todos los estudiantes.

2. OBJETIVOS

Mediante la realización de este proyecto interdisciplinar e intergeneracional se busca la consecución de los siguientes objetivos generales y específicos:

- **OG1:** Integrar el álbum ilustrado como recurso pedagógico interdisciplinar en el aula de ciencias de Educación Secundaria Obligatoria para vincular conceptos científicos de la vida cotidiana con elementos literarios y artísticos y facilitar la comprensión de esta disciplina desde diferentes perspectivas.

  - **OE1.1:** Utilizar álbumes ilustrados para simplificar la introducción de conceptos científicos complejos en contexto de manera comprensible y entretenida facilitando la retención de información por parte de los estudiantes.

  - **OE1.2:** Examinar críticamente los álbumes ilustrados desde una perspectiva interdisciplinar evaluando tanto su formato, estructura, imagen y elementos lingüísticos como la información científica presente.

- **OG2:** Desarrollar la capacidad de analizar en profundidad un experimento científico y aplicar una comunicación efectiva y adaptada para divulgar dicho experimento a un público infantil, garantizando la comprensión de los conceptos científicos involucrados, la realización del experimento de manera segura y responsable, y promoviendo el interés y la curiosidad de los niños por la ciencia de manera lúdica y educativa.

  - **OE2.1:** Analizar detalladamente un experimento científico identificando sus conceptos clave, procedimientos y resultados, para comprender a fondo su funcionamiento y asegurar una divulgación precisa y clara para el público infantil.

  - **OE2.2:** Diseñar y desarrollar una propuesta de divulgación del experimento adaptada para niños, que incluya elementos visuales y didácticos adecuados a su nivel de comprensión, y que contemple medidas de seguridad para llevar a cabo el experimento de forma controlada y amigable con el medio ambiente, evitando cualquier riesgo para las personas y el entorno.

- **OG3:** Implementar un proyecto de creación colaborativa de un álbum ilustrado en Educación Secundaria, donde los estudiantes trabajen de manera conjunta para investigar, diseñar y producir un producto final atractivo y útil para los alumnos de Educación Primaria.

- **OE3.1:** Impulsar la colaboración y el trabajo en equipo entre los alumnos durante el proceso de elaboración de los álbumes ilustrados, estimulando la comunicación efectiva y el intercambio de ideas entre los miembros del grupo.
- **OE3.2:** Estimular el desarrollo de habilidades creativas en los estudiantes a través de la creación y diseño de álbumes ilustrados que presenten de manera innovadora y visualmente atractiva conceptos científicos, promoviendo la expresión artística y la originalidad en sus trabajos.

3. METODOLOGÍA

A lo largo de la historia ha existido un cierto conflicto entre las ciencias y las humanidades que en cierto modo continúa en la actualidad. A pesar de que cada ámbito de conocimiento tiene sus procedimientos de trabajo y focos de interés, ambas son fundamentales para comprender el mundo en su totalidad y generar soluciones holísticas a los desafíos actuales.

Para poder desterrar la rivalidad absurda entre ciencias y humanidades es preciso emplear un enfoque metodológico que ponga en valor ambos campos del conocimiento, por ello, en este proyecto se ha optado por la metodología STEAM+H.

3.1. Fundamentos de la metodología STEAM+H

La metodología STEM y sus variantes STEAM y STEAM+H son una potente aproximación educativa que ha ganado reconocimiento en los últimos años debido a su enfoque interdisciplinario e integrador (García Fuentes et al., 2023; García, Burgos y Reyes, 2017; Santillán et al., 2020; Vinicio y Gamboa, 2019). El auge de STEM y sus variantes hizo que pronto se impusiera como un modelo pedagógico de vanguardia (Salgado, Alsina y Filgueira, 2020; Santillán, et al., 2019; Tsurusaki, et al., 2017), llegando a ser una de las metodologías de mayor aplicación desde la educación inicial hasta la universitaria gracias a la mejora de las habilidades y competencias de los estudiantes (Aguilar, 2018; Carmona-Mesa y Villa-Ochoa, 2019; López, Córdoba y Soto, 2020; Zamorano, García y Reyes, 2018). Su relevancia es tal que algunos autores

como Mori (2020) consideran que este enfoque podría ser una de las políticas educativas más relevantes de este siglo.

Uno de los aspectos clave de STEAM+H es su capacidad para fomentar un aprendizaje activo y participativo (Carretero, 1997). Al utilizar un enfoque constructivista y práctico a la vez que hace uso de proyectos y de resolución de problemas reales, los estudiantes se involucran activamente en su proceso de aprendizaje (Moreira y Greca, 2003; Sánchez, 2019). Esto no solo aumenta su motivación y entusiasmo por aprender (Mercado & Vélez, 2017), sino que también les proporciona valiosas habilidades para la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en el mundo real (Brown, 2016).

Un componente destacado de la metodología STEAM+H es la inclusión de las artes en el currículo (Bravo, 2018; Coello et al., 2018). Al incorporar el arte y la creatividad en el proceso educativo, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas de manera visual y estética, lo que estimula su imaginación y potencia su capacidad para pensar de manera innovadora. Las artes también proporcionan una plataforma para que los estudiantes exploren su identidad y cultura, desarrollando un sentido de pertenencia y conexión con el mundo que les rodea.

Otro de los puntos fuertes que cabe destacar de la metodología STEM y sus variantes más integradoras (STEAM y STEAM+H) es que permiten desarrollar todos los componentes planteados por Doyle (1995) sobre el proceso curricular: i) objetivo o meta a alcanzar, ii) condicionantes para llevarlo a cabo (información, recursos y herramientas), iii) estrategias involucradas en el andamiaje curricular y iv) uso de recursos para alcanzar los objetivos. Sánchez (2019) indica que la metodología STEAM promueve el desarrollo competencial de forma que se enaltecen los procesos curriculares y se propicia el desarrollo integral de los discentes (Sánchez, 2019).

Además de ello, STEAM+H se alinea con las demandas educativas actuales de una sociedad en constante cambio preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Domínguez et al., 2019), en los que la capacidad para adaptarse, colaborar y encontrar soluciones creativas y sostenibles es fundamental. Al fomentar tanto habilidades duras

como blandas tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico, se propicia el desarrollo de individuos versátiles y preparados para enfrentar los retos globales (Santos et al., 2021).

STEAM+H es un modelo metodológico integral (López, 2019) y complejo (Ortiz-Revilla, Greca y Arriassecq, 2018), que aprovecha los elementos análogos entre las diferentes disciplinas del saber (Celis y González, 2021). Buscan la armonización completa de las áreas de conocimiento y que promueve el abordaje interdisciplinar de las materias (Sánchez, 2019; Santillán, Cadena y Cadena, 2019; Tsurusaki, 2017).

Esta metodología destierra la visualización de las disciplinas como compartimientos estancos e independientes y promueve la realización de proyectos interdisciplinares. Estos permiten explorar conexiones entre diferentes áreas del conocimiento y abordar desafíos complejos desde una perspectiva integral.

Por todas las potencialidades expuestas anteriormente, en este proyecto se emplea la metodología STEAM+H para realizar proyectos interdisciplinares e intergeneracionales que promuevan el aprendizaje significativo en el aula de Educación Secundaria Obligatoria.

4. SECUENCIA FORMATIVA

En este capítulo se muestra el desarrollo de un proyecto interdisciplinar en el que se combinan las materias de Física y Química así como de Lengua Castellana y Literatura. Así mismo se trata de un proyecto intergeneracional en el que se promueve la interconexión entre estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria con alumnos de diversos cursos de Educación Primaria del mismo centro educativo.

A continuación se mostrará la secuencia formativa que se sigue en el proyecto incidiendo en primer lugar en los criterios de selección de los álbumes ilustrados para posteriormente mostrar un esquema general del flujo del proyecto como paso previo a incidir en detalle en las principales actividades del proyecto.

4.1. Selección de obras

4.1.1. Criterios de selección

En el mercado existen un gran número de álbumes ilustrados y resulta verdaderamente complejo seleccionar con que obra u obras trabajar para articular el proyecto. Con el objetivo de realizar una adecuada selección considerando el carácter interdisciplinar e intergeneracional del proyecto resulta adecuado crear un comité de selección mixto en donde se encuentren representadas todas las partes involucradas en el proyecto. En este sentido es importante considerar tanto el encaje curricular como los gustos e intereses de los alumnos de ambas etapas y la utilidad para desarrollar el proyecto. Por este motivo se consideraron entre otros los siguientes criterios de selección:

- **Verdadero álbum ilustrado:** Para trabajar en un proyecto centrado en el uso del álbum ilustrado es preciso seleccionar un verdadero álbum ilustrado que satisfaga las características definitorias expuestas anteriormente. No debemos confundir álbum ilustrado con un libro ilustrado o con otros formatos literarios. Cada género posee sus características y potencialidades.

- **Trabajo de algún concepto de ciencias:** Al tratarse de un proyecto interdisciplinar es preciso que el recurso pueda satisfacer o relacionarse con algún elemento curricular de cada una de las materias. Solamente de esta manera se podrá realizar un abordaje integral de la temática a trabajar empleando el recurso.

- **Atractivo para el alumnado:** Es fundamental que un álbum ilustrado sea sugerente para el alumnado, ya que su atractivo visual y narrativo despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes, fomentando una conexión emocional con la lectura. Un álbum ilustrado atractivo captura la atención de los alumnos, aumenta su motivación y entusiasmo por el aprendizaje, y crea un ambiente propicio para explorar y descubrir nuevos conocimientos de manera entretenida y enriquecedora.

- **Que promuevan la imaginación:** Resulta importante que un álbum ilustrado promueva la imaginación del alumnado y estimule la creatividad y el pensamiento divergente. Su formato y características lo favorecen. Al impulsar la imaginación, el álbum ilustrado despierta la curiosidad y el deseo de explorar nuevas posibilidades, fomentando un aprendizaje lúdico y significativo que va más allá de las páginas del libro.

- **Transmisión de valores:** Los álbumes ilustrados pueden transmitir valores a través de las ilustraciones y personajes que reflejan principios éticos y morales lo que permite internalizar lecciones importantes sobre empatía, respeto, solidaridad y justicia. El álbum ilustrado se convierte así en una herramienta poderosa para inculcar valores positivos y promover el desarrollo de una conciencia ética en los jóvenes lectores, ayudándolos a crecer como individuos responsables y comprometidos con la sociedad.

- **Fáciles de conseguir:** Con el objetivo de poder hacer uso en el aula, incorporarlos a las bibliotecas de aula o del centro y en el caso de que algún alumno lo desee poder adquirirlo, es preciso que los álbumes ilustrados sean fáciles de conseguir y asequibles.

- **Formato:** Los álbumes ilustrados pueden tener diferentes formatos físicos. Resulta interesante que sean de gran formato, con una impresión de alta calidad, con tapas duras y pueden tener recursos que capten la atención y que ayuden a transmitir la historia como solapas, troquelados o partes móviles.

- **Promotores del debate:** Gran parte del interés de los álbumes ilustrados radica en su capacidad para generar reflexiones y discusiones en el aula sobre cuestiones sociales, culturales, éticas y científicas desde múltiples perspectivas. Estas discusiones enriquecedoras permiten que los alumnos expresen sus opiniones, desarrollen habilidades argumentativas y aprendan a escuchar y respetar las ideas de los demás. El álbum ilustrado se convierte así en una herramienta valiosa para promover el

pensamiento crítico y el diálogo constructivo, preparando a los estudiantes para participar activamente en la sociedad y enfrentar los desafíos del mundo actual.

– **Presencia de una componente emocional:** Las ilustraciones expresivas y las narrativas emotivas evocan sentimientos y experiencias, lo que permite que los estudiantes se identifiquen con los personajes y situaciones de la historia. Esta conexión emocional enriquece la experiencia de lectura, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y memorable. Además, al despertar emociones, el álbum ilustrado estimula la empatía y la comprensión hacia los demás, fomentando una educación integral que va más allá de la adquisición de conocimientos.

4.1.2. Obras escogidas

FIGURA 3.*Álbumes ilustrados seleccionados como hilo conductor del proyecto.*



Fuente: Elaboración propia a partir de las portadas de "Después de la lluvia" (Cerro, 2015) y "Nunca dejes de brillar" (Alonso y Muñoz, 2020)

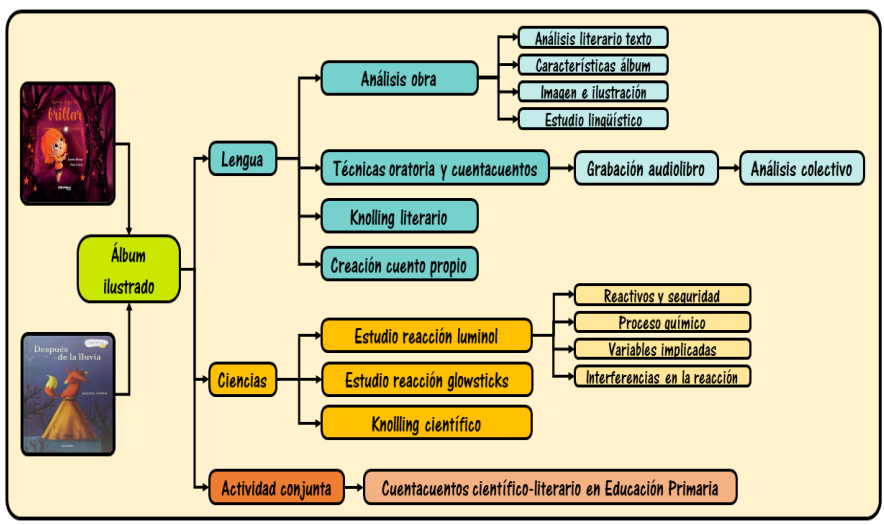
Atendiendo a los criterios anteriormente expuestos, se han seleccionados dos álbumes ilustrados tienen un elemento en común: las luciérnagas. El primero de ellos se titula "Después de la lluvia" de Miguel Cerro publicado por Kalandraka ediciones (Cerro, 2015). Este álbum fue premiado con el VII Premio Internacional Compostela de Álbumes

Ilustrados en el año 2015 (Ver Figura 3). En su sinopsis se indica que se trata de una "fábula moderna sobre la superación de las adversidades, la adaptación al medio y la colaboración de unos con otros para la supervivencia del colectivo".

Por otra parte, se escoge el álbum "Nunca dejes de brillar" escrito por Sandra Alonso e ilustrado por Pilar Muñoz (Alonso y Muñoz, 2020) (Ver Figura 3). Este título fue publicado por Carambuco ediciones en el año 2020 y trata sobre emociones como celos, inseguridad, tristeza o soledad a través de la relación entre Nora, una niña pequeña y Totopo, una luciérnaga.

4.2. Flujo del proyecto y descripción de las actividades

FIGURA 4. *Diagrama de flujo que recoge la estructura y principales actividades del proyecto.*



Fuente: Elaboración propia. Imágenes de las portadas tomadas de "Después de la lluvia" (Cerro, 2015) y "Nunca dejes de brillar" (Alonso y Muñoz, 2020).

Este proyecto se estructura en diferentes niveles de trabajo dependiendo desde la materia que se aborda, el tipo de actividad planteada y los participantes implicados. Existe un primer nivel de trabajo lingüístico y literario, otra capa que se aborda desde un plano científico y una tercera

etapa de trabajo interdisciplinar realizadas en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. Adicionalmente existe una cuarta fase de intercambio y divulgación de resultados del proyecto que involucra el trabajo intergeneracional entre Primaria y Secundaria. El flujo del proceso se recoge en la Figura 4.

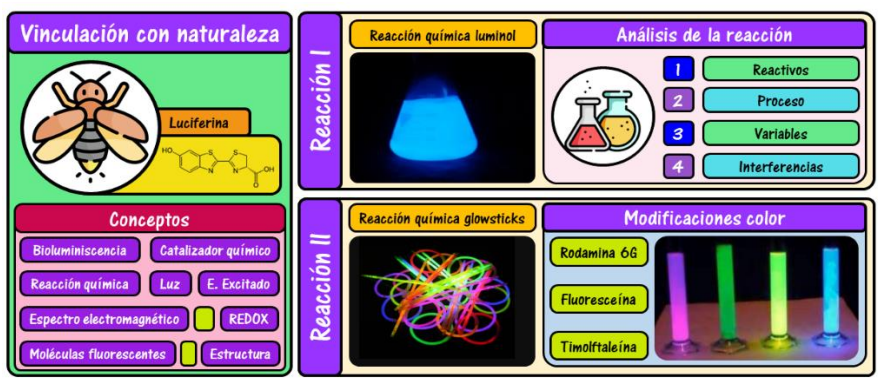
4.3. Análisis de actividades seleccionadas

A continuación se recoge una breve reseña de algunas de las principales actividades del proyecto incluidas en los diversos bloques de trabajo mostrados en el diagrama de flujo de la Figura 4.

4.3.1. Estudio de la reacción química

Las luciérnagas son el elemento en común entre ambos álbumes y sirven como elemento motivador y de conexión con la vida cotidiana para trabajar la vertiente científica. Desde la materia de Física y Química se aborda experimentalmente la reacción de bioluminiscencia de estos insectos y se usa un sistema modelo para estudiarlo *in situ*: la fluorescencia del luminol.

FIGURA 5. *Resumen de actividades realizadas desde la materia de Física y Química a lo largo del proyecto.*



Fuente: Elaboración propia

Con este sistema se analizan las características de la reacción desde los reactivos, proceso químico, variables involucradas, posibles interferencias y métodos para modificar tanto la velocidad de reacción como el color de la emisión. Los cambios de color al añadir cromóforos como fluoresceína, timolftaleína o Rodamina 6G sirven para establecer puntos de conexión con las barras luminosas *"Glowsticks"* y con los subrayadores que los estudiantes emplean para estudiar. En la Figura 5 se muestra un breve esquema que resume el abordaje científico realizado en el estudio de la bioluminiscencia de las luciérnagas.

4.3.2. Análisis de obras, oratoria y Knolling literario

A lo largo del proyecto, desde el área de Lengua Castellana y Literatura se realizan diferentes actividades tal y como se ha mostrado en el diagrama de flujo anterior y que se resumen en la Figura 6.

Entre ellas se plantea un análisis en detalle de los álbumes ilustrados desde un punto de vista literario, lingüístico, de las características como producto editorial y un estudio en detalle de la imagen e ilustración y su interrelación con el texto. Así mismo, se trabaja la oratoria y las habilidades comunicativas necesarias para realizar un cuentacuentos en una fase posterior. El producto final de esta actividad consiste en la grabación del audiolibro de cada uno de los álbumes ilustrados que guían la secuencia didáctica. Para lograr un producto efectivo se trabajan las habilidades narrativas, la entonación y la dicción. Adicionalmente se aborda el lenguaje no verbal y la interacción con el público para facilitar las actividades posteriores.

Por último también merece la pena destacar la realización de un "Knolling literario". Esta técnica se basa en la composición de elementos disponiéndolos de forma ordenada y fotografiarlos desde un ángulo cenital. Los objetos seleccionados son representativos de las historias de cada uno de los álbumes y permite trabajar la identificación de las ideas clave y la relación entre ellas.

FIGURA 6. *Resumen de actividades realizadas desde la materia de Lengua Castellana y Literatura a lo largo del proyecto*



Fuente: Elaboración propia

4.3.3. Cuentacuentos científico

El cuentacuentos científico es la actividad clave del proyecto. Para realizarlo es preciso un proceso de preparación previa que involucra la creación de un álbum ilustrado y una sesión de cuentacuentos asociada. El proceso creativo considera la audiencia, la integración de la ciencia, elementos innovadores (experimentos) y recursos manipulativos (mesa de luz) para lograr el producto final.

La duración específica de la actividad así como la necesidad de establecer un descanso intermedio o no depende de la idiosincrasia de los receptores de la propuesta. El paso a paso de la sesión se muestra a continuación:

- **Presentación:** La sesión comienza con una presentación motivadora por el profesorado de Primaria y Secundaria que explica el planteamiento de la sesión y se realiza una actividad de romper el hielo consistente en la presentación de los participantes con una breve dinámica para crear un clima adecuado de trabajo.

- **Cuentacuentos (I):** La primera actividad se basa en realizar un cuentacuentos de uno los dos álbumes ilustrados que guían el proyecto. Al realizarse la actividad de divulgación en

diversas clases, tanto los alumnos que realizan esta actividad como el álbum ilustrado en concreto varía de una sesión a otra.

- **Taller de experimentos científicos:** Esta actividad consiste en realizar diversos experimentos científicos en grupos heterogéneos. Se plantea un conjunto de actividades experimentales breves tanto de demostración como de participación activa de los alumnos de Primaria.
- **Cuentacuentos (II):** La segunda actividad de cuentacuentos se realiza con el álbum ilustrado creado por los alumnos y que incorpora en su narración experiencias de fluorescencia y con la mesa de luz.
- **Puesta en común:** La sesión finaliza con una sesión de puesta en común donde los alumnos de Primaria comentan sus experiencias en la actividad con los mayores. Una vez se retiran, con ayuda del maestro tutor, los alumnos receptores de la propuesta completan una escala de valoración muy visual basada en colorear en una escala la opinión personal que tienen sobre la actividad.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La ejecución de este proyecto proporciona una oportunidad para identificar aspectos positivos y áreas que deben tenerse en cuenta para establecer mejoras en proyecto de cara al futuro.

En general, según la opinión de los diferentes agentes involucrados, el proyecto interdisciplinar e intergeneracional tiene un impacto positivo en la comunidad educativa. La perspectiva de los discentes es especialmente relevante, al ser quienes participan activamente en el proyecto. La evaluación del éxito del proyecto se ha realizado a través de un cuestionario anónimo y un diálogo informal entre docentes y alumnos, recopilando aportaciones libres en un ambiente distendido. Esta combinación de enfoques brinda una visión completa y representativa de la opinión de los alumnos sobre la experiencia.

El cuentacuentos intergeneracional es la actividad principal y más gratificante del proyecto. Aunque su ejecución es rápida en comparación con la preparación previa, representa la culminación del proceso. La divulgación del trabajo realizado es el momento más satisfactorio para los discentes, ya que implica la interacción entre niveles y es donde se aprecia que el esfuerzo en crear un producto útil para su entorno vale la pena.

El trabajo con alumnos significativamente más jóvenes requiere un esfuerzo de adaptación del lenguaje. Si a esto se le une el trabajo de habilidades de comunicación oral, escrita y gráfica, se configura un proyecto en mediante el cual se puede contribuir significativamente al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Algo similar ocurre con la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería. La creación de un producto divulgativo y demostraciones prácticas con trasfondo científico permite a los adolescentes reforzar su aprendizaje, consolidar su comprensión y retener mejor la información, lo que fortalece su dominio de los temas tratados a largo plazo.

La interacción con niños brinda a los adolescentes confianza en sí mismos y habilidades de liderazgo y enseñanza. Asimismo, les permite comprender y empatizar con diversas perspectivas y necesidades a la vez que desarrollan un compromiso hacia la comunidad y fortalecen sus vínculos. Adicionalmente, los estudiantes se convierten en modelos a seguir y estimulan su interés en la lectura, ciencia y arte.

Otros aspectos positivos que merece la pena resaltar son:

- Mejora del clima de aula y estimula el establecimiento de nuevas relaciones entre alumnos gracias al trabajo en grupos heterogéneos.
- Desarrollo de la creatividad gracias a la creación de un producto innovador, útil e interdisciplinar.
- Aprendizaje significativo y realista poniendo de manifiesto las sinergias entre disciplinas y las conexiones entre áreas aparentemente muy dispares.

– Desarrollo de habilidades transversales fundamentales para su desarrollo personal y profesional tales como el pensamiento crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas y comunicación efectiva.

Del proceso de realización, se destacan puntos clave a revisar de cara a futuras ediciones y su transferencia a otros centros.

La principal dificultad encontrada en el proyecto es la gestión del tiempo debido a su envergadura y a la realización de diversas actividades en diferentes aulas y etapas formativas. La experiencia, planificación y logística son fundamentales para abordar estas actividades con éxito. La realización de actividades en grupos heterogéneos enriquece el proyecto, pero puede generar diferentes ritmos de trabajo. Las puestas en común requieren que todos los alumnos estén en el mismo punto de desarrollo, por lo que se necesita la coordinación del equipo docente para gestionar el tiempo y fomentar la dinámica entre los grupos.

Es crucial tener espacios y recursos adecuados para la creatividad y experimentación sin tener que recoger todo entre sesiones. Por ejemplo, en el álbum ilustrado se precisa de una superficie de trabajo diáfana que facilite el montaje y visualización de los paneles completos. En ciencia, un espacio para dejar montajes entre sesiones ahorra tiempo, especialmente si los alumnos están poco familiarizados con el laboratorio. La implementación del proyecto interdisciplinar también depende de recursos, como materiales para el álbum ilustrado, que requieren un presupuesto y apoyo institucional para garantizar su calidad y alcance.

Para futuras reediciones del proyecto, es recomendable agendar una sesión específica para abordar técnicas de divulgación científica, cuentacuentos y trabajo con niños de los primeros cursos de Educación Primaria. Un taller práctico o charla con expertos en estas áreas facilitaría la labor y ahorraría tiempo en el aula, permitiendo dedicar más tiempo a otras tareas.

6. CONCLUSIONES

El proyecto interdisciplinar e intergeneracional basado en el álbum ilustrado ha demostrado ser una experiencia educativa enriquecedora y significativa para todos los involucrados lo que permite abordar diversas temáticas y contribuir a la formación integral de los discentes. Los elementos distintivos del género promueven el establecimiento de una conexión emocional enriquecedora en la experiencia de lectura y aprendizaje, impulsando la creatividad y expresión artística para el proceso de creación del álbum propio.

El trabajo colaborativo entre estudiantes de secundaria y alumnos de primaria ha permitido el desarrollo de habilidades de comunicación, liderazgo y empatía en los adolescentes. Adaptar el lenguaje y el enfoque para hacerlo comprensible para los niños más jóvenes mejora su capacidad para expresarse de manera clara y efectiva, al tiempo que han adquirido confianza en sí mismos como guías y maestros. El proyecto ha evidenciado que las actividades intergeneracionales tienen un valor significativo en el enriquecimiento del aprendizaje y el desarrollo personal, a la vez que promueven un ambiente donde compartir conocimientos, experiencias y perspectivas, enriqueciendo la comprensión mutua.

No obstante, también se han identificado algunos aspectos sobre los que hay que prestar especial atención como la gestión del tiempo, la coordinación entre grupos heterogéneos y la necesidad de recursos adecuados. Estos desafíos no hacen más que poner de manifiesto la gran importancia que tienen tanto una planificación y logística adecuadas, así como del apoyo institucional y de un equipo docente comprometido.

En resumen, el proyecto interdisciplinar e intergeneracional con el álbum ilustrado como herramienta central ha resultado altamente beneficioso para la comunidad educativa. Ha promovido el desarrollo de habilidades clave en los estudiantes, ha fomentado la empatía y el trabajo en equipo, y ha enriquecido su comprensión de diversas temáticas. Si bien se han presentado desafíos, los resultados positivos y la experiencia enriquecedora respaldan la continuidad y mejora de este tipo de proyectos en el futuro. El aprendizaje basado en la colaboración, la creatividad y la

conexión emocional es fundamental para formar ciudadanos activos y comprometidos con un amplio entendimiento del mundo que los rodea.

7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece la actuación financiada por el Ministerio de Universidades con cargo a la aplicación 33.50.460A.752 y por la Unión Europea Next-GenerationEU/PRTR mediante un contrato Margarita Salas de la Universidade de Vigo que ha permitido desarrollar este trabajo.

8. REFERENCIAS

Abdul Rahim, A. S. (2023). Escape the Desert Island: Blended Escape Rooms in the First-Semester Problem-Based Learning. Journal of Chemical Education, 100 (6), 2459-2465. https://doi.org/kmqb

Aguilar, M. (2018). El futuro de la educación de cara a los retos del siglo XXI. Puebla: Círculo de Lectores. Universidad Iberoamericana Puebla. https://bit.ly/3YiFDB4

Alonso, S. & Muñoz, P. (2020). Nunca dejes de brillar. Carambuco ediciones.

Andreu, E. B. (2007). Hacia una definición de álbum. Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil, 5(2007), 25-46. https://bit.ly/43QeYg7

Arellano Yanguas, V. (2008). El álbum ilustrado: un género en alza. Literaturas.com. Diciembre 2008.

Avsar, E. B. & Akerson, V. L. (2022). Using Children's Literature in the Middle School Science Class to Teach Nature of Science. Science & Education, 31, 713–737. https://doi.org/kkn7

Bravo, E. A. (2018). De STEM a STEAM: mucho más que la interacción del arte y la ciencia. www.educaweb.com. https://bit.ly/3Oc195P

Brown, J. (2016). The current status of STEM education research. Journal of STEM Education, 17(4), 52–56. https://bit.ly/3rN3jkF

Carmona-Mesa, J. y Villa-Ochoa, J. (2019). Formación inicial de profesores basada en proyectos para el diseño de lecciones STEAM. En, E. Serna (Ed.), Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI (pp. 483-492). Instituto Antioqueño de Investigación. https://bit.ly/47axzWY

Carretero, M. (1997). Constructivismo y educación, desarrollo cognitivo y aprendizaje. Paidós.

Celis, D., & González, R. (2021). Aporte de la metodología Steam en los procesos curriculares. Revista Boletín Redipe, 10(8), 279–302. https://doi.org/kkpb

Cerro, M. (2015). Después de la lluvia. Kalandraka editora.

Cervera, J. (1991). Teoría de la Literatura Infantil. Ediciones Mensajero-Universidad de Deusto.

Chiuminatto Orrego, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. Universum (Talca), 26(1), 59-77. https://doi.org/dqvnk5

Çoban, A., Çoban, N. & Çoban, E. (2023). Energy Conservation Analysis Using Arduino. The Physics Teacher, 61(4), 295–297. https://doi.org/kkn6

Coello, S., Crespo, T., Hidalgo, J., y Díaz, D. (2018). El modelo STEM como recurso metodológico didáctico para construir el conocimiento científico critico de estudiantes de Física. Latin-American Journal of Physics Education, 12(2), 6, 2306-1 - 2306-8. https://bit.ly/44Z1ob8

Cohn, N. (2019). Being explicit about the implicit: Inference generating techniques in visual narrative. Language and Cognition, 11(1), 6-97. https://doi.org/ggccj7

Collins, S., Steele, T., & Nelson, M. (2023). Storytelling as Pedagogy: The Power of Chemistry Stories as a Tool for Classroom Engagement. Journal of Chemical Education. 100 (7), 2664-2672. https://doi.org/kmqd

Colomer, T. (Ed.). (2002). Siete llaves para valorar las historias infantiles. Papeles Fundacion German Sanchez Ruipérez.

Consejo-Pano, E. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 7, 11-122. https://doi.org/kmqh

Doyle, W. (1995). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. IICE Revista de Investigaciones en ciencias de la educación. https://bit.ly/3Knr09H

Domínguez, P. M., Oliveros, M. A., Coronado, M. A., & Valdez, B. (2019). Retos de ingeniería: enfoque educativo STEM+A en la revolución industrial 4.0. Innovación educativa, 19(80), 15-32. https://bit.ly/3q9zjis

Echevarría, A. E. & Nieto, G. A. (2008). El álbum ilustrado. En Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (Ed.), Leer la interculturalidad: Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro. (pp. 192-273).

Evans, J. (2009). Creative and aesthetic responses to picturebooks and fine art. Education 3-13, 37(2), 177-190. https://doi.org/fhrjwh

García, Y., Burgos, F. y Reyes, D. (2017). Actividades STEM en la formación inicial de profesores: nuevos enfoques didácticos para los desafíos del siglo XXI. Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 18(33), 35-46. https://bit.ly/459FSQU

García Fuentes, O., Raposo Rivas, M., & Martínez Figueira, M. E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. Revista Complutense de Educación, 34(1), 191-202. https://doi.org/kkpc

Gavaler, C., & Beavers, L. A. (2020). Clarifying closure. Journal of Graphic Novels and Comics, 11(2), 182-211. https://doi.org/kmqm

Genette, G. (2001). Umbrales. Siglo XXI.

González, L. D. G. (1999). Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil. Palabra.

Hernández, D., Bottner, E., Cataldo, F. & Zaragoza, E. (2021). Aplicación de Realidad Aumentada para Laboratorios de Química. Educación Química, 32(3), 30-37. https://doi.org/kkpf

Hoster Cabo, B. y Gómez Camacho, A. (2013) Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. Red Visual, 19, 6-12. https://bit.ly/3q9APRG

Lewis D. (1990). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción en VV.AA (1999). El libro álbum: invención y evolución de un género para niños, 149-162, Caracas: Banco del libro.

Listiaji, P., Putri & A., Dwi, T., (2023). Application of the Oscillation Concept: Measuring the Human Respiration Rate in Various Activities Using a Smartphone's Magnetometer Sensor. The Physics Teacher, 61(4), 304–306. https://doi.org/kkn3

López, M. (2019). Implementación y articulación del STEAM como proyecto institucional. Latin American Journal of Sciencie Education, 6 (12084), s/p. https://bit.ly/3OAjBp1

López, M., Córdoba, C. y Soto, J. (2020). Educación STEM/STEAM: Modelos de implementación, estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje que potencian las habilidades para el siglo XXI. Latin American Journal of Sciencie Education, 7(12002), s/p. https://bit.ly/3Dza9gi

Margallo, A. M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. Cultura y Educación, 25(4), 467-478. https://doi.org/kmqv

McCloud, S. (1994). Understanding Comics (The Invisible Art). William Morrow Paperbacks.

Medina Quintana, S., & Vara López, A. (2020). El álbum ilustrado como práctica medioambiental en el Grado de Educación Infantil: una experiencia interdisciplinar. Didáctica (lengua y literatura), 32, 29-40. https://doi.org/kmqw

Mercado Reyes, Á. M., & Vélez Carvajal, P. A. (2017). Caracterización de una experiencia STEAM con estudiantes de la media académica de la Institución Educativa San Benito, Trabajo fin de máster, Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín Colombia. https://bit.ly/43MPTm3

Miguel-Gómez, J. E., Salazar, D., & Reina, M. (2023). Intermolecular Forces Dominoes! A Game for Aiding Students in Their Review of Intermolecular Forces. Journal of Chemical Education, 100(5), 1895-1904. https://doi.org/kmqt

Moreira M. y Greca, I. (2003). Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Ciência & Educação, 9 (2), 301-315. https://doi.org/b6t2hz

Morgan, H. (2003). Principe des littératures dessinées. Éditions de l'An 2.

Mori, A. (2020). El reto educativo del siglo XXI: el enfoque STEAM en la Cuarta Revolución Industrial. Futuro Hoy, 1, 19–21. https://bit.ly/3Q9W8xi

Nikolajeva, M. (2016). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. En L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality (pp. 55-74). Routledge.

Nikolajeva, M. G., & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Comunication. Children's Literature in Education, 31(4), 225-239. https://doi.org/b3z38k

Nodelman, P. (1988). Words about pictures. The Narrative Art of Chindren's Picture Books. University of Georgia Press.

Ortiz-Revilla, J., Greca, I. y Arriassecq, I. (2018). Construcción de un marco teórico para el enfoque STEAM en la Educación Primaria. En, Martínez, M. (Ed.), Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo (pp. 823-828). España: Universidade da Coruña

Ospina, G. (2010). La Pedagogía por Proyectos en los talleres de creación de libros álbumes*. Infancias Imágenes, 9(2), 58-78. https://bit.ly/4569QVT

Rodríguez, J. M. R., & de Tuero Bonán, J. A. N. (2011). Aprendiendo química con golosinas. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8, 476-486. https://doi.org/kkpk

Ruiz, E. S. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. Ocnos: revista de estudios sobre lectura, 20(3), 28, s/p. https://doi.org/kmqz

Rouvière, N. (2008). L'influence de la bande dessinée sur les albums pour enfants : histoire, esthétique et thématiques. En C. Connan-Pintando, F. Gaiotti, & B. Poulou (Eds.), L'album contemporain pour la jeunesse: Nouvelles formes, nouveaux acteurs? (pp. 17-28). Presses Universitaires de Bordeaux. https://doi.org/kmq2

Ruiz-Ruano, C. B. (1986). Libro Forum, Una técnica de animación a la lectura. Narcea.

Salgado, M., Alsina, Á. y Filgueira, S. (2020). Argumentación matemática a través de actividades STEAM en educación infantil. Épsilon Revista de Educación Matemática, 104, 45-57. https://bit.ly/3QkMOGF

Santillán, J., Cadena, V. y Cadena, M. (2019). Educación Steam: entrada a la sociedad del conocimiento. Ciencia Digital, 3(3.4.), 212-227. https://doi.org/kmq3

Santillán, P., Jaramillo, E., Santos, R., & Cadena, V. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. Polo Del Conocimiento, 5(08), 467–492. https://bit.ly/3K4Zf5J

Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura Maker. Padres y maestros, 379, 45-51. https://doi.org/kmq4

Santos, E., Maia, C., Fitz, H., & Camargo, R. (2021). Formação STEAM : vivenciando novas metodologias na educação profissional. XVII Congresso Internacional de Tecnología Na Educação, 13.

Schwarcz, J. (1982). Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature. American Library Association.

Senís Fernández, J. (2004). El álbum ilustrado como agente de educación artístico literaria y de género. Dossiers Feministes, 19, 2014, 115-133. https://bit.ly/47fdTkE

Silva-Díaz y Corchete T. (2002). Ver y leer: historias a través de los códigos en Colomer, T. (Dir) et al. Siete llaves para valorar las historias intantiles. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

Sipe, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. Children's Literature in Education, 29(2), 97-108. https://doi.org/dkz5x5

Solé Vendrell, C. (2006), El arte y el álbum ilustrado. Peonza, 75/76, 166-167. https://bit.ly/3OeFM3Q

Tee, N. Y. K., Gan, H. S., Li, J., Cheong, B. H. P., Tan, H. Y., Liew, O. W., & Ng, T. W. (2018). Developing and demonstrating an augmented reality colorimetric titration tool. Journal of Chemical Education, 95(3), 393-399. https://doi.org/gcw8z9

Tsurusaki, B., Tzou, C., Conner, L. & Guthrie, M. (2017). 5th - 7th Grade Girls' Conceptions of Creativity: Implications for STEAM Education. Creative Education, 08(02), 255–271. https://doi.org/kmqr

Vinicio, M., & Gamboa, L. (2019). Implementación y articulación del STEAM como proyecto institucional. Latin American Journal of Science Education, 6, (12034), s/p. https://bit.ly/47a40op

Yus, F. (2008). Inferir de los cómics: un relato de varias etapas. Quaderns de Filología. Estudis de Comunicación, 3, 223-249. https://bit.ly/44Z5sbo

Zamorano, T., García, Y. y Reyes, D. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (41). https://bit.ly/3DHXuHP

POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CINE Y LA NOVELA GRÁFICA SOBRE PALESTINA: NARRATIVA VISUAL Y RESISTENCIA DESDE EL OTRO LADO DEL MURO

JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO
Universidad de Zaragoza
Miembro del Grupo S50_23R: ARGOS
Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

LIVIA FORTAN
Avenor College. Instituto Cervantes de Bucarest

1. INTRODUCCIÓN

"La historia ha olvidado a nuestra gente". Así, de forma contundente, comienza *Palestinian Cinema: Landscape, Trauma, and Memory*, citando a Yazid Sayigh (1998) para seguidamente retomar, en contraste, la cita del autor Emile Habibi, palestino-israelí (1968): "Nosotros somos la gente que ha pasado por alto la historia" (Gertz y Khleifi, 2008, 1). La colaboración extraordinaria y acertada de un autor israelí, Nurith Gertz, y uno palestino, George Khleifi, permitía trazar un recorrido por el cine palestino que mostraba cómo, conforme más duras se hacían sus condiciones sociales, políticas y económicas, mayor peso e involucración social y política adquiría el cine, convertido en lugar de denuncia y resistencia (2008).

Con el paso del tiempo, conforme los nuevos episodios que jalonan la historia y en escarban el dolor de Palestina, el número de filmes que trata esta temática ha proliferado particularmente en los últimos años como parte de una dimensión cada vez más globalizada de la resistencia palestina[1]. Junto a él, se ha incrementado el número de las novelas gráficas

[1] Aunque algunos autores como Martijn van Gils y Malaka Mohammed Shwaikh han vinculado esta proliferación a una dimensión cada vez más globalizada de la resistencia palestina, como

que, desde la memoria y la intrahistoria, lo local y lo oral, proyectan narraciones que, como el cine, interpelan e intentan atrapar en lo emocional al lector/espectador. Ahora bien, debido a las dificultades de financiación existentes en el país, el incremento de filmes y novelas gráficas que la temática palestina ha experimentada en los últimos años tiende a provenir de otros países[2].

En cualquier caso, como reflejo de la heterogeneidad de la comunidad palestina, estas creaciones presentan una multiplicidad de relatos y formatos que intentan reivindicar su historia y alzar su voz. Precisamente, mientras algunos autores señalaban cómo la memoria palestina puede ser colonizada o silenciada por otros discursos (Said, 2000), estos medios reivindican una voz propia y, por tanto, un modo de lucha memorística, resistencia y supervivencia ante décadas de ocupación.

Este artículo tiene como objetivo explorar las formas en las que el cine y el cómic o la novela gráfica pueden transformarse en herramientas educativas en las aulas para establecer un acercamiento al conflicto que padece Palestina[3]. Entendemos que analizar cómo estas formas de expresión abordan temas históricos contemporáneos que llegan hasta el presente permiten comprender mejor su posibilidad para enriquecer la experiencia educativa. En el ámbito educativo actual, la integración de medios visuales en la enseñanza adquiere una relevancia creciente a la hora de promover la comprensión intercultural y fomentar análisis

sería el caso de iniciativas tales como la Intifada Electrónica o el movimiento BDS (2016), entendemos que esta ampliación responde a múltiples factores.

[2] Esto se aprecia en especial en el campo de la novela gráfica estrictamente palestina que es prácticamente nulo, mientras que, por el contrario, el cine rodado por y para la población palestina sí que ha experimentado un repunte, aunque para alcanzar a un mayor número de público los filmes se realicen en otros idiomas más allá del árabe. A pesar de ello, la industria cinematográfica netamente palestina sigue siendo relativamente joven y ante sus problemas de infraestructura suele depender de ayuda internacional (Brokks, 2006).

[3] Conforme a las diferencias entre cómic y novela gráfica siendo estas últimas historias independientes y, en contraste con las series, colecciones o compilaciones de viñetas, publicadas en formato de libro (Gertler y Lieber, 2009; Arie, 2006), en este trabajo nos centraremos en estas últimas. Debido a ello, a partir de este punto se usará esta denominación para, siguiendo a Santiago García, enfatizar las diferencias temáticas y de extensión en oposición al cómic, como obra concebida en formato de historieta que contendría una narración unitaria en la que se presentan historias extensas de temas generalmente profundos (2010, 218-219).

críticos. En este contexto, Palestina emerge como un foco particularmente valioso, en el que el cine y la novela gráfica devienen recursos educativos poderosos para abordar su historia, la cultura y los desafíos que enfrenta este territorio.

2. OBJETIVOS

Avalados por una abundante bibliografía y tal y como acabamos de indicar, entendemos que el cine y la novela gráfica pueden fomentar la empatía, el entendimiento intercultural y la reflexión crítica en los estudiantes, preparándolos para participar en conversaciones globales, sensibles y críticas. Su uso como herramientas educativas en historia y en asignaturas vinculadas a los Derechos Humanos y los valores éticos puede enriquecer la comprensión sobre la complejidad de su situación, así como cultivar habilidades de pensamiento crítico desde la historia o, mejor dicho, desde una historia que tiende a obviarse en los programas curriculares.

Conforme a su posibilidad como herramientas complementarias para avanzar en la formación de una ciudadanía capaz de abordar los desafíos globales, formada y, valga la tautología, informada, nuestros objetivos son:

- Analizar los principales filmes y novelas gráficas que recogen el conflicto, la realidad y las dificultades que vive la sociedad en Palestina conforme a su historia.
- Examinar cómo estos medios visuales reflejan y responden a la ocupación y al conflicto israelí-palestino, atendiendo a narrativas memorísticas y descriptivas, así como a las posibles tipologías de estos textos.
- Explorar cómo el cine y la novela gráfica abordan la identidad palestina y su historia como desafío contemporáneo.
- Comparar las formas en que el cine y la novela gráfica influyen en la percepción global de Palestina y su lucha.

– Enmarcar sus posibilidades didácticas en la educación reglada y no reglada en España, en el aula o fuera de ella mediante clases invertidas.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar estos objetivos, se llevará a cabo el análisis de una selección representativa de filmes y novelas gráficas, prestando especial atención a los elementos visuales, narrativos y temáticos presentes en cada medio, así como a los distintos enfoques creativos utilizados. Además, con el fin de obtener una perspectiva más profunda, se atenderá a su nacionalidad e intencionalidad[4]. Tras generar una contextualización de filmes y novelas gráficas conforme a lo qué se narra y cómo se narra, sin menoscabo de su repercusión y peso internacional, seleccionamos cuatro obras que entendemos fronterizas, desde su concepción y presentación, ficción-documental o novela-periodismo, y su relación con la memoria histórica, verdad y realidad. En este sentido, como ejemplos paradigmáticos se selecciona *Vals con Bashir* desde la perspectiva "documentalizante" de Ari Folman (Pinotti, 2015) y se trazan líneas paralelas con la novela gráfica *Palestina* y *Notas al pie de Gaza*, en la conjugación entre periodismo y novela gráfica que ofrece Joe Sacco[5]. Frente a ellos se sitúa *Omar*, como cine ficcional, en su capacidad de presentar el mundo de los desposeídos y la realidad claustrofóbica que supone vivir condenado en un mundo en desintegración.

Con el fin de ordenar los datos ofrecidos, se presenta el análisis dividido en dos partes: cine, subdividido en la frontera siempre difusa de documental y ficción, y novela gráfica. Tras trazar esta perspectiva, se analizarán sus posibilidades educativas conforme a su tratamiento de la narratividad en su nivel discursivo o de enunciación, más que en su nivel

[4] Más allá de la ola de cine documental existente en los años setenta, la desaparición del archivo más grande se produjo en 1982, cuando la OLP fue expulsada de Beirut y este fue almacenado (en el Hospital de la Medialuna Roja), de donde "desapareció" en circunstancias no aclaradas tal y como se desprende del análisis del saqueo y las características coloniales de los archivos militares que guardan y controlan los materiales incautados (Sela, 2017).

[5] Insistimos en la idea de que no se trata pues de confundir dos lenguajes netamente distintos, sino de trabajar cine y novela gráfica desde su narratividad y sus posibilidades didácticas.

narrativo o del enunciado, todo debido a las propias limitaciones de espacio del trabajo.

4. RESULTADOS

4.1. VALS CON BASHIR Y EL CINE DOCUMENTAL: EL AMARILLO Y EL NEGRO DE LA MEMORIA

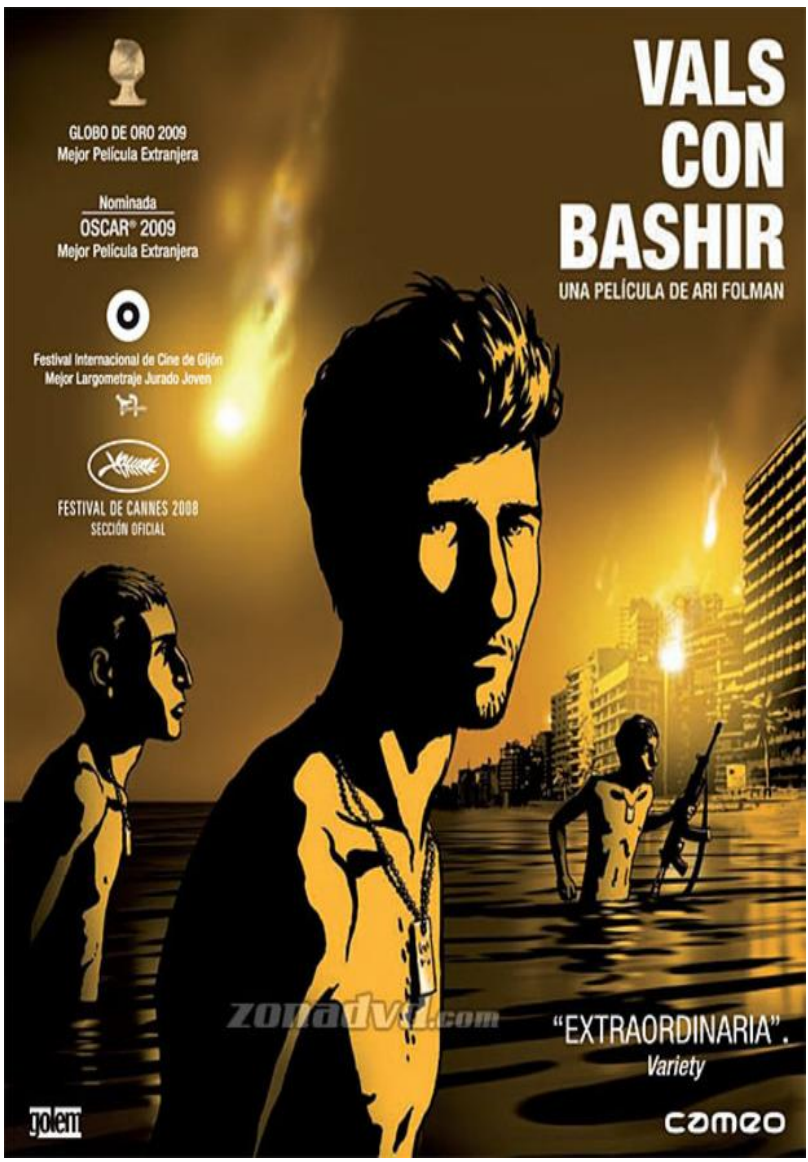
El cine documental de Palestina enraíza en su origen y se proyecta a lo largo de toda su cinematografía, permitiendo representar puntos de inflexión personales, artísticos y políticos. Así, desde los años setenta y ochenta se ha incrementado el número de filmes, desde el docudrama *Al Dhakira al Khasba* (Fertile Memory, 1980) -guionizado y dirigido por Michel Khleifi y centrado en la vida y la lucha de su tía y de la novelista Sahar Khalifeh, dos mujeres palestinas bajo la ocupación israelí que luchan contra la opresión del patriarcado- hasta el reciente cortometraje palestino *The Present* (2021), de la directora palestina Farah Nabulsi, nominado a los premios Oscar. Por su parte, desde que *Yoman* (*Diary, El diario de David Perlov*) presentara el acontecimiento transformador de la guerra de 1973 y se generara un punto de inflexión en el cine israelí, hasta entonces más vinculado al relato del cine realista social sionista, se han multiplicado los documentales que se acercan a esta temática. Así, por ejemplo, *Tantura* (2022), de Alon Schwarz, se acerca al mito fundacional de Israel y la dificultad de la sociedad por asumir su pasado.

En esta proliferación de filmes destaca *Vals con Bashir* (*Vals Im Bashir*, 2008), tanto por su reconocimiento internacional[6], como por su valor ético y estético, con una propuesta animada de gran originalidad y expresividad. La trama escrita y dirigida por Ari Folman se centra en cómo el guionista trata de reconstruir su experiencia bélica y recuperar sus recuerdos de la guerra del Líbano de 1982. En este conflicto, Israel invadió el sur del Líbano para atacar los campos de refugiados palestinos donde, según el gobierno hebreo, se escondían militantes de la OLP

[6] Entre otros premios, ganó el Globo de Oro al mejor filme en lengua no inglesa y el César al mejor filme extranjero. Asimismo, fue nominado al Óscar a la mejor película de habla no inglesa y al BAFTA en la sección de animación.

(Organización para la Liberación de Palestina) de Yassir Arafat. Con una estructura documental, se acerca a uno de los episodios más trágicos del conflicto, la masacre de Sabra y Chatila ante la inacción del ejército de Israel, en la que paramilitares cristianos maronitas asesinaron a miles de palestinos (Wood, 2012) que residían en estos campos de refugiados.

FIGURA 1. *Carátula del filme Vals con Bashir*



Ya en la carátula del filme se aprecia como el tratamiento del color y el diseño busca romper la representación animada convencional para complejizar la significación, sin que ello suponga un menoscabo de la verosimilitud de la historia. Se trata de atraer significados de otros campos discursivos donde conviven la memoria y la historia de tal forma que la animación no solo funciona como ilustración, sino como puente hacia significados novedosos propios del campo ficcional (Pinotti, 2015). Se acentúa así el concepto de narración basado en la memoria, por la que discurren imágenes en forma de pesadillas en las que cabe indagar para recorrer el camino hacia el pasado. Además, dado que Folman tenía 19 años cuando fue soldado de infantería en las Fuerzas de Defensa de Israel, el proceso de ilustración que lleva David Polonsky, director de animación y el dibujante de las tiras (se realizó una transposición del filme a la novela gráfica, siguiendo el camino inverso más común) configuran una adecuación de las estrategias expresivas que se alejan de manera consciente de los códigos hiperrealistas de la cinematografía clásica. Por su parte, el hecho de que la novela gráfica responda a una transposición puede explicar que algunos de los flashbacks funcionen mejor en el filme, si bien, mantiene los dos niveles narrativos que discurren en paralelo: el presente, en el que Ari Folman trata de recordar lo que vivió en el Líbano mediante conversaciones con compañeros del ejército, y el pasado, en 1982, cuya historia se va tejiendo desde el recuerdo de los testimonios de quienes participaron en los hechos, desvelando la violencia y el horror que hilvanan la historia.

Asimismo, dado que la historia permite armonizar las voces del autor, narrador y personaje, al estar implicado directamente, este acaba actuando como observador externo e interno; lo que en última instancia anula cualquier posible mitificación militar y bélica. De igual modo, aunque salvo excepciones como la ONG *Breaking the Silence*, los excombatientes israelís no tienden a denunciar al ejército y a sus altos mandos, el filme entronca con el documental *The First 54 Years: An Abbreviated Manual for Military Occupation* (*Los primeros 54 años. Manual breve para una ocupación militar,* 2021), del también israelí Avi Mograbi que, a través de testimonios de militares, ofrece una visión de la lógica que implica la ocupación colonialista. En cualquier caso, ambos,

novela y filme, tal y como señala Javier Moral Martín, mantienen una fragmentación de la narración, lo que permite desgranar el acontecimiento traumático que se encuentra en la memoria individual, pero también colectiva (2022). Un aspecto que, como la memoria, frágil y mutable desde el presente, supone un acercamiento original a uno de los episodios más sangrientos de la historia reciente del conflicto entre Israel y Palestina, aunque las matanzas sucedieran en el Líbano.

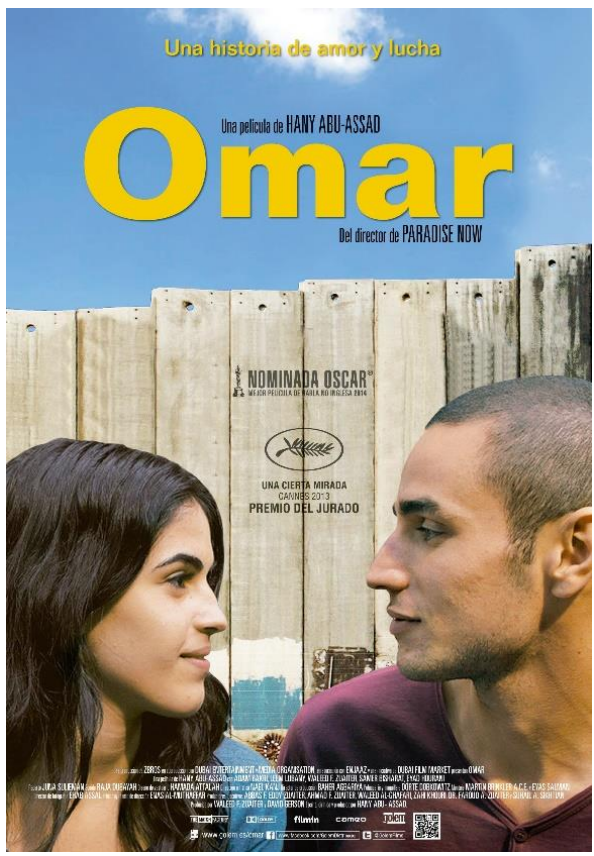
4.2. El cine de ficción: Omar: saltar el muro

En este campo se aprecian los numerosos intentos de captar las dificultades que generan las cicatrices a la hora de entablar nuevas relaciones entre Palestina e Israel a través de sus gentes, con pequeñas historias que se articulan sobre personajes de ambos territorios, como *La burbuja* (*The bubble*, 2006, Israel, de Eytan Fox), *David y Fátima* (David & Fatima, 2008, EE. UU., de Alain Zaloum) o *Jaffa* (2009, Israel, de Keren Yedaya). Algunas, como *Una botella en el mar de Gaza* (*Une bouteille à la mer,* 2011*,* de Thierry Binist, 2011) se basan en experiencias personales de la protagonista y autora de la semiautobiográfica *Une bouteille dans la mer de Gaza* (2005), Valérie Zenatti, coguionista junto al director. Su historia trata sobre su fe en el poder de las palabras y la correspondencia que se entabla a través de una carta que mete en una botella y que confía a su hermano Eytan, quien realiza el servicio militar en Gaza, para que se la entregue a alguien del otro lado. Este breve muestreo evidencia el intento de este cine por humanizar el conflicto a través de sus protagonistas. De este modo se pone nombre y apellido a los rostros del conflicto a un lado y otro de la frontera israelita, a la par que se establece un cruce de miradas donde confluyen inquietudes, preocupaciones y miedos.

Por su parte, *Omar* supone el regreso de su director, Hany Abu-Hassad (2013), a temas sobre el terrorismo, tal y como hiciera con *Paradise Now* (*Paraíso Ya* o *Paraíso Ahora,* 2005) cuando mostraba la complejidad psicológica y ética de los personajes atrapados en la espiral de la violencia en el conflicto palestino-israelí. La historia seguía a dos jóvenes palestinos reclutados para llevar a cabo un atentado suicida en Tel Aviv, desde una mirada introspectiva que permitía desvelar las tensiones

morales a las que se enfrentaban, la radicalización y la desesperación. Este nuevo filme se abre con Omar (Adam Bakri) escalando el Muro construido, según el relato de los dominadores, para mantener a los israelíes a salvo de los palestinos, muro que trágicamente encierra a los dominados en la prisión más grande del mundo. No en balde, no solo separa a Palestina de Israel, sino que divide vecindarios palestinos por la mitad entre barrios y campos de refugiados. Al llegar a la cima, las Fuerzas de Defensa de Israel (FDI) disparan contra Omar, fallando por centímetros. Consigue huir a través de un bloque de pasillos estrechos que evidencian una sensación claustrofóbica hasta llegar a la casa de su prometida, Nadia (Leem Lubany) y su protector hermano, Tarek (Iyad Hoorani).

FIGURA 2. *Carátula del filme Omar*



El amor puja por prevalecer en el quebradizo espacio que permiten las fronteras ideológicas moldeadas desde los muros de violencias físicas, psicológicas y morales. La carátula del filme advierte ya del juego de miradas, cercanas y distintas, porque una historia de amor que podría ser convencional, en Palestina sucumbe al espacio, a la calamidad de verse abocados a ser títeres sin cabeza en manos de los demás, dispuestos a ser usados y despedazados. Y Omar es precisamente eso, un filme con mucha cabeza, desde su propio nombre, ya que resulta significativo que en árabe signifique "El de larga vida", cuando esta parece condenada a quebrarse pronto y desaparecer. Esta posibilidad de acabar sucumbiendo en el infierno traza en constante *in crescendo* la tensión de la historia de Omar, el panadero, que parece destinada a quebrarse, caer, precipitarse desde "el Muro" y, como uno más, desaparecer bajo su sombra. Un guion férreo forja el espacio que condiciona el recorrido en el que apenas parece quedar aire para la esperanza, para saltar "el Muro" de la infamia, ya sea por trabajo, familia, supervivencia y, sobre todo, por amor. Sin caer en la exageración ni en el tópico, el desarrollo se encauza al drama sin remisión, donde, al margen del infierno en el que se encuentran inmersos los protagonistas, lo importante son ellos, las personas y sus vidas, la confianza que establecen en sus relaciones y sus decisiones. Pronto, el mundo que encierran las bromas entre amigos y la relación incipiente de pareja se rompe, la desilusión llega, exigiendo actuar y bajar a los infiernos de donde ya no se puede salir. Y ahí radica precisamente su valor educativo, en no doblegarse a la simplificación para intentar agradar y claudicar a una mirada esperanzadora que pueda reconfortar al espectador. Porque de lo que se trata es de plantear la complejidad que envuelve la realidad palestina, los errores que se comenten una y otra vez, a modo de una analogía con el quehacer del panadero que trabaja una y otra vez la masa hasta darle forma, solo que en este caso el quehacer ordinario que da forma es el una continua espiral de violencia.

4.3. Las propuestas de Sacco desde la novela gráfica: Entre periodismo y ficción gráfica

Finalmente, en el campo de las novelas gráficas, tal y como afirma Chantal Catherine Michel, el subgénero sociohistórico y político del

cómic de conflicto árabe-israelí (AIC-Comics) ha experimentado un mayor número de publicaciones después del éxito de la obra de Joe Sacco (2013). Se trata de *Gorazde: Zona protegida* (*Safe Area Gorazde*, 2000, extendida en una edición de 2010) y *Palestina: en la franja de Gaza* (*Palestine*, 2001, extendida en una edición de 2007)[7]. Ambas obras siguen el tono personal que ya había trazado en su primeriza *Yahoo* (1988–1992: Yahoo 1–6, Fantagraphics Books) en su experiencia en la Guerra del Golfo (Steinhauer, 2020)[8]. En estas experiencias se aprecia ya el deseo del autor por no limitarse a describir o retratar a sus personajes, sino generar un mayor acercamiento, desde la convivencia y las entrevistas que establece con ellos para comprenderlos y, por ende, humanizarlos. En este sentido, *Palestina* continúa esa particular mezcla de novela gráfica documentada con técnicas del nuevo periodismo, para narrar su experiencia entre 1991 y 1992 cuando viajó por Israel y los Territorios Ocupados durante dos meses y medio (Sacco, 2015, 9). Se traza así un desarrollo político e histórico de evidente impronta personal, a través de experiencias que parecen constituir un documento etnográfico en tanto que retrato de intrahistorias, tal y como el propio autor revela:

> En algún momento, decidí que debía ir a los Territorios Ocupados por mí mismo. Así podría hacer los cómics a partir de mis experiencias; una especia de cuaderno de viaje ilustrado a través del declive, día a día, de la Primera Intifada. Entrevistaría a gente, anotaría los hechos y llevaría un diario. Más allá de eso, no albergaba una noción exacta de lo que iba a hacer, o cómo iba a hacerlo. No había desarrollado la visión teórica de lo que, luego, acabaría llamando -sin mucha premeditación- "periodismo historietístico". (Sacco, 9, 2015).

De hecho, el propio autor aparece documentándose en sus obras, como personaje testigo que, más que buscar la identificación del lector con el relato, pretende que acabe mirando a través de sus ojos, a ponerse en el lugar del periodista, en el "aquí y ahora" de la historia que se está desarrollando (Nyberg, 2012: 118). En este sentido, su posicionamiento es más que evidente y se fundamenta en su percepción del periodismo,

[7] En España *Zona protegida* sería publicada en 2007 y *Palestina: en la franja de Gaza* en el 2015, ambas por Planeta de Agostini (Barcelona).

[8] Cabría incluir otras vinculadas a este tipo de temáticas como 1998: Stories From Bosnia #1: Soba (Drawn & Quarterly Editor) y sus tiras The War Crimes Trials, en la revista *Details* (September 1998), pp. 260-265 (Priyadarshini, & Sigroha, 2020 y Sacco, 2015).

entendido desde la inviabilidad de mantener una pretendida objetividad y, por tanto, la necesidad de tomar partido:

> Las críticas más duras a Palestina se fundamentan en el hecho de que solo expone una parte del conflicto palestino-israelí. Esa evaluación del libro resulta correcta, pero no me afecta lo más mínimo. Mi argumento era, y de hecho es, que el punto de vista del gobierno israelí ya está muy bien representado en los principales medios americanos, por casi cualquiera que ostente un cargo electo de relevancia en Estados Unidos lo pregona bien alto (…) (Sacco, 9, 2015).

Esta misma perspectiva se mantiene en *Notas al pie de Gaza*, (*Footnotes in Gaza*, 2009) en la que desarrolla una investigación sobre una masacre de civiles en Rafah, una ciudad marginada en el extremo sur de la Franja de Gaza que convive con edificios en ruinas y desempleo. En este espacio fraguado entre la pobreza y el hambre Sacco desentierra los archivos de la historia oral del conflicto palestino, para indagar en la matanza de 1956 en la que más de un centenar de palestinos fueron asesinados por soldados israelíes, y que apenas tuvo eco en los medios internacionales. De esta forma, con una ilustración sin concesiones, en blanco y negro, se perfilan entramados y sombreados que huyen de la comodidad para ofrecernos un relato crudo, con abundantes bocadillos en los que se entremezclan sus personajes y su perspectiva en primera o tercera persona.

Precisamente por ello, desde una perspectiva educativa, tanto su contenido como su estilo son propuestas que implican un hábito lector y una capacidad de comprensión importante. En este sentido, más allá de las posibilidades que implica su posicionamiento y la necesidad de tomar partido, su posible lectura podría vincularse más a propuestas para alumnado de bachillerato o incluso universitario, como punto de indagación sobre la conceptualización de la subjetividad en la perspectiva de la realidad acontecida que se desprende en sus historias y su documentación cercana a la historia oral.

FIGURA 3. *Dos viñetas de Palestina de Sacco (p. 109)*



Fuente: elaboración propia

4.4. Cine y novela gráfica de denuncia. Lugares comunes

La historia de Palestina está marcada por conflictos y desplazamientos y ofrece una plataforma única para explorar temas cruciales, como la identidad, la justicia social, la coexistencia o la violencia y el neocolonialismo. El cine palestino ha evolucionado desde su inicio como medio documental hasta convertirse en una vía para relatar historias de resistencia y supervivencia. De manera similar, la novela gráfica ha permitido transmitir narrativas profundas, evolucionado en paralelo a los cambios políticos y sociales. Ambos universos posibilitan compaginar en el aula aspectos vinculados al «deber de memoria», que permanece de forma especialmente significada en las sociedades signadas por situaciones límite, con profundas heridas en su trama social (Raggio, 2012).

El somero análisis recogido permite apreciar cómo, desde distintos enfoques y estrategias, se moldea y se refleja la narrativa palestina en un contexto global. Como hemos visto, existe una serie de estrategias narrativas mediante el uso del color, el brillo y la nitidez. Estos recursos permiten adentrarse en el marco teórico de la memoria como una forma de resistencia contra la historia oficial, dentro del ámbito de la memoria individual, colectiva e intergeneracional. Así, *Vals con Bashir* realiza

una aproximación a los recuerdos más violentos en tonos oscuros y más difusos, con una coloración que combina negros y amarillos por momentos más difuminados, evidenciando la fragilidad, transformación y emoción que abraza la memoria. Por su parte, Sacco plantea el concepto ético de mantener una equidistancia del conflicto, como si esta fuera viable en el campo de un relato unívoco que, desde las instituciones, se alza en Israel y Estados Unidos[9]. En este sentido, la manera de acercarse al pasado es desde una memoria que transita la historia oral y que invita a una reflexión de la conceptualización de resistencia en un marco más amplio, a través de la estética visual. Así, el tratamiento del color puede modificarse a la hora de narrar un hecho que no recuerda muy bien y ser registrado como un sueño o una alucinación mediante una gama de grises y azules o una pluralidad de voces en la que predomina un posicionamiento del autor que interpela a la empatía del lector. La memoria, la biografía y la autobiografía es el germen de la mayoría de estas narraciones que pueden recurrir a la fragmentación como recurso narrativo, y que tiende a mantener un ramillete de intrahistorias, de personajes cercanos ahogados en las circunstancias impuestas, pero alejados de crónicas de victimismo o blanqueamiento de errores de dirigentes palestinos. Todos ellos enfatizan las relaciones de poder dentro de una estructura y, por lo tanto, sus análisis, siguiendo a Foucault, implican un análisis del poder (Priya y Sigroha, 2020), algo que se advierte en el qué y el cómo, desde la distancia buscada con representaciones y narraciones más realistas o convencionales para dotar de un lenguaje más expresivo a la narración.

5. DISCUSIÓN

Hace ya más de dos décadas que Haim Bresheeth (2002) analizó cómo tres filmes documentales de los años noventa -*Chronicle of a Disappearance* (Suleiman, 1996), *Ustura* (Hassan, 1998) y *1948* (Bakri, 1998)- se enmarcaban en una misma narrativa y narratividad. El reflejo del yo en la otredad, el duelo y la melancolía, la pérdida de una sociedad

[9] En este sentido, James Hodapp señala como, mientras Marjane Satrapi o Art Spiegelman han recibido lecturas poscoloniales, la obra de Sacco no ha recibido análisis en este campo, presentando un punto ciego crítico a este respecto (2015).

y de una nación se configuran en esta trilogía a través de una narración estructurada desde la identidad y la memoria. Esta adopción de contar historias como prueba fehaciente o testigo de la realidad que yace entre muros se articula como constante en el cine. En este marco, los documentales señalados ofrecen un rico componente educativo, desde su propia intencionalidad, al permitir trabajar temas que invitan a reflexionar sobre el pasado y el presente. Este diseño se traza desde la configuración de la memoria y la historia, con una perspectiva cercana a la historia oral, que acaba por perfilar, desde sus diferencias, un mismo denominador común: denunciar la realidad palestina.

Así, el cortometraje *The present (El regalo* o *El presente,* 2020) dirigido por Farah Nabulsi con un guion que coescribió junto a Hind Shoufani, invita desde la ética y la estética a indagar en las injusticias que encierran a la población palestina y, por ende, tanto por su duración, como por mostrar un hecho cotidiano -en este caso ir a un local comercial vecino para comprar una nevera como regalo de aniversario a su esposa- deviene un posible anclaje sobre el que generar reflexiones sobre la ocupación y la pesadilla que puede suponer enfrentarse a un puesto de control militar. De igual modo, en *Foragers* (2022) de Jumana Mannam se conjuga la ficción con cierta ironía a través de un documental que narra el conflicto que supone la ley de protección de la naturaleza del Estado de Israel -y más concretamente la prohibición de la recolección y venta de za'atar y akkoub- para la población palestina que vive de estas plantas silvestres.

Conforme a lo expuesto, podemos decir que cine de ficción y documental comparten vasos comunicantes en forma y narración, con una misma idea de denuncia y resistencia, destacando por su potencial didáctico. Así, mientras que el cine de ficción tiende a llenarse de elementos documentales, de manera inversa, los documentales contienen elementos de ficción, aunando paisaje, trauma y memoria (Gertz, y Khleifi, 2008). En este contexto, existen obras que permiten al docente atender a una serie de criterios en la selección vinculados a la narración del filme, a saber:

- Temáticas específicas, como la del encarcelamiento y el papel de la mujer en *3000 noches* (*3000 Nights*, 2015), filme en el

que Mai Masri presenta la historia de Layal, una joven maestra que injustamente es llevada a la prisión donde dará a luz.

- La forma, como supone el documental animado *Los 18 buscados* (*The Wanted 18,* 2014) de Amer Shomali y Paul Cowan. La ocultación de un rebaño de 18 vacas lecheras por parte de palestinos durante la Primera Intifada, en un momento en que la leche llegó a considerarse toda una amenaza nacional de Israel.

- La proyección histórica y el tono, como es el caso de la trilogía de Elias Suleiman, en especial su tercera parte *El tiempo que queda* (*The Times That Remains: Chronicle of a Present Absentee*, 2009), como obra semiautobiográfica que a través de la vida de una familia y de sus vecinos en un barrio árabe de Nazaret permite retratar la historia palestina desde 1948 desde la distancia, la ironía y el humor negro.

- La complejidad de la recepción o lectura conforme a la edad madurativa del alumnado para descodificar filmes con un componente simbólico importante (*Solomon´s Stone*, 2015, de Ramzi Maqdisi).

Por su parte, en el campo de la novela gráfica y los cómics que tratan Palestina, Ch. C. Michel señala la existencia de alrededor de 140 publicaciones hasta el 2013, de las cuales sólo unas pocas lo habrían hecho antes de 1993 (2013: 207). Así, encontramos distintos formatos que oscilan entre el cómic y la novela gráfica como la propuesta de Naji al-Ali, *A Child in Palestina,* (Londres: Verso, 2009); Jean-Marc Reiser, Dessin de Presse Redécouverte y L'Amérique, Israël et les árabes, publicado en *Bang! Bande Dessinée-Images-Actualité* 1/1 (2003: 62-71); Dov Zigelman y Giora Rotman con Las aventuras de Yoske Mayor, en *Haaretz Shelanu* (1972/1973) o Farid Boudjellal y su *Juif-Arabe*, (Tolón: Éditions du Soleil, 1990)[10]. A tenor de este amplio escenario, podemos

[10] Nadji al-Ali, por ejemplo, habría comenzado a publicar en 1961 y la serie israelí *Yoske Mayor* se habría publicado a principios de la década de 1970. Por su parte, en el cómic francés, Reiser a finales de los años sesenta habría publicado algunas tiras cortas en la revista *Charlie Hebdo* y, posteriormente, ya en los años noventa, destacaría la serie de Farid Boudjellal, *Juif-Arabe*.

destacar dos obras, como *Crónica de Jerusalén* (*Chroniques de Jérusalem,* Delcourt, Paperback, 2011) de Guy Delisle, por su reconocimiento y calidad[11], así como *Vidas ocupadas* (2017), de José Pablo García (Dibbuks, 2017) por su finalidad educativa. Basadas en experiencias personales -la primera en el año que el autor vivió en Jerusalén acompañando a su pareja, miembro de Médicos Sin Fronteras y la segunda, en el viaje de diez días de su autor por el Territorio Palestino Ocupado, gracias a Acción contra el Hambre- ofrecen un retrato de lo visto y vivido, ya sea como particular guía de Jerusalén en la que volcar con cierto humor los problemas que subyacen en la ciudad o, en el caso de la propuesta del autor español, como aproximación externa a las dificultades que sufre la población en el recorrido que realizó de Nablus a Gaza.

En definitiva, tal y como se advierte, la selección propuesta solo es un muestreo que evidencia las posibilidades de los filmes y novelas gráficas erigidos como testimonios para informar y reivindicar una clamorosa denuncia del absurdo. Es más, aunque el tema del espacio de estas narraciones fílmicas y comicográficas no haya sido un foco de atención académico, en el muestreo ofrecido se aprecia como el paisaje ya no es solo una mirada, el paisaje es paisanaje e identidad ante el peso de una historia entre muros. Sin embargo, antes de proponer su visualización o una lectura, el profesorado debe poder responder a las preguntas necesarias que empiezan con la selección ("qué"), la adecuación al currículo y al aula ("cuándo"), la metodología ("cómo") y los objetivos y finalidad ("por qué" y "para qué") de llevar la proyección (Mérida, 2022).

Al margen de que en estas obras los autores tomen partido, ya sea de forma más o menos explícita, sus historias no son protagonizadas por banderas, sino por personas con nombre y apellido y el peso de las circunstancias impuestas. Por ello, la labor de acompañamiento del profesorado al alumnado se centra en su mirada. Una mirada que deberá ser amplia, capaz de atender a la plasmación de los diálogos en las viñetas y el peso del texto e ilustración, a la capacidad de los personajes por transmitir emociones concretas, el protagonismo dado a los personajes

[11] Premio al Mejor álbum en el Salón Internacional del Cómic de Angoulême 2012, la obra fue publicada por y en español por Astiberri Ediciones (2011).

y a la acción desde el nombre de estos hasta el enfoque, los planos y su importancia en la trama narrativa, el tono, sin descuidar la lectura a posturas más cínicas hacia la ocupación y la resistencia o incluso la presentación e importancia de los interiores y exteriores. Pero, sobre todo, una mirada que se acerque a las otras miradas para entender y abordar las narrativas de una Palestina en búsqueda de justicia social, entre las fronteras de la memoria y la historia, que interpelan a un posicionamiento del lector espectador. Uno que, precisamente, empieza con el del propio profesorado a la hora de incluir esta temática en el aula. En definitiva, tal y como hemos mantenido a lo largo del capítulo, no se trata pues de confundir lenguajes, sino desde sus evidentes diferencias, aunar sus posibilidades en el cruce de caminos complementarios que pueden ofrecer para abarcar temáticas obviadas en los currículos oficiales.

6. CONCLUSIONES

Conforme hemos visto, tanto el cine como las novelas gráficas centradas en Palestina desempeñan un papel fundamental en la preservación de la memoria colectiva y un examen crítico de la ocupación, la resistencia y la búsqueda de identidad en un contexto de lucha constante. A través de sus lenguajes y distintos enfoques, las numerosas propuestas existentes intentan capturar las dificultades que supone vivir bajo la ocupación, arropándolas de aparente sencillez para facilitar una comprensión más profunda de las luchas y aspiraciones del pueblo palestino. En consecuencia, su rica tradición narrativa cimentada en el compromiso de sus autores por representar la realidad palestina no solo las convierte en una fuerza cultural y política de resistencia que extrapola fronteras, sino en una ventana única a la educación.

El protagonismo que alcanza el espacio aúna narraciones articuladas en torno al pasado y al presente, la memoria y la historia, la autobiografía, la biografía y la narración de intrahistorias ficcionales, generando cruces de mirada que acaban buscan llegar al ojo del lector/espectador. De esta forma, no solo contribuyen al arte cinematográfico y comicográfico, sino que proporcionan una ventana única a la complejidad del conflicto

palestino-israelí y a la lucha del pueblo palestino por la justicia y la autodeterminación.

7. REFERENCIAS

Bresheeth, H. (2002). Telling the Stories of Heim and Heimat, Home and Exile: Recent Palestinian Films and the Iconic Parable of the Invisible Palestine. New Cinemas: Journal of Contemporary Film, 1(1), 24-39.

Brooks, X., (2006, 12 de abril). Palestinian directors. The Guardian.https://www.theguardian.com/film/2006/apr/12/israelandthepalestinians

Gertz, N. y Khleifi, G. (2008). Palestinian cinema: Landscape, trauma and memory. Edinburgh University Press.

Helman, S., Markowitz, F., Sharot, S. y Shokeid, M. (2015). From the protest to testimony and confession: The changing politics of peace organizations in Israel, toward an anthropology of nation building and unbuilding in Israel, University of Nebraska Press (ed.) Toward an Anthropology of Nation Building and Unbuilding in Israel, pp. 73-90.

Hodapp, J. (2015). The Postcolonial Joe Sacco. Journal of Graphic Novels and Comics, 6(4), 319-330.

Martin, J. M. (2020). Vals con Bashir: Documental, animación y memoria. L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos, 205-216.

Mérida Donoso, J. A. (2022). Sobre el Holocausto y el problema de la representación de la negatividad extrema en el cine. Un acercamiento desde las aulas. Clío: History and History Teaching, 48, 277-292.

Michel, C. C. (2013). Panels for peace: Contributions of Israeli and Palestinian comics to peace-building. Quest: Issues in Contemporary Jewish History, 5, 205-31.

Nyberg, A. K. (2012). Drawing on words to Picture the Past in Safe Area Gorazde. En M. J. Smith y R. Duncan, (Eds). Critical Approaches to Comics: Theories and Methods. Routledge Publishing, 116-128.

Pinotti, L. (2015). La animación no ficcional. Un análisis sobre la construcción del sentido en el documental animado Vals con Bashir. Cine Documental, (12), 142-168.

Priyadarshini, A. y Sigroha, S. (2020). Recovering the Palestinian History of Dispossession through Graphics in Leila Abdelrazaq's Baddawi. Eikón/Imago, 9(1), 395-418.

Raggio, S. (2012). ¿Historia o memoria en las aulas? S. Raggio y S. Salvatori Efemérides en la memoria, 24, 13-30.

Sela, R. (2017). The Genealogy of Colonial Plunder and Erasure – Israel's Control over Palestinian Archives-

Steinhauer, J. (2020, 28 de diciembre). The Outsider: Joe Sacco's comics journalism. The Nation. https://www.thenation.com/article/culture/joe-sacco-paying-land-review/

Van Gils, M. y Shwaikh, M. M. (2016). Fighting Without Weapons: Palestinian Documentary Films and Acts of Resistance. Asian Affairs, 47(3), 443-464.

Wood, J. (2012). After 2 Decades, Scars of Lebanon's Civil War Block Path to Dialogue. The New York Times. https://www.nytimes.com/2012/07/12/world/middleeast/after-2-decades-scars-of-lebanons-civil-war-block-path-to-dialogue.html

Novelas gráficas mencionadas:

Delisle, G. (2011). Crónica de Jerusalén. Astiberri Ediciones.

García, J, P. (2017). Vidas ocupadas. Dibbuks.

Sacco, J (2010). Notas al pie de Gaza. Random House.

Sacco, J (2015). Palestina. Planeta de Agostini.

LA LEY DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA Y LA NECESIDAD DE RECORDAR DESDE LOS CÓMICS. TEMAS, USOS Y POSIBILIDADES A TRAVÉS DE PARACUELLOS; EL ARTE DE VOLAR; ALA ROTA; LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y LA MUERTE DE GUERNICA

José Antonio Mérida Donoso
Universidad de Zaragoza

Lorenzo Mur Sangra
Universidad de Zaragoza

Iñaki Navarro Neri
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

En el preámbulo de Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática se traza un recorrido de usos políticos de la memoria desde el comienzo de la democracia, cuando todavía no se había establecido un "marco memorial integrador de políticas públicas de memoria" (9). De igual modo, se señala cómo, desde los primeros años de la Transición las medidas simbólicas llevadas a cabo han sido de diversa índole:

> de reparación económica, de reconocimiento se comenzaron a impulsar medidas simbólicas de diversa índole, de reparación económica, de reconocimiento de víctimas del franquismo y condena de la dictadura dirigidas a corregir y equilibrar los perjuicios y consecuencias del golpe de Estado y la guerra, así como la larga represión de un régimen autoritario" (Ley 20/2022, 9).

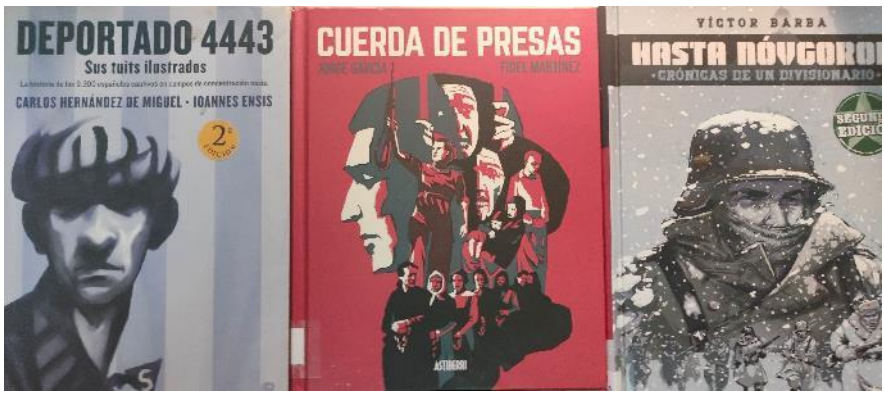
Paralela a esta realidad, desde hace años el cómic, y más concretamente la novela gráfica, se ha convertido en un medio de referencia para difundir la memoria histórica. Ya sea desde personajes históricos consolidados hasta intrahistorias anónimas, la Segunda República, la Guerra

Civil, la Dictadura y la Represión franquista se han convertido en escenarios en los que se adhieren distintas representaciones de ficción y memoria. Así, aunque cine y literatura fueran los encargados de acercarse al pasado más reciente en los primeros años de la democracia, desde hace años el cómic y más exactamente la novela gráfica es la que más auge ha experimentado, hasta el punto de ser los que más decididamente han tomado este relevo. En cualquier caso, tanto unos como otros se establecen desde la necesidad de dar a conocer, en un primer momento, para deconstruir el relato unívoco de la historia oficial del Franquismo tras cuatro décadas de propaganda, adoctrinamiento y censura y el orto, en la misma necesidad de recordar.

Este cambio de paradigma responde, en parte, al auge de los cómics en general y de las novelas gráficas en particular, tal y como se desprende de cómo las librerías en los últimos años, les han ido otorgando cada vez un mayor espacio y un lugar más destacado. Ya sea por influencia del Manga, del éxito de ciertas transposiciones fílmicas, por la concesión de la Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes a más de media docena de historietistas y dibujantes desde el año 2000 (Vega, 2018, 291) o la creación de galardones específicos para este género, como el Premio Nacional del Cómic que se otorga anualmente desde 2007 (Pons, 2011), lo cierto es que el número de títulos publicados en España ha crecido de forma exponencial. Así lo evidencian las ediciones que reciben algunos libros ilustrados y la ampliación de temáticas y formatos conforme a su heterogeneidad y a la demanda del público lector y consumidor de estas narrativas[12].

12 Aunque el auge es evidente, cabe mencionar, aunque sea a nota de pie de página, como en España, aunque en menor proporción, no solo una tradición de autores y lectores consagrados, sino también de especialistas, como por ejemplo evidencia el grupo de divulgación e investigación del cómic "Club Amigos de la Historieta (CAH)" fundado en 1974 por Josep Mari Ávarez, Antoni Arigita, Francisco Baena, Xavier Balmaña, Josep Maria Delhom, César Díez, Jesús Díaz, Xavier Fontecha, Joan Navarro, Antoni Muzás, Vicente Sánchez, Joaquín Sendra y María Victoria Vives Arumi (Cuadrado, 2000, p. 278).

FIGURA 1. *Portada de Deportado 4433, Cuerda de presas y Hasta Noóvgorod. Todas ellas llevan varias ediciones*



Fuente: Elaboración propia

En el caso del género histórico, esta multiplicación conlleva al igual que ocurriera con el cine y la literatura, la aparición de textos de distinto formato y calidad, sin menoscabo de la existencia de títulos cuyo reconocimiento ha permitido la consagración de autores a nivel nacional. En cualquier caso, el desembarco de la memoria histórica en el mundo del cómic no es un hecho netamente actual, manteniendo referentes a lo largo de la Transición, con obras como el comienzo de la serie de *Paracuellos* (1976) de Carlos Giménez o *Los profesionales* (1983), su intento por construir, de nuevo, una memoria histórica y colectiva, del cómic español. De igual modo, se pueden entablar influencias internacionales, en especial mediante el reconocimiento que alcanzaron ciertas novelas de culto como *Maus* (Art Spiegelman, 1991), el grito de un autor al bucear en la vida de su padre, un judío polaco víctima del Holocausto nazi, o *Persépolis* (Marjane Satrapi, 2000-2003) la autobiografía de la autora iraní, cuya fama se multiplicó tras su transposición fílmica. En cualquier caso, este fenómeno editorial -insistimos en este concepto- puede comenzar a establecerse desde el éxito de *Los surcos del azar* (Paco Roca, 2013), la búsqueda de los españoles en la II Guerra Mundial, e iría

incrementándose conforme las editoriales irían apostando por el tema, aprovechando el auge del cómic adulto en España[13].

Por su parte, aunque el potencial de los cómics en la educación es un fenómeno estudiado y contrastado por la literatura especializada, generalmente esta tiende a obviar este apartado y suscribirse más a análisis textuales y culturales. En consecuencia, a pesar de la existencia de obras que analizan el fenómeno (De Arriba, 2015; Bórquez, 2016; Zapatero, 2016; Vega, 2018), así como de las experiencias y propuestas a llevar al aula (De Arriba, 2019) ante su capacidad de acercar conceptos teórico-prácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y atraer e interpelar al lector, lo cierto es que las puestas en práctica en el aula no siempre atienden a una metodología adecuada ni a una justificación sustentada en las necesidades del currículo.

2. OBJETIVOS

Conforme al fenómeno editorial señalado, las novelas gráficas vinculadas al género histórico presentan un crisol de opciones para el docente. Esta pluralidad implica la necesidad de formarse y adquirir herramientas para seleccionar, trabajar y adecuar al currículo las narraciones ilustradas que pretenda implementar en el aula. Antes de llevar a cabo dicha práctica debería generar una reflexión crítica que le permita responder a una serie de cuestiones:

- Qué novelas gráficas elegir conforme a la temática y el currículo.
- Cómo y cuándo abordarlas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

13 Conforme a la diferencia semántica establecida entre cómic y novela gráfica para diferenciar entre obras creadas como historias independientes que, en contraste con las series, colecciones o compilaciones, son publicados en forma de libro (Gertler y Lieber, 2009; Arie, 2006), en este trabajo usaremos la denominación novela gráfica. De este modo, atendiendo a la definición que ofrece Santiago García, creemos que la distinción permite enfatizar las diferencias temáticas y de extensión en oposición al cómic, como obra concebida en formato de historieta que contendría una narración unitaria en la que se presentan historias extensas de temas generalmente profundos (2010, 218-219).

– Por qué y para qué llevarlas al aula. Es decir, qué aportan de manera significativa.

Desde estas preguntas, presentamos una propuesta de elección de obras que gozan del reconocimiento de lectores y crítica dentro de la temática de la memoria histórica. Con ello, más allá de atender a las características y tipologías que presentan, pretendemos llevar a cabo los siguientes objetivos:

– Realizar un análisis narrativo de las cinco propuestas de tres de los autores que han obtenido un mayor reconocimiento.

– Atender a las perspectivas memorísticas e históricas de las obras seleccionadas y a sus posibilidades didácticas.

– Analizar los vasos comunicantes que mantienen con el marco configurado en torno al concepto de memoria histórica y a la Ley de la Memoria Democrática.

3. METODOLOGÍA

La propuesta a realizar atiende a las siguientes novelas gráficas:

– *El arte de volar* (De Ponent, 2009). Guion: Antonio Altarriba; ilustración: Kim (Joaquim Aubert Puigarnau).

– *El ala rota* (2016, Norma Editorial). Guion: Antonio Altarriba; ilustración: Kim (Joaquim Aubert Puigarnau).

– *La Guerra Civil Española* (Debate, 2016). Guion: Paul Preston; ilustración José Pablo García.

– *La muerte de Guernica* (Debate, 2017). Guion: Paul Preston; ilustración: José Pablo García.

– *Paracuellos* (varias editoriales, ediciones múltiples, 1976-2022). Guion e ilustración: Carlos Giménez.

Tal y como hemos indicado, la justificación de la selección de las obras responde a su calidad avalada por el reconocido prestigio de sus autores, tanto guionistas como ilustradores. Definido nuestro objeto de estudio

(las novelas gráficas desarrolladas en torno a la historia contemporánea de España) y la selección de textos se trabajarán sus cuestiones historiográficas (sus orígenes), terminológicas y constitutivas (el lenguaje comicográfico) y abordado su análisis narratológico (la historia, el qué se cuenta) y el discursivo (cómo se cuenta) en los vínculos de cohesión textual interna. Para ello nos guiamos por un modelo dual, diferenciando el nivel de la historia (qué se cuenta) del discurso (cómo se cuenta), conforme al funcionamiento de sus componentes fundamentales (personajes, tiempo, escenario y acciones). Asimismo, se atenderá a las intervenciones autoriales y los niveles narrativos (el punto de vista, la voz narrativa o la temporalidad discursiva). Con ello esperamos poder responder a cinco preguntas (qué, quiénes y cómo se cuenta), así como a su finalidad textual (por qué y para qué). Esta última cuestión nos permitirá no solo comprobar si en su concepción ya se entrevé un afán didáctico mantenido en su narrativa, sino sus posibilidades desde la didáctica de las ciencias sociales (por qué y para qué podrían ser llevados al aula), así como su relación con la memoria histórica y la Ley de la Memoria Democrática.

4. RESULTADOS

Antes de comenzar a desgranar nuestro análisis creemos adecuado realizar una mínima introducción de las propuestas seleccionadas conforme a su contenido.

1. Desde una vertiente memorística próxima al relato oral, *El arte de volar* supone un acercamiento personal de Antonio Altarriba a su padre, un retrato completado con la reconstrucción de la vida oculta de su madre en *El Ala rota.*
2. De forma paralela, a lo largo de nueve volúmenes, *Paracuellos* supone una especie de proyecto de vida de su autor, Carlos Giménez, quien recoge su memoria personal mediante anécdotas cerradas, con una leve continuidad de personajes que pasaron parte de su infancia en el asfixiante ambiente de orfanatos del Auxilio Social del franquismo.

3. Frente a estas obras, la propuesta de transposición que ofrece José Pablo García en *La Guerra Civil Española y La destrucción de Guernica* conforme a los libros homónimos del reputado Paul Preston, pretende ofrecer la imagen del relato histórico consolidado de forma sencilla, didáctica y amena.

Centrándonos en la propuesta de *El arte de volar*, la novela gráfica supone una larga analepsis, un viaje al pasado precipitado desde el presente, el momento del suicidio, desde que el padre del autor salta de un edificio hasta que llega al suelo. El propio autor lo describe de forma concisa:

> Tras escapar de la enfermería de la residencia en la que estaba ingresado (Residencia de Mayores de Lardero, La Rioja) (…). La enfermería está ubicada en la primera planta y mi padre había sido ingresado en ella para tenerlo vigilado pues, depresivo, ya había intentado en otras ocasiones arrojarse al vacío. Atravesaba en esos momentos una crisis aguda que le tenía lúcido, pero absolutamente desesperado. A pesar de los 91 años y de la escasa movilidad encontró la manera de burlar los controles de las enfermeras, subir a la cuarta planta, encaramarse a una ventana y tirarse. Era el 4 de mayo de 2001 (Altarriba, Casali, K. 2009, 3).

Esta perspectiva permite generar una estructura en la que los capítulos se escalonan en un descenso que es doble: hacia la memoria y hacia la muerte y, de forma paralela, combina dos protagonistas, el hijo, el autor que investiga a su padre y construye su biografía dando sentido a su vida y muerte y, por otro, el padre, con una vida fragmentada por el franquismo. Se traza así un retrato psicológico de su figura, una visión contextualizada de quién fue ese hombre que se suicidó.

Esta misma perspectiva es la que genera el germen de *El ala rota*. En la respuesta, el autor se encuentra con la España del "glorioso alzamiento" que anuló a las mujeres por el hecho de ser mujeres, constituyendo un díptico que toma forma a través de una visión a la España más social y a la más dictatorial. Si en *Paracuellos 8: Las madres no tienen la culpa* (2017) Giménez se acerca al dolor de las madres que se ven obligadas "a dejar" a sus hijos, en esta última es en la que percibe todo el peso de la educación del nacionalcatolicismo y el patriarcado. En consecuencia, tal y como indica el propio autor "no se completan, aunque de alguna manera, se complementan" (Altarriba, Kim, 2017, 262). En efecto, así

como todo texto ocupa una función según las interacciones que mantenga con otros textos, en este caso ambas novelas permiten una lectura independiente, pero global. No en balde, Antonio Altarriba ha reconocido que la finalidad de ambas obras era la de "recordar", pero que, al final, acabó por ser "sobre todo, cuestión de descubrir, de aprender" (2016, 262).

FIGURA 2. *Imágenes de la muerte de la madre de Antonio Altarriba en El ala rota y un ejemplar del Arte de Volar en francés*



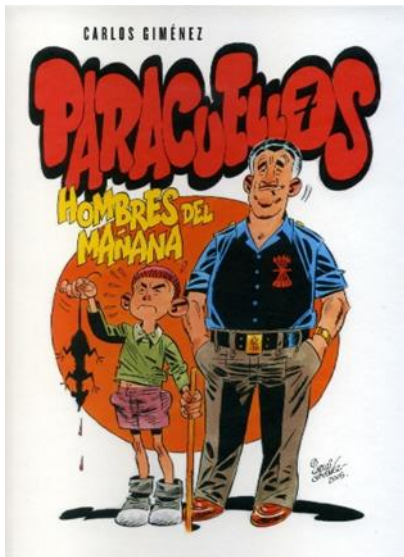
Fuente: Elaboración propia

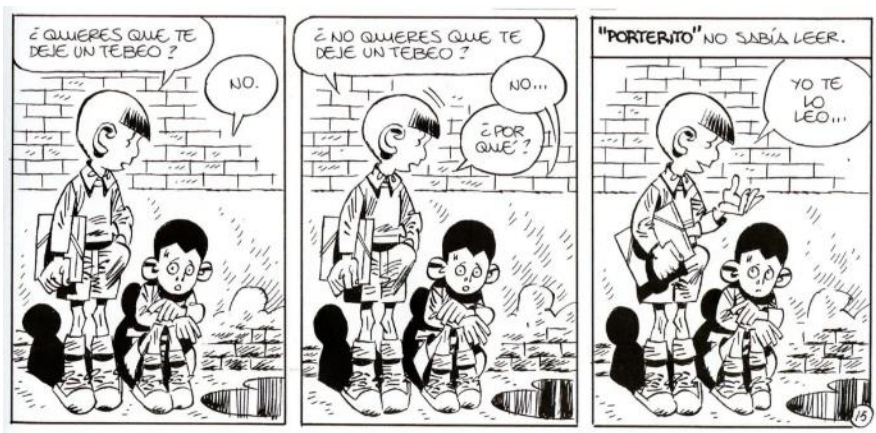
Finalmente, cabe apostillar el significado de los títulos que configuran las novelas que, en el caso de *El ala rota*, hace referencia a la dificultad que tiene Petra, la madre de Altarriba, por mover el brazo tras recibir una pedrada de Damián (17-18), su padre, ya que al nacer intenta matarla al culpabilizarla de la muerte de Sofía, su madre, en el parto (16). Este hecho desconocido por su hijo es el punto de arranque de la analepsis que se entremezcla con el presente y que permite reconstruir el puzle del personaje. No en vano, es el hecho que de alguna forma lo define tanto a ella, como advierte su nombre Pietra, y a toda una sociedad que vivió, en "un universo que la asfixia, que la oprime, la obliga a una tensión permanente, de la que solo puede salir adelante traumatizada y con mucha valentía" (Vázquez e Ibeas-Altamira, 2020, 11).

Por su parte, Giménez plasma en palabras e imágenes sus recuerdos, dotándolas de un valor documental innegable al estar protagonizados

por un grupo social que generalmente tiende a pasar más desapercibido: la infancia. Sus páginas invitan a reflexionar sobre la memoria histórica desde la experiencia sufrida desde la infancia huérfana de los republicanos que yacían muertos o presos. Una violencia que alcanza lo estructural sobre la sombra alargada que proyecto el nacionalcatolicismo en su máxima expresión sobre la censura, la represión, la propaganda ideológica y, en definitiva, la educación.

FIGURA 3. *Portada e interior de Paracuellos. Hombres del mañana (2016).*





Fuente: Elaboración propia

Asimismo, su fuerza narrativa está conformada por sus protagonistas, un grupo de niños (Pablito, Peribáñez, Adolfo, Hormiga, Gálvez, Piraña, Rudy el Corneta, Cagapoco, Toñín, Alpiste…) con quienes parece inviable no empatizar, al conferirles una profunda dimensión "tragicómica" y, por ende, humana.

En cuanto a *La Guerra Civil Española,* esta reconstruye el desarrollo del conflicto, permitiendo abordar la violencia en toda su complejidad. La novela gráfica aquí se desprende de la memoria para adentrarse en la historia y, por ende, intentar ofrecer, en la medida de lo posible, un relato común al lector.

Por su parte, *La muerte de Guernica*, narra la historia de la destrucción de Guernica el 26 de abril de 1937, grabada en sangre, y llamas, con el fin de disipar de una vez por todas el humo de las mentiras que se alzaron desde la historia oficial establecida en el franquismo.

Ambas ofrecen una narración global con múltiples personajes a lo largo de la guerra y del bombardeo. En esta última, por ejemplo, se hace referencia a las tácticas de la Legión Cóndor, a su relación con Franco y a la ansiedad de Mola por "acelerar las cosas" (Preston y García, 2017, 21), frente a los que se sitúa la labor de los periodistas Virginia Cowles y George Steer o la del padre Alberto Onaindía.

FIGURA 4. *Portada de La Guerra Civil Española y La muerte del Guernica.*



Fuente: Elaboración propia

En ambas José Pablo García condensa en una estructura narrativa con una ilustración de tonos sepia (*La Guerra Civil Española*) y azules (*La muerte del Guernica*) apagados, alejados del dramatismo y la emoción y una mayor función descriptiva, en un intento de equilibrar la precisión histórica con la narrativa visual y artística[14].

Sin menoscabo de las evidentes diferencias entre memoria e historia, todas las propuestas seleccionadas suponen un abordaje, valga la redundancia, a la memoria histórica, desde tres modelos que ofrecen distintas perspectivas: la autobiográfica, la memorística y la histórica. Las tres mantienen, en cierta forma, un efecto catalizador para los autores y los lectores de cierta generación. Esto es porque, de una u otra forma atienden a las víctimas del golpe de Estado, las de la Guerra y la dictadura franquista. En este sentido, las transposiciones de Preston incluyen un último capítulo con "La paz de Franco", en *La Guerra Civil Española*, que ofrece una visión de la represión del franquismo y "Después de las bombas", en *La muerte del Guernica* que concluye con el fallecimiento del nacionalista vasco Joseba Elosegui al prenderse fuego en 1970. Asimismo, mientras *El arte de volar* nos ofrece una visión de lo "traumático, criminal e inhumano" (García Navarro, 2016, 67) en el campo de internamiento francés, Saint-Cyprien, *El ala rota* contribuye a la recuperación de un nuevo tipo de memoria: la de la mujer olvidada. En efecto, tal y como señala Kyra Kietrys rinde homenaje a las mujeres de aquella época mediante una de ellas, relegada a la esfera privada que yace en la trastienda de la historia y que, por tanto, carece de los medios y el mecanismo para hacer una crónica de su vida (2022, 368). Por último, la obra de Giménez ofrece "básicamente historias de humillación, abandono, pobreza y abuso, no sólo por parte de los adultos hacia los niños, sino de los niños entre sí" (Reggiani, 2014, 2). En suma, todo este marco referencial entronca con la Ley de la Memoria Democrática que atiende al maltrato sufrido a los niños y niñas (*Paracuellos* y *El ala*

14 Aunque somos conscientes de que todo cómic o novela gráfica merece un análisis particular que responda a sus características como unidad textual y artística que mantiene unas características comicográficas que generan cohesión y coherencia, por cuestión de espacio limitamos estas apreciaciones, esperando poder desarrollarlas en futuros trabajos. En cualquier caso, esta perspectiva de monocromo apagados o bitonos azul y negro sería la usada en otras novelas gráficas como en *Vida y muerte de Federico García Lorca* (Gibson y Palomo, 2018).

rota), las víctimas de los campos de concentración (*El arte de volar*) y a las mujeres que sufrieron "humillaciones y vejaciones (…) por el mero hecho de ser mujeres" (Ley 20/2022, 12).

En cuanto a la intersección de lo personal en lo histórico la subjetividad esta es evidente en *Paracuellos* al trazar desde la memoria las experiencias personales o cercanas y matizarlas con la ficción, así como en *El arte de volar* y *El ala rota*, efectuadas desde experiencias cercanas que permiten al autor apropiarse de la voz testimonial del narrador. Sin embargo, esta también se aprecia en las transposiciones en el color y la ilustración de las transposiciones de Preston, mediante la mirada particular y, por ende, como toda mirada, subjetiva en el color, los tonos apagados y el propio dibujo[15]. En este marco, la conexión íntima entre ilustración y texto que ofrecen todas las novelas gráficas permiten una mayor profundidad emocional a la narración, al habitar el paisaje con un paisanaje verosímil y cercano, así como unos protagonistas (en *Paracuellos, El arte de volar y El ala rota*) revestidos de humanidad que permiten empatizar y conectar con los lectores

Asimismo, los textos seleccionados nos permiten mirar al momento de la enunciación (interior) y al sistema cultural donde se generan y, al mismo tiempo, los engloba (exterior). En la mirada interior, la obra de Altarriba y Kim responden a una búsqueda personal por saber quiénes fueron sus padres. Más que dialogar con sus fantasmas, esos que lo habitan, las narraciones se configuran para mostrar su vida y las cicatrices que dejó el franquismo. Se trata pues de recordarlos, pero sobre todo de darles sentido a través de su voz, la de sus vidas, aunque sea desde la voz del autor. Por su parte, la obra de Carlos García juega con la memoria y la ficción para hablar de una realidad social no siempre estudiada, la que habitaba entre las paredes del Auxilio Social, que vivieron los huérfanos del franquismo. Esta perspectiva se traza de manera constante a lo largo de los años, dando forma y vida a sus personajes principales, los niños sometidos a las violencias físicas, morales y simbólicas. Su

[15] Sobre el posicionamiento de Paul Preston, no creemos que haberse decantado simpatizante de la República, como por otra parte es lo normal en oposición al golpe de Estado, menoscabe lo más mínimo la perspectiva histórica que presenta.

desesperación y alienación se acentúa en aspectos menos estudiados, por lo general, por la historiografía y poco presentes en la educación, como son el hambre y la sed. El propio autor recordaba su experiencia de forma contundente:

> Yo he visto a una guardadora tirar varios peroles de comida ¡para no molestarse en servirlos! (…) Yo nunca he llorado de hambre. Porque hay un sentido de la supervivencia que te dice que, si no hay comida, no valen atajos, ¡es que no hay, y se acabó! Sin embargo, de sed sí se llora, con muy poquitas lágrimas ¡porque intentas ahorrar líquido!, pero sí que lloras, porque estás viendo el agua y te dices: ¡pero si hay un río ahí abajo!, ¿por qué no la traen? (Giménez, 2009, 143-144).

En cuanto al afán divulgativo de las transposiciones efectuadas por reducción, como tiende a suceder en toda adaptación, en sí supone un intento de llegar a un mayor número de lectores tal y como queda reflejado en la propia contraportada de *La Guerra Civil Española*: "aproximar el relato de aquella tragedia a las nuevas generaciones, pero sobre todo contribuir a preservar la memoria de lo que ocurrió, algo esencial para el ejercicio cotidiano de la democracia" (Preston, Kim, 2016)[16].

En consecuencia, son propuestas que se interrelacionan con la Ley de la Memoria Democrática desde el reconocimiento, reparación y dignificación a las víctimas, con distinta forma y sentido, y, por tanto, el deber moral hacia ellas. En este sentido, a nivel educativo, el aula deviene un terreno fértil para permitir su lectura en la asignatura de Ciencias Sociales, en 4º de la ESO y Bachillerato, pero también para las vinculadas a valores éticos o, dependiendo de la edad madurativa, en la asignatura de Comunicación y sociedad en Formación Profesional Básica. Lo mismo ocurre en el ámbito de la Educación de Personas Adultas, ya sea desde la animación lectora o las clases vinculadas a cultura, con la idea de plantear la lectura de alguna de estas novelas gráficas y generar grupos de debate sobre temas más genéricos como la memoria, su carácter subjetivo y su relación con la historia o más concretos, vinculados como punto de arranque para investigación en torno a la Guerra Civil y franquismo o, simplemente, germen para indagar en el subgénero

16 Cabe destacar en este sentido como ambas novelas gráficas se publican en fechas señaladas, la primera, a los ochenta años del golpe de Estado, (al igual que *Los hombres del mañana* y *El ala rota*, ambas del 2016) y, la segunda, también a los ochenta del bombardeo.

memorístico de las novelas gráficas. Todas estas obras comparten un tronco común en su narratividad y en su nivel discursivo, que alcanza temas, actores (la encarnación perceptible de las funciones), y localización temporal y espacial. Añadimos espacial porque a pesar de presentar espacios figurativos distintos (localidades), muestran la configuración de una España como cárcel y, por tanto, atienden a espacios de represión. Así, como ya hemos comentado*, La Guerra Civil Española* o *La muerte de Guernica* comienza con los entresijos políticos y sociales de la Segunda República para, a partir de ahí, presentar un recorrido hasta el franquismo. En este sentido, su valor educativo se acentúa al dar continuidad al relato que ofrece al lector, ya que hoy en día, todavía es frecuente encontrar manuales de texto de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato con la Segunda República y la Guerra Civil en un mismo capítulo, configurando una unidad narrativa, mientras que el franquismo se sitúa en otro capítulo independiente (Rodrigo, 2009). Este error, nada inocente, puede permitir una interpretación que interrelaciona República y Guerra Civil, pero que asila el Franquismo del golpe de Estado y la represión, como si no constituyeran una parte fundamentalmente de la dictadura[17].

5. DISCUSIÓN

Así como todo texto posee una función dentro del sistema cultural en el que se ubica, en el que surge o en el que, simplemente, cumple algún papel o tiene una significación propia, estas obras recuerdan cómo el pasado sigue sucediendo y cómo la memoria, no es un asunto del ayer, sino del hoy, del presente y del futuro. Por su parte, la política actual evidencia la polarización de la sociedad con los usos políticos de la memoria. Frente a la historia oficial del pasado, su ruptura definitiva y el revisionismo propuesto por algunos pretendidos historiadores

17 En este marco Emilio Castillejo Cambra ha señalado como posible explicación cierto conformismo que perpetúa la continuidad del relato establecido en el franquismo (2008) cuya sombra todavía se prolongaría en determinados manuales escolares.

(Corrochano, 2014). Sobre los debates sobre el pasado reciente Javier Rodrigo señala el carácter que en ocasiones los empañan:

> Nadie puede sentirse, creo, demasiado orgulloso del tono ad hominem, pugilístico y chusquero que han adquirido en no pocas ocasiones estos debates -los vinculados a la Segunda República, la Guerra Civil, las violencias de guerra y posguerra o el proceso de democratización (y sus «lastres», «precios», etc.)- pero es sintomático de los modos particulares con los que nos relacionamos y ponemos en relación a nuestros lectores con el pasado y sus relatos (Rodrigo, 2017, 38)

La escuela deviene un terreno fértil, especialmente en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, para plantear estas cuestiones al alumnado. Al fin y al cabo, indagar en las causas, características y consecuencias de la guerra, así como analizar el conjunto de elementos que se relacionan con ella durante el franquismo no es otra que la función del historiador. Es decir, basarse en conocimientos sólidos, analizar las fuentes, interpretar las evidencias y posicionarse de forma crítica y racional, una actitud que no implica dejar a un lado los sentimientos, emociones y elementos personales que rodea a todas las guerras (López, 2008, 35), sino a consolidar su papel desde la cultura de la paz. No en vano, "una cultura de la paz no puede construirse en base a la ignorancia, el olvido o la manipulación de la ciencia" (Hernández, 2007: 13).

La ley de la Memoria Democrática se enmarca en dos campos que mantienen vasos comunicantes, el conceptual de la memoria histórica, y el recorrido legislativo que se ha articulado desde la Ley de la Memoria Histórica (Ley 52/2007 de 26 de diciembre) en consonancia con otras normativas más locales, ya sean de índole municipal o autonómico. Ambos marcos advierten, por un lado, de la deliberada desmemoria sufrida, en parte como consecuencia lógica de la dictadura, pero también de la Ley de Amnistía de 1977 entendida como ley de punto final[18] y, por otro, la existencia de los conflictos que tienden a establecer alrededor de las historias públicas. Es, en este último aspecto, donde se advierte de un fenómeno que se extiende más allá de las fronteras de España: el

18 Una ley que garantizó no sólo la liberación de los presos políticos encarcelados por el régimen, sino también la impunidad para sus carceleros (…) Amnistía y amnesia se unían en su significado. España renunciaba así a la construcción de su identidad, al renegar de la búsqueda de su pasado o, mejor dicho, de sus pasados. (Mérida, 2012, 4).

descrédito e instrumentalización de la historia. No en balde, grupos vinculados a la extrema derecha utilizan un relato histórico que asumen como propio, independientemente de que haya sido descartado y abandonado por la historiografía académica contemporánea (Rodríguez, 2021), poniendo en duda los consensos historiográficos sedimentados y la propia historia. Como forja persistente entre las fronteras identitarias que se establecen desde el uso y la instrumentalización de la historia, la diferencia entre las narrativas sobre los pasados violentos contemporáneos es una constante no suscrita a unos pocos países. Se trata de una realidad estructural ampliada por la multiplicidad de opiniones no siempre fundamentadas y aprioristas que brinda Internet y que germina en la dificultad por establecer un relato compartido.

En el caso de España, el revisionismo 'etnicista' alentado por distintas fuerzas políticas que, amparado por una historiografía que enraíza con la erigida durante el régimen y desde su complacencia por Juan de Cierva, genera que algunos autores adviertan con preocupación que la equiparación de las víctimas de ambos bandos de la contienda civil y la dictadura pronto pueda colarse en los manuales de secundaria (Casanova, 2021). Como recuerdan Javier Rodrigo y David Alegre:

> Una guerra civil, en suma, no es una idea, no es una representación ni una metáfora. Y tampoco es reductible a ecuaciones o narrativas. Puede que al final haya que recurrir a la tautología: una guerra civil es, en primer lugar, una guerra, con todo lo que ello comporta (2019, 69).

Ante esta realidad, las novelas gráficas proporcionan un contexto significativo para los estudiantes que se adentran en estos temas. La selección de obras por parte del docente permite -al igual que ocurre con los filmes, sin ánimo de confundir distintos medios, lenguajes y recepciones- mejorar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico e histórico de alto orden y, por tanto, otorga beneficios aprovechables para el alumnado tanto dentro como fuera de las aulas (Wagner, 2018). Una de sus ventajas es su capacidad para visualizar escenas históricas, ya que las imágenes pueden ayudar a comprender mejor los eventos y las emociones asociadas. Sin embargo, la representación visual también puede influir en la interpretación de los eventos, lo que requiere una cuidadosa consideración por parte del docente. De igual modo, la elección de la

perspectiva y el punto de vista puede influir en la forma en que los eventos históricos son presentados y percibidos, ya que las decisiones narrativas dan forma a la interpretación del lector. En consecuencia, la función de todo docente de historia que plantee implementar la lectura de novelas gráficas en el aula ha de partir de una reflexión que, más que paralizarlo, lo invitan a implementar otros temas paralelos que incluyen el análisis de la sociedad y una reflexión política actual (De la Fuente, 259, 2011). Temas que, como la Ley de la Memoria Democrática y la represión sufrida, nos incluyen a toda la sociedad y necesitan ser abordados entendidos desde el "encuentro de los ciudadanos en paz y democracia" y no como "una expresión ofensiva o de agravio" (Ley 20/2022, 15) tal y como pretenden hacer algunas voces no autorizadas.

6. CONCLUSIONES

Los relatos y las memorias de la Guerra Civil, la Dictadura y la Transición se han presentado en España como un campo de batalla cultural y político, de apropiación de símbolos, la falta de sosiego, reflexión y profundización "y sobre todo [la] falta conocimiento (…)" (Casanova, 2009, 11). Esta realidad nos invita a trasladar el concepto de memoria histórica al aula. Para ello, entendemos que ciertas novelas gráficas pueden suponer un apoyo complementario para trazar promover trabajos de investigación y alentar su curiosidad intelectual del alumnado sobre esta temática. En consecuencia, entendiendo que el género histórico permite abordar temas sociales, explorar y transmitir los valores, las luchas y las consecuencias de aquellos tiempos, en este trabajo hemos intentado analizar determinadas novelas gráficas. Conforme al análisis establecido, apreciamos como las narrativas visuales de la muestra presentada recogen las distintas opciones que hay para trabajar el cómic y la memoria histórica en diferentes generaciones, contextos y temáticas. Todas ellas mantienen un tono acorde al relato mostrado, si bien, unas se trazan desde la memoria, más autobiográfica o cercana a la historia oral, o desde la adaptación de libros de historia.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores pertenecen al Grupo: S50_23R: ARGOS. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

8. REFERENCIAS

Altarriba, A., & Casali, K. (2009). El arte de volar (guion). Edicions de ponent.

Altarriba, A., & Casali, K. (2011). El arte de volar. Norma editorial.

Altarriba, A., & Casali, K. (2016). El ala rota. Norma editorial.

Bórquez, N. (2016). La historieta de la memoria: la Guerra Civil y el franquismo en viñetas. Diablotexto Digital, 1, 29-55.

Casanova, J. (2009). Los límites de la memoria. In Jornada sobre Memoria, Derecho y Terrorismo Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico (pp. 1-13).

Castillejo Cambra, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia. Bordón (61), 45-57.

Corrochano, D. H. (2014). El conflicto por el régimen. Historia oficial y políticas de memoria en España (1978-2013). Anuario Del Conflicto Social, (3). https://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/10365

Cuadrado, J. (2000). Atlas español de la cultura popular: De la historieta y su uso, 1873-2000. Ediciones Sinsentido/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

De Arriba, D. F. (2015). La memoria del exilio a través del cómic. Un largo silencio, El arte de volar y Los surcos del azar. CuCo, Cuadernos de cómic, (4), 7-33.

De Arriba, D. F. (coord.). (2019). Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic. Desfiladero.

De la Fuente Soler, M. (2011). La memoria en viñetas: historia y tendencias del cómic autobiográfico. Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, 20, 259-276.

García, S. (2010). La novela gráfica. Astiberri Ediciones.

García Navarro, C. P. (2016). Maus y El arte de volar: dos representaciones paradigmáticas del universo concentracionario. Quaderns de Filologia: Estudis Literaris, 21, 67-82.

Gertler, N., & Lieber, S. (2009). The complete idiot's guide to creating a graphic novel. Penguin.

Gibson, I., & Palomo, Q. (2018). Vida y muerte de Federico García Lorca. Ediciones B.

Giménez, C. (2009). Lágrimas de tinta china, en Francisco González de Tena (ed.), Niños invisibles en el cuarto oscuro. Experiencias en el auxilio social del franquismo, Madrid, Editorial Tébar Flores, pp. 137-147.

Giménez, C., & Marsé, J. (prólogo) (2018). Paracuellos: álbumes 1-6. Debolsillo.

Giménez, C. (2016). Paracuellos 7: Los hombres del mañana. Reservoir Books.

Giménez, C. (2017). Paracuellos 8: Las madres no tienen la culpa. Reservoir Books.

Giménez, C. (2022). Paracuellos 9: Un" hogar" no es una casa. Reservoir Books.

Hernández, F. X. (2007). Espacios de guerra y campos de batalla. ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (51), pp. 7-19.

Kaplan, A. (2006). Masters of the Comic Book Universe Revealed! Chicago Review Press.

Kietrys, K. (2022). Antonio Altarriba's El ala rota: remembering a woman hidden in 'the back room of history'. Journal of Graphic Novels and Comics, 13(3), 368-393.

Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Boletín Oficial del Estado 252, de 20 de octubre del 2022. BOE-A-2022-17099 Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

López, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (56), pp. 35-52.

Mérida, J. A. (2012). La desmemoria oficial: reflexiones sobre la memoria y el olvido en el exilio español. Tonos Digital, 23(0).

Preston, P., & García, J. P. (2016). La Guerra Civil española (versión gráfica). Debate.

Preston, P. & García, J. P. (2017). La muerte de Guernica (versión gráfica). Debate.

Pons, Á. M. (2011). La industria del cómic en España: radiografía de ¿un mito o una realidad? Arbor, 187 (Extra, 2), 265-273.

Reggiani, F. (2014). La grilla y la cárcel: Las tradiciones de la puesta en página en historieta y el Paracuellos de Carlos Giménez. III Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporánea. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7431/ev.7431.pdf

Rodrigo, J. (2017). ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Adónde vamos? Algunas reflexiones sobre historiografía y contemporaneísmo en la España del siglo XXI. Studia historica. Historia contemporánea, 35, 23-42. Universidad de Salamanca.

Rodrigo, J., & Alegre, D. (2019). Comunidades rotas. Una historia global de las guerras civiles, 1917–2017.

Rodríguez, M. (2021). Vox y el uso de la historia: el relato del pasado remoto de España como instrumento político. Política y sociedad, 58(2), 69692.

Vázquez, L., & Ibeas-Altamira, J. M. (2020). Volar con el ala rota. Mujeres bajo el franquismo. Publicado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). http://www.antonioaltarriba.com/wp-content/uploads/2020/03/Vazquez-e-Ibeas-Altamira-Esas-mujeres-de-la-guerra-y-el-franquismo-en-El-ala-rota-de-Antonio-Altarriba-y-Kim.pdf

Vega, C. S. (2018). Memoria histórica en viñetas: representaciones de la Guerra Civil Española a través de la narrativa gráfica y los testimonios familiares. Caracol, (15), 286-307.

Wagner, D. A. (2018). Teachers' use of film in the history classroom: A Survey of 19 high school teachers in Norway. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 1, 22-44.

Zapatero, J. S. (2016). La memoria de la Guerra Civil en viñetas:" El arte de volar" y "Un largo silencio". Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, (25), 1081-1095.

ANÁLISIS DE LA RENUNCIA SIMBÓLICA DE DERECHOS DE AUTOR EN UN *BESTSELLER* DURANTE LA PANDEMIA Y UN EJEMPLO DE SU INCORPORACIÓN EN EL CIRCUITO EDUCATIVO

MARÍA MUÑOZ RICO
Universidad de Salamanca

MARÍA CORDÓN MUÑOZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La serie de Harry Potter ha sido ampliamente adoptada en contextos educativos, demostrando su versatilidad para diversos propósitos pedagógicos. Investigaciones y proyectos que giran en torno a la serie han aflorado principalmente dentro del ámbito de la pedagogía y la educación. No obstante, la dimensión educativa se expandió aún más en respuesta a la crisis generada por la pandemia de la COVID-19. El confinamiento forzado provocó la aparición de múltiples iniciativas destinadas a contrarrestar los efectos negativos en la educación, y una de las más notables fue la creación de *"Harry Potter at Home"* por parte de J.K. Rowling.

En medio de la adversidad, esta plataforma emergió como un oasis educativo. No solo proporcionó acceso gratuito a los libros y audiolibros de la serie, sino que también brindó una variedad de actividades cuidadosamente diseñadas para involucrar a los estudiantes de todas las edades. Desde acertijos hasta concursos, y desde artículos informativos hasta videos estimulantes, *"Harry Potter at Home"* se erigió como un recurso multifacético que fomentaba la exploración y el aprendizaje incluso en un entorno confinado.

Esta respuesta educativa durante la crisis no solo resaltó la capacidad de adaptación de la serie Harry Potter, sino también la voluntad de su creadora de aportar su legado a la educación, en un momento en que las aulas físicas se volvían inaccesibles. La intersección entre la educación y la saga Harry Potter en sus diferentes formatos, se transformó de manera notable durante la pandemia, mostrando cómo incluso en tiempos desafiantes, la magia de la literatura puede seguir inspirando y nutriendo las mentes jóvenes.

2. OBJETIVOS

El objetivo central de este estudio consiste en llevar a cabo un análisis exhaustivo del impacto educativo y social que la serie literaria de Harry Potter ha tenido en el entorno educativo contemporáneo. Además, se examinarán detenidamente las acciones emprendidas por J.K. Rowling en dos contextos cruciales: en primer lugar, durante la pandemia global de la COVID-19, y, en segundo lugar, en el ámbito más amplio de la protección de los derechos de autor.

El fenómeno Harry Potter ha trascendido las páginas de los libros para entrelazarse con la vida cotidiana y, de manera particular, con la educación. La serie ha encontrado su camino en las aulas, permitiendo que los educadores utilicen su rica narrativa y personajes para involucrar y motivar a los estudiantes en diversos niveles educativos. No obstante, su influencia va más allá de las aulas, dado que los valores, la moral y los temas presentes en la saga han resonado profundamente en la sociedad, promoviendo la empatía.

La pandemia de la COVID-19 presentó desafíos únicos para la educación, y en este contexto, emergieron acciones notables por parte de J.K. Rowling. La creación de *"Harry Potter at Home"* demostró su compromiso con la educación y el bienestar de los estudiantes, proporcionando acceso gratuito a los recursos de la serie y actividades relacionadas. Esta iniciativa atestigua el poder de la literatura como bálsamo y consuelo en momentos de incertidumbre.

Por otro lado, el análisis también se centrará en la postura de Rowling en cuanto a la protección de los derechos de autor. A pesar de su firme

defensa de estos derechos, su decisión de liberar ciertos contenidos durante la pandemia plantea nuevos interrogantes sobre la relación entre propiedad intelectual y responsabilidad social.

En última instancia, este estudio se acercará a conocer cómo se ha convertido la serie de Harry Potter en un vehículo para la educación y el cambio social, examinando la evolución constante tanto en su impacto en la comunidad educativa como en la interacción dinámica entre J.K. Rowling y la protección de los derechos de autor.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se erige sobre una sólida base de investigación, cuyo fundamento reside en una exhaustiva revisión de artículos especializados, experiencias educativas y proyectos que han utilizado la serie literaria de Harry Potter como un recurso pedagógico. Para llevar a cabo este análisis, se ha recurrido a fuentes especializadas en el ámbito académico, destacándose la red social especializada ResearchGate, que ha servido como plataforma para la exploración y el acceso a una gama diversa de investigaciones y enfoques sobre la serie.

En paralelo, se ha realizado una exhaustiva búsqueda en la base de datos educativa ERIC, con el fin de obtener una panorámica comprensiva de los proyectos y trabajos relacionados con la utilización de la serie de Harry Potter en el contexto educativo. Esta base de datos ha proporcionado una amplia variedad de perspectivas y enfoques, lo que ha enriquecido el panorama de análisis.

Un componente crucial de este estudio radica en la investigación sobre las acciones promovidas por J.K. Rowling y su equipo durante la crisis de la COVID-19. En este sentido, se han examinado detenidamente dos acciones emblemáticas: la creación de *"Harry Potter at Home"* y la decisión de liberar los libros y audiolibros de la serie. Estas iniciativas han tenido un impacto significativo en el ámbito educativo y social, abriendo puertas a nuevas formas de interacción con la serie y reforzando su vínculo con la educación.

En última instancia, este estudio fusiona el análisis de fuentes académicas y experiencias prácticas con una evaluación crítica de las acciones de Rowling, creando así un panorama integral de cómo la serie de Harry Potter ha influenciado el ámbito educativo y social, particularmente en el difícil contexto de la pandemia de la COVID-19.

4. RESULTADOS

La creación de *"Harry Potter at home"* marcó un hito importante al abrir las puertas virtuales del mundo mágico de Harry Potter a los estudiantes y a sus fans desde cualquier. Esta plataforma no solo brindó acceso gratuito a los libros y audiolibros de la serie, sino que también presentó una serie de actividades diseñadas cuidadosamente que sumergieron a los usuarios en la riqueza de la narrativa y los personajes. Desde acertijos intrigantes que desafiaban la mente hasta concursos que promovían la creatividad, esta iniciativa permitió a los estudiantes y lectores de todas las edades participar activamente en la magia de Harry Potter desde la comodidad de sus hogares.

Las acciones promovidas por J.K. Rowling resonaron profundamente en la comunidad educativa y captaron la atención a nivel mediático. La liberación de los recursos de *"Harry Potter at home",* renunciando a los derechos de autor, no solo abordó la necesidad de mantener el aprendizaje y el entretenimiento durante los momentos difíciles del confinamiento, sino que también reforzó la importancia de la literatura como puente que une a las personas en tiempos de separación física e incertidumbre.

El impacto de estas acciones se manifestó en varias formas. Desde la respuesta entusiasta de los educadores que incorporaron los materiales de *"Harry Potter at home"* en sus lecciones virtuales hasta la participación de los estudiantes que se sumergieron en las actividades interactivas, esta iniciativa demostró la capacidad de la literatura para unir y sostener a las comunidades en momentos de distanciamiento físico.

La atención mediática que rodeó estas acciones no solo resaltó la generosidad y dedicación de Rowling hacia la educación, sino que también enfatizó la influencia duradera de la serie de Harry Potter en la cultura

global. En un mundo, en ese momento lleno de incertidumbre, estas acciones se destacaron como un faro de luz, recordándonos que incluso en la oscuridad, la magia de la literatura puede unirnos y guiarnos hacia un futuro más luminoso.

Final del formulario

5. DISCUSIÓN

La relevancia de Harry Potter en el ámbito educativo es innegable, ya que se ha convertido en uno de los casos más estudiados y empleados con diversos propósitos pedagógicos. Son numerosas las investigaciones que han revelado que la serie abarca una amplia variedad de aplicaciones en función de las disciplinas y el nivel educativo en el que se inserta. Tras el estudio realizado en la plataforma ResearchGate se comprobó que una considerable cantidad de proyectos e investigaciones relacionados con Harry Potter proviene específicamente del campo de la Pedagogía y la Educación.

En particular, en el análisis exhaustivo de la base de datos ERIC, que es reconocida como la principal fuente de información internacional en el ámbito educativo, se corrobora este fenómeno. Dentro de esta base de datos, se han registrado al menos que 145 artículos especializados hasta 2020, que exploran y examinan Harry Potter desde una perspectiva educativa. Estos estudios han trascendido fronteras y demuestran la amplia gama de formas en que la serie puede ser utilizada como herramienta pedagógica para fomentar el aprendizaje y la participación de los estudiantes en áreas que van desde la literatura hasta la ética y la filosofía. Estos datos cuantitativos respaldan la afirmación de que Harry Potter es una fuente valiosa y rica para la educación en múltiples niveles y contextos.

Los artículos disponibles en esta área de estudio examinan una diversidad de enfoques en la utilización de las obras de J.K. Rowling con fines pedagógicos, al mismo tiempo que presentan los resultados concretos obtenidos de las actividades implementadas en el aula basadas en la lectura de estos textos. Un ejemplo particularmente fascinante es el proyecto *"¡Bienvenidos! Harry Potter's School"*, desarrollado por la Generalitat Valenciana, que ilustra de manera ejemplar esta tendencia.

Esta iniciativa ha sido alojada en el portal educativo de la Generalitat Valenciana, conocido como *"Mestre a casa"*. El proyecto propone a los estudiantes una serie de desafíos, misiones y tareas relacionadas con el universo de Harry Potter, guiados por el inspirador lema de *"empieza una aventura mágica"*. En esta propuesta, los estudiantes se sumergen en un entorno de aprendizaje único donde el contenido literario se entrelaza con experiencias de resolución de problemas y participación dinámica.

Tanto los resultados como los análisis cualitativos han sido registrados en una variedad de documentos académicos en relación con otros proyectos similares. Además, se han encontrado otros proyectos recientes que han demostrado cómo el uso reflexivo y estratégico de las historias de Harry Potter en la enseñanza puede incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes y mejorar su comprensión de temas complejos. Estos hallazgos subrayan la creciente importancia de tales enfoques pedagógicos innovadores en la educación actual.

En el ejemplo analizado, el *Proyecto Harry Potter's School,* se observa un diseño con una estructura intrínsecamente gamificada, tal como se destaca en la presentación en la web. Además, su enfoque incorpora *elementos imprescindibles* para lograr *potenciar la motivación, interés, conducta y el trabajo en equipo.*

De este modo se fomenta el compromiso y la participación entusiasta de los estudiantes tanto de manera individual como grupal.

Entre estos *elementos imprescindibles* que incluyen en el proyecto se encuentran:

Narrativa inmersiva: La estructura se basa en una narrativa envolvente y atractiva, tomando inspiración directa de los mundos mágicos presentes en las obras de J.K. Rowling. Esta narrativa sirve como hilo conductor que guía a los estudiantes a través de las diferentes etapas del proyecto.

Sistema de recompensas: Se introducen cartas de recompensa que los estudiantes pueden obtener a medida que avanzan en las misiones y desafíos del proyecto. Estas recompensas simbólicas refuerzan positivamente el progreso y los logros individuales.

FIGURA 1. *Página de bienvenida en el proyecto Harry Potter's School*



Fuente: http://mestreacasa.gva.es/web/bernardo/78?sfns=mo

Insignias y mapas: El sistema gamificado también implementa insignias, que los estudiantes pueden coleccionar a medida que completan tareas específicas. Además, se utilizan mapas para representar visualmente la progresión, mostrando el camino recorrido y lo que aún está por explorar.

Personajes y casas de magia: Los estudiantes son asignados a casas de magia, creando un sentido de comunidad y competencia amigable entre grupos. Esta subdivisión en casas fomenta la colaboración y la interacción, además de agregar un elemento lúdico y competitivo al proyecto.

Misiones desafiantes: El proyecto plantea una serie de misiones y desafíos que requieren la participación y la resolución de problemas por parte de los estudiantes. Estas tareas están diseñadas para estimular el pensamiento crítico y la creatividad.

Diario del mago/a: Se introduce un componente reflexivo en forma de diario del mago/a, en el cual los estudiantes pueden documentar sus experiencias, reflexiones y aprendizajes a lo largo del proyecto. Esta práctica fomenta la autorreflexión y la metacognición.

Los objetivos del juego se presentan en un entorno virtual a través de un sitio web. En este contexto, se plantean un total de 10 misiones, con la particularidad de que se desbloquea una nueva misión mensualmente. La primera misión involucra la tarea de deshacer un hechizo lanzado por Voldemort, que ha atrapado a los amigos de Harry Potter en un mundo de realidad aumentada. La resolución de esta misión requiere que los participantes aborden una serie de enigmas y desafíos diseñados estratégicamente para adquirir la primera de las reliquias necesarias para avanzar en el juego.

Para llevar a cabo esta tarea, los estudiantes deben descargar la aplicación *Wallame*, una plataforma que combina la tecnología de realidad aumentada con la geolocalización. Esta aplicación permite a los usuarios ocultar mensajes e imágenes virtuales en muros y superficies físicas, que luego pueden ser descubiertos por otras personas al pasar cerca de estos lugares.

La integración de tecnologías emergentes, como la realidad aumentada y la geolocalización, en la educación ha sido objeto de investigación y experimentación en los últimos años. En conjunto, estos enfoques pedagógicos que integran tecnologías innovadoras pueden ofrecer una experiencia de aprendizaje más cautivadora y efectiva, alineándose con las tendencias actuales en la educación digital y móvil.

Los docentes cuentan con un tutorial integral que ofrece orientación sobre el modo de organizar a los estudiantes y dar inicio a la actividad. El proyecto se enriquece con diversos recursos complementarios y asistencias que funcionan como apoyo para los alumnos, ofreciéndoles la posibilidad de rastrear su progreso, autoevaluar sus habilidades de lectura y obtener recompensas y objetos de variada índole.

Un ejemplo de esta propuesta se encuentra en la autoevaluación trimestral de las habilidades de lectura. En este proceso, los estudiantes pueden categorizarse a sí mismos como magos, prefectos, aprendices o *muggles*, basándose en su avance en áreas clave como la comprensión lectora, la constancia en la lectura, la habilidad para buscar información, la velocidad de lectura, la pronunciación y el nivel de interés por la lectura.

Los estudiantes realizan su autoevaluación utilizando una representación gráfica, donde colocan símbolos correspondientes a su grado de dominio en los diferentes aspectos mencionados anteriormente. Estas estrategias pueden aumentar la motivación intrínseca y el enfoque de los estudiantes en el logro de metas educativas.

Según avanza el curso, los estudiantes también pueden obtener avatares que incorporan las imágenes de los personajes principales de la serie de Harry Potter. Estos avatares actúan como representaciones visuales del progreso de los estudiantes en los niveles de compromiso alineados con los objetivos del proyecto. Los dos niveles iniciales corresponden a Neville Longbottom y Luna Lovegood, con puntuaciones asignadas respectivamente en el rango de 0 a 50 puntos y de 50 a 100 puntos.

El diseño de estos avatares y sus correspondientes niveles en relación con los comportamientos y el compromiso del estudiante puede relacionarse con teorías motivacionales y prácticas educativas. La Teoría de la Motivación Humana de Maslow sugiere que las personas son motivadas por necesidades específicas, y el reconocimiento y la progresión visual pueden satisfacer la necesidad de reconocimiento y logro. La teoría de la autodeterminación también resalta la importancia de la motivación intrínseca y el sentido de logro en el proceso educativo.

Hay que señalar que, en la gamificación, la incorporación de elementos visuales, como los avatares, ha sido objeto de estudio con experiencias diversas en el ámbito educativo, donde se ha destacado su impacto positivo en relación con la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Las quince cartas de recompensa, diseñadas de acuerdo con la secuencia de niveles, están acompañadas de hechizos y personajes emblemáticos de la serie Harry Potter. Cada una de estas recompensas ofrece diferentes beneficios a medida que los estudiantes avanzan en sus niveles de participación:

FIGURA 2. *Sistema de puntuaciones en el juego de Harry Potter's School 900-1000 puntos*



Fuente: http://mestreacasa.gva.es/web/bernardo/78?sfns=mo

Nivel 1 (Lumos y Nox): Los estudiantes pueden seleccionar a un compañero de clase para compartir una sesión de juego conjunta de 15 minutos. Esta recompensa promueve la interacción social y el compañerismo, al mismo tiempo que puede aumentar el interés en el proyecto.

Nivel 2 (Confundus): Esta carta brinda a los estudiantes la oportunidad de intercambiar lugares con un compañero de clase durante todo un día. El intercambio de roles puede fomentar la empatía y la comprensión de las perspectivas de los demás.

Nivel 3 (Aguamenti): Los estudiantes pueden intercambiar sus responsabilidades y roles con un compañero durante una semana. Esto no solo fomenta la cooperación y el trabajo en equipo, sino que también puede enriquecer la experiencia de aprendizaje al permitir a los estudiantes experimentar diferentes funciones en el aula.

Nivel 4 (Reparus): Permite a la clase disfrutar de 15 minutos adicionales en el patio. Esta recompensa refuerza el compromiso y el esfuerzo colectivo de la clase, al mismo tiempo que brinda un descanso adicional.

Nivel 5 (Engorcio y Reducio): Los estudiantes pueden disfrutar de 20 minutos de tiempo para jugar con tablets. Esta recompensa puede combinar el aprendizaje con la tecnología y el entretenimiento, lo que aumenta la motivación y el compromiso.

Nivel 6 (Riddikulus): Los estudiantes pueden llevar su juguete favorito al patio. Esta recompensa aporta un enfoque lúdico y personalizado al recreo, promoviendo el bienestar emocional y la conexión con los intereses individuales.

Nivel 7 (Finite Incantatem): Los estudiantes pueden utilizar gafas de realidad virtual durante 20 minutos. Esta recompensa introduce la tecnología de realidad virtual en el aula, lo que puede enriquecer la experiencia educativa y despertar el interés.

Nivel 8 (Revelio): Permite a los estudiantes traer un juego de mesa de casa y jugar con tres compañeros durante una sesión. Esta recompensa promueve la interacción social y el juego cooperativo, al tiempo que fomenta la diversión y el aprendizaje.

Nivel 9 (Petrificus): Permite al estudiante ser el primero en la fila durante una semana. Esta recompensa puede aumentar el sentido de liderazgo y responsabilidad del estudiante.

Nivel 10 (Accio): Brinda al estudiante la oportunidad de ser el asistente del docente durante un día. Esta recompensa puede fomentar la confianza, el sentido de responsabilidad y la participación directa en las actividades en el aula.

Nivel 11 (Wingardium Leviosa): Los estudiantes pueden elegir tres videos para ver junto con sus compañeros. Esta recompensa combina el aprendizaje con la diversión, al tiempo que promueve la toma de decisiones y la colaboración.

Nivel 12 (Expelliarmus): Permite a los estudiantes participar en actividades artísticas junto a un compañero durante una sesión. Esta recompensa fomenta la creatividad y la cooperación en un entorno de aprendizaje más relajado.

Nivel 13 (Imperio): Los estudiantes pueden elegir la música que sonará al salir al recreo durante una semana. Esta recompensa les da la

oportunidad de influir en el ambiente del aula y promueve la toma de decisiones compartidas.

Nivel 14 (Expecto Patronum): Permite a los estudiantes intercambiar una sesión de clase por una de patio para toda la clase. Esta recompensa puede ofrecer una experiencia diferente y relajada de aprendizaje al aire libre.

Nivel 15 (Avada Kedavra): Esta recompensa permite al estudiante elegir el galardón que desee, otorgándoles autonomía en su elección y reconociendo sus logros en el proyecto.

Tanto la estructura de recompensas como la inclusión de elementos temáticos de Harry Potter en el proyecto aportan una dimensión lúdica y motivadora que ayuda a mejorar en gran medida la participación y el compromiso de los estudiantes en las actividades educativas.

Como se puede observar, los nombres de las recompensas no siguen un patrón relacionado con el contenido, ya que hacen referencia a hechizos y maldiciones de diversas características. El programa se complementa con una serie de prestaciones y elementos adicionales que están disponibles en la página web, a fin de fomentar de nuevo la participación y el compromiso de los estudiantes, todo ello respaldado por la presencia de un personaje universalmente reconocido por todos ellos.

Las experiencias educativas vinculadas a la saga de Harry Potter son abundantes y variadas (Beaton, 2006; Dickinson, 2006; Ford, 2008; Cortes y Nogueira, 2010; Messinger, 2012; Wollosky, 2014; Martín Alegre, 2015; Dempster et al., 2016; Russo, 2017, entre otros), y sirven como ejemplos claros para conocer cómo puede transformarse una obra en un fenómeno de larga duración con repercusiones que trascienden las categorías tradicionales de "bestsellers", desafiando la dicotomía entre ventas y calidad que ha dominado las discusiones en torno a este tipo de obras (Visser, Kaai, 2015).

Estos enfoques educativos, en este caso basados en la saga de Harry Potter, demuestran la relevancia que llega a adquirir una estrategia como la de la liberación de los contenidos editoriales, que promueve el uso libre de la literatura y la convierte en un valioso recurso en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Las repercusiones en este sentido van más allá

de un género, como el de los bestsellers, rompiendo con los esquemas preconcebidos en torno a las ventas, marketing y usos de obras literarias.

6. CONCLUSIONES

La crisis global desencadenada por la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto profundo en el sector educativo, lo que generó un contexto desafiante para docentes, estudiantes y padres por igual. En respuesta a esta situación sin precedentes, surgieron múltiples iniciativas con la intención de mitigar los efectos negativos del confinamiento obligatorio. Una de estas notables acciones fue impulsada por J.K. Rowling, la renombrada autora de la serie de libros de Harry Potter.

En un esfuerzo por hacer que la lectura fuera más accesible y enriquecedora para las personas durante la cuarentena, Rowling creó *"Harry Potter at Home"*, una plataforma alojada en la página web de *Wizarding World*. A través de esta plataforma, se brindó la oportunidad de acceder a los libros y audiolibros de la serie Harry Potter de manera completamente gratuita. Esta medida no solo tuvo el objetivo de proporcionar entretenimiento, sino también de promover el compromiso con la lectura y la imaginación en un momento en el que las actividades educativas tradicionales se vieron interrumpidas.

La plataforma *"Harry Potter at Home"* no se limitó únicamente a la distribución de contenido literario. Además de los libros y audiolibros, la página ofreció una amplia gama de actividades interactivas relacionadas con el mundo mágico de Harry Potter. Estas actividades incluyeron concursos, acertijos divertidos, artículos que exploraban detalles y aspectos ocultos del universo mágico, y una variedad de videos que proponían información y entretenimiento a los fans. Esta combinación de contenidos contribuyó a mantener el interés y la conexión con la serie, a la vez que proporcionaba oportunidades de aprendizaje y reflexión.

En términos de efectividad, la estrategia de liberar los contenidos siguiendo el orden de publicación de los libros también puede haber tenido en cuenta la progresión narrativa y el crecimiento de los personajes a lo largo de la serie, lo que podría aumentar el compromiso y la inmersión de los lectores en el mundo mágico de Harry Potter.

Durante el mes de abril de 2020, se presentó una valiosa iniciativa que liberó el audiolibro de "Harry Potter y la piedra filosofal" en múltiples idiomas, incluyendo inglés, español, italiano, alemán, francés y japonés. Este acceso gratuito fue proporcionado a través de la plataforma Audible, perteneciente a Amazon. La versión del audiolibro disponible fue narrada por Stephen Fry, representando la edición británica de la obra. Al mismo tiempo, se estableció la posibilidad de tomar en préstamo el libro electrónico desde las bibliotecas públicas gestionadas por *OverDrive*, así como desde varias bibliotecas escolares. Esta acción solidaria de J.K. Rowling, al flexibilizar las políticas de derechos de autor sobre sus obras, aunque es plausible por sí misma, se inscribe en un conjunto de esfuerzos llevados a cabo por diversos participantes en la cadena de producción y distribución de libros.

El gesto de Rowling, aunque encomiable, no es único en su género. En el mundo editorial, especialmente en tiempos de crisis, ha habido diversas acciones por parte de autores, editoriales y otras entidades relacionadas para compartir contenidos y fomentar el acceso a la literatura de manera gratuita o a precios reducidos. Sin embargo, lo que destaca en el caso de Rowling es su alcance masivo y su excepcional visibilidad mediática. La repercusión mediática, comentarios y reflexiones que ha suscitado la acción la han situado nuevamente en el centro de la atención pública. Este mérito es esencial para alimentar el ciclo publicitario que se asocia con los bestsellers, generando un impacto que va más allá de una simple generosidad.

La apertura temporal de los derechos de uso por parte de Rowling, una autora conocida por su cuidado en la protección de sus derechos y creaciones elabora una paradoja que resulta llamativa y digna de compartir en las redes y medios de comunicación. Esta contradicción entre la protección usual de derechos y la adopción de una actitud generosa crea una dinámica que resuena en un nivel simbólico y genera un efecto viral. La naturaleza paradójica de esta acción se convierte en un punto focal de conversación y análisis en la era de las redes sociales y la información compartida en línea.

Es relevante señalar que la adaptación de estrategias inusuales por parte de autores exitosos no solo se vincula con la promoción y el marketing,

sino que también puede reflejar su comprensión de la importancia de conectar con el mundo educativo en momentos de necesidad y transformación social.

En conclusión, la acción de J.K. Rowling al abrir el acceso a su obra durante la pandemia de COVID-19 no solo fue una muestra de solidaridad en tiempos difíciles, sino que también ilustra cómo la paradoja y la sorpresa pueden llevar a una amplia difusión en el mundo educativo en línea. Esta acción destaca la importancia de la conexión entusiasta y la narrativa en el éxito de las obras literarias, incluso cuando se enfrentan a situaciones que desafían las normas tradicionales de la industria editorial.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La investigación presentada ha sido cofinanciada por los European Next GenerationEU Fund Spanish "Plan de Recuperación, Transfor-mación y Resilencia" Fund Spanish Ministry of Universities, and Uni-versity of Salamanca ("Ayudas para la Recualificación del Sistema Universitario Español para 2021.2023")."

8. REFERENCIAS

Beaton, T. (2006). Harry Potter as a context for interdisciplinary Studies. English Journal, 95 (3), pp. 100-103.

Castro Nogueira, L.; Toro Ibáñez, M. A. (2019). Transmisión cultural y evolución: de los genes a los memes. Revista de Libros, agosto de 2019.

Chadborn, D., Edwards, P., Reysen, S. (2018). Reexamining differences between fandom and local sense of community. Psychology of Popular Media Culture, 7 (3), pp. 241-249.

Chartier, R.; Scolari, C. A. (2019). Cultura escrita y textos en red. Barcelona: Gedisa.

Coppa, F. (2017). The fanfiction reader: Folk tales for the digital age. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Cortes, S.; Nogueiras, G. (2010). Harry Potter: un fenómeno transmedia. Cuadernos de Pedagogía, 398, pp. 65-67.

Dempster, S.; Oliver, A. and Sunderland, J. (2016). What has Harry Potter Done for Me? Reflections on their 'Potter Experience'. Children's. Children's Literature in Education, 47, pp. 267–282.

Dickinson, R. (2006). Harry Potter Pedagogy: What We Learn about Teaching and Learning from J. K. Rowling. The Clearing House, 79, (6), pp. 240-244.

Ford, K (2008). Harry Potter and the avid readers. Voice from the middle, vol. 16, nº 1, pp. 50-51.

Martín Alegre, S. (2015). Delightful and Fulfilling: Reading the Harry Potter Series, a Unique Generational Experience. Universitat Autonoma de Barcelona.

Messinger, A. (2012). Teaching Content Analysis through Harry Potter. Teaching Sociology, 40, (4), pp. 360–367.

Mínguez-López, X. (2016). El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 21(1).

Newhoff, D. (2020). Internet Archive Uses Pandemic to Justify Looting. The Illusion of More: dissecting the thigital utopia. Recuperado de: https://bit.ly/3E3csII

Pardo Kuklinski, H. (2019). La fórmula del éxito: buen desempeño + redes + apego preferencial. Digitalismo. Com. Recuperado de: https://bit.ly/3P3JY8b

Rifking, J. (2000). La era del acceso. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, E. y Ballesteros, J.C. (2019). Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Russo, J. (2017). Harry Potter inspired mathematics. Teaching children mathematics, 24, (1), pp. 17-19.

Visser, I.; Kaai, L. (2015). The Books That Lived: J.K. Rowling and the Magic of Storytelling. Brno Studies in English, 41, (1), pp. 195-212.

Wollosky, S. (2014). Foucault at School: Discipline, Education and Agency in Harry Potter. Children's Literature in Education, 45, pp. 285–297.

USO DE OBRAS DE FICCIÓN DE TEMÁTICA HISTÓRICA POR PARTE DE DOCENTES EN FORMACIÓN COMO FUENTE DE INFORMACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO DE PERSONAJES HISTÓRICOS

Beatriz Hoster
C.E.U. Cardenal Spínola CEU, adscrito a la Universidad de Sevilla

María Inmaculada Mena-Bernal
C.E.U. Cardenal Spínola CEU, adscrito a la Universidad de Sevilla

María Del Valle Jiménez
C.E.U. Cardenal Spínola CEU, adscrito a la Universidad de Sevilla

Leonor María Ruiz
Facultad de Educación, Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento de la historia, y su consecuente logro del pensamiento histórico, implican, de modo ineludible, el conocimiento de quienes la han protagonizado, tenga este protagonismo un sentido positivo o negativo. Los personajes, junto a los hechos que les dan relevancia, se conforman en ejes fundamentales de la narración histórica, en iconos culturales, incluso llegando a opacar la existencia de un contexto social, político, ideológico, etc. que los acompaña y hace posibles los acontecimientos. Identificar tanto a los personajes históricos que se han constituido en iconos en la sociedad actual, como las fuentes de las que proviene el conocimiento sobre los mismos, se plantea como una necesidad si se pretende una ciudadanía crítica, que se cuestione acerca de quiénes perduran en el imaginario colectivo cuando se piensa en la historia, en este caso de España, y por qué.

En el siglo XXI, en el marco de la creciente digitalización y sobreabundancia de información, la ciudadanía no puede permanecer en el nivel

superficial del conocimiento, sino que debe aspirar a desarrollar habilidades de orden superior, metacognitivas, que hagan posible reconocer y analizar el origen de lo que se sabe. Asimismo, ese conocimiento debe ser profundo y complejo, matizado por las múltiples luces y sombras que le dan forma. La metacognición y la profundidad han de verse atravesadas, a su vez, por el pensamiento crítico, que exige capacidad de examen y reflexión. Si en cualquier ámbito educativo, y, podríamos decir, social, esto es esencial, en el de la enseñanza de la historia lo es aún más. Los relatos históricos, y la selección de la memoria de sus personajes y hechos, inciden de manera directa en la construcción de las identidades nacionales y en los modos de concebirse como sociedades (Molina Puche y Sánchez-Agustí, 2023; Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina, y Prats Cuevas, 2021).

Durante mucho tiempo, el libro de texto ha sido la principal fuente de conocimiento en el aprendizaje de la historia. Su papel preponderante ha sido ampliamente estudiado (Arias-Ferrer, Egea-Vivancos y Gómez-Mármol, 2021; Colomer, Fuertes y Parra, 2022; Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina, y Prats Cuevas, 2021), con una exposición de sus limitaciones en lo que respecta a las demandas cognitivas que propone al alumnado, centradas en la memorización, y a la construcción imprecisa de la memoria histórica. Sin embargo, a este recurso han acompañado otros de distinta naturaleza que merecen ser también objeto de atención, para observar, desde una perspectiva crítica, su validez didáctica e impacto educativo.

Ha de tenerse en cuenta que, en la formación de una persona, las experiencias educativas formales propias del entorno institucional se entremezclan con las informales de los contextos familiares, sociales, etc. El resultado es un conocimiento poliédrico, fruto del intercambio y la combinación de las diversas fuentes, sin que, a menudo, sea fácil discernir qué es lo extraído de cada una de ellas. Así, y considerando el caso de la cultura histórica, esta "lejos de limitarse al ámbito de la educación formal, se organiza en un entramado de iconos culturales, generados y reproducidos por las más variadas fuentes: historiográficas, iconográficas, museísticas, literarias, cinematográficas, etc." (Molina Puche y Sánchez-Agustí, 2023, p. 719).

Esta circunstancia es la que genera, precisamente, la necesidad de detenerse en el análisis de la procedencia del conocimiento histórico poseído, antes de transmitirlo a las siguientes generaciones. Por eso en este estudio se pone el foco en el profesorado en formación, al que se anima a reflexionar sobre esta cuestión, advirtiendo qué otros recursos, al margen del libro de texto, han sido relevantes en la conformación de su bagaje cognitivo. En este sentido, el estudio enlaza con otros previos como los citados de Colomer, Fuertes y Parra (2022), o Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina, y Prats Cuevas (2021).

Entre los abrevaderos de saber alternativos a los tradicionales se hallan los de carácter ficcional, como puedan ser las novelas, cómics, álbumes ilustrados, etc., o documentos audiovisuales, de corte histórico. Cada vez más en auge, este tipo de textos satisfarían lo que Molina Gil (2017) denomina "demanda social de historia". Y habría que enfatizar el adjetivo, social, por las connotaciones que conlleva. Es decir, no se limita a una curiosidad individual, sino que desvela la búsqueda colectiva de un texto compartido. Un fuimos que explique un somos.

Este deseo de relatos históricos provoca tanto la publicación de obras literarias y el rodaje de películas y series, como la creación de espacios paralelos para el debate y la profundización (Molina Gil, 2017). O lo que es lo mismo, en estos tiempos en los que se valora la multiplicidad de voces frente a la auctoritas individual, no basta con recibir un discurso cerrado, sino que el público que accede a estas obras quiere participar en su interpretación y construcción de sentido.

Pese a la citada demanda, este tipo de textos ficcionales encuentran todavía algunas reticencias sobre su uso en el espacio educativo. Hay un temor a la desvirtuación o banalización del hecho histórico. El conflicto parte de la premisa de que la ficción, subjetiva y surgida de la imaginación, puede no ser el recurso más idóneo para alcanzar el conocimiento de la historia, pretendidamente objetivo y basado en hechos. No obstante, la ficción no existe al margen de lo real, como expone Jesús G. Maestro (2015) al hablar de la literatura: la realidad es su nutriente fundamental, y quienes crean textos ficcionales de temática histórica buscan el rigor de sus fuentes documentales para no restar credibilidad, verosimilitud y legibilidad a su relato.

Por otra parte, Nancy Huston (2017, p. 70) recuerda que:

> Lo que nos enseñan del país, del linaje y demás no es real, sino ficción. Los hechos se han seleccionado y retocado cuidadosamente para conseguir un relato coherente y edificante. (...) Todo relato histórico es ficticio en la medida en que sólo cuenta una parte de la historia.

Asimismo, es innegable la conexión entre la literatura y la historia, en un proceso de retroalimentación constante a lo largo del tiempo, como pone de relieve Molina Gil (2017). Para él, "al fin y al cabo, en tanto objeto cultural, las obras literarias reflejan (o, mejor, refractan), a través del lenguaje el trasfondo social e ideológico de una época gracias a su carácter polifónico y dialógico" (p. 160). O sea, las ficciones aportarían al relato histórico una visión multiperspectiva y multidimensional que estaría ausente en, por ejemplo, los libros de texto. Del mismo modo, añadirían una visión más humana y compleja de los personajes y las circunstancias que los llevaron a ser protagonistas de la historia, reduciendo la simplificación de su figura. Mientras que para el conocimiento de lugares y hechos pueden ser más idóneos otros recursos, la ficción resulta ideal para el acercamiento a los personajes, por eso es de sumo interés en este estudio. El espacio ficcional abre posibilidades inéditas para la recreación de conflictos morales, dilemas éticos, relación con otros personajes, influencia del contexto social en las decisiones, etc.

Por otro lado, el trasladar un hecho histórico al lenguaje ficcional permite otros abordajes comprensivos, y el desarrollo de aspectos emocionales que, como avisa la neurociencia, son fundamentales para el aprendizaje. Ha de recordarse que la empatía histórica es uno de los elementos que integran el pensamiento histórico, y recursos como la novela histórica son sobremanera propicios para su desarrollo.

Retomando las reservas observadas a la hora del empleo de la ficción en la didáctica de la historia, es preciso considerar que ningún recurso debe implementarse de manera acrítica en el aula, y el descifrar los límites entre el hecho y la ficción puede ser un excelente ejercicio para el desarrollo del pensamiento crítico. De la misma manera, si se adopta la ficción como recurso, ha de procurarse, antes del internamiento en el contenido que traslada, la enseñanza de su propia lógica constructiva y del análisis de su idiosincrasia. Así, como ponen de manifiesto Colomer,

Fuertes y Parra (2022, p. 149): "la introducción en las aulas del relato audiovisual debería implicar una aproximación crítica a un producto cultural que es complejo y cuya interpretación exige una comprensión del significado cultural que se le otorga en las sociedades contemporáneas."

Ante el aumento en las últimas décadas de este tipo de ficciones, literarias y audiovisuales, el ámbito investigador está mostrando un interés creciente por cómo representan la historia de España y a sus personajes más icónicos. En cuanto a las series, destacan los estudios de Molina Gil (2017), que pone el foco sobre El ministerio del tiempo; de Salvador Esteban (2016), que hace lo propio con Isabel; de Estrada (2004), donde analiza Cuéntame cómo pasó; el de Guerra (2021), que atiende al género biopic en su revisión de tres miniseries sobre personajes clave en la Transición: 23-F: el día más largo del Rey; Adolfo Suárez, el presidente; y De la ley a la ley; o el de Saiz-Serrano y Parra Monserrat (2017), que considera de manera particular el uso de las series históricas para la formación del profesorado. Las producciones cinematográficas son sometidas a examen por parte de Barrenetxea (2019), que se interesa, en cambio, por la representación de la Segunda República en el cine de ficción, abarcando un amplio período de producción fílmica.

La ficción literaria parece haber sido objeto de menor atención, quizás porque, aunque hay una abundante producción de textos, como los de Julia Navarro o Santiago Posteguillo, estos o bien no tienen como eje central a un personaje histórico, o bien se localizan en otros contextos ajenos al español. No obstante, es posible destacar el monográfico titulado La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales, publicado en 2008 por el Ministerio de Educación, donde se distingue entre historia novelada y novela histórica, o se aborda la España representada en los libros del capitán Alatriste.

Esta aparente laguna en la atención a la ficción literaria como referente en la formación histórica permite abrir varias líneas de investigación, entre las que se encuentra la que aquí se presenta.

2. OBJETIVOS

Este equipo se plantea una investigación cuantitativa de corte descriptivo con los siguientes objetivos:

- Comprobar el uso de obras de ficción de temática histórica como fuente de información para el conocimiento de personajes históricos por parte de profesorado de Educación primaria en formación.
- Comprobar en qué medida las reconoce este colectivo como fuente de información significativa respecto al conocimiento de personajes históricos.

3. METODOLOGÍA

Con la finalidad de recabar la información, se diseña el cuestionario llamado *Cuestionario de identificación y procedencia de iconos culturales sobre la historia de España* (CIPIC) y se valida por juicio de expertos.

A continuación, se aplica a docentes en formación. La selección de los participantes se realiza a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple en los Grados de Educación Primaria de las seis universidades implicadas en el proyecto de investigación. La muestra pertenece a 826 estudiantes.

El cuestionario se estructura en cuatro bloques (si bien en este trabajo nos centramos en el bloque 4):

Bloque 1: Datos identificativos y sociodemográficos.

Bloque 2: Selección de personajes que se consideran más importantes en la Historia de España. En este apartado se solicita al encuestado que seleccione cuatro (véase fig. 1).

FIGURA 1. *Pregunta sobre cuatro personajes de la historia de España considerados significativos e importantes*

1. Indica los **cuatro personajes de la historia de España** que consideres más significativos e importantes, tanto si los valoras positivamente como negativamente.

PERSONAJE 1:	
PERSONAJE 2:	
PERSONAJE 3:	
PERSONAJE 4:	

Fuente: Cuestionario CIPIC

Bloque 3: Cuestiones destinadas a valorar a los personajes seleccionados.

Bloque 4: Fuentes de procedencia de información del personaje seleccionado.

En este bloque, se abordan dos cuestiones: en qué medida considera el individuo que le ha aportado información cada vía de aprendizaje (véase fig. 2) y qué ejemplos de fuentes relevantes puede aportar (véase fig. 3).

FIGURA 2. *Pregunta sobre la relevancia de cada vía de aprendizaje*

b. ¿Hasta qué punto crees que **la información que tienes** sobre este personaje procede de las siguientes **vías de aprendizaje**? Indica en qué medida (1 nada/10 totalmente) te ha aportado información cada una de las siguientes fuentes.

PERSONAJE 1. La información que tengo procede de:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las clases de historia de mi colegio o instituto										
Mi entorno personal y social (familia, amigos, conocidos, etc.)										
Obras de ficción de temática histórica (novelas, series, películas, cómic, etc.)										
Medios tecnológicos (Internet, redes sociales)										
Museos, exposiciones, visitas turísticas, etc.										

Fuente: Cuestionario CIPIC

FIGURA 3. *Pregunta sobre ejemplos de las fuentes de información reconocidas como relevantes*

c. Indica algún **ejemplo de las fuentes de información** de las que has obtenido datos relevantes de este personaje histórico. Por ejemplo, algún profesor le dedicó tiempo en sus clases; es habitualmente mencionado por alguien de tu entorno; lo conozco por una serie de televisión o un museo…

PERSONAJE 1. Ejemplo de fuente donde has obtenido información.	
Clases de historia	
Entorno personal y social	
Obras de ficción de temática histórica (novelas, series, películas, cómic)	
Tecnología (internet, redes sociales)	
Museos, exposiciones, visitas turísticas	

Fuente: Cuestionario CIPIC

El tratamiento de los datos se realiza mediante el software Excel para la codificación de la base de datos y creación de gráficos y el software estadístico SPSS para el análisis descriptivo de los datos obtenidos.

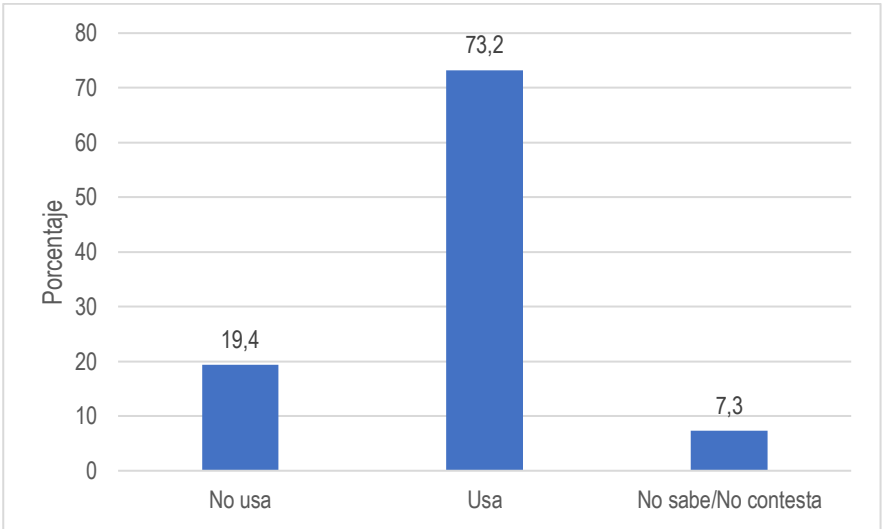
4. RESULTADOS

Por lo que respecta a la pregunta sobre la procedencia de la información que tienen los encuestados sobre cada personaje histórico elegido ("¿Hasta qué punto crees que la información que tienes sobre este personaje procede de las siguientes vías de aprendizaje?"), cada informante debía indicar en qué medida consideraba que le había aportado información cada tipo de fuente, siendo 1 nada y 10 totalmente. El estudiante podía contestar sobre cinco tipos de fuente:

1. Clases de historia
2. Entorno personal y social
3. Obras de ficción de temática histórica
4. Fuentes tecnológicas
5. Museos, exposiciones, visitas turísticas

Nos centramos en las obras de ficción de temática histórica, y comprobamos que la amplia mayoría -el 73,2%- reconoce que las ha usado, frente a un 19,4% que no las usa y un 7,3% que no sabe y/o no contesta (véase gráfico 1).

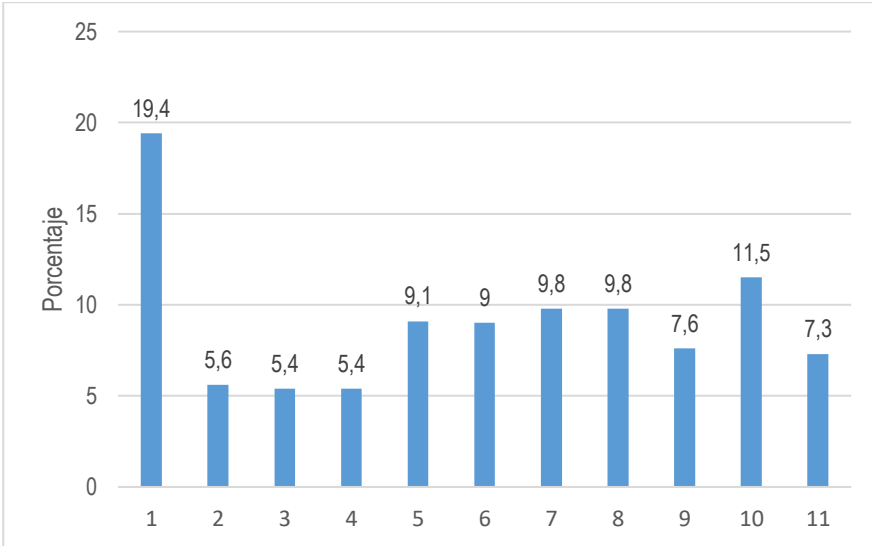
GRÁFICO 1. *Uso de las obras de ficción como fuente de información histórica*



Nota: Resultados extraídos del total de respuestas al cuestionario CIPIC

En relación al colectivo que las usa, según muestra el gráfico 2, se observa que son menos los individuos que las usan muy poco (2: 5,6%, 3: 5,4%, 4: 5,4%) frente a los que las usan totalmente (10: 11,5%). El resto de valores se mantiene en un rango intermedio, entre 7,6% y 9,8%.

***GRÁFICO 2**. Grado de utilización de las obras de ficción*

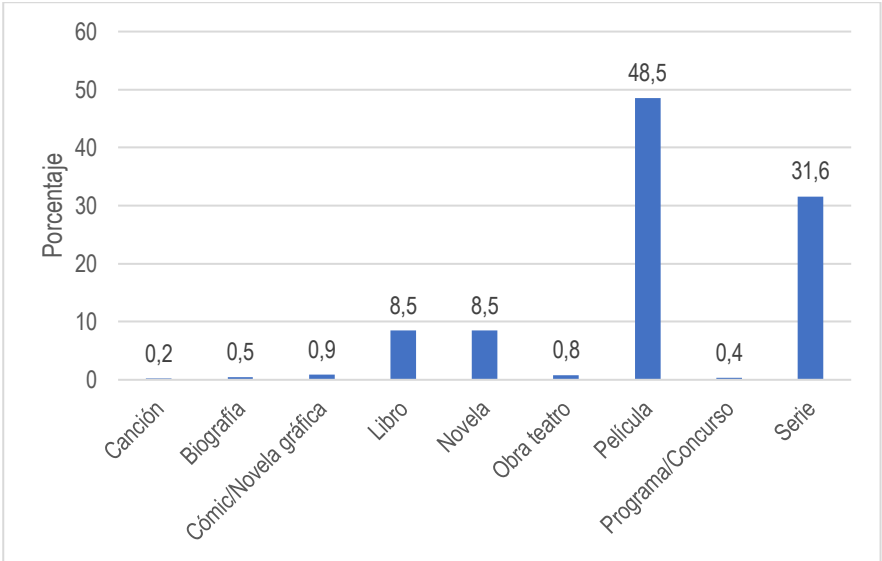


Nota: Resultados extraídos del total de respuestas al cuestionario CIPIC

Después de revisar todos los ejemplos de obras aportados, y descartar los nulos, estos se agrupan y clasifican en 9 tipos (ordenados alfabéticamente): biografía, canción, cómic/novela gráfica, libro sin especificar, novela, obra de teatro, película, programa/concurso, serie.

Seguidamente, se calcula el grado de uso de cada tipo de obra y se identifica el más utilizado como fuente de información (véase gráfico 3). Este es, con diferencia, la película (48,5%), seguido de la serie (31,6%). Muy lejos de estas dos fuentes se encuentran la novela y el libro (8,5% en cada caso). A continuación, con un uso muy poco o nada significativo: el cómic o novela gráfica (0,9%), la obra de teatro (0,8%) y la biografía (0,5%). Y, por último, el programa/concurso (0,4%) y la canción (0,2%).

GRÁFICO 3. *Clasificación de las obras de ficción utilizadas según el tipo de obra*

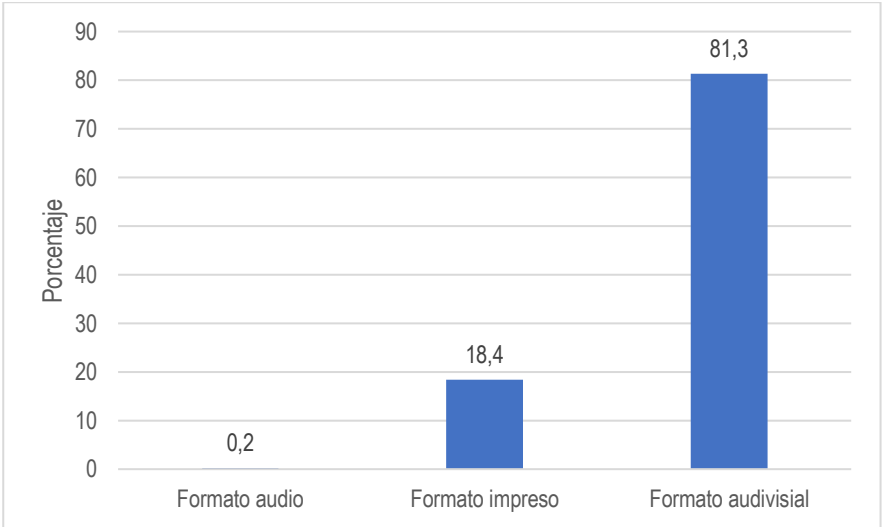


Nota: Resultados extraídos del total de respuestas al cuestionario CIPIC

También se establecen, a partir de la identificación de sus semejanzas y diferencias, tres categorías generales según el formato de las fuentes, y se clasifican todos los tipos según ese criterio, quedando agrupados de la siguiente manera: formato audio: canción; formato impreso: biografía, cómic/novela gráfica, libro, novela; formato audiovisual: obra de teatro, película, programa/concurso, serie.

A partir de las respuestas de los docentes en formación, queda patente que el formato preferido por estos es el audiovisual, con un 81,3% de utilización, como muestra el gráfico 4. El formato impreso también es utilizado, pero muchísimo menos que aquel (18,4%). En cambio, el audio apenas se utiliza (0,2 %).

***GRÁFICO 4**. Clasificación de las obras de ficción utilizadas según su formato*

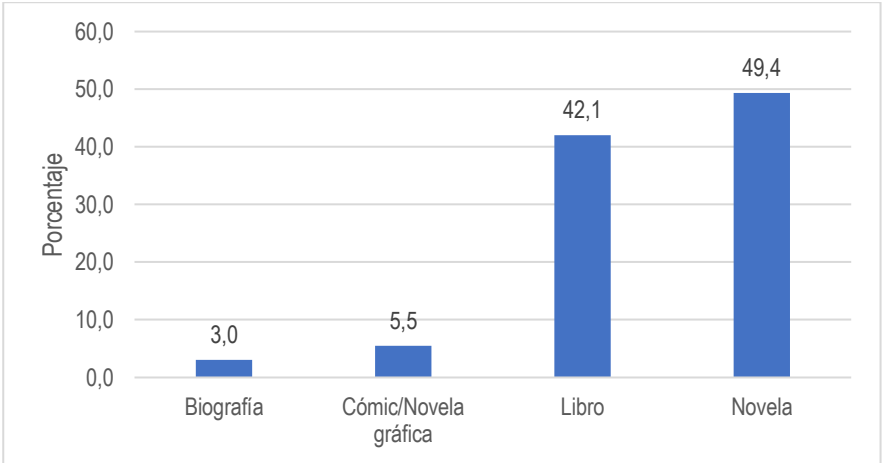


Nota: Resultados extraídos del total de respuestas al cuestionario CIPIC

Respecto a la identificación específica del nivel de uso de las fuentes en cada uno de los formatos representativos, se analizan los formatos impreso y audiovisual, quedando descartado el formato audio por su baja representatividad.

El tipo de obra más usado en formato impreso es la novela, seguido de libro sin especificar. En el extremo opuesto se encuentran la biografía (3%) y el cómic o novela gráfica (5,5%), con una aparición de uso esporádica (véase gráfico 5).

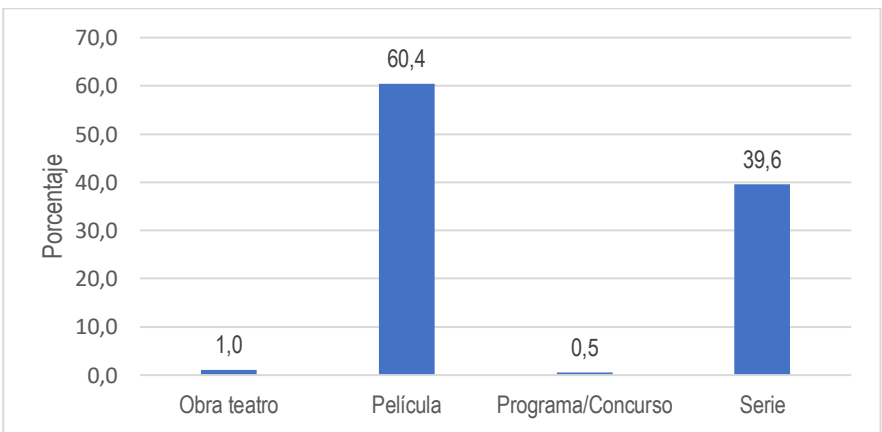
GRÁFICO 5. *Tipos de obras utilizadas en formato impreso*



Nota: Resultados extraídos del total de respuestas al cuestionario CIPIC

En cuanto al formato audiovisual, el tipo de obra más utilizado es claramente la película. Más de la mitad de los informantes (el 60,4%) la reconoce como fuente significativa. Un volumen también importante de encuestados (el 39,6%) utiliza series; mientras que tan solo un 1% y un 0,5%, respectivamente, se ha basado en obras de teatro o programas/concurso para el conocimiento histórico (véase gráfico 6).

GRÁFICO 6. *Tipos de obras utilizadas en formato audiovisual*



Nota: Resultados extraídos del total de respuestas al cuestionario CIPIC

Con respecto al resultado esperado que relaciona las fuentes con categorías de personajes, no se ha podido obtener aún debido a que se están recopilando los datos, ya que el cuestionario realizado inicialmente no recoge ninguna información concreta sobre este aspecto, pero se considera de gran interés por parte de los investigadores. Próximamente se obtendrán los resultados que serán de gran ayuda en la investigación y en el futuro de los docentes en su práctica en la Didáctica de la Historia, porque podrán conocer cuáles son los mejores recursos ficcionales a emplear en función de la categoría en la que se encuadre cada personaje.

5. DISCUSIÓN

La exposición de resultados parece corroborar la manifiesta descompensación entre los diferentes tipos de textos ficcionales que inciden en la conformación de la cultura histórica, en este caso del profesorado en formación. El desequilibrio apreciado en los estudios, que otorgaban mayor peso a los formatos audiovisuales que a los literarios, se hace patente en estas respuestas. Es evidente que nuestra sociedad avanza de manera acelerada hacia el consumo de lo audiovisual, en detrimento de los textos impresos. Esto conlleva, como es obvio, nuevas necesidades formativas de la población, especialmente del profesorado. Es algo que se ha observado en otras investigaciones, como la de Saiz-Serrano y Parra Monserrat (2017), que detectaron carencias formativas tanto en alfabetización audiovisual como en epistemología en estudiantes universitarios del Máster de Profesorado, al iniciarlos en la aplicación de series históricas en Educación Secundaria.

También Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina, y Prats Cuevas (2021) advirtieron el valor otorgado, por parte del profesorado en formación, a las narrativas audiovisuales para la formación histórica. En su estudio se centran en la construcción de la memoria, y señalan que "es significativo, que parte de la experiencia escolar del futuro profesorado, haya trabajado estos temas a partir del visionado de films u otros registros audiovisuales (68,3%)" (Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina, y Prats Cuevas, 2021, p. 11).

Si bien estos autores se refieren al consumo de lo audiovisual durante la experiencia escolar, cabe señalar que en el presente estudio podría observarse un fenómeno algo diferente. Pues aquí, dados los títulos de los documentos audiovisuales y literarios que se exponen en las respuestas, parece claro que estos han sido consumidos por libre elección y en un tiempo al margen del escolar. Los resultados inducen a pensar que, a pesar del papel central del libro de texto en la enseñanza de la historia, a la hora de profundizar en el conocimiento de los personajes los docentes en formación se inclinan por el aprendizaje informal, fuera del contexto académico y dependiente solo de sus propios intereses y deseo de saber. Lo que llevaría a enlazar con el ya mencionado concepto de "demanda social de historia", de Molina Gil (2017).

Por último, resulta llamativo que este profesorado en formación no contemple como fuente ficcional para el conocimiento histórico la literatura infantil y juvenil (LIJ), y solo se remita a obras que ha visto y/o leído en la actualidad, dirigidas al público adulto. Esto podría deberse a dos razones, que planteamos como hipótesis dada la imposibilidad de verificación con los datos recogidos: puede ocurrir que se desconozcan títulos de LIJ relativos a los personajes históricos escogidos, algo bastante plausible dado el escaso abordaje del que han sido objeto en tal tipología textual; o bien, podrían conocerlos pero no considerarlos como fuentes válidas, tal vez por su simplificación de la narrativa histórica. Teniendo en cuenta esta hipótesis, sería oportuno acercar a este futuro profesorado al conocimiento de obras LIJ que puedan servir para su ejercicio docente.

6. CONCLUSIONES

La mayoría de estudiantes del Grado de Educación Primaria de universidades españolas reconoce que las obras de ficción han sido para ellos, en mayor o menor medida, una fuente de información relevante en su conocimiento de personajes históricos. Si bien el soporte audio no es de interés para ellos, el impreso, pero sobre todo el audiovisual sí lo son. De todos los tipos de obras, reconocen que el más significativo es la película (sea del género documental o película con trasfondo histórico) y, aunque en menor medida, también la serie, ambas fuentes audiovisuales.

De esta información se desprende la conclusión de que se abre la posibilidad de explorar didácticamente los documentos ficcionales audiovisuales como fuente de información para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, tanto en la formación de maestros como para etapas preuniversitarias, por la predilección que muestran los jóvenes por este formato.

Por otra parte, cabe destacar que la mayoría de encuestados (el 70%) no aporta información sobre los títulos de las obras que les han servido de referencia. Hay que advertir que no se les pedía explícitamente en la encuesta que especificasen títulos, por lo que este hecho podría estar condicionado por el planteamiento de la pregunta. No obstante, en ocasiones sí existen alusiones concretas a estos (en el 30% de los casos). A partir de esos datos, se ha identificado cuáles son las obras que se destacan por parte de maestros en formación en lo que se refiere al origen de la información que los lleva al conocimiento de determinado personaje.

Así pues, dentro del formato audiovisual, concretamente, mencionan dieciocho series como fuentes de referencia en su conocimiento de determinados personajes históricos: *Las aventuras del capitán Alatriste* (Diego de Velázquez); *Amar en tiempos revueltos* (Francisco Franco); *Carlos: Rey Emperador*, *Carlos V: Los caminos del Emperador* (Carlos V y Felipe II); *The Crown* (Isabel II); *Cuéntame cómo pasó* (Francisco Franco y Juan Carlos I); *Las chicas del cable* (Alfonso XIII, Clara Campoamor, Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera); *España dividida: la Guerra Civil en color* (Francisco Franco), *Isabel* (Isabel La Católica y Cristóbal Colón), *Mientras dure la guerra* (Francisco Franco y Miguel de Unamuno), *El ministerio del tiempo* (Clara Campoamor, Cristóbal Colón, Diego de Velázquez, Francisco de Goya, Francisco Franco, Federico García Lorca, Isabel La Católica, María Cristina de Borbón, Miguel de Cervantes y Pablo Picasso), *Napoleón* (Fernando VII y Napoleón), *Peaky Blinders* (Hitler), *Reinas* (Isabel La Católica), *El Rey* (Alfonso Suárez, Juan Carlos I y Francisco Franco), *Roma* (Augusto), *Toledo: Cruce de destinos* (Alfonso X) y *La Transición* (Adolfo Suárez).

Asimismo, dentro del formato audiovisual, las pocas películas -veintisiete en total- que mencionan explícitamente haber visto son sobre estos personajes: Abdelrahman II (*Las mil y una noches*), Alfonso XII y

Cánovas del Castillo (*¿Dónde vas Alfonso XII?*), Clara Campoamor (*Clara Campoamor: la mujer olvidada*), Cristóbal Colón (*Cristóbal Colón: el descubrimiento*, *La misión*), Federico García Lorca (*Muerte en Granada*), Francisco Franco (*Las 13 rosas*, *La dura verdad sobre la dictadura de Franco*, *Los girasoles ciegos*, *Raza*, *La trinchera infinita*, *La voz dormida*,), Hitler (*La batalla olvidada*, *El gran dictador*, *El niño del pijama de rayas*), Isabel II (*La reina Isabel en persona*, *Isabel II*), Jesucristo (*La Pasión de Cristo*), Juan Carlos I (*El Rey*, *23-F*, *Los Borbones*), Juana la Loca (*Juana la Loca*), Magallanes (*Uncharted*), Napoleón Bonaparte (*Napoleón*), Don Pelayo (*La reconquista*), los Reyes Católicos (*La reina Isabel en persona*) y las sufragistas inglesas (*Las sufragistas*).

Por otro lado, los personajes históricos que más mencionan los estudiantes que han conocido a través de series y/o películas han sido los siguientes: Cristóbal Colón, Francisco Franco y Los Reyes Católicos a través de series, y Cristóbal Colón, Francisco Franco, Isabel La Católica y Juan Carlos I a través de películas.

Por último, en formato impreso, las alusiones a obras concretas son muy exiguas. Del tipo novela solo se mencionan expresamente once: la trilogía *Africanus: Los asesinos del emperador, Circo Máximo* y *La legión perdida*, de Santiago Posteguillo; *Clara Victoria*, de Isaías La Fuente; *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaite; *Historia absurda de España*, de Ad Absurdum; *Una historia de España*, de Arturo Pérez Reverte; *Memorias de Cristóbal Colón*, de Stephen Marlowe; *Yo, Julia*, de Santiago Posteguillo; y *La voz dormida*, de Dulce Chacón.

Aunque desborda los límites de este estudio, sería interesante conocer las motivaciones del profesorado en formación para decantarse por un tipo u otro de ficción, y por la elección particular de unos títulos u otros. Quizás el acercamiento a sus expectativas y razones proporcionaría un conocimiento más amplio de su visión acerca de los personajes históricos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido realizado en el contexto de un Proyecto de Investigación Nacional I+D+i: "Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía critica (EduHiCon)", PID2020-114434RB-I00, del que son IP Sebastián Molina Puche (UM) y María Sánchez Agustí (UVa), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

8. REFERENCIAS

Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., & Gómez-Mármol, A. (2021). Enseñar historia en Primaria: Análisis de la demanda cognitiva en el currículo español. Revista de Educación, (394), 297-324. https://10.4438/1988-592X-RE-2021-394-509

Barrenetxea, I. (2019). El imaginario de la Segunda República española en el cine de ficción (1940-2011). FILMHISTORIA Online 29(1-2).

Colomer, J.C., Fuertes, C., & Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? Con-Ciencia Social (segunda época), (5), 143-160. https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24271

Estrada, I. (2004). Cuéntame cómo pasó o la revisión televisiva de la historia española reciente. Hispanic Review, 72(4), 547-564.

G. Maestro, J. (10 de febrero de 2015). Definición de literatura [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=8Ib01m0-9CU

Guerra, A. (2021). De la iconografía histórica al santoral político. El biopic televisivo como construcción mediática de la transición. Studia Humanitatis Journal, 1(1), 41-57. https://doi.org/10.53701/shj.v1i1.23

Huston, N. (2017). La especie fabuladora. Galaxia Gutenberg.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales. Secretaría General Técnica.

Molina Gil, R. (2017). Sociedad, historia, literatura: El Ministerio del Tiempo como relato fantástico y la vigilancia histórica del sujeto. Cuadernos de Aleph, (9), 155-174.

Molina Puche, S., & Sánchez-Agustí, M. (2023). Diseño y presentación de un proyecto de investigación sobre el análisis de iconos culturales en Educación Primaria: profesores, alumnos y currículo. En M. de la E. Cambil, A. R. Fernández Paradas, y N. de Alba Fernández (Coords.), La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS (pp. 717-725). Narcea.

Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J., & Prats Cuevas, J. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. Tempo E Argumento, 13(33), e0111. https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0111

Saiz-Serrano, J., y Parra Monserrat, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 95-109. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284931

Salvador Esteban, L. (2016). Historia y ficción televisiva. La representación del pasado en 'Isabel'. Índex.comunicación, 6(2), 151-171.

CINE, TEMAS CONTROVERSIABLES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

José Ignacio Ortega Cervigón
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos del alumnado en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria al acabar sus estudios es conocer metodologías y aplicar propuestas didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales que vinculen los principales procesos de historia con el presente. Que huyan de un aprendizaje memorístico, basado exclusivamente en lo conceptual y en lo cronológico. Y que sean capaces de explicar a sus futuros alumnos formas de entender la historia y generar conocimiento desde un aprendizaje activo, a partir de las fuentes primarias y de la elaboración de contextos históricos.

La LOMLOE puede ser un punto de inflexión para introducir con decisión y profundidad temas controversiables de la historia reciente sobre dos dictaduras, la franquista y la argentina, y así conocer la caracterización de su naturaleza antidemocrática a través del análisis de su contexto político y social. El nuevo currículo plantea un enfoque basado en problemas sociales relevantes desde los que despertar la conciencia histórica sobre conflictos e incertidumbres actuales. Esta temática puede abordarse desde la educación para la paz para analizar procesos históricos conflictivos, como es el caso de la represión de los sistemas dictatoriales y poner el prisma en la violación sistemática de los derechos humanos.

Los objetivos del trabajo se centran en la utilización del cine como herramienta didáctica para el entendimiento de los procesos históricos

desde el análisis de la multicausalidad. El método realizado es el análisis de los elementos que configuran el contexto histórico —político, ideológico, social, económico, cultural— y la reflexión sobre el significado iconográfico y simbólico que acompañaba a los cimientos de unos estados totalitarios donde la represión y la privación de libertades son elementos comunes que denunciar dentro de unos enunciados de educación ético-cívica que parta de los valores democráticos como un mínimo anhelado. A partir de la perspectiva de la memoria histórica como cuestión de relevancia social, ¿es posible conocer aspectos nuevos de procesos históricos recientes y conflictivos? De esta forma, el cine se presenta como un eficaz dispositivo para la construcción de la memoria colectiva y el conocimiento de un pasado conscientemente olvidado o falseado.

Los resultados pretenden ofrecer una interpretación del significado histórico y simbólico del cine como recurso didáctico, así como introducir al alumnado en la importancia de su manejo en el aula en su futuro profesional. Asimismo, la evaluación de la propuesta realizada nos permitirá calibrar la incidencia y motivación de los alumnos ante unas temáticas de especial relevancia, para recoger cuestiones reflexivas sobre el interrogante planteado a través del análisis y el reconocimiento de los valores democráticos.

1.1. La utilización del cine en el aula como recurso didáctico

El cine es un recurso habitual en las clases de Ciencias Sociales para mostrar un contexto histórico o social determinado. Hay propuestas de su utilización didáctica en diversos niveles educativos, aunque hay una preponderancia de los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato (Breu, 2012; Peñalver, 2015) o de grados de Humanidades y Ciencias Sociales (Núñez-García, 2014), donde se recogen reflexiones, orientaciones metodológicas y materiales didácticos ampliamente validados.

Como línea consolidada en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales hay trabajos que revisan las relaciones entre historia, cine y educación, agrupadas en tres categorías: las investigaciones que asumen el cine como fuente histórica y como testimonio de una época; las que engloban temáticas diversas: cine y currículum escolar; cine de ficción y no ficción y cine como constructor de identidades; y las que focalizan

el uso del cine en el aula de historia considerando aspectos didácticos relevantes. El cine es un instrumento válido de reflexión sobre el pasado como otra fuente histórica más y fomenta el análisis crítico y empático propios de la competencia ciudadana. En la actualidad se acepta que el cine en todas sus manifestaciones es una fuente imprescindible y un agente socializador de primer orden para entender la forma como se gestionan el imaginario, las identidades culturales y las representaciones del pasado común, y refleja un contexto colectivo de las manifestaciones políticas, económicas, sociales y culturales de una época (Fuentes y Ambrós, 2020).

El contenido de la película puede ser analizado desde diversos ángulos didácticos: la veracidad de los contenidos y personajes históricos, la recreación de unas coordenadas sociales y ambientales fidedignas, la temática adecuada al alumnado al que va dirigida la actividad, la crítica que subyace a una realidad determinada por parte del director de la producción cinematográfica, pero también su inherente subjetividad. Debemos educar la mirada del alumno en estas coordenadas para elegir adecuadamente la película que recoja el contexto histórico de una forma accesible y comprensible (García, 2009; Díaz, 2013; Claveras y Montserrat, 2020; Novillo, 2020).

Entre los problemas de la utilización en el aula de recursos cinematográficos se encuentra la falta de formación del profesorado y la creencia en el documento escrito como única fuente válida de conocimiento histórico, la falta de hábito del alumnado en el análisis del lenguaje y el contenido audiovisual, la rigidez curricular o la propia limitación del cine histórico como recreación ficticia (Peñalver, 2015, 223-224). Diversos autores exponen la utilidad de las diversas naturalezas de fuentes primarias y secundarias: escritas, documentales, materiales, arqueológicas, gráficas, artísticas y orales, fundamentalmente. Su análisis conduce a la esencia misma del tiempo histórico, el análisis de cambios y permanencias en los contextos analizados (Pagès y Santisteban, 2011).

Es de especial consideración el uso de recursos audiovisuales para la asimilación de conceptos históricos fundamentales, dentro de la compartimentación cronológica histórica por etapas (Rivière, 2022, Núñez-García, 2014). Otros trabajos destacan como tarea de aprovechamiento

didáctico la búsqueda de errores históricos en el film y en la búsqueda de las huellas del pasado con el presente, la relación de la temática del film con procesos sociales actuales (Grupo «Imágenes de la Historia», 1998).

En palabras de Peter Burker, "la capacidad que tiene una película de hacer que el pasado parezca estar presente y de evocar el espíritu de tiempos pretéritos es bastante evidente. En otras palabras, el testimonio acerca del pasado que ofrecen las imágenes es realmente valioso, complementando y corroborando el de los documentos escritos" (cit. Novillo, 2020). Las conexiones entre pasado y presente a través de fuentes como el cine posibilitan la adquisición de hábitos de pensamiento histórico en los alumnos, uno de los principales objetivos en la enseñanza de los procesos históricos y sociales.

El análisis de las relaciones que se establecen entre el cine y la memoria, concretamente el uso del cine como constructor de identidades colectivas e imaginarios a través de la recuperación de la memoria histórica y su tratamiento en las aulas y construir la conciencia crítica y fomentar valores democráticos en los estudiantes (Fuentes y Ambrós, 2020, 210).

Los materiales didácticos elaborados desde 1995 en adelante para cine e historia están orientados al docente, que debe adaptarlos y contextualizarlos en su aula según sus objetivos. Dentro de las informaciones existe una ficha técnico-artística de la película, una introducción y contextualización del filme, de su creación y finalidad. A continuación, una sinopsis para enmarcar la trama y un conjunto de actividades y ejercicios para incidir en la comprensión del filme desde el punto de vista de la ciencia histórica (personajes, acontecimientos, etc.). Dentro de las actividades se puede incluir algunas relacionadas con la observación e identificación de aspectos del lenguaje cinematográfico o de algunas secuencias o de la película entera, para ampliar la alfabetización audiovisual (Fuentes y Ambrós, 2020, 211).

El conocimiento histórico llevado a las aulas permite el desarrollo de capacidades cognitivas de primer orden, como son la selección, clasificación, análisis, reflexión e interpretación de fuentes de diferente naturaleza (Fuentes, Sabido y Albert, 2019). La potencialidad didáctica del cine y justificamos el uso docente de este tipo de recursos para el

desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática se muestra en propuestas didácticas destinadas a la formación del profesorado y contribuye al desarrollo de competencias de pensamiento histórico y crítico (Rausell y López, 2022).

1.2. Las películas elegidas para trabajar en el aula

1.2.1. La inmediata posguerra en la dictadura franquista: *Los girasoles ciegos*

Los girasoles ciegos es una película del director José Luis cuerda, filmada en 2008, y está basada en la obra de Alberto Méndez. El argumento sitíúa la acción en Orense, en 1940, y se centra en una familia compuesta por una mujer viuda y sus dos hijos, aunque en realidad el marido es un profesor que vive escondido en un armario. La llegada al colegio de un diácono desorientado en sus creencias religiosas genera una serie de vínculos no desinteresados hacia la familia.

Varios trabajos analizan la relación de la memoria, la historia y el cine con el ejemplo de *Los girasoles ciegos*, incidiendo en la violencia institucional que refleja y en el pensamiento religioso que subyace a través del personaje del maestro diácono (Santamaría, 2007; Ruiz, 2015; Barrenetxea, 2017).

1.2.2. La dictadura militar argentina: *La noche de los lápices*

La noche de los lápices refleja, apenas diez años después, los sucesos en los que varios jóvenes fueron secuestrados, torturados y asesinados en 1os primeros meses de la dictadura militar argentina, entre 1976 y 1977, acusados de formar parte de militantes y activistas políticos subversivos contra el Gobierno. La historia comienza cuando a los estudiantes de secundaria se les priva del boleto estudiantil, que les otorgaba ciertos beneficios, como costear parte de los gastos que suponía su transporte. Así, miles de estudiantes deciden protestar públicamente reclamando su derecho al boleto y asistieron a la manifestación convocada. Cómo actúan los distintos agentes y protagonistas en la película —instituciones, policía, familias, adjudicatura— permite observar el desarrollo de una

dictadura y la privación de unos de los derechos más elementales, el derecho a la vida y a la libertad.

La noche de los lápices se ha utilizado como forma narrativa del pasado en un contexto político y social convulso durante la dictadura argentina por diversos autores (Raggio, 2011; Moler, 2020; Londoño, Hernández y Betancur, 2021). La representación en la pantalla del testimonio de Pablo Díaz en el estrado judicial visualiza el padecimiento de las víctimas en manos de los verdugos y refuerza la verdad de las denuncias de sobrevivientes y familiares. A partir de allí fue posible "ver" lo que muchos ni siquiera podían imaginar (Raggio, 2011).

2. OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo se centran en la utilización del cine como herramienta didáctica para el entendimiento de los procesos históricos. Se pueden enunciar los siguientes:

- Conocer las coordenadas políticas, sociales, económicas o culturales de un contexto histórico a través del visionado y análisis de una película cinematográfica.
- Incidir en el aprendizaje de la historia a través de la comprensión de la multicausalidad y la relación entre los hechos del pasado y del presente.
- Valorar críticamente temas o procesos históricos socialmente relevantes utilizando la enseñanza en valores cívicos y democráticos que velen por el respeto a los Derechos Humanos, la justicia, la igualdad y la solidaridad.
- Subrayar el potencial didáctico de las producciones cinematográficas como fuente primaria o secundaria de conocimiento en las recreaciones históricas de un suceso o periodo histórico.
- Utilizar metodologías de enseñanza motivadoras para alcanzar la empatía histórica reflejada en los personajes, así como los distintos puntos de vista que reflejan en situaciones de conflicto y el subjetivismo del director o creador de la obra.

3. METODOLOGÍA

La investigación muestra las posibilidades de explotación didáctica de las películas en la formación inicial del profesorado para el área de Ciencias Sociales. La metodología didáctica incluye la creación de un instrumento de recogida de datos, a partir de diez indicadores o categorías sobre la película. Se analizan los datos en una rúbrica de naturaleza cualitativa de la escala de Likert, con cinco niveles de logro (Tabla 1).

TABLA 1. *Categorías para el análisis de una película de contenido histórico.*

Indicadores	**Niveles de logro**				
	Muy escaso	Escaso	Adecuado	Completo	Muy completo
Sinopsis					
Ficha técnica					
Tipo o género					
Contexto político					
Contexto económico y social					
Contexto ideológico y cultural					
Contexto educativo					
Análisis de personajes					
Reflexión crítica					
Bibliografía utilizada					

Fuente: elaboración propia

Una vez identificada la película desde el punto de vista técnico y temático, los estudiantes deben reflejar qué aspectos y conceptos realcionados con los distintos planos de análisis del contexto histórico aparecen en ella. Los alumnos han de enmarcar las caracterísiticas de las instituciones gubernativas o de poder que aparecen, los cargos y las funciones que representan, los grupos sociales y su nivel de adaptación a la situación conflictiva o las coordenadas de permisividad en la libertad de expresión o su persecución y castigo punitivo.

Un análisis exhaustivo del proceso histórico debe mostrar las causas lejanas e inmediatas del mismo, su desarrollo de forma sintética y las consecuencias que provocó, reforzando la explicación multicausal. La

reflexión final debe destacar lo que aporta la perspectiva de la película sobre el proceso o conflicto en cuestión, y puede originar una investigación a través de ejemplos similares o de nuevas propuestas didácticas con otra tipología de fuentes. Finalmente, la evaluación de la actividad realizada y su contribución al aprendizaje, en especial, de las competencias social y cívica y el enjuiciamiento ético de la historia a partir del respeto a los derechos humanos.

Esta metodología entronca con trabajos de investigación que exponen el rendimiento óptimo en el proceso de aprendizaje a partir del aprovechamiento didáctico de las fuentes primarias y la adquisición de competencias básicas, ya que desarrollan un enfoque crítico hacia el pensamiento histórico (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Gómez, 2016; López, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

La investigación se ha planteado y realizado en cursos de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria, en las materias de "Fundamentos de las Ciencias Sociales" y "Fundamentos y Didáctica de la Historia" pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid durante los cursos 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. Han participado en el desarrollo de la propuesta didáctica cinco grupos diferentes, con un total de 245 alumnos y alumnas.

4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación arrojan un elevado índice de motivación e implicación en la actividad. Entre los objetivos planteados con la propuesta se encuentran la utilización de recursos didácticos diversos y motivadores que faciliten la comprensión de un contexto que abarque las causas y las consecuencias del proceso político reflejado en las películas. La mayor parte de los trabajos han apuntado conceptos como «dictadura», «represión», «exilio», «ausencia de libertades» e «inexistencia de partidos políticos» en la descripción del contexto histórico y sus coordenadas político-institucionales.

Respecto al contexto social los contenidos de los trabajo de los estudiantes han hecho hincapié, sobre todo, en el poder de la Iglesia y el Ejército como agentes posibilitadores del régimen dictatorial, en el caso español,

y de la policía militar y algunos cargos gubernativos, en el caso argentino. Apenas hay menciones al contexto económico, que aparece de soslayo para la posguerra española y se apuntan las privaciones alimentarias, las dificultades de encontrar recursos en pequeñas tareas o la alusión al wolframio que se hace en alusión a la conexión entre Hitler y Franco.

Del contexto ideológico, se ensalza el simbolismo patriótico de los regímenes dictatoriales, la ausencia de organismos democráticos y la represión llevada a cabo de forma violenta hacia las personas perseguidas. Muy interesante para los estudiantes ha resultado el contexto de las aulas que se refleja en ambas películas, reflejando el tipo de contenidos impartidos y la forma de impartir las clases, tamizadas por la religión católica en el caso de la dictadura franquista, con los cánticos, los retratos en el aula y los relatos bíblicos trasmitidos. Algunos trabajon recogen términos muy significativos sobre la angustia vital de los personajes como «miedo», «clandestinidad», «sufrimiento», «persecución» o «exclusión».

Recogemos algunos testimonios de los estudiantes, de forma casi íntegra, en el apartado de reflexión crítica:

> [Alumna B-27] Considero que es una película que no podría utilizarse durante la etapa de Educación Primaria, aunque para alumnos más mayores resultaría muy útil, pues no sólo conocerían hechos históricos fuera de Europa, sino que también podría ayudarles a darse cuenta de lo peligrosas que son las ideologías extremistas. Además, el hecho de que esté basada en hechos reales y los protagonistas sean adolescentes y tengan una edad cercana a la nuestra, supone un impacto aún mayor. Me hubiera gustado que también se añadiese al final de la película, a parte del testimonio real del protagonista, las consecuencias que tuvo la dictadura para Argentina, pues aún hoy en día siguen sufriendo por lo ocurrido hace más de 30 años.

[Alumna C-13] *Las atrocidades que se llevaron a cabo y que se reflejan en la película no son muy distintas de las que se hacían o hacen en cualquier dictadura. Al final los europeos nos centramos durante nuestra vida académica en lo que pasa en el interior de las fronteras y pasamos de largo de otros hechos importantes que tienen lugar mucho más allá del Atlántico. Conocer estas situaciones hacen posible que no se repitan o que, al menos, una gran porción de la población entienda que estas barbaridades son inhumanas.*

[Alumna D-24] La película representa muy bien la dictadura franquista, mostrando algunos de los valores y, sobre todo, las bases de la enseñanza que se impartía durante esta época. Sin embargo, en una película de una hora y treinta y ocho minutos es muy complicado incluir y entender todos los contenidos políticos, económicos, sociales y culturales necesarios y propios de, en este caso, la dictadura de Franco. Como opinión personal y centrándome en la educación y sociedad de la época que se refleja en el filme y como mujer que soy, no estoy de acuerdo con la desigualdad que presenta entre hombres y mujeres.

> [Alumno A-15] Esta película no hace ningún tipo de tergiversación sobre el tema de la posguerra, ya que se plasma como lo que fue a mi parecer: Una oscura etapa en nuestra Historia en donde los ideales de democracia, libertad, progreso y convivencia quedaron suspendidos durante 40 años por un gobierno ilegitimo que llego al poder a costa de dividir España en dos durante años, e incluso hasta nuestros días.
>
> [Alumno D-41] La película refleja claramente cómo la guerra, pese a sumir en una profunda crisis a todo el país y dejar a su paso hambre pobreza y muerte, fue muy dispar con quienes se mostraron contrarios al régimen y quienes se mostraron afines. Los contrarios a la dictadura, no solo tuvieron que soportar la pobreza, el hambre y la pena por las pérdidas en la guerra, sino también la persecución producida por el régimen, esto hizo que, como refleja claramente la película, muchos tuviesen que ocultar su verdadera ideología y fingir ser afines al régimen. Esto también se aprecia claramente en muchos escritores que se tuvieron que esconder bajo seudónimos para no sufrir la represión y la persecución del régimen.
>
> [Alumna A-17] La Declaración Universal de los Derechos humanos se firmó el 10 de diciembre de 1948. Si ya se había firmado la Declaración de los Derechos Humanos hace 28 años, ¿por qué seguía habiendo personas secuestradas, torturadas y matadas? Porque dicha declaración es enunciativa, es decir, no es una obligación que impone el Estado. Durante la dictadura de Videla no se infringieron sólo los derechos relacionados con la tortura y el maltrato, sino que se infringieron más de la mitad de los derechos humanos: todos nacemos libres y con libertad, el derecho a la vida, ninguna esclavitud, todos somos iguales ante la ley y estamos protegidos por ella, no puedes ser detenido injustamente, derecho a juicio, libertad de expresión y de movimiento....
>
> [Alumna B-8] Una historia triste y construida a base de miedos y represiones que se reflejan en la más trágica y penosa vida de los personajes, que sufren humillaciones por parte de Falange, se ven obligados a esconder su ideología y reprimirla, con el fin de poder conservar su vida y aparentar un día a día "normal", para evitar un exilio peligroso y con pocas probabilidades de éxito.

> [Alumna C-35] La película es un recurso didáctico adecuado para que los alumnos comprendan la situación de la época a nivel social. Cómo era la vida en la familia, el papel de la Iglesia y hasta qué punto llegaba la represión y la persecución de aquellas personas contrarias al régimen. También puede servir para que los alumnos entiendan a las generaciones anteriores (abuelos o bisabuelos) y el porqué de su forma de pensar o actuar. A la vez, puede ayudarles a entender la sociedad actual, por qué algunas cosas son como son y, además, a valorar las libertades de las que gozamos.

En buena medida el alumnado ha logrado analizar adecuadamente los elementos que configuran el contexto histórico —político, ideológico, social, económico, cultural— y reflexionar sin ambages sobre el significado iconográfico y simbólico que acompañaba a los cimientos de Estados dictatoriales. La represión y la privación de libertades son la cruda realidad de los personajes, por lo que muchos alumnos se insertan en unos enunciados de educación ético-cívica que parten de los valores democráticos como un mínimo anhelado.

5. DISCUSIÓN

Los datos recogidos a partir de la rúbrica muestran un óptimo tratamiento de los distintos apartados requeridos, en especial los de identificación del contexto y la reflexión sobre lo que aportan las películas tanto a la formación inicial del profesorado como su puesta en marcha como recurso didáctico en el aula de la educación formal.

A partir de la perspectiva de la memoria histórica como cuestión de relevancia social, ¿es posible conocer aspectos nuevos de procesos históricos recientes y conflictivos? De esta forma, el cine se presenta como un recurso eficaz dispositivo para la construcción de la memoria colectiva y el conocimiento de un pasado conscientemente olvidado o falseado.

La visión de las películas elegidas o muchas otras permiten la creación de debates sobre los nexos entre pasado y presente, hasta qué punto se puede juzgar éticamente ese pasado más o menos lejano o si en la actualidad hay países donde los gobiernos actúan con impunidad sobre la población civil, pisoteando derechos básicos que constan en leyes internacionales de obligado cumplimiento pero vulneradas constantemente. Muchos estudiantes suscriben las palabras de Ricardo Mazo, cuando el

personaje que vivían en una cárcel escondido en su propia casa, tras fingir que había muerto en la guerra, se pregunta que cómo se puede perseguir o matar a un ser humano solo por pensar diferente.

6. CONCLUSIONES

La didáctica de las ciencias sociales ha de emplear con mayor frecuencia la proyección de películas o fragmentos de ellas para exponer situaciones descriptivas de un contexto histórico determinado, con el fin de comprender el comportamiento de los personajes como agentes históricos en circunstancias extremas.

Con el cine es posible desarrollar habilidades comunicativas como el debate, el comentario, el análisis o la interpretación de obras cinematográficas, además de permitir: desarrollar la imaginación y el lenguaje, promover el gusto por la pregunta y la crítica, el descubrimiento y la interpretación, ampliar las capacidades expositivas y de razonamiento y adoptar posturas, formarse opiniones, comprender y elaborar conclusiones (Novillo, 2020).

El audiovisual, en general, y el cine en particular, sin duda alguna, es una excelente herramienta para ello, propiciando el análisis del pasado y la construcción de una conciencia ciudadana crítica partiendo del análisis de las narrativas como una fuente histórica más, conscientes de la subjetividad del creador.

8. REFERENCIAS

Barrenetxea Marañón, I. (2017). "Los girasoles ciegos" (2008), de José Luis Cuerda: memoria y silencio en el primer franquismo. En E. Gambi Giménez y M. Marcos Ramos (ed. lit.). IV Congreso Internacional Historia, arte y literatura en el cine en español y portugués. Estudios y perspectivas. Salamanca. 97-112.

Breu, R. (2012). La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato. Barcelona: Graó.

Claveras Pérez, M. y Montserrat Rull, A. (2020). Una vida de cine (más de 100 películas para el diálogo en el aula). Valencia: Brief.

Díaz, J. J. (2013). Cine y enseñanza de la historia. En Díaz, J. J., Santisteban, A. y Cascajero, A. Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social (pp. 315-333). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Fuentes-Moreno, C. y Ambrós-Pallarés, A. (2020). Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020). Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 14(2), 197–223.

García Amilburu, M.ª (2009). Mil mundos dentro del aula. Cine y educación. Madrid: UNED.

Gómez Carrasco, C. J, Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Tempo e Argumento, 6 (11), 5-27. doi:10.5965/2175180309212017450

Grupo «Imágenes de la Historia» (1998). El cine en la clase de historia. Comunicar, 11. 87-93.

Londoño-Osorio, N., Hernández-Álvarez, C. y Betancur-Giraldo, H. (2021). Cine y resistencia: jóvenes, poderes y contrapoderes en la película La noche de los lápices. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(2), 1-24. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4586

López Facal, R., Miralles Martínez, P. y Prats Cuevas, J. (Dirs.) y Gómez Carrasco, C. J. (coords.) (2017). Enseñanza de la historia y competencias educativas. Barcelona: Graó.

Moler, E. (2020). La larga noche de los lápices. Relatos de una sobreviviente Buenos Aires: Marea editorial.

Novillo López, M. Á. (2020). La aplicación didáctica del cine en el aula. Padres y Maestros, (septiembre 2020), 383. 19-24.

Núñez-García, V. M (2014). El cine como recurso didáctico en el aula. El trabajo por competencias en Historia Contemporánea. I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. 1-14.

Peñalver Carrascosa, T. (2015). El cine como recurso didáctico: una propuesta de programación didáctica. Edetania, 47. 221-232.

Raggio, S. M. (2011). Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente. [En línea] Aletheia, 1(2). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4815/pr.4815.pdf

Rausell Guillot, H. y López-Castelló, R. (2022). Ver películas para aprender historia. Narrativas visuales y formación de docentes.

Rivière Gómez, A. y Ordóñez Cuevas. A. M. (coords.) (2022). Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para el trabajo en el aula. Madrid: Asociación Científica y Cultural Iberoamericana.

Ruiz Martínez, J. M. (2015). La memoria adaptada al cine. El caso de "Los girasoles ciegos". En J. C. Cruz Suárez y H. Lauge Hansen (coords.). La memoria novelada, Vol. 3. Memoria transnacional y anhelos de justicia. Berna: Peter Lang Editores. 263-278.

Santamaría Colmenero, S. (2007). "Los girasoles ciegos", de Alberto Méndez: ¿un "lugar de memoria" de la Guerra Civil? Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo. 24. 123-129.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. 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. 229-247). Madríd: Síntesis.

TIEMPO, ESPACIO Y CIUDADANÍA. LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS

IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN. EL ÁLBUM ILUSTRADO

Con la denominación álbum ilustrado -Picturebook- se caracteriza, en el ámbito internacional, a un tipo de producto editorial. Aunque existen álbumes en distintos soportes como el digital, en esta ocasión me centraré en los realizados sobre papel. Sobre la naturaleza de este tipo de libros se han llevado a cabo diversas precisiones y definiciones (Bosch, 2007). Sin pretender entrar ahora en la ortodoxia de los formatos que presentan o deben presentar estos álbumes, de forma general se puede indicar que todos ellos están compuestos de texto e imágenes de una manera peculiar. Estos dos integrantes comparten el discurso, se complementan, pero mantienen su propia personalidad discursiva. De tal modo que permiten el libre desarrollo de las diferencias significativas que presenta tanto el medio verbal como el icónico, ocupando y configurando sus hojas de una forma totalmente distinta a la del resto de producciones editoriales con ilustraciones. El ritmo único que crea el funcionamiento conjunto de las imágenes y palabras (Nodelman, 1988) determinará su particular modo de ser.

Desde su aparición en Gran Bretaña en el último tercio del siglo XIX de la mano del editor Edmund Evans -quien publicará los trabajos de Kate Greenaway, Walter Crane y, sobre todo Randolph Caldecott (Townsend, 2003)- los álbumes ilustrados han ido diversificándose y cambiando para reflejar los intereses de nuevos tiempos (Sipe y Pantaleo, 2008) y nuevas mentalidades (Colomer, 2010; Véliz, 2022).

Su vinculación al mundo escolar y al aprendizaje ha sido intensa y constante. Como señala Nodelman (2020, 147) la edición infantil en su conjunto conforma un campo que se encuentra en el interior de otro gran campo, el de la educación, viéndose influido por las tendencias educativas de cada momento. Aunque el álbum ilustrado no es un material escolar y en muchas ocasiones no ha sido creado para ese ámbito, su uso se encuentra generalizado en los primeros niveles de aprendizaje.

En la etapa de Infantil el álbum ilustrado se vincula, de forma primordial, al aprendizaje de la lectura por la doble vía, textual y visual. La articulación de estos dos canales ofrece fórmulas muy distintas en el conjunto de la producción editorial de álbumes ilustrados (Nikolajewa y Scott, 2001). El término lectura, en este sentido, puede ser algo confuso, pues no se refiere solo a la lectura tradicional de signos verbales. Empleando términos con este tipo de préstamo, John Debes (Fransecky y Debes, 1972) articuló el término alfabetización visual, que insiste en la necesidad de enseñar a desentrañar los significados de las imágenes y sus inevitables circunstancias escolares (Barragán y Gómez, 2012).

Este es un aspecto capital en el seno del segundo ciclo de Educación Infantil y los primeros años de Primaria que pretende articular esta propuesta. Los niños menores, pertenecientes a los periodos citados de esas etapas educativas, al acercarse al álbum ilustrado manejan unas herramientas para la comprensión muy determinadas. Por un lado, escucharán la narración de lo escrito, pues en su mayoría no sabrán leer, y por otro interpretarán las imágenes de las que ya poseen elementos para su descodificación (Hoster y Gómez, 2013, Ruiz-Guerrero, 2014).

En este sentido, Sipe (2000) señala, a través de cinco categorías, los tipos de respuesta que, en su opinión, ofrecen los niños al álbum ilustrado como reflejo de su comprensión lectora (analítica, intertextual, personal, transparente y de realización). En el desarrollo de la categoría analítica diferencia dos aspectos distintos de la misma: la que, por un lado, se ocupa de las palabras y la que, por otro, configura el análisis de las imágenes. Indicando que, además de ocupar una importante parte de los comentarios infantiles (23%), las impresiones de los niños sobre este componente visual construyen opiniones que califica como de un nivel "bastante sofisticado" (Sipe, 2000, 264).

Para esta propuesta la importancia de lo visual compone un interés primordial. El álbum ilustrado emplea un tipo de aproximación a las imágenes diferente a la que los niños tienen a su alrededor. Construye una contrapartida interesante, estática y reflexiva que permite habilidades de pensamiento de nivel superior contribuyendo a su alfabetización visual. Como Salisbury y Styles (2012, 77) señalan:

> "..., en este mundo cada vez más visual, resulta esencial que los niños aprendan las habilidades de observar, valorar e interpretar el material visual, e incluso su diseño"

Existen estudios específicos sobre la imagen de los álbumes ilustrados y su influencia el proceso de comprensión y aprendizaje (Kiefer, 1995) y también sobre la respuesta de los niños que los utilizan (Sipe, 2000; Arizpe y Styles, 2004) y del modo en el que se puede desempeñar el proceso de lectura en común (Hoster-Cabo y Gómez, 2013; Ruiz-Guerrero, Hoster-Cabo y Molina, 2021) con el importante papel del mediador, es decir de la maestra o maestro o, en general, del adulto que dirige ese proceso, cuyo peso e influencia es determinante (Véliz, 2022, 216-218).

Partiendo del interés por un medio tan sugestivo, el álbum ilustrado -que facilita un aprendizaje constructivo claramente social- me detendré en las aportaciones que, desde la didáctica de las ciencias sociales, pueden indicarse como contribución al aprendizaje global infantil.

1.1. El álbum ilustrado y la didáctica de las ciencias sociales

En nuestro afán como adultos por deslindar el aprendizaje de niños y adolescentes a través de materias que sean fiel reflejo de nuestras disciplinas académicas, interpretamos aquellos aspectos que en cada etapa contribuyen a fundamentar aprendizajes competenciales y significativos de esas ciencias.

En el nivel de Educación Infantil y primeros cursos de Primaria el aprendizaje global es indiscutible. La didáctica de las Ciencias Sociales identificada con la Geografía, la Historia y la Historia del Arte ha centrado, en esencia, su aproximación a estos niveles educativos trabajando los conceptos de espacio, tiempo y ciudadanía (Tonda, 2001; Cuenca, 2008; Rivero, 2012; Aranda, 2016; Morales y López, 2022; Ortega, 2022).

Fundamentar el aprendizaje en estas etapas no requiere compartimentarlo. Tal vez exista un empeño estéril en intentar incluir contenidos o saberes propios de etapas educativas posteriores en la segunda etapa de Infantil y en la primera de Primaria. Considero, en este sentido, mucho más importante hacer útiles e interiorizar el aprendizaje del tiempo, el espacio, la ciudadanía y el uso de símbolos visuales como aportación a la didáctica de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte en esos periodos escolares. Las apreciaciones didácticas que aquí se puedan indicar deberán ser integradas, junto a otras que compongan la adquisición de diferentes competencias, por la maestra y el maestro cuando aborden la lectura del álbum ilustrado. El sentido global y vivencial deberá dominar el aprendizaje en estas edades.

Es por ello fundamental poder transmitir a nuestros alumnos de los grados de Educación Infantil y Primaria la importancia de no descuidar el trabajo de esos conceptos y la identificación de los mismos con las experiencias vitales de los niños y niñas.

Seguramente ha sido Hilary Cooper (2002) quien haya aportado con mayor claridad, para fundamentar el aprendizaje del concepto de temporalidad, la utilización de herramientas didácticas a través de la narración, empleando para ello los cuentos. Resulta clarificador en su trabajo cómo se producen los procedimientos de lectura e interpretación en el mundo infantil.

Para conseguir un aprendizaje efectivo, es necesaria la denominada discusión literaria (Ruiz-Guerrero, Hoster-Cabo y Molina 2021). Este proceso requiere la habilidad y la preparación de los intermediarios para conseguir que se produzca el diálogo y el comentario de los participantes. Cooper (2002, 21), insiste también en otros recursos que los niños emplean además de la palabra -como por ejemplo el dibujo y el grafismo- para expresarse, tanto de forma complementaria a lo apreciado como para iniciar otros ámbitos que motiven aprendizajes diferentes.

Es interesante traer a colación que algunos de los conceptos que fundamentan el denominado pensamiento histórico que, generado alrededor del trabajo de Peter Seixas y sus colaboradores (Gómez y Miralles, 2017, 61-62), se consideran esenciales para la didáctica de la Historia,

son perfectamente asequibles para estas etapas y pueden trabajarse mediante álbumes ilustrados. Me refiero a los que se centran en el cambio y la continuidad, así como en las causas y las consecuencias. Aspectos estos que, evidentemente, no solo son importantes para fundamentar la competencia histórica.

En lo concerniente al concepto de espacio y su aprendizaje en las etapas de Infantil y primer ciclo de Primaria (Trepat y Comes, 1998) existen aportaciones sobre experiencias de aula con cuentos (Arias, Miralles, Arias y Corral, 2015; Corral, Arias, Arias, y Miralles, 2015, Ruiz-Guerrero, 2015), y en la mayor parte de los casos se insiste en la vinculación del trabajo sobre este concepto con la representación de espacios vividos mediante la realización de croquis (Rivero y Gil, 2011).

La construcción de un sentimiento de ciudadanía en la etapa de Infantil se relaciona con el aprendizaje del espacio (López, 2021) pero también con el trabajo de los valores de diversidad (Duarte, 2023) siendo, de nuevo, el álbum ilustrado una buena herramienta para ello (Ruiz-Guerrero y Molina, 2018).

Respecto a lo concerniente a la pura visualidad, el cúmulo de estudios y aportaciones es notable, como ya se ha indicado al aludir a la alfabetización visual. Incluso, en algunas ocasiones, se señala la conexión de los álbumes ilustrados con la historia del arte (Sipe, 2001). No obstante, esta relación es, a veces, más circunstancial que profunda. En mi opinión, el aprendizaje visual puede desarrollar capacidades intrínsecas al mismo que, más adelante en otras etapas educativas, pueden tener un desarrollo de mucha importancia para muy distintas materias.

Así, por ejemplo, las imágenes de los álbumes infantiles incluyen la secuencialidad visual. Autores como Santiago-Ruiz (2021) inciden en ese tipo de secuencialidad, más allá de la narración textual que utiliza recursos que los textos no pueden recoger. Otros como Neira-Piñeiro (2018) analizan esas vertientes no narrativas en relación con álbumes de contenido lírico recuperando un antiguo debate entre el discurso narrado y visual que, desde Horacio pasando por Lessing, ha despertado multitud de opiniones.

2. OBJETIVOS

- Analizar las posibilidades didácticas del álbum ilustrado en las etapas de Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria mediante la revisión de la literatura científica sobre el tema.
- Concretar esas posibilidades en el aprendizaje de conceptos fundamentales como el tiempo, el espacio, la educación ciudadana y los elementos simbólicos que la imagen posibilita en esas mismas etapas educativas.
- Proponer un método para concretar situaciones de aprendizaje en el desarrollo de esos conceptos mediante álbumes ilustrados en las etapas educativas mencionadas.
- Presentar un breve análisis de estos aprendizajes mediante tres ejemplos concretos de álbumes ilustrados.
- Valorar la idoneidad de la selección de los álbumes ilustrados que puedan adecuarse a estos aprendizajes en las etapas educativas mencionadas.

3. METODOLOGÍA

Se proponen tres álbumes ilustrados como un medio para ilustrar la aplicación de recursos didácticos en el aprendizaje de los conceptos de tiempo, espacio, ciudadanía y del simbolismo protagonizado y articulado por las imágenes.

Los destinatarios de este aprendizaje serían niños y niñas de 3 a 9 años aproximadamente, es decir alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil y del primero de Primaria.

Dos de los álbumes elegidos presentan un alto reconocimiento internacional que, avalado por el tiempo, los ha convertido en clásicos del género.

Me refiero a *Donde viven los monstruos -where the wild things are-,* de Maurice Sendak (1928-2012) publicado por primera vez en 1963, editado en España en 1984 y del que he manejado su decimotercera edición

de 2009 y *Zoológico -Zoo-* de Anthony Browne (1946), publicado en 1992, del que he utilizado su edición en español de 1995.

El tercero es una reciente creación de una joven ilustradora japonesa residente en París. Me refiero a Yukiko Noritake (1989) que en 2020 publicó *Fôret des frères -El bosque de los hermanos-* del que he utilizado su primera edición en español de 2021.

En primer lugar, debo indicar que la lectura en grupo de los álbumes ilustrados es algo esencial para cualquier tipo de utilización didáctica de este tipo de libros. Sobre este asunto ya se han indicado importantes referencias que señalan la necesidad de una formación específica por parte de los maestros y maestras. Es necesario permitir que la lectura sea tranquila y que los participantes puedan volver a ver ese libro las veces que quieran y que lo manipulen. También se ha aludido ya al papel del mediador asumido por los docentes, un papel que debe potenciar y no condicionar el aprendizaje. Lógicamente, aquello que está vinculado a los textos que niños y niñas, debido a su edad, no sepan interpretar, necesitará de la presencia de esos mediadores.

En segundo, la necesidad de vincular lo "construido" por los niños tanto en la experiencia colectiva como en la individual (las veces que sean) con su realidad. El proceso necesitará de una actividad que vincule lo experimentado con los álbumes con lo que les rodea y afectivamente les interesa.

Finalmente, nunca se debe emplear un álbum ilustrado para alcanzar solo un tipo de competencias, y el mediador debe tenerlo presente, pues la inclusión de todas las posibilidades didácticas es su responsabilidad.

En esta propuesta se acompañará la fase de diálogo reflexivo, denominada por algunos autores discusión literaria, con una serie de preguntas que se llevarán a cabo siempre y cuando no hayan surgido en las manifestaciones de los propios niños y niñas.

En *Donde viven los monstruos* el papel de Max, disfrazado de lobo, es determinante y en él los niños y también las niñas van a mirarse y, posiblemente, a identificarse, por lo que deberá centrar la atención de todo el proceso de aprendizaje.

Existen dos factores fundamentales para entender espacio y tiempo en esta narración.

- Las reacciones de Max, sus gestos y acciones.
- Los lugares donde se producen las situaciones.

En ambos casos la mirada infantil, precisa y reflexiva, descubrirá los cambios y las permanencias. La secuencia narrativa permite la permanencia de la casa, al inicio y final, y los cambios durante todo el proceso fantástico que el sueño ha permitido, para finalizar con las modificaciones que la cena introduce en la habitación y que llevan al protagonista a quitarse la capucha de su disfraz.

La inclusión de elementos naturales fantásticos (la isla de los monstruos) y su contraste con la casa de Max, son alicientes para la percepción del espacio, así como para su interiorización posterior.

La diversidad es asunto que está presente en este álbum como algo positivo -los monstruos son feos, pero tienen miedo, son grandes, pero juegan, son monstruos, como lo es Max para su madre, comen niños, pero no lo hacen con Max que será su rey y compañero de juegos-.

En el ámbito simbólico la progresión del tamaño de la imagen en las páginas de menos a más y de más a menos, con el clímax de los juegos en las páginas centrales, permite una interpretación puramente visual, una metáfora de intensidad emocional.

Las preguntas deberán orientarse, en el caso de la didáctica específica a la que me estoy refiriendo, a estos aspectos ya señalados.

En cuanto a *Zoológico,* un álbum que puede ser utilizado con éxito por niños de toda la etapa de Primaria, existen algunos detalles que permiten una aplicación algo diferente. Para empezar, es preciso indicar que la traducción de la edición que he manejado de este álbum, escrito en su origen en inglés, presenta algunas deficiencias y peculiaridades dialectales que los mediadores deberán atender.

La narración discurre en una visita a un zoológico. Presenta una temporalidad concreta – la de la visita- y sugerente, pues incluye la llegada de la noche, o el fin de la jornada, si se prefiere. Los protagonistas son una

familia convencional formada por cuatro individuos. El protagonismo, pese a estar en uno de los niños -el mayor, de unos siete u ocho años de edad- y, de ese modo aquellos que se acercan a esa edad ficticia serán los que puedan verse más implicados en la historia, se reparte entre todos los miembros de esa familia.

En esta ocasión los cambios y la continuidad se producen de una forma sutil, pero se producen. La indumentaria -caretas-, las actitudes de los protagonistas, pero también de todos los humanos que aparecen en el álbum, permiten apreciarla. La representación de los espacios donde se desarrolla la historia, que es otro elemento esencial para entender la temporalidad citada, ofrece la suficiente variedad para poder emplear alguno de los conceptos espaciales que simbolizan.

La contribución a la ciudadanía también es sutil. Se muestran modos de entender la realidad muy distintos, por parte de los progenitores y los niños, muy útiles para trabajar, tanto la tolerancia como la convivencia familiar. La soledad y el aislamiento de los animales posee un intenso contenido metafórico en este álbum que también permitiría desarrollar sensibilidades sobre derechos individuales o de maltrato animal y relación con el medio natural.

En cuanto al simbolismo este álbum ofrece un ritmo que alterna las escenas de los humanos en tamaño y grafía determinada -nunca ocupando la totalidad de la imagen- incluyendo, incluso, recursos de la historieta como el texto en bocadillo que los más pequeños tendrán que descifrar con la ayuda de los mediadores, con láminas, a toda página, que recogen los espacios donde los animales habitan en un zoológico, así como una última visión nocturna y general del lugar, llena de lirismo y significado. Las escenas a toda página, a diferencia de las otras, no poseen texto.

Estas imágenes, como demostraron Arizpe y Morag (2004), son de tal intensidad que permiten su utilización para que los niños descubran sensaciones y sentimientos en la disposición de aquellos factores que las componen (detalles casi inapreciables para un adulto, lugar representado, actitudes de los animales, color, etc).

Por último, el álbum *El bosque de los hermanos*, carente casi de texto, presenta grandes posibilidades para el trabajo con imágenes que se

acercan a planteamientos propios de otro tipo de representaciones utilizadas en el mundo real.

El álbum, con veintiocho páginas y un formato bastante grande -treinta y siete centímetros- plantea la herencia de un bosque junto a un lago por parte de dos hermanos. Esta circunstancia, que se explica en la contraportada del libro, mostrando la llegada de los hermanos en una canoa, apenas condiciona el uso didáctico que pueda realizarse con los niños de las edades mencionadas.

Con el libro abierto, y mediante la representación de una visión cenital, se presentan de forma paralela los cambios que se producen en el lugar heredado. En la página de la derecha los llevados a cabo por iniciativa de uno de los hermanos y en la de la izquierda por el otro. Las imágenes ofrecen un espacio natural -un bosque de coníferas junto a lo que parece un lago- en las que el espectador y su visión se sitúa por encima de todo lo que sucede, como si estuviese suspendido en el aire a unos cuantos metros de altura. Las visiones de este estilo son normales hoy en muchos de nuestros sistemas de representación. Aunque pueda parecer difícil la mayor parte de los niños, hasta los más pequeños, conocen esta forma de representar la realidad y se encuentran habituado con ella.

Cada doble página presenta de forma paralela como actúa cada hermano sobre ese medio. El de la página de la derecha transformándola con una mentalidad claramente urbana en la que la propiedad, la accesibilidad con vehículos y la contemplación y disfrute de la naturaleza siempre está mediatizada por máquinas y construcciones. En la izquierda el otro hermano apenas modifica el bosque o el lago, aprovechando los recursos del lugar que, por otra parte, está siendo ocupado por muy pocos humanos que intentan disfrutar del medio incluyéndose en él, conviviendo con su flora y fauna.

Este álbum posee una intensidad emocional muy baja, ofrece, con un cierto sentido analítico, la distinta evolución de un espacio por el modo de actuar del ser humano. La visión aérea, que siempre utiliza el mismo encuadre, consigue una distancia que es muy útil para los aprendizajes que estamos señalando. Muestra, además, escenas que se producen durante el día, la noche y las distintas estaciones del año con posibilidades

muy interesantes tanto para la comprensión del tiempo como del espacio desde la perspectiva geográfica del paisaje. Obviamente, la conexión de este álbum con muchos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es más que notable.

El trabajo con álbumes ilustrados necesita para completar su sentido competencial de la elaboración por parte de los alumnos de su propia aplicación. Como han indicado varios autores (Cooper, 2002, 39) las narraciones, los cuentos, los álbumes actúan como metáforas de sus propias vidas.

Las actividades que se proponen (Cooper, 2002; Rivero, 2011) para afianzar este tipo de conceptos, esenciales para el aprendizaje de las Ciencias sociales, suelen centrarse en la construcción de series cronológicas y croquis para aquello que se vincula a los de tiempo y espacio. Además, la realización de dibujos contribuirá tanto al manejo de un lenguaje simbólico como a la plasmación de otros aspectos, como, por ejemplo, los relacionados con la ciudadanía (León, 2010). A menudo también proponen (Domínguez, 2022) llevar a cabo acciones colectivas, pequeñas empresas que dan sentido a lo tratado en el álbum, con frecuencia en forma de juegos que incorporan no solo colaboración, sino el respeto a las reglas establecidas entre los participantes.

Este tipo de acciones por parte de los escolares tras el proceso de trabajo pueden y deben vincularse a aquello que interesa al niño, por absurdo que parezca al adulto. Los objetos que le rodean y que le interesan, sus juguetes y mascotas, reales o imaginarias, las personas que le atraen o cuidan pueden protagonizar sus series y sus dibujos. Su realidad más próxima componer un croquis.

4. RESULTADOS

Esta propuesta no ha compuesto una actividad realizada en un aula real. Los resultados inmediatos de la utilización de los álbumes ilustrados en la contribución de competencias didácticas vinculadas a las Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del Arte) se pueden contrastar perfectamente a través de las referencias utilizadas que abordan la literatura infantil, de forma más específica el álbum ilustrado y, por supuesto, con

las relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales para el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

En todos los ámbitos citados la narración para niños, que de forma coloquial denominamos cuento, es considerada esencial para la comprensión y la mediación en el aprendizaje.

El álbum ilustrado es y no es un cuento, pero participa, en la mayor parte de los casos, de la categoría narrativa y simbólica que el cuento infantil posee. En esas edades la lectura, necesariamente colectiva, potencia un aprendizaje cooperativo en el que el manejo de recursos verbales y gráficos favorece el desarrollo de competencias que, sin el manejo de esas herramientas de comunicación y comprensión, difícilmente pueden obtenerse.

Los contenidos visuales y verbales articulados de modos tan diversos como los ofrecidos en la multitud de álbumes ilustrados existentes en el mercado, permiten trabajar el tiempo, mediante secuencias sencillas, y el espacio, a través de construcciones visuales, de un modo reflexivo y altamente significativo.

La posibilidad de emplear metáforas visuales y verbales, de que ambos modos de expresión se produzcan, en la mayor parte de álbumes ilustrados, de forma conjunta pero no subordinada, aumenta las posibilidades del aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

Los aspectos positivos del uso de los álbumes ilustrados han quedado patentes en la propuesta realizada. Sin embargo, los álbumes, aun siendo un recurso valioso, son uno más y no el único. Su presencia en el aula también presenta algunos condicionantes que se deben tener en cuenta.

Entre ellas debe considerarse que el trabajo directo con los álbumes requiere atención, y se debe plantear desde una situación de tranquilidad que tiene que incluirse en la jornada escolar, combinándolas con las de más actividad física.

Otro de los problemas y condicionantes de la presencia de los álbumes se deriva de su elección. No es necesario ser especialista en literatura infantil para elegir un álbum adecuado para nuestros alumnos.

En opinión de los especialistas un buen álbum debe responder a un trabajo destacado de su autor, autora o autores. Podría decirse que esto es muy discutible, pero existen premios y reconocimientos a los álbumes ilustrados en distintos lugares del mundo que permiten discriminar la aportación de estos libros. También se han publicado repertorios, a modo de canon, en los que algunos especialistas razonan la elección de lo que consideran imprescindible en el género (Salisbury, 2015). Las opiniones de otros implicados en la producción de álbumes ilustrados suelen volcarse en distintos espacios digitales presentes en la red, con una información más que suficiente para elegir álbumes ilustrados de calidad.

Otro aspecto tan o más importante que el anterior es la adecuación de los álbumes a los alumnos con los que se trabaje. Soy partidario de que ese criterio lo desarrollen los profesionales, los educadores de estas etapas. Ciertamente, las posibilidades de su utilización son más amplias que restrictivas en las edades a las que me estoy refiriendo.

En relación con lo anteriormente señalado una cuestión relevante afecta a la formación del profesorado de estas etapas. Además de la mencionada compartimentación que, por desgracia está presente en muchos de los centros formativos de estos futuros maestros y maestras, existe un cierto hábito que persiste en el tiempo por parte de estos alumnos de los grados universitarios dirigidos a la enseñanza en Infantil y Primaria. Consiste en concebir que todo aquello que fundamenta la didáctica de las Ciencias Sociales debe estar pendiente de contenidos y saberes propios de los adultos. Así, mapas, períodos y fechas, nombres de civilizaciones y otras complicaciones se interponen y presionan sobre el aprendizaje de los niños de esas etapas iniciales.

Como Hilary Cooper señala (Cooper, 2002, 33).

> "No puede sorprendernos la confusión de los niños. Por supuesto, la cronología, las fechas y el tiempo medido son fundamentales para la historia como disciplina, pero, para los niños pequeños, cuya comprensión del tiempo es embrionaria, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos son más importantes que las fechas."

6. CONCLUSIONES

Las primeras etapas escolares de aprendizaje, en concreto el segundo ciclo de Educación Infantil y el primero de Primaria, se caracterizan por construirse, didácticamente, desde un aprendizaje globalizado. El trabajo con las competencias en esos periodos escolares se centra en la aproximación y afianzamiento progresivo de algunos conceptos que contribuyen a la adquisición competencial.

En el caso de la didáctica de las ciencias sociales los conceptos vinculados al tiempo y el espacio, y las primeras nociones de interacción con sus compañeros y compañeras, los inicios de su educación para la ciudadanía, son considerados claves para el posterior desarrollo de otras materias como la Geografía y la Historia.

Junto a ellas y más allá de su clara aportación a la educación artística, adquirir y manejar rudimentos del lenguaje simbólico, contenido en las imágenes, favorecerá la posterior contribución a la materia de Historia del Arte.

Entre los múltiples recursos que se pueden emplear en el aula de los niveles educativos mencionados, el álbum ilustrado es uno de los más interesantes.

Los álbumes permiten, en esos niveles educativos, establecer procesos de lectura compartida. En ellos, la expresión de los asistentes, mediante distintas herramientas tanto textuales como gráficas, favorece un aprendizaje colectivo. La naturaleza material del álbum, su posibilidad manipulativa y la conjunción de discursos verbales e icónicos que, presentándose de forma conjunta, ofrecen modos de expresión diferentes, permiten manejar niveles de aprendizaje de fuerte implicación.

La posible utilización del álbum ilustrado permite, a través de tres ejemplos como *Donde viven los monstruos*, *Zoológico* y *El bosque de los hermanos* reflejar la pertinencia de su uso para trabajar los conceptos de tiempo, espacio, ciudadanía y comprensión simbólica de la imagen.

Los álbumes ilustrados con su configuración en papel ofrecen un contrapunto muy apreciable al mundo dominante de imágenes audiovisuales de consumo, dominadas por su corta duración y su inmediatez.

Para que este tipo de recursos sean empleados con eficiencia es preciso formar a las maestras y maestros, presentes y futuros, en este tipo de lectura colectiva en la que en la que su papel como mediadores es determinante.

7. REFERENCIAS

Aranda, A. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Síntesis.

Arias, L., Miralles, P., Arias, E. y Corral, M.I. (2015). Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo. En P. Miralles y T. Izquierdo. Propuestas de Innovación en Educación Infantil (227-239). Universidad de Murcia.

Arizpe, E. y Styles, M (2004). Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. Fondo de Cultura Económica.

Barragán, R. y Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Íkala, 1 (1), 81-94.

Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil, 5, 25-46.

Colomer, T. (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M.C. Silva-Díaz. Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum (pp.58-73). Universidad de Barcelona.

Cooper, H. (2002). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Ministerio de Educación/Morata.

Corral, M.I., Arias, E., Arias, L. y Miralles, P. (2015). Propuesta didáctica para el trabajo del espacio y el tiempo a través del cuento en Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (eds.). Propuestas de Innovación en Educación Infantil (pp-215-226). Universidad de Murcia.

Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (eds.), Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado (pp. 289-312). Universidad de Jaén.

Domínguez, P. (coord.) (2022). Educación ciudadana: un enfoque competencial. Graó.

Duarte, O. Experiencias formativas en Educación Infantil para una ciudadanía reflexiva y activa. En M. Cambil, A.R. Fernández y N. De Alba (Coords.). La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible. Narcea.

Fransecky, B. y Debes, J. (1972). Visual Literacy: A Way to Learn-A Way to Teach. Association for Educational Communications and Technology.

Gómez, C. y Miralles, P. (2017). Los espejos de Clío: usos y abusos de la historia en el ámbito escolar. Sílex.

Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpreatción de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. Red Visual, 19, 65-76.

Kiefer, B. (1995). The Potencial of Picturebooks: From Visual Literacy to Aesthetic Undestanding. Merrill.

León, C. R. (2010). Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 2 (1), 51-71.

López, M.J. (2021). Ciudadanía y lectura del espacio geográfico en la formación docente de Educación Infantil. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 41, 3-18. https:// DOI: 10.7203/DCES.41.19207.

Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno. En M. P. Rivero (coord.), Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (pp. 89-110). Mira Editores.

Morales, A. J. y López, M. J. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. Educatio Siglo XXI, 40 (3), 61-82.https://doi.org/10.6018/educatio.487691.

Nikolajewa, M. y Scott, C. (2001). How Picturesbooks Work. Routledge.

Neira-Piñeiro, M.R. (2018). Posibilidades de la secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura, 17 (1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1527.

Nodelman, P. (1988). Words about pictures: The narrative art of children´s picture books. University of Georgia.

Nodelman, P. (2020). El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil. Pantalia.

Ortega, D. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales y Competencia Digital Docente en Educación Infantil. Narcea.

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. REIDICS, 5, 5-22.

Peña, E. y Dobson, T. M. (2021). The lost years of visual literacy. Journal of Visual Literacy, 40, 1-14. https://doi.org/10.1080/1051144X.2021.1902043

Rivero, M.P. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil. Mira Editores.

Rivero, M.P. y Gil, J. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil en M. P. Rivero (coord.), Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (pp. 31-47). Mira Editores.

Ruiz-Guerrero, L. (2014). Iniciación a la lectura desde un paradigma no verbal: posibilidades del álbum ilustrado sin texto escrito en el aula de educación infantil. En P. Miralles, M.B. Alfageme y R. Rodríguez (eds.). Investigación e innovación en Educación Infantil (pp. 207-216). Universidad de Murcia.

Ruiz-Guerrero, L. (2015). Un recurso en los márgenes de lo visible: los álbumes ilustrados y su aplicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A.M. Hernández., C.R. García y J.L. de la Montaña, Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp.585-591). Universidad de Extremadura.

Ruiz-Guerrero, L. y Molina, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para Educación Primaria a partir de un caso paradigmático:"Eric", de Shaun Tan. Contextos educativos. Revista de Educación, 22, 63-78. https://doi.org/10.18172/con.3084.

Ruiz-Guerrero, L., Hoster-Cabo, B. y Molina, S. (2021). La lectura dialógica de álbumes ilustrados para fomentar el pensamiento crítico: un enfoque para Educación Primaria. Journal of Literacy Education, 5, 33-53. http://doi.org/10.7203/JLE.5.21057.

Salisbury, M. (2015). 100 joyas de la literatura infantil ilustrada. Blume.

Salisbury, M. y Styles, M. (2012). El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual. Blume.

Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura, 20 (3), 1-14. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510

Sipe, L.R. (2000). The construction of literary undestanding by first an second graders in oral response to picture storybook read-alouds. Reading Research Quarterly, 35 (2), 252-275.

Sipe, L.R. (2001). Using Picturebooks to Teach Art History. Studies in Art Education, 42 (3), 197-213.

Sipe, L.R. y Pantaleo, S. (2008). Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality. Routledge.

Tonda, E. (2001). La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil. Universidad de Alicante.

Townsend, J. R. (2003). Written for children. An outline of English Children´s Literature. Scarecrow.

Trepat, C. y Comes, P. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Graó.

Véliz, S. (2022). Los libros-álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. Íkala, 27 (1), 199-223.

https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10

Álbumes ilustrados empleados

Browne, Anthony (1995). Zoológico. Fondo de Cultura Económica.

Noritake, Yukiko (2021). El bosque de los hermanos. Cocobooks.

Sendak, Maurice (2009). Donde viven los monstruos. Alfaguara.

PENSAMIENTO VISUAL PARA LA CAPACITACIÓN EN COMPOSTAJE DESCENTRALIZADO

CARLOS JIMÉNEZ MARTÍNEZ
Departamento de Bellas Artes
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han intensificado las campañas institucionales y corporativas para el fomento de la recogida selectiva y el reciclaje de residuos, en línea con las exigencias crecientes de las normativas estatales e internacionales. Si bien entre los diferentes agentes sociales existe un alto grado de sensibilización y conocimiento sobre la gestión de algunas fracciones (e.g., envases ligeros, papel-cartón y vidrio), se constata que todavía hay un gran desconocimiento en lo que respecta a la fracción orgánica –también denominada biorresiduos–, así como una carencia de sistemas de gestión municipal, de imaginarios colectivos asociados y de identificación en los lugares cotidianos de socialización. Tanto la Directiva Europea 2018/851 como su trasposición estatal en la Ley 7/2022 de residuos y suelos contaminados para una economía circular, fijan la obligatoriedad de la separación en origen de los biorresiduos por las entidades locales antes de fin de 2023. Esto urge tanto a la implementación de sistemas de gestión como a la elaboración de campañas de comunicación social y recursos educativos a disposición de las diferentes partes implicadas.

En esta investigación se describen y analizan los principios conceptuales y metodológicos de la experiencia llevada a cabo desde el entorno del Grado en Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Laguna, en la creación de recursos ilustrados con el objetivo principal de revertir el desconocimiento sobre los biorresiduos, tanto entre la propia comunidad universitaria como en su territorio de influencia.

Igualmente, se potencia el compostaje y el vermicompostaje descentralizados como tecnologías más adecuadas para su gestión en el contexto y circunstancias del estudio. Como resultados preliminares destacan la adopción de los materiales gráficos elaborados, por parte de docentes de diferentes niveles educativos (superior, secundaria, primaria e infantil), de distintas ramas de conocimiento (Magisterio, Agrarias, Economía, Ciencias Ambientales, etc.), así como de técnicos de administraciones públicas municipales e insulares. Igualmente, el proceso de trabajo en ilustración, acompañado de jornadas de capacitación técnica y de dinamización comunitaria en compostaje dirigidas al mismo alumnado, ha permitido formar a graduados en diseño con competencias transversales y actualizadas, reivindicándose como un perfil clave para abordar los retos en el nuevo escenario de gestión de biorresiduos establecido para esta década. Entre los próximos pasos, está la consolidación de estos contenidos ilustrados en la formación de maestras y maestros compostadores, de manera que no sólo sean receptores de imágenes sino que también conozcan los rudimentos conceptuales y técnicos para la visualización de diferentes aspectos del compostaje en el desempeño de su trabajo.

1.1. El nuevo escenario europeo en prevención y gestión de biorresiduos: fomento del compostaje descentralizado

Para entender y contextualizar la relevancia de lo que se aborda en estas páginas, debemos remitirnos a lo dispuesto en la Ley 7/2022 de residuos y suelos contaminados para una economía circular, que traspone a España la Directiva Europea 2018/851. Según esta, los Estados miembros están obligados «a garantizar la separación y el reciclado en origen de los biorresiduos o su recogida separada sin mezclar con otros residuos antes del 31 de diciembre de 2023». Esto es así para las entidades locales de menos de 5.000 habitantes –porque para todas las demás, ya era obligatorio desde el 30 de junio de 2022–. Igualmente, se insta a los Estados miembros a adoptar medidas para incentivar el compostaje doméstico y el reciclado de los biorresiduos, definiendo este como el residuo «biodegradable de jardines y parques, residuos alimentarios y de cocina procedentes de hogares, oficinas, restaurantes, mayoristas, comedores, servicios de restauración colectiva y establecimientos de consumo al por

menor, y residuos comparables procedentes de plantas de transformación de alimentos». También se fijan unos objetivos ambiciosos en la preparación para la reutilización y reciclado de residuos municipales; el 55% en peso para 2025, el 60% para 2030 y el 65% para 2035. La Directiva reconoce que los biorresiduos suponen la fracción mayoritaria de los residuos municipales y que solo será posible cumplir con estos objetivos si son separados en origen o bien recogidos de manera selectiva para su tratamiento posterior en «instalaciones de tratamiento biológico, de forma efectiva y eficiente».

Por su parte, la Ley 7/2022 en su Artículo 2, define el compost como un «material orgánico higienizado y estabilizado obtenido a partir del tratamiento controlado biológico aerobio y termófilo [compostaje] de residuos biodegradables recogidos separadamente. No se considerará compost el material bioestabilizado». Por último, de manera complementaria a esta Ley, en 2023 se viene trabajando en un proyecto de Orden Ministerial[19], centrado en regular tres escalas de gestión descentralizada; la doméstica, la comunitaria y la agraria. Esta investigación se focaliza principalmente en la comunitaria, comunitaria, definida así:

> compostaje comunitario, es el compostaje de residuos biodegradables generados por varios individuos o familias que los aportan a un área de compostaje comunitario dispuesta al efecto con el objetivo de tratar conjuntamente los residuos en la proximidad del lugar donde se produjeron. También, tendrá la consideración de compostaje comunitario el compostaje in situ realizado por productores de biorresiduos tales como, entre otros, centros educativos, huertos urbanos, restaurantes, mayoristas, comedores, servicios de restauración colectiva y establecimientos de consumo al por menor.

1.1.1. Estado de la cuestión de los biorresiduos en Tenerife, Islas Canarias

Para dimensionar adecuadamente las aportaciones de esta investigación a los retos planteados, es pertinente mencionar brevemente que el

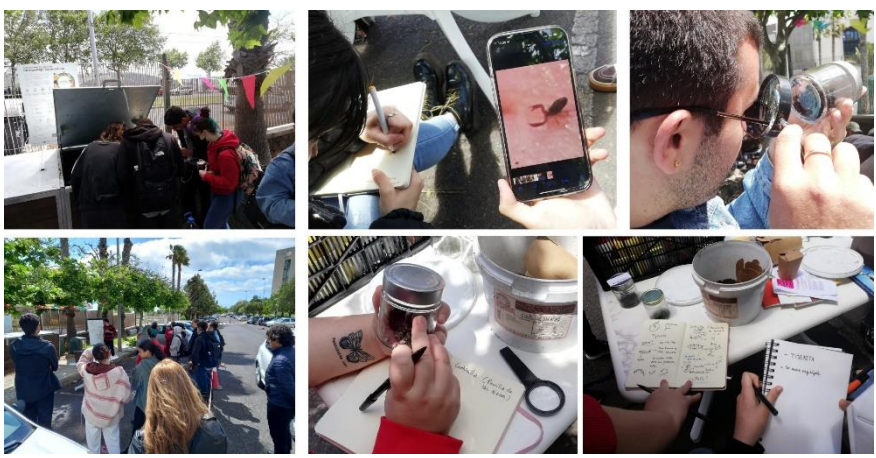
[19] Denominado Proyecto de Orden Ministerial por la que se establecen las normas generales para la exención de autorización del tratamiento de residuos biodegradables mediante compostaje doméstico, comunitario y agrario, contemplado en el artículo 28 de la Ley 7/2022, de 8 de abril, de residuos y suelos contaminados para una economía circular.

contexto insular local de partida es la isla canaria de Tenerife. Así, en el momento en que se inicia su abordaje desde un entorno docente e investigador de educación superior en diseño, como la Universidad de La Laguna, durante el curso 2017/18, el escenario, a grandes rasgos, es el siguiente: ninguno de los 31 municipios de la isla tiene implimentados sistemas de separación en origen de biorresiduos (e.g., compostaje doméstico, comunitario o agrario), ni de recogida selectiva (e.g., 5º contenedor, puerta a puerta, etc.). Tampoco las diferentes administraciones públicas y entidades locales insulares –incluyendo a la propia ULL–, tienen políticas internas de separación de esta fracción orgánica en sus propias instalaciones, como sí lo tienen de otras más conocidas pero minoritarias en peso (i.e., envases ligeros, papel-cartón, vidrio, etc.). Las contadas experiencias de sistemas de compostaje descentralizado de residuos municipales existentes, son más bien de carácter voluntarista, marginales, alegales y desconocidas por la ciudadanía y administraciones. Igualmente, en sondeos previos a esta investigación (recogido en Jiménez-Martínez, 2023), se evidencia el amplio desconocimiento por los diferentes actores sociales del nuevo escenario emergente. Las entidades locales no están al corriente de la obligatoriedad de esta directiva europea y la ciudadanía, por su parte, no sabe que no puede ejercer su «derecho» a la separación en origen por falta de infraestructuras para ello. A esto, se le une el hecho de que ni siquiera existe una noción clara, extendida, de imaginario colectivo y de dominio popular sobre el compostaje de la fracción orgánica y su importancia en un contexto como el insular. La situación apenas cambia en los años siguientes. Así, en 2021, según datos del Cabildo de Tenerife (Rodríguez-Medina, 2021), se recogen cerca de 600.000 t de residuos municipales en el llamado contenedor gris –fracción resto, indiferenciada–, de las que entre el 47-49% es materia orgánica, que no tendría que ir mezclada. De esta fracción resto, no se recicló más del 3%. Muy lejos, por tanto, del 55% exigido para 2025 por la Directiva Europea 2018/851 (y del 50% para 2020).

1.2. El rol de la ilustración y el diseño en la sensibilización y capacitación en compostaje de biorresiduos

El diseño es una actividad proyectual mediadora entre naturaleza y cultura, que se ocupa tanto de la elaboración de mensajes, productos y entornos, como de la creación de significados para las comunidades de usuarias y contextos culturales en los que opera (Manzini, 2015). En el ámbito que aquí nos ocupa del compostaje, desde el diseño se puede abordar tanto la dimensión visual comunicativa para transmitir información compleja y pedagógica a audiencias no especializadas, hasta la adecuación y configuración de espacios físicos, pasando por la proyectación de artefactos o utensilios para el compostaje, todo con el fin de sensibilizar, capacitar y acabar provocando una acción movilizadora y transformadora. Este estudio se centra en la dimensión de pensamiento visual y comunicación gráfica estática del mismo, mediante el empleo mayoritario de la ilustración, relatos visuales, a partir de proyectos generados en un entorno académico, con potencial para trascender y aplicarse en situaciones reales, como así ha ocurrido en la mayoría de los casos.

FIGURA 1. *Alumnado de la asignatura Ilustración, de 2º curso del Grado en Diseño, co-organizando y realizando una práctica de campo de identificación y representación de la cadena trófica del suelo, en las zonas de compostaje comunitario de la ULL, con motivo de los actos para la International Compost Awareness Week, ICAW, mayo de 2022*



Fuente: fotografías de Carlos Jiménez-Martínez

En la base de todo esto, está la asunción de que el reto de la prevención y gestión de biorresiduos y, concretamente, mediante la modalidad de compostaje descentralizado que defendemos aquí, no es patrimonio de una única rama del conocimiento. Ni siquiera de un campo en el que primen los conocimientos técnicos sobre los sociales o las artes y las humanidades. Cada una de ellas, puede y debe jugar su parte. En el caso concreto de la ULL, el impulso y liderazgo inicial ha venido, de facto, desde el ámbito del Diseño, dentro de las Artes y Humanidades (ver Figura 1), contando con alianzas como el personal del Servicio de Parques y Jardines de la ULL y posteriormente la adición de otras áreas de conocimiento.

1.2.1. Revirtiendo la situación institucional e insular: de Campustaje-ULL a Comunidades Circulares de Compostaje

A partir de lo arriba apuntado, en el curso 2017/18 se empieza a impulsar desde el Grupo de Investigación e Innovación de Diseño la creación de la iniciativa *Campustaje: compostaje comunitario universitario*, con la implicación de alumnado de diferentes asignaturas del Grado en Diseño, el apoyo de la recién creada Cátedra Institucional de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible Cabildo de Tenerife-Universidad de La Laguna y la coordinación de este investigador, –quien en ese periodo asume además la primera dirección de la Cátedra–. El objetivo era el de concienciar sobre la importancia de la materia orgánica para los suelos de Canarias, concebida como un procomún y prototipar el diseño de un sistema de conversión del residuo en recurso en los campus de la ULL, tanto para los biorresiduos propios como brindando infraestructuras para la ciudadanía de las zonas aledañas. Todo ello, con el papel del alumnado como agente transformador. De los 400 kg de biorresiduos recogidos y compostados en un cuatrimestre de 2019/2020 con 20 alumnos en una sola Facultad (Bellas Artes), se pasa a los 7.000 kg del curso 2021/22 en seis zonas de la ULL y la organización el 22/09/2022 de Campustajes, I Seminario Estatal de Compostaje en Campus Universitarios, con más de 180 inscritos de 4 continentes.

Tras los buenos resultados iniciales, tanto cualitativos como cuantitativos de este modelo dentro de la institución universitaria, en 2020 surge la oportunidad de escalarlo a 19 zonas de compostaje comunitario

repartidas entre la propia ULL y los municipios aledaños de La Laguna, El Rosario, Tegueste y Tacoronte, con el proyecto piloto *Comunidades Circulares de Compostaje,* coordinado por el Área de Desarrollo Sostenible y Lucha Contra el Cambio Climático del Cabildo de Tenerife y cofinanciado por el Ministerio de Transición Ecológica y Reto Demográfico, para la comunicación, capacitación, instalación de infraestructuras y contratación de personal técnico y dinamizador. Esta fase concluye en diciembre de 2022 con resultados satisfactorios: más de 315 familias participantes, 932 personas, 31.682 kg de biorresiduos recogidos y más de 4.000 kg de compost generado (Cabildo de Tenerife, 2022). Para el periodo 2023-2025 se abre una nueva fase de ampliación y consolidación a 52 zonas de compostaje en 12 municipios de la isla, gracias a una financiación al Cabildo del 90% con más de 1.300.000 € de la convocatoria de subvenciones para el apoyo a la implementación de la normativa de residuos en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Este breve recorrido histórico de un lustro, si bien suponen cifras marginales con respecto a la financiación de los sistemas mayoritarios e ineficientes actuales, ejemplifica que es posible generar procesos de transformación ecosocial a partir de inicios mínimos que pueden gestarse desde las aulas en condiciones muy modestas, mediante la sensibilización y la praxis cotidiana de imaginarios diferentes a los hegemónicos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es contribuir a revertir el desconocimiento generalizado entre los diferentes agentes sociales sobre la problemática de los biorresiduos de competencia municipal, sus nuevos marcos normativos y sistemas de gestión –con especial atención a aquellos de compostaje descentralizado–, mediante el empleo de narrativas visuales, gráficas e ilustradas. Los objetivos específicos son los siguientes:

- describir y analizar los principios conceptuales y metodológicos de una experiencia pedagógica en comunicación gráfica para la gestión de biorresiduos, llevada a cabo en asignaturas del Grado en Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la

Universidad de La Laguna, prestando especial atención a la situación particular de la isla de Tenerife;

- formar a estudiantado universitario de diseño para la adquisición de competencias en comunicación, sensibilización, capacitación técnica y dinamización socioambiental en gestión descentralizada de biorresiduos;
- crear una serie de recursos ilustrados sobre compostaje descentralizado a disposición de diferentes agentes sociales que puedan ser aplicados y verificados en contextos de uso real.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se basa en una experiencia académica continuada que parte del contexto de la educación superior en diseño, en la Universidad de La Laguna (Tenerife, Islas Canarias). Se recoge aquí el periodo comprendido entre los años 2017 y 2022. Se focaliza en el empleo de recursos de la narración gráfica, la ilustración y el cómic para un uso informativo, pedagógico, divulgativo, sensibilizador y capacitador. Particularmente, se centra en la problemática y los retos en la gestión de biorresiduos, con especial atención al fomento del compostaje y vermicompostaje descentralizado. Va dirigido tanto a un público interno, habitual del entorno académico en el que se gesta, como a diferentes tipos de públicos externos, en función de cada ejemplo seleccionado. Así, para este análisis, se recopilan una serie de proyectos generados en Diseño-ULL (ver Tabla 1) que pretenden dar cuenta de la variedad de recursos comunicativos y didácticos que se pueden fomentar, incluyendo, entre otros, proyectos de la asignatura de Ecodiseño, Trabajos Finales de Grado en Diseño y proyectos de transferencia de conocimientos mediante contrato de colaboración universidad-empresa (los llamados Art. 83 según la LOU, en España).

TABLA 1. *Selección de proyectos generados en Diseño-ULL para la promoción del compostaje y vermicompostaje descentralizados, mediante ilustración y narración gráfica.*

Nº	Título de muestra	Tipología	Aspectos enfatizados	Año	Asignatura	Autoría
1	Marca de Campustaje-ULL	Identidad visual y aplicaciones	Identificación institucional de la iniciativa de compostaje universitario, su funcionamiento y beneficios	2017/2018	TFG en Diseño	R. Cruz, C. Jiménez
2	Apúntate al compostaje universitario	Guía e infografía desplegable	Explicación de roles, actores y fases del proceso de compostaje comunitario universitario	2019/2020	Ecodiseño	A. Piniés, E. González, A. Méndez
3	¿Sabes quién soy?	Cuento ilustrado	Promoción del vermicompostaje entre familias, alumnado y docentes de educación infantil y primaria	2019/2020	Ecodiseño	F. Rubio y S. Sánchez
4	No soy Basura	Campaña de posters	Concienciación del compostaje como exigencia de legislación europea. Sin excusas	2019/2020	Ecodiseño	G. Pérez, R. Fariña, R. Díaz
5	Habitantes del vermicompostador	Infografía y postales ilustradas	Dar a conocer los microorganismos y pequeños insectos que conviven con las lombrices en el vermicompostador	2019/2020	Ecodiseño	C. Delgado, A. González
6	Instagram	Gestión de rrss	Divulgación de Campustaje-ULL, fomentando la interacción del público	2019/2020	Ecodiseño	S. Rodríguez, L. Velasco
7	vermicompostaje en Facultad de BBAA	Infografía promocional	Explicación rápida, amena y efectiva del vermicompostaje en la Facultad de BBAA	2019/2020	Ecodiseño	R. Camacho
8	Composta. Pack revitalizador de plantas	Gráfica y packaging para obsequio	Obsequio institucional universitario de compost y abono líquido, para comunicar y poner en práctica sus beneficios	2019/2020	Ecodiseño	J. Díaz, P. Izquierdo, G. Acosta, R. Del Pino
9	Ser semilla	Relato gráfico, producto	Ampliar la mirada sobre Campustaje-ULL y los ciclos vitales, relatando un recorrido personal	2021/2022	TFG en Diseño	A. Sánchez
10	Panel informativo de Comunidades Circulares	Cartel señalizador en el espacio público	Identificar proyecto piloto coordinado por Cabildo de Tenerife, comunicando su funcionamiento, inscripción y beneficios	2021	Contrato Art. 83 con Admón. Pública	C. Garrido, C. Jiménez, N. Álvarez y B. Candela
11	Campustaje en BBAA	Visualización datos	Comunicar contribución al compostaje en la Facultad de BBAA	2022	Gestión interna	C. Jiménez

Fuente: elaboración propia

Las muestras recopiladas responden a condiciones distintas. Así como los trabajos de Ecodiseño tienen una duración aproximada de 8 semanas a lo largo de un cuatrimestre, un TFG se desarrolla a lo largo de todo un curso académico. En el caso de los Art. 83, además, se trata de una colaboración real con otra institución durante 6 meses, que ya nace para su

implementación efectiva en el territorio. Con sus variaciones y matices en función del caso concreto, se puede establecer un procedimiento general en su elaboración, que aquí hemos sintetizado en las siguientes fases:

1. introducción al contexto y la problemática, el marco normativo, necesidades, condicionantes, público destinatario, formación previa del equipo de diseño y concreción del briefing;
2. recopilación y análisis tanto de referentes como de antecedentes generados en el ámbito en el que se quiere intervenir;
3. conceptualización, desarrollo e implementación de los proyectos;
4. análisis y conclusiones finales.

Así, el contexto es el ya descrito anteriormente, sobre el que se reflexiona a partir de la hipótesis de trabajo principal de nuestra línea de conocimiento: una parte del retraso y reticencias en la implementación de sistemas descentralizados de gestión de biorresiduos, se debe a la falta de narrativas e imaginarios colectivos cotidianos adecuados sobre la cuestión. Esto hace que en muchas ocasiones predomine el desconocimiento generalizado, vinculado además a prejuicios y fobias infundadas (i.e., mal olor, plagas, contaminación, insalubridad, incomodidad, percepción de volver a sistemas del pasado, etc.) habitualmente descritas en la literatura técnica de referencia sobre las barreras a la implementación del compostaje (e.g., FertileAuro, 2021). Por tanto, es fundamental la recopilación y análisis de referentes conceptuales, metodológicos y gráficos que incorporen dimensiones clave como las de transmitir la visión de ciclo de vida de los residuos-recursos, la noción de sistema y su funcionamiento, los compromisos y responsabilidades de las diferentes partes implicadas, sus beneficios sociales, ambientales, económicos y de gobernanza tanto a escala hiperlocal como global, o la interpelación a valores personales, familiares, institucionales y comunitarios, entre otros. Ciñéndonos a la parte comunicativa –sin entrar a valorar aquí el éxito de su gestión final– podemos mencionar algunos ejemplos de buenas prácticas en comunicación gráfica (ver Tabla 2): campañas institucionales como *Acierta con la orgánica* del Ayuntamiento de Madrid (en este caso, no descentralizado); el cuento didáctico ilustrado *Dhor el Compostador*; la colección infantil escrita e ilustrada por Élise Gravel –con títulos como *El gusano*), para revertir las fobias que se forjan desde

la infancia en torno a especies que juegan un papel clave en los ecosistemas –y particularmente, en la cadena trófica del compostaje–. Más allá de la gráfica y la comunicación visual, los trabajos también profundizan en otras dimensiones disciplinares del diseño, como productos, espacios y servicios, si bien quedan fuera del objetivo de este estudio.

TABLA 2. *Algunos ejemplos de referentes y recursos ilustrados en promoción de compostaje, ecología y manejo de suelos*

Título	Tipología de trabajo	Año	Créditos
Acierta con la Orgánica	Campaña institucional de fomento del compostaje del Ayuntamiento de Madrid	2017	Anthesis Lavola
Dhor el Compostador	Cuento ilustrado de promoción del compostaje descentralizado y de las composteras, en entornos educativos y familiares	2019	Nómadas
El Gusano (The Worm)	Colección de cuentos ilustrados sobre especies que suelen generar fobias	2021	Élise Gravel
Global Soil Partnership	Repositorio institucional de materiales divulgativos gráficos y audiovisuales para posicionar la importancia de los suelos en la Agenda global.	2012 -	Alianza Mundial por el Suelo de la FAO
Vermicompostaje: Cómo las lombrices pueden reducir nuestros residuos -	Animación que narra cómo casi 1/3 de la comida acaba en la basura, pero mediante el vermicompostaje (con lombrices), paso a paso y desde casa, los residuos se pueden convertir en abono.	2013	Matthew Ross. Cinematic Sweden

Fuente: elaboración propia

Cabe subrayar que el alumnado de Diseño participante ha recibido una formación previa con nociones esenciales normativas, técnicas, comunicativas y sociales en gestión de biorresiduos. Se mide su grado de conocimiento previo y posterior, mediante cuestionarios ex-ante, ex-post y evaluación apreciativa. Una vez establecidas estas coordenadas de trabajo, la conceptualización y desarrollo de los proyectos académicos aquí recogidos, se llevan a cabo hasta la realización de un prototipo plenamente funcional por sus creadoras/as, de manera que pueda ser testado in situ y con las partes implicadas para su análisis preliminar, además de contener indicaciones para su potencial producción seriada. Las dinámicas de trabajo han sido tanto individuales como en grupo, sobre una base metodológica amplia que fomenta el enfoque de Investigación-Acción Participativa (López de Ceballos, 1987), los principios de organización en comunidades de práctica y aprendizaje (Wenger, 2001) y el

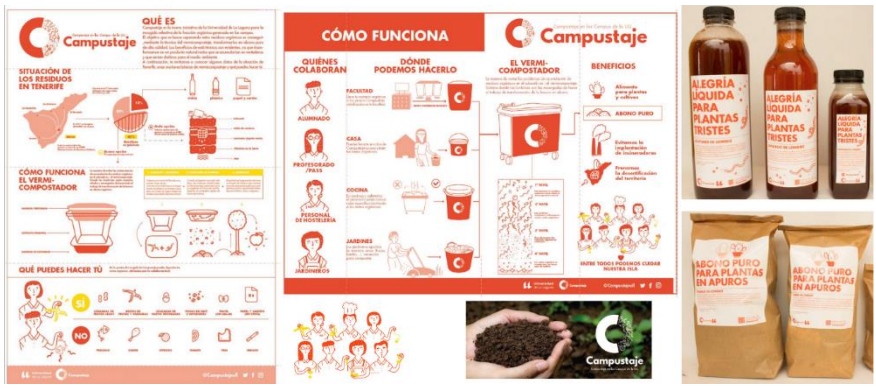
Aprendizaje-Servicio (Batllé, 2020), de aprender haciendo un servicio a la comunidad. Los resultados finales, en todos los casos, son presentados por sus protagonistas no solo ante el equipo docente de la asignatura, sino de manera abierta con la presencia de agentes sociales e instituciones, para enriquecer la valoración final. Todos los casos recopilados han sido presentados además en posteriores jornadas técnicas y foros especializados[20] con perfiles relacionados con la gestión de biorresiduos mediante compostaje, tanto para su mejora continua, para divulgar la existencia de estos recursos, como para difundir las competencias de las personas egresadas en Diseño en la ULL, cuyo potencial para abordar retos de esta naturaleza sigue siendo bastante desconocido.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dada su extensión, se visualiza aquí solo una selección con los resultados más significativos para nuestro propósito, de entre los incluidos en la Tabla 1. Cabe remarcar cómo los diferentes trabajos han abordado al menos varios de los objetivos del lenguaje visual para esta finalidad: 1) Identificación; 2) Comprensión; 3) Sensibilización; 4) Materialización (saber hacer); 5) Dinamización; 6) Memorización. Los trabajos se han aplicado fuera del ámbito puramente académico del que surgieron, como se aprecia en las Figuras 5, 6 y 8.

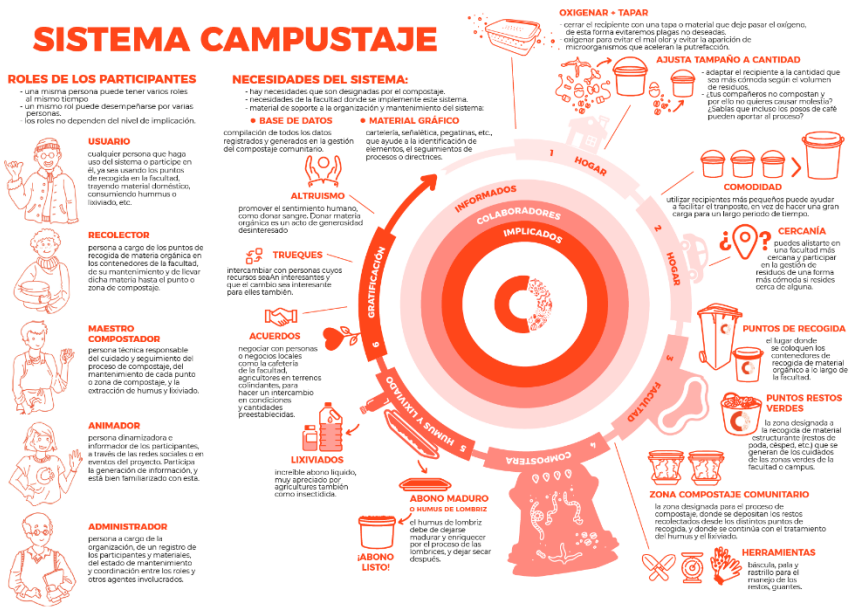
[20] Entre estas jornadas, presentación de proyectos apoyados por la Cátedra Institucional de Medio Ambiente (Tenerife, 2023) y Desarrollo Sostenible Cabildo de Tenerife-ULL, Seminario Estatal de Compostaje Doméstico y Comunitario Composta en Red (La Palma, 2022), y formación para cursos de Maestros Compostadores por Composta en Red y IHOBE.

FIGURA 2. *Marca, Identidad Visual Corporativa y aplicaciones para Campustaje ULL.*



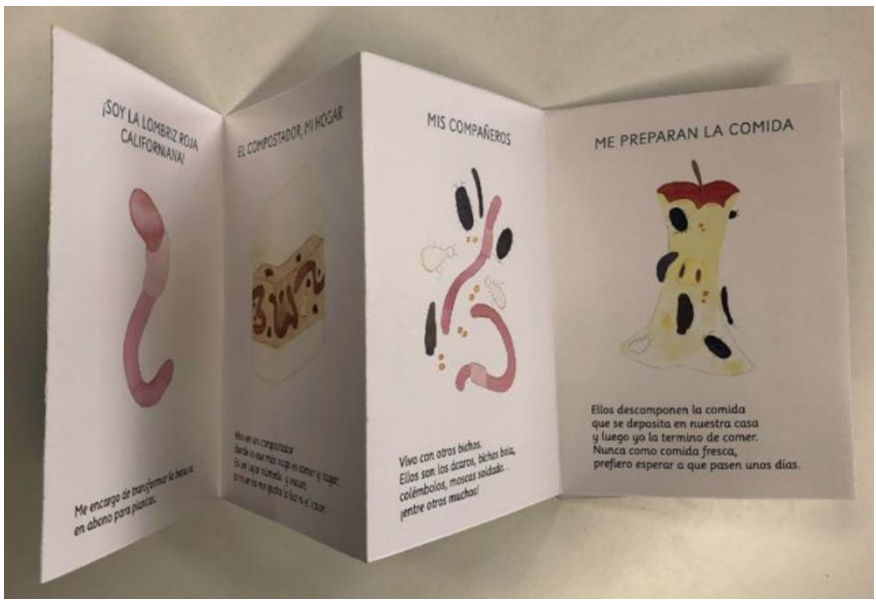
Fuente: R. Cruz, C. Jiménez

FIGURA 3. *Infografía desplegable Apúntate al compostaje universitario.*



Fuente: A. Piniés, E. González, A. Méndez

FIGURA 4. *¿Sabes quién soy? Cuento ilustrado de promoción del vermicompostaje en hogares y centros educativos de infantil-primaria.*



Fuente: F. Rubio, S. Sánchez

FIGURA 5. *Los habitantes del vermicompostador.*



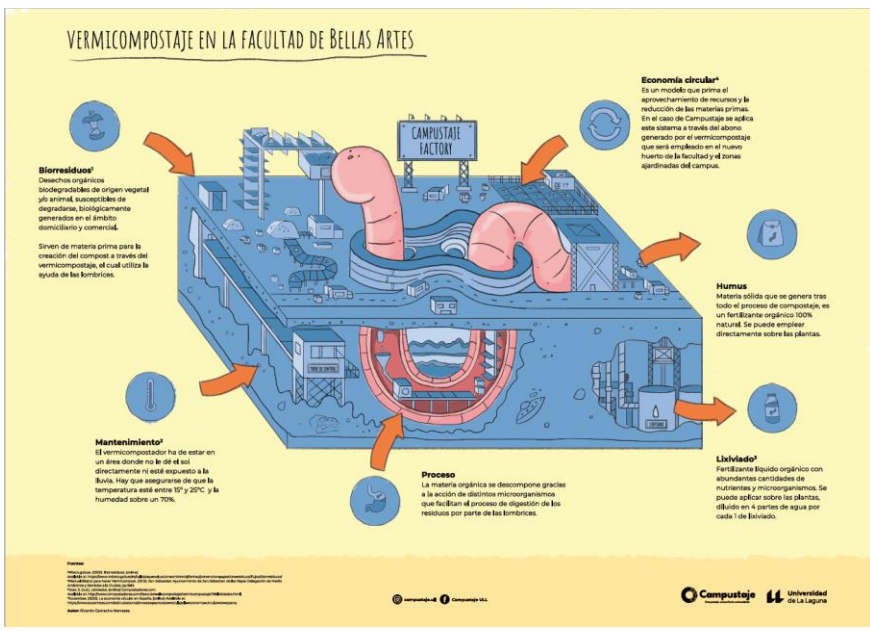
Fuente: C. Delgado, A. González

FIGURA 6. *Aplicación de "Los habitantes del vermicompostador" a una jornada de sensibilización con escolares de primaria, organizada por el Cabildo de Tenerife.*



Fuente: fotos cedidas por el Cabildo de Tenerife.

FIGURA 7. *Infografía del mapa-sistema del vermicompostaje en Bellas Artes.*



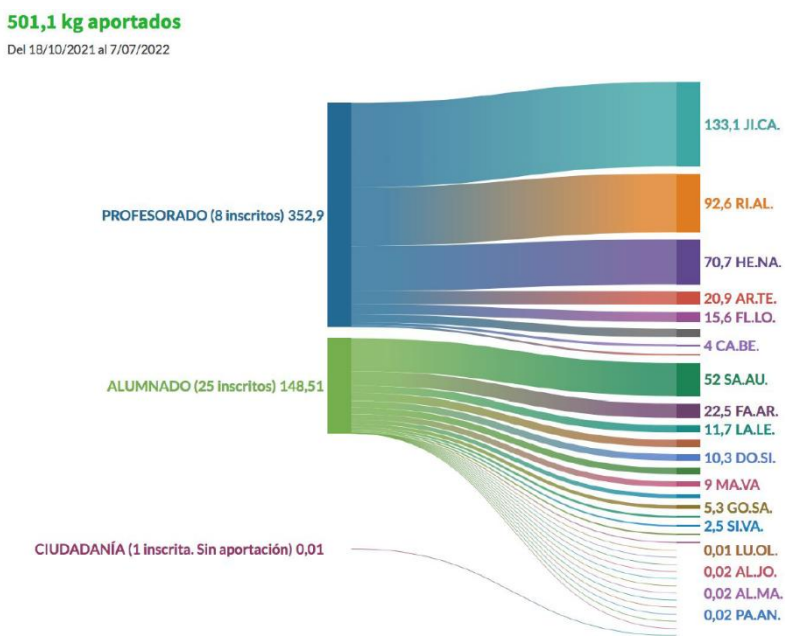
Fuente: R. Camacho.

FIGURA 8. *Gráfica y panel señalizador del proyecto Comunidades Circulares de compostaje y vermicompostaje para el Cabildo de Tenerife.*



Fuente: C. Jiménez, B. Candela, C. Garrido, N. Álvarez.

FIGURA 9. *Visualización de datos de personas aportadoras en Bellas Artes en 2021/22*



Fuente: C. Jiménez.

6. CONCLUSIONES

El lenguaje visual, articulado a través de diferentes narrativas, gráficas e ilustradas, ha contribuido significativamente a aumentar el conocimiento sobre el compostaje de biorresiduos, en diferentes públicos y agentes sociales del territorio objeto del estudio. En aquellos no especializados, y en aquellos técnicos, sobre normativas, tipos de sistemas, funcionamiento y beneficios.

A nivel pedagógico, se han descrito y validado principios conceptuales y metodológicos básicos para abordar proyectos de diseño e ilustración que contribuyan a la comunicación, sensibilización y capacitación en gestión de biorresiduos. Es fundamental mantener el rigor científico y no hacer concesiones al efectismo o humanización de elementos.

Se han generado contratos profesionales entre jóvenes egresados, para materializar encargos institucionales reales en comunicación del compostaje. Esto ha repercutido en la autopercepción de los diseñadoras y también en la percepción que otros agentes sociales e instituciones tienen sobre el perfil formativo de las y los diseñadores.

Entre los próximos pasos que se están llevando a cabo, está la consolidación de estos contenidos ilustrados en la formación de maestras y maestros compostadores, de manera que no sólo sean receptores de imágenes sino que también conozcan los rudimentos conceptuales y técnicos para la visualización de diferentes aspectos del compostaje en el desempeño de su trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS

El autor desea hacer constar el agradecimiento al alumnado de Diseño-ULL por su implicación, así como el apoyo del Grupo de Investigación e Innovación en Diseño, de la Cátedra Institucional de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible Cabildo de Tenerife-Universidad de La Laguna y del Área de Desarrollo Sostenible y Lucha contra el Cambio Climático del Cabildo Insular de Tenerife.

8. REFERENCIAS

Batllé, R. (2020). Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción. Santillana Activa.

Cabildo de Tenerife. (2022). Proyecto Comunidades Circulares: compostaje y vermicompostaje. Área de Desarrollo Sostenible y Lucha Contra el Cambio Climático del Cabildo de Tenerife. https://bit.ly/3Pyt6qb

Directiva (UE) 2018/851 del Parlamento Europeo y del Consejo de 30 de mayo de 2018 por la que se modifica la Directiva 2008/98/CE sobre los Residuos (DO L 150/109 de 14.6.2018). https://bit.ly/3ZjD2XV

FertileAuro. (2019). Guía práctica para la implementación del compostaje comunitario como alternativa para la gestión local de los biorresiduos. https://bit.ly/3r7f2uw

Gravel, É. (2021). El gusano. Nube ocho. Madrid.

Jiménez-Martínez, C. (2023). Compostgonías. Diseño y resignificación de la circularidad de la materia orgánica en los imaginarios colectivos cotidianos, Discurso, Materia y Contextos. Volver a pensar las Artes. Editorial Tirant Lo Blanch.

Ley 7/2022, de 8 de abril, de residuos y suelos contaminados para una economía circular. Publicado en: «BOE» núm. 85, de 09/04/2022. https://bit.ly/3PenaRL

López de Ceballos, P. (1987). Un método para la Investigación-Acción Participativa. Madrid: Ed. Popular.

Manzini, E. (2015). Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño para la innovación social. Madrid: Experimenta.

Rodríguez-Medina, J. (10 de mayo de 2021). Comunidades circulares de compostaje comunitario [discurso de presentación del proyecto]. Área de Desarrollo Sostenible y Lucha Contra el Cambio Climático del Cabildo de Tenerife. Santa Cruz de Tenerife. https://bit.ly/3Zc1TwG

Villén, J. y Egea, R. (2020). Dhor el Compostador. Consejo de Protección de la Naturaleza de Aragón.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

DISCURSO, LEGITIMIDAD Y PODER POLÍTICO EN EL TITO PARTISANO. LAS ESTRATEGIAS DE LEGITIMACIÓN EN *EL DÍA DE LA VICTORIA* (1945)

Julio Otero Santamaría
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Dado que la política se define desde el ejercicio del poder, obtener legitimidad constituye una necesidad vital para todo poder político (Rúa Delgado, 2013, p. 92). Sin legitimidad, ningún Estado o Gobierno puede aspirar a fortalecerse y perpetuarse, lo que lleva a los actores políticos a afanarse en el empleo de estrategias de comunicación encaminadas a ganar apoyo popular y reconocimiento internacional. La legitimación puede entenderse como un modo de persuasión, resignificación y formulación de perspectivas de mundo que tiene la finalidad de modificar las posiciones de diversos sectores de la sociedad (Pardo Abril, 2007, p. 174).

Josip Broz Tito, al igual que otros líderes del siglo XX, tuvo entre sus prioridades la obtención de legitimidad para su proyecto político. Desde el inicio de la resistencia, se esforzó por presentar al movimiento partisano como el legítimo representante de los pueblos de Yugoslavia frente a los invasores y sus aliados. Siguiendo el modelo propuesto por van Leeuwen (2008, pp. 105-123), este capítulo explora en profundidad las estrategias de legitimación empleadas por el mariscal en el histórico discurso *El Día de la Victoria*, pronunciado el 9 de mayo de 1945 tras la capitulación del Tercer Reich y difundido por radio desde Belgrado para todo el territorio nacional (Bondžić, 2019, p. 347).

Pero nuestro análisis no podía limitarse únicamente a cuantificar el uso de cada estrategia o a describir de forma superficial la forma en que el orador las aplicó. Debíamos indagar también en las ideas con las que

Tito trató de justificar su poder, lo que nos reveló el importante papel legitimador que jugó su interpretación del triunfo partisano en la II Guerra Mundial. Se trata de un relato en el que no solo confluyen, sino en el que se funden los dos discursos que coexistieron en los textos de Broz entre 1941 y 1945: el comunista y el partisano (Otero, 2023). Esta fusión de ambos discursos y, especialmente, la imposición de un relato legitimador efectivo y coherente tras la posterior instauración del comunismo, requirió una recontextualización de la contienda. Esta ya no se percibía sólo como la lucha por la liberación nacional y popular, tal como fue repetido en el discurso partisano predominante durante la ocupación con el fin de obtener el máximo apoyo interno y externo posible. A partir de la victoria electoral del Frente Popular comandado por los comunistas en 1945, la propaganda oficial lo empezó a considerar también como una revolución socialista que se inició en paralelo (Peristianis, 2014, p. 11). Por tanto, para comprender la sempiterna búsqueda de legitimidad por parte de las élites yugoslavas (Niebuhr, 2008, p. 3) resulta indispensable conocer las claves esenciales de su relato legitimador, el cual, tiene su raíz y su piedra angular en la gesta partisana[21].

La legitimidad del régimen comunista dependió en gran medida de la autopercepción de ese triunfante heroísmo unificador de la resistencia (Horton, 1987, p. 25). Así, la guerra fue también una pugna por el dominio de la producción simbólica (Peristianis, 2014, p. 5). El relato tejido durante la conflagración desde textos y alocuciones políticas sirvió para generar un universo simbólico reproducido desde el poder durante décadas a través de otros medios, como el cine (Horton, 1987), la música popular, la literatura y los monumentos modernistas (Peristianis, 2014, pp. 12-24). Estas artes, especialmente el cine, son herramientas de enorme efectividad didáctica para los interesados en aprender o divulgar las aportaciones de la Yugoslavia de Tito al campo de la comunicación política.

[21] Indiscutiblemente, la II Guerra Mundial parió y sentó las bases de la segunda Yugoslavia (Horton, 1987, p. 25; Niebuhr, 2008, pp. 24, 33 y 138).

2. OBJETIVOS

2.1. Problema, propósito e hipótesis

El problema que aborda esta investigación es el de la construcción discursiva de la legitimación política. Más específicamente, su principal propósito es desvelar la forma en que Broz trató de legitimar ante la opinión pública nacional e internacional el, por aquel entonces, incipiente poder partisano en su alocución *El Día del Victoria*. Nuestra hipótesis de partida es que la principal estrategia de legitimación empleada en este texto es la narrativización, que se plasma en un relato épico protagonizado por los combatientes partisanos.

2.2. Objetivos

Con la vista puesta en corroborar o descartar la hipótesis expuesta, hemos planteado varios objetivos para este estudio, los cuales pasamos a enumerar en el mismo orden en el que los vamos a tratar:

- Identificar las estrategias y subestrategias de legitimación utilizadas por el orador en cada párrafo de *El Día de la Victoria*.
- Destacar cuáles de estas estrategias y subestrategias son las más relevantes y las más frecuentes en la mencionada intervención pública.
- Señalar las principales ideas defendidas en el texto por Tito para justificar su poder, vinculándolas a cada una de las estrategias detectadas.
- Exponer las estrategias empleadas por el mariscal para deslegitimar a sus enemigos políticos, así como a las ideas asociadas a ellas.
- Encontrar claves discursivas de la legitimación del poder partisano que conecten a *El Día de la Victoria* tanto con otros textos políticos escritos durante la II Guerra Mundial como con películas que traten la conflagración.

3. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

3.1 Marco teórico

Esta investigación tiene como marco la transdisciplina de los estudios del discurso, también conocido como análisis del discurso. Con más precisión, se encuadra en una de sus corrientes más activas, los estudios o análisis crítico del discurso, que con frecuencia reflexiona sobre el papel de los discursos "en la transmisión persuasiva y en la legitimación de ideologías, valores y saberes" (Martín Rojo, 2003, p. 165). Dentro de esta corriente, nuestro capítulo se inscribe en el análisis del discurso político, una perspectiva crítica orientada a la reproducción y contestación del poder político a través del discurso (Fairclough y Fairclough, 2012).

Los estudios del discurso no son un marco teórico cerrado, sino un campo abierto y compatible con diversas teorías y metodologías. El método que hemos desarrollado para este capítulo se basa en el modelo de legitimación teorizado por Theo van Leeuwen a partir del análisis del discurso sistémico-funcional de Martin y de la gramática sistémico-funcional de Halliday (van Leeuwen y Wodak, 1999, p. 93; Wodak, 2017, p. 31).

3.2 marco conceptual

A ese método que hemos escogido y adaptado a nuestras necesidades lo hemos denominado las estrategias de legitimación. Conviene, por tanto, aclarar a qué nos referimos exactamente con los conceptos "estrategia" y "legitimación", a los que añadimos el de "recontextualización", en el que se apoya este marco teórico y metodológico.

Sobre la legitimación ya ofrecimos alguna pincelada en la introducción. Cabe añadir que es un fenómeno que responde a la necesidad de reconocimiento, aceptación y aprobación de un grupo social para un orden establecido (Martín Rojo, 2003, p. 174). Según esta académica, en el plano sociodiscursivo alude a "un conjunto de procesos y recursos lingüísticos encaminados al establecimiento de consensos sobre la representación de la realidad, por una parte, y a la formulación del lugar de los actores sociales y discursivos, por otra".

Para la definición de estrategia recurrimos a Ruth Wodak (2003, p. 115), principal referente del enfoque histórico del discurso (EHD): se trata de un plan de prácticas más o menos preciso y más o menos intencional, el cual incluye a las discursivas, y que se adopta con el fin de alcanzar objetivos determinados de carácter social, político, psicológico o lingüístico. Aunque, siguiendo a van Leeuwen (p. 2008, 105-106), hablemos de categorías o formas de legitimación, esta investigación se decantará por la expresión estrategias de legitimación[22] cuando se refiera a su uso estratégico o global. Aunque desde otra propuesta metodológica, Martín Rojo (2003, p. 185) habla de "estrategias discursivas y políticas de legitimación", señalando tres niveles de legitimación discursiva que consideramos interesantes para nuestro análisis:

- El acto pragmático de justificación de acciones y políticas controvertidas.
- La construcción semántica de la propia versión de los sucesos como verdadera y fiable.
- La autorización sociopolítica del propio discurso legitimador.

Finalmente, nos ocupamos de la recontextualización, también presente en el EHD. Partiendo de Bernstein, van Leeuwen concluye que todos los discursos recontextualizan prácticas sociales, por lo que todo conocimiento está fundado en última instancia en la propia práctica (2008, p. 7). Cuando el proceso de recontextualización tiene el propósito de legitimar acciones, algunos elementos del discurso -como los actores (con sus roles e identidades) o los eventos- pueden ser excluidos o transformados; e incluso pueden añadirse otros nuevos (pp. 7-8).

[22] Esta expresión es utilizada por Wodak y el propio van Leeuwen en un artículo de 1999 titulado *Legitimizing Immigration Control: A Discourse-Historical Analysis*, una muestra de cómo el EHD puede combinarse a la perfección con el análisis del discurso sistémico-funcional y la estructura analítica diseñada por van Leeuwen. En este sentido, puede citarse también a otro texto de Wodak escrito en 2017: *Strangers in Europe: a Discourse-Historical Approach to the Legitimation of Immigration Control 2015/16*. Qvarfordt et al. (2009) y Sadeghi y Jalali (2013) también hablan de "estrategias de legitimación".

3.3 MARCO METODOLÓGICO

El método que hemos seguido se fundamenta en lo expuesto por van Leeuwen en *The discursive construction of legitimation*, un capítulo de su libro *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis* (2008, pp. 105-123), si bien ha sido adaptado a las necesidades de nuestro planteamiento. En esta obra defiende que existen cuatro grandes categorías discursivas para legitimar prácticas sociales, las cuales cuentan, a su vez, con diversas subcategorías.

Aunque el autor explica el modelo poniendo ejemplos de prácticas relacionadas con la educación, otros lo han aplicado al mundo del deporte (Qvarfordt et al., 2019), los medios de comunicación (Sadeghi y Jalali, 2013) o la inmigración (Wodak, 2017). En nuestro caso, nos ocupamos de una alocución política y su relación con otros textos y películas.

Por otro lado, más que la forma en que Tito intenta justificar una acción o decisión determinada, lo que nos interesa es descubrir cómo trata de legitimar el nuevo poder emanado de la victoria aliada en la contienda. Si para van Leeuwen (2008, p. 105) las preguntas son "¿por qué debemos hacer esto?" y "¿por qué debemos hacerlo de ese modo?", la que guía nuestra investigación es la siguiente: ¿por qué es legítimo el poder partisano?

TABLA 3. *Taxonomía sintetizada de las estrategias y subestrategias de legitimación.*

1) Autorización: legitimación basada en la autoridad. a) Autoridad -Autoridad personal: autoridad basada en la posición o en el papel que determinados individuos o grupos tienen en una institución. -Autoridad impersonal: autoridad originada en leyes, normas, regulaciones, etc. -Autoridad experta: proporcionada por la experiencia o el conocimiento académico, científico o de otro tipo. -Autoridad del modelo a seguir: popularidad y aceptación de la posición de modelos a seguir, ya sean líderes de opinión, celebridades o referentes de otro tipo.
b) Costumbre -Autoridad de la tradición: aceptación de lo que siempre se ha hecho, -Autoridad de la conformidad: aceptación de lo que la mayoría de la gente hace.
2) Moralización: legitimación basada en valores. -Evaluación: legitimación de posiciones y prácticas a través de adjetivos valorativos. -Abstracción: prácticas que son moralizadas a través de formas abstractas, de las que se destila una cualidad que las vincula a valores morales. -Analogía: la fuerza legitimadora o deslegitimadora depende de comparaciones y contrastes.

3) Racionalización: legitimación que apela a la razón. a) Racionalización instrumental -Orientación hacia los objetivos: se centra en metas, intenciones y propósitos según lo previsto por la gente. -Orientación hacia los medios: se centra en los objetivos integrados en las acciones como medio para un fin. -Orientación hacia el resultado: destaca el resultado de las acciones como algo cuya existencia resultó a posteriori. b) Racionalización teórica -Definición: caracteriza a las actividades en función de otras prácticas ya moralizadas. -Explicación: caracteriza a las personas como actores porque hacer las cosas de un modo concreto es adecuado a la naturaleza de estos. -Predicción: previsión de resultados basada en algún tipo de experiencia.
4) Narrativización (Mitopoiesis): legitimación a través de la narración de relatos. -Cuentos morales: narra las decisiones y prácticas gratificantes de los agentes sociales. -Cuentos de advertencia: asocia decisiones y prácticas desviadas con consecuencias indeseables. -Determinación única: la representación de las prácticas es directa y sencilla. -Sobredeterminación: la narración se produce a través de la inversión de algunas características semánticas o de un relato simbólico que represente las acciones que se quieren legitimar.

Fuente: tabla elaborada a partir de Wodak (2017, pp. 42 y 43), van Leeuwen (2008, pp. 105-119) y Valenzuela (2014, pp. 25-32).

Aun siendo un método cualitativo, nos hemos apoyado en algunas técnicas de carácter cuantitativo. Nuestra investigación se ha concretado, en primer lugar, en un análisis en profundidad de *El Día de la Victoria*, el texto más relevante y trascendente de todos los firmados por Tito durante la II Guerra Mundial; y el que con más intención legitimadora se escribió. En este sentido, hemos identificado, párrafo por párrafo, cada uno de los casos en los que el orador recurre a las distintas categorías y subcategorías reseñadas para legitimar al incipiente poder partisano. En el apartado de los resultados mostramos a través de tablas y gráficos la frecuencia con que cada una de ellas fue utilizada en esta pieza de oratoria, el porcentaje que cada una de ellas representa con respecto al total, así como la evolución de su uso a lo largo de los párrafos[23]. En otros gráficos recogemos las principales ideas que el orador asocia a cada

[23] Aunque van Leeuwen y la mayoría de los autores analizan las categorías de legitimación en textos sin elaborar tablas, gráficos y sin apenas elementos cuantitativos, en este capítulo hemos optado por un análisis más preciso y pormenorizado. En su configuración nos han inspirado Sadeghi y Jalali (2013, p. 1.069); Qvarfordt et al. (2019, p. 4); así como Bermúdez Vázquez et al. (2020, pp. 2018 y 222-239).

estrategia, tanto para justificar las acciones de los partisanos como para deslegitimar a sus enemigos.

Posteriormente, en el apartado de la discusión desgranamos las claves interpretativas acerca de cómo Broz aplicó en *El Día de la Victoria* las estrategias identificadas. Antes de las conclusiones, abordamos los nexos discursivos con otros textos políticos escritos por el autor entre 1939 y 1945 e incluso con el cine producido a partir de la posguerra. Los textos que conforman nuestro corpus son:

- Trotskyism and Its Helpers (1939).
- Terror by the Fascist Bandits (8 de septiembre de 1941).
- Oath Taken by Fighting Men of Partisan Detachments (septiembre de 1941).
- The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments (agosto de 1941).
- The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders (diciembre de 1942).
- The Collapse of the Fascist Hordes is Inevitable (25 de noviembre de 1942).
- From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia (16 de enero de 1943).
- The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events (29 de noviembre de 1943).
- "Our Optimism and Faith" (4 de febrero de 1945).

Al tratarse de textos pertenecientes a diversos géneros y al haberse escrito en contextos diferentes y con objetivos dispares, hemos descartado ofrecer tablas o gráficos con un análisis detallado del uso de las estrategias de legitimación en cada uno de ellos. También hay que tener en cuenta que nuestro fin era conocer la forma en la que Broz justificó

discursivamente el poder partisano, un poder que no había alcanzado aún en el momento de terminar dichos textos.

3.3.1. Fuente de los textos

El análisis de *El Día de la Victoria* ha sido realizado sobre una traducción del inglés al español de dicho texto realizada por Mercedes Santamaría, la cual puede consultarse en este enlace: https://bit.ly/3PbKzDE. La transcripción original en serbocroata se encuentra en este otro enlace de *Wikisource*: https://bit.ly/3BAWNzw; mientras que la versión en lengua inglesa consultada y traducida es la publicada en la página del *Marxists Internet Archive* (MIA): https://bit.ly/3rCyYVL. El discurso en español, analizado párrafo a párrafo según el método expuesto, se puede leer en este hipervínculo: https://bit.ly/3OHrA4y. Aunque para el análisis del texto hemos recurrido a la mencionada traducción al español, también hemos consultado de forma permanente sus versiones en inglés y en serbocroata.

En la web del MIA se localizan los otros textos firmados por Tito entre 1939 y 1945 que hemos consultado para este estudio. Salvo uno, todos pueden leerse en inglés a través del citado archivo: https://bit.ly/3hD9PG6. Todos ellos están recogidos, igualmente, en *The Selected Works of Josip Broz Tito (2021)*, salvo *The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events*, que puede leerse en *Josip Broz Tito: Selected Speeches and Articles 1941-1961* (Stanojević,1963), un libro que incluye igualmente a la mayor parte de los textos de la relación.

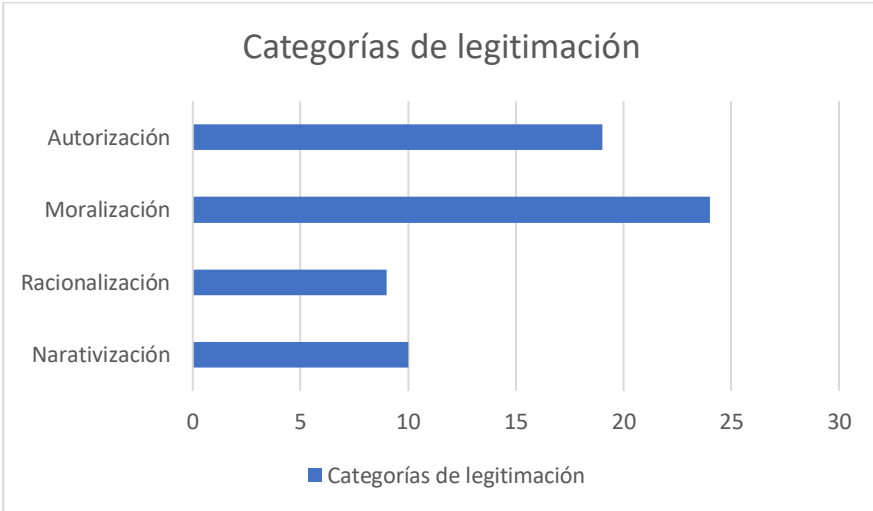
4. RESULTADOS

TABLA 1. *La tabla desglosa de forma pormenorizada la frecuencia con la que cada una de las categorías y subcategorías de legitimación fueron utilizadas por Tito en El Día de la Victoria, así como el porcentaje que constituye cada una de ellas con respecto al total*

No.	Categoría de legitimación	Frecuencia	Porcentaje
1	Autoridad personal	12	19,35%
2	Autoridad impersonal	0	0%
3	Autoridad experta	0	0%
4	Autoridad del modelo a seguir	7	11,29%
	Total autorización	19	30,64%
5	Evaluación	12	19,35%
6	Abstracción	12	19,35%
7	Analogía	0	0%
	Total moralización	24	38,70%
8	Racionalización instrumental (orientación hacia los objetivos)	6	9,67%
9	Racionalización instrumental (orientación hacia los medios)	1	1,61%
10	Racionalización instrumental (orientación hacia el resultado)	1	1,61%
11	Racionalización teórica (definición)	0	0%
12	Racionalización teórica (explicación)	0	0%
13	Racionalización teórica (predicción)	1	1,61%
	Total racionalización	9	14,51%
14	Cuento moral	7	11,29%
15	Cuento de advertencia	3	4,83%
16	Determinación única	0	0%
17	Sobredeterminación (inversión)	0	0%
18	Sobredeterminación (simbolización)	0	0%
	Total narativización	10	16,12%

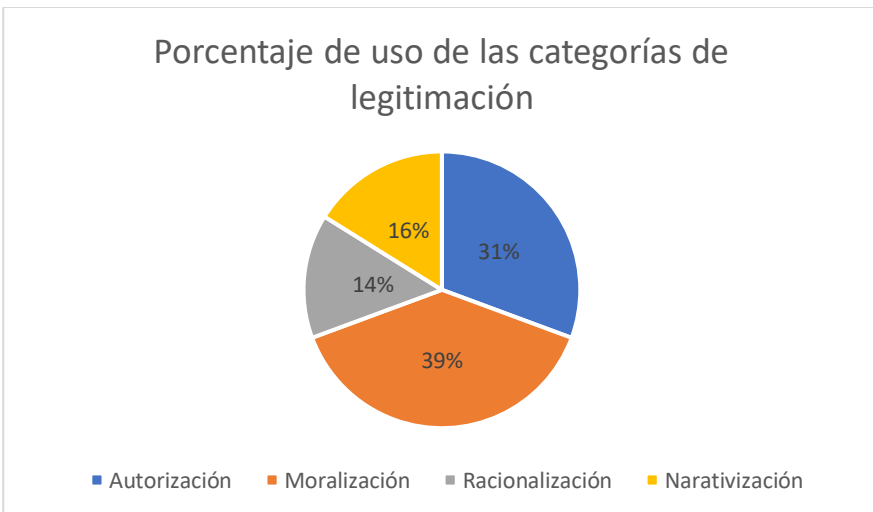
Tabla de elaboración propia inspirada
en la que se muestra en Sadeghi y Jalali (2013, p. 1.069)

GRÁFICO 1. *Las barras rectangulares marcan el número de ocasiones en que cada categoría de legitimación fue empleada en el texto. Han sido colocadas según el orden en que las explica van Leeuwen.*



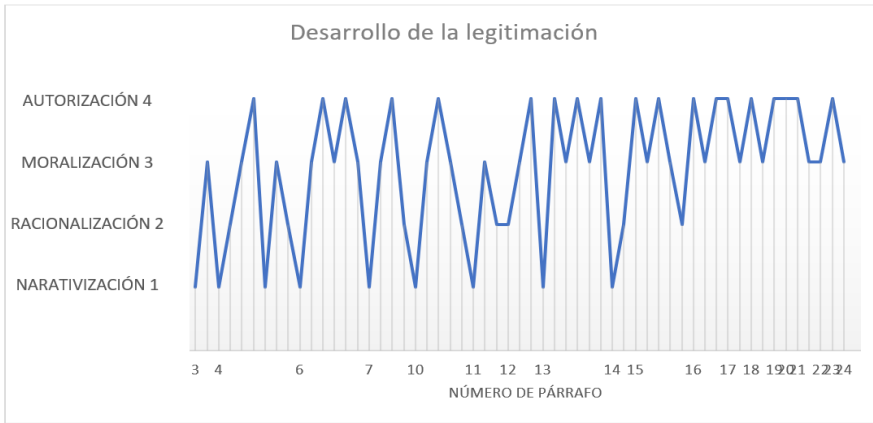
Fuente: elaboración propia basada en Bermúdez et al. (2020, p. 218)

GRÁFICO 2. *Cada porción representa el porcentaje de ocasiones en que el orador recurre en el texto a las distintas categorías de legitimación con respecto al número total de las empleadas. Cada categoría está dibujada en el color que indica la leyenda.*



Fuente: elaboración propia basada en Otero (2021, p. 1.846)

GRÁFICO 3. *Desarrollo y evolución de las categorías de legitimación empleadas por Broz párrafo por párrafo. En el eje vertical aparecen numeradas las categorías -según el orden en que las explica van Leeuwen- y en el eje horizontal, el número de párrafo.*



Fuente: elaboración propia basada en Bermúdez et al. (2020, p. 218)

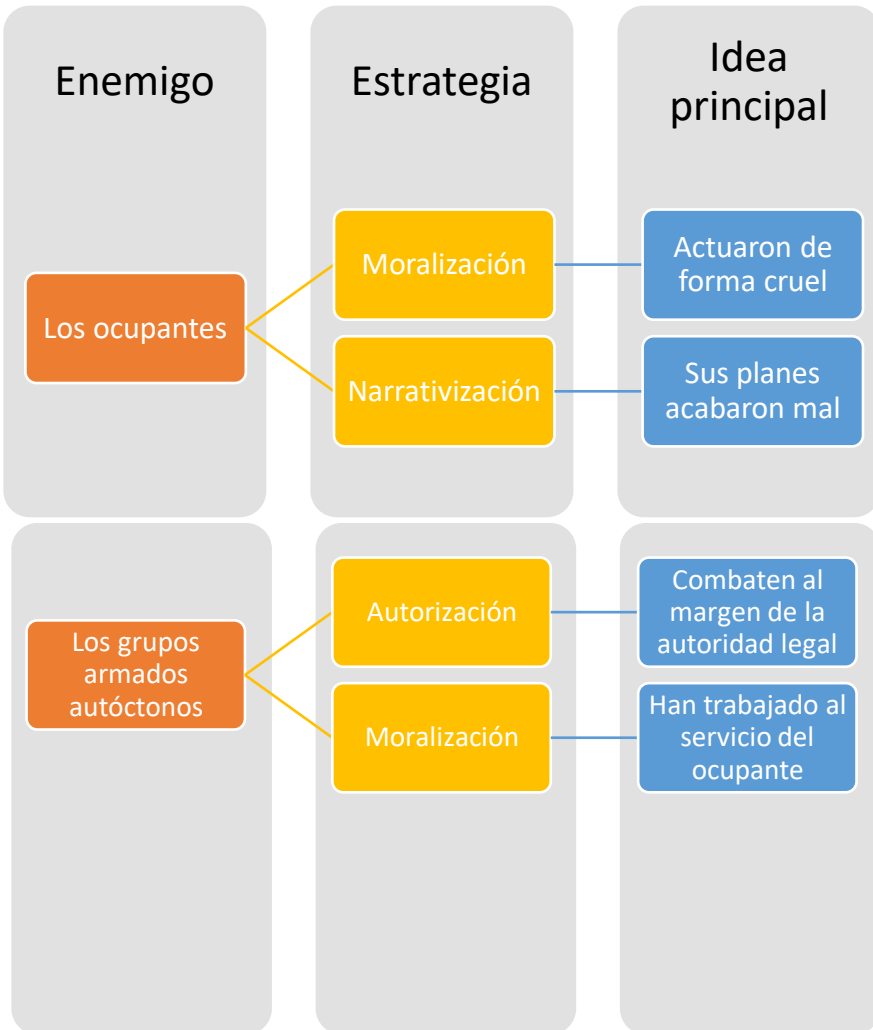
GRÁFICO 4. *Ideas para legitimar el poder.*



Nota:La primera columna indica la estrategia o categoría de legitimación empleada por Tito en El Día de la Victoria, mientras que en la segunda se recogen las principales ideas asociadas a cada una de ellas. En la tercera se puede ver un ejemplo concreto y literal de cada idea extraído del texto.

Fuente: elaboración propia basada en Qvarfordt et al. (2019, p. 4)

***GRÁFICO 5**. Las estrategias de legitimación también pueden ser, al mismo tiempo, estrategias de deslegitimación contra un enemigo. En el siguiente gráfico mostramos las estrategias -y las principales ideas vinculadas a ella- de las que Broz se valió para deslegitimar a sus enemigos políticos. O dicho de otro modo: para justificar su exclusión del poder.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

5.1. La autorización

La autorización es la segunda forma de legitimación más utilizada por Tito en *El Día de la Victoria*. Recurre a ella en hasta 19 ocasiones, casi un 31% del total. Sin embargo, los pilares fundamentales sobre los que descansa la línea estratégica con la que el mariscal trata de legitimar su poder son la narrativización y la moralización. El hecho de que los casos de narrativización sean menos numerosos en nuestros resultados se debe a que cada uno de los usos que hemos anotado de esta categoría vienen a cubrir un párrafo completo. Su relevancia estratégica no puede reducirse a cifras. Por el contrario, a pesar de su aparente frecuencia, el uso de la autorización se ciñe a partes concretas del texto -en los que recurre a ella de forma repetida- y a objetivos específicos. En cualquier caso, la autorización cumple una importante función legitimadora en el texto que no queremos menoscabar.

5.1.1. La autoridad personal

Con esta subcategoría Broz resalta la autoridad de la comunidad internacional, la de él mismo, así como la del ejército y las autoridades yugoslavas. Tanto al principio como al final de su intervención, trata de reforzar la legitimidad de las acciones armadas de los partisanos mencionando su alianza con el Reino Unido, los Estados Unidos y la Unión Soviética, a los que también se refiere como las "Naciones Unidas", a pesar de que la ONU no se había fundado aún. A cada una de estas entidades estatales y a las propias "Naciones Unidas" dedica la mitad de las exclamaciones con la que remata el discurso.

A su propia autoridad como primer ministro de la Yugoslavia Federal Democrática y comandante en jefe de las fuerzas armadas recurre al final del texto, cuando ya ha dado por terminado su relato. Lo hace con un estilo directo y grave y con una intención crucial: ordenar la rendición y el desarme de los grupos armados nacionalistas hostiles a los partisanos, a los que acusa de haber colaborado con los ocupantes. La importancia de esta subestrategia radica en el liderazgo y el carisma que Tito atesoró desde el inicio de la resistencia. Su papel personal fue decisivo

tanto para el resultado de la guerra como para la organización del nuevo Estado yugoslavo (Bing, 2016, p. 70). Más adelante veremos cómo su figura fue uno de los mitos del régimen comunista instaurado tras las elecciones de 1945 (Palacios, 2000, p. 43; Ferreira, 2012, p. 5).

Finalmente, hay que añadir que, con las órdenes que dicta, Broz les exige a los milicianos de los grupos hostiles que "se entreguen a las autoridades más cercanas" y "que todo material bélico, pesado o ligero, vertederos de armas, vertederos de alimentos y otros productos, sean entregados inmediatamente al ejército yugoslavo".

5.1.2. La autoridad del modelo a seguir

Especialmente en los compases iniciales, mientras narra lo sucedido durante la contienda, Tito pretende conferir legitimidad al Gobierno Provisional que dirige elevando el comportamiento de los partisanos hasta convertirlos en un modelo a seguir. La quinta oración del décimo párrafo es una muestra de ello:

> Se os ofrecieron favores por parte de los fascistas italianos y alemanes con el fin de exterminaros entre vosotros, pero vuestros mejores hijos e hijas, inspirados por su amor a su pueblo y por vosotros, frustraron ese plan diabólico del enemigo.

5.2. La moralización

La moralización es la categoría de legitimación más utilizada en el texto. Fue empleada en hasta 24 veces, casi un 39% del total. Su combinación con la narrativización es, como ya se ha dicho, la columna vertebral de la estrategia legitimadora de Broz para *El Día de la Victoria*. A lo largo de todo el texto, el orador moraliza constantemente los comportamientos y los ideales tanto de sus partidarios como de sus adversarios.

La dicotomía maniquea entre partisanos heroicos y ocupantes crueles aparece, además, envuelta en altas dosis de emotividad. Estamos ante una alocución que prioriza la emoción sobre la razón, donde el mariscal moraliza las prácticas de los actores políticos incluidos en el texto con la intención de conmover y persuadir a la audiencia. Y lo realizó, por igual, a través de dos maneras, que desgranamos a continuación.

5.2.1. Evaluación y abstracción

Un modo de legitimar las actuaciones de los partisanos -y deslegitimar las de los invasores- se basa en el empleo de adjetivos valorativos. En el texto abundan en ambas direcciones, si bien optamos por destacar los calificativos que describen el comportamiento y las intenciones de las potencias del Eje, como "agresivo", "destructivas", "sangrientos" o "espantoso".

Para moralizar los actos de los partisanos el emisor emplea con más brillantez sustantivos abstractos que destilan cualidades ligadas a valores morales. El "heroísmo", el "sacrificio" y la "fe" son algunas de las virtudes de unos combatientes convertidos en "monumentos" del "orgullo nacional". En esta línea, contrapone la nueva Yugoslavia, que busca "crear hermandad y unidad", a la de la antigua monarquía, donde existía "corrupción" e "injusticia". La batalla común de los pueblos yugoslavos por la liberación nacional y esa idea multiétnica de "hermandad y unidad" -que se convirtió en lema más repetido durante el comunismo- sirvieron para asegurarle al mariscal durante años legitimidad y armonía frente al nacionalismo (Perica, 2011, p. 52).

Pero el hecho de que se ensalcen valores morales e ideales políticos no le resta cercanía a la alocución. Además, figuras retóricas como la metáfora le conceden al texto una importante fuerza poética.

5.3. La racionalización

Como era de esperar en un texto que anuncia y exalta una victoria militar y política histórica, los valores morales están más presentes que la razón como elemento legitimador. No obstante, la racionalización también juega un papel nada desdeñable. Broz echa mano de esta forma de legitimación en nueve ocasiones, más de un 14,5% del total.

Con ella, busca principalmente dos objetivos: demostrar la utilidad de la resistencia y alertar sobre la necesidad de construir un Gobierno fuerte. A continuación, comentamos cada uno de ellos, asociándolos a subestrategias distintas.

5.3.1. Racionalización instrumental y teórica

A lo largo de *El Día de la Victoria* el dirigente yugoslavo se apoya en este modo específico de legitimación para reivindicar que la resistencia tenía sentido y que ha merecido la pena, a pesar de la desproporción de fuerzas en favor del enemigo y de los duros sacrificios que ha exigido. Este planteamiento actúa como una deslegitimación indirecta de los chetniks monárquicos, que en ocasiones optaron por no agredir a los nazis para no provocar represalias. La primera subcategoría por la que opta Broz es la racionalización instrumental orientada a los medios, si bien únicamente la utiliza en una ocasión, en la que pone en valor el alto coste del triunfo:

> Cuarenta y nueve meses de esfuerzo sobrehumano y derramamiento de sangre de nuestros pueblos han finalizado con la completa victoria de nuestros pueblos en alianza con las Naciones Unidas, la Unión Soviética, Gran Bretaña y América.

En otra ocasión se decanta por la racionalización instrumental orientada al resultado. En ella explica que la mencionada victoria "es el resultado de vuestra perseverancia, vuestro sacrificio y fe en vuestra causa justa".

Pero, dentro de la racionalización instrumental, la subestrategia más frecuente es la orientada a los objetivos. Hemos identificado cinco casos, cuyo nexo es la exhortación a la responsabilidad y a la consecución de retos políticos. Construir un Gobierno fuerte es, como ya señalamos, la principal idea en este sentido. En primer lugar, Tito intenta concienciar a la comunidad internacional de la importancia de que el fascismo "se destruya de raíz" por ser "el autor" de "la tragedia" que sufrió Europa. A los partisanos y a los pueblos yugoslavos en general les encomienda, entre otras tareas, defender "los logros de una lucha sobrehumana", "reconstruir nuestro país y hacer fuerte nuestro Gobierno nacional", así como "crear hermandad y unidad".

Este uso estratégico de la racionalización tendrá una importancia capital cuando se implante el comunismo. Según (Peristianis, 2014, p. 12), el poder comunista se justificó a través de un relato de reparación civil, es decir, la guerra no constituye el punto final, sino la inauguración de una nueva era en la que se produciría una mejora progresiva de lo

conseguido. De hecho, esa solidaridad interétnica que defendieron los partisanos se pudo asegurar gracias a un nivel de prosperidad que ningún Estado sucesor ha conseguido igualar aún (Perica, 2011, p. 52). Por tanto, la legitimidad que Tito reclama para su proyecto político no descansa sólo en los valores morales, sino en promesas -y, más adelante, en realidades[24]- que apelan de modo racional al bienestar económico.

Terminamos con esta categoría de legitimación señalando que el único caso de racionalización teórica también apunta al futuro. Nos referimos a un ejemplo de la subcategoría de la predicción. Según el orador, los valores mostrados por los partisanos en el combate aseguran la total confianza de los eslovenos del litoral y Carintia en que estos sabrán "preservar la libertad que han ganado".

5.4. La narrativización

Contar historias es una forma de denunciar o transmitir ideologías (van Dijk, 1997, como se citó en Valenzuela, 2014, p. 28). Por ello, la narrativización puede ser muy efectiva a la hora de legitimar un orden establecido. En *El Día de la Victoria* es la estrategia que vertebra la legitimación del poder partisano. Hasta casi el final -cuando el orador comienza a emitir órdenes-, la alocución está estructurada como un relato en el que la narración de una gesta militar da paso a la celebración de la victoria y a la visión de un porvenir luminoso. En él se alternan el cuento moral de los héroes partisanos recompensados por sus sacrificios y el de advertencia acerca de los crueles invasores derrotados.

Pese a que se refiere a hechos reales y contemporáneos, la dualidad maniquea héroes/villanos, el *locus terribilis* de la patria ocupada, las batallas legendarias y el narrador omnisciente -pero subjetivo e implicado- que rememora lo acontecido con lenguaje grandilocuente son elementos que evocan al género épico y, más específicamente, al apólogo, subgénero caracterizado por su propósito de exhortar, amonestar y/o instruir sobre algún principio moral o de comportamiento (Rivas, s.f.).

[24] En palabras de Palacios (2000, p. 43), "los resultados económicos relativamente buenos conseguidos por el régimen le sirvieron durante mucho tiempo como un importante elemento de su aparato legitimador".

5.4.1. Un mito fundacional

El carácter identitario, fundacional e incluso pseudoespiritual del relato tiene reminiscencias propias del mito[25]. Parte de la dimensión histórica de *El Día de la Victoria* descansa en la conversión del triunfo partisano en una especie de mito fundacional de la Yugoslavia titista. El mito político contribuye a "entender la lealtad y legitimidad a un gobierno particular, la capacidad de articular un criterio de identidad y la posibilidad de dar significación a la experiencia política" (Souroujon, 2013, p. 121). Precisamente, una de las funciones de los mitos es sociológica y consiste en fundamentar y validar un orden social (Campbell, 1991, p. 55). El relato mítico de *El Día de la Victoria* contiene algunas de las bases legitimadoras más antiguas del futuro régimen socialista, como la resistencia partisana, la hermandad y unidad entre los pueblos y la figura de Tito (Palacios, 2000, pp. 100-105). Ferreira (2012, pp. 4-6) coincide con este autor e incluso los califica de mitos fundacionales de la segunda Yugoslavia.

Conviene puntualizar que en ningún caso nos encontramos ante un mito en el sentido eminente, sino ante una subcreación política revestida con rasgos propios de las narraciones histórico-legendarias (G. Rodríguez García, conversación personal, 18 de enero de 2023). Este doctor en Historia explica que, en ocasiones, desde el poder se construyen este tipo de relatos con fines políticos concretos para, desde planteamientos ideológicos, tratar de legitimar un régimen político.

Sin embargo, Rodríguez García desvela que en el caso que nos ocupa existe una contradicción de fondo: Tito defendía una concepción materialista de la historia y un sistema ideológico moderno como es el comunismo, en teoría ajeno a todo lo que significa el mito. Pero ¿por qué sucede esto? Principalmente por el poder que el lenguaje mítico tiene

[25] Curiosamente, "narrativización" es el término que hemos tomado de Valenzuela (2014, p. 27) para la traducción de la categoría que van Leeuwen denomina en inglés "*mythopoesis*", una palabra que en español se traduce de forma literal como mitopoiesis y que "hace referencia, en sentido amplio, a la generación de mitos" (Vielva, 2020). A pesar de que el autor no le da ese sentido y no vincula esta estrategia a los mitos (como hemos visto, la relaciona con los cuentos), se da la coincidencia de que en *El Día de la Victoria* detectamos que Tito trata de "mitificar" la lucha de los partisanos.

para conectar con los seres humanos. Los líderes políticos, ya sea de forma consciente o instintiva, se valen en muchas ocasiones de este poderoso recurso para justificar su proyecto ideológico y mantener la lealtad de los gobernados[26]. Los mitos y leyendas no son meras fantasías, sino que guardan tesoros de sabiduría. Son el lenguaje del símbolo y el arquetipo; y pueden enseñarnos verdades de la vida, sobre nosotros mismos y nuestra propia existencia (Rodríguez García, 2020, p. 136). Lejos de ser simples fábulas, recordar acciones de personajes admirados es un vínculo social fuerte que liga al individuo con su historia y que incluso le proporciona sentido a su existencia (Ruiz Mata, 2023, p. 39). La mitificación de los acontecimientos históricos triunfa, por tanto, porque supone un sostén vital para muchas personas, que aceptan como propia una historia colectiva porque, entre otros motivos, funciona como elemento de cohesión social (p. 38).

5.5. Intertextualidad y legitimación

El Día de la Victoria no solo es el texto más relevante de Tito durante la II Guerra Mundial; es la síntesis y el culmen[27] del relato mítico-fundacional legitimador de la Yugoslavia Federal. A pesar de que la variedad de géneros hace difícil la comparación, sus principales claves están presentes en prácticamente todos los textos de la muestra elegida. Casi todos los artículos (*Terror by the Fascist Bandits*, *The First and Foremost Task* y *"Our Optimism and Faith"*) y los discursos (*The Collapse of the Fascist Hordes Is Inevitable* y *The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events*), es decir, los dirigidos de forma abierta al público, comparten cierta estructura

[26] Los mitos pueden ser luminosos u oscurantistas (Bueno, 2016). Según Rodríguez García, en este caso Tito trata de construir una narración luminosa exaltando la supuesta lucha heroica de los partisanos contra los nazis, un enemigo que representaría al dragón que aparece en muchos mitos. Para el autor, desde el punto de vista interpretativo, esta narración presenta para el receptor una clave oscura, ya que, si se asume de forma acrítica, impide entender bien el componente autoritario presente en el régimen que Tito terminaría construyendo.

[27] Hasta *El Día de la Victoria*, alocución en la que se anunció oficialmente la capitulación de Alemania, el mariscal no pudo rematar su relato con el "final feliz" que anhelaba. Y, aunque trató de justificar su lucha, no pudo escribir un discurso con el que legitimar un poder que aún no poseía. A la espera del triunfo completo, tampoco podía recurrir de forma tan desinhibida a la épica y a la lírica; y mucho menos excederse en sus visiones políticas para el futuro.

y/o estilo narrativo, así como un lenguaje más o menos grandilocuente. Asimismo, coinciden con *El Día de la Victoria* en relatar episodios bélicos en los que los invasores y sus colaboradores locales perpetran crímenes contra el pueblo en un escenario terrible en el que los partisanos combaten de forma heroica en clara inferioridad de medios, pero haciendo gala de valores admirables. El relato siempre incluye mensajes de esperanza e insiste en la necesidad de no bajar la guardia para asegurar el triunfo y construir una Yugoslavia más justa.

Más allá del recurso a la narrativización, se observan otras interesantes concomitancias en el uso de estratégico de las categorías de legitimación. Por supuesto, en todos los textos mencionados Tito se vale de la moralización para legitimar la lucha de los partisanos y deslegitimar la de los ocupantes y sus aliados. En ellos subyace igualmente la intención de enaltecer la autoridad del soldado partisano como modelo a seguir. En *Oath Taken by Fighting Men of Partisan Detachments*, redactado por el mismo Broz, los propios combatientes juran solemnemente que lucharan de modo ejemplar hasta el final.

La enorme autoridad personal del comandante en jefe de los Destacamentos queda patente en *The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments* (una lista de tareas publicada en el boletín de la dirección partisana), *The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders* (un artículo en el que marca la línea que debe seguir el Partido Comunista) y en *From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia* (una carta en la que reprende al Comité Central del partido en Macedonia por su posición en asuntos militares). El respaldo de la URSS, los Estados Unidos y el Reino Unido como importante argumento de autoridad tiene buenos ejemplos en *The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders*, *The Collapse of the Fascist Hordes Is Inevitable* y *The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events*.

Finalmente, cabe subrayar el empleo de la racionalización para justificar los sacrificios de la resistencia en *"Our Optimism and Faith"* y en *The Collapse of the Fascist Hordes Is Inevitable*, un discurso que liga los logros conseguidos en la guerra con los retos del futuro.

5.6. CINE, RECONTEXTUALIZACIÓN Y LEGITIMACIÓN MULTIMODAL

Todo poder aspira a una legitimación simbólica que trascienda el mero reconocimiento legal, institucional y racional (Castro, 1999, p. 231). Tito y su círculo lo comprendieron desde el principio, de manera que se afanaron en la construcción de un mito fundacional capaz de crear imaginario y, por ende, reproducir el poder. En gran medida, el universo simbólico de la Yugoslavia comunista tiene su origen en esa versión de la guerra presente en textos políticos como los citados anteriormente, cuya máxima expresión es *El Día de la Victoria*. De forma similar a otros regímenes, la Yugoslavia comunista protegería ese imaginario generado de todo cuestionamiento hermenéutico a través del, según la terminología de Castro (p.232), estrato interpretativo de la legitimación simbólica[28]. Esta capa interpretativa y legitimadora implicó la recontextualización[29] de la resistencia partisana, que el discurso oficial empezó a considerar no solo como la lucha por la liberación nacional de los pueblos yugoslavos, sino también como una revolución comunista[30].

En el ámbito cinematográfico el mito fundacional de la resistencia partisana -y su recontextualización como proceso revolucionario- tuvo un eficiente impacto propagandístico (Pavičić, 2016, p. 40). Las élites comunistas supieron aprovechar el valor del cine como escenario de representación de las dinámicas políticas para configurar imaginarios, interpretar conflictos y formar consensos (Iglesias, 2013, p. 16). El séptimo arte fue, asimismo, una metáfora social de la modernización del país (Pavičić, 2016, p. 38), un ideal con el que el régimen buscó legitimarse, como ya hemos visto, a través de la estrategia de la racionalización.

---

[28] La segunda Yugoslavia fue un Estado altamente ideologizado en el que el partido legitimaba su dominio por su supuesto conocimiento de la verdad sobre la historia y el futuro, es decir, por su papel de intérprete de la verdad (Jović, 2008. pp. 11-16).

[29] Van Leeuwen (2008) insiste en que el concepto de recontextualización de Bernstein es la base de su enfoque de los ECD y de las categorías de legitimación.

[30] En consonancia con la estrategia política marcada por la Comintern, durante la II Guerra Mundial el programa político y el discurso público de los partisanos estaba centrado en la liberación nacional de los pueblos yugoslavos y no en la revolución comunista (Otero, 2021, 2023).

El llamado *partizanski film* (película partisana) fue el género cinematográfico comercialmente más exitoso, ideológicamente más representativo y culturalmente más típico de todos los que se desarrollaron en Yugoslavia (p. 39). Supusieron una forma de generar historia (Horton, 1987, p. 18) y tuvieron un rol equivalente al de las catedrales góticas durante la cristiandad medieval (Pavičić, 2016, p. 38).

En los textos de nuestro corpus y en los títulos del *partizanski film* pueden encontrarse múltiples nexos de intertextualidad e incluso patrones comunes en el uso de las estrategias de legitimación. Estas concomitancias son manifiestas en el caso de *El Día de la Victoria* y *La Batalla del Neretva (1965),* la producción más cara e internacional del género. La alocución de Tito cita expresamente esta importante batalla, en cuyos combates se centra el filme. Además de la narrativización, consubstancial al cine, en la épica neorrealista de *La Batalla del Neretva* (Horton, 1987, p. 22-23) pueden apreciarse las estrategias legitimadora de la moralización y de la autorización del rol del modelo a seguir[31].

6. CONCLUSIONES

Ponemos punto y final a la investigación exponiendo algunas conclusiones de interés. La primordial es que se confirma la hipótesis de partida: la narrativización es la principal estrategia de legitimación aplicada en *El Día de la Victoria*, utilizada para transmitir un relato épico protagonizado por los combatientes partisanos. El análisis exhaustivo del texto a través del modelo de legitimación de van Leeuwen incluso nos ha llevado un paso más lejos. Gracias a que Alemania ha capitulado, en la referida pieza de oratoria Tito puede terminar de construir ese relato -cuyos elementos básicos ya figuraban en otros textos políticos previos-, que fue concebido de forma que pudiera funcionar como mito fundacional del que sería su futuro régimen. Hablamos de la resistencia partisana,

[31] Para un análisis del discurso audiovisual es conveniente leer el modelo multimodal planteado por Kress y van Leeuwen (2001). Este último autor también dedica a la legitimación multimodal el penúltimo apartado del capítulo que escribió sobre la construcción discursiva de la legitimación (van Leeuwen. 2008, pp. 119-121).

entendida como gesta popular que une a los pueblos yugoslavos para vencer a un enemigo cruel y poderoso.

Una vez instaurado el comunismo, este relato estuvo omnipresente en todos los ámbitos de la sociedad. El poder lo difundió por distintos medios con el objetivo de crear imaginario. El cine, y más concretamente, el subgénero bélico autóctono llamado *partizanski film*, fue el vehículo más eficaz para lograr esta importante dimensión simbólica de la legitimación. En muchas de estas películas el mito fundacional es reforzado a través de la recontextualización de la resistencia partisana, que empieza a considerarse como el inicio de una revolución comunista.

Pero, además de esta, debemos destacar otras conclusiones:

- La relevancia estratégica de la narrativización no se refleja en términos cuantitativos debido a que reside en la estructura y la orientación del texto. Casi durante toda su intervención, el mariscal resume de forma emotiva los hechos acontecidos durante la II Guerra Mundial y expresa su visión del futuro intercalando las subestrategias del cuento moral y el cuento de advertencia: los actos heroicos de sus partidarios tienen recompensa, pese a los enormes padecimientos, mientras que las, a su juicio, malas intenciones de sus adversarios son castigadas, a pesar de la superioridad de recursos con la que contaban.

- La mencionada narrativización opera de forma compenetrada con la moralización, la estrategia más frecuente en el discurso, con casi 39% del total. Con ella, Broz legitima las acciones de los combatientes partisanos y deslegitima la de sus enemigos. Para los primeros, Broz se reserva la subestrategia de la abstracción a través de sustantivos ligados al heroísmo y al sacrificio. Para los segundos, se reserva la de la evaluación, asignándoles adjetivos que denotan crueldad y destrucción.

- La autorización, segunda estrategia más reiterada en la alocución, cumple dos funciones concretas, pero no por ello menos cruciales. La primera es la de convertir al soldado partisano en un modelo a seguir. Esta subestrategia se revela efectiva gracias

a su combinación con las dos estrategias previamente mencionadas: narrativización y moralización. La segunda misión que cumple es resaltar, por un lado, la autoridad de los aliados internacionales y, sobre todo, la autoridad personal de Tito como jefe del Gobierno Provisional y de las nuevas fuerzas armadas. Aparece de forma reiterada al final del texto, cuando el orador interrumpe la narración para emitir órdenes directas para que los grupos armados colaboracionistas se rindan.

– La racionalización es la estrategia menos recurrente, con menos del 15 % del total. *El Día de la Victoria* puede ser clasificada como una arenga, puesto que va dirigida a enardecer los ánimos del público y exaltar los valores de los vencedores. No obstante, el emisor también apela a la razón y a supuestos intereses objetivos de cara a buscar respaldo popular para su proyecto político. En primer lugar, cabe destacar el uso de la racionalización instrumental orientada al resultado para justificar que la opción de alzarse en armas a pesar de la dura represión tenía sentido en vistas de la recompensa obtenida. Por otro lado, con la subestrategia de la racionalización instrumental orientada a los objetivos Broz busca que los yugoslavos se muestren responsables y mantengan el espíritu de sacrificio para garantizar un Gobierno fuerte que pueda consolidar la paz, la "hermandad y unidad" entre los pueblos, así como afrontar otros retos políticos.

– Las estrategias de legitimación funcionan, igualmente, como mecanismos de deslegitimación de los enemigos. Ya hemos visto que en el cuento moral de advertencia narrado por Tito se insiste en cómo los planes de alemanes e italianos acabaron mal. Asimismo, la moralización sirve para demonizarles en base a su conducta destructiva. Esa misma moralización justifica la exclusión del poder de los grupos armados autóctonos y su represión debido a que, según Tito, han estado al servicio del ocupante. Estas milicias también son deslegitimadas a través de la racionalización cuando recuerda que operan al margen de la nueva legalidad.

– Existe un importante grado de intertextualidad entre *El Día de la Victoria* y los textos del corpus escogido. Algunas de las claves esenciales del relato épico y mítico-fundacional sobre la resistencia partisana, que toma forma definitiva en la mencionada alocución, ya se hallaban en artículos y discursos difundidos previamente. Nos referimos a la estructura y al estilo narrativo, al papel de Tito como narrador omnisciente pero implicado en los acontecimientos narrados, a los mensajes de esperanza en la victoria y a la insistencia en la necesidad de no bajar la guardia para lograr un triunfo que asegure un futuro de justicia para Yugoslavia. Igualmente, se pueden encontrar ideas y fines similares a los que acabamos de repasar en el uso por parte de Broz de cada una de las estrategias de legitimación.

– Las películas del *partizanski film* presentan un nivel de intertextualdiad semejante al comentado. Merece la pena insistir en las concordancias entre el filme *La Batalla del Neretva* y *El Día de la Victoria*, tanto en lo que se refiere a los elementos del relato como en las estrategias de legitimación del poder empleadas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

No queremos poner el punto final a este capítulo sin agradecer y reconocer el apoyo de Branislava Grujić en la elaboración de las tablas y gráficos. También ha sido inestimable su ayuda para traducir y despejar todas las dudas surgidas en torno a la versión original en serbocroata de *El Día de la Victoria*. La misma gratitud merece el doctor en Historia Gonzalo Rodríguez por la amabilidad con la que nos atendió y por lo mucho que nos ha enseñado acerca de los mitos y de sus relaciones con la política.

8. REFERENCIAS

Bermúdez Vázquez, M., Ramos Rovi, M.J. y Sánchez Cotta, A. (2020). Poder, autoridad y persuasión. Un análisis crítico-histórico del discurso político de Barack Obama. Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas, 1, 210-241.

Bing, A. (2016). Tito(ism) and National Self-Determination. En Gorana Ognjenović y Jasna Jozelić (eds.), Titoism, Self-Determination, Nationalism, Cultural Memory Volume Two, Tito's Yugoslavia, Stories Untold (pp. 67-103). Palgrave Macmillan.

Bondžić, D. (2019). The Communist Party and Celebrations of the Victory Day (9 May) in Yugoslavia 1945–1955. Remembrance and justice, 1 (33), 345-354. Institute of National Remembrance. https://bit.ly/3VwRzgn

Bueno, G. (2016). El mito de la cultura. Pentalfa Ediciones.

Campbell, J. (1991). Joseph Campbell en diálogo con Bill Moyers. El poder del mito. Emecé Editores.

Castro, B. (1999). El poder (y lo) simbólico. Brocar. Cuadernos De Investigación Histórica, (23), 229–254. https://doi.org/10.18172/brocar.1729

Fairclough, I., y Fairclough, N. (2012). Political Discourse Analysis: A Methods for Advanced Students. London: Routledge. http://doi.org/10.1075/jlp.12.2.07kie

Ferreira Navarro, M. (2012). La Intervención de Europa en los conflictos de la Antigua Yugoslavia. Revista de Claseshistoria, artículo nº 331, 331, 1-37. https://bit.ly/3OlEFPB

Horton, A. (1987). The Rise and Fall of the Yugoslav Partisan Film: Cinematic Perceptions of a National Identity. Film Criticism, 12(2), 18–27. Allegheny College. https://bit.ly/3sDGxvZ

Iglesias Turrión, P. (2013). Maquiavelo frente a la gran pantalla. Cine y política. Akal.

Jović, D. (1999). The breakdown of elite ideological consensus: The prelude to the disintegration of Yugoslavia (1974-1990). [Tesis Doctoral, London School of Economics and Political Science]. LES Theses Online. https://bit.ly/3E7J43k

Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. Arnold.

Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En Lupicinio Íñiguez Rueda (ed.), Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales (pp. 157-191). Editorial UOC.

Malašević, S. (2002). Ideology, Legitimacy and the New State: Yugoslavia, Serbia and Croatia. ProQuest Ebook Central.

Marxists Internet Archive (s.f.). Josip Broz Tito. Consultado el 10 de abril de 2023. https://bit.ly/3UxuDfE

Niebuhr, R. E. (2008). The Search for a Communist Legitimacy. Tito's Yugoslavia. [Tesis doctoral, Boston College]. Boston Collegue. https://bit.ly/3CQOrnF

Otero, J. (2021). De la liberación nacional a la construcción del socialismo. Análisis topológico del discurso de Tito durante la II Guerra Mundial (1939-1945). En Guillermo Paredes-Otero y Nuria Sánchez-Gey Valenzuela (Coords.), De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes (pp.104-129). Dykinson. https://bit.ly/3sTfSLI

Otero, J. (2021). Estrategias persuasivas en la oratoria del Tito partisano. Análisis del discurso del Día de la Victoria (1945). En Elke Castro León (Coord.), Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital (pp.834-855). Dykinson. https://bit.ly/3rdD5Yz

Otero, J. (2023). De los discursos comunista y partisano en el Tito de la II Guerra Mundial. Interdiscursividad, intertextualidad y recontextualización. En Manuel Bermúdez Vázquez (Coord.), De caminos de reflexión y pensamiento: análisis desde la filosofía hasta los ODS (pp.233-262). Dykinson. https://bit.ly/3RgTgPM

Qvarfordt, A., Hoff, D., Bäckström, Å., Ahmadi, N. (2019). From fighting the bad to protecting the good: legitimation discourses in WADA's athlete guides. Performance Enhancement & Health. 7, (1-2), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.peh.2019.100147

Pardo Abril, N. G (2007). J Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana. OPR Digital.

Palacios Coronel, J.-M. (2000). Democratización y estatalidad en la Unión soviética y en Yugoslavia. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. https://bit.ly/47jIUEj

Pavičić, J. (2003). Titoist Cathedrals: The Rise and Fall of Partisan Film. En Gorana Ognjenović y Jasna Jozelić (eds.), Titoism, Self-Determination, Nationalism, Cultural Memory Volume Two (pp. 37-63). Palgrave Macmillan.

Perica, V. (2011). Myths about Worl War II and Socialist Era. En Vjekoslav Perica and Darko Gavrilović (eds.), Political Myths in the Former Yugoslavia and Successor States. A Shared Narrative (pp. 51-56). The Institute for Historical Justice and Reconciliation.

Peristianis, C. (2014). The Cultural Construction of the Yugoslav Second World War experience. [Tesis para Master of Arts, Universidad de Bolonia] Academia.edu. https://bit.ly/3rt4hCE

Rivas, D. (s.f.). Introducción al Género Épico. Academia.edu. https://bit.ly/3OF4V8Z

Rodríguez García, G. (2020). El poder del mito: Análisis del mito y la trascendencia en la tradición europea frente al olvido del espíritu. Almuzara.

Rúa Delgado, C., (2013). La legitimidad en el ejercicio del poder político en el estado social de derecho. Una revisión desde el caso colombiano. Ius et Praxis, 19(2), 85-121.

Ruiz Mata, D. (2023). Tartesos y tartesios. Visión historiográfica y arqueológica. Almuzara.

Sadeghi, B. y Jalali, V. (2013). A Critical Discourse Analysis of Discursive (De-) Legitimation Construction of Egyptian Revolution in Persian Media. Journal of Language Teaching and Research, 4, (5), 1063-1071. https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.1063-1071

Souroujon, G. (2013). Mito político, rito y utopía. Límites conceptuales y zonas grises. Fragmentos de filosofía, 11, 121-142.

Stanojević, T. (Ed.). (1963). Josip Broz Tito: Selected Speeches and Articles 1941-1961. Naprijed.

Titov govor 9. maja 1945. godine. (1 de abril de 2023). En Wikisource. https://sr.wikisource.org/wiki/Titov_govor_9._maja_1945._godine

The Selected Works of Josip Broz Tito. (2021). SAI Press.

Valenzuela Cantillo, X. I. (2014). Estrategias discursivas de (des)legitimación de la identidad latinoamericana en la canción 'Gringo latin funk' de Calle 13. [Trabajo de Grado, Universidad de Cartagena]. Repositorio de la Universidad de Cartagena de Indias. https://hdl.handle.net/11227/4416

van Leeuwen, T. (2008). Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis. Oxford University Press.

van Leeuwen, T. y Wodak, R. (1999). Legitimizing Immigration Control: A Discourse-Historical Analysis. Discourse Studies, 1(1), 83–118. https://doi.org/10.1177/1461445699001001005

Vielva, H. (6 de septiembre, 2020). La mitopoiesis en la literatura de fantasía. Cátedra de Literatura Fantástica y Mitopoiesis. https://bit.ly/44QX0vf

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Ruth Wodak y Michael Meyer (compiladores), Métodos de análisis crítico del discurso (pp. 101-141). Gedisa.

Wodak, R. (2017) Strangers in Europe: a Discourse-Historical Approach to the Legitimation of Immigration Control 2015/16. En Sumin Zhao, Emilia Djonov, Anders Björkvall y Morten Boeriis (eds.), Advancing Multimodal and Critical Discourse Studies (pp. 31-49). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781315521015

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IDENTIDAD NACIONAL YUGOSLAVA EN EL TITO PARTISANO

JULIO OTERO SANTAMARÍA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La identidad nacional constituye un elemento de primer orden en el armazón ideológico de cualquier proyecto político. Dado su potencial movilizador, la exaltación de esta identidad y las reivindicaciones derivadas de ella están omnipresente en la retórica de los líderes políticos. Pero las identidades nacionales[32] no solo se manifiestan a través de los discursos políticos, sino que también se construyen mediante ellos. Estas identidades no se restringen únicamente a sentimientos arraigados en un pasado histórico y en atributos culturales compartidos: también se entrelazan con interpretaciones y concepciones ideológicas que todo poder anhela dirigir y alinear en sintonía con su visión política. En consecuencia, el concepto de identidad nacional ha mantenido una estrecha vinculación con la noción de Estado (Vicente Canela y Moreno Ramos, 2009, p. 19), de tal forma que los gobernantes emplean frecuentemente estrategias de comunicación con el propósito de moldear su configuración discursiva en sus escritos e intervenciones públicas.

Siguiendo el modelo del enfoque histórico el discurso (EHD) propuesto por de Cillia et al. (2015, pp. 153-191), este capítulo se detiene en concreto en las macroestrategias, estrategias y subestrategias utilizadas en

[32] Todo lo que se explica en este capítulo con respecto a las identidades nacionales es en gran medida válido para las identidades de comunidades humanas unidas por el territorio, la cultura, la sangre o las instituciones políticas, como, por ejemplo, las de carácter regional, local, étnico, tribal, supranacional y, en muchos casos, incluso religioso.

la construcción discursiva de la identidad nacional[33] yugoslava por el máximo dirigente de los partisanos, Josip Broz Tito, durante la II Guerra Mundial. Para ello, será necesario identificar las ideas asociadas a cada una de ellas, así como la concepción de Yugoslavia defendida por Broz. Para ello, hemos analizado un amplio y variado corpus de textos escritos entre 1939 y 1945. Para terminar, comentamos algunas interesantes coincidencias encontradas con el llamado cine partisano.

1.1. Evolución histórica del Estado y la idea de yugoslavia

Antes de entrar de lleno en el análisis, resulta necesario ofrecer unas pinceladas acerca de los diferentes Estados yugoslavos que han existido a lo largo de la historia, así como las diferentes concepciones de Yugoslavia vinculadas a ellas. Para esta última tarea nos basamos, sobre todo, en la clasificación de Jović (2000, pp. 48-62).

1.1.1 Las provincias ilirias (1809-1816) como antecedente

Aunque en ningún caso puede considerarse la primera Yugoslavia, sí es acertado mencionar a esta entidad creada e integrada en el Imperio napoleónico como el peculiar precursor histórico de la unidad política de algunos de los territorios habitados por los sudeslavos, en este caso principalmente eslovenos y croatas. La mayor parte de estas regiones se encontraban hasta ese momento bajo dominio de los Habsburgo. La relevancia de esta breve experiencia reside en que dejó como legado al ilirismo, un movimiento cultural que preconizaba la unión de los eslavos del sur (Ferreira, 2015, p. 93) en el seno del Imperio austriaco, que recuperó sus posesiones tras la caída de Napoleón.

[33] En este capítulo se habla en ocasiones de identidad nacional yugoslava a pesar de que durante la II Guerra Mundial los comunistas yugoslavos concebían oficialmente a Yugoslavia como un proyecto de Estado plurinacional. El motivo es que en muchos aspectos la construcción discursiva se hizo en términos de facto nacionales como veremos más adelante. A esto hay que sumar lo reseñado en el pie de página anterior: las consideraciones teóricas y metodológicas realizadas sobre la construcción discursiva de la identidad nacional son válidas también para entidades multinacionales.

1.1.2 La restauración de los Habsburgo (1816-1918)

En la segunda mitad del siglo XIX el ilirismo autonomista dio paso al yugoslavismo, que fue evolucionando hacia posiciones independentistas y que consideraba a la unión de los eslavos del sur como la vía para la liberación nacional[34].

Del ilirmo al yugoslavismo

Los clérigos católicos croatas Josip Juraj Strossmayer y Franjo Rački desarrollaron el concepto político de yugoslavismo en la década de 1860 (Cipek, 2003, p. 72). Frente a los intentos de magiarización, en el siguiente decenio Strossmayer defendió la unión y la federalización de Croacia, Eslavonia y Dalmacia dentro del Imperio austro-húngaro. Este obispo y político fundó la Academia de las Ciencias y las Artes del Sur de Eslavonia (1867) y la Universidad Croata de Zagreb (1874). El fomento de una cultura común iba dirigida a superar las diferencias entre los pueblos eslavos, principalmente entre croatas y serbios (González San Ruperto, 2001, p. 6).

1.1.3 La monarquía (1918-1941)

El integralismo yugoslavo

Tras la I Guerra Mundial, las potencias victoriosas decidieron que los territorios eslavos que habían pertenecido al extinto Imperio austro-húngaro se unieran al Reino de Serbia, que se encontraba entre los vencedores y que se acababa de unificar con el de Montenegro. Así, con el polémico respaldo de representantes políticos de estos territorios, en diciembre de 1918 nació el Reino de los Serbios, Croatas y Eslovenos con la dinastía serbia de los Karadjordjević en el trono. Su primera

[34] Tanto el ilirismo como el yugoslavismo primitivo generaron más entusiasmo en Croacia, ya que durante el siglo XIX los serbios estuvieron inmersos en su propio proceso de liberación con respecto al Imperio otomano, un proceso que también aspiraba a la unificación de las distintas áreas habitadas por serbios (Djokić, 2003, p. 6). Hay que tener en cuenta que tanto croatas como eslovenos eran grupos étnicos mucho menos numerosos que los serbios -y con menor tradición de Estado propio-, de manera que consideraban más útil la unión paneslava en aras de lograr la independencia.

Constitución, promulgada en 1920, fue de carácter centralista. La idea imperante durante prácticamente todo este periodo fue el integralismo yugoslavo, que consideraba que serbios, croatas y eslovenos eran tres tribus eslavas hermanas de una misma nación (G. Tepsić, conversación personal, 4 de mayo de 2022). Aunque el concepto de yugoslavismo integral -también conocido como unitarismo yugoslavo- no estaba ligado necesariamente ni al centralismo, ni a la hegemonía serbia (Rusinow, 2003, pp. 21-26), ambos fenómenos caracterizaron al régimen monárquico, lo que generó un rechazo fuera de Serbia cada vez mayor, sobre todo en Croacia.

Como respuesta al asesinato de tres diputados croatas en el parlamento, el rey Alejandro empezó a gobernar de forma dictatorial. En 1929 suprimió la Constitución y cambió el nombre del Estado por el de Reino de Yugoslavia. En 1931 aprobó una nueva Constitución que, aunque no terminó con el autoritarismo, sí que introdujo una cierta descentralización que, sin embargo, no reconocía la autonomía de ninguno de los pueblos que conformaban el reino. Ningún partido o coalición fue capaz de formar un Gobierno estable, ya fuera sobre líneas nacionales o supranacionales, por lo que la tensión política y social fue in crescendo (Djokić, 2003, p. 145). De hecho, el rey Alejandro terminó asesinado por un complot de nacionalistas croatas y macedonios apoyado por la Italia fascista.

El acuerdo serbocroata

El *sporazum* de 1939, alcanzado durante la regencia del príncipe Pablo, fue un intento de calmar el descontento croata que llegó demasiado tarde (Darby, et ál., 1972, p. 209). Este acuerdo alcanzado entre el primer ministro Dragiša Cvetković y el líder político croata Vladko Maček dio lugar a la creación de la banovina de Croacia, una solución temporal a la espera de una futura federación del Estado. El cargo de ban recuperó su importancia histórica, al tiempo que se reorganizó el *Sabor* (asamblea) croata, al que se le delegaron competencias específicas (p. 208).

Esta reforma supuso el abandono de la idea del integralismo y la adopción del yugoslavismo de acuerdo: en lugar de un país que terminaría por eliminar las diferencias étnicas entre sus tribus, Yugoslavia era

concebida ahora como un marco común dentro del cual se reconocía la existencia de una entidad (Jović, 2000, p. 51).

El reino se desintegró durante la II Guerra Mundial con la invasión de las potencias del Eje.

1.1.3. La Yugoslavia de transición (1945-1946)

En las postrimerías de la contienda, un pacto sellado por el Ejecutivo monárquico en el exilio y los partisanos tuvo como resultado la creación de un Gobierno Provisional. Tito fue el primer ministro de la Yugoslavia Federal Democrática, una efímera entidad estatal que, sin embargo, fue miembro fundador de la ONU.

A pesar de que empezó contando con un consejo de regencia, en la práctica funcionó como una república, ya que Broz vetó el retorno al país del rey Pedro II hasta que unos futuros comicios definieran el futuro del Estado (Moneo, 2011, p. 268).

1.1.4. El comunismo (1946-1991)

"Hermandad y unidad": la Yugoslavia de Tito

La victoria electoral del Frente Popular liderado por el Partido Comunista de Yugoslavia (PCY) en 1946 desembocaría en un proceso constituyente que culminó con la proclamación ese mismo año de la República Federal Popular de Yugoslavia, de orientación socialista. Tras la ruptura con Stalin en 1948, los comunistas yugoslavos liderados por Tito comenzaron a desarrollar su propio modelo, el socialismo autogestionario, cuyas ideas se plasmaron en la reforma constitucional de 1953 y se consolidaron en la carta magna de 1963, que cambió el nombre del país a República Federal Socialista de Yugoslavia.

El lema "hermandad y unidad" resume la concepción de país vigente durante las primeras décadas del comunismo. La nueva Yugoslavia era, según Tito, una federación de pueblos iguales y libres donde debía imperar la justicia social. Esta "hermandad y unidad" se había forjado durante la

resistencia partisana, considerada una auténtica lucha por la liberación nacional (Jović, 2000, p. 57).

La federación estaba integrada por seis repúblicas: Serbia, Croacia, Eslovenia, Bosnia y Herzegovina, Macedonia y Montenegro. Desde los primeros años se estableció una distinción entre los *narod* (pueblo o nación), los *narodnost* (nacionalidad) y *nacionalna manjina* (minorías nacionales). Los serbios, croatas, eslovenos, musulmanes[35], macedonios y montenegrinos eran los pueblos constituyentes de Yugoslavia. Como explica Casanova (2004, p. 339), todos son eslavos del sur y no tenían un Estado de referencia fuera de la federación. Aunque los *narodi* tenían una república con su nombre y en la que eran mayoría, podían ser pueblos constituyentes de otras repúblicas. Por ejemplo, además de en Serbia, los serbios eran también pueblos constituyentes en Croacia y en Bosnia-Herzegovina. Por el contrario, los italianos de Istria, los húngaros de la Voivodina y los albaneses de Serbia, Macedonia y Montenegro eran considerados nacionalidades debido a que existía un Estado-nación de referencia fuera de las fronteras yugoslavas. Como consecuencia de ello, no se les permitía constituirse en repúblicas federadas (p. 340). Finalmente, la expresión minoría nacional se refería a grupos étnicos minoritarios, como los rutenos.

Las constituciones recogían de forma ambigua el derecho de autodeterminación de las seis repúblicas[36]. Asimismo, todos los ciudadanos tenían los mismos derechos, independientemente de su origen étnico. La llamada

[35] A pesar de que Tito los menciona expresamente en *El Día de la Victoria* y en otros textos, los llamados musulmanes de nacionalidad -denominados bosniacos por decisión propia desde 1993 (Casals, 2021)- no fueron reconocidos como pueblos constituyentes de Yugoslavia hasta la Constitución de 1974. No obstante, el Comité Central de la Liga de los Comunistas de Bosnia proclamó en 1968 que los "Musulmanes" (con mayúscula para distinguir al pueblo de la religión) eran una nación. En 1971 el censo aceptó este derecho al incluir esta opción (Casanova, 2004, p. 345).

[36] Durante la desintegración de Yugoslavia, los serbios chocaron con los croatas y los bosniacos en la interpretación de este derecho, ya que los primeros consideraban que este debía ser ejercido por cada uno de los pueblos constituyentes de las repúblicas. Según este criterio, al ser el pueblo serbio uno de los pueblos constituyentes de las repúblicas de Croacia y Bosnia y Herzegovina, estas deberían reconocer ese mismo derecho a los serbios de sus respectivos territorios para que decidieran si deseaban forma parte o no de los nuevos Estados independientes.

clave étnica se aplicaba para evitar enfrentamientos interétnicos por el poder. Consistía, fundamentalmente, en el reparto de los cargos de responsabilidad por cuotas étnicas, en la rotación de los cuadros y en la prohibición de criticar a las ramas del partido de otras repúblicas (Ramet, 2006, p. 21).

De la federación a la confederación: el concepto de Kardelj

En 1974 se aprobó la última Constitución del régimen, la cual, además de profundizar aún más en la autogestión, consagró una importante descentralización territorial. Esta carta magna supuso el triunfo definitivo de la concepción de Yugoslavia del ideólogo y número 2 del partido, Edvard Kardelj, una concepción que empezó a ganar fuerza durante el periodo de debates constitucionales que tuvo lugar a partir de 1968. Las protestas nacionalistas de ese mismo año en Kosovo y las de Croacia en 1971 llevaron a Tito a aceptar esta idea confederal de Yugoslavia[37], en la que las repúblicas acapararon casi todas las competencias estatales.

Según explica con detalle Jović (2000, pp. 62-86) para el teórico esloveno la principal fuerza de unión de los pueblos yugoslavos no eran las similitudes étnicas o culturales, sino su visión ideológica socialista y los intereses políticos y económicos comunes. La existencia de Yugoslavia radicaba en el proyecto socialista común y en la necesidad de que naciones pequeñas como Eslovenia o Croacia pudieran defender sus intereses en un mundo dominado por superpotencias. En su opinión, los pueblos constituyentes de Yugoslavia eran naciones ya completas, por lo que debían de disponer de Estados soberanos, que era en lo que prácticamente se convirtieron las repúblicas federadas.

Frente a las dudas de Tito, Kardelj se opuso con firmeza a que existiera una nación yugoslava, idea que, a su juicio, reforzaba los grandes peligros que acechaban al socialismo autogestionario: el estatismo, el centralismo y el nacionalismo granserbio.

[37] Kardelj consideraba que los términos "federación" y "confederación" eran términos anticuados para definir la nueva realidad de Yugoslavia, a la que definió como una comunidad socialista autogestionaria de pueblos (Jović, 2000, p. 81).

1.1.5. Pluripartidismo y libre mercado (1992-2003)

La nueva federación de Serbia y Montenegro

Los Gobiernos surgidos de las elecciones pluripartidistas celebradas en 1990 en las diferentes repúblicas organizaron sus respectivos referendos de independencia, que tuvieron como resultado la secesión de Eslovenia, Croacia, Bosnia y Herzegovina y Macedonia. Serbia y Montenegro optaron por la permanencia. Aun así, el carácter socialista del Estado desapreció en 1992 con la proclamación de la nueva República Federal de Yugoslavia, que consolidaba el multipartidismo e introducía la economía de mercado.

El país, que estuvo marcado hasta octubre de 2000 por el liderazgo de Slobodan Milošević, cambió su nombre en 2003 por el de Serbia y Montenegro. Ambos países se separaron tres años después a causa de la victoria de "sí" en otro referendo de independencia convocado por el Ejecutivo montenegrino.

¿Regreso al federalismo de Tito?

Aunque desde los medios de comunicación se le relaciona con el nacionalismo serbio, la idea sobre Yugoslavia que defendía Milošević cuando llegó al poder en 1987 era regresar al concepto de Tito (pp. 264-266) y al modelo político previo a la Constitución de 1974[38], más centralizado. De hecho, en la República Federal de Yugoslavia, ya sin socialismo, estuvo vigente ese modelo territorial[39].

[38] Yilmaz (s.f.) explica que el discurso de Milošević no fue puramente nacionalista hasta 1990. De una forma u otra, el socialismo y el yugoslavismo estuvieron presentes en su oratoria hasta el final de su carrera política. No obstante, en su ascenso al poder mantuvo una línea discursiva que rompió varios tabúes discursivos del régimen. Asimismo, se apoyó en grupos nacionalistas para conseguir sus objetivos e hizo gala de una dialéctica agresiva contra los Gobiernos de las Repúblicas Socialistas de Eslovenia y Croacia y, sobre todo, de la Provincia Autónoma Socialista de Kosovo, a la que incluso le suprimió la autonomía en 1990.

[39] Frente a los nacionalistas serbios tradicionales como su aliado Šešelj y frente a cierto integralismo izquierdista representado por el JUL, el partido de su esposa, Mira Marković, Milošević siempre consideró que los montenegrinos constituían un pueblo distinto y nunca cuestionó un sistema federal en el que Montenegro tenía su propia república y partidos políticos propios.

1.2. El Partido Comunista y la idea de Yugoslavia

En paralelo al ideal imperante en la monarquía yugoslava, durante el periodo de entreguerras el PCY defendió su propia posición acerca de Yugoslavia, una posición que sufrió cambios drásticos. Repasamos brevemente esta evolución, que nos será de gran utilidad para comprender la concepción de Yugoslavia a la que llegó Broz durante la II Guerra Mundial.

1.2.1. Yugoslavismo inicial

El PCY nació en 1919. Sus primeros dirigentes Sima Marković y Filip Filipović fueron yugoslavistas. Se consideraban yugoslavos de nacionalidad y federalistas. Aun reconociendo que existían diferencias entre serbios, croatas y eslovenos, apostaban por la creación de una nación yugoslava (J. Bakić, conversación personal, 27 de mayo de 2022). Su enfrentamiento con Stalin en torno a la cuestión nacional provocó primero su expulsión en 1929 y, posteriormente, su ejecución en 1939 (Gužvica, 2022).

1.2.2. La Comintern contra Yugoslavia

En un principio la III Internacional Comunista (Comintern) se opuso a la existencia del Estado yugoslavo, al que consideró un instrumento del imperialismo granserbio. Siguiendo esta orientación, la nueva dirección que Moscú logró imponer en el PCY difundió propaganda antiyugoslava y apoyó la ruptura del país, llegándose a registrar incluso episodios de colaboración con los fascistas de la Ustacha croata (Milanović, 2000; J. Bakić, conversación personal, 27 de mayo de 2022). Según ambos autores, a finales de los 20 Croacia se convirtió en el epicentro del comunismo yugoslavo.

1.2.3. El Frente Popular

En 1935 hubo un cambio de política. Ante el auge del fascismo, la Comintern adopta en todo el mundo la estrategia del Frente Popular. La cuestión nacional se aplaza y se opta por el mantenimiento del Estado yugoslavo. Los comunistas cambian su actitud hacia Yugoslavia de nuevo. Pero los comunistas siguen sin aceptar el integralismo

yugoslavo: no consideran a Yugoslavia una nación, sino que abogan por una entidad estatal y supranacional que incluyera unidades federales con una base étnica (J. Bakić, conversación personal, 27 de mayo de 2022). Reforzado por la experiencia de la resistencia partisana, este fue, a grandes rasgos, el concepto de Yugoslavia que Tito -secretario general desde 1937- plasmó en su régimen.

No obstante, algunos comunistas croatas continuaron teniendo fuertes sentimientos nacionales y reservas hacia la idea de Yugoslavia. Entre ellos destaca Andrija Hebrang, que, según la versión oficial, se suicidará en prisión en 1949.

TABLA 1. *Tomando como referencia las diferentes constituciones aprobadas, la tabla recoge las ideas de Yugoslavia que triunfaron desde la creación de dicho Estado, situándolas en el régimen político concreto en el que imperaron.*

Marco legal	Nombre del Estado	Régimen político	Modelo de administración territorial	Concepto de Yugoslavia
Constitución de 1920	Reino de los Serbios, Croatas y Eslovenos	Monarquía parlamentaria	Centralismo	Integralismo yugoslavo
Constitución de 1931	Reino de Yugoslavia	Monarquía autoritaria	Descentralización geográfica (no por naciones)	Integralismo yugoslavo
Acuerdo Cvetković-Maček (1939)	Reino de Yugoslavia	Monarquía parlamentaria	Creación de la banovina de Croacia	Yugoslavismo de acuerdo (reconocimiento de Croacia)
Constitución de 1946	República Federal Popular de Yugoslavia	República de orientación socialista	Repúblicas federales con pueblos constituyentes	Federalismo titista
Constitución de 1963	República Federal Socialista de Yugoslavia	República socialista autogestionaria	Mayor autonomía para las repúblicas	Federalismo titista
Constitución 1974	República Federal Socialista de Yugoslavia	República socialista autogestionaria	Las Provincias Autónomas se convierten en unidades federales	Confederalismo kardeljiano
Constitución de 1991	República Federal de Yugoslavia	República con pluripartidismo y libre mercado	Recorte de competencias para las Provincias Autónomas	Federalismo

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

2.1. Problema, propósito e hipótesis

Esta investigación se ocupa del problema de la construcción discursiva de la identidad nacional. En concreto, su propósito general es determinar cuál fue el tipo de macroestrategia predominante en el discurso de Tito para la construcción de la identidad nacional yugoslava durante la II Guerra Mundial (1939-1945), especialmente durante la resistencia partisana, es decir, a partir de 1941.

La hipótesis de partida es que, en los textos que firmó en el transcurso del periodo mencionado, Broz se valió principalmente de la macroestrategia transformativa para recontextualizar y revitalizar el concepto de Yugoslavia.

2.2. Objetivos

De cara a confirmar o descartar la hipótesis señalada, hemos propuesto los siguientes objetivos. Procedemos a enumerarlos siguiendo el orden en el que los hemos abordado:

- Mencionar los principales temas y contenidos tratados por Tito con relación a Yugoslavia en cada uno de los textos políticos que conforman el corpus que hemos elegido.
- Precisar, con relación a su función en la construcción de la identidad yugoslava, cuáles son las macroestrategias discursivas empleadas en cada uno de los textos.
- Citar los principales recursos lingüísticos preferidos para cada una de las macroestrategias aplicadas.
- Identificar en los textos el uso de las estrategias de asimilación y de disimilación.
- Dentro de estas dos estrategias, señalar las subestrategias elegidas en función de los elementos de la identidad nacional destacados por el orador.

– Encontrar y distinguir en cada texto las ideas propias del concepto de nación política y de nación cultural, exponiendo la concepción de Yugoslavia que tenía Tito durante su etapa partisana.

– Averiguar si existen claves coincidentes entre el cine yugoslavo y los textos políticos del mariscal con relación a la construcción discursiva de la identidad nacional.

3. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

3.1. Marco teórico

Este capítulo tiene como marco teórico los estudios del discurso y, más concretamente, los estudios críticos del discurso. Dentro de estas coordenadas, hemos adoptado por el enfoque histórico del discurso, que combina el análisis lingüístico con el histórico y el sociológico (Wodak, 2015, p. 1). Al mismo tiempo, nuestro énfasis en los procesos y estructuras políticas, así como en la naturaleza y el contexto de los textos trabajados, sitúan a la investigación en el análisis del discurso político (Pelegrín, 2017, pp.22-24).

3.2. Marco conceptual

En un estudio centrado en la identidad nacional, estimamos conveniente comentar algunos vínculos entre este concepto y el de discurso. En primer lugar, la identidad es, en gran medida, un fenómeno discursivo, puesto que las representaciones de uno mismo y de los otros son construidas mediante el lenguaje y otros recursos semióticos (Zotzmann y O'Regan, 2016, p. 2). Coincidimos con estos autores en que, al estar las construcciones identitarias imbuidas de relaciones de poder e ideología, los estudios críticos del discurso son un marco acertado para abordarlas.

Hablando más específicamente de las identidades nacionales, cabe añadir que su construcción discursiva es contextual, pues va en consonancia con el campo social, el escenario situacional, el acto discursivo y el tema discutido. Lejos de ser estables e inmunes, las identidades nacionales son dinámicas (de Cilia et al., 2015, p. 161). Los objetivos de esta investigación nos llevan a diferenciar entre nación política, desarrollada a

partir del concepto de ciudadanía y otras instituciones legales, y nación cultural, basada en la etnia y la cultura común (p. 185).

3.3. Marco metodológico

3.3.1. Método y corpus de texto

El método que hemos adoptado es de naturaleza cualitativa, si bien se apoya en algún aspecto cuantitativo. Partiendo de lo expuesto por Wodak en *El enfoque histórico del discurso* (2003, pp. 101-142), nuestro método es una variante dirigida expresamente a analizar la construcción discursiva de las identidades nacionales (de Cilia et al., 2009; 2019, p. 153-191), la cual hemos adaptado a nuestras necesidades. Este método se ha aplicado a un corpus de diez textos firmados por Josip Broz Tito, a la sazón, comandante en jefe de los Destacamentos Partisanos, durante los años en que transcurrió la II Guerra Mundial, es decir, entre 1939 y 1945. Ofrecemos la relación de textos, añadiendo la fecha de publicación y el género al que pertenece cada uno:

- *Trotskyism and Its Helpers* (1939): artículo.
- *Terror by the Fascist Bandits* (8 de septiembre de 1941): artículo.
- *Oath Taken by Fighting Men of Partisan Detachments* (septiembre de 1941): juramento de los partisanos.
- *The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments* (agosto de 1941): listado de tareas publicado como artículo.
- *The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders* (diciembre de 1942): artículo.
- *The Collapse of the Fascist Hordes is Inevitable* (25 de noviembre de 1942): discurso.
- *From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia* (16 de enero de 1943): carta.

- *The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events (29 de noviembre de 1943): informe leído en público.*
- *"Our Optimism and Faith" (4 de febrero de 1945)*: artículo.
- *Victory Day (9 de mayo de 1945): discurso.*

Salvo el penúltimo, todos ellos se hallan en la sección dedicada a Tito de la versión en inglés del *Marxist Internet Archive* (MIA), que puede consultarse en este enlace: https://bit.ly/48cquFK. También se encuentran recogidos en *The Selected Works of Josip Broz Tito (2021).* A este listado hemos querido añadir por su interés *The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events*, localizado en *Josip Broz Tito: Selected Speeches and Articles 1941-1961* (Stanojević, 1963, pp. 40-53), un volumen que también incluye la mayoría de los textos anteriormente enumerados. La nuestra es, por tanto, una recopilación amplia y variada integrada por textos relevantes[40] como *El Día de la Victoria (Victory Day),* lo que nos permite, tras un exhaustivo análisis, extraer conclusiones valiosas sobre el discurso de Broz durante la contienda.

3.3.2. Procedimiento, categorías y clasificaciones

La primera tarea de nuestro análisis ha sido mencionar los principales contenidos temáticos tratados en cada uno de los textos, siempre en lo relativo a Yugoslavia y su identidad. En Otero (2023, p. 244-247) ya se indicó que la lucha por la liberación de los pueblos yugoslavos era el macrotema más frecuente en el corpus de textos seleccionado, siendo la nueva Yugoslavia otro de los ejes temáticos comunes. Dentro de este último, la hermandad de los pueblos yugoslavos fue el subtema más frecuente. Para no insistir sobre lo mismo, hemos juzgado más interesante recurrir y adaptar la matriz de temas sobre identidad nacional propuesta por de Cilia et al. (2009; 2015, p. 167) y verificar cuáles de estas

[40] Al haber trabajado con una versión en inglés de los textos, hemos optado por no entrecomillar las frases extraídas para el análisis en el apartado de la discusión, tal como establecen las normas APA para estos casos.

macroáreas temáticas aparecen en los textos, de forma similar a como ya hicieran Perdigão (2010, p. 110) y Ullah Shaheen (2017, pp. 206-207). La matriz de temas es la siguiente:

a. El *homo nationalis*.
b. La narrativa de una historia política colectiva.
c. La construcción discursiva de una cultura común.
d. La construcción discursiva de un presente y futuro colectivos.
e. La construcción discursiva de un "cuerpo nacional" (territorio, fronteras, recursos y paisajes naturales, estructuras artificiales, construcciones arquitectónicas, personajes, etc).

El siguiente paso de la investigación ha sido precisar las macroestrategias discursivas utilizadas por Broz en el corpus para expresar su idea de Yugoslavia.

TABLA 2. *Clasificación de las macroestrategias discursivas sobre de la construcción de la identidad nacional.*

Macroestrategias	Funciones básicas	Características definitorias	Efectos deseados
Constructiva	Producir, edificar y establecer una identidad nacional particular	Promueve la solidaridad, la cooperación, la identificación y la unión nacional, así como el distanciamiento	La construcción de un "nosotros" nacional frente a un "ellos"
De perpetuación y justificación	Conservar, proteger, apoyar y/o reproducir identidades nacionales	Trata de mantener la imagen propia, defiende un relato problemático de la historia nacional y señala a otros grupos como amenaza	La continuidad de un statu quo amenazado y la legitimación de un proyecto estatal cuestionado
Transformativa	Transformar y redefinir identidades nacionales	Introduce nuevas ideas y redefine alguna de las ya establecidas en la tradición política de un Estado	El cambio de significado de un aspecto Identitario y la adaptación de una identidad nacional a los cambios contextuales
Destructiva y de desmantelamiento	Destruir, desmantelar y desnaturalizar identidades nacionales	Normalmente no aporta un nuevo modelo alternativo al que se quiere eliminar	La desmitificación e incluso la demolición completa de una identidad nacional existente o de algún aspecto de ella

Fuente: elaboración propia a partir de de Cilia et al. (2009, p. 33; 2015, p. 171), Fleissner (2015, p. 45), Perdigão (2010, p. 108) y Shaheen (2017, pp. 203-204)

La tercera tarea ha sido señalar también cuáles fueron las estrategias aplicadas por el líder partisano, distinguiendo las de asimilación -que apuntan hacia las semejanzas intranacionales- de las de disimilación -que se dirigen a las diferencias entre naciones- (de Cilia et al., 2015, p. 157). En este sentido, hemos especificado también las subestrategias implementadas. Frente a los trabajos que enumeran las estrategias encontradas sin ceñirse a una categorización previa (de Cilia et al., 2009, pp. 36-42 y 2015, pp, 173-176; Özoflu, 2022, p. 78), nos hemos decantado por construir una taxonomía previa de subestrategias basada en los principales elementos que, según de Cilia et al. (2009, p. 35 y 2015, p. 171) y Perdigão (2010, p. 108), caracterizan a cada uno de los dos mencionados grupos de estrategias. Así, independencia/autonomía, inclusión, unidad y continuidad serían las subestrategias de asimilación, mientras que heteronomía, exclusión, fragmentación y discontinuidad, las de disimilación. Cabe aclarar que la relación entre las macroestrategias y las estrategias de asimilación/disimilación es dinámica y transversal. Todas las macroestrategias pueden ser igualmente compatibles con uno u otro grupo, dependiendo de la función que cumpla la estrategia y la subestrategia aplicadas. Así, tanto una subestrategia de asimilación como una de disimilación pueden pertenecer a la misma categoría de macroestrategia dependiendo de la función concreta que desempeñe: construir, perpetuar, transformar o desmantelar discursivamente una identidad nacional. Por ejemplo, tanto la subestrategia de la inclusión (asimilación) como la de la exclusión (disimilación) pueden vincularse a la macroestrategia transformativa si en ambos casos la función que cumplen es la de redefinir una identidad nacional concreta.

Por otro lado, en el corpus textual hemos identificado los elementos discursivos propios de las nociones de nación política y nación cultural[41]. Como ya se apuntó en la introducción, los Estados plurinacionales y las

[41] Aunque tanto como en *The discursive construction of national identities* (Cilia et al., 1999, p. 169) como en la versión en español, *La construcción discursiva de las identidades nacionales* (Cilia et al., 2015, p. 171), aparecen en alemán los conceptos *"Staatsnation*" y *"Kulturnation",* hemos decidido traducirlos como "nación política" y "nación cultural". Andrés-Gallego (2006, p. 141) se refiere a estos mismos conceptos con los términos "Estado-Nación" y "Nación-Estado".

entidades supranacionales también construyen sus identidades a través de ideas que pueden clasificarse en función de estos dos modelos.

Por último, a la luz de los resultados obtenidos, en el aparrado de discusión comentamos brevemente cómo la construcción discursiva de la idea de Yugoslavia tuvo su reflejo en las películas partisanas, un subgénero bélico autóctono de gran popularidad social, que jugó un papel crucial para la propaganda del régimen de Tito. Concretamente nos centramos en el filme Slavica (1947).

4. RESULTADOS

4.1. LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS

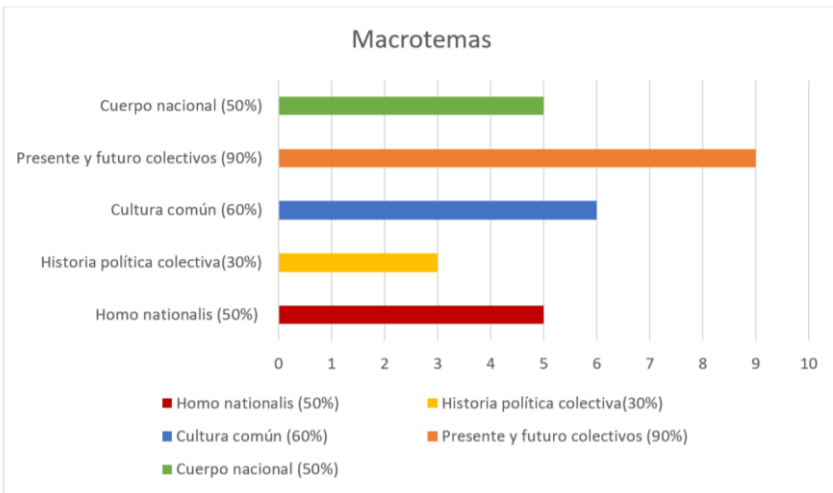
TABLA 3. *La equis (X) indica los temas a los que hacen referencia -aunque sea de forma leve y/o velada- cada uno de los textos firmados por Tito del corpus seleccionado.*

		Macrotemas				
Número	Títulos	Homo nationalis	Historia política colectiva	Cultura común	Presente y futuro colectivos	Cuerpo nacional
T1	Trotskyism and Its Helpers			X	X	
T2	Terror by the Fascist Bandits	X		X	X	X
T3	Oath Taken by Fighting Men of Partisan Detachments				X	
T4	The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments				X	X
T5	The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders			X	X	
T6	The Collapse of the Fascist Hordes is Inevitable	X		X	X	X

T7	From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia					
T8	The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events	X	X	X	X	X
T9	"Our Optimism and Faith"	X	X		X	
T10	Victory Day	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. *Este primer gráfico de barras muestra, por orden de mayor a menor, el número de textos en el que aparece cada macroárea temática, así como el porcentaje que representan estas cifras con respecto al total de unidades que conforman el corpus.*



Fuente: elaboración propia

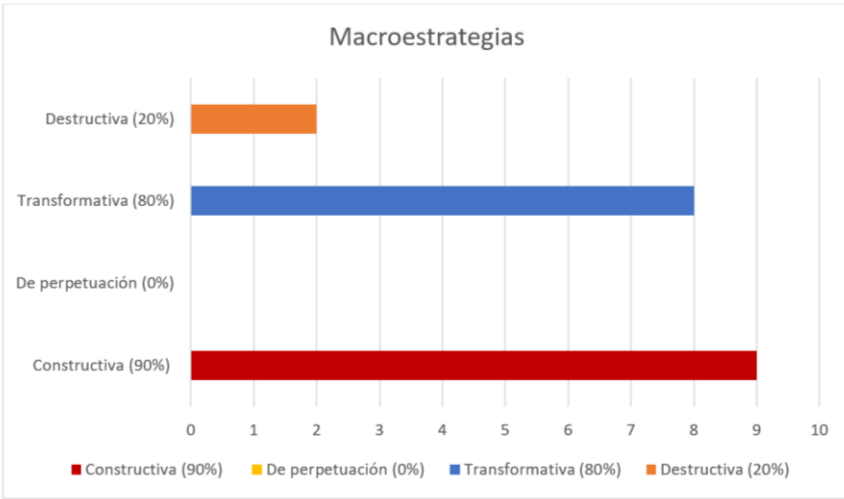
4.2. MACROESTRATEGIAS, ESTRATEGIAS Y SUBESTRATEGIAS

TABLA 4. *Estas son las macroestrategias, estrategias y subestrategias de construcción de la identidad nacional utilizadas por Broz en los diferentes textos del corpus.*

Número	Títulos	Macroestrategias	Estrategias	Subestrategias
T1	Trotskyism and Its Helpers	Constructiva Transformativa	Asimilación	Inclusión y unidad
T2	Terror by the Fascist Bandits	Constructiva Transformativa	Asimilación	Independencia, inclusión, unidad, y continuidad
T3	Oath Taken by Fighting Men of Partisan Detachments	Constructiva Transformativa	Asimilación	Independencia y unidad
T4	The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments	Constructiva Transformativa	Asimilación	Independencia, inclusión y unidad
T5	The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders	Constructiva Transformativa	Asimilación	Independencia, inclusión y unidad
T6	The Collapse of the Fascist Hordes is Inevitable	Constructiva Transformativa	Asimilación	Independencia, inclusión, unidad y continuidad
T7	From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia			
T8	The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events	Constructiva Transformativa Destructiva	Asimilación Disimilación	Independencia, inclusión, unidad y continuidad Heteronomía, exclusión, fragmentación y discontinuidad
T9	"Our Optimism and Faith"	Constructiva	Asimilación	Independencia, inclusión y unidad
T10	Victory Day	Constructiva Transformativa Destructiva	Asimilación	Independencia, inclusión unidad, y continuidad

Fuente: elaboración propiá

GRÁFICO 2. *Este gráfico de barras muestra el número de textos en el que aparecen cada una de las macroestrategias de construcción de la identidad nacional encontradas en el corpus, así como el porcentaje que representa cada una con respecto al total de textos analizados.*



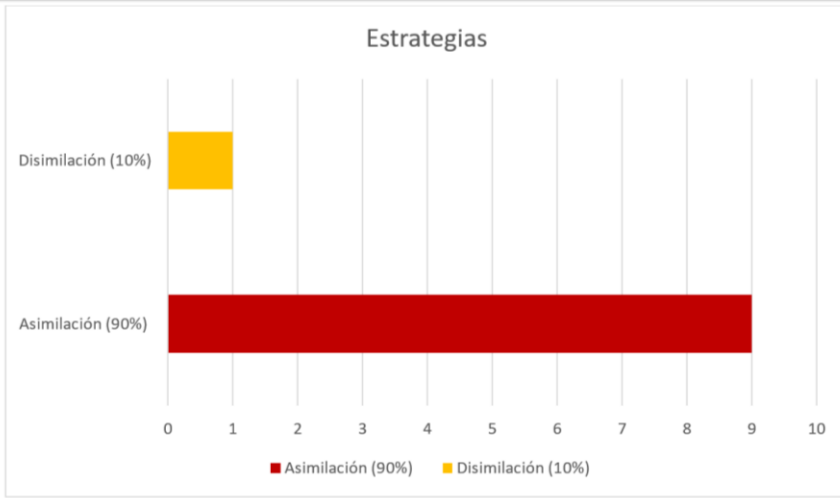
Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *Principales recursos lingüísticos ligados a cada macroestrategia encontrada.*

Macroestrategias	Recursos lingüísticos
Constructiva	Deícticos (uso de la primera persona del plural a través de pronombres personales, posesivos…)
Transformativa	Referencias en plural a los pueblos de Yugoslavia o mención expresa a cada uno de ellos
Destructiva	Asociación de la monarquía a conceptos connotados negativamente en el ámbito político

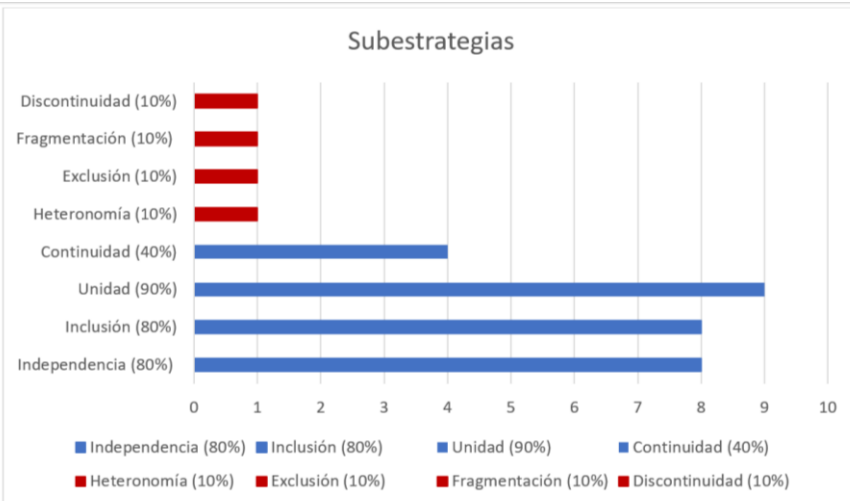
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. *Este tercer gráfico de barras recoge el número de textos en el que aparecen cada una de las estrategias detectadas en el corpus, así como el porcentaje que representan con respecto al total de dichos textos.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 4. *Este cuarto gráfico de barras se centra en el número de textos en el que aparecen cada una de las subestrategias de asimilación (en azul) o disimilación (en rojo) identificadas en el corpus, así como el porcentaje que representan con respecto al total.*



Fuente: elaboración propia

4.3. Nación política y nación cultural

TABLA 6. *Elementos propios de los dos principales conceptos de nación detectados en cada uno de los textos del corpus.*

Números	Títulos	Nación política	Nación cultural
T1	Trotskyism and Its Helpers	X	X
T2	Terror by the Fascist Bandits	X	X
T3	Oath Taken by Fighting Men of Partisan Detachments	X	
T4	The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments	X	
T5	The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders	X	X
T6	The Collapse of the Fascist Hordes is Inevitable	X	X
T7	From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia		
T8	The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events	X	X
T9	"Our Optimism and Faith"	X	
T10	Victory Day	X	X

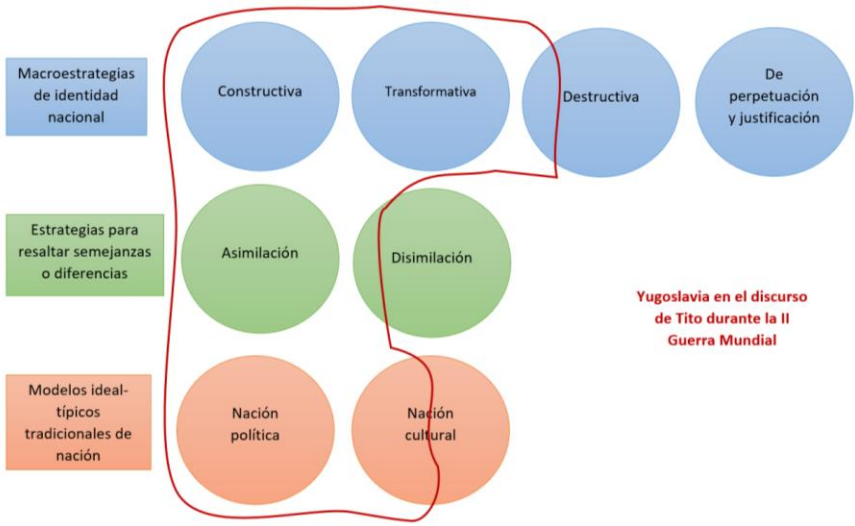
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 5. *Este quinto gráfico de barras indica el número de textos en el que se han encontrado elementos o ideas ligadas bien a la noción de nación política o bien a la de nación cultural, así como el porcentaje que representan con respecto al total del corpus.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 7. *Síntesis de las macroestrategias y estrategias de construcción de la identidad nacional, así como del concepto de Yugoslavia que predomina en el discurso de Tito entre 1939 y 1945.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

5.1. Los Contenidos temáticos

Antes de entrar de lleno en el análisis de los contenidos temáticos se debe tener en cuenta que, salvo el primer texto, el resto del corpus está centrado en la actualidad de la guerra y en las tareas políticas y militares de los partisanos. Aunque la liberación de los pueblos yugoslavos es el macrotema más frecuente, los textos no están enfocados en la identidad nacional de Yugoslavia o de cada una de las etnias que la componían.

5.1.1. El homo nationalis

Este contenido es uno de los más reiterados del corpus, ya que está presente en cinco textos, la mitad del total. Tito recurre a él en un contexto bélico en el que necesita galvanizar a la tropa y a la población en general. Así, los rasgos que destaca del carácter yugoslavo es la valentía, el coraje y la perseverancia en la lucha. Aunque son virtudes que Broz suele

asociar a los partisanos, en los textos que hemos marcado en la tabla estas se extienden a los yugoslavos en general. Por ejemplo, en el T9 el orador recuerda que los yugoslavos no han cesado ni por un momento de continuar esta lucha (párrafo 2), lo que, según valora en el T6, se trata de un tipo de moral que rara vez se ve, algo de lo que los pueblos yugoslavos pueden estar orgullosos (párrafo 8). En cualquier caso, la línea de separación entre ambos casos es difusa, puesto que Broz define a los partisanos como un verdadero ejército del pueblo (T10, párrafo 7).

5.1.2. La narrativa de una historia política colectiva

Este tema tan sólo aparece en los tres últimos textos del corpus que escribió. Ya advertimos que la mayoría están centrados en la actualidad bélica y política. Además, en aquel momento los pueblos yugoslavos solamente tenían de historia política común los 21 años que duró la experiencia monárquica. No obstante, hemos marcado tres textos debido al uso estratégico que Broz hace de la lucha conjunta contra los ocupantes. Aun tratándose de un pasado reciente, el líder partisano confiere a la llamada Lucha por la Liberación una gran trascendencia histórica. En los tres textos mencionados emplea un estilo narrativo propio de crónicas históricas, detallando acciones militares y batallas en tono épico.

Durante el comunismo se impulsará una narrativa histórica que, no sólo exaltará aún más la relevancia de esa Lucha por la Liberación de los Pueblos, sino que la convertirá en la culminación de un proceso secular de combates por la libertad y la independencia de todos los yugoslavos (Abram, 2014, p. 47).

5.1.3. La construcción discursiva de una cultura común

Aunque hemos indicado que este tema aparece hasta en seis textos, lo cierto es que el emisor no se detiene en glosar las tradiciones o el acervo cultural común de los yugoslavos. El tema está presente a través de referencias escuetas a la hermandad y/o al origen étnico eslavo común de los pueblos, las cuales hemos considerado como marcadores temáticos por el valor político que tienen para el mariscal.

Ya antes de la guerra, en 1939, Tito escribe sobre la hermandad de los pueblos de Yugoslavia (T1, párrafo 13). A medida que avanza la contienda se hace cada vez más habitual en sus escritos y discursos. En nuestro corpus la encontramos en el T4, el T5, el T8 y el T10. El concepto de hermandad es de enorme relevancia. Estará incluido en el lema del régimen ("hermandad y unidad") y evoca los lazos de sangre entre los que serían los pueblos constituyentes de la futura república federal[42].

En algunos textos Broz incluso resalta de forma expresa las raíces eslavas que estas naciones comparten[43]. En el T2 relata cómo los eslavos se están uniendo para luchar por la salvación de la eslavidad (párrafo 3). En el T8 incluso se habla de un plan diabólico para el exterminio de los eslavos en los Balcanes (párrafo 6). Otro ejemplo más peculiar lo hallamos en el párrafo 10 del T6, cuando define a los rusos como grandes hermanos eslavos.

5.1.4. La construcción discursiva de un presente y futuro colectivos

Salvo uno, todos los textos coinciden en esta área temática. En los primeros textos las referencias se limitan a alusiones a la lucha común contra los invasores y a la necesidad de mantenerla. Conforme la victoria se acerca, la perspectiva de un nuevo Estado va ocupando un lugar cada vez más prominente. El PCY, fuerza hegemónica en los Destacamentos Partisanos, se percibía a sí mismo como una vanguardia ilustrada que debía representar la visión de cómo debería ser el futuro (Jović, 2006, p. 277-278).

En el T8 (párrafo 14), el T9 (párrafo 11) y el T10 (párrafo 19), la nueva Yugoslavia es como más feliz. En ese futuro compartido, entre los

[42] Estas exhortaciones a la hermandad se extienden a veces de forma expresa a las nacionalidades (no eslavas) del país (T5). Asimismo, también se refieren a la fraternidad cívica, más allá de las similitudes o diferencias étnicas. Por este motivo, así como por la brevedad de las alusiones, somos conscientes de que puede resultar controvertido relacionar esta defensa de la hermandad de los pueblos con este contenido temático.

[43] Jović (1999, p. 58-50) explica que a pesar de la oposición de Kardelj al paneslavismo, en la posguerra Tito se resistió a abandonar este concepto. Citando a Dedijer asegura que la opinión de Tito era que los eslavos del sur deberían estar en un solo país por su origen común y, por este motivo, priorizó los intentos por integrar a Bulgaria en la federación frente a la opción de Albania, que era la que Stalin intentó imponer.

pueblos reinarían, según Tito, valores como la unidad, la concordia y la igualdad.

5.1.5. La construcción discursiva de un "cuerpo nacional"

En cinco textos del corpus se enumeran distintas regiones geográficas de Yugoslavia, como la Voivodina, Dalmacia y Sandžak (T4, párrafo 13) o Istria, el litoral esloveno y Carintia (T10, párrafo 7). En el T8 (párrafo 10) se citan hasta ocho ciudades liberadas. Aunque el contexto son datos o hechos relevantes de la contienda, estas menciones sirven también para manifestar la diversidad territorial y paisajística de Yugoslavia. Un caso más específico de construcción del cuerpo nacional puede leerse en el párrafo 8 del T6, cuando se habla de pueblos quemados, chozas, bosques y de los campesinos y sus esposas lamentando su destino bajo la ocupación. Pero el más significativo y bucólico es el del primer párrafo del T2, en el que Broz exalta las hermosas y fértiles llanuras de Serbia, su riqueza de bosques, sus majestuosas montañas o sus fructíferos viñedos, destacando a continuación las zonas costeras de Yugoslavia -en especial Dalmacia, a la que califica de orgullosa- y, finalmente, las ciudades y los pueblos.

Curiosamente, las únicas construcciones artificiales que se mencionan son las instalaciones militares, vías ferroviarias, carreteras y puentes que destruyen los partisanos (párrafo 2 del T9).

5.2. Las macroestrategias de construcción discursiva de la identidad nacional

5.2.1. La macroestrategia constructiva

La totalidad de los textos analizados comparte la macroestrategia constructiva. Cuando se menciona a Yugoslavia y sus pueblos, en todos ellos las estrategias discursivas cumplen la función de fomentar la solidaridad y la cooperación entre todas los pueblos y nacionalidades, independientemente de las ideas políticas o religiosas de las personas (T4, T5 y T6). El lema "hermandad y unidad" -cuyos dos conceptos se mencionan juntos en el T5, el T6, el T8 y el T10- sintetiza el proyecto de futuro que los comunistas defendían para Yugoslavia, un proyecto que no puede

triunfar sin lograr la máxima unidad de acción en el campo de batalla y sin superar las desavenencias entre grupos étnicos provocadas, en opinión de Tito, por la monarquía y la ocupación.

Estamos, por tanto, ante un proceso típico de *state-building*, pero también de *nation-building*, si bien bastante peculiar. Aunque los comunistas seguían sin reconocer la existencia de una nación yugoslava, la apuesta por el Estado yugoslavo se va fortaleciendo a medida que avanza la contienda, lo que incluye producir identificación étnica, resaltando el origen eslavo común de los pueblos hermanos que lo fundaron, tal como demostramos en el apartado anterior. Resulta curioso cómo Broz combina referencias en plural a los pueblos yugoslavos con otras en singular a la patria o al Gobierno nacional (T10), quizás huellas de cierta tentación de yugoslavismo unitario[44]. Perica (2011, p. 52) habla incluso de un nacionalismo yugoslavo que fue legitimado a través de la mitología de la liberación nacional y la construcción del socialismo ganada por las fuerzas conjuntas de todos los pueblos[45].

El principal recurso lingüístico para la creación del endogrupo nacional es el uso de la primera persona del plural, especialmente de los

[44] Citando a Djilas, uno de los principales dirigentes del PCY durante la guerra y la posguerra, Jović (1999, p. 66) señala que Tito pensaba en el fondo de su corazón que algún día todas las diferencias nacionales y sociales entre los yugoslavos desaparecerían, llegando a reconocer incluso que esa idea no difería mucho de la del rey Alejandro, una que en ese momento ya estaría justificada por la existencia de un Estado socialista común. Banac, citado por Norbu (1999, p. 835), indica que el mariscal afirmó que esperaba vivir lo suficiente para ver a Yugoslavia ya convertida en una comunidad firme, amalgamada y de una sola nación yugoslava. En noviembre de 1943 el, a la sazón, líder partisano, ya nos daba una pista de ese deseo al criticar a la monarquía por haber fracaso en crear el Estado de una comunidad nacional (T8, párrafo 25).

[45] Las revelaciones sobre la aspiración de Tito acerca de que emergiera una nación yugoslava hacen que no resulte tan paradójico que autores como la mencionada Perica o Norbu (1999, p. 835) le atribuyan al mariscal y a su régimen cierto nacionalismo yugoslavo, pese a que el partido comunista nunca reconoció la existencia de una nación yugoslava. Jović (1999, p. 60) recuerda que en 1948 Stalin criticó a Tito por nacionalista, una acusación de la que se defendió en el discurso de ingreso en la Academia de las Artes y las Ciencias de Eslovenia. En él censuró tanto a los nacionalistas independentistas como al hegemonismo soviético, llegando a reconocer que "somos nacionalistas en el grado exacto necesario para desarrollar un patriotismo socialista saludable entre nuestro pueblo, y el patriotismo socialista es en esencia internacionalismo" (Álvarez, 2020).

pronombres personales y posesivos. Estos deícticos se emplean con profusión en prácticamente todos los textos del corpus.

5.2.1. La macroestrategia transformativa

Esta macroestrategia es la segunda más importante en el discurso del Tito partisano. La función que desempeña es la modificación de un aspecto esencial de casi todo el periodo monárquico, el yugoslavismo integral. Hay que insistir en que el PCY era contrario a la existencia de una nación yugoslava unitaria. Pero, en lugar, de destruir esta concepción de forma frontal, Broz prefiere resaltar de forma constante su alternativa, un modelo federal y plurinacional. Incluso antes de la guerra, los comunistas yugoslavos se propusieron descentralizar el Estado porque querían diferenciarse radicalmente del reino de los Karadjordjević (Jović, 2003, p. 159).

El recurso lingüístico primordial es citar a los pueblos o las nacionalidades de Yugoslavia en plural, lo que sucede en todos los textos, con la excepción del T2 y el T9. Otro medio es citar de forma individual a las naciones eslavas reconocidas por los partisanos (T2, T4, T8 y T10): serbios, croatas, eslovenos, montenegrinos, musulmanes y macedonios.

5.2.3. La macroestrategia destructiva

Esta macroestrategia es aplicada únicamente para demoler por completo un elemento característico del primer Estado yugoslavo, la monarquía. Sucede con crudeza y de manera pormenorizada en el T8, y de forma más velada y breve en el T10, cuando Tito anuncia la rendición de Alemania el 9 de mayo de 1945 siendo ya primer ministro de un Gobierno Provisional pactado con representantes monárquicos.

Por el contrario, en el T8, escrito un año y medio antes, Broz busca terminar con el apoyo internacional al Gobierno en el exilo del Reino de Yugoslavia y a sus combatientes chetniks. En este discurso comienza acusando a la monarquía de haber facilitado la invasión del Eje (párrafo 6) para más adelante analizar de forma cronológica la evolución del régimen, desgranando los motivos por los que, a su juicio, está desacreditado a ojos del pueblo (párrafo 25). Su mayor fracaso es, según su

versión, el no haber proporcionado los vínculos necesarios para crear una hermandad entre los pueblos yugoslavos que diera lugar al Estado de una comunidad nacional poderosa. De hecho, incluso las élites de otros grupos como los macedonios y los bosnios musulmanes empezaron a desarrollar su propia idea nacional durante el periodo monárquico (Tomić, 2014, p. 275).

Para desmantelar discursivamente la monarquía, Broz la asocia a conceptos propios del ámbito político connotados de forma negativa. Para el dirigente partisano, el Reino de Yugoslavia fue una dictadura de la élite reaccionaria y corrupta caracterizada por la opresión y el terror, la cual, en lugar de crear un vínculo para la hermandad de los pueblos, favoreció la hegemonía granserbia (T8). Algunas de estas ideas se repiten de forma menos frontal en el T10, en el que Tito declara que la nueva Yugoslavia Federal Democrática viene a sustituir a la vieja, en su opinión, podrida de corrupción e injusticia y en la que imperaba la hostilidad entre los pueblos.

5.3. Las estrategias para resaltar semejanzas y diferencias

5.3.1. La estrategia de la asimilación

Excepto en el T7, que no hace una sola mención a la cuestión nacional, en todos los textos del corpus está presente la estrategia de la asimilación. Es necesario insistir en que los discursos y escritos del comandante en jefe de los partisanos iban, en gran medida, dirigidos a fomentar la hermandad la unidad de los pueblos y nacionalidades de Yugoslavia para, primero, derrotar a los invasores y sus aliados y, después, construir una república de carácter federal. En todos los casos la asimilación se utiliza para funciones de construcción y transformación de la identidad (pluri)nacional yugoslava.

Era de esperar, por tanto, que la unidad fuera la subestrategia más aplicada. Puede localizarse en nueve de los diez textos analizados, en muchos de ellos incluso a través de menciones explícitas a la palabra. La subestrategia de la independencia le sigue muy de cerca con ocho textos, algo también previsible, puesto que el primer objetivo de la resistencia es, precisamente, terminar con la ocupación y recuperar la

independencia de Yugoslavia. Al mismo nivel se sitúa la subestrategia de la inclusión. Aquí podemos mencionar las numerosas aclaraciones sobre el carácter integrador del proyecto político de los partisanos que, como ya se expuso, está abierto a todos los yugoslavos, sin importar su nacionalidad, ideología política o fe religiosa. De esta manera, trataron de no repetir el fracaso de la primera Yugoslavia en la integración de la diversidad de formas de identidad que existía (Tomić, 2017, p. 274-275). En el plano militar, por ejemplo, intentaron -sin éxito- evitar la sobreabundancia de generales y oficiales serbios propia de los tiempos de la monarquía (Bjelajac, 2003, p. 219).

La continuidad es la subestrategia a la que menos recurre Broz. En tres de los cuatro textos en los que está presente sirve para resaltar un tema: el, según su visión, ilusionante futuro político común que se abría para los pueblos yugoslavos (T6, T8 y T10). En el T2 se incide en la necesidad de que la unión entre las diferentes naciones en la lucha contra los ocupantes persista hasta que se alcance el triunfo.

5.3.2. La estrategia de la disimilación

A lo largo de sus artículos e intervenciones públicas, Tito construye discursivamente un "nosotros", presentado positivamente, al que se opone un "ellos", mostrado de manera negativa. Así las cosas, ¿por qué entonces la estrategia de disimilación solo se localiza en el T8? El motivo es porque la identidad étnica o nacional no es el factor que diferencia al endogrupo del exogrupo, sino el ideológico. Para Broz el enemigo es el fascismo, en el que incluye a milicias locales aliadas o que han protagonizado episodios de colaboración (principalmente T2, T8 y T10). En prácticamente todos los casos en que censura las acciones de alemanes e italianos, los etiqueta como fascistas o nazis.

Por mor de la actualidad, en algunos de los artículos firmados por Tito se recogen episodios concretos de la guerra que transcurren en una nación determinada (T2 y T8). No obstante, el autor se cuida de discriminar a ninguna de las etnias por su mayor o menor apoyo a la resistencia (Bjelajac, 2003, p. 220). Esta medida se acentuaría más adelante durante

el régimen comunista (Abram, 2014, p. 46; Trošt y Mihajlović Trbovc, 2020, p. 8)[46].

El único texto en el que hemos apreciado el uso de la estrategia de la disimilación es el T8, un discurso bastante extenso en el que se mencionan específicamente a los ocupantes por su nacionalidad y sin calificativos ideológicos; y no solo a italianos y alemanes, sino también a húngaros y búlgaros. El párrafo 7 describe cómo las fuerzas de ocupación esclavizaron a Yugoslavia y aniquilaron por razones étnicas a grupos enteros de población. En el caso de alemanes e italianos, incluso señala la existencia de un plan diabólico para exterminar a los eslavos de todos los Balcanes. Pero ni siquiera en este texto se observa excesiva oposición entre un "nosotros" y un "ellos" en términos de identidad nacional.

Sí que encontramos en esta pieza de oratoria rastros de las cuatro subestrategias de disimilación. Con la de la heterenomía el orador pone de manifiesto el sufrimiento vivido bajo la ocupación, mientras que con la de la exclusión hace lo propio con la limpieza étnica reseñada. Asimismo, con la subestrategia de la fragmentación Tito llama la atención sobre la hostilidad que los ocupantes sembraron entre los pueblos yugoslavos. En cuanto a la discontinuidad, un buen ejemplo lo tenemos en el citado párrafo 7, en el que el emisor relata que Yugoslavia se convirtió en botín de los agresores como rara vez se ha visto en la historia. También habla de terror sin precedentes.

5.4. Nación política y nación cultural

La concepción de Yugoslavia mantenida por los partisanos es un ejemplo perfecto de que los modelos típicos tradicionales de nación -la política y la cultural- no deben entenderse como polos excluyentes de una dicotomía (de Cilia et al., 2015, p. 186). Aunque las ideas propias de la nación política son claramente las que predominan, es interesante constatar cómo incluso un proyecto de Estado plurinacional edificado sobre

[46] Una de las características del relato oficial de la guerra durante la Yugoslavia socialista es que cuando se habla de las atrocidades cometidas por los ustachas croatas o los chetniks serbios, la identidad étnica tanto del perpetrador como de la víctima es irrelevante (Peristianis, 2014, p. 9).

valores políticos puede reivindicar también similitudes étnicas y culturales comunes.

5.4.1. Elementos del modelo de nación política

Nueve de los diez textos presentan elementos propios de este concepto de nación surgido de la Revolución Francesa (Andrés-Gallego, 2006, pp. 141-142). Entre ellos cabe destacar los valores políticos que, según Broz, unieron a los pueblos yugoslavos en la lucha por la liberación. El anhelo de independencia y el antifascismo son comunes a todo el corpus. A estos ideales se suman, entre otros, los de libertad (T1, T3, T4, T5, T6, T8, T9 y T10), democracia (T1, T8, T9 y T10), justicia (T3, T5, y T10), igualdad (T5 y T10) y progreso (T8 y T10). Estos conceptos se verán complementados por los típicamente comunistas una vez que se apruebe la Constitución de 1946 (Otero, 2022). Aunque no se expresa con excesiva radicalidad, la promesa de justicia social fue, junto al antifascismo, una fuente de legitimación (Tomić, 2014, p. 277) y un puente entre la etapa de la resistencia y la segunda Yugoslavia.

Las instituciones políticas creadas durante la resistencia son puntales de la construcción de la identidad yugoslava. El primero de ellos son los propios Destacamentos Partisanos, que en los últimos textos se convierten, primero, en el ejército de liberación nacional (T6) y, finalmente, en el nuevo ejército yugoslavo (T10). El segundo puntal es el Consejo Antifascista de Liberación Nacional, presentado en 1942, que para Broz representa la fundación de la hermandad y la prueba de la unidad entre serbios, croatas, eslovenos, montenegrinos, musulmanes y otras etnias (T6). La llegada del federalismo a través del Gobierno Provisional formado en marzo de 1945 es evaluada por el mariscal como un hito histórico para la igualdad de los pueblos yugoslavos (T10).

5.4.2. Elementos del modelo de nación cultural

Aunque pueden rastrearse hasta en seis textos, lo cierto es que las ideas propias de esta noción, enraizada en el romanticismo alemán (Andrés-Gallego, 2006, pp. 143-145), tienen un peso cuantitativa y cualitativamente menor en el discurso de Tito. En algunos casos hemos tenido en cuenta simplemente una mención a la hermandad de los pueblos (T1o),

ya que entendemos que este concepto se refiere al origen eslavo compartido. Precisamente, la mayoría de los elementos propios del modelo de nación cultural que hemos identificado son referencias a la eslavidad común, que, según dos de sus textos, afrontaba un peligro existencial. La mayor parte de estas referencias son breves, ya que, si bien es verdad que utiliza la lucha por la independencia como nexo de unión de los pueblos en torno a su proyecto -llegando a reivindicar el patriotismo (T4, T5, T10…)-, hay que precisar, al mismo tiempo, que, apenas se detiene en aspectos étnicos o culturales, seguramente por su ideología comunista internacionalista.

Por otro lado, concede gran importancia a reivindicar virtudes guerreras como el orgullo (T2, T6, T8, T9 y T10), el sacrificio (T2, T8, T10…), el heroísmo (T8, T9 y T10), la valentía (T3, T6 y T10) y el honor (T10), como propias y características de los pueblos yugoslavos.

5.4.3. ¿Una nación de naciones?

De los textos analizados podemos deducir que, aunque no lo formule de forma explícita, el concepto titista de Yugoslavia durante la II Guerra Mundial es el de una suerte de nación de naciones (Cagiao y Conde, 2017) cercana al yugoslavismo de acuerdo. Aun teniendo en cuenta su insistencia en hablar de los pueblos en plural, en los textos partisanos del mariscal Yugoslavia puede entenderse como una protonación política integrada por seis nacionales culturales[47], las que terminaron siendo los *narodi* constituyentes de cada una de las repúblicas de la federación. Si bien reconocía un sustrato étnico y cultural común reflejado en el propio nombre del Estado, su visión de Yugoslavia se basa más en factores políticos y cívicos, como intereses, valores e ideales compartidos.

[47] De ser ciertas, las declaraciones que comentamos anteriormente en las que manifestaba su anhelo de que Yugoslavia se convirtiera en la comunidad estatal de una nación única -donde las diferencias entre los pueblos habrían desaparecido- situarían a Broz en el campo del yugoslavismo integral. Sin embargo, el hecho de que no expresara esa visión de forma explícita en los textos que firmó durante la guerra y la posguerra nos llevaría a hablar de criptointegralismo. En este sentido, algunos investigadores mantienen que el partido promovió hasta mediados de los 60 un sentido de pertenencia yugoslavo en términos de facto nacionales (Abram, 2014, p. 38).

El modelo plasmado en las primeras constituciones socialistas confirma estas conclusiones[48].

La interpretación de la idea de Yugoslavia del Tito partisano se comprende de forma más sencilla a través del paradigma del constructivismo, a nuestro juicio situado entre el modernismo y el esencialismo, una polaridad semejante a la de nación política y nación cultural. Aplicando la definición de Marcos-Marné (2015, p. 105) al caso yugoslavos, podemos decir que las raíces étnicas eslavas comunes fueron una condición necesaria pero no suficiente para el resurgimiento del proyecto yugoslavo. Las ideas y las acciones políticas de Broz y la élite comunista fueron el factor determinante.

5.5. Cine e identidad nacional

El yugoslavismo socialista no forjó su imagen únicamente a través de los textos políticos, sino que se valió de otros vectores de identidad como el arte y la cultura (Abram, 2014, p. 37-39). El séptimo arte constituye un ejemplo instructivo de generación de historia e identidad nacional (Horton, 1987, p. 18). Según este autor, su principal ingrediente fue la guerra, idealizada y resignificada como revolución socialista (Peristianis, 2014, pp. 10-11 y 13) a través del *partizanski film*, un muy exitoso subgénero bélico autóctono.

Slavica (1947), melodrama épico dirigido por el croata Vjekoslav Afrić, es la primera producción relevante del cine partisano. La historia de amor de la protagonista sirve para narrar cómo los pescadores de la costa dálmata se suman a la resistencia fundando la marina partisana. Está basada en hechos reales y en ella pueden encontrarse claves coincidentes con los textos analizados en lo que respecta a la construcción discursiva de la identidad nacional.

[48] Cabe recordar que décadas después, Tito acabaría aceptando las tesis de Kardelj, que fue partidario de primar el contenido comunista sobre el étnico en la identidad de Yugoslavia (Flere y Klanjšek, 2016, p. 848). Para clasificar con precisión este modelo de Yugoslavia, que se materializó con la Constitución de 1974, hay que tener en cuenta los conceptos de nación de voluntad (Weiner, 2018) y de nación ideológica (Saralegui, 2009), a nuestro juicio variantes del de nación política.

En primer lugar, encontramos los contenidos temáticos anteriormente abordados. Los pescadores dálmatas son perfectos representantes del *homo nationalis*: valientes y abnegados. Lo popular, lo nacional y lo ideológico se funden en el arquetipo del héroe grupal partisano. Aunque en aquel momento era pasado muy reciente, el alcance histórico que se le asigna a la llamada Lucha por la Liberación Nacional nos permite hablar de un pasado histórico común. Pero, al igual que otros títulos del género, *Slavica* apela a la política del presente para legitimar el poder comunista (Pavičić, 2003, p. 44) e incluso proyecta un futuro de paz y prosperidad bajo este sistema (Horton, 1987, p. 20). Finalmente, la recreación del ambiente tradicional pesquero de la costa dálmata es una buena muestra del cuerpo nacional yugoslavo.

Por otro lado, la película despliega la macroestrategia constructiva, ya que identifica una nueva identidad nacional yugoslava estimulando la solidaridad y la cooperación. La estrategia aplicada es la de asimilación, enfocada a que todos los yugoslavos se identifiquen con lo sucedido en Dalmacia. Esta estrategia identificativa es aún más efectiva si se tiene en cuenta que en los años siguientes se estrenaron películas con los mismos patrones, pero ambientadas en otras regiones y en otros entornos típicos y tradicionales. No encontramos disimilación en términos de identidad nacional, ya que, al igual que en los textos del corpus, la oposición nosotros/ellos no se define por criterios étnicos, sino ideológicos y de clase. El endogrupo es nacional (personajes yugoslavos), pero también popular (gentes humiles y trabajadoras) e ideológico (terminan uniéndose a los partisanos). Y en el exogrupo no están sólo los ocupantes italianos, sino también los colaboradores locales. En el discurso comunista yugoslavo lo nacional y lo social se entremezclan. Así, el burgués o el patrón -representado en este caso por Paron, el jefe de los pescadores- siempre se convierte pronto en un traidor a la patria (Pavičić, 2003, p. 43).

En definitiva, la imagen de Yugoslavia representada en *Slavica* es un fiel reflejo de la identidad nacional que en la posguerra compartían millones de yugoslavos (Horton, 1987, p. 20).

6. CONCLUSIONES

La principal conclusión de esta investigación es que la hipótesis de partida no es válida. En lugar de la transformativa, la macroestrategia predominante en el discurso de Tito durante la II Guerra Mundial (1939-1945), en lo que respecta a la identidad nacional yugoslava, es la constructiva. El máximo dirigente partisano renueva por completo la identidad de Yugoslavia apelando a la solidaridad y a la cooperación entre los distintos pueblos, que ahora tienen un reconocimiento expreso. El haber profundizado en el método elegido, deteniéndonos en las características de cada una de las macroestrategias, ha sido determinante para la corrección de nuestra hipótesis.

Aparte de estas, consideramos interesante recapitular otras conclusiones:

- La construcción de un presente y un futuro colectivo es, con claridad, el macrotema que más está presente en el corpus de textos analizados (90% del total), seguido de lejos por la construcción de una cultura común (60%), el *homo nationalis* y el cuerpo nacional, estas dos últimas presentes en el 50% del corpus. En postrero lugar se encuentra el macrotema de la narrativa de una historia política colectiva (30%). El contexto obliga a que los escritos e intervenciones de Broz se centren en la actualidad de la guerra, que el discurso partisano presenta como una lucha por la liberación nacional que hermana y une a los pueblos yugoslavos. Pero esta lucha es, a su vez, proyectada hacia el futuro como el sacrificio necesario para construir una nueva y más feliz Yugoslavia.

- Ya en la conclusión principal dejamos claro que Tito edifica la identidad yugoslava principalmente a través de la macroestrategia constructiva, que está presente en el 90% de los textos. No obstante, el mariscal recurre a la macroestrategia transformativa en el 80% del corpus. Su función es resaltar la plurinacionalidad o -al menos- la singularidad de una diversidad de pueblos y nacionalidades que no estuvieron reconocidos durante el reino yugoslavo. La macroestrategia destructiva es

empleada en dos textos (20%). En ambos el objetivo es desmantelar discursivamente la monarquía.

– El recurso lingüístico más empleado con la macroestrategia constructiva es el uso de deícticos, sobre todo los pronombres personales y posesivos de la primera persona del plural. A la macroestrategia transformativa están ligadas las referencias en plural a los pueblos yugoslavos y las menciones expresas a cada uno de ellos. La macroestrategia destructiva se despliega, en cambio, a través de la nominación, concretamente asociando a la monarquía con términos del ámbito político connotados negativamente.

– La asimilación es la estrategia de construcción de la identidad nacional que domina de forma abrumadora en el discurso partisano de Tito. Puede encontrarse en el 90% de los textos. El repetido lema "hermandad y unidad" resume su estrategia para recalcar las semejanzas entre los distintos pueblos yugoslavos, lo cual incluye tanto las raíces étnicas eslavas compartidas como, sobre todo, el interés común por expulsar a los ocupantes. Las subestrategias con las que fomentó la asimilación fueron las de unidad (90%), independencia (90%), inclusión (80%) y continuidad (40%). Con ellas pretende presentar un proyecto político integrador y de futuro para todos los pueblos y nacionalidades de Yugoslavia. La disimilación solo puede rastrearse -y levemente- en uno de los textos. El motivo es que la dicotomía nosotros/ellos no se articula mediante criterios étnicos, sino ideológicos y sociales. Las referencias a los alemanes e italianos vienen casi siempre acompañadas del adjetivo "fascista". Asimismo, los burgueses son descritos como traidores a la patria, mientras que los grupos autóctonos colaboracionistas son considerados tan enemigos como los invasores extranjeros.

– La idea de Yugoslavia de Tito combina elementos de la noción de nación política como de la de nación cultural, siendo los primeros claramente dominantes. El concepto de nación política impregna al 90% de los textos, frente al 60% del de nación

cultural. Este último se refleja en las apelaciones a la eslavidad común de todas las que serían las naciones constituyentes de Yugoslavia, así como en virtudes guerreras que reivindica como propias de ellas, principalmente el orgullo, sacrificio, el heroísmo y la valentía. A la nación política ligamos valores que, a juicio de Broz, comparten los diferentes pueblos y nacionalidades, como la libertad, la democracia, la justicia y el progreso. Instituciones como los propios Destacamentos Partisanos o el Consejo Antifascista de Liberación Nacional también son pilares de esa nueva identidad yugoslava en construcción. Comparando los textos del corpus con posteriores declaraciones, puede deducirse que, aun sin reconocerlo expresamente, el líder partisano consideraba a Yugoslavia una suerte de nación de naciones, un proyecto estatal de seis naciones culturales que debía cristalizar en una nación política. El paradigma del constructivismo es idóneo para explicar la edificación discursiva de la identidad yugoslava por parte de Tito y los partisanos. El sustrato cultural común fue un factor significativo, pero que necesitó de la actuación política de Broz y la élite comunista para su triunfo.

– Finalmente, el cine representa un ejemplo didáctico valioso de cara a entender cómo el poder comunista establecido tras la guerra generó la identidad -en teoría plurinacional, pero de facto nacional- yugoslava. En el exitoso subgénero bélico autóctono del *partizanski film* -y en la película *Slavica* (1947) en particular- se hallan claves coincidentes con el corpus de textos analizado en lo que respecta a la construcción discursiva de la identidad nacional. Entre ellas destacamos el empleo de la macroestrategia constructiva y la estrategia de la asimilación.

7. AGRADECIMIENTOS

A los doctores Dejan Jović y Jovo Bakić por su tiempo, su amabilidad y por tanta sabiduría; a Branislava Grujić por su ayuda técnica en la elaboración de tablas y gráficos.

8. REFERENCIAS

Abram, M. (2014). Building the Capital City of the Peoples of Yugoslavia: Representations of Socialist Yugoslavism in Belgrade's Public Space 1944-1961. Politička misao. Croatian Political Science Review, 51 (5), 36-57. https://bit.ly/482zzkz

Álvarez, R. (2020, 26 de diciembre). La Yugoslavia socialista y plurinacional de Tito. La Vanguardia. https://bit.ly/3ZgYUTN

Andrés-Gallego, J. (2006). Los tres conceptos de nación en el mundo hispano. En Cinta Cantarela (Ed.), Nación y constitución: de la Ilustración al Liberalismo (pp. 123-146). Junta de Andalucía, Universidad Pablo de Olavide y Sociedad Española de Estudios del Siglo XVIII. https://bit.ly/3EF16uF

Bjelajac, M. (2003). The Military and Yugoslav Unity. En Dejan Djokić (Ed.), Yugoslavism: Histories of a Failed Idea, 1918-1992 (pp.208-221). Hurst & Company.

Cagiao y Conde (2017, 28 de junio). ¿Qué es una "nación de naciones"? Un poco de pedagogía. CTXT. https://bit.ly/3ReVU8u

Casals, M. (2021, 11 de abril). Islam y Bosnia: la formación de la identidad nacional de los bosniacos. El Orden Mundial. https://bit.ly/43YXRd6

Casanova, M. (2004). La Yugoslavia de Tito. El fracaso de un Estado multinacional. Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea, 16, 337-349. UNED. https://bit.ly/3YEQF3A

Cipek, T. (2003). The Croats and Yugoslavism. En Dejan Djokić (Ed.), Yugoslavism: Histories of a Failed Idea, 1918-1992 (pp.71-83). Hurst & Company.

Darby, H.C., Setton-Watson, R.W., Auty, P., Laffan, D., y Clissold. S. (1972). Breve historia de Yugoslavia. Espasa-Calpe.

de Cillia, R., Reisigl, M., y Wodak, R. (2009). The Discursive Construction of National Identity. Edinburgh University Press.

de Cillia, R.; Reisigl, M.; Wodak, R. (2015). The Discursive Construction of National Identitities. Discourse & Society, 10(2), 149-173. SAGE. http://bit.ly/3sQMVQQ

de Cillia, R.; Reisigl, M.; Wodak, R. (2015). La construcción discursiva de identidades nacionales. Andamios. Revista de Investigación Social, 12(27), 153-191. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. http://bit.ly/3PetQiN

Djokić, D. (2003). (Dis)integrating Yugoslavia: King Alexander and Interwar Yugoslavism. En Dejan Djokić (Ed.), Yugoslavism: Histories of a Failed Idea, 1918-1992 (pp.136-156). Hurst & Company.

Ferreira Navarro, M. (2015). Crisis y conflictos en el siglo XX. Yugoslavia: Desde la idea nacional hasta la Guerra de Croacia. Tiempo y sociedad, 18, 87-132. https://bit.ly/3KR0O7B

Fleissner, K. (2015). La construcción discursiva de la identidad andaluza y la reproducción de la memoria colectiva en la serie. La respuesta está en la historia. Revista Internacional de Ciencias Sociales 4(1), 41-61. https://bit.ly/44xYIAr

Flere, S. y Klanjšek, R. (2016). Construction and reification in nation building: The case of Yugoslavia fully explained? Ethnicities, 16(6), 842-868. https://bit.ly/3ZbPn0d

González San Ruperto, M. T. (2001). Las guerras de la ex Yugoslavia: información y propaganda). [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://bit.ly/45wyCii

Gužvica, S. (2022, 7 de febrero). Sima Marković, the Austro-Marxist Who Wasn't. Web de Stefan Gužvica. https://bit.ly/45roozW

Horton, A. (1987). The Rise and Fall of the Yugoslav Partisan Film: Cinematic Perceptions of a National Identity. Film Criticism, 12(2), 18–27. Allegheny College. https://bit.ly/3sDGxvZ

Jović, D. (1999). The breakdown of elite ideological consensus: The prelude to the disintegration of Yugoslavia (1974-1990). [Tesis Doctoral, London School of Economics and Political Science]. LES Theses Online. https://bit.ly/3E7J43k

Jović, D. (2006). Communist Yugoslavia and Its "Others". En John Lampe y Mark Mazower (eds.), Ideologies and National Identities (pp. 277-302). Central European University Press. https://bit.ly/45zxtHb

Marcos-Marné, H. (2014). El enfoque constructivista y el papel de los nacionalismos en la desintegración de Yugoslavia: ¿coyuntura política o herencia del pasado? OASIS, 19, 105-121. https://bit.ly/3Lbkm72

Milanović, B. (2020, 23 de abril). Un partido comunista en una época turbulenta y en un país difícil. Letras Libres. https://bit.ly/3E26p7f

Moneo Laín, A. (2011). Cambio político y transformaciones institucionales en Yugoslavia (1946-1989). [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. UNED Portal de la Investigación. https://bit.ly/44aPY3e

Norbu, D. (1999). The Serbian Hegemony, Ethnic Heterogeneity and Yugoslav Break-Up. Economic and Political Weekly, 34(14), 833–838. https://bit.ly/3Eugytx

Otero, J. (2022). De la ortodoxia soviética al socialismo autogestionario. Análisis topológico del discurso de Tito y las élites yugoslavas tras la ruptura con la URSS (1948-1957). En Agustín Sánchez Cotta y Manuel Bermúdez Vázquez (Coords.), Filosofía, tecnopolítica y otras ciencias sociales: nuevas formas de revisión y análisis del humanismo (pp.224-257). Dykinson. https://bit.ly/3LaZHju

Otero, J. (2023). De los discursos comunista y partisano en el Tito de la II Guerra Mundial. Interdiscursividad, intertextualidad y recontextualización. En Manuel Bermúdez Vázquez (Coord.), De caminos de reflexión y pensamiento: análisis desde la filosofía hasta los ODS (pp.233-262). Dykinson. https://bit.ly/3RgTgPM

Özoflu, M. A. (2022). Construction of European identity by the Pro-European Parties. Uluslararası İlişkiler/International Relations, 19(74), 73–87. https://bit.ly/45Ss1lP

Pelegrín Marugán, S. (2007). Análisis de la retórica y el discurso de Michelle Obama. Recomendaciones para su interpretación. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas. https://bit.ly/3qHTCnC

Perdigão Alexandre Ribeiro, F. (2010). The discursive construction of Portuguese national identity in the media thirty years after the 1974 revolution. [Tesis Doctoral, Lancaster University]. Sapientia. Repositório da Universidade do Algarve. https://bit.ly/3RapSdA

Perica, V. (2011). Myths about Worl War II and Socialist Era. En Vjekoslav Perica and Darko Gavrilović (eds.), Political Myths in the Former Yugoslavia and Successor States. A Shared Narrative (pp. 51-56). The Institute for Historical Justice and Reconciliation.

Peristianis, C. (2014). The Cultural Construction of the Yugoslav Second World War experience. [Tesis para Master of Arts, Universidad de Bolonia] Academia.edu. https://bit.ly/3rt4hCE

Ramet, S.P. (2006). The Three Yugoslavias: State-Building and Legitimation, 1918-2005. Indiana University Press.

Rusinow, D. (2003). The Yugoslav Idea before Yugoslavia. En Dejan Djokić (Ed.), Yugoslavism: Histories of a Failed Idea, 1918-1992 (pp.136-156). Hurst & Company.

Saralegui, M. (2009). Nación ideológica y nación política. Revista Empresa y Humanismo, 12(1), 189-206. https://doi.org/10.15581/015.12.33278

Shaheen, Z. U. (2017). Discursive Construction of Pakistani National Identity in Print Media. Kashmir Journal of Language Research, 20(1), 199-222. https://bit.ly/44y6qL5

Stanojević, T. (Ed.). (1963). Josip Broz Tito: Selected Speeches and Articles 1941-1961. Naprijed.

Titov govor 9. maja 1945. godine. (1 de abril de 2023). En Wikisource. https://bit.ly/3Z71jjT

The Selected Works of Josip Broz Tito. (2021). SAI Press.

Tomić, Đ. (2014). From 'Yugoslavism' to (post)Yugoslav nationalisms: understanding Yugoslav "identities". En Roland Vogt, Wayne Cristaudo, Andreas Leutzsch (eds.), European National Identities: Elements, Transitions, Conflicts (pp. 271-292). Transaction Publishers. https://doi.org/10.4324/9781351296489-15

Trošt, T. P. y Mihajlović Trbovc, J. (2020): History textbooks in wartime: The use of Second World War narratives in 1990s war propaganda in the former Yugoslavia, War & Society 39(4), 290-309. https://doi.org/10.1080/07292473.2020.1811472

Vicente Canela, A. L. y Moreno Ramos, M. T. (2015). Identidad nacional: Planteamiento y evaluación de un modelo estructural. Revista Obets, 3, 2019, 19-30. https://bit.ly/3slkFWb

Weimer, E. (2018, 17 de junio. El secreto de Suiza para mantenerse unido con cuatro lenguas. BBC. https://bit.ly/3Pv3Y2D

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Ruth Wodak y Michael Meyer (compiladores), Métodos de análisis crítico del discurso (pp.101-141). Gedisa.

Wodak, R. (2015). Critical Discourse Analysis, Discourse-Historical Approach. En Karen Tracy (editor general) y Cornelia Ilie y Todd Sandel (editores asociados), The International Encyclopedia of Language and Social Interaction (pp.1-14). JohnWiley & Sons. https://doi.org/10.4135/9780857028020.d6

Yilmaz, E. C. (s.f.) Milosevic's Politics until late 1990: A Nationalist or Defender of Yugoslavia and Titoist Yugoslavism? Charles University, Prague.

Zotzmann, K. y O'Regan, J. (2016). Critical Discourse Analysis and Identity. En Siân Preece, The Routledge Handbook of Language and Identity (pp.1-35). Routledge.

EL CÓMIC COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA. LOS CASOS DE *INTERFERENCIA*, *PAREDES. LA LEYENDA* Y ANSELMO. TRAIGO UN CANTAR

FRAN MATEU
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las narrativas transmedia se hallan firmemente consolidadas en nuestro entorno mediático. Igualmente, representan una oportunidad para enhebrar un amplio abanico de posibilidades dentro de las nuevas propuestas didácticas de innovación y tendencias educativas, diseñando enfoques y proponiendo contenidos culturales que permitan al estudiantado comprender de manera más firme y holística un fenómeno tan mediado por las nuevas tecnologías. Además, cuando se introducen de manera efectiva como enfoque pedagógico en las aulas, las narrativas transmedia son capaces de ofrecer un espacio idóneo para ejercitar la creatividad del estudiantado dentro de esta área de conocimiento (Tso, 2023, p. 20).

Jenkins (2006, pp. 95-96) definió la transmedialidad como un fenómeno donde los elementos que constituyen una narración se expanden sistemáticamente a través de múltiples medios (digitales y tradicionales), ofreciendo una experiencia única en los usuarios, donde lo ideal sería que cada plataforma contribuyera potenciando sus propias características al desarrollo de dicha narración. Por tanto, el disfrute de la totalidad de contenidos debería ser mayor que la suma de las partes (Pratten, 2011, p. 3). Las diversas contribuciones de Jenkins permitieron que las narrativas transmedia fueran objeto de estudio dentro del ámbito académico, acotando su definición en relación a conceptos del mismo campo

semántico pero con diferentes matices, tales como el crossmedia, el contenido multiplataforma, la intertextualidad comercial, la hiperserialidad, etc. Del mismo modo, Jenkins (2006, p. 21) acuñó el concepto de *transmedia storytelling* para referirse a una nueva estética que respondía a la convergencia de medios, la cual parte de la noción de construir narraciones de ficción[49] bajo la suma de narraciones parciales distribuidas por diferentes medios y plataformas.

A la hora de localizar las primeras manifestaciones transmedia, Freeman (2014) identificó el juego de mesa *The Wonderful Game of Oz* y un rompecabezas de Tarzán como dos ejemplos transmediales de la época analógica, publicados respectivamente en los años veinte y treinta del siglo pasado. *The Wonderful Game of Oz* fue un producto promocional que derivaba directamente de la novela clásica de Baum. En cuanto al rompecabezas, Burroughs desarrolló y vendió varios de estos juegos con el diseño de Tarzán que, además, conectó con los seriales radiofónicos que en aquella época protagonizaba el personaje, vinculándolos, a su vez, con otros contenidos similares que poco a poco iban expandiendo su mundo narrativo (Freeman, 2014, p. 45). Tanto el juego de mesa como el rompecabezas conformarían dos estrategias que, del mismo modo, sucumben a los preceptos de un marcado carácter comercial para promocionar contenidos narrativos.

Estos dos ejemplos nos permiten llegar a una reflexión: para hablar de transmedialidad es necesario que exista una relación intertextual (Kristeva, 1969) o transtextual (Genette, 1989) entre los contenidos que constituyen una narración, pero no es suficiente. La transmedialidad no consiste únicamente en verter un contenido de un medio a otro, ya que también es necesaria la construcción de un mundo o universo ficcional consistente y verosímil, el cual será expandido por múltiples plataformas y formatos, y en el que se hace necesario el uso de las nuevas tecnologías no solamente para su creación, sino también para su recepción y participación por parte de los usuarios (Rodríguez-Ferrándiz, 2014, pp. 28-29).

[49] Aunque Jenkins puso el foco en la ficción, las narrativas transmedia, en tanto que narrativas, abarcarían mucho más que la propia ficción.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente texto es dejar constancia de los aspectos teóricos básicos que permiten el conocimiento, por parte del estudiantado, de las particularidades que ofrecen las narrativas transmedia. La aplicación didáctica de estos universos mediáticos sobre las metodologías docentes puede favorecer a una comprensión más global, intertextual y holística de los complejos mundos y núcleos narrativos que se desgranan de esta modalidad tan específica de *storytelling*.

Para ello, se expondrán las principales características que edifican este tipo de narrativas a través de algunas de sus principales figuras académicas, tanto a nivel nacional como internacional. A tales efectos, acudiremos, en primer lugar, a los clásicos principios del decálogo de Jenkins (2007). Seguidamente, nos referiremos a los once principios del *Transmedia Manifest* (2011). Finalmente, en tercer lugar haremos mención a una serie de principios de Scolari (2013a), pero en esta ocasión en formato de tweets.

Posteriormente, trasladaremos brevemente nuestra discusión sobre tres casos recientes iniciados específicamente dentro del cómic, cuya relación con las narrativas transmedia en el marco de la educación ya ha sido objeto de análisis con anterioridad (Baile-López et al., 2015). Bajo estos aspectos, en este texto nos referiremos a los cómics *Interferencia* (2023), perteneciente al proyecto bogotano *Somos Tierra*; *Paredes. La Leyenda* (2023), impulsado por el escritor salmantino Ángel Miranda; y *Anselmo. Traigo un cantar* (2023), del artista ibense Fernando Fernández Torres, conocido como Fefeto.

3. METODOLOGÍA

El límite poroso en el que se circunscribe la transmedialidad, en relación con otros contenidos multiplataforma, origina que la metodología del presente capítulo alberge una investigación exploratoria debido a la posible falta de consenso teórico que, en ocasiones, puede existir entre la totalidad de literatura académica producida al respecto; o bien por su evolución y actualización mediada por las nuevas tecnologías. Además

de su evidente enfoque cualitativo, también nos encontramos ante un estudio ecléctica mente transversal debido a que se examinan diferentes áreas del conocimiento, de la cultura y de las artes, a través de las cuales puede llegar a diseminarse una narración de carácter transmedial, si bien, como ya hemos apuntado, nos centraremos con mayor detalle en tres casos iniciados dentro del cómic.

En consecuencia, el grado de profundidad de este trabajo cristaliza en una investigación de metodología analítica, ya que se estudian los posibles fenómenos transmediales en base a la relación de sus componentes. Este procedimiento se lleva a cabo a través de la revisión histórico-bibliográfica que se irá exponiendo progresivamente, el estudio de caso de los cómics anteriormente señalados y, en determinados momentos, el análisis comparativo, pudiendo complementarse entre sí por su alto grado de versatilidad.

4. RESULTADOS

A la hora de entender el estatuto del arte y su funcionalidad simbólica, Goodman (1988, pp. 68-69) observó que preguntarse "¿qué es arte?" podía conducir a un planteamiento terminológico erróneo, ya que decidir qué es y qué no es arte derivaría de una pregunta incorrecta. Sin embargo, modificar la pregunta por "¿cuándo es arte?" nos trasladaría a nuevos valores simbólicos, ya que una piedra, por ejemplo, podría ser considerada una obra de arte "cuando" se dan una serie de circunstancias. Siguiendo la lógica de Goodman, preguntarse "qué es transmedia" podría producir cierta ambigüedad, siendo necesaria una pregunta más precisa: "¿cuándo es transmedia?".

Para responder a ello, en primer lugar dejaremos constancia de un conjunto de principios sugeridos por Jenkins (2007), complementados, a su vez, por las contribuciones de otras figuras académicas:

- Las narrativas transmedia se originan cuando los elementos que constituyen una narración se propagan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el objetivo de crear una experiencia única y coordinada. Idealmente, cada medio hace su propia contribución única para el desarrollo de

la narración. Asimismo, Scolari (2014, p. 74) diferencia la transmedialidad estratégica, que nace de una cuidadosa planificación, y la transmedialidad táctica (o sobrevenida), la cual viene dictada por las condiciones favorables del entorno. Los mundos literarios de Tolkien o George R.R. Martin, por ejemplo, no nacieron estratégicamente como narrativas transmedia, aunque en la actualidad sí que se considerarían como tales.

– Las narrativas transmedia son el reflejo de la economía de la consolidación y la sinergia mediática. Así, las nuevas corporaciones se integran horizontalmente, mostrando interés en una variada gama de medios y plataformas que, en anteriores paradigmas tradicionales, les eran ajenos. Las empresas pueden planificar estrategias muy diferentes en el lanzamiento de la narración seminal, que hace las funciones de punto de partida de un macrodiseño narrativo. En relación a la obra seminal, Fernando, Vásquez y Salinas (2013, pp. 151-152) la definen como aquella que da inicio a un sistema narrativo, mientras que la obra núcleo es la que abriría su expansión. La obra seminal puede coincidir con la obra núcleo, pero no es la única que poseería dicha propiedad.

– Es frecuente encontrar narrativas transmedia que no se sustentan sobre personajes o tramas en particular, sino sobre mundos ficticios detallados y complejos, los cuales son potencialmente capaces de albergar multitud de personajes e historias que se interrelacionan entre sí. Esta construcción del mundo fomentaría el impulso enciclopédico, tanto por parte de los creadores como de los usuarios, deseando conocer más acerca del mismo, que se iría expandiendo cada vez más. Los usuarios más comprometidos, además, rastrean toda la información existente con el deseo de hacerse una idea más precisa de dicho mundo y, del mismo modo, conocer su coherencia narrativa. Por tanto, el mundo creado ha de estar lo mejor amueblado posible (Eco, 1993, p. 173).

– Las extensiones ofrecen información sobre los personajes y sus motivaciones, añadiendo realismo al conjunto de la narración, desarrollando aspectos del mundo, sirviendo de puente entre distintos sucesos, etc. En este sentido, las narrativas transmedia son hiperseriales por el hecho de contribuir a ofrecer una experiencia de mayor alcance respecto a conocer sus historias de manera aislada. Para llevar a cabo tales extensiones, encontramos, por ejemplo, la mediocuela, cuyo relato ocurre en medio de la historia que nos están contando; o la paracuela, que es aquella que sucede de manera paralela a la historia, pudiendo conocer nuevos puntos de vista (Wolf, 2012, pp. 205-210).

– Las narrativas transmedia brindan la posibilidad de ampliar el mercado potencial de usuarios al crear diferentes puntos de acceso (*touchpoints*) para audiencias muy diferentes entre sí. De este modo, puede atraerse a públicos que inicialmente se sienten más cómodos en un medio, plataforma o formato en particular. Por ejemplo, un usuario que comience a ver la miniserie *The Offer* (Tolkin, 2022), la cual gira en torno a la clásica saga *The Godfather*, podría acudir posteriormente al visionado de la trilogía dirigida por Coppola y, en tercer lugar, a la lectura de la novela de Mario Puzo, publicada en 1969, que sería la obra seminal.

– Idealmente, cada contenido debe ser accesible de manera independiente, si bien también ha de ofrecer una contribución específica al macrodiseño narrativo. Sobre este aspecto, la comprensión aditiva es una herramienta que permite que los usuarios consuman nuevos contenidos y visiten aquellos ya consumidos. Por ejemplo, en el posterior montaje de la película *Blade Runner Director's Cut* (Scott, 1992), la adición de la escena del sueño del unicornio de Rick Deckard y el plano del unicornio de origami al final de la historia plantearon nuevas hipótesis acerca de que el protagonista pudiera ser un replicante (Rodríguez-Ferrándiz, 2014, p. 20).

– Dado que las narrativas transmedia suelen implicar una determinada coordinación entre los diferentes sectores mediáticos, estas suelen funcionar mejor en proyectos de carácter independiente, donde los mismos autores son quienes dan forma a la macrohistoria en todos los medios implicados. Además, la mayoría de las franquicias suelen regirse por las licencias, donde la historia se origina en un medio y los subsiguientes permanecen subordinados al inicial. Para conseguir esta coordinación, Dena (2008, p. 49) propone implementar la fragmentación transmedia, ya que el orden de los acontecimientos en la narración puede ser diferente al orden en que se ofrecen, impulsando así el deseo de reordenar los acontecimientos por parte de los usuarios.

– Las narrativas transmedia representan la forma estética ideal para una era de inteligencia colectiva, donde las nuevas estructuras sociales facilitan tanto la producción como la circulación del conocimiento en una sociedad en red. Este principio entronca con la sociedad digital, cuyo desarrollo se acrecentó a causa de la crisis sanitaria por la COVID-19 (Marzal-Felici y Casero-Ripollés, 2023, p. 14).

– Un contenido transmedia ofrece un conjunto de roles y objetivos que los usuarios también pueden asumir bajo una dimensión performativa, lo cual también les permite una mayor inmersión. Además, acciones performativas tales como jugar una partida de rol o asistir a una convención de *cosplay* pueden ir más allá y reconocer en el mundo real actividades nacidas en la ficción, como sucede, por ejemplo, con la liga de *quidditch* del festival anual *Witches and Wizards Weekend* de Filadelfia, deporte que, como es sabido, se originó en el mundo de Harry Potter (Scolari, 2013b, p. 31).

– Las narrativas transmedia abren huecos potenciales para que los usuarios elaboren contenidos a través de sus especulaciones y deseos enciclopédicos. Un ejemplo de contenido creado por los usuarios (también llamado *fanon*) son los *fan films*, como es el caso del mediometraje de animación *Sonic Prologue*

(Nelson, 2014), el cual se basa en los manuales de instrucciones de los dos primeros videojuegos protagonizados por la mascota de SEGA.

En segundo lugar, el *Transmedia Manifest* es un documento que fue difundido en octubre de 2011 por diversos investigadores y profesionales del mundo de la comunicación, el cual es recogido en su página web[50]. Según sus autores, la digitalización y convergencia de medios ha dado lugar a que los espectadores, usuarios, oyentes, lectores, o jugadores se unifiquen bajo el término de *experimentadores* o *experiencers*. Ante este nuevo paradigma mediático, el cual conecta con las observaciones de Jenkins (2006; 2007), el *Transmedia Manifest* propone una serie de tesis o principios sobre los cuales las narrativas transmedia deberían idealmente poner el foco de atención:

- "Reivindicación de la realidad". La ficción suele superar la realidad, volviéndose lo más inmersiva posible.
- "Agujeros de conejo". La historia ofrece múltiples puntos de entrada al experimentador, según el medio y la situación en que se utilice.
- "El universo de la historia". El experimentador ya no sigue un hilo dramático, sino que elige entre varias historias que se entrecruzan y se fusionan en un único universo.
- "Interactividad". Los experimentadores se comunican entre sí y con los personajes de ficción que participan activamente en la narración, e influyen en su arco general.
- "Contenido Generado por el Usuario (CGU)". El universo narrativo permite al experimentador contribuir creativamente en determinados momentos.
- "Transmedialidad". El universo narrativo no se limita a un único medio, sino que aprovecha las fortalezas de cada uno para crear algo nuevo a partir de su simbiosis.

[50] Disponible en https://transmedia-manifest.com/ [Última consulta: 18/07/2023].

– "La narración basada en la ubicación". El experimentador se convierte en vehículo de la ficción al visitar lugares reales donde se desarrollan partes del universo narrativo.

– "Inclínate hacia atrás y hacia adelante". El universo narrativo atrae a diferentes tipos de experimentadores, ya que se suele ofrecer una variedad de roles, tanto para usuarios más activos como más pasivos.

– "Infinitud". El universo narrativo tiene el potencial de convertirse en caldo de cultivo para una historia interminable a través de secuelas, *spin-offs* y la continua reutilización de elementos de la historia.

– "Multipago". La diversificación de la narración permite el modelo de pago *freemium*,[51] el cual genera múltiples contribuciones por cada experimentador.

– "Trabajo colaborativo". El universo narrativo se desarrolla con la colaboración de un equipo versátil e interdisciplinario, cuya gama de habilidades puede satisfacer las demandas de la narración basada en la experiencia.

En tercer lugar, y en respuesta al *Transmedia Manifest*, Scolari (2013a) publicó un post, bajo el título *Las narrativas transmedia en un manifiesto y 11 tweets*, donde eligió los tweets más representativos para definir las características principales de este tipo de narrativas:

– "#NarrativasTransmedia: relato que se extiende a través de múltiples medios + participación prosumidores".

– "En las #NarrativasTransmedia cada medio hace lo que mejor sabe hacer".

– "No solo de consumidores viven las #NarrativasTransmedia: *no prosumers, no party*".

[51] Combinación de los términos *free* y *premium*, siendo un modelo basado en la adquisición gratuita de un producto o servicio, pero pagando por funciones adicionales.

- "Las #NarrativasTransmedia se sabe dónde comienzan pero nunca dónde terminan".
- "Metástasis textual: las #NarrativasTransmedia son entidades orgánicas que contagian medios y plataformas de comunicación".
- "Lo que un productor no quiere, no sabe o no puede producir, lo hará el prosumidor".
- "Las mejores #NarrativasTransmedia son *people-centred*".
- "Algunos relatos piden a gritos ser una narrativa #transmedia. Otros no".
- "Las #NarrativasTransmedia son como los efectos especiales: nunca salvarán un mal relato".
- "En las #NarrativasTransmedia la frontera entre los CGU y la industria cultural es porosa".
- "La creación de #NarrativasTransmedia puede considerarse una rama del diseño: el diseño narrativo transmedia".

En relación a esta síntesis de características utilizando tweets que Scolari llevó a cabo hace diez años, se trata de una práctica que sigue presente en la actualidad, ya que en una cultura donde predominan los formatos breves (*snack culture*) y la infoxicación, reflexionar y resumir conjuntos textuales es una destreza necesaria para participar en las conversaciones hipermediáticas (Scolari, 2013a).

Los principios de Jenkins (2007), el *Transmedia Manifest* (2011) y las aportaciones de Scolari (2013a) nos permiten extraer como resultado que, en respuesta a la pregunta "¿cuándo es transmedia?", esta tipología de narrativas surgen cuando existe una determinada expansión de una narración a través de diferentes sistemas de significación y medios, junto a la participación de los usuarios en dicha expansión.

5. DISCUSIÓN

A continuación, se traen a colación tres proyectos transmedia aparecidos en el año 2023, los cuales se apoyan en el cómic como medio catalizador para desplegar sus contenidos. Como hemos apuntado con anterioridad, nos referimos a los cómics *Interferencia*, *Paredes. La Leyenda* y *Anselmo. Traigo un cantar*.

En primer lugar, el cómic *Interferencia* forma parte del proyecto transmedia colombiano *Somos Tierra*,[52] dedicado a difundir valores en torno a los actuales problemas medioambientales y el vínculo que estos guardan con los públicos juveniles. El valor transmedia del proyecto, donde participó el equipo *La 10 Estudio*, se apoya en acciones reales de concienciación medioambiental de la organización, contenidos multimedia en formato de cartas digitales y audiovisuales bajo la denominación *Cartas del futuro*, además del propio cómic digital (en cuya trama van recopilándose dichas cartas), el cual fue publicado gradualmente entre los meses de marzo y abril de 2023 en su página web,[53] la cual también alberga información y datos relativos a nuestra situación medioambiental global.

Ilustrado por Angie Tatiana Rodríguez Galindo, *Interferencia* lo constituyen cinco capítulos donde una serie de personajes se hallan envueltos en una misión con el objetivo de interferir en un futuro catastrófico, tanto en Colombia como a nivel mundial. En su primer capítulo, titulado *Días pasados*, una pareja de científicos se convierte en fugitiva al huir con un extraño artefacto, evitando así que este sea destruido. En *Las nuevas ciudades*, su segundo capítulo, la pareja de científicos (que ahora lleva consigo de rehén a una joven arquitecta) es consciente de que el artefacto alberga mensajes procedentes del futuro (las anteriormente citadas *Cartas del futuro*). En *Los muros se hacen para derrumbarse*, su tercer capítulo, aquellos que querían destruir el artefacto se encuentran más cerca de su objetivo, creciendo un clima de tensión entre los diferentes personajes que conforman la trama. Finalmente, en los capítulos *El que conoce el futuro no (sí) lo cuenta* y *Hackear al destino*, se descubre

[52] Proyecto perteneciente a la organización medioambiental *Censat Agua Viva*.

[53] Disponible en https://somostierra.info/ [Última consulta: 18/07/2023].

cómo fue afrontada la crisis mundial del futuro y de qué modo se puede llegar a alcanzar un bienestar a nivel colectivo. A tales efectos, se trata de un cómic con un mensaje positivo y de eminente concienciación social.

FIGURA 1. *Cómic Interferencia (2023).*



Fuente: Somostierra.info

En segundo lugar, el cómic *Paredes. La Leyenda* nace de un proyecto *crowdfunding* en la plataforma *Verkami*[54] impulsado por su guionista, el periodista e historiador Ángel Miranda (contando con la participación de varios artistas), quien también se encuentra detrás de otros cómics de corte histórico, tales como *Espadas del fin del mundo* (2016) o *Lezo* (2020). En esta ocasión, *Paredes. La Leyenda* se basa en las hazañas del militar Diego García de Paredes (1468-1533), conocido como el "Sansón de Extremadura" debido a su fuerza descomunal, quien, además, poseía un temperamento explosivo y arrebatos de inusitada violencia (Pérez Pérez, 2020, p. 176). Todo ello, junto a su participación en múltiples hazañas y batallas durante los siglos XV y XVI, fraguan el caldo de cultivo idóneo para recorrer las viñetas de este cómic en formato físico compuesto por tres capítulos. En el primero, bajo el título *La leyenda de Diego García de Paredes*, el militar se pone al servicio del Papa y lleva a cabo un asalto a la fortaleza italiana de Montefiascone. En el segundo, titulado *Los tratos con el Conde Urbino*, el protagonista se pone al servicio de dicho Conde; mientras que en *Al servicio del Gran*

[54] Disponible en https://vkm.is/paredes [Última consulta: 18/07/2023].

Capitán, tercer capítulo, Paredes decide enfrentarse él solo contra el ejército de Cefalonia.

FIGURA 2. *Varias recompensas del crowdfunding de Paredes. La Leyenda (2023).*



Fuente: Verkami.com

Como es sabido, los proyectos financiados a través de *crowdfunding* buscan la participación de los usuarios no solamente mediante sus aportaciones económicas, sino también para que formen parte activa del mundo narrativo que se presenta. Del mismo modo, las contribuciones de los mecenas son a cambio de recompensas que, en muchas ocasiones, transmedializan la obra seminal presentada. Este caso hace muestra de ello, consiguiendo que más de 1.600 usuarios participaran en la exitosa campaña en *Verkami*, recaudando 46.373€ respecto a los 13.000€ propuestos como objetivo final. Entre las recompensas por participar en el *crowdfunding* se encontraban postales, marcapáginas, pegatinas, ilustraciones, camisetas, facsímiles, reproducciones de mapas y monedas de la época, figuras o cajas de coleccionista de madera tintada, entre otras que el equipo fue anunciando en *Verkami*. Todo ello, sumado a la creación de contenido audiovisual para promocionar el proyecto, participación en pódcast, etc. Si bien no ha sido el primer caso de éxito de Miranda, sin duda ofrece unos resultados que fomentan el impulso a la creación donde, en este caso, el cómic se transmedializa hacia múltiples medios

(digitales y tradicionales) ofreciendo, gracias al *crowdfunding*, una experiencia única en los usuarios.

En tercer y último lugar, el cómic *Anselmo. Traigo un cantar*, escrito e ilustrado por el artista Fefeto, plantea, tal y como su propia portada anuncia, un "TBO Musical Transmedia". Este proyecto se compone, por un lado, de dos cómics que se pueden leer secuencial o independientemente: *Anselmo (Fefeto's Version)*, que es la reedición de *Anselmo. En ocasiones veo divas* (2013), y *Anselmo. Traigo un cantar*, presentado en abril de 2023, el cual cumple las funciones de secuela musical transmedia autoeditada por su propio autor, tratándose de un cómic en formato físico. Por otro lado, cada capítulo de *Anselmo. Traigo un cantar* contiene una canción original, estando cada uno de sus siete títulos compuestos por diferentes artistas alicantinos (*Los Koplowitz*, *Las Mosqueperras*, *La Vicentica*, etc.) abrazando, a su vez, diferentes géneros. Del mismo modo, cada uno de los temas musicales posee su propio videoclip, cuyo visionado se realiza accediendo desde el teléfono móvil a un código QR impreso en el cómic, justo en el momento diegético en el que la experiencia será más enriquecedora.

FIGURA 3. *Portada de Anselmo. Traigo un cantar (2023) y fotogramas de videoclips.*



Fuente: Anselmocomic.com

La historia de *Anselmo. Traigo un cantar* nos pone en la piel de su protagonista, un chico homosexual que, debido a las circunstancias, tiene que regresar a su pueblo, donde es víctima de continuas miradas inquisitivas y actos vandálicos debido a su orientación sexual. Sin embargo, el relato es narrado a través de un *flashback* por el personaje de Mara, uno de los jóvenes vecinos del pueblo con el que Anselmo había entablado una buena relación. Su trama, si bien acoge una mirada crítica y mordaz contra la sociedad contemporánea, también incluye a un cura que participa en *Eurovisión*, el romance del protagonista con un torero homosexual con orientación hacia la ultraderecha política, así como las apariciones ante Anselmo de multitud de divas del pop (Madonna, Britney Spears, Lady Gaga, Alaska, Taylor Swift, etc.), quienes desean que este cambie el mundo.

En cuanto a la idea germinal del proyecto, en palabras de su autor, esta surgió en el momento en que decidió realizar un videoclip para la única canción que tenía el cómic en su primera versión de 2013, la cual iba a funcionar como un *single* en paralelo. Sin embargo, en el momento en que decidió hacer el videoclip, se fueron uniendo otros grupos musicales y surgió la necesidad de crear una estructura más elaborada, nuevas canciones, más información acerca del proyecto, etc.; y fue cuando decidió centralizarlo todo en su página web[55]. Así, cada uno de los siete capítulos del cómic tiene su correspondiente canción y videoclip de animación, lo cual hace que el proyecto se haga más complejo, pues en los videoclips no se reproduce el mismo contenido del cómic, sino que, bajo un análisis comparativo, expanden la historia (Fefeto, comunicación personal, 6 de julio de 2023).

6. CONCLUSIONES

Desde un enfoque didáctico, los casos expuestos rinden buena cuenta acerca de cómo se puede desplegar una narrativa transmedia estratégica desde el cómic, en tanto obra seminal, hacia otros medios y plataformas, ya sea en el terreno digital como en el tradicional. El sucinto marco

[55] Disponible en https://www.anselmocomic.com/ [Última consulta: 18/07/2023].

teórico expuesto, asimismo, se refleja en los tres casos, en algunos con mayor presencia que en otros. Por ejemplo, en *Interferencia*, sus contenidos bajo el nombre de *Cartas del futuro* funcionarían como paracuelas, donde los usuarios conoceríamos el punto de vista de aquellos que han dejado su testimonio a través de mensajes. En *Paredes. La Leyenda*, descubrimos que una campaña *crowdfunding* de estas características no solamente alimenta el impulso enciclopédico de los usuarios, sino que también puede funcionar como comprensión aditiva diseminada a través de sus recompensas que, en definitiva, están transmedializando la obra. De hecho, en términos de participación, el *crowdfunding* iría más allá del modelo *freemium*. Por su parte, *Anselmo. Traigo un cantar* posee una cualidad hiperserial bajo su fragmentación transmedia, cuyos videoclips funcionan como extensiones a modo de mediocuelas, las cuales brindan nueva información acerca de los personajes y su mundo narrativo.

Del mismo modo, a través de los tres cómics se ha ampliado acertadamente el mercado potencial de usuarios, en calidad de experimentadores, al crear distintos puntos de acceso (*touchpoints*), ya que desde Internet se puede acudir a tales obras, ya sean físicas o digitales, además de experimentar el resto de contenidos que las expanden. Todo ello, sin olvidar las presentaciones de los propios cómics en eventos especiales con un elevado valor performativo. Por tanto, nos encontramos ante mundos narrativos que han sido lo mejor amueblados posible, ofreciendo la posibilidad de continuar con su expansión. Asimismo, si bien este tipo de ejemplos abren huecos potenciales para que los usuarios participen creando contenidos (*fanon* o CGU), el carácter relativamente independiente de los mismos hace que se encuentren más limitados en comparación con universos narrativos más *mainstream*. No obstante, en todos ellos hay participación de los usuarios en mayor o menor medida.

Finalmente, concluimos que casos como los expuestos, cuyas derivas desde el cómic de carácter independiente facilitan nuevas propuestas de innovación y tendencias educativas, volverán a repetirse en el futuro. Se trata de casos que, alejándose de los mundos narrativos de *Marvel* o *DC*, también permiten que el disfrute de todos los contenidos sea mayor que la suma de las partes. Del mismo modo, dan a conocer al estudiantado otro tipo de contenidos verificando, de este modo, sus intersecciones con otros

medios y plataformas a través de sus múltiples enfoques teóricos, siendo los traídos en este texto una pequeña porción de los mismos. Las narrativas transmedia se hallan tan presentes y normalizadas en nuestro convergente entorno artístico y cultural, que se hace necesario no perder el rumbo y tratar de entender y enseñar cómo se desarrollan, tanto a nivel estratégico como táctico, de cara a poder comprender su posible evolución.

7. REFERENCIAS

Baile-López, E., Ortiz-Hernández, F. J., Rovira-Collado, J. y Vidal Martín-Toledano, J. (2015). Del cómic a la narración transmedia en la formación universitaria. Mapa transmedia de Los Vengadores. En M. T. Tortosa-Ybáñez, J. D. Álvarez-Teruel y N. Pellín Buades (Eds.), XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio (pp. 501-513). Universidad de Alicante.

Dena, C. (2008). Emerging participatory culture practices: Player-created tiers in alternate reality games. Convergence, 14(1), 41-57.

Eco, U. (1993). Lector in fabula. Lumen.

Fernando, D., Vásquez, M. y Salinas, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. Coherencia, 10(18), 137-159.

Freeman, M. (2014). The Wonderful Game of Oz and Tarzan Jigsaws: Commodifying Transmedia in Early Twentieth-Century Consumer Culture. Intensities: The Journal of Cult Media, 7, 44-54. Brunel University.

Genette, G. (1989). Palimpsestos (La literatura en segundo grado). Taurus.

Goodman, N. (1988). Ways of Worldmaking. Hackett Publishing Company.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York University Press.

Jenkins, H. (2007). Transmedia Storytelling 101. Recuperado el 18 de julio de 2023 de https://cutt.ly/bwisOHot

Kristeva, J. (1969). Semeiotiké: recherches pour une sémanalyse. Éditions du Seuil.

Marzal-Felici, J. y Casero-Ripollés, A. (2023). Editorial. La educación mediática: un reto estratégico para la sociedad digital. adComunica, 25, 13-20.

Pérez Pérez, J. M. (2020). Diego García de Paredes, el "Sansón de Extremadura". Revista de Estudios Extremeños, Tomo LXXVI, Nº Extraordinario, 169-193. Diputación de Badajoz.

Pratten, R. (2011). Getting started in transmedia storytelling: A practical guide for beginners. CreateSpace.

Rodríguez-Ferrándiz, R. (2014). El relato por otros medios: ¿un giro transmediático? CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 19, 19-37. Universidad Complutense de Madrid.

Scolari, C. A. (2013a). Las narrativas transmedia en un manifiesto y 11 tweets. Recuperado el 18 de julio de 2023 de https://cutt.ly/pwidooeN

Scolari, C. A. (2013b). Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan. Deusto.

Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. Anuario AC/E de Cultura Digital, 2014, 71-81.

Transmedia Manifest (2011). The Future of Storytelling. Recuperado el 18 de julio de 2023 de https://transmedia-manifest.com/

Tso, A. W. B. (2023). Teaching Shakespeare to EFL Students Through Transmedia. En A. W. B. Tso, S. K. K. NG, L. Law y T. S. Bai (Eds.), The Post-pandemic Landscape of Education and Beyond: Innovation and Transformation (pp. 19-29). Springer.

Wolf, M. J. P. (2012). Building Imaginary Worlds: The Theory and History of Subcreation. Routledge.

UNIVERSIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE: EL RECURSO DEL CÓMIC EN LAS PRÁCTICAS DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Víctor José Ortega Muñoz
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Desde el campo de la didáctica de la Historia se ha venido trabajando en diferentes líneas encaminadas a mejorar la enseñanza de dicha disciplina, no únicamente para aquellos que van a dedicarse profesionalmente a la enseñanza en dicha área tanto en primaria como en secundaria, sino también al que inicia unos estudios con diferentes objetivos profesionales, pero todos con el propósito de aprender y construir un sólido conocimiento científico. Para alcanzar dicha meta es necesario plantear el aprendizaje y las correspondientes actividades para la enseñanza partiendo del análisis profundo de la forma en que las personas aprendemos (Moreira, 2019, p. 24). Hasta no hace tanto en el campo universitario existía la creencia de que el profesorado de dicho nivel no precisaba formación didáctica específica tanto por su capacidad intrínseca como por la consideración de un alumnado ya maduro, adecuadamente capacitado y consciente para asimilar los contenidos que se ofrecen en la enseñanza superior (Wulff, 1997, p. 28). En la relación que establece Jörn Rüsen entre la teoría de la Historia y la Didáctica de la Historia destaca la propuesta de una enseñanza que despliegue el mismo método de la producción histórica, en el cual el trabajo con las fuentes históricas sería fundamental e imprescindible (Wulff, 1997, p. 28). Estaría abogando el autor por una enseñanza significativa, crítica y constructora del propio conocimiento, alejando la idea del alumnado como un mero contenedor donde verter un temario ya preestablecido sin necesidad de crítica ni reelaboración. Es en esta línea donde se encuadra el

presente trabajo, en la exploración de actividades didácticas relevantes para hacer protagonista al estudiantado, asumiendo por su parte un rol activo en la producción de su propia instrucción, yendo más allá de la tradicional clase magistral en la que solo se contempla la toma de apuntes y la admiración por el saber enciclopédico del profesorado; hacia un modelo de enseñanza por descubrimiento, construyendo un universo propio que permita descubrir, además, el presente a través del estudio del pasado (Paschuán, 2007, p. 12). Afortunadamente, tanto desde los especialistas que trabajan formando a la juventud en temas históricos como quienes trabajan específicamente en el campo de la didáctica de la historia, hay un interés creciente en la innovación e introducción de nuevas formas pedagógicas, fruto del convencimiento que una mejora en los métodos de ofrecer la docencia redunda en un mejor resultado para el alumnado (Favela, 2016, pp. 80-81).

Es imposible dejar de lado que la entrada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación dentro del ámbito educativo, la sociedad y los cambios disruptivos de herramientas tecnológicas como la Inteligencia Artificial, son una llamada a efectuar transformaciones en la metodología empleada en el proceso enseñanza/aprendizaje. Más aun constatando que éstas vienen participando de la realidad social de los últimos años, cada vez con un mayor protagonismo, expandiéndose por diversos ámbitos como el laboral y la existencia de los llamados "nativos digitales", que si bien hay estudios (Cabrera, 2017) que rebajan el nivel de desempeño tecnológico de los mismos, no es menos cierto que, cada vez más, estamos en un mundo audiovisual, donde la tecnología y la comunicación dominan gracias al binomio pantalla-internet. Esto nos lleva a reflexionar que es necesaria una innovación para motivar a un alumnado que ha crecido entre pantallas y que se ha visto rodeado por una gran cantidad de estímulos audiovisuales desde la infancia. En esta línea se han propuesto durante los últimos años acciones de integración de los recursos digitales, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de los futuros profesores, que junto al contenido de la materia debería integrar la tecnología a través de una propuesta didáctica adecuada que potencia el aprendizaje y la creación de contenido (Miralles-Martínez, 2019, p. 46). Pero creemos que no debe

centrarse exclusivamente en un supuesto artificio tecnológico constante sino en la base del proceso de enseñanza y la integración puntual de diversas tecnologías y las nuevas metodologías a ellas adjuntas, siempre que tenga sentido y sin provocar una sensación de hastío una vez pasada la novedad de su empleo en el aula. En caso contrario corremos el riesgo de sobre estimular unos jóvenes ya sobre estimulados que pueden llegar a especular que lo que se les brinda es un fraude, una exhibición actual sin base, que valga únicamente para cubrir el expediente de cierto profesorado que haría cierta dejación de funciones fiándolo todo al mero uso de las nuevas tecnologías. En esta línea hemos llevado a cabo la puesta en marcha de una práctica de innovación docente dentro del ámbito universitario, concretamente en el contexto del grado de historia, cuyo objetivo se centra en estudiar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial con un planteamiento novedoso y visual.

Nuestra propuesta consistió en que el alumnado elabore el texto de un cómic en el que se muestren los principales aspectos sobre las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. A pesar de ser un medio con décadas a sus espaldas, el comic sigue coligado a la juventud y entrega un modo de comunicación diferente, visual y directo que reclama la atención y favorece el interés por sus contenidos (Onieva, 2015). Dentro del mundo de la historiografía y la didáctica son cuantiosos los trabajos que en los últimos años están revalorizando y situando como protagonista al estudio histórico del cómic (Ruíz et al., 2021), especialmente como fuente histórica, pero del mismo modo como herramienta didáctica dentro del aula. En este sentido, las características de este medio facilitan el estudio y aproximación a periodos grises de la historia universal y española contemporánea tal como pueden ser los movimientos totalitarios o la represión franquista (Vadillo, 2021). No olvidemos que esta construcción cultural se convierte en el reflejo de la época en la que se inserta, revelando los valores preponderantes, las inquietudes existentes, los propósitos de quienes los editaban, etc. Elementos que han hecho de los comics una fuente y un aliado para el estudio de la historia. En esta ocasión la práctica no trata de efectuar un análisis histórico y la reconstrucción de conocimiento con dicha fuente sino que acomete, con la consulta de fuentes primarias y secundarias, la obra de un comic como

instrumento para futuros educadores pero que en su confección requiere un trabajo intelectual que apuntala el aprendizaje de los alumnos universitarios, muchos de ellos futuros docentes de Educación Secundaria, avivando el pensamiento crítico y el debate como elementos capitales del historiador y del ciudadano comprometido.

2. DISEÑO Y MÉTODO

La metodología adoptada para llevar a cabo esta práctica específica se corresponde a la ABP, Aprendizaje Basado en Problemas, donde a través del planteamiento de un problema de la vida real se cumplen una serie de fases que lo solucionan, consiguiendo uno o varios productos finales y cuyo proceso ha servido para el perfeccionamiento de las capacidades del alumnado y el aprendizaje de aquellos contenidos que se trazan en el diseño de este. Si bien su aplicación a las diferentes fases educativas no ha sido cómoda y ha tenido que ajustarse a las características del desarrollo de los estudiantes en cada una de las etapas, que incluyen desde la infancia hasta la madurez, hoy en día se acumulan experiencias del uso de dicha metodología de forma exitosa en diferentes espacios entre los que también se halla el universitario (Calvopiña y Bassante, 2016, p. 343). Esta metodología pone el foco en el estudiante, y aunque no es estrictamente novedosa[56], su extensión y modificación según las diferentes necesidades educativas a todos los niveles ha visto un auge en los últimos años, siendo utilizada cada vez por un número mayor de docentes. El papel de estos últimos recibe un gran cambio cuando se aplica dicha metodología pues pasa de ser la persona que entrega sus conocimientos al alumnado (que reciben de forma un tanto pasiva) a ser un facilitador de la enseñanza intercambiando su rol con el alumnado que ahora sí se convierte en auténtico protagonista de su proceso de aprendizaje (Leal y Chenche, 2013). No quiere esto decir que el papel del profesor no será notable, al contrario, deberá acompañar a los alumnos durante todo el trayecto y ser un facilitador, especialmente si

[56] Su origen se remonta a finales de los años sesenta dentro del campo de las ciencias de la salud, para conocer más sobre el mismo: Miró, C, et al. (2012). ABP: origen, modelos y técnicas afines. Red de Innovación Docente en ABP. ICE de la Universidad de Girona, *Aula de Innovación Educativa*, 216, 14-18.

se producen situaciones de encallamiento y siempre con la misión de ayudar a los alumnos a reflexionar, ser conscientes de aprendizaje, de las dificultades que existen, de los mecanismos para resolverlas y de lo conseguido tras el recorrido (Sáenz, 2008, p. 34). Y desde el punto de vista del discente se solicita, dentro del campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades, una cierta interdisciplinaridad y la necesidad de acudir a diversos lugares y fuentes que le puedan servir en su proceso de construcción del conocimiento como puedan ser museos, archivos, bibliotecas, internet, etc., conteniendo la necesidad de tenencia y mejora de diversas destrezas, así como el manejo de múltiples recursos didácticos (Vega, 2010).

El proyecto inicial es que el alumnado se ponga en la piel de un/a profesor/a de Educación Secundaria dentro del área de Geografía e Historia que tiene ante sí la tarea de desarrollar la unidad didáctica correspondiente a la Segunda Guerra Mundial. Con el fin de introducir elementos motivadores y dinámicos para el alumnado se le solicita la confección de un material didáctico enriquecedor apoyado en una plantilla de comic que debe ultimar con información sobre las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Para poder llevarlo a cabo deben efectuar una primera labor de documentación e investigación histórica, así como valerse de su capacidad analítica y crítica para distinguir los elementos apropiados y en la forma correcta (Rubio y Bajo-Bajo, 2019). Además, cada alumno debe trabajar un tipo de consecuencias preciso (políticas, demográficas, morales, artísticas, etc.) con la idea de desplegar un conjunto completo que se pone en común al finalizar dicha práctica. Esta experiencia se llevó a cabo en los grupos reducidos de la Universidad de Málaga dentro de la Asignatura Historia Contemporánea de España, impartida en el nivel de 3º del Grado de Historia, en la que participaron un total de treinta alumnos a lo largo de una sesión que tuvo una duración de hora y media. Posteriormente se envió un cuestionario a través del correo electrónico sobre la práctica para evaluar el desempeño de esta, los comentarios sobre su ejecución, valoración y posibilidades de mejora, que fueron redactados según el ritmo de cada persona y finalmente recibidos satisfactoriamente.

Para aprovechar al máximo el tiempo disponible, siempre exiguo cuando se proyectan realizar múltiples actividades, y abarcar el mayor marco

cronológico y temático posible, se decidió entregar al alumnado una copia impresa consistente en una plantilla de comic con los bocadillos en blanco, que debían completar con la información trabajada. También se ofreció la posibilidad de crear su propio comic, dibujando desde cero los personajes y el planteamiento de la situación que estimularía a dialogar sobre los resultados de la Segunda Guerra Mundial. Esta opción no fue escogida por nadie pues es cierto que el tiempo no sobraba y la confianza en diseñar un buen trabajo no era amplia, aferrándose a la plantilla muda en que dos estudiantes se encuentran en una zona ajardinada al aire libre y comienzan a hablar.

Para aumentar el comentario crítico esta página de comic se acompañó de dos viñetas, mudas también, donde se ve a Mafalda, ejemplo del personaje de comic crítico y acertado, conocida por la mayoría y cuyo estilo es reconocible entre varias generaciones. El trabajo que debían realizar para finalizar era llevar a cabo una reflexión sobre el tema investigado y plasmar un pensamiento crítico en esas dos viñetas, de forma concisa y sentencias claras.

Como cada estudiante había trabajado unas consecuencias específicas, al finalizar su página, se fueron rotando sus obras entre todos para que el conjunto tuviera acceso al trabajo de los demás, comprobando las similitudes y diferencias con el propio y accediendo a la información que habían investigado los compañeros y que habían plasmado en el lenguaje propio de los cómics. La experiencia concluyó con una puesta en común, incidiendo en los aciertos de los otros, reconociendo aquello que se podía mejorar, reflexionando sobre los horrores de la Segunda Guerra Mundial y acercando posiciones críticas ante la guerra, ante posiciones políticas autoritarias y antidemocráticas, así como propuestas esperanzadoras en la razón humana para que pueda ser más fuerte que los impulsos violentos que, según el ejemplo de las dos guerras mundiales, nos podrían encaminar a nuestra propia aniquilación.

Las líneas temáticas que se trabajaron por iniciativa propia del alumnado fueron: consecuencias demográficas tanto sobre la mortalidad como la influencia en la natalidad (baby boom) en los principales países protagonistas de la contienda; la existencia de multitud de heridos y su difícil integración en la vida cotidiana en determinados casos; la creación de la

UNESCO; la reconstrucción europea y en especial de las ciudades; los cambios efectuados en la mentalidad de las personas; el desarrollo tecnológico y como afectó a las personas en su vida cotidiana; modificaciones en el desarrollo del urbanismo y las políticas al respecto; la situación de la mujer en cuanto a avances y retrocesos en la igualdad efectiva con los hombres; la destrucción de las principales ciudades afectadas durante el conflicto y el nivel de daño recibido; movimientos migratorios iniciados a causa de la conflagración mundial y sus consecuencias para los protagonistas y los lugares que se vieron afectados por los mismos; avances en medicina y desarrollo energético; la aparición de movimientos sociales y el fortalecimiento de otros como el pacifismo y la lucha por los nuevos derechos y el estado de bienestar.

3. RESULTADOS

El alumnado se vio motivado a sí mismo a ocuparse en el tema, ahondando en el apartado de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial para obtener una amplia comprensión y poder así después diferenciar lo revelador y transmitirlo a sus teóricos alumnos de secundaria en un lenguaje cercano pero conservando la rigurosidad histórica. Si bien la mayoría terminó a tiempo, muchos se quedaron con ganas de trabajar más sesiones a través de esta metodología ya sea ampliando el número de páginas como buscando sus propias plantillas. La valoración del alumnado sobre la práctica fue muy positiva. La implicación de todo el grupo que asistió a clase fue excelente desde el comienzo cuando se planteó la propuesta. Más allá de una valoración superficial por las impresiones del momento, ésta se confirmó con un breve cuestionario que incidía en los siguientes puntos:

- ¿Qué valoración global le darías a la práctica?
- ¿Te hubiera gustado/te gustaría realizar la práctica en un número mayor de sesiones y más completa?
- ¿Te parece una práctica adecuada para ampliar conocimientos?
- ¿Crees que te puede servir para tu práctica docente en caso de que te dedicaras a ello?

- ¿Qué aspectos positivos consideras que tiene?
- ¿Qué aspectos negativos consideras que tiene?
- ¿Cómo mejorarías la práctica?
- Reflexión personal.

Podemos sintetizar las respuestas en una valoración que alcanzó una media de 9,3 en una escala del cero a diez. Además, una mayoría era partidaria de haber prolongado a otra sesión el trabajo, para profundizar más, alargar el debate y poder ocuparse de alguna hoja de comic extra. También es cierto que hubo quien consideraba el tiempo de la sesión suficiente y adecuado para lo que se demandaba y los objetivos que se aspiraban lograr.

La totalidad de los participantes en la práctica han considerado la misma como una práctica adecuada, enfatizando su vertiente creativa, el salirse de lo establecido en la educación tradicional y el refuerzo de la imaginación y motivación frente al aprendizaje de nuevos contenidos y la consolidación de otros que algunos tenían gracias a su interés personal en el tema o a lo estudiado durante el desarrollo de las clases teóricas.

Siendo conscientes de que una gran parte del alumnado tiene entre sus objetivos próximos acceder a la profesión docente, la percibieron como algo que les podía ser útil, incluso se plantean utilizarla con modificaciones llegado el caso según los cursos donde impartan docencia. Hay quien ha tomado nota y afirma que trabajará de esta forma, convencido que es un modo adecuado de llegar a los jóvenes, consciente de que el mundo en general, y el de la enseñanza en particular, se ha transformado considerablemente en los últimos tiempos y hay que adaptarse a ellos.

Entre los aspectos positivos que han destacado se localiza en primer lugar la potenciación de la creatividad, como un elemento de valor intrínseco y que se queda al margen de la formación de forma habitual. También se ha remarcado que se ha realizado una profundización de los conocimientos, consolidando aquellos que se tenían, pero agrandando otros a niveles inesperados. El hecho de captar la atención desde el comienzo, la necesidad de poner a volar la imaginación, aun cuando la

plantilla del comic ya estaba predefinida y el alejamiento de la metodología tradicional son factores valorados positivamente por su carácter dinamizador. También han reseñado positivamente su carácter visual y ameno. Por último, han apreciado como sugestiva la labor de síntesis llevada a cabo con ideas que han debido transmitir en pocas líneas y en un lenguaje sencillo, pues para poder llevar esto a cabo se requiere un amplio conocimiento y comprensión del objeto de estudio.

Pasando a la cuestión sobre aquellos puntos negativos que han observado destaca sobre todo el haber sido una práctica individual, planteando su ejecución en grupo o pequeños grupos. Igualmente se ha resaltado que hubiera sido mejor la existencia de un número mayor de plantillas que permitan un trabajo variado y diferente. También en la misma línea hay quién considera la plantilla empleada demasiado infantil, incluso aquella del personaje de Mafalda, y se propone la utilización de mayor variedad, incluyendo plantillas de manga mudas, pues esta variedad japonesa es la que mayor tirón tiene actualmente entre la juventud en general. Por último, también se ha planteado la posibilidad de utilizar plantillas de plataformas digitales, aunque se es consciente que para ello hay se requiere una infraestructura mayor al tener que reservar un aula TIC o que todo el alumnado lleve sus recursos tecnológicos, si disponen de ellos, el día de la práctica, así como la necesidad de tener una formación específica según sean las herramientas de software con las que se trabajara.

En cuanto a la reflexión, en gran parte se hacen eco de los aspectos positivos y negativos mencionados con anterioridad, que algunos compañeros incluyeron en esas preguntas y otros reflexionan sobre ellos en este otro apartado. No obstante, destacaremos dos ideas: se ha realizado una práctica atractiva pero rigurosa y la necesidad de no sobreexplotar esta manera de dinamizar las clases, pues puede ser contraproducente y lo que en un primer momento se siente motivador e innovador se puede transformar en hastío e indolencia.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El inmovilismo es una de las características que aparecen en parte del profesorado, ya sea este universitario o de cualquier otra etapa educativa, pero la existencia de cierto conformismo no quita que existan docentes conscientes del cambio de paradigma en la educación general y con ganas de implantar nuevas metodologías, centradas siempre en el aprendizaje, que consigan hacer este más motivador y enriquecedor para su formación. Sin olvidar nunca que las tendencias educativas requieren una modernización e innovación que vayan más allá de la innovación por la innovación, buscando ser significativas en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Las prácticas universitarias dentro de la enseñanza de la Historia han adolecido tradicionalmente de un componente lineal. Las nuevas corrientes, o aquellas no tan novedosas en su existencia, pero si en su marginación en la aplicación docente, que se utilizan pueden llegar a motivar al nuevo alumnado y hacer su paso por la carrera verdaderamente propio; considerando conveniente su uso complementario con lo mejor de la educación tradicional, cimentando un paso formativo jalonado por multitud de metodologías, enfoques, formas de trabajar y un enriquecedor trabajo con profesorado de todo tipo.

Dentro del amplio abanico de posibilidades que asoman frente a los docentes en los tiempos actuales, debemos estar abiertos al uso de nuevas metodologías y a realizar un análisis y las modificaciones que sean ineludibles para acomodarlas a la realidad del aula, que es siempre cambiante. Esto conllevará, como venimos insistiendo, una mayor estimulación de una gran parte del alumnado, el acrecentamiento del aprendizaje específico y el ejemplo de unas prácticas docentes que pueden reproducir, no ya idénticamente sino manteniendo el espíritu que las impulsa. En esta ocasión hemos hecho uso del comic, no como fuente histórica, pero si como herramienta de construcción y transmisión del devenir histórico (Calvas-Ojeda y Espinoza, 2017), si bien la elaboración de comics como método de aprendizaje de competencias y contenidos no se ve limitada a esta área del conocimiento, sino que puede extenderse a otras materias y estudios desde las Humanidades a las Ciencias Sociales

pasando por la Ingeniería (Linares et al, 2016). A pesar de las respuestas tan favorables a la práctica realizada, no hemos de ser autocomplacientes y junto a la autoevaluación que todo profesor hace de su práctica docente, debemos agregar la evaluación del propio alumnado, valorando las sugerencias y su factibilidad. Teniendo en cuenta tanto las opiniones negativas como positivas para modificar aquello que se pueda mejorar y mantener este tipo de práctica con el comic en el centro de su formulación, pero sin llegar al cansancio y aburrimiento por su abuso. Consideramos que puede ser útil la unión del Aprendizaje Basado en Proyectos y el comic, al igual que lo pueden ser otras combinaciones, siempre que no se pierda de vista el objetivo final de conseguir un verdadero aprendizaje y la formación de personas críticas por medio de herramientas didácticas dinámicas y motivadoras que vayan más allá de un deslumbramiento artificial y momentáneo.

5. REFERENCIAS

Cabrera, J. I. (2017). Nativos digitales que no lo son tanto. Revista de Estudios de Juventud, 117, 199-207.

Calvas-Ojeda, M. G. y Espinoza, C. R. (2017). La enseñanza de la historia a través de historietas. Maestro y Sociedad. Revista Electrónica para Maestros y Profesores, 14(4), 544-555.

Calvopiña, C, E. y Bassante, S. A. (2016). Aprendizaje basado en problemas. Un análisis crítico. Revista Publicando, 3 (9), 341-350.

Favela, L. R. (2016). Para construir una didáctica de la historia. HistoriAgenda, (31), 79-86. https://bit.ly/3PQ0ERp

Leal, I. A. y Chenche, F. B. (2013). Aprendizaje basado en problemas. Ciencia y Tecnología. Revista Científica Multidisciplinar, 1 (5), 66-76.

Linares, E. E. et al. (2016). Empleo de historietas para reforzar el aprendizaje del nivel superior en UPIBI-IPN. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(13), 1-14. https://bit.ly/46FtrOt

Miralles-Martínez, P. et al. (2019). Digital resources and didactic methodology in the initial training of History teachers. Comunicar, 61, 45-56. https://doi.org/10.3916/C61-2019-04

Miró, C. et al. (2012). ABP: origen, modelos y técnicas afines. Red de Innovación Docente en ABP. ICE de la Universidad de Girona, Aula de Innovación Educativa, 216, pp. 14-18.

Moreira, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. Historia y Espacio, 15 (53), 21-42. Doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734.

Onieva, J. L. (2015). El cómic "online" como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 15, 105-127.

Paschuán, A. (2007). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. Revista de Historia y Geografía, 20, 9-20.

Rubio Muñoz, F. J. y Bajo-Bajo, M. J. (2019). Creando historietas para aprender Historia el uso didáctico del cómic para el aprendizaje del pasado, en: Barroso, M. J. et al. Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica, 954-961. Ediciones Escola Superior de Educação.

Sáenz, A. (2008). ¿Qué es el aprendizaje basado en problemas (ABP)? I. Revista Padres y Maestros, 319, 33-36.

Vadillo, J. (2021). El cómic y la enseñanza de la Historia Contemporánea. Apuntes didácticos para la enseñanza de la memoria histórica y los movimientos sociales en distintos niveles educativos. Didácticas Específicas, (24), 39-62. https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.003

Vega, A. G. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Superior, CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques, https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2893

Wulff, F. (1997). Historia y didáctica en la Universidad. Baetica: Estudios de Historia Moderna y Contemporánea, 19 (2), 28. https://bit.ly/3DqgpXT

REFERENTES COMUNICATIVOS A TRAVÉS DEL CINE: EL FRAGMENTO CINEMATOGRÁFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

CARMEN HERNÁNDEZ-ESCOLANO
Universidad Isabel I
Universidad Ramón Llull – Blanquerna PSITIC

1. INTRODUCCIÓN

El cine es un recurso de gran valor formativo, una manera de innovar en la práctica pedagógica, en la docencia, tanto desde la vertiente del tratamiento de una temática como desde el desarrollo de la capacidad de análisis y del pensamiento crítico.

Las historias proyectadas desde la cámara captan la atención de la mayoría, desde la de los más pequeños hasta los más mayores. Al mismo tiempo la versatilidad y diversidad de perspectivas permite abordar situaciones y contextos variados incorporando al cine la mirada educativa y la posibilidad de transferirla la experiencia a cualquier contexto formativo.

La presente comunicación plantea los resultados obtenidos a partir del diseño e implementación de un programa formativo de mejora de la competencia comunicativa oral docente que incluye una fase dedicada a actividades dirigidas al desarrollo competencial a partir de la utilización del cine (Hernández, 2016). La dimensión formativa de éste se trata como instrumento de observación y análisis de referentes, situaciones y contextos, donde el visionado se vincula a una práctica reflexiva y de mejora docente.

Todo ello con el fin de facilitar la construcción de mensajes comunicativos orales eficaces a partir de la motivación, el conocimiento y las habilidades comunicativas (Verdeber, 1999) y tomando como punto de partida la figura docente, como referente comunicativo de impacto (Sanz Picanyol, 2005).

1.1. Pedagogía del fragmento

La aproximación al análisis del acto comunicativo y de sus protagonistas se aborda desde el fragmento cinematográfico (Bergala, 2007). Donde a partir de géneros diversos, el hecho de disponer de referentes comunicativos cinematográficos se plantea como elemento innovador y motivacional. Las secuencias constituyen una herramienta didáctica en distintos contextos formativos (formales, no formales y divulgativos). Al mismo tiempo permite identificar oportunidades de transferencia a contextos y prácticas comunicativas diversas, en este caso de carácter educativo. El trabajo expuesto mantiene un vínculo con la idea de Bergala y su '*Pedagogía de los Fragmentos Puestos en Relación* (FPR)', porque también se basa en el análisis didáctico orientado a aprender a partir de la observación, la reflexión y la capacidad para desgranar experiencias comunicativas.

La propuesta de Bergala basa la originalidad de su planteamiento dialógico en otra manera de estar presente en la relación pedagógica, de dialogar con el alumnado, a través del cine y de la pedagogía de la mirada a través de las distintas fases que plantea:

- Fase 1. Analizar el plano/secuencia
- Fase 2. Valorar la película
- Fase 3. Formación del juicio

Sin embargo, el programa de desarrollo competencial que se expone en el presente estudio se centra exclusivamente en la primera fase, en el análisis del fragmento, sin entrar en detalle de la valoración de la película, ni en la formación del juicio. El aporte didáctico fundamental viene dado por el referente comunicativo que se presenta en cada fragmento fílmico seleccionado.

1.2. Situaciones de aprendizaje y estilos comunicativos

Tal y como afirma García Amilburu (2010, p. 28) la incorporación a la docencia del cine es un 'instrumento pedagógico eficaz para la formación', donde 'el discurso audiovisual constituye una revolución cultural' (Pulido-Polo, 2016) porque atiende a un formato más allá de la escritura.

Los fragmentos fílmicos seleccionados configuran una diversidad de situaciones de aprendizaje, donde se plantean estilos comunicativos variados que impactan en el proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. El visionado de estas secuencias, así como su posterior análisis con perspectiva educativa, permiten una reflexión exhaustiva. Este análisis tiene en cuenta tanto los aspectos comunicativos verbales, como los de carácter no verbal (prosódicos y extralingüísticos), a fin de integrar pautas de observación de su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2016).

En definitiva, la oportunidad de abordar la transformación competencial a través de la palabra (Freire, 1970), mejor aún, a partir de contextos comunicativos verbales y no verbales, constituye un elemento clave para el desarrollo docente. En esta situación el cine constituye una potente herramienta didáctica, facilitador del análisis de contextos y de situaciones que favorecen la posterior transferencia y la creación de entornos.

Las secuencias se plantean en torno a situaciones que faciliten, por ejemplo:

- ¿Cómo hacer que una clase expositiva sea interactiva?
- ¿Cómo plantear un proyecto de aprendizaje motivador?
- ¿Cómo ayudar a visualizar ideas abstractas?

Donde los referentes cinematográficos muestran estilos y recursos comunicativos capaces de adaptar la comunicación a un horizonte educativo, atendiendo a la etapa, edad y las características del aprendizaje planteado.

2. OBJETIVOS

El programa competencial docente se orienta a mejorar la eficacia de la capacidad comunicativa del profesorado universitario participante, a través de experiencias de evaluación previa, la reflexión personal, la observación, la simulación y la puesta en práctica individualizada.

El estudio tiene por objeto principal monitorear y evaluar el impacto de las innovaciones que el programa formativo docente en sus distintos momentos de diseño, desarrollo y evaluación, y orientadas al desarrollo y mejora de una competencia transversal, como es la comunicación oral, a partir de la obtención de indicadores docentes y del alumnado (satisfacción y rendimiento).

En este sentido, en la fase de aprendizaje se inicia con actividades de aprendizaje orientadas a la observación de referentes a partir de fragmentos fílmicos, con ella se persigue:

- Observar los referentes y las buenas prácticas comunicativas planteadas.
- Identificar facilitadores y barreras comunicativas de los aspectos verbales y no verbales de la comunicación educativa.
- Simular situaciones a partir de pautas.
- Aplicar y transferir los aprendizajes en contextos educativos diversos.

3. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación se basa en el análisis del impacto (Feixas, 2015) del programa de desarrollo competencial comunicativo oral docente, a través de indicadores que permiten obtener evidencias de su incidencia en la mejora docente. Se requiere por una parte el diseño del programa *ad-hoc* de desarrollo competencial docente, '*Comunicación oral eficaz para la docencia en la educación superior'*, y por otra definir un modelo de evaluación de su impacto en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la asignatura a través de un programa basado en el principio de suma de motivación, conocimiento y habilidad (Verderber, 1999).

Se plantea un estudio descriptivo, explicativo, de carácter cuasi experimental, a partir de un modelo de trabajo basado en los 12 casos de la misma área de conocimiento (Economía y Empresa). La muestra de la investigación contó con profesorado y alumnado de tres universidades españolas: Universidad de Barcelona (UB), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Universidad Pompeu Fabra (UPF) que de manera voluntaria acudieron a la propuesta de mejora docente personal que hizo cada una de las distintas Facultades. La población se concreta en el conjunto de profesorado universitario del ámbito de la Economía y la Empresa (gráfico 1).

Así mismo el número de asignaturas/alumnado matriculado ha sido también de 12. La población el total de estudiantes matriculados en la asignatura y la muestra ha variado en cada uno de los instrumentos, sean los que afectan al rendimiento, con un 100% de los datos, o la encuesta ad-hoc del estudio o de participación en la valoración de la docencia (gráfico 2 y 3).

La selección y descripción de los sujetos objeto de estudio se ha realizado considerando como tales al conjunto de estudiantes matriculados en las asignaturas del profesorado participantes en la experiencia. La decisión muestral docente de la investigación condiciona el tamaño de la muestra general. Por ejemplo, la muestra de alumnado participante está condicionada por la asignatura y el número de matriculados en esa asignatura.

El conjunto de docentes participantes, al margen de la edad y de la experiencia docente, coincidieron en mostrar una excelente predisposición hacia la mejora docente, y en valorar la incidencia de la competencia comunicativa oral en su práctica educativa.

GRÁFICO 1. *Muestra docente por centro*

Centro	Alumnado matriculado
C1	4
C2	4
C3	4
TOTAL	12

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. *Población y muestra de la investigación*

Profesorado Muestra	Alumnado Muestra	Alumnado Población
C1D1	42	94
C1D2	44	82
C1D3	70	131
C1D4	50	86
C2D1	25	25
C2D2	27	81
C2D3	25	25
C2D4	53	90
C3D1	41	51
C3D2	64	85
C3D3	82	96
C3D4	57	96
12	**580**	**942**

Fuente: elaboración propia

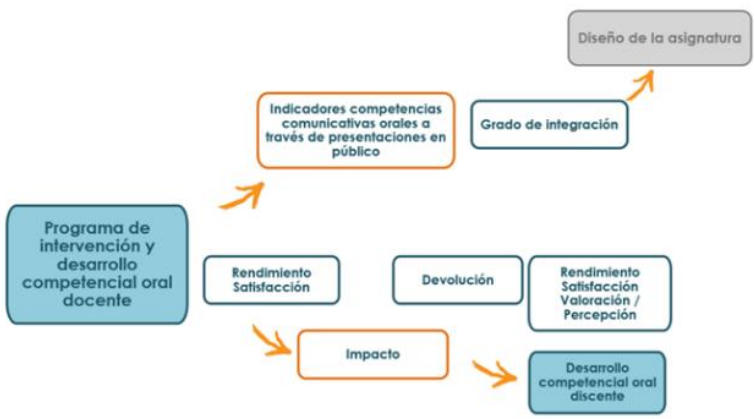
GRÁFICO 3. *Población alumnado por centro*

Centro	Alumnado matriculado
C1	393
C2	221
C3	328
TOTAL	942

Fuente: elaboración propia

El diseño de la investigación propone evaluar la efectividad -si se han alcanzado los objetivos previstos- y el impacto, más allá de la evaluación del cumplimiento del programa para valorar y evidenciar el papel de los diferentes elementos del diseño y del proceso han incidido en los resultados conseguidos, tanto en el propio docente como entre el alumnado, en términos de satisfacción con la docencia y el rendimiento académico alcanzado (figura 1). Se realiza una intervención sin llegar a controlar exhaustivamente las variables a partir de grupos no equivalente y de muestras no probabilísticas (Arnal, 1992), dado que en el ámbito educativo los grupos están creados de manera natural.

FIGURA 1.



Fuente: elaboración propia

El objeto concreto de esta comunicación, como se indicaba en los objetivos, pone el acento en las actividades de aprendizaje y los recursos que se utiliza para fomentar la observación de referentes fímicos, (al menos cinco secuencias) y la posible transferencia a contextos comunicativos educativos de la propia práctica docente (figura 2). Cada secuencia cinematográfica se selecciona por su valor docente/educativo, así como por la diversidad de estilos comunicativos planteados. El visionado de fragmentos y su posterior análisis permiten una reflexión exhaustiva, tanto de los aspectos comunicativos verbales, como los de carácter no verbal (prosódicos y extralingüísticos) y tener pautas de su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Alguacil, 2020).

FIGURA 2



Fuente: elaboración propi

El *Programa de intervención* ad-hoc para el desarrollo competencial comunicativo oral docente (tabla 1) se fundamenta en la consideración de que la motivación, el conocimiento y la habilidad pueden combinarse con otras variables del contexto para explicar nuestras acciones, con más habilidades más posibilidades de construir mensajes eficaces (Verderber, 1999, pp, 20-21).

– Si aumenta la motivación, aumenta la capacidad.

– Si aumenta el conocimiento del comunicador, aumenta su capacidad.

– Si aumenta la habilidad del comunicador aumenta la capacidad de sí mismo.

Se organiza a partir de distintas fases con una específica dedicada a la observación de situaciones comunicativas. Estas permiten identificar género y situaciones comunicativas a partir del uso de pautas de observación que facilitan la clasificación de objetivos comunicativos, géneros empleados y comportamiento verbal y no verbal de cada ejemplo.

TABLA 1. *Programa de intervención competencial ad-hoc*

Número de horas: 6 h Objetivo: Potenciar los puntos fuertes e identificar y mejorar los aspectos débiles de la competencia comunicativa oral a través de presentaciones en público. Resultado específico esperado: Satisfacción con la experiencia, percepción de mejora competencial y evidencias de mejora a través de la observación en el aula. Mejora del rendimiento, satisfacción y valoración de los contextos comunicativos orales de la asignatura a través del rendimiento, satisfacción y valoración de los contextos comunicativos orales.

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a los instrumentos de recogida de información con los que el estudio ha contado han sido variados (análisis documental, cuestionarios –técnica cuantitativa-, entrevistas abiertas o en profundidad, grupos de discusión, visitas y observación sobre el terreno). Entre las técnicas cualitativas de investigación social, ha incorporado materiales documentales y la observación basada en la investigación-acción participativa.

Los instrumentos previstos han sido cualitativos y cuantitativos, así como institucionales (calificaciones obtenidas y satisfacción docente en las asignaturas) y *ad- hoc* (cuestionario de valoración competencial, pauta de análisis documental, categorización de la entrevista semiestructurada, pauta de observación y cuestionario de valoración de la experiencia).

4. RESULTADOS

Los datos descriptivos de conjunto del análisis del Plan Docente evidencian que las asignaturas objeto de estudio tiene un número de ECTS similar (5-6), así como una equilibrada presencia de materias de Grado y de Máster.

La recopilación de datos cualitativos en la entrevista docente inicial evidencia una tendencia general a considerar la figura docente como un elemento clave en la calidad educativa, así como la práctica docente como un recurso que mejora con la reflexión sobre la propia práctica docente. Se considera que la reflexión sobre la práctica docente mejora con la coordinación, que ayuda a introducir nuevos elementos que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje y el clima del proceso.

Así mismo se evidencia una valoración de la importancia que tiene definir claramente la finalidad y los procesos de aprendizaje, también de la aplicabilidad de lo que se aprende. Se observa una similitud al considerar la competencia comunicativa una necesidad, tanto para los profesionales docentes, como para los futuros titulados. Por tanto, se estima prioritaria la incorporación de contextos comunicativos en las asignaturas.

La noción de comunicación eficaz es diversa, se manifiestan diferentes perspectivas, unas centradas en el orador, otras en el discurso y otras ponen el acento en el receptor y la interacción comunicativa. En general, se observa coincidencia en la noción de buena comunicación como el dominio del público de mantener la atención del receptor, empatía, capacidad para convencer y obtener *feed-back*, informar de manera clara y crear un clima acogedor.

A lo largo de las distintas actividades del programa de desarrollo competencial se realizan registros de las observaciones y grabaciones de las producciones orales y las simulaciones docentes, así como la observación de la exposición en el aula. Cada participante tuvo la oportunidad de identificar los aspectos facilitadores y las barreras de su capacidad comunicativa docente eficaz a partir de la observación de referentes; lo que a su vez constituía un elemento de referencia para tomar conciencia de su necesidad de mejora. Los aspectos se organizaron en torno a cinco ejes:

- Discurso
- Dominio lingüístico
- Estrategias reguladoras de la densidad informativa
- Recursos prosódicos
- Comunicación no verbal

En general, la evolución observada entre el conjunto de los participantes es muy positiva. Sólo en un caso no fue posible cerrar el proceso con la observación final. En el resto de los casos se observó una excelente evolución y una mejora sustancial de la competencia respecto a la situación inicial. Respecto al alumnado, el total de respuestas al cuestionario supuso un 61,57%.

En cuanto al impacto de la mejora competencial docente en el desarrollo contextual de la asignatura y la percepción de impacto del alumnado: de los distintos bloques del cuestionario se identifican los aspectos específicos sobre la influencia de la universidad, el contexto, la asignatura y el estilo comunicativo docente, los denominados aspectos de contexto.

TABLA 2. *Datos de participación por asignatura de la encuesta a estudiantes*

Docente	Identificador	Nº	% s/total	Matricula	% Participación
1	C3D2	64	11,03%	85	75,29%
2	C1D2	44	7,59%	82	53,66%
3	C1D3	70	12,07%	131	53,44%
4	C1D1	42	7,24%	94	44,68%
5	C1D4	50	8,62%	86	58,14%
6	C2D2	27	4,66%	81	33,33%
7	C3D3	82	14,14%	96	85,42%
8	C2D4	53	9,14%	90	58,89%
9	C2D3	25	4,31%	25	100,00%
10	C2D1	25	4,31%	25	100,00%
11	C3D4	57	9,83%	100	57,00%
12	C3D1	41	7,07%	50	82,00%
TOTAL		580	100%	945	61,38%

Respecto a si la Universidad se considera que facilita situaciones donde desarrollar la competencia comunicativa oral a través de presentaciones en público (Q3, = 2,89 y una S = 0,88), más del 60% de las opiniones otorgan respuestas asociadas a los valores más altos (3 y 4).

Respecto al clima de aula como espacio comunicativo facilitador donde para expresarse oralmente sin miedo a equivocar se (Q4, X = 2,70 i una S = 0,81), aunque se avanzan las respuestas de franjas más altas, más de un 60% de las respuestas se concentra entre 3 y 4.

La influencia del estilo comunicativo docente (Q16) es variable, el 50% de las opiniones valoran alta o muy alta la influencia, solo un 10% no considera que le haya influenciado el estilo comunicativo en el desarrollo de su competencia.

El % de los alumnos que considera que la asignatura ha favorecido su desarrollo contextual es más elevado en la asignatura 3 (C1D3), aprox. El 94,29%; y más bajo en la 4, donde sólo lo considera un 19,05%), lo que permite observar que es un indicador específico de cada contexto.

Respecto a la cuestión sobre si la asignatura ha favorecido el aprendizaje específico en materia de comunicación oral, la respuesta ha sido afirmativa en el 53,98%.

5. DISCUSIÓN

La premisa inicial del trabajo se fundamenta en la consideración de la competencia comunicativa oral como una capacidad requerida a cualquier profesional, necesaria para exponer ideas, argumentos, defender puntos de vista, y requiere del dominio de la técnica adecuada, también para los docentes como profesionales y referentes que son del alumnado necesitan ‘sus’ referencias de desarrollo competencial entre quien identificar facilitadores y barreras comunicativas.

El programa planteado es una propuesta innovadora que trabaja de manera personalizada y a partir de la progresiva mejora competencial de una habilidad que incide en el aprendizaje del alumnado. La cuestión nuclear es si el modelo de análisis empleado en el trabajo resulta

adaptable y transferible a la diversidad de docentes y contextos educativos a fin de obtener evidencias de impacto.

El modelo integra una perspectiva de análisis cualitativo y cuantitativo a partir de diversos contextos formativos y entre una muestra de profesorado universitario que en cada caso obtiene excelentes resultados, por una parte por la satisfacción personal expresada, la observación final realizada, y la capacidad de transferir a los contextos reales las observaciones realizadas en las distintas actividades planteadas, entre ellas los referentes mostrados a través de los distintos fragmentos fílmicos.

El foco de la discusión se centra en el beneficio de un programa orientado al desarrollo de competencias docentes; así como de un modelo de evaluación y seguimiento de la calidad e impacto del programa. La definición y obtención de indicadores significativos tiene en cuenta su impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El interés del estudio radica en la importancia de una temática y competencia de elevado valor en el entorno, y por su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, por la certeza manifiesta que la comunicación es un elemento clave en las relaciones humanas, pero también en las interacciones y dinámicas establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El *Programa Comunicación oral eficaz para la docencia*

Docente se centra en el impacto comunicativo y didáctico de una práctica donde la comunicación adopta una doble perspectiva, la comunicativa y la didáctica. En el primer caso por el impacto del estilo comunicativo eficaz que incide en la valoración de la docencia y los resultados de aprendizaje, y por otra, por la capacidad de diseñar contextos didácticos para abordar y evaluar la capacidad comunicativa en el aula y mejorar la capacidad comunicativa del alumnado. Práctica docente reflexiva.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar se confirma la importancia del contexto de partida en el desarrollo competencial, tanto del contexto didáctico que lo promueve, así como la importancia que tiene identificar las nociones y creencias

previas sobre el sentido y significado de comunicación eficaz, la consideración de aprendizaje y la incidencia de la docencia en la calidad educativa previas, el trabajo y la práctica de aprendizaje y la reflexión sobre la propia práctica facilitan una progresión y el desarrollo de habilidades y el cambio de enfoques.

La cuestión clave es que los contextos vivenciales, docentes y para los titulados, favorecen el aprendizaje y el desarrollo competencial. Enfatizar que el conjunto de los docentes participantes, con independencia de la edad y experiencia en la docencia, consideran que hay aspectos de mejora comunicativa en la docencia y una predisposición a aplicar esta mejora en su docencia como estrategia de mejora de la calidad docente.

La entrevista se convierte en un momento clave del proceso para identificar las concepciones y las creencias sobre el conocimiento, aprendizaje, evaluación, las competencias, los puntos fuertes y débiles, desde los que se pueden abordar también las necesidades comunicativas orales docentes.

La entrevista permite provocar una reflexión sobre la incidencia de enfocar la docencia de una determinada manera a través de la comunicación oral.

La correspondiente categorización de las respuestas ha permitido identificar aspectos en común sobre el punto de partida, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, su docencia y aspectos relativos a la competencia comunicativa.

La reflexión sobre la evaluación se ha orientado a incidir en la toma de conciencia del rol evaluador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del impacto sobre cómo el estudiante aborda las tareas y situaciones de aprendizaje.

Los instrumentos de progreso empleados han sido la observación y el *feed-back* a través del que se obtienen indicadores de mejora personalizados para cada docente, tanto en su dimensión de aspectos facilitadores como de las necesidades de mejora en el ámbito comunicativa a través de exposición oral.

Los resultados evidencian que la incidencia del programa ha sido doble, por una parte se consigue la mejora comunicativa y la capacidad didáctica, en el diseño de contextos de aprendizaje.

En todos los casos los resultados han sido más positivos en aquellos contextos en que el punto de partida, la percepción competencial como comunicador docente era más baja.

A la vista de los datos se concluye que los contextos de actividad comunicativa oral de las asignaturas con mayor ponderación de las actividades dirigidas a alumnado de Máster son los que evidencian mejores resultados en términos de calificación satisfacción, aunque el estilo no hay diferencias significativas, por lo que se considera una variable contextual.

El diseño del programa se fundamenta en la consideración de docente como referente comunicativo de impacto (Sanz Picanyol, 2005, p.11) "un profesional de la enseñanza necesita ser un buen orador y un buen conversador. Sus habilidades de comunicación oral determinan en gran parte la eficacia de su actividad en el aula, tanto en la transmisión de conocimiento como en la coordinación de las interacciones entre los diversos miembros del grupo y, en consecuencia, en la creación de un clima adecuado para el aprendizaje. El dominio de la comunicación oral es una necesidad ineludible en la tarea docente".

El dominio de la habilidad comunicativa, la identificación de las propias limitaciones y puntos de mejora, son el punto de partida tanto para la mejora profesional, como del aprendizaje del alumnado, también de sus propias capacidades comunicativas como futuro egresado.

La fase de observación constituye un período clave en el que cada participante tiene la oportunidad de observar y analizar diversos estilos comunicativos de carácter educativo.

8. REFERENCIAS

Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Col. Universitaria. Labor.

Bergala, A. (2007). La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en las escuelas y fuera de ella. Laertes.

Freire, P. (1970). Capítulo III (Biblioteca Nueva, 2012, p. 97). Pedagogía del oprimido.

Feixas, M. (Coord.) (2015). Impacto y transferencia de la formación docente universitaria. Vol. 51, Núm. 1 81-107 Educar

García-Amilburu, M. (2010). Cine y educación:la integridad del docente en Emperor's club. Nº38:27-40. Edetania..

Hernández-Escolano, C. y Alguacil, M. (Eds.) (2020). El arte de presentar en público en la universidad. La competencia comunicativa oral en la docencia universitaria y su impacto en el alumnado. Octaedro-IDP UB.

Hernández Escolano, C., (2016). La competència comunicativa oral a la Universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l'àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d'impacte entre l'alumnat. Tesis docoral dirigida por Montserrat Alguacil de Nicolás: Universidad Ramon LLull.

Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógicaeficaz, Año 32, No.Especial 8. 519-538. Opción.

Sanz Picanyol, G. (2005). Comunicación efectiva en el aula: Técnicas de expresión oral para docentes. Graó.

Verderber, R. F. (1999). ¡Comunícate!. International Thomson Editores S.A.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y FOMENTO DE LOS PROCESOS CREATIVOS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA A TRAVÉS DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR *COMIC-ON: LIBROS PARA EL FUTURO*

NATALIA TELLO BURGOS
C.D.P. Divina Infantita de Guadix

ANA MARÍA LÓPEZ MONTES
Universidad de Granada

CARLA ÁLVAREZ ROMERO
Universitat Politècnica de València / Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las destrezas comunicativas desempeñan un papel fundamental en el ámbito de la educación secundaria, ya que sirven como soporte para facilitar un aprendizaje eficaz y preparan al alumnado para el éxito en un mundo cada vez más interconectado y dinámico. En el contexto de las metodologías basadas en competencias, la integración de las destrezas comunicativas adquiere una importancia aún mayor debido a que se alinea con el amplio objetivo de dotarlo de habilidades prácticas, capacidades y destrezas que trasciendan los conocimientos académicos tradicionales. Este discurso profundiza en la intrincada interacción entre las destrezas comunicativas, las metodologías basadas en competencias y los principios pedagógicos en el ámbito de la educación secundaria española, recogidos en la normativa actual (Real Decreto 217/2022).

Son muchos los textos que discuten y desarrollan la idea de que, en esencia, la comunicación es una habilidad polifacética que abarca la capacidad de articular ideas, comprender información, entablar un diálogo significativo y colaborar eficazmente (González Morales, 1999; Teixidó i

Saballs, 1999). A nivel normativo, el desarrollo de la competencia lingüística forma parte del currículo, tanto en la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) como en la recién implantada Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Educación (LOE, 2006; LOMLOE, 2020) en España. Esta legislación se encuentra alineada con a los Objetivos de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (2015) es un documento cuyo objetivo 4 se centra en la Educación de Calidad haciendo hincapié en el desarrollo de habilidades comunicativas y otras competencias necesarias para el desarrollo personal y la ciudadanía activa. Mientras que *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* analiza la importancia de la educación en la consecución de los ODS y subraya el papel de las habilidades comunicativas en el fomento de una educación inclusiva y equitativa.

La educación secundaria es un momento crucial en la trayectoria académica de una persona, en el que el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas es fundamental tanto para su desarrollo personal como para su futuro profesional. Por lo tanto, es en esta etapa en la que se desarrolla el proyecto "Cómic-On: Libros para el futuro" llevado a cabo en el C.D.P. Divina Infantita de Guadix (Granada) a través de las materias de Lengua Castellana y Literatura (LCL) y Educación plástica, visual y audiovisual (EPVA) enmarcado dentro del Programa para la Innovación Educativa "ComunicA" perteneciente a la Junta de Andalucía. Además, se ha contado con la colaboración de profesionales universitarios especialistas en bienes patrimoniales. La colaboración de profesores universitarios en la enseñanza secundaria representa una potente vía para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y hacer avanzar en el panorama educativo. Este esfuerzo de colaboración aúna la experiencia y los recursos de las instituciones de enseñanza superior con los objetivos de fomentar la excelencia académica y nutrir a la próxima generación de académicos.

Es esencial subrayar que dicha colaboración se abordó valorando los beneficios que se detallan a continuación:

- **Mejora del plan de estudios.** El profesorado universitario aporta una gran riqueza de conocimientos y experiencia investigadora a la enseñanza secundaria, enriqueciendo el plan de estudios con los últimos avances en sus respectivos campos. Esta exposición a conceptos avanzados e investigación de vanguardia estimula la curiosidad intelectual del estudiantado y les anima a cursar estudios superiores.

- **Tutoría y orientación.** Los esfuerzos de colaboración permiten al profesorado universitario actuar como mentores y modelos para los estudiantes de secundaria. Pueden orientar a los estudiantes sobre sus trayectorias académicas y profesionales, ayudándoles a tomar decisiones informadas sobre su futuro.

- **Oportunidades de investigación.** La colaboración puede incluir proyectos de investigación conjuntos que inicien al alumnado de secundaria en el proceso de investigación. Esta experiencia práctica fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas y puede incluso dar lugar a publicaciones o presentaciones.

- **Equidad como elemento de inclusión.** La colaboración debe dar prioridad a la equidad, garantizando que todo el alumnado, independientemente de su procedencia o recursos, tengan el mismo acceso a los beneficios de las colaboraciones universitarias.

La metodología aplicada ha tenido como meta fomentar las habilidades comunicativas mediante un enfoque basado en las competencias, por lo que consideramos que este proyecto participa de manera significativa en su capacitación para desenvolverse con destreza en una sociedad rica en información (Valle, 2020). Estas destrezas trascienden el aula y les ayudarán a desenvolverse con confianza en los ámbitos académico, profesional y personal. En última instancia, la relación simbiótica entre las destrezas comunicativas y las metodologías basadas en las competencias sirve de piedra angular para formar individuos completos y capaces, preparados para sobresalir en un mundo en constante cambio. A medida que la educación secundaria sigue evolucionando, la integración de las destrezas comunicativas en marcos basados en competencias sigue

siendo esencial para preparar a los estudiantes para los retos y oportunidades que les esperan.

Este proyecto se articula en diferentes actividades que comprenden un rango amplio de beneficios para los estudiantes en habilidades comunicativas. Estas incluyen la integración de herramientas digitales y grupos de trabajo colaborativos para resolver las tareas planteadas.

El producto final de este proyecto es la creación de un cómic. Partiendo de la tarea de crear un cómic se quiere facilitar la adquisición de competencias lingüísticas en la enseñanza secundaria como un empeño polifacético que encierra un inmenso potencial educativo. Esta empresa creativa los involucra en un proceso de aprendizaje dinámico e interactivo y también les capacita para aplicar sus competencias lingüísticas en un contexto práctico.

2. OBJETIVOS

La puesta en práctica de este proyecto y la elección del Programa "ComunicA" para su implantación en el centro tiene la intención de ofrecer recursos y propuestas de trabajo innovadoras para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) de manera interdisciplinar, a través de una metodología activa y motivadora y mediante el fomento y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El objetivo principal de las actividades de este proyecto es desarrollar las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Los objetivos secundarios a alcanzar han sido:

- **Desarrollar la competencia comunicativa** del alumnado, fomentando y ampliando progresivamente su vocabulario.
- **Fomentar el gusto por la lectura**, implicando a profesionales de otros ámbitos (artistas, profesores universitarios, investigadores, restauradores y conservadores de libros, etc.) para motivar e incentivar el aprendizaje por descubrimiento.

- **Desarrollar el talento, la creatividad y la capacidad de innovación** del alumnado, con la creación de un cómic desde el soporte al contenido, diseñando y valorando las posibilidades que tiene éste como método comunicativo.

- **Utilizar el lenguaje propio del cómic** para expresarse de forma coherente, adecuada y correcta en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

Teniendo en cuenta la colaboración con profesorado universitario consideramos que este proyecto también prevé alcanzar los siguientes objetivos:

- **Acortar distancias** entre la enseñanza secundaria y la superior, garantizando una transición fluida para los estudiantes. Esta alineación ayuda a reducir los posibles retos académicos a los que podrían enfrentarse los estudiantes cuando acceden a la universidad.

- **Inspirar el aprendizaje** permanente al interactuar con profesores universitarios. La exposición a temas avanzados y a la investigación infunde un sentido de curiosidad intelectual que se extiende más allá de la educación formal.

- **Mejorar el rendimiento** académico. Los esfuerzos de colaboración suelen traducirse en mejores metodologías de enseñanza, lo que se traduce en una mejora del rendimiento académico de los estudiantes de secundaria.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto se ha llevado a cabo durante el segundo trimestre del curso académico 2022-2023, a través de actividades diseñadas para la consecución de los objetivos propuestos en el apartado anterior y haciendo hincapié en la adquisición de habilidades prácticas y en la aplicabilidad en el mundo real. Las actividades se diseñaron para proporcionar un marco ideal para el cultivo de habilidades comunicativas que fueran más allá de los confines de los libros y las aulas.

La integración de las habilidades de comunicación en las metodologías basadas en las competencias se sustenta en principios fundamentales que se han tenido en cuenta durante el desarrollo de este proyecto. Estos son:

- **Desarrollo holístico de habilidades.** Los enfoques basados en competencias reconocen que las habilidades de comunicación abarcan algo más que la expresión verbal. La comunicación escrita, las señales no verbales, la escucha activa y la alfabetización digital son componentes integrales (Beebe et ál., 2019). Este enfoque fomenta la formación de comunicadores completos capaces de desenvolverse en diversos contextos.

- **Aplicación auténtica.** Las metodologías basadas en competencias dan prioridad a las experiencias de aprendizaje auténticas. Las habilidades comunicativas se perfeccionan a través de escenarios del mundo real, animando al alumnado a transmitir sus pensamientos con eficacia, colaborar en proyectos y participar en un discurso persuasivo similar al que encontrarán en sus futuras actividades (Wiggins et ál., 2005).

- **Conexión interdisciplinar.** El desarrollo de la comunicación no se limita a las clases de lengua. Las metodologías basadas en competencias promueven las conexiones interdisciplinares (Marina, 2021), lo que permite a los estudiantes aplicar las habilidades comunicativas en todas las asignaturas. Ya se trate de articular descubrimientos científicos, debatir acontecimientos históricos o elaborar ensayos persuasivos, estas destrezas trascienden de manera creativa los límites de las asignaturas.

- **Individualización y diferenciación.** La educación basada en competencias reconoce que cada estudiante tiene diferentes puntos fuertes y áreas de mejora en la comunicación. Adaptar la enseñanza a las necesidades individuales garantiza que cada persona pueda progresar a su propio ritmo, fomentando una experiencia de aprendizaje más personalizada y eficaz (UNESCO, 2020).

- **Evaluación para el dominio.** En la educación basada en competencias, la evaluación se diseña para medir el dominio de las destrezas y no la mera memorización. Las destrezas comunicativas se evalúan mediante demostraciones prácticas, presentaciones, debates y proyectos de colaboración (Marzano, 2011), lo que proporciona una visión global de la destreza comunicativa.
- **Relevancia para toda la vida**. Las destrezas comunicativas adquiridas a través de la educación basada en competencias no son efímeras; son destrezas vitales con un significado duradero (Bajardi, 2014). El estudiantado finaliza la educación secundaria equipado con la capacidad de expresarse, colaborar con públicos diversos y adaptarse a plataformas de comunicación en constante evolución.
- **Motivación.** La motivación es un factor que influye en todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Pintrich, 2002), por lo tanto, una metodología ha de ser altamente motivadora para mantener la atención, ganar interés y persistir hasta que los participantes sientan una alta autoeficacia y se esfuercen para ser exitosos en el aprendizaje.

3.1 EL DIAGNÓSTICO INICIAL

El diagnóstico inicial antes de proponer una tarea en el ámbito de la educación es un enfoque prudente con razones de peso y beneficios asociados. Esta práctica se ajusta a los principios de eficacia pedagógica y garantiza un proceso de toma de decisiones estructurado e informado. Varios autores e investigadores influyentes en el campo de la educación que han defendido la importancia del diagnóstico inicial en los entornos educativos. Benjamin Bloom, conocido por su Taxonomía de Objetivos Educativos de Bloom (Bloom, 1956), hace hincapié en la importancia del diagnóstico inicial como paso fundamental en el proceso de aprendizaje. Su obra subraya la importancia de evaluar los conocimientos y la comprensión previa del alumnado antes de diseñar tareas didácticas para garantizar que suponga un reto adecuado y se ajuste a sus capacidades. O el pionero de la teoría del desarrollo cognitivo, Jean Piaget, que

subraya la importancia de evaluar la preparación cognitiva del alumnado antes de introducir nuevos conceptos o tareas (Piaget, 1954).

La aplicación del diagnóstico inicial ofrece multitud de ventajas que contribuyen a la mejora de los resultados del aprendizaje, un mayor compromiso y una asignación eficiente de los recursos. Resaltar su utilidad para la toma de decisiones en cuanto a la planificación del proyecto, recursos, estrategias, etc… y sobre todo para aumentar su compromiso y motivación para aprender.

Por lo tanto y en primer lugar, se realizó un diagnóstico inicial sin repercusión alguna en la evaluación, el cual permitió conocer previamente el interés por la lectura y los libros y las capacidades del alumnado.

Para ello se facilitó al alumnado un formulario mediante la aplicación Google Forms con una adaptación de una encuesta tipo, en este caso la propuesta por la Unesco (CERLALC, 2011). En ella se valora el comportamiento lector tanto en entornos convencionales como en entornos digitales y teniendo en cuenta asuntos como son la lectura en la infancia, la multiliteracidad donde conviven el lenguaje literario con sistemas semióticos híbridos y multimodales como son los cómics en este caso, pero también las *mass media* o *new media*, además de la valoración sobre el uso de dispositivos móviles y el acceso a internet, los hábitos de escritura, la asistencia a bibliotecas, etc…

A partir de los resultados y atendiendo a la diversidad en el aula, se crearon equipos de trabajo heterogéneos para abordar las actividades grupales. Estos fueron compuestos, en su mayoría, mixtos con 4 alumnos, formados por estudiantes con distintos gustos y puntos de vista y teniendo en cuenta los diferentes niveles educativos, las habilidades sociales y los resultados del diagnóstico. Esta diversidad enriquece el proceso creativo, ya que los estudiantes aportan diferentes ideas, percepciones culturales y perspectivas, lo que resulta en aprendizajes más completos e inclusivos.

3.2. Locos por los libros

La primera actividad del proyecto comenzó con un taller de carácter teórico/práctico para la activación de conocimientos previos e intencionadamente motivador y sensibilizador para el alumnado. Este fue diseñado

a partir de los conocimientos previos observados por el profesorado del centro educativo en colaboración y bajo la dirección de docentes universitarios del Grado de Restauración y Conservación de Bienes Culturales de la Universidad de Granada y por distintos profesionales del libro.

Esta actividad se articuló en dos partes. La primera consistió en la exposición de manera teórica y activa las diferentes partes del libro, se realizó un breve recorrido a lo largo de la historia del libro, se insistió en la importancia de su conservación y se mostraron diferentes tipos de libros, permitiendo a los estudiantes su manipulación.

FIGURA 1. *Presentación de tipos de libro a los estudiantes del C.D.P. Divina Infantita de Guadix.*



Fuente: Elaboración propia

La segunda parte del taller consistió en la elaboración de diversas tipologías de libros sencillos y originales por equipos de 4 personas.

FIGURA 2. *Creación del libro tipo "Mapa del Tesoro" o "Mensaje secreto"*



Fuente: Elaboración propia.

3.3. PUBLICITANDO EL LIBRO

La segunda actividad se denominó "Publicitando el libro" la cual tenía como objetivo dar a conocer, mediante carteles, diferentes aspectos generales del libro vistos durante el taller, enfatizando sobre la cultura y la formación digital.

La integración de herramientas digitales y el trabajo colaborativo en grupo para diseñar estos carteles ofrecen una serie de ventajas que enriquecen la experiencia de aprendizaje y los preparan para las exigencias de la era digital. Este enfoque no sólo potencia la creatividad, sino que también perfecciona competencias esenciales del siglo XXI. La incorporación de herramientas digitales los introduce en la alfabetización digital en una fase temprana de su educación. Aprenden a navegar y utilizar eficazmente el software y las plataformas en línea, habilidades esenciales en el mundo tecnológico actual. Además, las herramientas digitales ofrecen una amplia gama de opciones de diseño, incluyendo diferentes gráficos y fuentes. Esto fomenta la creatividad, ya que pueden explorar diversos elementos de diseño para transmitir su mensaje de manera eficaz, lo que permite crear carteles visualmente más atractivos.

En esta actividad se elaboraron, mediante los *Chromebook* del aula, carteles publicitarios de carácter informativo, dando a conocer gran variedad de libros, descriptivos, mostrando las diferentes partes del libro y formativos, explicando, por ejemplo, la importancia y el uso de los márgenes de una página o la evolución de los soportes. Estos se realizaron empleando la herramienta online gratuita de diseño *Canva para Educación*[57] por la posibilidad para compartir y trabajar en grupo desde distintos dispositivos y poder usar imágenes y vídeos libres, sin marcas de agua y con escasas restricciones de autoría.

Atendiendo a una aplicación autentica y a la dotación de relevancia de los trabajos realizados, los carteles se expusieron en los grupos de clases que no participaron en el taller y que, por lo tanto, desconocían el tema, quedando finalmente expuestos en los pasillos del centro. Además, algunos de ellos se han cedido para su exhibición a la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, a la que pertenecen los docentes universitarios colaboradores del taller.

3.4. CÓMIC-ON

La tercera actividad gira entorno a la creación de un cómic. Se ha seleccionado este formato de narrativa debido a que no sólo forma parte del currículo previsto para secundaria de las asignaturas implicadas, Lengua castellana y literatura y Educación plástica, visual y audiovisual, sino que en el cómic es posible incluir o reflejar actitudes, creencias, valores y factores de personalidad que actúan como agentes motivadores a la hora de abordar la tarea.

Para embarcarse en esta tarea con eficacia, se tuvieron en cuenta los siguientes componentes clave:

- **Integración de los objetivos en el plan de estudios.** Definición de las competencias y estándares de aprendizajes específicos que se pretenden mejorar mediante la creación del cómic.

[57] Canva para Educación https://bit.ly/47WBS8S

- **Selección de contenidos relevantes.** Elección de un tema o asunto acorde con los intereses del alumnado y ajustado al plan de estudios. De este modo se garantiza que las competencias lingüísticas que se desarrollan no queden aisladas, sino que se integren en objetivos educativos más amplios.

- **Desarrollo del guion.** La elaboración de un guión convincente es el núcleo de la creación de cómics animando a que redacten diálogos, narraciones y pies de foto que utilicen eficazmente el lenguaje. Este proceso incluyó una lluvia de ideas, la revisión por pares y sesiones de corrección para perfeccionar la expresión lingüística.

- **Narración visual.** La narración visual es un rasgo distintivo de los cómics y desempeña un papel importante en la adquisición lingüística. En ella se dota de importancia a los elementos visuales para transmitir significado, complementando el texto, ayudando a la comprensión y aportando un contexto.

- **Creación y desarrollo de personajes.** La creación de personajes con personalidades y caracterizaciones distintas permite explorar el lenguaje de forma creativa. La creación de diálogos que reflejen los rasgos y motivaciones de los personajes, mejora la comprensión sobre la necesidad de cuidar y atender los matices lingüísticos.

- **Estructura secuencial.** Los cómics se basan intrínsecamente en la disposición secuencial de las viñetas por lo que es necesario que se estructuren las narraciones de forma coherente utilizando las transiciones, el ritmo y la disposición de forma eficaz para contar una historia.

- **Colaboración entre compañeros.** Fomentar el aprendizaje colaborativo haciendo que trabajen en pequeños grupos para crear sus cómics. Esto fomenta la interacción interpersonal, el intercambio lingüístico y la oportunidad de aprender de los puntos fuertes lingüísticos de los demás.

- **Edición y revisión.** Se incide en la importancia de revisar y editar el cómic para garantizar la precisión lingüística. Esto se ha realizado animando a examinar la gramática, el vocabulario y la claridad para perfeccionar sus competencias lingüísticas.
- **Presentación y reflexión.** Tras completar sus cómics, se ofreció un formato original para presentar su trabajo a la clase. Esto les permitió practicar sus habilidades comunicativas y recibir comentarios, reforzando así el proceso de aprendizaje.

La metodología aplicada estuvo compuesta por una combinación de clases teóricas y prácticas en las recibieron información sobre la creación del cómic (características básicas, tipos de líneas y formas, diseño de viñetas, globos y formateado de texto, etc…). El soporte del cómic se realizó a partir de un diseño derivado de los creados en el taller "formato acordeón", pero con una serie de características concretas como la cantidad de páginas, el estilo y material de las cubiertas, el color, el entintado, el tamaño de algunas de las viñetas o la variedad y tipología de globos de texto.

Como método de presentación del cómic, formato de difusión en redes y evidencia tangible para el Programa "ComunicA" se realizó un *stop-motion*. Para ello, se facilitó un tutorial realizado por el propio profesorado sobre le uso de una aplicación concreta (Natt&Art, 2020), aunque también se les permitió emplear cualquier otra herramienta que tuviesen a su disposición.

3.5. EVALUACIÓN

Para que la evaluación no se desvincule del marco curricular, se han tenido en cuenta los criterios de evaluación de las materias involucradas y las competencias a alcanzar en cada una de las actividades presentadas. Por esta razón se han empleado varios instrumentos como son la observación directa y sistemática o el registro anecdótico en el portfolio de aula. Además se usaron listas de cotejo para el control de materiales diarios o la entrega a tiempo de las actividades. También, se han empleado rúbricas para la valoración según el nivel de desempeño correspondiente entre las que se encuentran: rúbricas únicas para el profesor para la

evaluación de los trabajos teóricos y prácticos. Rúbricas de autoevaluación para la valoración del propio desempeño, rúbricas de coevaluación dirigidas a la valoración de las exposiciones orales y las defensas de los trabajos. Finalmente, se le ha facilitado un formulario *Google Forms* anónimo para la evaluación del desempeño docente y del proyecto.

Esta manera tan completa del diseño de la evaluación garantiza la participación de todos los agentes implicados, la integración de la perspectiva del alumnado sobre el desarrollo y resultado final del proyecto.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de mostrar los resultados, es necesario incidir en la información de relevancia obtenida en el diagnóstico inicial y que fue el punto de partida a la hora de temporalizar las actividades y diseñar el taller. La encuesta sobre el hábito lector se realizó en un grupo de 10 alumnas y 8 alumnos. Todos ellos disponen de móvil con una conexión diaria y con un porcentaje muy alto de horas de uso (45% más de 5 horas/día), también disponen de ordenador en el Centro, mientras que sólo 3 de ellos disponen de ordenador para su uso personal en casa. El 83% lee por necesidad y 67% lo hace para aprender, mientras que solo el 17% lo hace por placer.

En general el alumnado considera que la lectura de libros la realizan por necesidad y mayormente en la escuela, mientras que por placer leen en las redes sociales en internet y lo suelen hacer mayormente en casa, en cafeterías, en el transporte público o al aire libre. Ha resultado de especial relevancia el hecho de que más de la mitad del alumnado, el 53%, considera que la principal razón por la que no lee con más frecuencia es que no sabe qué leer por lo que se hizo imprescindible aprovechar el taller "Locos por los libros" para mostrarles diferentes formatos y tipologías que pueden resultar interesantes en estas edades comprendidas entre los 12 y 14 años.

Otro factor importante fue el grupo de datos obtenidos que repercuten directamente en la concentración y el uso del móvil. Por ejemplo, el 61% del estudiantado no realiza otra acción relacionada con la lectura, es decir, tomar nota, buscar información extra o subrayar. Mientras que un 50% del alumnado está pendiente de las redes sociales, coger llamadas

o contestar mensajes mientras lee. Teniendo en cuenta los datos anteriores, donde el 83 % de ellos lee por necesidades académicas, resulta preocupantemente esclarecedor si tenemos en cuenta la dificultad que encuentran para realizar lecturas comprensivas de textos y la optimización del tiempo de estudio.

Respecto a los resultados de las actividades, la mejor valorada fue la primera actividad del taller locos por los libros, al alumnado le gustó mucho y descubrieron nuevos formatos de libros que tuvo como resultado directo la compra de varios libros entre los cuales estuvieron los *scape books*, libros interactivos de acertijos.

El resto de actividades tuvo gran acogida ya que implicaban trabajar con ordenadores y realizar actividades conjuntas. El producto final propuesto en formato cómic supuso menos esfuerzo y más diversión, por lo que el alumnado estuvo motivado y muy participativo. Aunque, curiosamente, la actividad señalada como más atractiva por el alumnado fue su participación en la evaluación del profesorado y su trabajo.

5. CONCLUSIONES

El presente proyecto ha desarrollado positivamente propuestas formativas que potencian el hábito lector del alumnado y la competencia en comunicación lingüística poniendo especial interés en las actitudes positivas hacia la lectura como factor esencial para el fortalecimiento de los hábitos lectores en cualquier formato.

Este proyecto ha hecho hincapié en el tratamiento interdisciplinar con la participación activa de profesionales docentes de diferentes departamentos de educación secundaria y de distintas áreas de conocimiento del ámbito científico universitario.

El trabajo por equipos fomentó la colaboración y la comunicación. Se potenció su aprendizaje compartiendo ideas, dividiendo tareas y tomando decisiones de diseño de forma colectiva, lo que refleja las prácticas de colaboración del mundo real. Asimismo, el trabajo grupal los expuso a situaciones de resolución de problemas enfrentándose a retos,

tomando decisiones y encontrando soluciones conjuntas, mejorando su pensamiento crítico y sus habilidades para la toma de decisiones

En definitiva, con esta propuesta de actividades se ha contribuido de manera creativa a dotar de valor social y simbólico el acto de leer, favoreciendo la integración de los jóvenes en el medio cultural desde una perspectiva lúdica, placentera y creativa.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto ha sido posible gracias a la coordinación de la profesora María Belén Robles Saavedra, licenciada en Filología Hispánica, profesora de Lengua Castellana y Literatura en el C.D.P. Divina Infantita de Guadix en el Programa para la Innovación Educativa "ComunicA" perteneciente a la Junta de Andalucía.

Agradecemos el apoyo de dicho centro educativo en cuanto a tiempos, espacios y actitud abierta frente a propuestas innovadoras e interdisciplinares. Imprescindible también el agradecimiento al alumnado participante en el proyecto por su buena disposición.

Al profesorado universitario implicado y al dpto. de Pintura de la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada por disponer y facilitar los materiales necesarios para el desarrollo del taller.

7. REFERENCIAS

CERLALC (ed.) (2011). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. https://bit.ly/3YUC2sW

Bajardi A. y Álvarez Rodríguez D. (2014). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. Historia y Comunicación Social, 18, 615-626. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266

Beebe, S. A., Beebe, S.J. y Ivy, D.K. (2019). Communication: principles for a lifetime. Boston: Pearson Education. https://bit.ly/45NbFYa

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (1st ed.). Longman Group. https://bit.ly/3PutDcT

González Morales, L. (1999). Metodología para la construcción de un modelo de comunicación educativa en el aula, Razón Y Palabra. https://bit.ly/48bubLO

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. https://bit.ly/45ZENfD

LOMCE (2013). Ley Orgánica Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (España), 10 de diciembre de 2013, 295, 1-63. https://bit.ly/45H9rtO

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/202. de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España), 30 de diciembre de 202. 34. 122868–122953) https://bit.ly/3Rfr9QU

Marina, J.A. (2021, 6 de septiembre). El aprendizaje de la creatividad. José Antonio Marina. https://bit.ly/3qPvvDn

Marzano, R. J. (2011). Formative assessment & standards-based grading. Solution Tree Press. https://bit.ly/488784S

Natt&Art. (2020, 5 de mayo). Apps para Stop-motion y pintura digital [video]. YouTube. https://bit.ly/45wEuIG

Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. (M. Cook, Trans.). Basic Books. https://doi.org/10.1037/11168-000

Pintrich, R. y Schunk, D. (2002). Motivation in Education: Theory, Research an Application. 2a. Ed. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall. En Minera (2009).

Teixidó i Saballs, J. (1999). La comunicación en los centros educativos. https://bit.ly/3LdFgCr

UNESCO (eds.) (2020). Inclusion and education: all means all. Global education monitoring report. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

Valle, J.M. (2020): ¿Nuevas competencias para la vida o competencias para una nueva vida? La renovada visión de la Unión Europea en las Competencias Clave 2.0 (2018). En J. Moya e J. Valle (Coords.), I., La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas. ANELE

Wiggins, G.P. y Mc Tighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd ed) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

TECNOLOGÍA DIGITAL AUDIOVISUAL APLICADA A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES: METODOLOGÍA DOCENTE PARA UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA

DANIEL VILLA
Universidad Complutense de Madrid

ALEJANDRO PRIEGO DÍAZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la tecnología audiovisual ha irrumpido en nuestras vidas de una manera asombrosa y, en muchas formas, ha redefinido la manera en que interactuamos con el mundo que nos rodea. En la era actual, caracterizada por la creciente digitalización y globalización, la tecnología audiovisual ha emergido como una fuerza impulsora esencial que influye en la comunicación, la educación, la cultura, la industria y prácticamente todos los aspectos de la sociedad (López Cantos, 2016). Desde las imágenes en movimiento y los sonidos hasta las imágenes estáticas y la realidad virtual, la tecnología audiovisual engloba una amplia variedad de medios que han impactado de manera significativa la forma en que las personas consumen información, se conectan con otros y se expresan. La cultura visual y auditiva contemporánea, donde la imagen y el sonido desempeñan un papel central en la creación y transmisión de significado. Ya sea en el ámbito de la comunicación, el entretenimiento, la publicidad, la educación o la creación artística, la tecnología audiovisual es omnipresente (Rubio & Sánchez, 2010).

Uno de los dominios más evidentes de la tecnología audiovisual en la sociedad actual es su papel en la comunicación y la conexión global. En un mundo cada vez más interconectado, la tecnología audiovisual se ha convertido en una herramienta esencial para transmitir información, compartir experiencias y establecer conexiones humanas. La

videoconferencia, las redes sociales, las transmisiones en vivo y las plataformas de intercambio de videos son ejemplos de cómo la tecnología audiovisual está transformando la comunicación en tiempo real. La pandemia de COVID-19, que afectó al mundo entero, ejemplificó claramente la importancia de la tecnología audiovisual en momentos de crisis. La videoconferencia se convirtió en una solución esencial para mantener la continuidad de las actividades laborales y educativas, permitiendo que las personas se conectaran y colaboraran a pesar de las restricciones de movilidad física. Esto no solo destacó la capacidad de la tecnología audiovisual para superar las barreras geográficas, sino también su capacidad para fomentar la resiliencia en situaciones adversas (Golán et al., 2022).

La educación es otro ámbito donde la tecnología audiovisual ha tenido un impacto transformador. La tecnología ha permitido que el aprendizaje se aleje de las aulas tradicionales y se expanda a entornos virtuales y digitales. Las plataformas de educación en línea, los videos educativos, los cursos interactivos y las simulaciones virtuales han revolucionado la forma en que los estudiantes acceden a la información y adquieren conocimientos (Castro, 2021). La enseñanza a distancia, en particular, se ha beneficiado enormemente de la tecnología audiovisual. Los estudiantes pueden participar en clases en vivo a través de videoconferencias, ver grabaciones de conferencias y acceder a recursos multimedia que enriquecen su experiencia de aprendizaje. Además, la tecnología audiovisual permite a los educadores crear contenido educativo más atractivo y efectivo, lo que mejora la comprensión y la retención del material (Golán, Formoso, y Sánchez, 2022).

La educación en línea ha democratizado el acceso a la educación superior, permitiendo que personas de todo el mundo puedan inscribirse en cursos y programas de universidades de renombre sin la necesidad de estar físicamente presentes en el campus. Esto ha ampliado las oportunidades de aprendizaje y ha abierto nuevas puertas para la formación continua y el desarrollo profesional (Castro, 2021).

Las redes sociales, los medios de comunicación, la publicidad y el entretenimiento dependen en gran medida de la tecnología audiovisual para atraer y retener la atención de la audiencia. Como consecuencia, se

ha creado una cultura saturada de imágenes y sonidos. La capacidad de crear contenido visualmente atractivo se ha vuelto esencial para influir en la percepción pública y para la promoción de productos, servicios y causas (Feo, 2020). La tecnología audiovisual también ha empoderado a individuos y comunidades para contar sus propias historias y expresar sus perspectivas de manera creativa. Las plataformas de medios sociales y las herramientas de edición de video permiten que cualquier persona se convierta en un creador de contenido, lo que democratiza la producción de medios y promueve la diversidad de voces en la esfera pública (Pecourt, 2015).

La creatividad es un componente central en la tecnología audiovisual, ya que implica la combinación de elementos visuales y auditivos para transmitir un mensaje o contar una historia. Desde la producción cinematográfica hasta la creación de videojuegos y la edición de videos, la tecnología audiovisual ofrece un lienzo infinito para la expresión artística y la innovación. En un mercado laboral cada vez más competitivo y en constante evolución, las habilidades en tecnología audiovisual se han convertido en un activo altamente valorado. Numerosas industrias, incluyendo el periodismo, la publicidad, el marketing, el cine y la televisión, requieren profesionales que puedan crear, editar y transmitir contenido audiovisual de alta calidad (Santiago & López-Aparicio, 2020).

Las habilidades en tecnología audiovisual no solo incluyen la capacidad de manejar equipos de grabación y software de edición, sino también la comprensión de cómo utilizar los elementos visuales y auditivos para contar historias de manera efectiva. La narración visual se ha vuelto esencial en la comunicación de ideas, la promoción de productos y servicios, y la construcción de marcas (Arrojo, 2019). La enseñanza de la tecnología audiovisual en el ámbito universitario tiene como objetivo preparar a los estudiantes para los desafíos y oportunidades del mundo laboral actual y futuro. Les proporciona las habilidades técnicas y conceptuales necesarias para competir en un entorno donde la comunicación visual y auditiva es la norma (Cartagena, 2017). La tecnología audiovisual no solo implica la producción de contenido, sino también la capacidad de interpretar y evaluar de manera crítica el contenido mediático. Los estudiantes que se sumergen en el estudio de la tecnología

audiovisual adquieren habilidades críticas que les permiten analizar y comprender cómo se producen los productos de la industria mediática y los mecanismos para crear sus propios trabajos adaptados a sus necesidades o las del mundo empresarial.

1.1. Asignaturas tecnológicas en comunicación audiovisual

Dentro del plan de estudios de grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid, se avanza progresivamente en los distintos cursos en el aprendizaje de los fundamentos teóricos y prácticos del uso de las distintas herramientas y funciones que ofrece la tecnología aplicada al ámbito audiovisual.

En primer curso, Tecnologías de la Sociedad de la Información Aplicadas a la Comunicación Audiovisual. En segundo cuso, Fotografía y Tecnología Digital Aplicada a los Medios Audiovisuales. En tercero, Dirección Cinematográfica y Teoría y Técnica del Sonido. Finalmente, en cuarto curso, Edición y Postproducción y Realización Televisiva. Los alumnos cuentan, además, con distintas asignaturas optativas de libre elección que abarcan otros ámbitos: Introducción al Diseño Gráfico, Realización Publicitaria, Comunicación Digital o Fotoperiodismo, entre otras (UCM, 2020).

Los conceptos sobre la praxis tecnológica comienzan en el primer curso con la asignatura Tecnologías de la Sociedad de la Información Aplicadas a la Comunicación Audiovisual, en la que se imparten los fundamentos sobre esta área, desde su evolución, aspectos socioeconómicos y culturales, cambios tecnológicos, convergencia digital, redes y sistemas informáticos, estándares de la *world wide web*, transmisión de señales codificación de redes móviles, cine y televisión digital, tendencias en dichas áreas y contenidos digitales (UCM, 2022). La asignatura tiene una parte teórica en la que se imparten dicho temario y una parte práctica en la que se realizan ejercicios destinados a implementar su aplicación en situaciones reales.

1.2. Tecnología Digital Aplicada a los Medios Audiovisuales

Como hemos indicado, en segundo curso, establecidas las bases gracias a esta asignatura, en segundo curso se imparte la asignatura Tecnología digital aplicada a los medios audiovisuales. En ella se profundiza en los conceptos audiovisuales de la profesión audiovisual de flujos de trabajo, grabación, edición, postproducción y emisión. En la parte teórica de la asignatura, se explican y ejemplifican dichas aplicaciones a televisión, cine, publicidad y formatos *on-line*: videocámaras (desde el sensor hasta el almacenaje, tanto en formato camascopio profesional como DSLR), codificación de las señales, captación, compresión y difusión del sonido, flujos de trabajo, especificidades de la tecnología digital en televisión, cine y publicidad y señales. Por último, se incluye la exploración de las últimas tendencias y tecnologías en grabación y edición, como la realidad virtual, la realidad aumentada, la producción en 360 grados e inteligencia artificial (UCM, 2023).

En la parte práctica, se comienza con unos fundamentos básicos de la producción audiovisual. Esto incluye la comprensión de los diferentes tipos de cámaras de vídeo, sus funciones y cómo utilizarlas de manera efectiva. Se comienza por las técnicas de grabación de vídeo. Los estudiantes aprenden a realizar grabaciones de alta calidad, lo que incluye la iluminación adecuada, la composición de la imagen y la captura de audio de alta calidad. También se exploran técnicas de movimiento de cámara, como el uso de trípodes, *steadicams* y cámara en mano.

A continuación, se hace hincapié en la captura de audio: La grabación de sonido es una parte esencial de la producción audiovisual. Los estudiantes aprenden a utilizar micrófonos y equipos de grabación de audio, así como a realizar mezclas de sonido adecuadas para diferentes tipos de proyectos.

La edición es una parte crucial de la producción audiovisual. En esta asignatura se enseñan el uso de software de edición de vídeo Avid Media Composer, aunque se ofrece la libertad de editar con cualquier otro software (como Adobe Premiére Pro, DaVinci Resolve, Final Cut Pro X, etc.). Los estudiantes aprenden a editar imágenes y sonido, agregar efectos visuales y crear narrativas coherentes.

Además, si bien prima el dominio de las herramientas, la narrativa audiovisual es fundamental para comprender cómo contar historias de manera efectiva a través del lenguaje audiovisual. Esto incluye el análisis y la comprensión de conceptos como el montaje, la composición, el ritmo y la estructura narrativa.

Finalmente, todo esto se aplica a la realización de proyectos prácticos, donde los estudiantes aplican lo que han aprendido en situaciones orientadas a cada especialidad: creación de cortometrajes, documentales, anuncios publicitarios o contenido multimedia para la web.

2. OBJETIVOS

- Establecimiento de la estructura de la asignatura: Nuestro primer objetivo es proporcionar una descripción detallada de la estructura de la asignatura de Tecnología Audiovisual Aplicada a los Medios Audiovisuales, incluyendo su plan de estudios, contenido del curso, métodos de enseñanza utilizados, recursos disponibles y cualquier otro aspecto relevante.

- Evaluar el Cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje: En segundo lugar, evaluaremos en qué medida la asignatura logra sus objetivos de aprendizaje declarados. Esto implica analizar si los estudiantes adquieren las habilidades, conocimientos y competencias que se supone deben obtener a través de la asignatura de Tecnología Audiovisual Aplicada a los Medios Audiovisuales.

- Examinar la Metodología de Enseñanza: A continuación, procederemos a analizar en profundidad la metodología de enseñanza utilizada en la asignatura, en particular en los talleres prácticos y proyectos grupales. Buscaremos determinar qué enfoques pedagógicos son efectivos para el aprendizaje de la tecnología audiovisual y si existe margen para mejorar la metodología.

- Analizar el Desempeño de los Estudiantes: Recopilar los datos sobre el desempeño de los estudiantes en la asignatura, como calificaciones, participación, proyectos realizados y otros

indicadores relevantes. Esto permitirá una evaluación cuantitativa y cualitativa de la asignatura.

- Identificar Áreas de Mejora: Un objetivo fundamental es identificar áreas de mejora en la asignatura de tecnología audiovisual. Esto puede incluir recomendaciones para modificar el plan de estudios, adaptar la metodología de enseñanza, incorporar nuevas tecnologías o recursos, o implementar cambios en la evaluación del desempeño estudiantil.

3. METODOLOGÍA

Una vez realizada la selección de la asignatura y definidos los objetivos, la metodología se compondrá de las siguientes fases:

- Presentación de la estructura docente de la asignatura: Mediante la presentación del calendario docente de la parte práctica, estableceremos las materias a impartir, ejercicios prácticos y sistemas de evaluación.

- Descripción de las herramientas tecnológicas: Indicaremos un listado y justificación de las cámaras, equipos de captación de sonido, sistemas de edición, producción y postproducción que los alumnos aprenderán a usar y deberán emplear en sus ejercicios.

- Análisis cuantitativo: recopilaremos las calificaciones de los tres últimos años de las asignatura para analizar el desarrollo de la asignatura desde el primer ejercicio hasta el último, así como su nota promedio.

- Comparación con los objetivos de aprendizaje: evaluaremos en qué medida los resultados obtenidos se alinean con los objetivos de aprendizaje declarados en el plan de estudios de la asignatura.

- Síntesis de Resultados: Ejecutaremos un resumen de los hallazgos clave de la investigación, destacando los aspectos positivos y áreas de mejora identificadas en la asignatura de tecnología audiovisual.

– Recomendaciones: Basándonos en los resultados, proporcionaremos recomendaciones concretas para mejorar la asignatura. Esto puede incluir sugerencias para modificar la metodología de enseñanza, actualizar el contenido del curso o implementar cambios en la evaluación.

4. RESULTADOS

El calendario de la asignatura se divide de la siguiente manera:

- Explicación del manejo y configuración de la videocámara Panasonic AG-HVX-200.
- Explicación del manejo y configuración de la cámara DSLR Canon EOS 750D.
- Grabación de una práctica centrada en la videocámara Panasonic.
- Grabación de una práctica centrada en la cámara Canon.
- Visionado conjunto de las prácticas de cámara.
- Explicación del manejo y configuración de la grabadora externa de sonido Tascam DR-60-MK2.
- Primer taller de edición de vídeo con Avid Media Composer.
- Grabación de una práctica centrada en el uso del sonido.
- Visionado conjunto de las prácticas de sonido.
- Segundo taller de edición de vídeo con Avid Media Composer.
- Grabación de una práctica libre final (bajo determinados parámetros obligatorios).
- Visionado conjunto de la práctica final.

4.1. Herramientas utilizadas en la asignatura

Centrémonos, en primer lugar, en las prácticas centradas en la grabación de vídeo. Hemos elegido dos tipos de cámaras en función de su uso más generalizado en la industria. La videocámara Panasonic AG-HVX 200 (figura 1) responde al modelo más usado en televisión y documental. Una óptica fija, con 13 aumentos de zoom, entradas de audio XLR (un tipo de entrada de audio profesional que permite alimentación eléctrica a distintos tipos de micrófonos), filtros ND (permiten regular la entrada de luz), ajustes de diafragma, velocidad de obturación, cadencia., sensibilidad, y grabación sobre soporte de tarjetas P2, que permite el uso de códecs de vídeo de calidad de emisión estándar o *broadcast*.

FIGURA 1. *Videocámara Panasonic AG-HVX 200*



Fuente: cnet.com

La videocámara Panasonic AG-HVX200 tiene varias ventajas para la grabación de reportajes y documentales (Panasonic, 2005), explicadas de la siguiente manera:

1. Calidad de imagen: La HVX200 cuenta con un sensor 3CCD y graba en alta definición (HD), lo que proporciona una excelente calidad de imagen con colores vivos y detalles nítidos, ideal para producciones profesionales.
2. Versatilidad de formatos: Esta videocámara ofrece la capacidad de grabar en varios formatos, incluyendo DV, DVCPRO HD, y DVCPRO50. Esto permite a los cineastas adaptar la calidad de grabación según sus necesidades y preferencias.

3. Grabación en tarjetas P2: La HVX200 utiliza tarjetas de memoria P2 en lugar de cintas, lo que facilita la grabación y la transferencia de archivos. Esto ahorra tiempo y evita problemas asociados con las cintas, como la degradación de la calidad.
4. Control manual: La videocámara ofrece un alto grado de control manual sobre la exposición, el enfoque y otros ajustes, lo que permite a los cineastas obtener la apariencia exacta que desean en sus producciones.
5. Funciones profesionales: La HVX200 incluye características como la opción de grabar a 24 fotogramas por segundo (fps) para lograr un aspecto cinematográfico, así como un ajuste de ganancia variable y una función de zoom digital sin pérdida.
6. Estabilidad de imagen: La videocámara cuenta con estabilización de imagen óptica, lo que ayuda a reducir la vibración y los movimientos bruscos en las tomas, especialmente útil para documentales en situaciones de rodaje complicadas.
7. Audio de alta calidad: Ofrece capacidades de grabación de audio profesionales con entradas XLR y controles de audio manuales, lo que permite una grabación de sonido de alta calidad.
8. Portabilidad: A pesar de ser una videocámara profesional, la HVX200 es relativamente compacta y fácil de transportar, lo que la hace adecuada para producciones en ubicaciones remotas o en movimiento.
9. Fiabilidad: Panasonic es conocida por la durabilidad de sus productos, lo que hace que la HVX200 sea una elección confiable para proyectos documentales que pueden implicar condiciones de rodaje adversas.

Además, los alumnos también practican con una cámara DSLR. Si bien el uso primario de estas cámaras es la fotografía, la miniaturización de los sensores y placas de procesamiento en las últimas décadas les ha permitido abrirse un hueco en la industria del vídeo (figura 2).

FIGURA 2. *Cámara Canon EOS 750D*



Fuente: canon.com

Este tipo de cámaras, si bien su uso se ha extendido en televisión en los últimos años, se emplean de forma mucho más extendida en producciones de ficción y publicidad (Canon, 2017). En las clases sobre su manejo se incide en los siguientes aspectos:

1. Calidad de imagen: La 750D cuenta con un sensor APS-C de 24.2 megapíxeles que produce imágenes de alta resolución con una excelente reproducción de colores y detalles, lo que es esencial para la producción de cine y publicidad de alta calidad.
2. Grabación de video Full HD: La cámara permite la grabación de video en Full HD (1080p) a velocidades de cuadro ajustables, lo que brinda flexibilidad para lograr diferentes estilos visuales y efectos cinematográficos.
3. Control manual: La 750D ofrece un control completo sobre la exposición, el enfoque y otros ajustes, lo que permite a los cineastas tener un control creativo total sobre sus tomas.
4. Pantalla táctil articulada: La pantalla táctil LCD articulada facilita la composición y el encuadre de las tomas, especialmente en ángulos difíciles o tomas a nivel del suelo, lo que es beneficioso para la cinematografía creativa.
5. Sistema de enfoque automático rápido: La cámara utiliza el sistema de enfoque automático híbrido CMOS AF III, que proporciona un enfoque automático rápido y preciso en el modo de video, lo que es útil para seguir sujetos en movimiento.

6. Conectividad: La 750D cuenta con Wi-Fi integrado, lo que facilita la transferencia de archivos y el control remoto de la cámara a través de dispositivos móviles, lo que puede ser útil en producciones publicitarias.
7. Compatibilidad con una amplia gama de lentes: Canon ofrece una amplia selección de lentes EF y EF-S que permiten a los cineastas elegir la óptica adecuada para sus necesidades específicas de grabación.
8. Tamaño y portabilidad: Las cámaras DSLR, como la 750D, son compactas y portátiles, lo que facilita su uso en ubicaciones diversas y su integración en configuraciones de rodaje más pequeñas.
9. Accesorios y soporte: La popularidad de las cámaras Canon significa que hay una amplia variedad de accesorios, como estabilizadores y micrófonos, disponibles para mejorar la calidad de la grabación.

En el taller de sonido, se explican las posibilidades de la Tascam DR-60D MKII (figura 3). Es una grabadora de audio diseñada específicamente para aplicaciones de televisión, cine y publicidad (TEAC, 2019). Su principal ventaja es la calidad de audio: La DR-60D MKII está diseñada para capturar audio de alta calidad con sus preamplificadores de micrófono HDDA (High Definition Discrete Architecture), que ofrecen un sonido limpio y de baja interferencia, esencial para producciones profesionales. Además, permite la grabación de audio dual, es decir, la grabación en dos pistas de audio simultáneamente, lo que facilita la creación de un archivo de seguridad o la captura de pistas de audio con diferentes niveles o micrófonos. Esto es gracias a que ofrece múltiples opciones de conectividad, incluyendo entradas XLR/TRS para micrófonos y otros equipos de audio profesional, así como salidas de auriculares y línea para monitoreo en tiempo real y conexión a cámaras.

FIGURA 3. *Grabadora Tascam DR-60D MKII*



Fuente: tascam.com

Otra característica que comparte con la Panasonic AG-HVX 200 es la alimentación *phantom.* Este sistema proporciona alimentación de +48V para micrófonos de condensador, lo que la hace adecuada para una amplia variedad de micrófonos profesionales utilizados en producciones de televisión y cine. Por lo tanto, esta unidad está orientada para montarse en una cámara tipo DSLR y se adapta fácilmente a la zapata de conexión a trípode de la base de cualquier DSLR y se adapta a la mayoría de los *rigs* de cámara (un tipo de estructura metálica externa que permite acoplar numerosos accesorios a este tipo de cámaras), lo que facilita la grabación de audio de alta calidad directamente junto con la toma de video. Cuanto además con una pantalla LCD retroiluminada es fácil de leer en condiciones de poca luz, lo que es esencial para configurar los niveles de audio y monitorear el estado de la grabadora durante la grabación. Incluye, además, características como un limitador integrado y un filtro de corte bajo para evitar la distorsión y el ruido no deseado, lo que garantiza grabaciones de alta calidad incluso en entornos ruidosos.

Otra ventaja es su grabación en tarjetas SD/SDHC para grabar archivos de audio en formato WAV o BWF, lo que facilita la transferencia y la gestión de archivos de audio. Y, por último, la grabadora es compacta y alimentada por baterías, lo que la hace ideal para grabaciones en ubicaciones remotas o en movimiento, comunes en producciones de televisión, cine y publicidad.

Además, los alumnos tienen a su disposición un equipo de grabación de sonido de pértiga que se puede conectar tanto a la Panasonic AG-HVX

200 como a la grabadora Tascam. La pértiga telescópica les permite manejar la orientación hacia la fuente sonora con mucha más flexibilidad que los micrófonos integrados en las cámaras (figura 4).

FIGURA 4. *Equipo de grabación de sonido de pértiga*



Fuente: sennheiser.com

La última herramienta que se enseña a los alumnos es la edición no lineal mediante el software Avid Media Composer. La elección de este software se debe a que es el más utilizado en las cadenas de televisión (Marimón, 2022), gracias a ser la herramienta de más largo recorrido como estándar en el audiovisual a nivel mundial (sus primeras versiones datan de los años 90 del siglo XX). Además, destaca por los siguientes aspectos (Avid, 2023):

1. Potencia y Escalabilidad: Avid Media Composer es conocido por su capacidad para manejar proyectos de edición de vídeo de cualquier tamaño y complejidad. Desde proyectos de películas de gran presupuesto hasta vídeos caseros, Media Composer puede adaptarse a tus necesidades.
2. Flujos de trabajo optimizados: Como hemos comentado, el software lleva más de tres décadas siendo usado por profesionales de la industria del cine y la televisión (McGrath, 2001). Por esa razón, ofrece un flujo de trabajo robusto que incluye funciones como la edición multicámara, la corrección de color y la mezcla de audio en una sola plataforma.

3. Corrección de color: El programa cuenta con potentes herramientas de corrección de color que permiten ajustar la apariencia de tu vídeo de forma precisa. Esto es fundamental para mantener la coherencia visual en proyectos audiovisuales.
4. Integración con hardware profesional: Avid Media Composer se integra con el sistema de discos duros Nexis desarrollado por la propia compañía. Esto permite que multitud de editores trabajen al mismo tiempo con las mismas fuentes de material, algo óptimo para medianas y grandes producciones.
5. Gestión de proyectos avanzada: Dado que se suele trabajar sobre el citado sistema Nexis, Media Composer ofrece una sólida gestión de proyectos que incluye la capacidad de organizar, etiquetar y buscar activos multimedia de manera eficiente, lo que facilita la colaboración en proyectos de equipo.
6. Colaboración en tiempo real: La plataforma Avid Media Central (que se ofrece como opcional) permite la colaboración en tiempo real en proyectos, lo que es esencial para equipos de producción grandes y para la postproducción colaborativa.
7. Compatibilidad de formatos y resoluciones: Media Composer es compatible con una amplia gama de formatos de vídeo y resoluciones, lo que te permite trabajar con material de diferentes fuentes y exportar en una variedad de formatos.
8. Estabilidad y rendimiento: Avid se ha ganado una reputación por la estabilidad y el rendimiento de su software, lo que es fundamental para evitar pérdida de datos y tiempos de inactividad en proyectos importantes.
9. Formación y Comunidad Activa: Existe una comunidad activa de usuarios de Avid, lo que facilita la obtención de ayuda y recursos en línea. Además, hay muchas opciones de formación disponibles para aprender a utilizar el software de manera efectiva. En 2023 Avid comenzó a ofrecer un programa para docentes mediante el cual se pueden gestionar licencias gratuitas temporales para los alumnos.

Mediante estas tres categorías de herramientas (imagen, sonido, edición y postproducción) se pretende que el alumno esté preparado para realizar un producto de factura técnica profesional. Además, se incide en las técnicas narrativas más apropiadas a cada aspecto (tipos de movimientos de cámara, percepción del sonido, sistemas de montaje, formatos audiovisuales, condiciones lumínicas, etc.).

4.2. Desarrollo de los ejercicios prácticos

Una vez explicadas las funciones de cada aspecto de la asignatura, se plantean tres prácticas: cámara, sonido y libre.

Los requerimientos de la práctica de cámara implican realizar con ambos modelos los siguientes ejercicios:

- Grabación en exterior e interior.
- Movimientos de cámara horizontales sobre trípode.
- Uso de zoom.
- Grabación cámara en mano.
- Uso de diferentes velocidades de obturación
- Uso del foco retórico (reenfoque de un elemento respecto a otro).

Para la práctica de sonido se proporciona un guion (con cierta flexibilidad de modificación en cuanto a texto o espacios) que implica el paso de una estancia a otra, efectos de sonido, diálogos, ambiente sonoro, uso del silencio y del ruido.

Por último, para la práctica libre se ofrece la opción de un cortometraje de ficción (de unos tres minutos) o la grabación de un videotutorial relacionado con una herramienta tecnológica. La idea de esta práctica es que implique todo lo enseñado durante el curso y sirva como ejercicio final.

4.3. Calificaciones de los ejercicios

Los resultados académicos de los tres últimos años son los siguientes:

TABLA 1. *Calificaciones de los grupos de Tecnología Digital Aplicada a los Medios Audiovisuales del grado de Comunicación Audiovisual de la UCM en el curso 2020-2021.*

Grupo	Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Nota final
1	8	8	8,5	8.25
2	5	7	8	6,75
3	5	7	8	6.75
4	6,5	7	8	7,2
5	8	7	8	7,75
6	5	8	8,5	7,2
7	6	9	9	8
8	7,5	7	8,5	7,75

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Calificaciones de los grupos de Tecnología Digital Aplicada a los Medios Audiovisuales del grado de Comunicación Audiovisual de la UCM en el curso 2021-2022.*

Grupo	Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Nota final
1	6,5	7,5	9	7,5
2	6	7	8	7,25
3	5	6	8	6,5
4	5,5	6	6	6
5	6,5	7	7,5	7
6	7	7	8,5	7,5
7	5	6	7	6
8	7,5	8	9	8,25

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Calificaciones de los grupos de Tecnología Digital Aplicada a los Medios Audiovisuales del grado de Comunicación Audiovisual de la UCM en el curso 2022-2023.*

Grupo	Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Nota final
1	7,25	8	8,5	8
2	6,5	8	9	8
3	6	6,75	8	7
4	7,25	8	8,5	8
5	7,25	6	8	7,2
6	6	6,75	8,5	7,2
7	6,5	4,5	6	6
8	7	6,5	7,75	7,2

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En vista de los resultados, la valoración final es satisfactoria. En el curso 20-21, 6 de los 8 grupos obtuvieron una calificación de notable, y los otros dos restantes a sólo un cuarto de punto de dicha calificación. El curso 21-22 arroja 5 notables y 3 aprobados, mientras que en el 22-23 7 grupos obtuvieron notable y uno aprobado.

Se puede apreciar que, de manera mayoritaria, la primera práctica es la que peores calificaciones presenta. En general, si bien el manejo de la cámara les supone ciertas dificultades, la falta de experiencia en la preproducción (preparación de un plan de rodaje, calendario, coordinación y puntualidad) acarrea dificultades a muchos grupos, que han de aprender a trabajar entre ellos en equipo, distribuir las responsabilidades y asumir sus respectivos cargos.

La segunda práctica, siguiendo la misma dinámica, presenta mejores resultados. Los casos donde la nota es inferior a la primera se deben a problemas con el manejo de la grabadora Tascam (principalmente la diferencia entre volumen de grabación y volumen de escucha), selección problemática de localizaciones (lugares con mucho ruido o mucho echo) o problemas con la sonorización de la pieza. Sin embargo, se aprecia que el manejo de la cámara está más asentado y los conocimientos del primer ejercicio se han practicado y perfeccionado.

Finalmente, la tercera práctica suele obtener la mejor calificación. La mayoría de los grupos optan por la realización de un cortometraje, que en algunas ocasi0nes les causa dificultades que van más allá del manejo de los equipos y que no se tratan en la asignatura (guion, interpretación, fotografía, etc.). Sin embargo, dado que no es el objeto de enseñanza, estas deficiencias no se tienen en cuenta a la hora de evaluar. Los grupos que optan por los tutoriales tienden a obtener mejores calificaciones, ya que el tema favorece que los alumnos se centren en los aspectos técnicos de la grabación.

6. CONCLUSIONES

La distribución de las materias, el calendario docente, las herramientas seleccionadas, la progresiva acumulación de los conocimientos y las

características de los ejercicios favorecen que en la parte práctica de Tecnología Digital Aplicada a los Medios Audiovisuales los resultados académicos de los alumnos cumplan las expectativas de la asignatura. Los conocimientos y práctica adquiridos se emplearán en asignaturas de los cursos sucesivos (Dirección Cinematográfica, Realización Publicitaria, Edición y Postproducción, Teoría y Técnica del Sonido, Comunicación Digital, etc.).

Esta asignatura, si bien no es un objetivo de esta, ayuda a muchos alumnos a tantear su futuro profesional. Aquellos cuya vocación se oriente hacia la parte más técnica (operador de cámara, dirección, técnico de sonido, edición o postproducción) tienden a solicitar más tutorías o dudas durante las clases. Los alumnos tienen, además, la posibilidad de solicitar salas y equipos a los profesores en horas no lectivas para practicar o perfeccionar sus ejercicios.

Como puntos a mejorar, convendría que los alumnos hubieran aceptado la importancia de la preproducción y el trabajo en equipo antes del inicio del segundo curso para evitar los problemas que lastran la primera práctica.

Por último, conviene revisar anualmente el estado del arte de la industria para ir renovando en la medida de lo financieramente posible los equipos y adecuarlos a las últimas posibilidades tecnológicas, tanto de hardware (nuevos modelos de sensores, rangos de sensibilidad, pasos de luz, códecs, sistemas de enfoque, etc.) como del software (atención a las nuevas funciones de cada programa para elegir el más adecuado y facilitar los flujos de trabajo audiovisuales).

8. REFERENCIAS

Arrojo, M. J. (2019). Valores éticos y cambio tecnológico en la comunicación audiovisual: de la ciencia a la tecnología. Palabra Clave, 22(1), 171-203. https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.1.8

Avid. (2023). Software de edición de vídeo - Avid Media Composer. https://www.avid.com/es/media-composer

Canon. (2017). Canon EOS 750D. Canon Inc.

Cartagena, J. J. R. (2017). Millennials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva. Miguel Hernández communication journal, 8, 347-367. https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i8.196

Castro, E. R. (2021). Deslinde conceptual entre educación en línea o educación a distancia. Delectus, 4(1), 16-31. https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.98

Romo, F. (2020). Educación Audiovisual. Revista Digital Universitaria, 5(10).

Feo, R. E. L. (2020). Meme educativo: Experiencia para una pedagogía de la cultura visual. Educacion y Ciudad, 39. https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2341

Golán, M. L., Formoso, M. J., & Sánchez, C. C. (2022). Docencia virtual universitaria en comunicación audiovisual durante la pandemia COVID-19: retos y aprendizajes. Formación universitaria, 15(6), 35-48. https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000600035

Golán, M. L., Sánchez, C. C., & Puentes-Rivera, I. (2022). Educación superior en Comunicación audiovisual. AD research, 27, e197. https://doi.org/10.7263/adresic-27-197

López Cantos, F. (2016). Tecnología Audiovisual. Universitat Jaume I.

Marimón, J. (2020). El montaje cinematográfico. Universidad de Barcelona.

McGrath, D. (2001). Montaje y postproducción. Océano.

Panasonic. (2005). Operating Instructions AG-HVX 200. Panasonic Broadcast & Television Systems Company.

Pecourt, J. (2015). La esfera pública digital y el activismo político. Política y sociedad, 52(1). http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v1.n52.45423

Rubio, F. G., & Sánchez, J. N. (2010). Evolución de la tecnología audiovisual digital: de la handycam a la estereoscopia, de la tarjeta capturadora al montaje en web 2.0. y de la cinta a YouTube. ZER: Revista de Estudios de Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria, 15(29), 137-156. https://doi.org/10.1387/zer.1646

Santiago, F. C., & López-Aparicio, I. (2020). Videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo. Vivat academia, 127-156. https://doi.org/10.15178/va.2020.151.127-156

TEAC. (2019). Tascam DR-60D MKII. TEAC Corporation.

UCM. (2020). Grado Ciencias Sociales y Jurídicas. Comunicación Audiovisual. ucm.es. https://bit.ly/3sOwnch

UCM. (2022). Tecnologías de la Sociedad de la Información Aplicadas a la Comunicación Audiovisual. ucm.es. https://bit.ly/3Z8Ivkn

UCM. (2023). Tecnología digital aplicada a los medios audiovisuales. ucm.es. https://bit.ly/45IwmVO

ANÁLISIS ICÓNICO Y TEXTUAL DEL CÓMIC AUTOBIOGRÁFICO SOBRE LOS 28 AÑOS INICIALES DEL ESCRITOR JORDI SIERRA I FABRA

MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

En 2022, año en el que se conmemoraban cincuenta años de la primera obra publicada de Jordi Sierra i Fabra, Norma Editorial publicó su vida en cómic, *El largo y tortuoso camino*, que cuenta con guion del propio escritor catalán y con dibujo y color de Carlos Moreno.

Desde la lectura del duplo y significativo título remático de este cómic autobiográfico, un lector competente y activo percibe que en este paratexto se adelantan claves estructurales, temáticas y narrativas que resultan verosímiles a la luz de claves vivenciales y estilísticas de este escritor. Para las personas lectoras de la obra de Sierra i Fabra, estas claves no resultan una novedad, pues él mismo ya las había compartido con anterioridad en entrevistas, charlas, conferencias, mesas redondas y demás foros sobre lectura.

Para poder apreciar la relevancia de este paratexto, en este trabajo se ofrece una contextualización por medio de apuntes sobre el escritor Jordi Sierra i Fabra y sobre la indefinición del cómic, el noveno arte. Aunque la parte central y más extensa de este trabajo la ocupa un análisis mixto del contenido textual y visual del cómic *El largo y tortuoso camino*, donde se estudian el peritexto inicial, las peculiaridades de las narrativas icónica y textual, la disposición de imágenes y textos en secuencias, la estructuración de la viñeta y el simbólico uso del color.

1.1. El escritor Jordi Sierra i Fabra

El escritor catalán Jordi Sierra i Fabra es un fértil autor de Literatura Infantil y Juvenil, publicado en España y Latinoamérica, multipremiado y traducido a las lenguas oficiales y cooficiales de distintos países de todos los continentes. En su página web oficial (http://sierraifabra.com/?lang=es) mantiene actualizadas en castellano, catalán e inglés su biografía, premios merecidos, obras publicadas, fotografías varias, una detallada sala de prensa y noticias relativas a su bibliografía. Además, ocupan un lugar destacado tres tipologías de creaciones (la serie sobre el inspector Miquel Mascarell, fragmentos de textos recientes así como cuentos y relatos cortos escritos para la niñez y publicados en su página web durante el confinamiento decretado a causa de la pandemia sanitaria del virus covid), las fundaciones que han creado sin ánimo de lucro en España y en Colombia (Fundació Jordi Sierra i Fabra y Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra, respectivamente) y los premios que convoca desde su Fundación en España junto a diversas editoriales.

Con un mero vistazo a la estructura de esta página web, se detecta una planificada propuesta en la que se intuye el destacado lugar que ocupan las personas lectoras y escritoras noveles como primeros destinatarios de la producción literaria y cultural de Sierra i Fabra.

Existe una circunstancia vital que siempre ha guiado la biobliografía del escritor catalán, que se refleja en la autobiografía que nos ocupa y que se reproduce en la presentación de su fundación en España: “De niño supe lo que era la soledad, y lo peor, que nadie creyera en mí. Cuando empecé a publicar novelas me juré que nunca daría la espalda a nadie. Lo he cumplido siempre”. Esta premisa y otras máximas deben considerarse las marcas vitales y estilísticas de Jordi Sierra i Fabra, como se desgranará en posteriores apartados de este trabajo.

1.2. Indefinición del cómic

La producción de cómic, el noveno arte, ha despertado en los últimos años una atenta revisión crítica por parte de estudiosos, críticos literarios y docentes en diversas etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Universidad. En sus reflexiones han intentado discernir las similitudes y

las diferencias entre el cómic y la novela gráfica, definir el cómic en sentido laxo y determinar qué rasgos delimitan las fronteras entre cómic y novela gráfica. Entre las monografías de reciente publicación, en este trabajo bebo de las reflexiones volcadas en el volumen colectivo *Cómic e literatura* (Edicións Xerais de Galicia, 2022), elaborado por miembros y colaboradores de la Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI), vinculada al Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

Si bien el vocablo cómic funciona como hiperónimo de otros como historieta, tebeo, narrativa gráfica, cómic, BD y manga –términos que señalan localizaciones geográficas precisas–, aún cabe considerar el noveno arte como objeto cultural no identificado (Groesteen, 2007) debido a la imposibilidad de definirlo, pese a las diversas tentativas para aglutinar todos los rasgos que presenta el cómic. Las dificultades para definirlo las causa que el cómic mantiene cualidades polisémicas y de sinécdoque, debido a que se aplica tanto para nombrar a una publicación concreta como al medio en su conjunto (Pineda, 2022: 482).

Uno de los aspectos que explican esta indefinición del cómic se basa en el hecho de que constituye una modalidad artística y un medio de comunicación, representado a modo de un arte secuencial (Eisner, 1985 *apud* Suau, 2021: 30) que responde a características específicas que no son exclusivas de este noveno arte. Así ocurre con las series de viñetas, que aparecen ordenadas para explicar una acción y contar un relato, en clara similitud con los fotogramas fílmicos, las series fotográficas y los dibujos animados; los códigos pictóricos que simbolizan el movimiento y las reacciones de los personajes en la historia narrada; los códigos audiopictóricos, representados de un modo gráfico y frecuentes en la actual narrativa y poesía transmedia; el guion y los dibujos, muestra de una autoría doble, similar a la del álbum; los textos plásticos, que trascienden la literariedad a través de la función expresiva; y un lenguaje vivo, muy próximo a la oralidad.

Otro aspecto de esta indefinición lo provoca el solapamiento de atribuciones entre los códigos iconográficos y los diegéticos (Gasca y Gubern, 2011: 9) en el cómic. De ahí que para comprender su naturaleza léxico-semántica y su significación (Lorenzo-Otero y Franco-Vázquez, 2022:

50) convenga enfocar el cómic desde los distintos niveles que contribuyen a crearlo en su totalidad: la parte gráfica, la estructura de navegación, otra estructura conceptual y otra estructura espacial (Bordes, 2017: 59).

El tercero de los aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de analizar el cómic seleccionado lo constituye la conveniencia de establecer diferencias genéricas entre el cómic y la novela gráfica. En el siglo XXI se aplica este último concepto no solo a un movimiento renovador sino también a una tendencia de cómic vanguardista. Esta acepción más generalista, permite extender el concepto de novela gráfica –usado en los años cuarenta del siglo XX para referirse a versiones de textos literarios– a su función de etiqueta editorial para historias editadas en libro con mayores ínfulas artísticas.

2. OBJETIVOS

Para efectuar el análisis mixto del contenido textual y visual presentes en el cómic *El largo y tortuoso camino* que se propone en este estudio, se han establecido un objetivo principal y tres objetivos específicos.

2.1. Objetivo principal

- Plasmar las características que unen y separan al cómic de la novela gráfica.

2.2. Objetivos específicos

- Fijar el diálogo intrínseco entre narrativa visual y narrativa textual
- Proponer la secuencia como unidad estructural de la vivencia autobiográfica
- Establecer un juego simbólico con el lector en base a la gama cromática

Al formular estos tres objetivos se persigue demostrar que en este cómic se plasma el paso de los colores oscuros al comienzo del dificultoso camino emprendido por Jordi Sierra i Fabra hasta los colores vivos, una muestra de que el autor catalán ha alcanzado su ansiado deseo de convertirse en escritor.

3. METODOLOGÍA

La selección literaria de un cómic autobiográfico para este trabajo ha conllevado la necesidad de delimitar las fronteras terminológicas en las nociones de biografía, autobiografía y cómic, y de buscar una metodología de amplio espectro e integradora.

La biografía (Glifo, 2019), y asimismo la autobiografía, han de considerarse como recursos fundamentales, al igual que la historiografía, para lograr una interpretación de conjunto de la obra de los autores estudiados. Esta premisa parte de que el contexto vital de un autor determina la lectura que se realiza de su obra y de que las vivencias de cualquier autor le generan una personal visión de su entorno y del mundo, al tiempo que influyen y se manifiestan en sus creaciones, de forma directa o indirecta. Estos aspectos explican que se haya seleccionado *El largo y tortuoso camino*, un cómic autobiográfico sobre los veintiocho años iniciales en los que se ha fraguado el escritor Jordi Sierra i Fabra, para analizar las claves de su autopoética.

El género autobiográfico representa una obra literaria personal, que se remonta a los comienzos de la historia de la literatura y que pervive en la actualidad, hasta tal punto que se ha producido un *boom* de "biografías gráficas literarias", como han denominado S. Miras y J. Rovira-Collado (2021) a las novelas gráficas centradas en autoras y autores literarios, de las cuales constituye una muestra reseñable la obra literaria objeto de estudio en este trabajo.

Por otra parte, conviene incidir en que la elección de un análisis mixto del contenido textual y visual permite apreciar y explicar la simultaneidad de códigos (lingüístico, estético, sociocultural, visual y espacial) que crean intersecciones en la unidad sintáctica base del cómic, la viñeta, que aclaran los diversos sentidos o significados (Muro Munilla, 2004: 36) de los relatos construidos en un cómic. Además, la viñeta se asemeja a la palabra, ya que ambas son unidades semánticas que aparecen organizadas de una manera jerárquica, en base al valor significante de sus constituyentes dentro del discurso (Cohn, 2019).

Asimismo, la viñeta puede abordarse desde una perspectiva de lectura multilineal, como si se tratase de un discurso próximo a los procesos del pensamiento (Muñoz Fernández, 2018: 82) y no como una mera ilustración del discurso verbal en el cómic.

Por tanto, esta metodología integradora ha cuajado, tras un proceso que se llevó a cabo a través de cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

En esta primera fase, se ha buceado en YouTube para localizar vídeos en los que el escritor catalán evidencie claves de su autopoética, se han leído novelas juveniles de Sierra i Fabra y el cómic seleccionado, se ha acudido a la presentación de este cómic en la ciudad de Ourense el 6 de octubre de 2022.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Durante la segunda fase, se han cribado las búsquedas realizadas en la primera. Se ha decidido limitar la investigación a los vídeos grabados para el programa "Aprendemos juntos 2030" del BBVA, el "Cara y Cruz" del periódico *El País* y la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

En cuanto a la obra literaria de Sierra i Fabra, se han releído las novelas juveniles *Chamando ás portas do ceo* (Edebé, 2006), *Kafka y la muñeca viajera* (Siruela, 2006), *Contos e poemas para un mes calquera* (Planeta Oxford, 2006) y *O caso do falso accidente (Berta Mir 1)* (Editorial Galaxia, 2018).

FASE 3: DECISIÓN METODOLÓGICA

En esta fase, se optó por una metodología integradora que posibilitase analizar el cómic desde una concepción semántica de la viñeta dentro del discurso verbal y, a la vez, desde un proceso del pensamiento, respecto a la evolución del escritor catalán durante los veintiocho años transcurridos hasta que logró ver publicada su primera obra.

FASE 4: SÍNTESIS DEL ANÁLISIS TEXTUAL Y VISUAL

Durante esta fase, se ha llevado a cabo un análisis visual y textual del contenido reflejado en el cómic seleccionado. En primer lugar, se ha estudiado el peritexto inicial, porque cualquier título adelanta las expectativas de la persona lectora antes de iniciar la historia y porque, además, este título define la percepción que la memoria de Sierra i Fabra sentía en aquella época, crucial en su trayectoria vital y escritora; e incluso constituye un juego referencial con la canción de The Beatles "The Long And Winding Road" (https://bit.ly/3ZdOKDC), una balada escrita por Paul McCartney, perteneciente al álbum *Let It Be* (1970), el último sencillo lanzado por este grupo musical, con el que se alzaron al puesto número uno en Estados Unidos el 23 de mayo de 1970.

El análisis se ha centrado en las peculiaridades de las narrativas icónica y textual, la disposición de imágenes y textos en secuencias, la estructuración de la viñeta y el simbólico uso del color, como se detallará al exponer los resultados de este estudio.

El peritexto inicial, el título, aparece insertado en la imagen doble de la contraportada y la portada que representa la evolución del camino recorrido por Jordi Sierra i Fabra desde la niñez a la vida adulta. Este camino emprendido por el escritor catalán emula la icónica portada del álbum *Abbey Road*, duodécimo de la banda inglesa. En la recreación simbólica de homenaje a The Beatles, el dibujante y colorista Carlos Bueno realiza una sustitución doble: en lugar de las líneas blancas del paso de peatones de la homónima calle dibuja fragmentos de textos escritos a mano por Sierra i Fabra en sus diarios, y los cuatro integrantes de The Beatles son reemplazados por cinco retratos del escritor catalán, con la fisonomía de etapas significativas de su vida (niñez, adolescencia, inicio de vida laboral en Construcciones Sabartés y comienzo de su trabajo en Grafnasa escribiendo artículos para la revista musical *Disco exprés*).

Estas cinco etapas reseñables en la autobiografía en formato de novela gráfica resultan claves en la evolución personal del escritor catalán hasta convertirse en escritor, de ahí que estructuren las narrativas visual y textual. La excelente labor de Carlos Bueno demuestra la relevancia del grafismo sobre el guion del propio escritor, lo que permite varias lecturas: una, solo de las ilustraciones; otra, solo del texto; y otra, en la que el texto complementa al dibujo, pues añade detalles minuciosos sobre la

vida de Sierra i Fabra, sobre la cultura represaliada en España durante la dictadura franquista, sobre las ofertas y condiciones laborales entre las décadas de los años cincuenta a setenta del siglo XX, sobre el sistema educativo, sobre el tiempo de ocio de la infancia y de la juventud y sobre la diferencia notoria entre la represión sufrida por la población española frente a la libertad de la que gozaban en otros países europeos.

La estructura de la viñeta y el simbólico uso del color refuerzan los aspectos mencionados. En la viñeta priman los primeros planos para que la persona lectora reconozca a los personajes, objetos y escenarios principales en el relato narrado. Los detalles en el plano general y la minuciosidad con la que está representada la expresividad de los personajes, la apariencia y la posición de los objetos y la perspectiva desde la que se enfocan los escenarios reflejan la complejidad de los matices, la necesaria selección de escenas y de momentos vitales de presencia ineludible en esta novela gráfica que bebe de las memorias literarias publicadas en 2012, como se explicará al abordar el prólogo.

4. RESULTADOS

El análisis mixto (visual y textual) de la autobiografía *El largo y tortuoso camino* ha permitido comprobar los objetivos general y específico formulados al comienzo del estudio. Por una parte, ha quedado demostrada la eficacia de las características semejantes y disímiles en el cómic y en la novela gráfica. Por otra, se ha logrado poner de manifiesto la existencia de un diálogo intrínseco entre las narrativas visual y textual; confirmar que la secuencia de viñetas constituye una unidad estructural a la hora de narrar vivencias autobiográficas; y evidenciar que los autores del cómic establecen en sus obras un juego simbólico con la persona lectora, que esta ha de descubrir reparando en la gama cromática por la que ha optado el responsable del dibujo y del color.

Las referencias musicales que evidencia el peritexto inicial, el título, adelantan la estructura interna de la narrativa de este cómic, al tiempo que le permiten a la persona lectora descubrir la razón por la cual la primera obra de Sierra i Fabra fue una obra sobre música, *1962-1972 Historia de la música pop*, y no un texto literario narrativo de creación

propia. Pero el título no predispone a la persona lectora hacia el clímax de éxito con el que finaliza el cómic, una estrategia literaria bien medida para mantener la atención lectora y para que los dos autores hayan podido comprobar que la estructura elegida ha funcionado, tanto a nivel del código visual como del textual.

La persona lectora descubre que el significativo "Prólogo" (Sierra i Fabra, 2022: [4-5]) ofrece las claves de la génesis del cómic que tiene entre sus manos en 2012, a petición del editor de Sierra i Fabra y de una propuesta de la editorial para que escribiese él mismo el guion. Asimismo, se le aclara a la persona lectora que en esta obra se abordan los primeros veinticinco años de la vida del escritor catalán, mientras luchaba por ser escritor y le adelanta la sorpresa final de que en el epílogo se reflejan además los siguientes tres años. Sorprende que, con el paso del tiempo, con una amplia y premiada trayectoria, el escritor catalán afirme: "Hoy veo que en el fondo todo fue muy rápido", lo que contrasta con su percepción de antaño, cuando "en aquellos momentos, todo se me hizo lento, duro" (Sierra i Fabra, 2022: [4]).

El prólogo se cierra con una carta escrita a sí mismo para un programa televisivo, que se les había solicitado a finales de 2019 a diferentes personas de sesenta años, a las que filmó y grabó leyendo esas cartas. Cabe resaltar distintos valores y actitudes de Sierra i Fabra, pues los traslada a los retratos de los personajes protagonistas que crea en sus novelas: "La misma pasión. La misma voluntad. Los mismos sueños" (Sierra i Fabra, 2022: [5]) y sobre todo la constancia y creencia en sí mismo, como escribía en sus diarios de adolescente, que consultó para escribir el guion de este cómic. En esta carta, el escritor catalán se reafirma en sus convicciones y agradece al joven que era que se superase a sí mismo respecto a trabas por las que fue objeto de críticas y burlas por parte de su círculo familiar y amistoso más cercano: la tartamudez; la lectura de novelas baratas que alquilaba de segunda mano a diario; las horas invertidas en dibujar, en inventar juegos lingüísticos y en escribir "novelitas solo por el placer de escribirlas y jugar a ser escritor" (Sierra i Fabra, 2022: [5]); por vivir su soledad como un mundo feliz; por creer en la posibilidad de "volar libre por ti mismo" pese a nacer pobre y padecer la represión de la dictadura franquista; por la fortaleza y la resistencia

ante los maltratos físico y psicológico recibidos en la escuela; por desoír los consejos paternos sobre que la escritura no le reportaría beneficios económicos; por su amor propio y reto de escritura cuando escribió a los doce años una novela que superaba las quinientas páginas, tras el insulto de "inútil" emitido por la profesora de lengua, quien además le aconsejó que olvidase su sueño de ser escritor; por rechazar las ofertas de poder y de dinero que le restarían libertad; y por su resistencia, "incólume al desaliento" (Sierra i Fabra, 2022: [5]), y sin ceder ni un ápice, a la hora de luchar por lo que creía.

El cómic propiamente dicho comienza en la página 7 y, a lo largo de sus tres primeras páginas, funciona como una introducción y una explicación de la génesis de esta obra, a partir de las memorias literarias publicadas por el grupo editorial SM en noviembre de 2012, bajo el título *Mis (primeros) 400 libros. Cuándo, dónde, cómo y por qué los escribí*; toda una declaración de intenciones y síntesis de las claves de su autopoética. Su socio Gabriel le propone escribir sus inicios como escritor, idea que el escritor catalán piensa y repiensa durante los años 2013 y 2014. El 12 de noviembre de 2014 se reunión con Óscar de Norma editorial para comentarle sus dudas sobre si funcionaría en formato de "novela gráfica" la narración de su infancia y adolescencia. Este editor le anima a redactar él mismo el guion y le ofrece buscar después un ilustrador que aprecie la historia. La nube de palabras que se reproduce en la página 9 aúna el esquema vertebrador de la novela gráfica analizada en este estudio; una muestra clara de la reiterada afirmación de Sierra i Fabra de que para escribir cada libro dedica bastante tiempo a planificar en su mente y que después solo le resta trasladar la historia a la hoja en blanco.

La autobiografía narrada en formato de novela gráfica se retrotrae a Barcelona, el 26 de julio de 1947, fecha del nacimiento del escritor catalán. A partir de esa fecha, Sierra i Fabra va desgranando, de forma sintética, el árbol genealógico que lo antecede; su principio de bronconeumonía a la edad de tres años, los tres empleos que tenía su padre, su asistencia diaria al cine, su lectura en voz alta de "lo que pillara" (Sierra i Fabra, 2022: 13), los numerosos cortes y la rotura de dos tendones que le causó el choque contra un cristal el 22 de septiembre de 1955, con un ingreso hospitalario que aprovechó para escribir su primera novela, "Asalto al

First National Bank", de tres páginas, que le permitió descubrir que la escritura era una solución para su tartamudez. Aunque su padre rompió su novela, no cejó en su empeño y escribió varias novelas de una extensión superior a las cien páginas entre los nueve y los doce años, que además ilustraba y databa. En ellas dejaba volar su imaginación creadora por medio de la invención de palabras, la creación de crucigramas, damerogramas, saltos de caballo y jeroglíficos. En formato cómic, creó la familia Pepe, con sus propios personajes, emulando las mejores historietas que había leído e incluso el tebeo "El calabacín", su propio tebeo de grandes éxitos (Sierra i Fabra, 2022: [19]).

El escritor catalán fue construyendo su bagaje literario mientras descubría, en su frenética y voraz lectura de novelas baratas, alquiladas a razón de cincuenta céntimos, a héroes creados por autores como Francisco González Ledesma, quien firmaba con el seudónimo de Silver Kane y que, en la etapa adulta, llegó a ser su amigo y mentor.

Pese al rechazo de su padre, prosiguió escribiendo a escondidas, encuadernando sus novelas. Hasta la edad de treinta y siete años, nueve años después del fallecimiento de su padre, no descubrió el miedo de su padre, el primero de otros secretos familiares por parte paterna.

Los obsoletos e ineficaces métodos de enseñanza en el colegio Verdaguer y las burlas del profesor de matemáticas a su tartamudez abonaron el camino para la posterior violencia física a manos de sus compañeros de colegio, que ocultaba en el seno familiar inventando excusas muy fantasiosas.

Durante la adolescencia fue incrementando sus aficiones. A la lectura y la escritura, sumó su puntería futbolística con la zurda y los programas dobles de cine los fines de semana.

La llegada al colegio de Miguel, hijo del dibujante de *Pulgarcito*, Conti, le brindó la oportunidad de hacer un amigo que lo invitó a conocer a los dibujantes de la editorial Bruguera. Esta amistad con Miguel se extendió a otros cuatro, con los cuales inventó un magnetofonoclub a domicilio, del que incluso grabaron anuncios.

A la edad de doce años, ocurrió la deleznable respuesta de la profesora de lengua a su relato de ciencia ficción, lo que le supuso cerciorarse que la única persona que creía en él era él mismo. Desde ese momento, emprendió un "largo camino solo, muy muy solo" (Sierra i Fabra, 2022: 31) para convertirse en escritor. Su primer logro fue la escritura de su primera novela, "Las memorias de un perro", doscientas páginas escritas durante dos años. A partir de este momento, el guion de la novela gráfica da entrada a la música en la vida del escritor catalán, hasta el punto de tener como espejo a su "hermano mayor" John Lennon (Sierra i Fabra, 2022: 35).

El adolescente escritor forja un nuevo grupo de amigos en el pueblo de El Figaró a la edad de diecisiete años, que mantuvo durante los veranos.

Comenzó a trabajar el 15 de octubre de 1964 en Construcciones Sabartés en el barcelonés barrio de Gracia, donde se sintió esclavizado durante cinco años y medio en la oficina, pues había aprendido a escribir a máquina gracias a una que le había comprado su madre a plazos, y años después, un tocadiscos. Además de ese trabajo, estudiaba para aparejador y escribía.

Un hombre que trabajaba en la editorial Grijalbo le desanimó con la escritura literaria, por carecer de dinero, padrinos o un nombre (Sierra i Fabra, 2022: [52]), por eso se decantó por la escritura musical. Así, tras la lectura de dos obras que reconoce como referentes, *El filo de la navaja* de William Somerset Maugham y *El manantial* de Ayn Rand, construyó du "taburete" mental de cinco palabras (paz, amor, respeto, honradez y esperanza) que le ha funcionado como código ético en el que apoyarse y, por ende, base de su vida y de su obra, pues se reitera en cada una de sus creaciones.

El 17 de julio de 1968 viajó a Madrid para conocer al director y a los empleados de Radio Madrid y de "El gran musical", con quienes comienza a trabajar como delegado de Barcelona, hasta que el 30 de abril de 1969 cobró su primer sueldo como corresponsal de este periódico que comenzara a publicarse el 29 de marzo. Ese mismo año, conoce a Antònia Cortijos Sánchez, gracias a quien llegó la paz y la estabilidad a su vida. Esta pintora, ilustradora de libros infantiles y escritora se

convirtió en su mujer y ha fallecido el 22 de noviembre de 2022, por lo cual Sierra i Fabra ha convocado en 2023 la primera edición del Premio Antònia Cortijos de Ilustración, por medio de la Fundació Jordi Sierra i Fabra, de la cual ella era vicepresidenta, y en colaboración con Editorial Cruïlla.

La década de los setenta se caracterizó por cambios sustanciales en su vida y profesión. Un nuevo trabajo en la revista *Disco exprés*, los grandes reportajes para las "páginas centrales" de *Disco exprés*, las dificultades para sortear la incorporación al servicio militar obligatorio, la boda con Antònia, la luna de miel en Andorra, el cambio de domicilio, la incorporación a Grupo profesional y la llegada de su hija Georgina se suceden a un ritmo frenético hasta la publicación de su primera obra en 1972, *1962-1972 Historia de la música pop*.

Este breve repaso por las cinco etapas vitales narradas en esta novela gráfica desgrana los momentos rescatados en las narrativas visual y textual. El camino recorrido por Sierra i Fabra desde la niñez hasta la vida adulta se va tiñendo paulatinamente de color, aunque el contexto de vivir bajo una dictadura represora determina que prevalezcan los tonos oscuros de fondo, incluso en la vestimenta de las figuras secundarias. No existe una ruptura del color en el paso de una etapa vital a la siguiente ni tampoco un color predominante en cada etapa, si bien es cierto que el color va ganando presencia y los tonos neutros y oscuros se van limitando al marco de las escenas.

5. DISCUSIÓN

El foco de atención del análisis propuesto ha pivotado en la viabilidad o no de abordar el objetivo principal y los objetivos específicos apuntados, a la hora de estudiar una vida narrada en formato cómic.

Conviene incidir en que el objetivo principal se ha ido entremezclando con los objetivos específicos, puesto que debido a la indefinición del cómic y a las fronteras entre este y la novela gráfica era necesario acudir a las narrativas visual y textual, a la unidad estructural de la secuencia y al juego simbólico del color para que se intuya que *El largo y tortuoso*

camino es una buena muestra de novela gráfica pues permite debatir sobre los aspectos mencionados.

Aunque la novela gráfica analizada aborda en su mayor parte los primeros veinticinco años del escritor catalán, la discusión se ha extendido al epílogo, pues este contiene las claves estructurales de esta novela gráfica, además de continuar la vida personal y laboral de Sierra i Fabra durante los tres años posteriores (la creación de la revista mensual a color *Popular* 1 con el fotógrafo Martín J. Luis, el nacimiento de su hijo Daniel, los infartos de su padre y la muerte de su padre sin conocer que ha merecido el premio literario Villa de Bilbao de novela y que ha fallecido Franco en 1975). Esta novela gráfica se cierra con otra nube de palabras, en un juego especular y cíclico con la nube de palabras ya comentada, que aparece en la página 9, al inicio de esta obra. Este epílogo sirve de homenaje a su padre, pues no puedo demostrarle que su escritura comenzaba a ser un trabajo remunerado.

La parte final de este epílogo, un cuaderno fotográfico y un cuaderno gráfico, ofrecen las claves del tortuoso y largo camino recorrido por Sierra i Fabra antes de convertirse en escritor y asimismo muestras evidentes del laborioso proceso creador de esta novela gráfica. Por razones de espacio, se proponen varios focos pero no se profundiza en ellos.

El primer foco de discusión sobre este epílogo debería recaer sobre el material creativo (dibujos, juegos de palabras, jeroglíficos y fragmentos de diarios de adolescencia) inédito del escritor catalán, del que ha bebido para redactar el guion de esta novela gráfica. En cuanto al cuaderno gráfico, la discusión debería centrarse en reflexionar sobre los conceptos de portada y sobre el proceso de dibujo y color (*storyboard*, lápiz, tinta, color base y color final).

Tampoco debería olvidarse extender la discusión a los agradecimientos finales y las guardas con fondo rosado, que resaltan las figuras de los padres del escritor catalán y sus cinco etapas evolutivas, desde niño a adulto, dejando en sombra el fondo de la calle que sirve de marco espacial a la escena representada en la página doble.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión y en base a la propuesta y reflexión surgida en el proceso de desarrollo de esta propuesta, se puede concluir que:

- Se ha de conocer la evolución del cómic y de la novela gráfica para poder analizarlas y establecer diferencias entre ambas modalidades artísticas y comunicativas.
- Se necesita analizar una novela gráfica y/o un cómic priorizando la labor gráfica sobre la textual y partir dicho análisis de la estructura sintáctica de la viñeta desde una concepción semántica respecto al discurso y a los procesos de pensamiento.
- Se debe conocer la autopoética de un autor antes de acercarse a una autobiografía ficcional en forma narrada.
- Se ha de apostar por una metodología integradora para poder atender a la dimensión artística, literaria, cultural, social, vivencial de una autobiografía.
- Se necesita una revisión conceptual y una reflexión sobre la educación literaria, la mediación lectora y la literariedad para valorar la Literatura Infantil y Juvenil y la Literatura de adultos en su esencia.
- Es vital realizar una discusión y una puesta en valor de todos los elementos constituyentes de la edición de un libro, previa a la lectura y al análisis visual y textual de su contenido.

7. REFERENCIAS

Aprendemos Juntos 2030 (2019, 7 de octubre). V. Completa. "Intento que cada día sea una pequeña vida en 24 horas". Jordi Sierra i Fabra, escritor [vídeo]. You Tube. https://bit.ly/3PxHdMG

Bordes, E. (2017). Cómic, arquitectura narrativa. Ediciones Cátedra.

cervantesvirtual (2013, 4 de noviembre). Entrevista a Jordi Sierra i Fabra [vídeo]. You Tube. bit.ly/45IxqsJ

Cohn, N. (2019). Structural complexity in visual narratives: Theory, brains, and cross-cultural diversity. En M. Grishakova y M. Poulaki (Eds.), Narrative Complexity and Media: Experiential and Cognitive Interfaces (pp. 174-199). University of Nebraska Press.

El País (2018, 29 de mayo). 'CARA Y CRUZ' con Jordi Fabra / Cultura [vídeo]. You Tube. https://bit.ly/45KgfXD

Gasca, L.y R. Gubern (2011). El discurso del cómic. Ediciones Cátedra.

Glifo (2019). Biografía. Dicionario de termos literarios. Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. bit.ly/45LZFXq

Groesteen, Th. (2007). The System of comics. University Press of Mississipi.

Lorenzo-Otero, J. L. y C. Franco-Vázquez (2022). Cómic, ilustración e literatura en Galicia. En Neira Rodríguez, M., B-A. Roig Rechou e I. Soto López (Coords.), Cómic e literatura (pp. 49-81). Edicións Xerais de Galicia/Rede Temática de Investigación LIJMI/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

Miras, S. y J. Rovira-Collado (2021). La biografía gráfica como herramienta didáctica: acercamiento al universo literario de cuatro autores hispanoamericanos. En R. Fernández-Cobo (Ed.), La enseñanza de la literatura hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica (pp. 189-205). Universidad de Almería.

Muro Munilla, M. A. (2004). Análisis e interpretación del cómic. Ensayo de metodología semiótica. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.

Muñoz Fernández, H. (2018). Unflattening de Nick Sousanis: el cómic ensayo y el pensamiento en dibujo. En J. A. Gracia Lana y A. Asión Suñer (Eds.), Nuevas visiones sobre el cómic, un enfoque interdisciplinar (pp. 74-84). Prensa de la Universidad de Zaragoza.

Neira Rodríguez, M., B-A. Roig Rechou e I. Soto López (Coords.) (2022). Cómic e literatura. Edicións Xerais de Galicia/Rede Temática de Investigación LIJMI/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

Pineda, K. (2022). Cómic y mediación lectora. En Neira Rodríguez, M., B-A. Roig Rechou e I. Soto López (Coords.), Cómic e literatura (pp. 475-494). Edicións Xerais de Galicia/Rede Temática de Investigación LIJMI/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

Pons, Á. (2021). La Cárcel de Papel. Diario de un lector de tebeos (2002-2016). Confluencias.

Sierra i Fabra, J. y C. Moreno (2022). El largo y tortuoso camino. Norma Editorial.

Suau Pujadas, P. (2021). El còmic i la memòria històrica. Editorial Dolmen.

EL CÓMIC "DE MADEIRA A HAWÁI": UN VIAJE PEDAGÓGICO POTENCIADO POR REALIDAD AUMENTADA

NUNO FRAGA
Universidad da Madeira

ROBERTO MACEDO ALVES
Conservatorio – Escuela Profesional de las Artes de Madeira

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades y la formación de ciudadanos capaces de comprender, cuestionar y transformar el mundo que les rodea. En un mundo cada vez más digital y globalizado, es esencial que la educación evolucione y se adapte a las necesidades y expectativas de las nuevas generaciones. Este artículo se sumerge en un proyecto educativo innovador que combina elementos aparentemente dispares: el cómic, la historia y la Realidad Aumentada. Esta combinación inusual da como resultado una experiencia de aprendizaje enriquecedora que trasciende las limitaciones tradicionales de la educación.

1.1. EL PODER TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN

La educación es un proceso transformador (Freire, 1970) que puede cambiar la vida de las personas y dar forma a su futuro. A lo largo de la historia, ha sido un medio para transmitir conocimientos, valores y cultura de una generación a otra. Sin embargo, en la era actual, la educación se enfrenta a desafíos y oportunidades únicas. La creciente digitalización, la globalización y la rápida evolución tecnológica están remodelando la forma en que aprendemos y enseñamos.

En este contexto, es imperativo que la educación abrace la innovación y la adaptación constante. Los educadores y los diseñadores de programas educativos deben explorar nuevas formas de comprometer a los estudiantes, despertar su curiosidad y prepararlos para un mundo en constante cambio. Uno de los enfoques más prometedores es la combinación de medios tradicionales y tecnología de vanguardia para crear experiencias de aprendizaje significativas y efectivas.

1.2. La Convergencia de Elementos Educativos

Este proyecto educativo se basa en la convergencia de tres elementos aparentemente dispares: el cómic, la historia y la Realidad Aumentada. Cada uno de estos elementos desempeña un papel fundamental en la creación de una experiencia de aprendizaje única y enriquecedora.

La narración de historias ha sido una herramienta poderosa para la transmisión de conocimientos y la conexión entre generaciones a lo largo de la historia. En la era contemporánea, la educación ha evolucionado significativamente, adoptando enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes para involucrar a los estudiantes de maneras nuevas y emocionantes. Uno de estos enfoques que ha ganado atención es la combinación de cómics y tecnología de Realidad Aumentada como vehículo de aprendizaje. En este artículo, exploramos cómo el proyecto educativo "De Madeira a Hawái" fusiona estos elementos para crear una experiencia pedagógica única y efectiva.

1.2.1. El Poder del Cómic

El cómic ha sido un medio de comunicación y expresión artística durante generaciones. Su capacidad para contar historias de manera visual y narrativa lo ha convertido en un medio altamente efectivo para atraer a lectores de todas las edades. A través de viñetas yuxtapuestas y el uso inteligente de imágenes y palabras, el cómic puede transmitir emociones, transmitir información compleja y estimular la imaginación de manera única.

El cómic no se limita a la narrativa ficticia; también puede abordar temas históricos, sociales y culturales de manera accesible y atractiva. Los educadores han reconocido su valor como una herramienta pedagógica

efectiva para involucrar a los estudiantes y fomentar la comprensión de conceptos complejos. En este proyecto, el cómic se convierte en la puerta de entrada para explorar la historia de la migración de Madeira a Hawái.

McCloud (1994), en su influyente obra "Understanding Comics" (Entendiendo el Cómic), señala que los cómics son una forma de comunicación visual que utiliza imágenes secuenciales para transmitir información y emociones. Define los cómics como un conjunto de ilustraciones puestas en una secuencia deliberada que pretende expresar información y/o producir una respuesta estética en el lector (McCloud, 1994). Esta definición resalta la naturaleza única de los cómics como una combinación de elementos visuales y narrativos.

La importancia de los cómics en la educación radica en su capacidad para comunicar de manera efectiva y atractiva. McCloud (1994) argumenta que los cómics permiten que los lectores llenen los espacios entre las viñetas con su imaginación, lo que crea una experiencia participativa. Esta participación activa del lector es fundamental para el proceso de aprendizaje, ya que involucra tanto la mente como la emoción.

El cómic puede ser utilizado para simplificar conceptos complejos, contar historias históricas y científicas, y fomentar la alfabetización. Sin embargo, la integración de la tecnología de Realidad Aumentada lleva esta experiencia educativa al siguiente nivel.

La Realidad Aumentada permite la superposición de elementos digitales en el mundo real. En el contexto educativo, esto significa que los cómics pueden cobrar vida, enriqueciendo la experiencia de lectura con elementos interactivos, como videos, objetos 3D y contenido adicional como música o vídeo. Esta fusión de medios crea una experiencia de aprendizaje multisensorial que atrae a estudiantes de todas las edades.

El proyecto "De Madeira a Hawái" capitaliza esta sinergia entre cómics y Realidad Aumentada para ofrecer una experiencia educativa única. A través de la narrativa visual de los cómics y la tecnología de Realidad Aumentada, los estudiantes son transportados al pasado, explorando eventos históricos y culturales en un entorno inmersivo. Esta combinación promete no solo transmitir conocimientos, sino también despertar la curiosidad, la creatividad y el amor por el aprendizaje en los jóvenes.

Este artículo explora en detalle el proyecto "De Madeira a Hawái", sus objetivos, metodología, resultados y discusión sobre su impacto en la educación contemporánea. Al comprender cómo esta iniciativa combina eficazmente el uso de cómics y la Realidad Aumentada, podemos apreciar cómo la tecnología puede transformar la educación y brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

1.2.2. La Importancia de la Historia

La historia es la base de nuestra comprensión del mundo que nos rodea (Freire, 1970). Conocer y comprender la historia es fundamental para comprender cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo las acciones del pasado han moldeado el presente y el futuro (Meirieu, 2010). Sin embargo, a menudo, la historia se presenta de manera aburrida y descontextualizada en entornos educativos tradicionales.

Este proyecto se propone rescatar una parte significativa de la historia que a menudo se pasa por alto: la migración de personas de la Isla de Madeira a las Islas Hawaianas en el siglo XIX. Esta historia, aunque de gran relevancia, ha quedado en gran medida en las sombras. Al dar vida a esta narrativa histórica, se busca no solo informar a los estudiantes sobre los eventos y las personas involucradas, sino también conectarlos con su propio patrimonio cultural y familiar.

1.2.3. La Revolución de la Realidad Aumentada

La Realidad Aumentada es una tecnología que ha revolucionado la forma en que interactuamos con el mundo digital y físico. La Realidad Aumentada combina elementos del mundo real con elementos virtuales, creando experiencias híbridas que son inmersivas y altamente interactivas. Los dispositivos modernos, como los teléfonos móviles y las gafas de Realidad Aumentada, permiten a los usuarios ver información digital superpuesta en su entorno real.

En el contexto educativo, la Realidad Aumentada ofrece un vasto campo de posibilidades. Permite la creación de experiencias educativas/pedagógicas interactivas que van más allá de las páginas de un libro de texto o las paredes de un aula. Los estudiantes pueden "tocar" la historia,

explorar conceptos abstractos de manera concreta y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

En este proyecto, la Realidad Aumentada se utiliza como un puente entre el cómic y la historia. Esta tecnología agrega una capa adicional de profundidad y comprensión a la narrativa histórica presentada en el cómic "De Madeira a Hawái". Los lectores pueden escanear páginas específicas del cómic con sus dispositivos móviles y, de repente, las ilustraciones cobran vida, revelando información adicional, reconstrucciones históricas y objetos tridimensionales que enriquecen la experiencia.

1.3. El Contexto del Proyecto

Este proyecto educativo se desarrolló como parte del proyecto INTERREG Atlantic TIDE: Red Atlántica para el Desarrollo del Turismo Marítimo Histórico. El objetivo principal de este proyecto era apoyar a organizaciones en la región atlántica para identificar paquetes turísticos de nicho potenciales en estas regiones. A través de las iniciativas respaldadas por TIDE, se utilizaron tecnologías de Realidad Virtual y Realidad Aumentada en los campos de la historia, arqueología y la exploración submarina para enriquecer las experiencias de los visitantes y agregar una nueva dimensión al patrimonio cultural en estas áreas.

El proyecto "De Madeira a Hawái" se inscribe en esta misión al arrojar luz sobre la travesía migratoria de las personas de la Isla de Madeira a las Islas Hawaianas a fines del siglo XIX. Esta migración histórica no solo fue relevante para el archipiélago de Madeira, sino que también dejó una huella profunda en el archipiélago de Hawái, donde la influencia de este grupo de migrantes todavía se siente en algunas tradiciones religiosas, musicales y culinarias.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este proyecto educativo son múltiples y ambiciosos, abordando tanto la educación como la preservación del patrimonio cultural. A través de la combinación de cómic, historia y Realidad Aumentada, se busca lograr los siguientes objetivos:

2.1. Rescatar una Historia Olvidada

Uno de los objetivos fundamentales es rescatar y dar a conocer una parte significativa de la historia que ha quedado en gran medida en la oscuridad. La migración de personas de la Isla de Madeira a Hawái a fines del siglo XIX para trabajar en las plantaciones de caña de azúcar es un episodio histórico de gran relevancia que a menudo se pasa por alto en la educación tradicional. Al dar vida a esta narrativa, se busca informar a las nuevas generaciones sobre los eventos y las personas involucradas en esta migración.

2.2. Conectar con el Patrimonio Cultural

La migración de Madeira a Hawái no es solo una historia distante en el tiempo y el espacio; es una parte del patrimonio cultural de las personas en ambas regiones. Este proyecto busca conectar a los estudiantes y lectores con su patrimonio cultural y familiar. Se les anima a explorar sus propias genealogías familiares, a comprender de qué historia religiosa, cultural y social son herederos.

2.3. Fomentar la Inteligencia Histórica

Siguiendo Meirieu (2010), se busca desarrollar la inteligencia histórica de los estudiantes. Se pretende que los jóvenes se cuestionen acerca de su herencia cultural, comprendan de dónde vienen y cómo esa historia influye en su identidad y perspectiva. La educación va más allá de desarrollar una inteligencia formal; también se trata de desarrollar una inteligencia histórica que les permita situarse en la colectividad humana con conocimiento y comprensión.

2.4. Utilizar el Cómic como Vehículo Educativo

El cómic se presenta como un vehículo educativo fundamental en este proyecto. Como menciona McCloud (1994), es una forma de arte que combina ilustraciones en secuencia para expresar información y provocar respuestas estéticas en el lector. Dada su naturaleza visual y narrativa, el cómic es especialmente atractivo para los lectores jóvenes y puede transmitir información de manera accesible y significativa.

2.5. Aprovechar la Tecnología de Realidad Aumentada

La tecnología de Realidad Aumentada se utiliza como una herramienta poderosa para enriquecer la experiencia educativa. Además de contar la historia a través del cómic, la Realidad Aumentada agrega una dimensión adicional al permitir a los lectores explorar reconstrucciones históricas, objetos tridimensionales y otra información relevante de manera interactiva. Se pretende que los estudiantes se sumerjan en la historia y la cultura de su región a través de experiencias inmersivas y participativas.

2.6. Involucrar a Estudiantes en la Creación

Un aspecto distintivo de este proyecto es la participación activa de los estudiantes en su creación. Los principales creadores de este proyecto son estudiantes, jóvenes y adolescentes que desean contribuir a un trabajo real que trascienda las aulas. Se les anima a asumir roles de responsabilidad y a involucrarse en todas las etapas del proyecto, desde la investigación histórica hasta la creación de contenido de Realidad Aumentada. Esto les proporciona una experiencia de aprendizaje práctica y significativa.

2.7. Integrar Aprendizaje Constructivista

El proyecto se basa en el pensamiento de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo, que se refiere a la brecha entre lo que un aprendiz puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer con la ayuda de un mentor más experimentado. Los estudiantes tienen la oportunidad de aprender observando y trabajando junto a autores experimentados de cómics. Este proceso les permite adquirir nuevas habilidades y comprensión que no podrían haber desarrollado por sí mismos.

2.8. Fomentar la Alfabetización Digital

En un mundo cada vez más digital, la alfabetización digital se ha convertido en una habilidad crucial. Este proyecto ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar con la tecnología de Realidad Aumentada, lo que no solo enriquece su comprensión de la historia, sino que también los familiariza con las herramientas y conceptos digitales. Esto es

esencial en la era actual, donde la tecnología desempeña un papel central en casi todos los aspectos de la vida.

2.9. Alcanzar Audiencias Diversas

El proyecto se enfoca en llegar a audiencias diversas y globales. Además de la versión en portugués, se preparó una versión en inglés del cómic para que los lectores de Hawái también puedan vivenciar esta historia compartida a través de contactos establecidos con el Cónsul Honorario de Portugal en Hawái. Esto amplía el alcance del proyecto y promueve la comprensión intercultural.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este proyecto educativo se basó en una combinación de enfoques pedagógicos que abarcaron desde la educación constructivista (Papert, 1993; Vygotsky, 1978) hasta la integración de tecnología educativa de vanguardia. La elección de estas metodologías se hizo con el objetivo de lograr un aprendizaje profundo y significativo en los estudiantes, al tiempo que se fomentaba la colaboración y la participación activa.

3.1. Enfoque Constructivista

El enfoque constructivista de la educación, influenciado por teóricos como Seymour Papert y Lev Vygotsky, fue fundamental para el diseño de este proyecto. Este enfoque reconoce que los estudiantes no son recipientes pasivos de conocimiento, sino constructores activos de su propio entendimiento. Se enfoca en la construcción de significado a través de la interacción con el contenido y la colaboración con otros.

En el contexto de este proyecto, se alentó a los estudiantes a ser aprendices activos y creadores de conocimiento. No se limitaron a consumir información sobre la historia de la migración de Madeira a Hawái, sino que participaron activamente en la investigación, la narración y la creación de contenido.

3.2. Colaboración Interdisciplinaria

El proyecto fomentó la colaboración interdisciplinaria al reunir a estudiantes de diferentes ámbitos, como historia, arte y tecnología, junto con artistas de cómics experimentados. Esta colaboración entre diversas disciplinas enriqueció el proceso de creación y permitió una comprensión más completa de la historia. Los estudiantes no solo aprendieron sobre la migración desde una perspectiva histórica, sino que también exploraron cómo el arte y la tecnología pueden utilizarse para contar historias de manera efectiva. La colaboración con artistas de cómics proporcionó valiosas perspectivas sobre la narrativa visual y la representación artística.

3.3. Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky

El proyecto se fundamentó en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotsky (1978). Esta teoría se refiere a la brecha entre lo que un aprendiz puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer con la ayuda de un mentor más experimentado. En el contexto de la elaboración de este cómic, los estudiantes se beneficiaron de la Zona de Desarrollo Próximo al observar y aprender de los procesos y métodos de trabajo de dos autores de cómics experimentados, Valter de Sousa y Samuel Jarimba, en un proceso mediado por el profesor del curso. Esta metodología permitió a los estudiantes mejorar sus habilidades y comprensión al ver cómo los autores experimentados abordaban la creación de sus capítulos, desde el desarrollo de la trama hasta el diseño de los personajes y la secuenciación de las viñetas. Fue un enfoque práctico que les ayudó a superar desafíos y a desarrollar nuevas habilidades que de otra manera no podrían haber adquirido por sí mismos.

3.4. Tecnología de Realidad Aumentada como Herramienta Educativa/Pedagógica

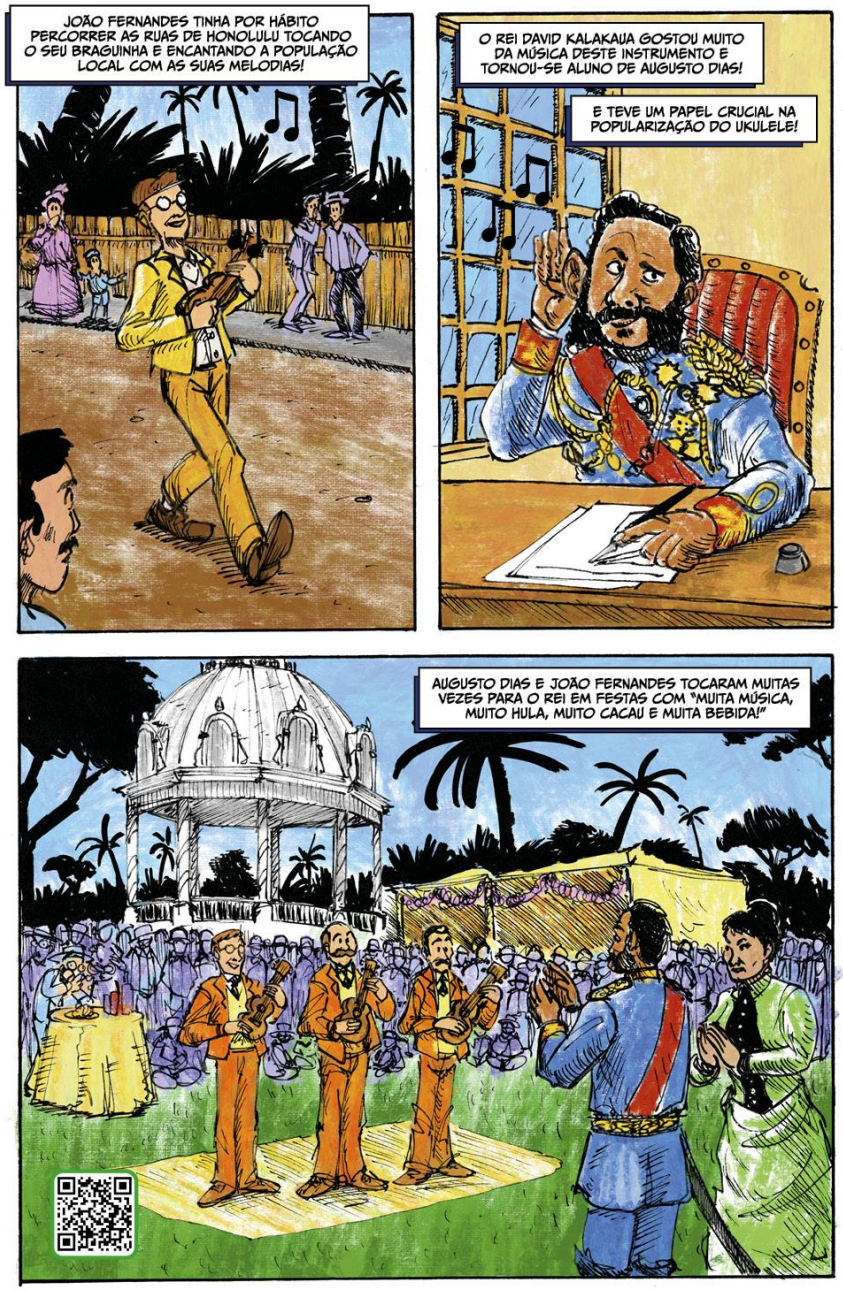
La implementación de la Realidad Aumentada en el proyecto "De Madeira a Hawái" se basó en el uso de plataformas web de Realidad Aumentada. Estas herramientas proporcionaron el marco tecnológico necesario para dar vida a la narrativa histórica del cómic y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Estas plataformas web abiertas permiten que los usuarios puedan crear contenido de Realidad Aumentada de manera accesible y efectiva. Los creadores de "De Madeira a Hawái" utilizaron estas herramientas para integrar elementos de Realidad Aumentada en el cómic, lo que permitió a los estudiantes y lectores interactuar con la historia de una manera completamente nueva.

Así, fue posible incorporar una variedad de contenido de AR, como videos, imágenes 3D, enlaces web y más. Esto abrió un abanico de posibilidades para enriquecer la experiencia de lectura de los cómics. Por ejemplo, los lectores podían escanear ciertas viñetas con sus dispositivos móviles para ver recreaciones tridimensionales de los escenarios históricos o para acceder a archivos de audio que narraban eventos importantes.

Estas plataformas también permiten la creación de códigos QR específicos que activaban el contenido de AR cuando se escaneaban. Esto hizo que la experiencia de Realidad Aumentada fuera fácilmente accesible para cualquier lector con un teléfono móvil y una conexión a Internet. La simplicidad de este enfoque garantizó que la tecnología no fuera una barrera para la participación de los estudiantes o la apreciación del cómic. La inclusión de objetos 3D en el cómic permitió a los estudiantes y lectores explorar elementos históricos desde diferentes ángulos y perspectivas. Por ejemplo, podían examinar de cerca objetos relacionados con la migración de Madeira a Hawái, como instrumentos musicales tradicionales en detalle tridimensional. Esto no solo enriqueció la comprensión de la historia, sino que también despertó el interés y la curiosidad.

FIGURA 1. *Página de la edición portuguesa del cómic "Da Madeira para o Hawaii" con código QR que activa contenido de Realidad Aumentada*



Fuente: Cómic "Da Madeira para Hawaii" (2023)

3.5. Comunicación y Colaboración a Través de la Tecnología

La comunicación y la colaboración desempeñaron un papel fundamental en este proyecto. Dado que los participantes incluían estudiantes, artistas de cómics, profesores y otros colaboradores, era esencial mantener una comunicación fluida y efectiva.

Se estableció un grupo de WhatsApp y se utilizó una plataforma en la nube para compartir y coordinar el progreso del proyecto. Esto permitió que cada creador pudiera publicar y ver el trabajo que estaba siendo desarrollado por el equipo en tiempo real. La tecnología facilitó la colaboración a pesar de la distancia física entre los participantes, ya que algunos artistas de cómics colaboraron desde ubicaciones remotas.

En resumen, la metodología de este proyecto educativo se basó en el aprendizaje constructivista, la colaboración interdisciplinaria, la integración de la Realidad Aumentada y la aplicación de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978). Estos enfoques se combinaron para brindar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje significativa y enriquecedora que promovió la comprensión histórica, la alfabetización digital y la colaboración creativa (Eisner, 2004).

4. RESULTADOS

Los resultados de este proyecto educativo/pedagógico han sido significativos y se han manifestado en varios aspectos clave que abordaremos en detalle en esta sección.

4.1. Comprensión de la Historia

Uno de los logros más notables de este proyecto ha sido la comprensión de la historia que han desarrollado los estudiantes. Al sumergirse en la investigación de la migración de Madeira a Hawái en el siglo XIX, han adquirido un conocimiento detallado de los eventos, las motivaciones y las consecuencias de este fenómeno histórico. Esta comprensión no se limita a la superficie de la historia, sino que penetra en las vidas y las experiencias de algunas de las personas que participaron en esta migración.

4.2. Conexión Personal con el Patrimonio Cultural

El proyecto ha permitido a los estudiantes establecer una conexión personal con su patrimonio cultural. Muchos de los participantes tienen raíces en la isla de Madeira y, a través de este proyecto, han descubierto historias de sus propios antepasados. Esto ha fortalecido su identidad cultural y su sentido de pertenencia a una comunidad más amplia. Han llegado a apreciar la importancia de preservar y transmitir estas historias a las generaciones futuras.

4.3. Desarrollo de Habilidades de Investigación

La investigación histórica desempeñó un papel fundamental en la creación del cómic y las experiencias de Realidad Aumentada. Los estudiantes fueron a bibliotecas, archivos regionales y recursos en línea para recopilar información precisa sobre la migración de Madeira a Hawái. Este proceso de investigación les brindó la oportunidad de desarrollar habilidades de búsqueda, evaluación de fuentes y síntesis de información, habilidades que son valiosas en cualquier contexto educativo y profesional.

4.4. Participación Activa en la Creación

Los estudiantes no fueron meros espectadores en este proyecto, sino participantes activos en todas las etapas de la creación. Contribuyeron a la narrativa, crearon ilustraciones, diseñaron experiencias de Realidad Aumentada y participaron en la toma de decisiones relacionadas con la creación del cómic. Esta participación activa les brindó un sentido de agencia (Silva & Fraga, 2022; Polli & Fraga, 2022) y propiedad sobre el proyecto, lo que a su vez aumentó su compromiso y motivación.

4.5. Experiencias de Realidad Aumentada Inmersivas

Las experiencias de Realidad Aumentada han enriquecido la comprensión de la historia al permitir a los lectores explorar reconstrucciones históricas y objetos tridimensionales de manera interactiva. Esto ha despertado la curiosidad y ha estimulado una exploración más profunda de la narrativa histórica (Eisner, 2004).

4.6. Fomento de la Alfabetización Digital

El proyecto ha contribuido al desarrollo de la alfabetización digital de los estudiantes. Han interactuado con la tecnología de Realidad Aumentada y han adquirido habilidades digitales que son cada vez más relevantes en la sociedad actual. Están mejor preparados para enfrentar los desafíos tecnológicos del siglo XXI (UNESCO, 2022).

4.7. Alcance Global

La creación de una versión en inglés del cómic ha ampliado el alcance del proyecto, llegando a lectores en Hawái y más allá a través de una edición en papel y versiones digitales en formato e-book de distribución gratuita. Esto ha promovido la comprensión intercultural y ha enriquecido la experiencia educativa.

5. DISCUSIÓN

La discusión en torno a este proyecto educativo es esencial para comprender su impacto, alcance y las lecciones aprendidas durante su desarrollo. Esta sección explora varios aspectos clave de la iniciativa, incluyendo el impacto en los estudiantes, la integración de la Realidad Aumentada y su contribución a la educación contemporánea.

5.1. Impacto en los Estudiantes

Uno de los aspectos más notables de este proyecto es el impacto positivo que tuvo en los estudiantes. A medida que los jóvenes se involucraban en la investigación, la creación de cómics y la implementación de Realidad Aumentada, experimentaban un crecimiento significativo en varias áreas:

- **Comprensión Histórica:** El proyecto logró su objetivo de mejorar la comprensión histórica de los estudiantes. A través de la investigación y la creación de cómics, los participantes no solo aprendieron sobre la migración de Madeira a Hawái, sino que también desarrollaron una apreciación más profunda de las razones detrás de estos movimientos y su impacto en ambas

regiones. Esta comprensión histórica se convirtió en un testimonio del poder del aprendizaje experiencial.

- **Identidad Cultural:** Para los estudiantes, explorar sus raíces culturales y familiares fue una experiencia reveladora. A medida que investigaban la historia de sus antepasados y su papel en la migración, comenzaron a cuestionarse su propia genealogía y herencia cultural (Meirieu, 2010). Este proceso de autodescubrimiento contribuyó a una mayor conciencia de sí mismos y de su lugar en la sociedad (Freire, 1970).

- **Habilidades Creativas:** La colaboración con artistas de cómics y la creación de contenido visual enriquecieron las habilidades creativas de los estudiantes. Aprendieron a dar vida a personajes y escenarios a través del arte, lo que puede tener aplicaciones en campos más allá de la narración de historias, como el diseño gráfico y la ilustración.

- **Habilidades Tecnológicas:** La incorporación de Realidad Aumentada no solo enriqueció la experiencia de aprendizaje, sino que también mejoró las habilidades tecnológicas de los estudiantes. Aprendieron a crear contenido de Realidad Aumentada y a utilizar herramientas digitales para contar historias de una manera completamente nueva.

- **Curiosidad y Aprendizaje Continuo:** El proyecto despertó la curiosidad de los estudiantes y los alentó a buscar conocimiento por sí mismos. La investigación se convirtió en una actividad apasionante, y muchos estudiantes continuaron investigando aspectos relacionados con la historia de Madeira y Hawái incluso después de que el proyecto hubiera concluido.

5.2. Integración de la Realidad Aumentada

La inclusión de la Realidad Aumentada fue un punto de inflexión en este proyecto. Esta tecnología no solo enriqueció la experiencia del lector, sino que también transformó la forma en que los estudiantes interactuaban con la historia.

- **Aprendizaje Inmersivo:** La Realidad Aumentada permitió a los estudiantes "experimentar" los viajes de migración de una manera inmersiva. Pudieron explorar objetos históricos, mapas, sonidos, escenarios y personajes en detalle utilizando sus dispositivos móviles. Esta experiencia aumentó la retención del conocimiento y la conexión emocional con la historia.
- **Ampliación de Contenido:** La Realidad Aumentada amplió el alcance de la narrativa. Los lectores ya no estaban limitados a las viñetas impresas; podían acceder a contenido adicional, como fotos históricas, documentos y grabaciones de audio, que complementaban la historia en el espacio virtual. Esto enriqueció enormemente la experiencia de aprendizaje.
- **Alfabetización Digital:** La integración de la Realidad Aumentada también promovió la alfabetización digital entre los estudiantes. Aprendieron a utilizar tecnologías emergentes de una manera educativa y significativa. Estas habilidades digitales son cada vez más relevantes en la sociedad actual y en el mercado laboral (UNESCO, 2022).

5.3. Contribución a la Educación Contemporánea

Este proyecto ejemplifica cómo la educación contemporánea puede beneficiarse de la integración de tecnologías avanzadas y enfoques pedagógicos innovadores. Algunos de los aspectos clave que demuestran su contribución a la educación moderna incluyen:

- **Aprendizaje Basado en Proyectos:** El proyecto siguió un enfoque de aprendizaje basado en proyectos (Dewey, 1916) que se ha convertido en una metodología efectiva para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo y significativo. Los proyectos como este fomentan la investigación, la colaboración y la resolución de problemas.
- **Interdisciplinariedad:** La colaboración interdisciplinaria entre estudiantes de diferentes campos, junto con artistas de cómics experimentados, subraya la importancia de la

interdisciplinariedad en la educación contemporánea. Los problemas del mundo real a menudo requieren un enfoque multidisciplinario, y este proyecto preparó a los estudiantes para abordar desafíos complejos desde diversas perspectivas (Polli & Fraga, 2022).

- **Tecnología Educativa:** La incorporación de Realidad Aumentada demostró cómo la tecnología educativa puede mejorar el aprendizaje y hacer que la educación sea más atractiva y relevante para los estudiantes. La tecnología no solo fue una herramienta para la narración de historias, sino que se convirtió en una parte integral del proceso de aprendizaje.
- **Promoción de la Identidad y la Herencia Cultural:** El proyecto alentó a los estudiantes a explorar sus raíces culturales y a comprender cómo la historia de sus antepasados influye en su identidad actual (Meirieu, 2010). Esta comprensión es fundamental en un mundo cada vez más diverso y globalizado (UNESCO, 2022).

5.4. Limitaciones y Desafíos

A pesar de sus éxitos, este proyecto también enfrentó limitaciones y desafíos. Uno de los principales desafíos fue la necesidad de recursos tecnológicos, incluyendo dispositivos móviles modernos para acceder a la Realidad Aumentada. No todos los estudiantes tenían acceso a estos dispositivos, lo que generaba desigualdades en el aprendizaje.

Además, la integración de la tecnología de Realidad Aumentada requería tiempo y capacitación, lo que a veces representaba una curva de aprendizaje para los participantes. La disponibilidad de dispositivos móviles y la familiaridad con la tecnología variaban entre los estudiantes, lo que a veces generaba disparidades en la experiencia de aprendizaje.

5.5. Futuras Direcciones

Este proyecto allana el camino para futuras investigaciones y proyectos educativos/pedagógicos que busquen aprovechar el poder de la

narración digital, la Realidad Aumentada y el aprendizaje basado en proyectos. Algunas direcciones futuras pueden incluir:

- **Exploración de Otras Historias:** La metodología utilizada en este proyecto puede aplicarse a la exploración de otras historias migratorias y culturales. Esto permitiría a los estudiantes comprender mejor la diversidad cultural y la interconexión global.
- **Desarrollo de Recursos Educativos:** Los cómics enriquecidos con Realidad Aumentada y otras tecnologías pueden convertirse en valiosos recursos educativos/pedagógicos para aulas en todo el mundo. Se pueden desarrollar materiales educativos adicionales que aprovechen esta metodología.
- **Formación Docente:** La capacitación de profesores en la integración efectiva de tecnología educativa como la Realidad Aumentada en el aula/espacio pedagógico es esencial. Esto garantizaría que más estudiantes puedan beneficiarse de estas innovaciones.

5.6. Reflexión Final

En última instancia, el proyecto del cómic "De Madeira a Hawái" representa un enfoque educativo innovador y efectivo que aprovecha la narración digital y la Realidad Aumentada para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Al fomentar la comprensión histórica, la identidad cultural, las habilidades creativas y tecnológicas, y la colaboración interdisciplinaria, este proyecto ofrece una visión posible de la educación del siglo XXI.

El éxito de esta iniciativa destaca cómo la tecnología y la pedagogía pueden unirse para empoderar a los estudiantes y promover el aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, plantea desafíos importantes en términos de acceso a la tecnología y la necesidad de capacitación docente continua.

En resumen, "De Madeira a Hawái" es un testimonio del potencial transformador de la educación cuando se combina la tradición con la innovación, la historia con la tecnología, y el aprendizaje individual con el colaborativo.

6. CONCLUSIONES

El proyecto educativo "El cómic 'De Madeira a Hawái': Un viaje pedagógico potenciado por Realidad Aumentada" ha logrado sus objetivos de rescatar una historia olvidada, conectar a los estudiantes con su patrimonio cultural, fomentar la inteligencia histórica y utilizar el cómic y la Realidad Aumentada como herramientas educativas efectivas. Ha demostrado que la educación puede ser significativa y enriquecedora cuando se combina con la tecnología y la colaboración interdisciplinaria.

Este proyecto no solo ha beneficiado a los estudiantes directamente involucrados en su creación, sino que también ha llegado a un público más amplio a través de la publicación del cómic en edición de papel y formato online. Ha contribuido al desarrollo de la alfabetización digital y ha promovido la comprensión intercultural.

En un mundo cada vez más digital y globalizado, este proyecto destaca la importancia de preservar y transmitir historias culturales y promover la educación significativa. Al unir la historia, el arte y la tecnología, se ha creado un recurso pedagógico poderoso que trasciende los límites tradicionales de la educación.

En resumen, "De Madeira a Hawái" es un ejemplo inspirador de cómo la educación puede ser transformadora cuando se abraza la innovación y se conecta con la historia y la cultura. Este proyecto representa un enfoque interdisciplinario innovador que fusiona historia, educación artística y tecnología para crear una experiencia de aprendizaje integral y significativa. El cómic y la Realidad Aumentada se convierten en poderosas herramientas pedagógicas que pueden inspirar a futuras generaciones a explorar su patrimonio cultural y a comprender el mundo que los rodea.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a todas las personas y organizaciones que hicieron posible este proyecto. En particular, agradecemos a los estudiantes que participaron con entusiasmo y dedicación. También agradecemos a los artistas de cómics, Valter de Sousa y Samuel Jarimba, por su valiosa contribución.

Dejamos también un agradecimiento especial a las organizaciones y entidades que respaldaron el proyecto, incluido el proyecto INTERREG Atlantic TIDE.

8. REFERENCIAS

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. Macmillan.

Eisner, E. W. (2004). The Arts and the Creation of Mind. Yale University Press.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum.

McCloud, S. (1994). Understanding comics: the invisible art. William Morrow Paperbacks.

Meirieu, P. (2010). Frankenstein Educador. Editorial Laertes.

Papert, S. (1993). The children's machine: rethinking school in the age of the computer. BasicBooks.

Polli, J. R., & Fraga, N. (2022). O método de conhecimento de Paulo Freire e a intervenção comunitária em Portugal. Revista De Educação Da Unina, 3(1).

Silva, S., & Fraga, N. (2022). O aluno como agente e cocriador dos processos de aprendizagem. uma narrativa a partir da voz de alunos de uma escola de 3.º ciclo do ensino básico da Madeira. Em A. P. Cardoso, D. Tavares, F. Santos, H. Pinto, I. S. Dias, M. Fonseca, . . . S. Milhano, VI ENJIE Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação – Livro de atas 4 e 5 de Fevereiro de 2022. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. UNESCO e Fundación SM.

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

LOS CUENTOS MANIPULATIVO-INTERACTIVOS COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL

JAVIER CONTRERAS GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los cuentos son unas de las principales herramientas para apoyar el trasvase de conocimiento que se pueden utilizar en la etapa de Educación Infantil. Los cuentos son una forma atractiva para los niños de adquirir conocimiento y conocer el entorno y el mundo que les rodea. Además de esto, los cuentos pueden tratar cualquier temática, trasmitir valores, así como conocimientos curriculares. Por tanto, son una herramienta didáctica de primer orden.

En el presente trabajo planteamos una puesta en valor del uso de cuentos como herramienta didáctica en la etapa de infantil, destacando más específicamente los de tipo interactivo-manipulativo, como un recurso efectivo para trasmitir conocimientos dentro de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica.

Como bien sabemos, en las distintas asignaturas del Grado de Educación Infantil, se compaginan la teoría con las realizaciones prácticas, con lo cual queremos destacar aquí el uso de cuentos como una herramienta fundamental en la enseñanza de cualquier materia en la primera infancia. Así, un método tradicional, alejado de las TICs, cercano al alumnado, que crea un vínculo con la persona que le lee el cuento, ya sea progenitor o docente, y que además promueve la curiosidad, creemos que es una de las mejores maneras de trasmitir cualquier conocimiento. La enseñanza en Infantil es trasversal, así que planteamos cuentos que puedan abarcar varias temáticas, pero en este caso centrándonos en una en especial

como sería la enseñanza de los múltiples modelos de familia que se pueden encontrar en cualquier aula, ya sea de infantil o de nuestro alumnado en la universidad. Los cuentos como herramienta de trasmisión del conocimiento, puestos en relevancia y seleccionados por el alumnado.

2. OBJETIVOS

-Nuestro objetivo principal será realizar una puesta en valor en áreas temáticas de estos cuentos como recursos didácticos para la asignatura de conocimiento del entorno en educación infantil.

A partir de este, se desprenderán los siguientes objetivos específicos:

- Conocer ciertas series de cuentos y su uso en el aula.
- Promover recursos didácticos.
- Analizar las obras.

3. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta consiste en poner en liza una serie de cuentos que podríamos llamar de tipo manipulativo, interactivo o experiencial, donde los niños interactúen con la obra, debido a su propio diseño, siendo la curiosidad y exploración dos de los factores principales de esta idea. Cuentos con solapas, o de estilo pop up, que son altamente atractivos para el alumnado, serán los protagonistas de esta propuesta.

No nos centramos en una temática en concreto, sino que ponemos en relevancia algunas obras, o series de obras que pueden ayudar a la comprensión del entorno como recurso didáctico.

En este caso la metodología de nuestra propuesta es muy simple. Consiste únicamente en la puesta en valor de una serie de obras y de tipologías de cuentos interactivos como recurso didáctico para el aula de infantil. No seguimos temática alguna, sino que buscamos destacar algunos cuentos o series de estos que nos parecieron más atractivos o curiosos, o que tenían más posibilidades didácticas más allá del cuento. Por tanto, no se basa en una lectura guiada de los mismos, sino en la propia

exploración del niño de la obra, aunque en algunos casos, como veremos después platea otro tipo de posibilidades más allá de la que supone el conocimiento que quiera trasmitir la propia lectura.

3.1. ¿POR QUÉ TRABAJAR LOS CUENTOS, ¿QUÉ SE PUEDEN APRENDER DE ELLOS?

Los cuentos son una herramienta que nos permite trabajar cualquier temática, como podría ser: valores, autonomía personal, conocimiento del entorno, cuidado de los animales, etc. Los cuentos permiten trabajar la imaginación, la motricidad, el lenguaje, las emociones, los valores y un largo etcétera de conceptos que son de gran importancia en el desarrollo del niño en estas primeras etapas (Rabal, Ganga, Bermejo, González 2020). No obstante, las herramientas digitales le están ganado cada vez más terreno, por lo que queremos plantear en esta propuesta, una puesta en valor de los materiales más tradicionales y manipulativos, ya que está demostrado que los cuentos tienen grandes beneficios, además de alejarse de los problemas que provocan otras herramientas como móviles y tablets, como puede ser la luz de esos mismos dispositivos, los problemas de insomnio, falta de concentración, adicción, etc.

En palabras de Sandoval (2005): "El cuento infantil no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de los mundos posibles, entre otros aspectos". En la misma línea se muestran Jiménez y Gordo, quienes plantean que los cuentos han sido parte del crecimiento de los seres humanos desde tiempos remotos. Permiten fantasear, crear personajes, jugar con la imaginación o construir nuevos mundos. Mejoran la expresión y hacen que se interesen por otro lenguajes y formas educativas, así como enriquecen el habla, refuerzan valores, ayudan a practicar el trabajo colaborativo, etc. (2014).

Ahora bien, es de vital importancia que el cuento, sea quien sea quien los vaya a trasmitir al niño, no sólo se centre en leer, sino que debe ser narrado, incluso vivido, para trasmitir la personalidad de cada personaje y llegar a los más profundo del niño. Para Pérez, Pérez y Sánchez (2013), uno de los elementos más importantes de la educación, es la comunicación y, trabajar cuentos, ayuda a mejorar la misma. Es capaz de general interacciones entre

alumnos y maestros, e hijos y padres, incluso sirve para animar a los niños a crear sus propias obras, a compartirlas con sus compañeros y conseguir conocimientos de una forma alejada a la tradicional.

3.2. EL TRABAJO MANIPULATIVO

Además de las competencias clave es importantísimo trabajar: valores, conocimiento del entorno, lateralidad o la motricidad fina. Y es que el desarrollo psicomotriz del niño será una de las fases más importantes de su desarrollo global en los primeros años. Así, la realización de actividades manipulativas, están íntimamente ligadas con el desarrollo psicomotor del niño, tanto a nivel de motricidad fina como gruesa, incluso con el pensamiento simbólico y con el conocimiento del marco espacio-temporal (Comellas, Perpinyá, 2003). Con lo que nuestra propuesta trabajará todas estas habilidades.

3.3 LA PEDAGOGÍA DE LA CURIOSIDAD

Las teorías que profundizan en el uso de la curiosidad como elemento didáctico, vienen desde mediados de los años sesenta. Podemos encontrar estos primeros pasos en las investigaciones del psicólogo Berlyne. Sus investigaciones fueron la base para todas las demás en el campo. Para él, la curiosidad es: "una energía, un estado emocional persistente que lleva al comportamiento exploratorio, y se encuentra presente con mayor intensidad en unos individuos que en otros" (Berlyne, 1960-1978). En el mismo campo podemos encontrar otras teorías, como la de Maw y Maw, quienes demostraron que los niños siempre demuestran un cierto grado de curiosidad, siendo altamente curiosos y proactivos.

Incluso llegaron a desarrollar una escala comportamental que puede evaluar el grado de curiosidad de los niños. En ella podemos encontrar conceptos como:

- Reacciona positivamente ante los estímulos novedosos, misteriosos o incongruentes de su entorno, aproximándose hacia ellos, observándolos, escuchándolos y manipulándolos.
- Expresa la necesidad o deseo de saber más a cerca de sí mismo y de su entorno, a través de afirmaciones o preguntas.

- Examina su entorno en busca de nuevas experiencias.
- Persiste en el examen y exploración de los estímulos, con el propósito de conocer más acerca de ellos. (Román, 2016).

Creemos que en esta línea también se puede añadir la creatividad como un parámetro añadido en lo que a aprendizajes se refiere con el uso de cuentos. En una segunda fase de esta actividad, la cual no trabajamos en esta propuesta, se pidió al alumnado que crearan sus propios cuentos, aquí creatividad y curiosidad, van de la mano, pero es que además, creemos que el mero hecho de leer un cuento, o en este caso de que sea leído o "representado" al alumnado de infantil supone un acicate a la creatividad y la curiosidad, como además demuestran cuentos como los que contienen *pop up*, o pestañas, ventanas o solapas, que descubren al niño algo nuevo.

4. CUENTOS SELECCIONADOS

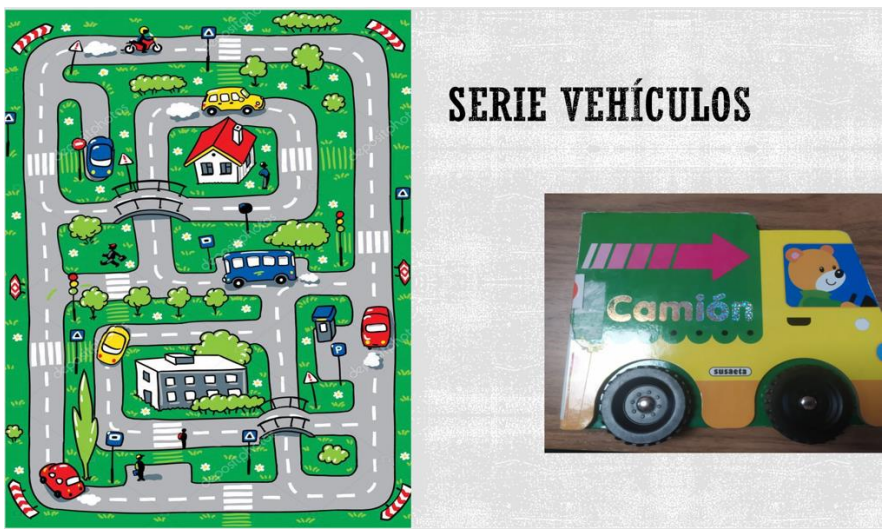
Llegado este punto, pondremos en valor las obras seleccionadas. En este caso, como se dijo con anterioridad, no se han seleccionada ninguna temática en concreto, ni ningún tipo de metodología, así que lo que se ha hecho ha sido seleccionar obras que nos han parecido curiosas dentro de las miles, incluso millones que trabajan la tipología de cuentos pop-up, con solapas, pestañas, o interactivos. Así hemos destacado tres series de cuentos como son: *serie vehículos*, *serie jungla* y *serie ¿dónde está?,* para después destacar la obra de la artista española Anna Llenas, todo un referente con su obra en la creación de cuentos para los niños de infantil.

4.1. SERIE VEHÍCULOS

Esta serie nos pareció de lo más curiosa, si bien su brevísima lectura no es que trasmita grandes conocimientos, su formato es de lo más atractivo. Realizada por la editorial Bruño para España desde 2014, la serie se compone de una serie de cuentos creados siguiendo un formato específico, imitando a una serie de vehículos. Entre ellos podemos encontrar: camiones de trasporte de mercancías, de bomberos, ambulancia, trenes o grúas, con el aliciente de que además cada uno de ellos tiene ruedas de carácter móvil. La edad a la que va dirigida es de 1 a 3 años, y como decíamos trasmite poco contenido. Son siempre animales

antropomorfos que conducen estos vehículos y una pequeña historia sobre los mismos en el interior. Aun así, suponen una interesante herramienta, pues pueden ser usados sobre un croquis o alfombra para la enseñanza de la lateraridad, las direcciones, el movimiento por el entorno o la seguridad vial, ya desde muy temprana edad. Todas estas nociones, quizá escapan al conocimiento de niños tan pequeños, pero su uso mediante la lectura y uso de este tipo de cuentos ya desde bien pequeños permite una interiorización de los mismos de forma natural, quedando demostrado que los niños que son educados con estos recursos tanto fuera como dentro del aula, tienen mejores resultados a posteriori que los que no han recibido esta ayuda.

FIGURA 1. *Ilustración de una del cuento Camión, dentro de la serie Vehículos. Nótese las ruedas que acompañan al camión, que son completamente móviles, de forma que además de leer el cuento nos permite ser usado sobre un croquis, permitiendo trasmitir otros conocimientos.*



Fuente: Elaboración propia.

4.2. SERIE POP-UP ¿DÓNDE ESTÁ?

Ahora destacamos otra serie de cuentos, parecidos a la anterior, sobre todo en su formato de historia corta, para niños de 0-3 años y con muy poco texto. Se trata de la serie Pop-up ¿Dónde está?, impresa igualmente

por la editorial Bruño para España. En este caso se diversifica mucho más la temática, pues hay cuentos para dormir, apreciar a los animales, cuidado personal, conocer los colores, etc. En este caso como decíamos sigue el mismo formato. Se trata de un personaje principal que busca a otro personaje u objeto mediante preguntas, tras plantear estas preguntas, podemos destapar la pestaña, tras la cual aparece el personaje u objeto buscado. Son cuentos muy simples, pero permiten a los niños potencias la curiosidad y el conocimiento mediante la experimentación, lo cual ayudará en su desarrollo cognitivo.

FIGURA 2. *Ilustración de una de las páginas del cuento Pop-up ¿dónde está? ¡miau!*



Fuente: elaboración propia

4.3. SERIE POP-UP JUNGLA

En la misma línea que los anteriores se desarrolla Pop-up Jungla. Esta obra se enfoca en el conocimiento d ellos animales y de los ambientes en los que viven de forma muy sencilla, si bien, sigue el modelo anterior de escasez de texto e imágenes atractivas, en este caso destacan cada uno de los animales que van apareciendo. De nuevo la historia es secundaria ante la aparición de cada uno de los animales, que aparecen en

formato pop-up ocupando dos páginas, de forma que resulta altamente atractivo para los niños, y hace que sea más interesante ir conociendo a los demás animales del cuento. Cada obra pertenece a un autor distinto, y aunque los dibujos de la portada no son precisamente atractivos, sí que lo son sus llamativas ilustraciones animales, completamente desplegables y de gran formato.

FIGURA 3. *Ilustración de una de las páginas del cuento Pop-up Jungla. En este caso podemos observar la representación del flamenco. Cada animal que aparece en el cuento sigue el mismo formato a dos páginas.*



Fuente: Elaboración propia.

4.4. LA OBRA DE ANNA LLENAS

Anna Llenas es una ilustradora y diseñadora gráfica española nacida en Barcelona. Su obra, es muy característica, al diseñar personajes tipo boceto, mezclado la simulación de texturas en sus personajes con programas informáticos. Su obra, es de las más extendidas y utilizadas en los cuentos para educación, aquí destacaremos dos de sus obras más conocidas[58].

Empezamos destacando la obra: *El monstruo de los colores*, la cual trata sobre el conocimiento de los sentimientos y las emociones. En este caso

[58] Para saber más sobre la obra de Anna Llenas: http://www.annallenas.com

acompañamos a un monstruo que amanece cubierto de varios colores, ya que cada uno de ellos representa una emoción. Con la ayuda de su amiga se dará cuenta de que sus sentimientos se han mezclado, y con el paso de las páginas el lector irá comprendiendo en que consiste cada una de las emociones y como ordenarlas. El niño debe comprender que en un círculo seguro como es su familia o la escuela, sus primeros círculos sociales y educacionales, se establecen una serie de relaciones entre los miembros, que producen a su vez una serie de sentimientos y emociones.

FIGURA 4. *Representación de la Tristeza, en el cuento El monstruo de los colores.*



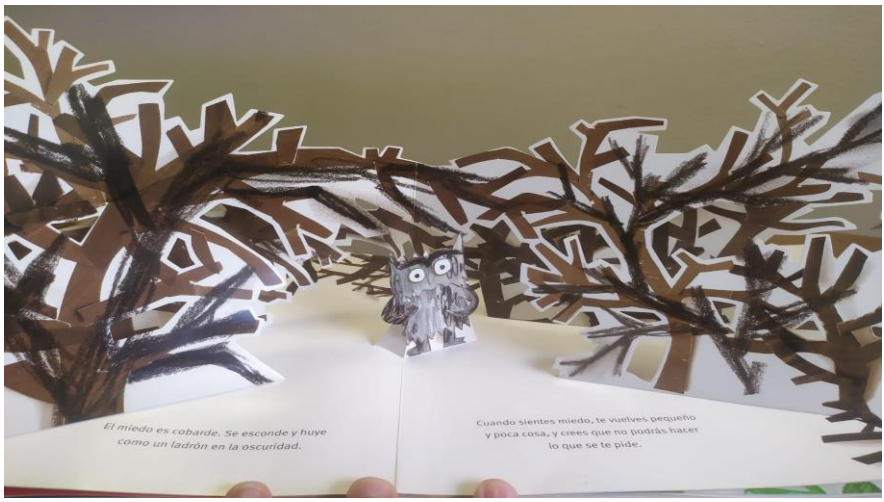
Fuente: El monstruo de los colores, de Anna Llenas. Elaboración propia.

Trabajando primero esta parte, el niño aprenderá a ordenar lo que siente, así como a asimilarlo y comprenderlo, con lo cual conocer sus emociones, será un factor primordial a la hora de trabajar las relaciones familiares y sociales.

En este caso el cuento trata sobre un monstruo que un día se levanta "liado" mezclando varios colores. Será entonces cuando una niña le haga de guía sobre como desenredar esos colores y ordenar las emociones que

siente. Página por página, se irán desenredando y entendiendo cada una de las emociones que siente. Es un libro de carácter *pop up*, y manipulativo, pues incorpora unos tarros para guardar las emociones.

FIGURA 5. *Representación del miedo, en el cuento El monstruo de los colores.*



Fuente: El monstruo de los colores, de Anna Llenas. Elaboración propia.

El cuento se enfoca en niños de 3 a 6 años, y está basado en el álbum ilustrado del mismo nombre que lo precede. La edad a la que va enfocado es más que coherente, si bien, como ya destacamos no se busca que sean los propios niños quienes lean el libro, sino que es para ser leído. En cuando a las ilustraciones, como decíamos es un libro *pop up*, manipulativo y muy colorido, y con una historia simple, pero que fomenta la curiosidad del niño sobre como avanza la historia. Cuenta con muy poco texto y las ilustraciones simulan dibujos a mano coloreados a lápiz. Además de todo esto, la obra viene acompañada de unos tarros de colores donde el protagonista, con la ayuda del lector, puede ir colocando cada uno de sus sentimientos, de forma que estos queden ordenados, lo que puede ayudar ya desde pequeños a que vayan estableciendo un equilibrio en sus emociones.

Terminamos la selección de obras de Anna Llenas con el cuento: *Te quiero casi siempre.* Que nos muestra la amistad entre dos curiosos personajes, un bicho bola y una luciérnaga. Sigue el mismo tipo de

ilustraciones propio de la autora, y en este caso también trata el tema emocional, pues nos muestra una amistad que en ocasiones tiene sus puntos débiles, de forma que hace ver normal que todos tenemos nuestros altibajos, y que, aunque a veces podamos meter la pata, nuestros verdaderos amigos siempre estarán ahí.

FIGURA 6. *Ilustración de Te quiero casi siempre de Anna Llenas*



Fuente: Te quiero casi siempre de Anna Llenas. Elaboración propia.

4.5. ESTE LIBRO ES UN PLANETARIO

Cerramos esta propuesta con una obra más que interesante. Sin tener versión en español, *This book is a planetarium,* es obra de Kelly Anderson. En este caso da igual el idioma, pues la obra es un libro plenamente sensorial. En cada página podemos encontrar un recurso manipulativo de lo más curioso como: las cuerdas de una guitarra y una púa para tocarla, un planetario al que al incorporar un teléfono móvil podemos proyectar las constelaciones, o un altavoz al que podemos añadir música con un smartphone. La obra es de lo más curioso y tiene un enfoque multisensorial.

FIGURA 7. *Ilustración de This book is a planetarium, donde podemos ver la guitarra*



Fuente: This book is a planetarium de Kelly Anderson. Elaboración propia.

FIGURA 8. *Ilustración de This book is a planetarium, donde podemos ver el planetario*



Fuente: This book is a planetarium de Kelly Anderson. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

El cuento es una herramienta que se ha usado desde hace siglos como medio de trasmisión de saberes, mitos, leyendas o como forma de enseñanza. Podemos rastrear su uso antes incluso de la aparición de la escritura, con la trasmisión verbal de historias. Este método no pasa de moda y es un potente estimulador del cerebro del niño, aumentando su potencial al convertirse en un elemento manipulativo. Creemos que la puesta en valor de estas obras puede suponer un aliciente para que profesores y futuros maestros implementen esta metodología más tradicional en las aulas, dando valor a un conocimiento que si bien, no es una TIC, no pasa de moda. Los cuentos como herramienta trasversal, vehículo de conocimiento que nunca dejará de ayudar a nuestros niños a aprender sea cual sea el conocimiento que queramos trasmitir.

6. REFERENCIAS

Anderson, K. (2018). This book is a planetarium. Chronicles books.

Comellas, M. J., y Perpinyá, A. (2005). Psicomotricidad en la educación infantil: recursos pedagógicos. Ceac.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948. Artículo 16.3).

Jiménez, M. L., y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. Praxis y Saber.5(10), pp. 151-170.

Llenas, A. (2014). El monstruo de los colores. Flamboyant.

Llenas, A. (2015). Te quiero casi siempre. Espasa libros.

Pérez, D., Pérez, A. I., y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. 3Ciencias.

Rabal, J. M., Ganga, A., Bermejo, M., y González, M. (2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento? Brazilian Journal of Development, 6/(12), 102285–102307. https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-649

Sandoval, C. (2005). El cuento en infantil: una experiencia de lenguaje integral. Revista electrónica de la red de investigación educativa. 1.

Sirett, D. (2020). Pop-up ¿dónde está?. DK.

VV.AA. (2015). Cuentos con ruedas. Bruño.

SECCIÓN II.

CONTRIBUCIONES DEL ARTE, LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

LA PRÁCTICA DEL *REMIX* PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN LA ESCRITURA MULTIMODAL

SERGIO RUIZ PÉREZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

En su artículo *Redesigning the everyday: Recognizing creativity in student writing and multimodal composing*, Ranker (2015) recuerda a sus lectores que la creatividad está por todas partes en nuestra vida cotidiana. No necesitamos salir del aula de Lengua Castellana y Literatura o de Lengua Extranjera en busca de obras de arte inusuales o autores famosos para encontrar ejemplos de creatividad, sino que podemos encontrarlos en las composiciones de nuestros estudiantes. Desde una perspectiva sociocultural y la conceptualización de la creatividad cotidiana de Vygotsky (1978), cuando los estudiantes componen un texto, se ven inmersos en un proceso complejo donde combinan experiencias, episodios y circunstancias de su vida personal con el propósito de expresar su voz.

Por lo tanto, cuando se trabaja la composición multimodal en el aula, el mero hecho de "transformar y ensamblar imágenes, ideas, experiencias y eventos, y luego recombinarlos en un todo nuevo y creativo" (Ranker, 2015, p. 360) es suficiente para celebrar la creatividad en el aula. Esta práctica de recombinación de elementos se conoce como *remix* e incluso algunos investigadores ven esta práctica como intrínseca a cualquier acto de creatividad (Hafner, 2015). La cultura del remix fomenta la creación de obras basadas en las obras creativas de otros y es un elemento importante en las prácticas en medios digitales como Photoshop, los *mashups* musicales o la *fanfiction*. Así, cualquier tipo de texto multimodal puede transformarse y utilizarse en la clase de Lengua Castellana y Literatura o de Lengua Extranjera para trabajar la competencia digital en la ESO (LOMLOE, 2020). Es importante aclarar que un texto

multimodal combina diferentes modos donde el lingüístico es solamente uno de ellos. Por ejemplo, una presentación de PowerPoint es un texto multimodal porque incluye imágenes, colores, transiciones, palabras, la voz del presentador, etc. A través del trabajo con el *remix* podemos incluir diferentes géneros textuales en el aula y ayudar a nuestros estudiantes a ampliar las nociones que tienen del concepto "texto".

2. OBJETIVO

El objetivo de este estudio fue analizar la transformación colaborativa de una historia digital (texto multimodal) por dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) para incluir sus voces a través de la práctica del remix.

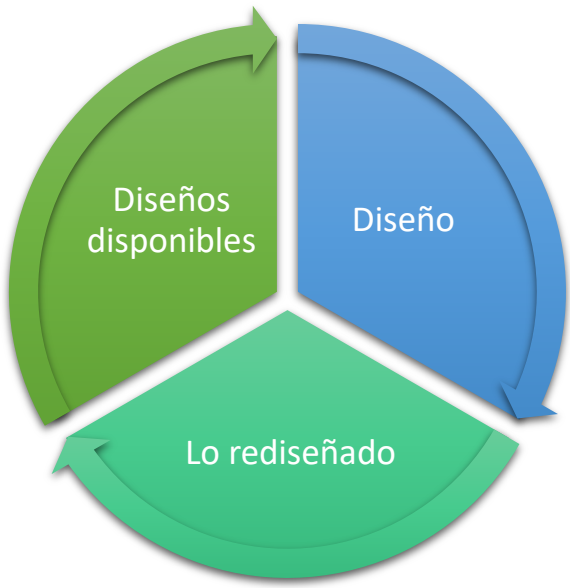
3. LITERATURA PREVIA

3.1. Alfabetizaciones multiples (multiliteracies)

En 1996, el New London Group (NLG), un grupo interdisciplinar de académicos inspirados por los cambios sociales y cómo las prácticas de alfabetización deberían ser reconocidas a la luz de esos cambios, destacó la importancia de una pedagogía basada en la "multialfabetización" como la vanguardia del cambio lingüístico y sociocultural que se está produciendo en el siglo XXI. Como resultado, el NLG publicó el manifiesto A *Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* en la *Harvard Educational Review* ese mismo año. El manifiesto fue la base del marco de las alfabetizaciones múltiples, un nuevo enfoque teórico y pedagógico de la alfabetización. Más concretamente, los 10 académicos pertenecientes al grupo enfatizaron las dos "multis" de las alfabetizaciones múltiples (Kalantzis et al., 2016): por un lado, el hecho de que la comunicación fuera cada vez más multimodal y se produjera a través de dos o más de los cinco modos de creación de significado o actividades semióticas (lingüístico, visual, auditivo, espacial y gestual); por otro, la importancia de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en una sociedad donde la cultura y las lenguas eran cada vez más diversas e interconectadas. Además, describieron una sexta actividad o modo

semiótico, el "diseño multimodal", que representa los patrones de interconexiones entre los cinco modos (NLG, 1996). Por ejemplo, las relaciones de significado que se establecen entre el uso del vocabulario y las metáforas en el diseño lingüístico cuando se combinan con los colores y perspectivas en el diseño visual, o con la música y los efectos sonoros en el diseño auditivo (Öman & Sofkova, 2015). Además, en la composición multimodal, el diseño se refiere a la disposición de los modos y las motivaciones detrás de ella, tanto conscientes como inconscientes (Kress, 2003, 2010).

FIGURA 1. *El Proceso de Diseño*



De este modo, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples propone una concepción dinámica de la producción de significado al caracterizarla como un proceso de "diseño[59]" y lo representa como un ciclo continuo que comprende tres componentes (1) nuestro conocimiento previo sobre un área o tema específico o "diseños disponibles" (2) el proceso de creación de un texto o "diseño" es donde el autor utiliza sus diseños

[59] En inglés el término *design* puede ser un verbo o un sustantivo, es decir, hace referencia tanto al proceso de diseñar como a un producto diseñado.

disponibles para crear un nuevo diseño como un acto de representación y transformación y así expresar su voz; y (3) el producto o "lo rediseñado", la contribución al mundo, que aunque no influya en nadie más "habrá dejado transformado al autor; le habrá ayudado a pensar o a ver las cosas de una manera nueva" (Kalantzis et al., 2016, p. 224). Ver figura 1.

Estos tres elementos "enfatizan el hecho de que la creación de significado es un proceso activo y dinámico" (NLG, 1996, p. 72). Cuando se cierra el círculo del diseño, se ha producido el aprendizaje ya que lo rediseñado pasa a formar parte de los diseños disponibles propios o ajenos. Para la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, el lenguaje, ya sea primera lengua (L1) o segunda lengua (L2), como cualquier otro modo de crear significado, es un proceso activo, dinámico y transformador. Los discentes, como creadores de significado, no solo replican las convenciones lingüísticas a las que han estado expuestos, sino que también experimentan con ellas, las ponen a prueba y encuentran formas de expresarse a través de ellas. Para que los alumnos desarrollen tales habilidades, los educadores los debemos guiar para que reflexionen (1) sobre la forma y función del diseño, es decir, los diferentes significados y propósitos de un texto, y (2) sobre cómo esos significados y propósitos son influenciados y transformados por el comunicador y por la audiencia. Estas prácticas van en consonancia con las competencias específicas CE2 y CE9 del currículo de Lengua y Literatura y CE1 de Lengua Extranjera de la ESO (LOMLOE, 2020).

3.2. Historias digitales y narración digital

El texto elegido en este estudio para desarrollar la composición multimodal fueron las historias digitales. Las historias digitales (DS[60]) son breves narraciones multimedia que combinan sonidos y música, imágenes y videos, generalmente acompañados de una voz en off y con frecuencia incluyen un título de apertura y subtítulos (Lambert, 2006, 2009). Por lo tanto, estas narrativas son de naturaleza multimodal. Se pueden crear en diferentes programas de edición de video como iMovie, Windows Movie Maker o WeVideo para compartirlas con el mundo. En

[60] Del inglés "Digital Story".

este entorno digital, el creador de la historia debe mantener el control del contenido, la estructura narrativa y la organización, además de saber utilizar las herramientas de software específicas para combinar elementos textuales, de audio y visuales (Miller & Bruce, 2017; Wu & Chen, 2020). Las DSs suelen durar menos de cinco minutos y su guion (que sirve como base para la grabación de la voz en off) consta de unas 250 palabras, lo que hace que la tarea creativa sea aún más detallada y específica. Los docentes pueden crearlas con fines pedagógicos, pero la mayor parte de los beneficios se muestran cuando son los estudiantes quienes crean sus propias DSs, ya sea individualmente o en grupo (Ohler, 2008; Oskoz & Elola, 2014, 2016; Robin, 2008; Vinogradova et al., 2011; Wu & Chen, 2020).

El proceso de producir y difundir DSs se denomina narrativa digital (DST[61]) (Lambert, 2010). Desde una perspectiva pedagógica, la DST es una herramienta que permite a los docentes hacer uso de la tecnología en el aula de manera intencionada y relevante ya que los estudiantes se convierten en diseñadores y creadores de sus propios textos multimodales (Yuksel et al., 2011). El proceso de DST es el siguiente. Los narradores digitales (1) hacen una lluvia de ideas y planifican su historia de forma individual y colectiva en los llamados *story circles* o "círculos de historias" y (2) la redactan en formato de guion narrativo. Luego (3) obtienen comentarios de sus compañeros en un segundo círculo de historias, (4) revisan sus textos, (5) diseñan *storyboards* para organizar la secuenciación de las escenas, (6) seleccionan materiales multimedia y hacen el montaje de los elementos de la historia con un software de edición de vídeo. Finalmente, (7) presentan el producto a una audiencia. Durante el proceso, se anima a los narradores a tener en cuenta los siete elementos del DST propuestos por Lambert (2006): el punto de vista, una pregunta dramática, el contenido emocional, el don de la voz, el poder de la banda sonora, la economía y el ritmo. Aunque la mayor parte de trabajo en clase se centra en el proceso de redacción, revisión y narración (Castañeda, 2013), también se dedica tiempo a aprender a usar el software específico, así como a manejar la tecnología y los elementos

[61] Del inglés "Digital Storytelling".

multimedia como descargar música o buscar imágenes y videos de licencia libre. Por lo tanto, el trabajo con la narrativa digital fomenta tanto la alfabetización tradicional como la alfabetización digital. Además, estas prácticas van en consonancia con las competencias específicas CE2, CE3, CE4 y CE5 del currículo de Lengua y Literatura y CE2, CE3 y CE4 de Lengua Extranjera de la ESO (LOMLOE, 2020).

3.3. El remix

La cultura del *remix* fomenta la creación de un producto final basado en otros productos ya existentes, normalmente en los entornos digitales de forma profesional cuando se utiliza Photoshop o se graban *mashups*, y amateur cuando se desarrolla *fanfiction* o se publican *stories* en Instagram. En el entorno académico, "en los estudios sobre alfabetización digital, las definiciones de remix enfatizan la apropiación de trabajos creativos ya existentes, su transformación (a menudo con herramientas digitales) y la creación de algo nuevo (Hafner, 2015, p. 490). De este modo, en las materias de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Extranjera se pueden elaborar DSs originales a través del proceso del rediseño (NLG, 1996) o *remix* (Knobel & Lankshear, 2008) de elementos del currículo de la ESO (diseños disponibles) como "textos sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximo a la experiencia del alumnado" o "fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal" (LOMLOE, 2020).

Para comenzar el proceso de remezcla, los estudiantes necesitan un producto concreto como punto de partida. A partir de experiencias docentes previas, Hernández-Zamora y Zotzmann (2014) notaron las dificultades de los estudiantes al necesitar inspiración para componer un texto a partir de una página en blanco, cuando recibían solo pautas generales de sus profesores y se apoyaban en sus únicos diseños lingüísticos disponibles. Por lo tanto, en su curso de escritura académica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), decidieron brindar una guía a los estudiantes para sus tareas de composición. Para su proyecto de narrativa digital (DST) se ofreció a los estudiantes dos diseños disponibles como punto de partida para comprender este género textual *I Photograph to Remember* de Pedro Meyer y *MomNotmom* de Thenmozhi. Luego, los

alumnos montaron sus propias DS con la ayuda de editores de audio y de vídeo para finalmente compartirlos en YouTube. Aunque ninguno de sus estudiantes habló sobre fotografía o sus madres (las temáticas de los ejemplos facilitados), el andamiaje proporcionado por el género y las herramientas digitales los guiaron para estructurar de forma eficaz su producto final y expresar sus mensajes personales más emotivos.

De forma similar, en base a sus experiencias previas y con el objetivo de "reducir la ansiedad que sentían los estudiantes cuando se les desafiaba con proyectos de naturaleza abierta" (p. 662), Sánchez (2018) rediseñó el proceso de DST para que los estudiantes universitarios en su curso de *Design and Production of Multimedia* seleccionaran un poema y luego crearan una DS basada en él. Los estudiantes remezclaron el poema en una composición multimodal original. Durante el diseño, "el poema reemplaza el proceso de escritura del guion y sirve como una narración previa llena de imágenes y metáforas que proporciona una base creativa a partir de la cual crear su video" (p. 663). Todos los participantes del estudio sintieron que podían expresar cómodamente sus propias voces con la ayuda de elementos multimedia de una manera poderosa, creativa e inspiradora.

Por otro lado, en su análisis multimodal de dos DSs producidas por sus estudiantes de pregrado de *English for Science* en una Universidad de Hong Kong, Hafner (2015) encontró las tres prácticas de remix sugeridas por Knobel y Lankshear (2008): apropiación, transformación y creación de algo nuevo. La apropiación fue la práctica más común en ambos videos. Además, propone un modelo teórico de prácticas de remix para la composición multimodal, que consta de cuatro tipos diferentes: (1) mezcla de fuentes o fragmentación, (2) mezcla de modos o estratificación, (3) mezcla de géneros o combinación, y (4) mezcla de recursos culturales o mestizaje intercultural.

Los participantes de Hafner utilizaron diferentes fragmentos de vídeos tanto de grabación propia como de internet; mezclaron elementos de los modos visuales y auditivos de los reportajes de noticias al presentarse frente a la cámara como presentadores de noticias en la escena, los subtítulos con el nombre del lugar y el logotipo de noticias de *breaking news*; mezclaron géneros al combinar la banda sonora de la película

Misión Imposible con imágenes de ellos actuando como agentes secretos con sus teléfonos como armas y el subtítulo ¡¿Misión Posible?! produciendo así un género híbrido entre una comedia de espías y un documental. Finalmente, como un ejemplo de mezcla de recursos culturales o combinación intercultural, Hafner describe cómo los estudiantes usaron una secuencia similar y la misma canción de un anuncio chino, que en sí mismo era una parodia de otra canción. El autor explica que hace falta conocimiento popular para comprender primero su naturaleza remezclada y, en segundo lugar, y más importante, las referencias culturales contenidas en el mensaje.

Por lo tanto, como educadores podemos fomentar la competencia digital de nuestros estudiantes al guiar el proceso de diseño (NLG, 1996) de textos multimodales, y más concretamente historias digitales, originales a través de la técnica de la remezcla (Knobel & Lankshear, 2008) haciendo uso de productos ya creados y con los que están familiarizados, es decir de sus diseños disponibles.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto y Participantes

Este estudio es parte de un estudio de investigación más amplio para el cual se recopilaron datos de un curso híbrido intensivo de español de seis créditos de nivel inicial/ intermedio aproximadamente equivalente a un nivel A2 de competencia del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (CEFRL) durante 18 semanas en una universidad pública en el suroeste de los EE. UU. Las clases presenciales se llevaron a cabo en el aula cinco días a la semana (50 minutos lunes, miércoles y viernes y 80 minutos martes y jueves), combinadas con práctica individual en la plataforma online *MySpanishLab* y tarea del libro de texto Unidos (Guzmán et al., 2020) capítulos 7-12. Este artículo se centra en seis participantes que formaron dos grupos heterogéneos y eran una fiel representación de la variedad de las diferentes voces que coexistían en el grupo completo del curso. Se hará referencia a ellos como G1, compuesto por David, Martin y Grace y G2, compuesto por Tom, Carol y Flora. Todos los nombres de los participantes son pseudónimos.

Como parte de la asignatura, los estudiantes completaron un proyecto final a lo largo del semestre para poner en práctica todos los contenidos del curso. Se reunieron con sus grupos a través de Zoom para completar un Google Doc de forma colaborativa. Cada semana, las instrucciones del Google Doc les guiaban para transformar *Cambios*, una DS creada por Alexa Knudson, una estudiante americana en Pamplona, donde reflexiona sobre la superación de inseguridades y momentos difíciles y los compara con el cuidado al medioambiente. A través del protocolo *Voz y Decisión*, se les guiaba para rediseñar el contenido de la historia incluyendo sus voces y perspectivas personales.

4.2. Recopilación de datos y análisis de datos

La recolección de datos en este estudio se puede enmarcar como una etnografía cualitativa. Concretamente, la intención de este estudio se basó en comprender profundamente un fenómeno social en un entorno natural al observar directamente las experiencias personales de los participantes y cómo construyeron significado en un contexto específico (Creswell & Creswell, 2018). Se siguió un enfoque cualitativo descriptivo basado en la estructura de la DS inicial y las producidas por los alumnos para proporcionar una descripción de las decisiones de los participantes durante el rediseño y la construcción conjunta de sus historias.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados G1

La DS colaborativa del grupo se tituló “The Seasons of Life”, diseñada en torno al ciclo de las cuatro estaciones como metáfora del cambio y evolución en nuestras vidas. En concreto, en su DS, G1 narra cómo un montañista y una semilla en proceso de germinación superan los desafíos de llegar a la cima de una montaña y de desarrollarse desde la primavera hasta el invierno y la vuelta a la primavera como metáfora de las luchas que toman lugar a largo del ciclo de la vida y la superación personal que esto fomenta (ver Figura 2). Según la narración.

> "Igualmente como el naturaleza tiene sus cambios, la gente también cambia cada día en su vida. La vida es un reto para las semillas y los humanos. Sin embargo, cuando hay adversidades, uno sale mejor que antes". Así, se puede decir que su DS es una narrativa descriptiva con carácter reflexivo/ divulgativo.

FIGURA 2. *Ejemplo de superación*



Fuente: Historia digital de G1

Para dar forma a esa narrativa, se inspiraron en el guion de *Cambios*. Sin embargo, no tomaron elementos específicos del propio guion sino más bien los conceptos de superación de retos y transformación personal. De ahí, escribieron un nuevo guion desde cero, el cual David primero redactó en inglés y Martin después tradujo al español. Además, la voz en off la grabó Martin ya que era un hablante de herencia de español y sus compañeros reconocieron que tenía el mejor acento de los tres para leerlo y grabarlo. Por otro lado, las imágenes no las crearon desde cero si no que se las apropiaron de internet en su mayoría encontrándolas en Google Images, aunque sí que incluyeron una fotografía que había tomado Grace en una visita a Sevilla durante una estancia de estudios en el extranjero. G1 no incluyó ningún fragmento de vídeo en su DS. Finalmente, las pistas de audio también las crearon desde cero ya que David grabó cuatro fragmentos de música clásica que se asemejaban a los sonidos de la naturaleza al violín y al piano. David lo describía así en la

Sesión 5 de Zoom: “The music is produced by David on the Violin and Piano. Most of the excerpts are iconic and easy to recognize, including pieces by Sarasate, Bach, Vivaldi, and Chopin”.

5.2. Resultados G2

La DS colaborativa del grupo se tituló “Cambios positivos en Pamplona” y la rediseñaron para enfatizar la transición de Alexa de un estado mental negativo inicial a uno positivo de disfrute y aprendizaje (Ver Figura 3). En concreto, en su DS, G2 Alexa narra las inseguridades que le asaltaron al llegar a España a la hora comunicarse en su L2. Esto se ejemplifica con un diálogo entre Alexa y un lugareño. Después, Alexa reflexiona sobre cómo esas experiencias le ayudaron a cambiar de perspectiva: “Durante toda esa conversación estaba pensando, “¿Dije eso correctamente?”, “¿estoy hablando español?”, “¿es esta la palabra correcta?” Sin embargo, ahora estoy haciendo mucho mejor. He encontrado estrategias que han iluminado mi vista y han construido mi confianza”. Más adelante aparece la voz de un narrador omnisciente que describe diferentes actividades que hacía Alexa en Pamplona. La narración concluye con la voz de Alexa de nuevo presentando una reflexión final sobre las experiencias en el extranjero: “En general, viajar y explorar son importante porque te ayuda a darte cuenta de cuán grande es el mundo y, a su vez, lo pequeños que son mis problemas. Además, a conocer a nuevas personas.” Así, se puede decir que su DS es una narrativa personal con carácter reflexivo en la que también se incluye un texto dialogado.

FIGURA 3. *Representación de cambio de estado mental negativo a positivo*



Fuente: Historia digital de G2

Para dar forma a esa narrativa, trabajaron de forma colaborativa con el guion de *Cambios* tomando incluso frases del original y, al mismo tiempo, añadiendo elementos nuevos como un diálogo o una descripción en tercera persona. La voz en off la grabaron los tres componentes del grupo. Flora hizo de la Alexa narradora, Carol de Alexa en el diálogo, y Tom del lugareño en el diálogo y de narrador omnisciente. Por otro lado, se apropiaron de algunos de los fragmentos de *Cambios.* Algunos

fragmentos los utilizaron como en la DS original, pero otros los editaron para que estuvieran en blanco y negro como símbolo de los pensamientos negativos de Alexa. Además, Tom y Carol grabaron el diálogo por videoconferencia y lo insertaron en la historia. G2 no incluyó ninguna imagen, sino que toda su historia está formada por fragmentos de vídeo. Finalmente, las pistas de audio las tomaron del las disponibles en el software WeVideo, el elegido en este estudio para editar las DSs. En la primera parte de la historia, incluyeron música instrumental melancólica y lenta mientras que en la segunda utilizaron música instrumental más animada y rápida, como apoyo al mensaje de la narración. Según explicaron en la presentación oral de la DS: "Darker colors and somber music helped us show sadness at the beginning of the DS. After Alexa's change, brighter colors and lively music helped us represent happiness for our audience to understand the contrast between Alexa's positive and negative thoughts".

6. DISCUSIÓN

Los dos grupos de este estudio transformaron y ensamblaron imágenes, ideas, experiencias y eventos y luego los recombinaron en un todo nuevo y creativo (Ranker, 2015). Realizaron remix, una práctica intrínseca a cualquier acto de creatividad (Hafner, 2015) mediante el rediseño (NLG, 1996) de los diseños disponibles a lo largo de la experiencia de la DST.

Al igual que con el poema en Sánchez (2018), los participantes utilizaron el guion de *Cambios* como base creativa desde la cual comenzar su proceso de diseño de transformación (Kress, 2003). Hicieron uso de algunos de los diseños presentes en la DS original sin tener que depender de sus únicos diseños lingüísticos y no lingüísticos disponibles. Por lo tanto, el andamiaje proporcionado por el género de la DST y las herramientas digitales los guiaron para estructurar su producto final y expresar su mensaje de manera eficaz. Sus composiciones multimodales combinaron modos lingüísticos y no lingüísticos y les ayudaron a "desarrollar competencias en múltiples modos (incluido el lenguaje)" (Hafner & Ho, 2020, p. 1). Sin embargo, los dos grupos adoptaron un enfoque diferente para el rediseño.

Mientras que G1 lo recontextualizó por completo al adoptar el tema de *Cambios* de forma libre, G2 lo imitó tanto en forma como en contenido (tema) al tomar algunos elementos del original y recombinarlos. Para G1, fue una decisión individual tomada por un miembro del grupo, y para G2, una cuestión de comodidad y falta de mejores recursos. Esta diferencia en ambos rediseños sugiere que la remezcla como proceso de andamiaje puede ser explotada de manera diferente por los estudiantes, según su participación en el proyecto y su capacidad para reunir recursos digitales.

El proceso de G2 y el producto final estaban más cerca de lo que cabía esperar del proceso de rediseño durante el proyecto del curso, ya que el grupo trabajó en colaboración para reescribir el guion original y tomó más decisiones conjuntas sobre los componentes multimedia que G1. Así, de manera similar a los estudiantes de Hernández-Zamora y Zotzmann (2014), seguir el guion ayudó a G2 en la organización sintáctica y temática del texto más que a G1. Aun así, puede considerarse que G1 se arriesgó y creó un rediseño único. Por lo tanto, el guion original parece haber cumplido su propósito fundamental para ambos grupos, ya que les sirvió de inspiración, y su influencia se puede ver en las dos DS finales. Sin embargo, la falta de indicaciones más precisas en el Google Doc sobre la reescritura del guion, lo cual dotó de completa libertad de rediseño a los participantes, parece haber ralentizado el proceso e incluso afectar la motivación de los estudiantes para trabajar en él ya que, en varias ocasiones, se sintieron inseguros de cómo plantear el proceso, poniendo en duda si lo que estaban haciendo era lo correcto. Por lo tanto, los estudiantes se habrían beneficiado de una reescritura del guion más pautada y de una ayuda más explícita de cómo incluir sus voces personales en sus DSs.

En cuanto a las tres prácticas de remix sugeridas por Knobel y Lankshear (2008): apropiación, transformación y creación de algo nuevo, las tres aparecieron en los resultados de mi estudio como en Hafner (2015). Para Hafner, la apropiación fue la práctica más común en los videos de ambos estudiantes. Sin embargo, en mi estudio, G1 creó algo nuevo y G2 transformó y se apropió de elementos externos. Ambos grupos se apropiaron de imágenes de internet y G2 se apropió y transformó las imágenes de Alexa. Solo G2 usó videos grabados por ellos, lo que les permitió

personalizar la historia al incluirse a sí mismos en ellos. Sin embargo, esta decisión de grabarse a sí mismos parecer haber sido el resultado de la falta de otros recursos y las limitaciones que representaban las leyes de copyright y el confinamiento durante la pandemia. Al contrario que en las DSs de los estudiantes de Hafner, el diálogo grabado entre Carol y Tom como Alexa y el lugareño no parece haber mejorado la calidad estética del producto final ya que los estudiantes demuestran un conocimiento limitado del diseño multimodal (NLG, 1996)

Además, con base en el modelo teórico de cuatro prácticas de remix que propuso Hafner (2015) es decir, (1) mezcla de fuentes o fragmentación, (2) mezcla de modos o estratificación, (3) mezcla de géneros o combinación, y (4) mezcla de recursos culturales o mestizaje intercultural, los grupos realizaron las primeras tres de las cuatro prácticas. G1 hizo uso de fuentes y modos remezclados, y G2 hizo uso de fuentes, modos y géneros remezclados. En cuanto a la combinación, G2 creó un género híbrido entre narración y diálogo como lo hicieron los alumnos de Hafner con una comedia de espías y un documental. A través de su mezcla de géneros, los estudiantes de Hafner querían captar la atención de su audiencia. De manera similar, G2 remezcló los géneros pensando en su audiencia cuando expresaron que querían que esta entendiera lo que "estaba sintiendo Alexa". Ni G1 ni G2 muestran una mezcla de recursos culturales ya que no se requiere un conocimiento de cultura local para comprender la naturaleza remezclada o las referencias culturales de sus mensajes sobre las inseguridades, la superación o los viajes al extranjero. Al contrario, ambos grupos pretendían contar una historia lo más general posible para llegar a un público más amplio porque estaban enfocados en transmitir un mensaje educativo o emotivo sin referencias a una cultura de la que no formaban parte. La naturaleza colaborativa de las DS también puede haber impedido una conexión más cultural con la historia, similar a los resultados de estudios similares en los que los creadores de las DS colaborativas tienden a demostrar un vínculo menos personal con la historia que los creadores de DS individuales (Maqueda, 2020).

Como expansión a la literatura previa, aparecieron dos prácticas notables durante la actividad de remezcla de los participantes que no han sido descritas en estudios similares anteriores: las de simplificación de

contenidos y expansión de elementos multimedia. Desde el principio, ambos grupos encontraron el contenido de la historia original complicado y difícil de entender. Así, decidieron que el contenido de sus remezclas fuera más sencillo. Por otro lado, con respecto a los elementos multimedia, G1 amplió su banda sonora a cuatro pistas en vez de una, grabadas con instrumentos por uno de los miembros del grupo. G2 incluyó un mayor número de imágenes y vídeos en comparación con el vídeo de Alexa. La simplificación de contenidos fue una decisión consciente y colectiva, mientras que la expansión de los medios parece haber aparecido a medida que evolucionaba el proceso de rediseño de forma inconsciente (Kress, 2003, 2010).

Por lo tanto, se puede destacar que el remix fue una estrategia útil durante el proceso de diseño de DSs en el contexto ELE. Al principio, promovió el uso de diseños disponibles en presencia de bloqueo e incertidumbre del escritor. Sin embargo, el proceso de reescritura del guion podría mejorarse mediante instrucciones más matizadas con criterios específicos, según algunos participantes (por ejemplo, Tom y Carol, sesión Zoom 4), y una estrategia más estructurada para ahorrar tiempo. Luego, a través de su progresión, la remezcla en un entorno en línea permitió a los estudiantes revelar sus voces y personalidades de forma segura. Sin embargo, algunas voces tuvieron más protagonismo que otras debido a las sinergias colaborativas establecidas en cada grupo. Como producto final, la remezcla ayudó a los participantes a expresar tipos de significado nuevos, creativos y sorprendentes.

7. CONCLUSIONES

La práctica del *remix* puede resultar útil para que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos y los que van adquiriendo a lo largo del curso de forma creativa, tanto en su L1 como L2, en el proceso de crear nuevos significados en la clase de Lengua y Literatura y Lengua Extranjera. Al fomentar el acceso a los diseños disponibles a través del *remix,* se puede motivar al alumnado a crear a partir de inspiración externa y confiar en su creatividad interna, aunque es posible que no sean conscientes de ello.

Asimismo, el *remix* en el aula de lengua puede servir para expandir la conceptualización de los géneros textuales durante el proceso de diseño de historias digitales. Al principio, para promover el uso de los diseños disponibles de los estudiantes en presencia del bloqueo inicial como escritores. Luego, a través de su progresión, para alentar a los estudiantes a verse a sí mismos como narradores legítimos mientras tienen la oportunidad de revelar sus voces y personalidades de manera segura. Por último, como producto final, para expresar significados nuevos, creativos y sorprendentes. De este modo las clases pueden fomentar las competencias específicas CE2, CE3, CE4, CE5 y CE9 del currículo de Lengua y Literatura y CE1, CE2, CE3 y CE4 de Lengua Extranjera de la ESO (LOMLOE, 2020).

A pesar de estas posibilidades positivas, como instructores, también debemos tener en cuenta el posible efecto adverso de las prácticas de remezcla como un atajo rápido por el que los estudiantes obtienen elementos multimedia de forma rápida y fácil, ya que estas prácticas pueden comprometer su mensaje y, por lo tanto, su voz. Por ello, se recomienda acompañar su proceso de diseño sobre todo en la composición del guion ya que la parte lingüística es la más académica y la que puede resultar más dificultosa a los estudiantes del siglo XXI. Además, la práctica de remezcla colaborativa representa un canal alternativo para que los educadores de lenguas ayuden a los estudiantes a tener contacto con el proceso de composición textual y lidiar con sus inseguridades a lo largo del proceso.

Este artículo presenta un ejemplo de cómo los profesores de Lengua y Literatura y Lengua Extranjera pueden alentar a sus estudiantes a hacer oír su voz en un mundo académico complejo, dinámico y multimodal al estructurar tareas abiertas que desarrollen repertorios lingüísticos y habilidades de alfabetización digital durante interacciones en línea o cara a cara. En estos contextos, se anima a los educadores a enfatizar la importancia de que sus estudiantes, por un lado, sigan las instrucciones de una tarea y, por el otro, mantengan sus mentes abiertas para analizarlas y ajustarlas en consecuencia de manera crítica.

Entre las limitaciones de este estudio, se pueden mencionar las restricciones de tiempo y de contexto. En cuanto a las restricciones de tiempo, las habilidades que se espera que demuestren los estudiantes

generalmente toman tiempo para desarrollarse. Por ejemplo, la colaboración requiere tiempo para evolucionar, las tareas basadas en las alfabetizaciones múltiples son complejas y el proceso de toma de perspectiva para expresar la voz personal es lento y puede generar inseguridades entre los estudiantes. Además, la naturaleza digital del proyecto puede ser muy motivador para algunos estudiantes, mientras que otros se sentirán incómodos al utilizar herramientas informáticas, especialmente si no se consideran usuarios de tecnología legítimos.

En las aulas de lenguas tanto de Lengua y Literatura como Lengua Extranjera, es necesario seguir investigando para determinar las mejores "técnicas pedagógicas que ayudan a los estudiantes a desarrollar control sobre sus identidades como escritores" (Tardy, 2016, p. 359), enfatizando particularmente la adquisición de los contenidos curriculares a través de proyectos colaborativos multimodales donde se puedan transformar textos tradicionales y adaptarlos a las necesidades comunicativas de los alumnos de hoy en día. Además, se pueden realizar investigaciones para trabajar la competencia digital y desarrollar alfabetizaciones digitales basadas en otros géneros multimodales como vlogging, novelas gráficas digitales o podcasts. Estas prácticas se alinean con el currículo español de Educación Secundaria Obligatoria en la que en todas las materias se tiene como objetivo fomentar "la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad" (LOMLOE, 2020).

8. REFERENCIAS

Castañeda, M. E. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital storytelling in the foreign language classroom. CALICO Journal, 30(1), 44–62.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Guzmán, E. E., Lapuerta, P. E., & Liskin-Gasparro, J. E. (2020). Unidos: An interactive approach (3rd ed.). Pearson.

Hafner, C. A. (2015). Remix culture and English language teaching: The expression of learner voice in digital multimodal compositions. Tesol Quarterly, 49(3), 486–509.

Hafner, C. A., & Ho, W. Y. J. (2020). Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. Journal of Second Language Writing, 47, [100710]. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710

Hernández-Zamora, G., & Zotzmann, K. (2014). Digital literacy as a tool for self-authoring: teaching reluctant student writers through "redesign". Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies, 2(2), 77–95.

Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). Literacies. Cambridge University Press.

Knobel, M. & Lankshear, C. (2008). Remix: The art and craft of endless hybridization. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 52(1), 22–33.

Knudsen, A. [Alexa Knudsen]. (2019, June 4). Cambios [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=TgV7Km9Bg2g

Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. Routledge.

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

Lambert, J. (2006). Digital storytelling: Capturing lives, creating community. Digital Diner Press.

Lambert, J. (2009). Digital storytelling: Capturing lives, creating community. Digital Diner Press.

Lambert, J. (2010). Digital storytelling cookbook. Digital Diner Press.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Maqueda, C. H. (2020). Heritage and L2 writing processes in individual and collaborative digital storytelling. [Un published doctoral dissertation]. Texas Tech University.

Miller, S., & Bruce, D. (2017). Welcome to the 21st century: New Literacies stances to support student learning with digital video composing. English Journal, 106(3), 14–18.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92.

Ohler, J. B. (2013). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity. Corwin Press.

Öman, A., Sofkova Hashemi, S. (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task: Implications for teaching and learning. Journal of Information Technology Education: Research, 14, 139–159.

Oskoz, A., & Elola, I. (2014). Promoting foreign language collaborative writing through the use of Web 2.0 tools. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), Technology and tasks: Exploring technology-mediated TBLT (pp. 115-147). Amsterdam: John Benjamins.

Oskoz, A., & Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. ReCALL, 28(3), 326–342.

Ranker, J. (2015). Redesigning the everyday: Recognizing creativity in student writing and multimodal composing. Language Arts, 92(5), 359–365.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into Practice, 47(3), 220–228.

Sanchez, J. (2018). "Call me Storyteller": Using poetry to remix the digital storytelling process. In T. Bastiaens, J. Van Braak, M. Brown, L. Cantoni, M. Castro, R. Christensen, G. Davidson-Shivers, K. DePryck, M. Ebner, M. Fominykh, C. Fulford, S. Hatzipanagos, G. Knezek, K. Kreijns, G. Marks, E. Sointu, E.

Tardy, C. M. (2016). Voice and identity. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), Handbook of second and foreign language writing (pp. 349-363). Berlin: Mouton de Gruyter.

Vinogradova, P., Linville, H. A., & Bickel, B. (2011). "Listen to my story and you will know me": Digital stories as student-centered collaborative projects. TESOL Journal, 2(2), 173–202.

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

Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. Computers & Education, 147, 103786–103716. doi:10.1016/j.compedu.2019.103786

Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2011 (pp. 1264-1271). AACE.

LÍNGUA E ARTE/EDUCAÇÃO: LEITURAS EM PERSPECTIVA

CARMELITA MINELIO DA SILVA AMORIM
Universidade Federal do Espírito Santo

DAVID RUIZ TORRES
Universidade Federal do Espírito Santo

1. INTRODUÇÃO

A leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 2014[1987]). Essa fala parece simples, mas apresenta uma complexidade que ultrapassa os limites do ensino tradicional. Para ler o mundo, é preciso que o indivíduo seja capaz de interpretar as diversas situações nas quais se insere em seu cotidiano. Situações essas carregadas de simbolismos, que, muitas vezes, escapa à compreensão por falta de outras leituras, de outros contextos. Nesse sentido, é importante o desenvolvimento da capacidade de ler também as imagens em diferentes situações, uma vez que o contexto é a base para que tanto a palavra quanto a imagem ganhem sentido, uma vez que qualquer instância autêntica de uso da linguagem, em todas as suas manifestações, precisa estar situada.

No processo de aprendizagem é preciso considerar essencialmente dois fatores: a forma como os conteúdos são apresentados ao indivíduo e o modo como esses conteúdos são assimilados (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

Neste trabalho, discutimos alguns pontos sobre a alfabetização de adultos na perspectiva freiriana, considerando possíveis relações que podem ser estabelecidas entre língua e arte/educação com mediação digital, tendo como ponto de partida sempre o contexto em que os indivíduos estão inseridos e as relações que se estabelecem com outros contextos.

A discussão empreendida e os resultados apresentados, neste artigo, são parte do plano de trabalho realizado no período de pós-doutorado, durante o qual, além dos estudos teóricos, realizamos atividades com moradores de uma região rural do Espírito Santo. Embora a projeto pós-doutoral tenha previsto a participação de 12 indivíduos, na prática, por causa de diversos fatores, só conseguimos a participação de um casal na faixa dos 60 anos.

Neste artigo, também apresentamos algumas atividades de alfabetização realizadas com esses adultos, tendo como base as relações entre alfabetização, língua e arte/educação com mediação digital.

Desse modo, a seguir, discorremos sobre alguns princípios da proposta para a alfabetização emancipadora de Freire (2014[1987]), sobre a concepção de língua como um sistema adaptativo complexo (BYBEE, 2016[2010), e sobre a conexão intrínseca entre leitura da imagem e contextualização na arte-educação (BARBOSA, 1989; 2010; 2022) com a mediação digital.

1.1. Alfabetização emancipadora

> O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE, 2014[1987], p. 13).

Na concepção que perpassa toda a obra de Freire, a alfabetização é tida como projeto político emancipador baseado em uma pedagogia concreta e prática. É uma "(...) concepção de alfabetização como política cultural. É um construto significativo, um conjunto de práticas que atuam quer para *empower*[62] quer para *disempower* as pessoas" (FREIRE, 2014[1987], p. 180). Trata-se de uma pedagogia capaz de transformar o mundo.

Em nota, ao final do Preâmbulo, Freire destaca que "o verbo to empower tem um significado muito rico: 1. dar poder a; 2. ativar a potencialidade criativa; 3. desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. dinamizar a potencialidade do sujeito. Por isso, preferimos manter essa palavra no original (...)" (FREIRE, 2014[1987], p. 9).

A proposta de uma alfabetização emancipadora é apresentada sob duas visões: valorização da própria história, experiências e cultura, e apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes a fim de transcender ao meio imediato. Em consonância, essas visões podem formar a consciência (como uma práxis social) e a subjetividade (ato político, crítico, não individual) dos alunos.

Desse modo, "ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa "ler" o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla" (FREIRE, 2014[1987], p. 45). E "ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro" (FREIRE, 2014[1987], p. 51).

O processo de alfabetização deve ultrapassar os limites tradicionais da decifração do código escrito, inscrevendo-se como um ato de consciência política ao tornar visíveis as relações e lutas simbólicas existentes entre as classes sociais que objetivam naturalizar e ensinar seus bens e valores culturais. A tarefa do educador crítico é, ao perceber esses cenários, construir e constituir uma práxis que possibilite aos educandos a tomada de consciência sobre essa realidade social, utilizando a linguagem como ferramenta de acesso ao vasto universo de possibilidades de intervenção no mundo. O autor destaca que o acesso politizado ao mundo da palavra conscientiza os sujeitos de seu direito de se tornarem partícipes da decisão de transformar o mundo, por meio das múltiplas vozes marginalizadas (FREIRE, 2014[1987]).

Para Freire (2014[1987]), não basta se conformar em ler a palavra, é necessário ler a palavramundo, ou seja, a totalidade da palavra e do mundo que se pode ler por meio dela. Os alunos assumem, então, uma postura crítica ao compreender como e o que constitui a consciência do mundo que se constitui "na relação com o mundo; não é parte do eu" (FREIRE, 2014[1987], p. 89).

Assim, "ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como "escrever" o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo" (FREIRE, 2014[1987], p. 88).

Freire (2014[1987], p. 181) destaca que,

> para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida.

Nessa afirmação de momentos históricos e existenciais, podemos destacar, juntamente com Freire (2014[1987], p. 213), que

> a injustiça que por si só o analfabetismo representa tem implicações mais graves, tal como a de os analfabetos se verem anulados por sua incapacidade de tomar decisões sozinhos, votar e participar do processo político. Isso me parecia absurdo. Ser analfabeto não elimina o bom-senso para escolher o que é melhor para si, nem para escolher os governantes melhores (ou menos ruins).

É com essa fala que retomamos o foco deste trabalho, uma vez que os participantes de nosso projeto se encontram nessa situação de anulação frente ao mundo "letrado", em uma quase total dependência daqueles que "sabem ler". Esses indivíduos carecem de atenção, aqui usada no sentido de "concentração da atividade mental em determinada pessoa ou coisa". Ou seja, a proposta é concentrar esforços a fim de que as teorias sejam aplicadas, alcançando esses indivíduos sem perder de vista que, "na alfabetização, os educandos devem assumir o papel de sujeitos do processo mesmo de domínio da própria língua (FREIRE, 2014[1987], p. 240).

1.2. Arte-educação: conexão intrínseca entre leitura da imagem e contextualização com mediação digital

Na perspectiva da arte/educação, a chave é contextualizar o que é expresso e as imagens e os objetos que são lidos em termos históricos, sociais, vivenciais, subjetivos etc. (BARBOSA, 2022).

Segundo Barbosa (2022, p. 3), "se pretendemos educar para uma leitura do mundo, como dizia Paulo Freire, será preciso considerar de igual importância a leitura verbal e a leitura de imagens", capaz de deflagrar o diálogo com os aprendizes sobre sua própria cultura. Essa leitura "não é apenas formal em termos de linha, cor, espaço etc.", mas trata-se de

"uma leitura interpretativa, crítica, contextualizadora do ponto de vista social" (BARBOSA, 2022, p. 3).

Barbosa (2022, p. 4) ainda ressalta que,

> Se a leitura de imagem é construção de conhecimento, seja qual for o instrumento de análise, a contextualização ilumina a leitura levando a arte a funcionar não apenas como deleite, mas principalmente como base para a crítica cultural e social. O contexto é a fibra ótica da leitura.

A autora destaca que a contextualização é fundamentalmente decolonizadora, uma vez que leva o indivíduo a ver além do objeto e da imagem, identificando suas conexões com a cultura na qual foram produzidos por meio do olhar de leitores diferentes, em diferentes tempos (BARBOSA, 2022, p. 6). Esse olhar contextualizado é capaz de romper as limitações individuais e levar à reflexão acerca "do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir" (BARBOSA, 2022, p. 8).

Na experiência de alfabetização vivenciada na zona rural onde o projeto foi executado, foi possível perceber a ausência de consciência dos indivíduos sobre os objetos de cultura que produziam e outros a que tinham acesso. Essa falta de consciência é agravada pela falta da leitura.

Assim, a partir da perspectiva de educação não como um processo instrucional, mas como um processo de exploração, de descoberta, de observação e de construção do próprio conhecimento, é preciso considerar metodologias de ensino que ultrapassem os limites do exercício meramente técnico e tradicional, a fim de se alcançar a formação do sujeito como um ser holístico com todas as suas potencialidades e capaz de entender e transformar seu meio.

O método deve estimular processos construtivos, que tenham como centro o próprio aprendiz vivenciando experiências práticas por meio de desafios à pesquisa e à descoberta de soluções. Esse tipo de metodologia pode ser observado em atividades que unem imagens e palavras e que possibilitam a habilidade de análise do indivíduo.

No âmbito de novas metodologias, destacam-se aquelas mediadas por tecnologias digitais como *sites*, aplicativos, redes sociais, entre outras, que podem ser acessadas pelo celular. Nesse sentido, o uso da tecnologia

pode impulsionar o desempenho do indivíduo, podendo ainda tornar o processo de aprendizagem mais intuitivo. Assim, o processo de alfabetização pode ser produtivo na medida em que fornece ao indivíduo condições para desenvolver a compreensão dos mundos real e virtual nos quais está inserido.

De acordo com o Censo 2019, enquanto a porcentagem de pessoas que acessam à Internet por meio de microcomputador ou tablet diminuiu (46,2%), a porcentagem das que usam o celular aumentou, chegando a 98,6%[63]. Nesse ponto, mencionamos o fato de que os participantes do projeto possuem celular, mas só conseguem se comunicar por meio de mensagem de voz ou de vídeo, via WhatsApp, tendo ainda dificuldades na identificação dos contatos quando estes, em suas imagens de perfil não colocam fotos de si mesmos.

Nesse sentido, a utilização de imagens torna-se uma importante aliada no processo de assimilação da escrita, sendo não um simples meio, mas principalmente um componente capaz de promover a compreensão.

Em um movimento de criação artística, é possível unir diferentes linguagens, partindo da visualidade do objeto concreto até chegar à abstração da imagem-palavra. Esse movimento implica a participação efetiva do indivíduo que, com o uso das ferramentas adequadas, pode ser capaz de aprender a ler a palavra a partir do trabalho artístico.

No contexto mais específico da alfabetização de adultos, a possibilidade está em deslocar a escrita como representação gráfica da fala para o âmbito digital, por meio de estratégias de construção da compreensão entre forma-função, englobando, assim, a palavra tanto na perspectiva artística quanto em seu valor social no contexto de uso.

Desse modo, a visão da palavra ancora-se na visualidade promovida pela imagem da própria palavra conectada ao seu referente concreto, descortinando para o indivíduo a relação entre a imagem da palavra e o significado que lhe é atribuído no contexto de uso tanto real quanto virtual.

Fonte: IBGE, Diretoriade Pesquisas, Coordenaçãode Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacionalpor Amostrade Domicílios Continua 2018/2019.

E esse indivíduo que, até então, desconhecia as palavras, agora pode acessar uma série de informações, inclusive, com as pontas dos dedos.

1.3. Língua como sistema adaptativo complexo

Neste trabalho, tomamos como base a concepção de língua como um sistema adaptativo complexo, "[...] um fenômeno que exibe estrutura aparente e regularidade de padrões [formas aparentemente estáveis] enquanto, ao mesmo tempo mostra variação considerável em todos os níveis [formas que tendem a assumir novas feições e funções]" (BYBEE, 2010, p. 1, tradução nossa).[64]

Essa concepção de língua é a base da Linguística Centrada no Uso, resultado da junção de pesquisas de duas perspectivas, o Funcionalismo e a Linguística Cognitiva, e que designa uma tendência funcional de abordagem das línguas, na qual a descrição e a explicação dos fatos linguísticos são realizadas com base nas funções (semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas) que desempenham nos diversos contextos de uso da língua.

A compreensão sobre o funcionamento da língua como estando atrelado ao seu uso efetivo realizado pelo falante nos proporciona novas maneiras de tratar os fenômenos linguísticos especialmente no que diz respeito ao ensino da escrita e da leitura. Essa abordagem se coaduna tanto com a perspectiva freiriana quanto com a visão proposta pela arte/educação, uma vez que o foco principal recai sobre o contexto de uso. Ou seja, o trabalho com a escrita e com a leitura precisa ser focado em textos autênticos, e não em elementos desconectados da realidade do falante.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de se olhar para além das formas superficiais mutáveis e considerar as forças que produzem os padrões observáveis, os processos dinâmicos que criam as línguas e que lhes conferem sua estrutura e sua variância.

> Um foco nos processos dinâmicos que criam a linguagem também nos permite afastar de um foco exclusivo nas estruturas linguísticas e formular um objetivo mais amplo: derivar a estrutura linguística da aplicação de processos de domínio geral. Nesse contexto, os processos de domínio

[64] "[…] a phenomenon that exhibits apparent structure and regularity of patterning while at the same timeshowing considerable variation at all levels" (BYBEE, 2010, p. 1).

> geral seriam aqueles que podem operar em áreas da cognição humana diferentes da linguagem. [...] [é possível] que os fenômenos estruturais que observamos na gramática das línguas naturais possam ser derivados de processos cognitivos de domínio geral à medida que operam em múltiplas instâncias de uso da língua (BYBEE, 2010, p. 1, tradução nossa). [65]

Dentre os processos de domínio geral, destacamos a categorização, que é o processo cognitivo mais básico, por meio do qual são estabelecidas as unidades da língua, seu significado e sua forma.

> Por categorização, refiro-me à semelhança ou correspondência de identidade que ocorre quando palavras e sintagmas e suas partes componentes são reconhecidas e correspondem a representações armazenadas. As categorias resultantes são a base do sistema linguístico, sejam unidades sonoras, morfemas, palavras, sintagmas ou construções (BYBEE, 2010, p. 7, tradução nossa). [66]

No entanto, categorias perceptivas de vários tipos são criadas a partir de experiências independentemente da linguagem. Ou seja, o indivíduo categoriza tudo que o envolve e no processo de aquisição da escrita e da leitura é preciso considerar a atuação da categorização, uma vez que o indivíduo estará criando novas categorias com suas respectivas características.

Outro importante processo de domínio geral é a memória enriquecida que:

> refere-se ao armazenamento na memória de detalhes da experiência com a língua, incluindo detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e inferências associados a enunciados. A categorização é o processo pelo qual essas memórias enriquecidas são mapeadas em representações existentes. A memória para as formas linguísticas é representada em exemplares, que são construídos a partir de

---

A focus on the dynamic processes that create language also allows us to move away from an exclusive focus on linguistic structures and formulate a broader goal: to derive linguistic structure from the application of domain general. In this context, domain-general processes would be those that can be shown to operate in areas of human cognition other than language. [...] that the structural phenomena we observe in the grammar of natural languages can be derived from domain-general cognitive processes as they operate in multiple instances of language use (BYBEE, 2010, p. 1).

Por categorização quero dizer a semelhança ou correspondência de identidade que ocorre quando palavras e frases e suas partes componentes são reconhecidas e combinadas com representações armazenadas. As categorias resultantes são a base do sistema linguístico, sejam elas unidades sonoras, morfemas, palavras, frases ou construções (BYBEE, 2010, p. 7).

> indícios de experiência linguística considerados idênticos (BYBEE, 2010, p. 7, tradução nossa). [67]

No processo de aquisição da escrita e da leitura, a memória enriquecida exerce um papel fundamental, uma vez que o indivíduo precisa registrar e armazenar os fonemas da língua e as maneiras de associá-los para a formação das palavras, considerando os possíveis significados em cada contexto de uso.

A analogia é outro processo de domínio geral por meio do qual novos enunciados são criados com base em enunciados previamente experimentados.

> A analogia também requer categorização; as partes de ocorrências produzidas anteriormente podem ser segmentadas em unidades que são alinhadas e categorizadas antes que novos enunciados possam ser formados a partir deles. Analogia é de domínio geral e tem sido estudada em termos de estruturas relacionais sobre estímulos visuais, como cenas, formatos e cores (GENTNER 1983; GENTNER, MARKMANN, 1997 apud BYBEE, 2010, p. 8, tradução nossa). [68]

O estudo desses processos de domínio geral ancorado nos conceitos de discurso, gramática e língua da perspectiva baseada no uso pode nos fornecer subsídios para o desenvolvimento de uma estratégia de alfabetização capaz de conscientizar os indivíduos sobre sua capacidade de ler a palavramundo.

---

memory refers to the memory storage of the details of experience with language, including phonetic detail for words and phrases, contexts of use, meanings and inferences associated with utterances. Categorization is the process by which these rich memories are mapped onto existing representations. Memory for linguistic forms is represented in exemplars, which are built up from tokens of language experience that are deemed to be identical (BYBEE, 2010, p. 7).

Analogy is the process by which novel utterances are created based on previously experiencedutterances. Analogy also requires categorization; the parts of previously experienced tokens must be parsed into units that are aligned and categorized before novel utterances can be formed from them. Analogy is domain-general and has been studied in terms of relational structures on visual stimuli, such as scenes, shapes and colours (GENTNER 1983, GENTNER and MARKMAN 1997).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

- Apresentar uma experiência de alfabetização de adultos, residentes em uma área rural, baseada na junção entre a concepção funcional-cognitiva de língua e a arte/educação com mediação digital.

2.2. Objetivos específicos

- Discorrer sobre a proposta dialógica de Paulo Freire para a alfabetização e sua relação com a arte e o uso da língua.
- Apresentar alguns resultados da experiencia de alfabetização, unindo língua, arte e uso do celular.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada é o estudo de caso, uma vez que se trata de analisar uma experiência de alfabetização, inserida em um projeto de pós-doutorado que une Linguística e Arte, além de aspectos da alfabetização e da mediação digital.

O projeto de pós-doutorado previa a execução de atividades de alfabetização com a participação de até 12 indivíduos, pequenos agricultores, residentes em uma região rural do Espírito Santo. No entanto, devido a fatores como falta de tempo por causa do trabalho na roça, distância, faixa de idade acima dos 70 anos, problemas de saúde, apenas um casal conseguiu participar, embora sem a frequência necessária ao alcance de resultados mais produtivos.

A proposta de trabalho teve como base a visualização de palavras que fazem parte do cotidiano dos indivíduos participantes, com discussões sobre suas vivências e experiências, enfatizando a sonoridade das palavras, a fim de que desenvolvessem a consciência fonológica e a consciência morfológica. Ou seja, o trabalho com as letras do alfabeto se dá em seus contextos de uso. Partimos da palavra geradora “café”, uma vez que são produtores desse grão.

As atividades apresentam aspectos artísticos como desenho, pintura e colagem e os envolvidos gostaram muito de realizá-las. E no que diz respeito à tecnologia, fizemos o registro das atividades e as enviamos via WhatsApp para que eles retomassem posteriormente em casa como uma atividade de fixação. No celular, conseguem acessar, no WhatsApp, apenas os áudios e imagens que recebem.

Outra atividade que despertou o interesse dos alfabetizandos foi o trabalho com as letras dos próprios nomes. Inicialmente, trabalhamos a identificação e o recortes das vogais em revistas e livros didáticos. À medida que iam separando as vogais, conversávamos sobre o seu valor nas palavras. A figura, a seguir, mostra esse exercício de separação das vogais. E a próxima imagem mostra o exercício de completar o próprio nome com as vogais. Essa atividade foi bastante produtiva, na medida em que puderam se familiarizar com os fonemas que dão sonoridade às palavras, bem como inseri-los nos seus nomes, visualizando as formas sobre o papel.

FIGURA 1. *Identificando e separando as vogais*



Fonte: Acervo particular – dez/2022

FIGURA 2. *Completando o próprio nome*



Fonte: Acervo particular – dez/2022

Na próxima sequência de imagens, apresentamos um trabalho feito com tinha guache sobre papel A-4, no qual os participantes também assinam seus nomes, que aprenderam a “desenhar”.

FIGURA 3. *Fazendo arte*



Fonte: Acervo particular – mar/2023

FIGURA 4. *Fazendo arte*



Fonte: Acervo particular – mar/2023

Nos encontros que se seguiram, continuamos o trabalho com as vogais e a palavra geradora "café". As aulas consistiram também em discussões sobre temas que interessavam aos alunos, curiosidades (exemplo: nunca tinham ouvido falar de Tiradentes. Conversamos, então, sobre o que (não) conta a história.

4. RESULTADOS

Os resultados apontam para a validade da junção teórico-metodológica entre a alfabetização emancipadora, a concepção cognitivo-funcional de língua e a arte/educação com a mediação digital.

Os resultados também apontam para a necessidade de se reavaliar a questão em torno da periodicidade dos encontros com os alfabetizandos que, a nosso ver, precisa ser intensiva.

Parte dos resultados não foi a esperada, uma vez que ocorreram quebras na regularidade com que os alfabetizandos compareciam aos encontros. Essa irregularidade se dá devido ao trabalho realizado na roça (plantação e colheita de café e de feijão), que, dependendo do tempo (sol ou chuva) e de questões de saúde (são idosos em torno de 60 anos), afeta a disponibilidade para o estudo.

No entanto, há pontos positivos, entre os quais, se destacam a tomada de consciência sobre questões em torno do trabalho que realizam e a ampliação da visão de mundo para além do tempo-espaço em que estão inseridos.

5. DISCUSSÃO

Tomando como ponto de partida o "universo vocabular mínimo" dos alfabetizandos/as e mantendo uma regularidade nos encontros, acreditamos ser possível a aquisição da escrita e da leitura pelos adultos ainda não alfabetizados. Os mecanismos da linguagem escrita devem ser trabalhados de modo progressivo com o desdobramento das "palavras geradoras" em sílabas, em vogais que, reunidas depois, pelos próprios indivíduos, em novas associações, possibilitam a formação de novas palavras, como demonstra a perspectiva freiriana.

As chamadas "fichas de cultura", que focam na autoconsciência e na consciência de que há objetos naturais (objetos da natureza) e objetos criados pelo homem (objetos de cultura) são instrumentos valiosos para empreender as discussões iniciais dos encontros. Destacamos que cultura não é só o que o homem faz, mas também o que ele pensa fazer. Assim, os alfabetizandos entendem sua participação no mundo cultural em que se inserem e a validade do trabalho que realizam e até onde os resultados desse trabalho podem chegar.

Na sequência, as "fichas de leitura" apresentam as palavras geradoras inteiras e posteriormente suas partes de modo que possam criar novas palavras com essas partes. Essas palavras geradoras são pinçadas de "situações existenciais típicas", ou seja, do próprio contexto de uso.

Nessa perspectiva, não há conhecimento pronto e acabado, pois este está sempre em construção. Trata-se de um processo em que ocorre a substituição de elementos reais por elementos simbólicos, levando o aprendiz a realizar as associações necessárias à aquisição da escrita e da leitura.

Para Gadotti (1996, p. 80), "no pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor". Ou seja, os alunos são protagonistas na construção do próprio conhecimento.

6. CONCLUSÕES

Embora os resultados não tenham sido os esperados e os indivíduos envolvidos no projeto não tenham sido efetivamente alfabetizados, considerando o que foi possível realizar, acreditamos que a proposta freiriana para a alfabetização de adultos, assim como mudou a vida de muitos, pode transformar o mundo de muitos outros indivíduos.

A junção dessa proposta com a concepção de língua em uso e a arte/educação com a mediação digital aponta para possibilidades, caminhos, maneiras de se olhar para os indivíduos ainda não alfabetizados e de agir para que esse quadro seja transformado.

O trabalho com a linguagem verbal e/ou não verbal realizado com adultos não pode ser visto como algo menor ou insignificante, ou que pode ser feito de qualquer modo. Ao contrário, é fundamental que o processo de aquisição da escrita e da leitura seja significativo, na medida em que propõe indagações sobre a origem e os porquês da história e do conhecimento produzido nas diferentes áreas.

Embora o estágio pós doutoral esteja chegando ao fim (15/09/2023), a proposta é dar continuidade aos encontros de alfabetização, utilizando, especialmente, a arte e o meio digital (WhatsApp no celular) até que os participantes consigam se apropriar da leitura e da escrita.

Essa experiência de "tentativa" de alfabetização vivenciada no decorrer do projeto aponta para a urgente necessidade de se realizar um trabalho de alfabetização em lugares em que as pessoas estão à margem da educação formal.

7. REFERÊNCIAS

Barbosa, A. M. (2022). Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. 13. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9.

Bybee, J. 2016[2010]. Língua, uso e cognição. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez.

Freire, P. 2014[1987]. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, M. (Org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez.

Vasconcelos, C.; Praia, J. F.; Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. Psicologia escolar e educacional. Campinas, v. 7, n. 1, p. 11-19, jun.

EL DRAMA DE LEER: EL TEATRO COMO INSTRUMENTO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA EN LA ESO

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El fomento de la lectura y la formación de futuros lectores siempre ha constituido un objetivo básico del sistema educativo. Dejando de lado los valores intrínsecos que la literatura ofrece para el enriquecimiento cultural, artístico y social de nuestro alumnado, leer resulta esencial para lograr el éxito académico en todas las materias. Además, una buena competencia lectora y un hábito lector consolidado permiten afrontar con solvencia los desafíos de la sociedad actual y, sobre todo, continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Así, por ejemplo, el *Informe PISA* (2018) establece una relación directa entre el hábito lector y el éxito académico:

> La fuerte relación existente entre el rendimiento académico y el índice de disfrute por la lectura se observa en el impacto de una décima de incremento del índice sobre el rendimiento, siendo en todos los casos positivo y por encima de dos puntos. El aumento en puntos para España sería de 2,5, 2,7 para el Total UE y 3,0 para el promedio OCDE.

El análisis de Molina Villaseñor (2006) apuntaba ya hace años en idéntica dirección:

> Los estudiantes que poseen una afición por la lectura más consolidada […] no sólo obtienen las más altas calificaciones en el área de Lengua castellana y Literatura, sino que además suspenden menos asignaturas cursadas. Esta imbricación también se da en aquellos alumnos que responden haber leído más libros. De modo que con este análisis se confirma que el hábito lector y el aprecio por la lectura tienen una incidencia determinante en el rendimiento intelectual del alumno, en su aprovechamiento

> curricular, en sus capacidades de comprensión y expresión, en la asimilación de conocimientos, en su propio beneficio cultural, en el desarrollo de sus facultades comunicativas y, sobre todo, son la mejor garantía para una formación integral como futuros protagonistas de una sociedad tan exigente como la que les aguarda (Molina Villaseñor, 2006, 119).

1.1. ¿QUÉ ES LEER?

Como es sabido, la alfabetización es solo el primer paso en el desarrollo de la competencia lectora, un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que el alumno desarrollará a lo largo de toda su vida. En efecto, leer no es únicamente comprender el sentido literal de un texto, sino identificar simultáneamente sus referencias e inferencias, adscribirlo a un género y ámbito de uso, relacionarlo con el contexto histórico, social y cultural en el que se escribió y, en definitiva, comprender el objetivo comunicativo que llevó a su autor a elaborarlo. De este modo, Sainsbury (2004, citado por Iza, 2006, 11-12) plantea un modelo explicativo del proceso de lectura que resulta muy útil desde una perspectiva didáctica. La autora distingue una primera fase de descodificación en el proceso de lectura, en la que se activan conocimientos fonéticos, la memoria visual y se emplea la analogía. Un segundo estadio lo constituye la comprensión del texto en la que, mediante la activación de conocimientos léxicos y gramaticales, se produce la atribución de significado a lo leído. La última fase de la lectura consiste en la respuesta del lector ante la información obtenida, para lo cual es necesario que un propósito determinado haya guiado su experiencia lectora.

La competencia lectora es, por tanto, un conjunto de conocimientos, destrezas y valores mucho más amplio que la mera comprensión de un texto. En palabras de Jiménez (2014, 71):

> La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

1.2. La lectura en la legislación educativa

Las sucesivas leyes educativas consideran que uno de los objetivos básicos de la enseñanza obligatoria debe ser garantizar la competencia lectora por parte del alumnado. Así, la LOGSE (1990) recoge, en su artículo 19, como primer objetivo de la ESO:

> a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana, y en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

La LOE (2006) incluye, asimismo, la lectura entre los objetivos básicos de la etapa:

> h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la Literatura [...]
>
> l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación (art. 23).

Además, considera necesario el desarrollo de actividades de fomento de la lectura en todas las materias de la ESO:

> A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en todas las materias (art. 26).

En este sentido, la LOE (2006) implementó un Plan de Lectura en todos los centros educativos. La LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), por su parte, mantuvieron las medidas respecto al fomento de la lectura que había impulsado la LOE e insistieron en su carácter transversal en la ESO:

> Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias […] la comprensión lectora […] se trabajará en todas las materias (art. 23 y 24)

Como hemos apuntado, desde la promulgación de la LOE se instauró en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria el Plan de Lectura, un conjunto de estrategias y actuaciones encaminadas a fomentar la competencia lectora entre el alumnado de todos los niveles. El Plan no se circunscribe al área de Lengua Castellana y Literatura, sino que abarca todas las materias y ámbitos, dado que la lectura se concibe como

una herramienta fundamental para la adquisición de conocimiento en todas las disciplinas.

> El plan de lectura supone un esfuerzo de sistematización y coordinación de la enseñanza de la lectura. Su finalidad consistirá en lograr que los alumnos sean lectores competentes, entendiendo por tal que sean capaces de leer con precisión y rapidez, que desarrollen la habilidad para comprender, reflexionar e interaccionar con los textos y que se encuentren motivados hacia la lectura por mero placer o porque la reconocen como un medio insustituible para el aprendizaje (Iza Dorronsoro, 2006, 26).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Nuestro estudio se plantea un análisis pormenorizado de las principales causas que alejan a los adolescentes de la lectura para, a continuación, proponer una posible solución a este problema educativo y social: la lectura dramatizada textos teatrales en el aula. Así, planteamos un detallado análisis de las ventajas que el género teatral posee frente a otras tipologías textuales para motivar al alumnado de Educación Secundaria hacia la lectura.

3. DISCUSIÓN: ¿POR QUÉ LOS ADOLESCENTES NO LEEN?

Pese a los esfuerzos del sistema educativo y otros agentes sociales por fomentar la lectura, el hábito lector disminuye drásticamente entre nuestro alumnado al alcanzar la adolescencia. Así, según el informe de *Hábitos de Lectura y Compras de libros en España* (2022) el 85,3% de los niños entre 6 y 9 años leen una media de tres horas y 17 minutos a la semana. Esta rutina lectora se reduce en la adolescencia, cuando solo el 85,6% de los menores entre 10 y 14 años y el 79,2% de aquellos entre los 15 y 18 años de edad refieren haber leído al menos un libro al trimestre (coincidente en muchos casos con el libro de lectura obligatoria de su centro educativo).

Las causas que provocan la falta de interés de los adolescentes por la lectura son múltiples y complejas, pero podemos analizar someramente las principales:

– Falta de comprensión lectora. Aquellos adolescentes que no hayan alcanzado una sólida competencia lectora, serán incapaces de abordar aquellos textos en los que el significado no es meramente literal, en los que el lector debe realizar inferencias para interpretar su sentido profundo. Este nivel de lectura es habitual en los textos literarios y académicos que se ofrecen a los adolescentes, en contraste con las obras dirigidas a un público infantil, en las que la necesidad de captar el significado no literal no es tan acusada. Lógicamente, los adolescentes que no han alcanzado cierto nivel de competencia lectora se sienten frustrados y aburridos ante textos que les resultan incomprensibles, lo que hace que abandonen gradualmente el hábito de lectura. Ello contribuye a su vez a reducir paulatinamente sus niveles de competencia, lo que nos lleva a una situación paradójica: el adolescente no lee porque no entiende los textos y no los comprende, precisamente, porque no lee con la frecuencia necesaria para desarrollar su capacidad de comprensión lectora. Estas circunstancias causan que los adolescentes españoles obtengan unas puntuaciones bastante bajas en lo que a comprensión lectora se refiere, tal y como recoge el *Informe PISA* (2018):

  > La puntuación media estimada de los estudiantes de España alcanza los 477 puntos, significativamente inferior a la de la media OCDE (487) y al Total UE (489).

– Disminución de la capacidad de atención y concentración. Los adolescentes actuales presentan dificultades para concentrarse y para mantener la atención centrada en una tarea durante un periodo de tiempo prolongado (Hari, 2023). Ello hace que, para muchos de ellos, focalizar su atención en la lectura de un texto extenso, como una novela, resulte difícil y tedioso. Hemos de tener en cuenta que los adolescentes han crecido en una sociedad hiperestimulada, en la que prima la comunicación audiovisual (que requiere menor esfuerzo de procesamiento cognitivo que la lectura) y basada en la transmisión de mensajes brevísimos e inmediatos, que se superponen constantemente unos

a otros (los mensajes de *Twitter /X* no pueden superar los 250 caracteres y los vídeos de *TikTok*, en los inicios de la aplicación, tenían una duración máxima de 15 segundos). Todo ello hace que la mayoría de los contenidos que consumen constantemente nuestros adolescentes tengan la extensión (y profundidad) de un *spot* publicitario. El receptor ha perdido el hábito de esforzarse para desentrañar el significado del mensaje, por lo que rechaza aquello que no comprende de inmediato y sin esfuerzo de descodificación.

– Falta de tiempo. La adolescencia actual poco tiene que ver con la que vivimos las generaciones anteriores. El *smartphone* hace que los adolescentes estén permanentemente conectados a su grupo de iguales. La necesidad de integración del adolescente en su grupo hace que tema perderse cualquier novedad en redes sociales (FOMO) y causa, en muchos casos, una gran dependencia del móvil, que es constantemente utilizado. En los casos más extremos, el FOMO puede llegar a ser patológico:

> Desde hace aproximadamente dos décadas al día de hoy algunos investigadores han documentado una creciente impulsión patológica cada vez más evidente en adolescentes y jóvenes adultos por estar ansiosamente conectados a internet, siempre pendientes y al tanto de sus cuentas y mensajes electrónicos, observando con detenimiento toda la información que les resulte de particular interés, subiendo fotos o "chatear" con otros internautas amigos o no entre otras muchas actividades similares. Estas acciones realizadas a cada instante consecuentemente conducen a un evidente detrimento de su rutina física habitual y salud (Pérez-Elizondo, 2020).

– Esta necesidad de estar al tanto de todas las novedades de sus redes sociales consume una gran cantidad de tiempo y recursos cognitivos, lo que hace que, a menudo, el adolescente no encuentre el momento para dedicarse a la lectura, una actividad solitaria que requiere concentración y esfuerzo cognitivo consciente y que, además, choca frontalmente con su deseo de socialización constante. En este sentido, Doñate (2022) apunta que "cuatro de cada diez adolescentes están conectados para no sentirse solos y el 81% de los jóvenes españoles sufren nomofobia o miedo a estar desconectados del móvil". Así,

según el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España* (2022), quienes no leen lo hacen primordialmente por falta de tiempo (44%), porque prefieren dedicar su tiempo de ocio a otras actividades (30,6%) y, en menor medida, por falta de interés (29,3%).

– Actitud de rebelión propia de la adolescencia. Los adolescentes se rebelan contra las normas establecidas por la autoridad (en su caso, padres, madres, profesores, contexto escolar y social) y cuestionan sus principios de manera más o menos radical, con actitudes de desafío al orden establecido y experimentación personal de los valores y normas heredados (Stone Bender, 2002). La lectura resulta, para algunos de ellos, una tarea obligatoria impuesta desde el contexto escolar contra la que el adolescente se rebela.

– Lecturas obligatorias no atractivas. En muchos casos, las lecturas "obligatorias" que los profesores de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura proponen a su alumnado no resultan atractivas para los adolescentes, bien por la antedicha sensación de encontrarse ante una tarea escolar más, o bien porque no responden a sus preferencias literarias. Generalmente, este tipo de lecturas resultan más motivadoras en 1º y 2º de ESO, cuando numerosos alumnos aún mantienen el hábito lector adquirido en la infancia y se proponen obras de literatura infantojuvenil, generalmente de género narrativo (con el que el alumnado está más familiarizado) y de diversas temáticas: aventuras, fantasía, terror, ciencia ficción... No obstante, en los últimos años se observa en los catálogos de literatura escolar cierta tendencia a seleccionar textos con temáticas relacionadas con los contenidos transversales del currículo (educación para la paz y la convivencia, lucha contra los prejuicios sociales, feminismo, ecologismo etc.). No en todos los casos, pero, cuando el texto literario se convierte en mera excusa para el desarrollo didáctico de uno estos contenidos, puede que la obra sea rechazada por el alumnado, que percibe cómo esta ha

perdido su carácter literario para convertirse en instrumento pedagógico. Esta circunstancia es señalada por Cerrillo (2013, 25):

> La LIJ tiene otros problemas que […] repercuten negativamente en sus componentes literarios y que también tienen que ver con la "instrumentalización" escolar o aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura.
>
> No obstante, la resistencia hacia las llamadas "lecturas obligatorias" se acentúa a partir de 3º de ESO, curso en el que los alumnos se inician en el estudio de la Historia de la Literatura española y, en muchos casos, afrontan la lectura de textos clásicos más o menos adaptados. Especialmente aquellos alumnos que carecen de un nivel adecuado de competencia lectora son incapaces de comprender estos textos sin el papel mediador del docente de Lengua Castellana y Literatura, dada la distancia lingüística, histórica y cultural que los aleja de estas obras. En palabras de Cerrillo (2013, 23):
>
> Uno de los objetivos básicos de la lectura debe ser el placer de leer, ampliando nuestro conocimiento del mundo. Se trata de un objetivo que no siempre se cumple cuando un joven se enfrenta a la lectura de una obra literaria clásica, porque se encuentra con ciertas dificultades que entorpecen su comprensión del texto: el vocabulario, el contexto en que fue escrita la obra, las causas que pudieron provocar su redacción, etc. Por eso es tan importante, quizá determinante, la buena selección de episodios y fragmentos, de modo que el primer acercamiento a los textos clásicos haga posible el desarrollo del gusto estético y el conocimiento de lo sucedido en otras épocas.

Por otra parte, el hecho de que este tipo de lecturas sean evaluadas mediante exámenes o trabajos provoca que el alumnado no las perciba como una experiencia literaria o artística: la obra se concibe entonces como mero objeto de estudio y no como algo susceptible de ser disfrutado.

4. CONCLUSIÓN. UNA POSIBLE SOLUCIÓN: LA LECTURA DRAMATIZADA DE TEXTOS TEATRALES EN EL AULA

Desde nuestra experiencia docente en enseñanzas medias y universitarias consideramos que los textos de género teatral pueden constituir una herramienta muy eficaz para la animación a la lectura del alumnado. Estas obras son susceptibles de ser representadas por los alumnos, en el

marco de una situación de aprendizaje STEAM en la que se activan conocimientos y competencias de varias materias, o, simplemente, pueden ser objeto de una lectura dramatizada en clase de Lengua Castellana y Literatura, estrategia metodológica también llamada "teatro de lectores" (Cairney, 1992).

Pese a las diversas posibilidades metodológicas del trabajo con textos dramáticos, estos todavía no constituyen una elección habitual como "lectura obligatoria" en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, particularmente en los primeros cursos de la Educación Secundaria. Ello se debe, en primer lugar, a la escasez de textos teatrales dentro de la literatura infantojuvenil. Tal como muestra el informe *Comercio interior del libro en España* (2021, 40), al igual que en la literatura para adultos, en la LIJ existe actualmente un predominio casi absoluto del género narrativo: se publican fundamentalmente cuentos para los niños más pequeños y novelas para lectores a partir de 8-9 años.

En este sentido es importante que el profesorado se familiarice con algunas obras y autores de teatro infantojuvenil que pueden ser llevadas fácilmente al aula. Por ejemplo, creemos que vale la pena llamar la atención sobre la nueva colección de obras dramáticas para adolescentes publicada por la editorial Vicens Vives: "Fila Joven". En ella se recogen obras de autores teatrales contemporáneos españoles y extranjeros, dirigidas a alumnos de últimos cursos de Primaria y Secundaria. Además, cada uno de los textos incluye una guía didáctica que permite realizar actividades de profundización y dramatización.

Asimismo, no debemos desdeñar algunos clásicos teatrales que logran conectar fácilmente con el lector adolescente. Por ejemplo, en 1º y 2º de la ESO podemos proponer la lectura de *La cabeza del dragón* de Valle-Inclán o *Pic-nic* de Arrabal, mientras que en 3º y 4º optaremos por adaptaciones de los *Pasos* de Lope de Rueda, fragmentos del teatro clásico español, *La dama del alba* de Alejandro Casona, *Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán-Gómez o los textos cómicos de Mihura, Jardiel Poncela o Alonso de Santos.

No podemos olvidar, por último, las obras metateatrales de autores contemporáneos, que proporcionan un acercamiento lúdico a la historia del

teatro español empleando el recurso del humor (*Segismundo y compañía*, de Fernando Lalana o *Siglo de Oro, siglo de ahora*, de Álvaro Tato).

En cualquier caso, es necesario que los textos seleccionados por el profesorado se adapten a las características del grupo y no a la inversa. Para ello puede resultar útil realizar un sondeo sobre los gustos e intereses de nuestros alumnos, cuáles han sido las lecturas que hasta ahora les han resultado más satisfactorias, qué tipo de libros consideran más interesantes… No se trata de que sean los adolescentes quienes elijan las lecturas de clase (a menudo su competencia literaria se halla en formación) pero sus preferencias pueden orientar las elecciones del profesor. Por otra parte, si tras varias sesiones de lectura observamos que una obra no funciona para un grupo, es mejor cambiarla que provocar que la lectura sea vista como un aburrido suplicio.

Otra de las posibles causas de la ausencia de los textos dramáticos en el aula es la configuración del currículo de la enseñanza obligatoria, que desgaja artificialmente el teatro en sus componentes espectacular y textual y lo divide entre varias asignaturas (Lengua Castellana y Literatura, Educación Física y Educación Artística). Ello impide al alumnado alcanzar cierta competencia dramática, esencial para comprender una manifestación cultural tan compleja como el teatro, basada en la convergencia de múltiples códigos artísticos y da lugar a que priorice los textos narrativos con los que se encuentra más familiarizado. Los propios maestros de Educación Primaria (Navarro Solano, 2003) y los profesores de Secundaria no reciben formación específicamente teatral dentro del ámbito universitario, lo que les impide explotar todas las posibilidades didácticas y artísticas de los textos teatrales en el aula.

Asimismo, el desconocimiento de los códigos específicamente dramáticos por parte de nuestros estudiantes se acrecienta, en ocasiones, por cuestiones aparentemente azarosas, como el hecho de que el estudio y la lectura de textos teatrales se aborde en la mayoría de libros de texto del último ciclo de Primaria y 1º y 2º de ESO en las últimas unidades del curso, lo que hace que en algunos casos estos contenidos no lleguen a impartirse. Por otra parte, la asistencia de los escolares al teatro y, por tanto, su contacto con espectáculos dramáticos profesionales se ha visto reducida en los últimos años a causa de las restricciones sanitarias

provocadas por la pandemia de COVID-19. Estas mismas limitaciones han afectado las giras de las compañías de teatro escolar, que llevan las representaciones dramáticas a los centros escolares rurales y que constituyen, para muchos alumnos, su único contacto con el arte teatral.

Pese a esta ausencia de teatro en nuestras aulas, los textos dramáticos ofrecen innumerables características que hacen de ellos una herramienta ideal para fomentar la lectura entre los adolescentes, especialmente si planteamos una lectura de dramatizada de los mismos. La lectura dramatizada se define, según Martínez, Roser y Strecker (1999, 326),como "an interpretative reading activity in which readers use their voices to bring characters to life" y ofrece evidentes ventajas para animar a los jóvenes a leer:

- Carácter lúdico y motivador. El texto dramático se presta con gran facilidad al desarrollo de actividades lúdicas en el aula, cuando no se considera el teatro como un juego en sí mismo (Cuesta Dueñas, 2016). Un simple reparto de papeles entre el alumnado para realizar una lectura dramatizada del texto rompe con las rutinas metodológicas habituales. En este sentido, es conveniente animar a los alumnos a adoptar la entonación o la manera de hablar de los personajes, a fin de fomentar la diversión. Con frecuencia los alumnos gustan de levantarse y acompañar con gestos y poses su lectura, participando así de un juego dramático que, como sabemos, era ya popular entre los universitarios de la España de 1499, cuando Fernando de Rojas redactó su primera versión de *La Celestina*.

- Rapidez y brevedad. Frente a otros géneros literarios, los textos dramáticos se basan en diálogos significativos, que provocan acciones y reacciones de los personajes. Sus descripciones son escuetas (se limitan en muchas casos a las acotaciones) y resultan extraños los largos monólogos o las digresiones (particularmente en el teatro contemporáneo). Ello da lugar a textos rápidos y dinámicos que resultan más atractivos para el alumnado que carece de hábito lector.

– Fomento de la atención y concentración. El hecho de realizar una lectura dramatizada en el aula implica que los alumnos deben prestar atención al texto, a fin de dar la réplica a sus compañeros en el momento adecuado, lo que requiere cierto grado de concentración. Por otro lado, si planteamos el desarrollo de una mínima interpretación gestual, los alumnos se esforzarán por desentrañar el sentido del texto a medida que lo van leyendo a fin de adaptar su actuación a la acción dramática.

– Mejora de la comprensión lectora. La lectura dramatizada es una de las mejores herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora pues, a menudo, la necesidad de adaptar su actuación al contexto ficcional lleva al alumnado a realizar inferencias activando su bagaje literario y cultural. En otras ocasiones, la interpretación de sus compañeros sirve al alumno para comprender un pasaje que le resulta oscuro. En cualquier caso, la mediación del docente entre el alumnado y el texto conseguirá subsanar los obstáculos para la comprensión de la obra teatral, por lo que se recomienda encarecidamente que este tipo de lectura se realice en el aula, a través de cierta dramatización y como una experiencia de lectura grupal.

– Fomento del aprendizaje cooperativo e inclusión educativa. La lectura dramatizada en el aula es una situación de aprendizaje cooperativo, en la que todos los miembros del grupo, independientemente de sus capacidades y aptitudes, contribuyen para lograr un producto de su proceso de aprendizaje: una experiencia lectora y teatral placentera. En este sentido, distintos autores han señalado cómo el teatro ayuda a la cohesión grupal del alumnado y a la mejora de la convivencia dentro del aula. Por ejemplo, Tejerina Lobo (1997) señala que:

> La expresión dramática implica a las personas en su totalidad y establece relaciones interpersonales activas, propicias para el encuentro y la comunicación. Es una ocasión privilegiada para el trabajo cooperativo y el impulso de actitudes morales básicas como el respeto, el diálogo y la participación responsable. El trabajo en grupo y, sobre todo, en equipo, fomenta la sociabilidad y hace que tomen conciencia de su posición entre los compañeros.

– Asimismo, la lectura dramatizada se adapta fácilmente a diversos niveles de desarrollo de la competencia lectora (Cervera Villar, 2022), lo que permite implementar fácilmente una metodología basada el Diseño Universal del Aprendizaje, tal como señala Bafile (2005, citado por Delgado Sánchez, 2020, 9):

> La lectura dramatizada motiva a que los estudiantes que tienen más dificultades a la hora de leer y aún más aquellos que están aprendiendo la lectoescritura o un nuevo idioma, pues por medio de la práctica logran mejorar su fluidez lectora. Por otro lado, a los demás estudiantes, les otorga la oportunidad de explorar distintos géneros literarios y de entender mejor a los personajes por medio de sus interpretaciones.

– Fomento de la expresividad artística. El teatro no es sino la suma de múltiples códigos sígnicos (la palabra, la interpretación, la caracterización, la música, la danza, la iluminación, el *atrezzo*, los efectos escénicos…). Una lectura dramatizada no da lugar a que los alumnos desarrollen todos ellos, pero los anima a sacar la literatura de los libros y ponerla en acción en el aula. De este modo, la lectura de textos teatrales es una oportunidad para que el alumnado desarrolle su capacidad de interpretación, entonación, dicción y gestualidad, venciendo las inhibiciones que a veces resultan comunes dentro del ámbito escolar.

– Educación emocional. El teatro es un juego en el que el actor se transforma en "otro": es una práctica extrema de la empatía. El teatro nos enseña por tanto a mirar la realidad desde nuevas perspectivas totalmente alejadas o ajenas a las nuestras. No en vano, el juego de roles es uno de los procedimientos más empleados por psicólogos y orientadores escolares para resolver conflictos dentro del ámbito educativo (Vaello, 2003).

– Juicio y razonamiento crítico. Frente a otros géneros literarios, como la lírica o la narrativa, que tienden a presentarnos determinada realidad desde un único punto de vista (el del "yo" lírico o el del narrador, respectivamente), el teatro se construye a partir de un conflicto frente al que protagonista y antagonista mantienen posturas encontradas. Durante la lectura dramatizada el alumno empatizará con diversos personajes,

comprenderá sus motivaciones, miedos y anhelos y deberá decidir, de modo crítico, su posición personal respecto al conflicto que la obra le plantea. Esta libertad interpretativa del teatro que suscita a menudo airados debates en el aula es otra de las características del género que resulta más atractiva y motivadora para los jóvenes lectores.

– Educación literaria. La lectura dramatizada contribuye indudablemente a la educación literaria del alumnado, incitándole a desentrañar el sentido de un texto teatral para, en cierta manera, interpretarlo ante sus compañeros. La literatura se convierte así en una práctica social, en una fuente de aprendizaje cultural y disfrute estético que se genera gracias a la contribución de todos los miembros del grupo.

Por todas estas razones, consideramos que la lectura dramatizada de textos teatrales puede constituir una buena alternativa para motivar a los estudiantes de Secundaria hacia una lectura viva y placentera, que no solo enriquezca y culturice a nuestros jóvenes, sino que también los conmueva y transforme.

5. REFERENCIAS

Cairney, T.H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Morata

Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. Quaderns de Filologia. Estudis literaris,XVIII, 17-31.

Cervera Villar, M. E. (2022). La lectura dramatizada como estrategia de intervención en el alumnado con TDHA y dislexia [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad de Jaén

Cuesta Dueñas, J. J. (2016). Juego y teatro. Una propuesta de (re)gamificación escénica: investigación teórico-práctica sobre los indicadores de ludismo en los procesos de creación dramática [tesis inédita]. Universitat Autónoma de Barcelona.

Delgado Sánchez, A. R. (2020). Comprensión de textos y aplicación de la lectura dramatizada [Trabajo de Fin de Grado inédito]. Universidad Veracruzana

Doñate, À. et al. (2022), Los jóvenes y los contenidos digitales: una relación en movimiento, Blog del Elearning Innovation Centre. Universitàt Oberta de Catalunya

Federación de Gremios de Editores de España (2021). Comercio interior del libro en España. Federación de Gremios de Editores de España / Ministerio de Cultura y Deporte / Cedro.

Federación de Gremios de Editores de España (2022). Hábitos de lectura y compra de libros en España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Cedro.

Hari, J. (2023). El valor de la atención. Planeta

INEE (2019). PISA 2018. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/ pisa-2018-informes-es.html

Iza Dorronsoro, L. (2006). El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria. Gobierno de Navarra

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs. Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. Investigaciones sobre lectura, 1, 65-83.

Lalana, F. (2016). Segismundo y compañía. Algar.

Martínez, M., N. L. Roser and S. Strecker (1998/1999). "I nver thought I could be a star.": a Readers Theatre ticket to fluency. The reading teacher, 52 (4), 323-334.

Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. Revista Ocnos, 2, 105-122.

Motos Teruel, T., C. Giménez Morte y R. Gassent Balaguer (2021). Trabajo de Sísifo. Las artes escénicas en la educación. Academia de las Artes Escénicas de España (AAEE)

Navarro Solano, M. R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. Enseñanza, 21, 181-198.

Pérez-Elizondo, A. D. (2020). ¿Qué es el síndrome FOMO?. Psiquiatría.com, 24.

Stone Bender, P. (2002). La rebelión de los adolescentes. McGraw-Hill.

Tato, Á. (2012). Siglo de Oro, siglo de ahora (folía). Ediciones clásicas.

Tejerina Lobo, I. (1997). La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades. En Cerrillo P. y García Padrino, J. (coords.). Teatro infantil y dramatización escolar. Universidad de Castilla-La Mancha, 97-118. Recuperado en http://bit.ly/3PduXPT

Vaello, J. (2003). Resolución de conflictos en el aula. Santillana.

6. LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

HANNAH ARENDT: SU VIDA Y OBRA A TRAVÉS DEL CINE

ALFONSO BALLESTEROS
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

El cine es una herramienta valiosa para la comprensión del Derecho o la política. Su utilidad pedagógica es aún mayor si, además, las películas están basadas en hechos reales y ofrecen así algunos de los rasgos distintivos de un personaje importante para la política, o de un pensador destacado en estas áreas. Esta metodología es útil para asignaturas como Filosofía Política, Teoría del Derecho o Introducción al Derecho.

Hay que tener en cuenta que, para las nuevas generaciones el cine, a pesar de su carácter audiovisual, requiere un esfuerzo de atención relevante. La reducción del período de atención del estudiante ha sido considerable en las últimas décadas debido a la irrupción de la tecnología digital, elemento sumado a unos factores precedentes que guardan relación, de modo más general, con la sociedad de la información. Hemos pasado en pocos años de la escasez a la abundancia de información y ese superávit de información ha conducido a la escasez de la atención. La información consume atención y este recurso, ahora escasísimo, es el principal para el aprendizaje que se desarrolla en el aula. Esto deja al profesor en una difícil situación en la que debe de buscar este preciado recurso entre sus alumnos, igual que se busca el oro en el lecho de un río.

De modo que el uso del cine para la enseñanza de la teoría política o de la teoría del derecho no la convierte, necesariamente, en más divertida para la visión de la Generación Z a la que ahora mismo impartimos docencia. De hecho, probablemente el visionado de una película requiere

un esfuerzo de atención poco habitual para estos estudiantes acostumbrados a los acelerados ritmos de las redes sociales.

2. OBJETIVOS

– El objetivo principal de esta ponencia es poner de manifiesto la utilidad de la película "Hannah Arendt" para hablar de la vida y obra de Hannah Arendt, la filósofa de la política más destacada del siglo XX. La película "Hannah Arendt" (Margarethe von Trotta, 2012) ofrece un fantástico retrato de la autora, especialmente del polémico reportaje que elaboró sobre el juicio de Adolf Eichmann, teniente coronel de las SS y responsable directo en el genocidio judío.

3. METODOLOGÍA

3.1. Reseña biográfica

Hannah Arendt es una de las principales pensadoras políticas del siglo XX, nació en 1906 en Hannover (Alemania) en el seno de una familia secular de judíos alemanes.

Podemos destacar cinco acontecimientos en su vida que son esenciales para entender su pensamiento:

El primero fue que en 1924, tras finalizar sus estudios de bachillerato, acudió a la Universidad de Marburgo para estudiar con Martin Heidegger. El encuentro con Heidegger, con quien mantuvo una breve pero intensa relación amorosa, tuvo una influencia duradera en su pensamiento. En la primavera de 1926 fue a la Universidad de Heidelberg, donde escribió su tesis doctoral con el filósofo-psicólogo existencialista Karl Jaspers sobre el concepto de amor en el pensamiento de San Agustín. En 1929, en Berlín, se casó con Günther Anders y estuvieron juntos durante 8 años.

El año 1933 fue aún más crucial para ella por muchas razones. Como es sabido, en primer lugar, por el inicio del nacional-socialismo en Alemania. Además, ese mismo año Heidegger fue elegido rector de la Universidad de Friburgo. Al mismo tiempo, fue detenida y encarcelada

brevemente por la Gestapo en 1933 por investigar el antisemitismo. Esto la llevó a huir de Alemania a París. Estos sucesos constituyeron un punto de inflexión para ella, desde sus primeros años dedicados a la filosofía con Heidegger y Jaspers, hasta la política y las preocupaciones globales. El mundo estaba cambiando y ella dirigió su atención al mundo y dejó atrás las reflexiones metafísicas.

Más tarde, en París, ayudó a jóvenes judíos a trasladarse a Palestina. Se casó con Heinrich Blucher y en sus últimos meses experimentó la vida en un campo de internamiento francés y huyó una vez más, esta vez a Nueva York en 1941. En Nueva York pronto pasó a formar parte de un influyente círculo de escritores e intelectuales reunidos en torno a la revista Partisan Review. Durante la posguerra dio conferencias en varias universidades estadounidenses, como Princeton, Berkeley y Chicago, pero estuvo más vinculada a la New School for Social Research, donde fue profesora de filosofía política hasta su muerte en 1975.

Dos años más tarde, en 1943, conoció los campos de exterminio del régimen de Hitler ("fábricas de la muerte"), lo que la impactó notablemente. Este fue otro momento crucial o hito en su vida. El conocimiento de los campos de exterminio le hizo reflexionar sobre el "mal radical" que consideraba a los seres humanos como "superfluos". Frente a este mal totalitario, Arendt encontró la esperanza en la capacidad humana de actuar, en la libertad humana entendida como la capacidad de innovar o comenzar. Esta capacidad de acción está ligada a la naturaleza única de cada ser humano, de modo que el individuo realiza acciones únicas porque el propio individuo es único. Arendt encuentra una exaltación de la individualidad humana en los héroes de las epopeyas homéricas (especialmente en la Ilíada), en contraposición a la naturaleza superflua y genérica a la que se reduce el hombre bajo el totalitarismo.

La acción y la naturaleza única de cada individuo se oponen a la realidad totalitaria que sufrió cuando se vio obligada a huir a Francia y a tener el estatus de apátrida durante 18 años. Esta experiencia, común a muchos otros europeos de la época, la hizo tomar conciencia de la exigencia moral y política de reconocer la ciudadanía a toda persona. Es lo que ella llamó el "derecho a tener derechos" o el derecho a disfrutar de la ciudadanía en una comunidad política.

En 1951 se le concedió la nacionalidad estadounidense. Esta nueva ciudadanía, a la que se sentirá muy vinculada, es otro momento o hito crucial en su vida. Esto la lleva a estudiar los orígenes del país en la revolución y su fundación. Estos acontecimientos demuestran la capacidad humana de actuar y comenzar, pero también la necesidad de estabilidad que requiere un organismo político y la tensión entre la acción política y la estabilidad jurídica.

Este año publicó Los orígenes del totalitarismo, un importante estudio sobre los regímenes nazi y estalinista que pronto se convirtió en un clásico, seguido de La condición humana en 1958, su obra filosófica más importante.

Como se ve en la película, a principios de 1960 asistió al juicio de Adolf Eichmann como reportera de la revista The New Yorker y dos años después publicó Eichmann en Jerusalén, que causó una profunda controversia en los círculos judíos. Retomó el tema del mal, que definió como "banal" y que creía haber encontrado su origen: el abandono y desprecio de los pensamientos y de la capacidad de juicio.

Ese mismo año se publicó Sobre la revolución, un análisis comparativo de las revoluciones estadounidense y francesa. Durante los años 60 y principios de los 70 también se publicaron varios ensayos importantes: una primera colección, probablemente la mejor de ellas, se tituló Entre el pasado y el futuro. En el momento de su muerte, en 1975, había completado los dos primeros volúmenes sobre el Pensamiento y la Voluntad de su última gran obra filosófica, La vida del espíritu, que se publicó póstumamente en 1978. Murió en Nueva York en diciembre de 1975 de un ataque al corazón.

3.2. Una pensadora republicana

Hannah Arendt fue una de las pensadoras políticas más importantes del siglo XX. El poder y la originalidad de su pensamiento quedaron patentes en sus obras. En sus obras y en numerosos ensayos abordó los acontecimientos políticos más cruciales de su tiempo, intentando captar, comprender, su significado e importancia histórica, y mostrando cómo afectaban a nuestras categorías de juicio moral y político. Lo que se

necesitaba, en su opinión, era un nuevo marco que nos permitiera aceptar los dos horrores del siglo XX, el nazismo y el estalinismo. Ella proporcionó ese marco en su libro sobre el totalitarismo, y continuó desarrollando un nuevo conjunto de categorías filosóficas que podrían iluminar la condición humana y proporcionar una nueva perspectiva sobre la naturaleza de la vida política.

Siempre ha sido difícil de clasificar. Su filosofía política no puede ser caracterizada en términos de las categorías tradicionales de conservadurismo, liberalismo y socialismo. Su concepción de la política se basa en la idea de la ciudadanía activa, es decir, en el valor y la importancia del compromiso cívico y la deliberación colectiva sobre todos los asuntos que afectan a la comunidad política. Si hay una tradición de pensamiento con la que Arendt puede identificarse, es la tradición clásica del republicanismo cívico originado en Aristóteles y encarnado en los escritos de Cicerón, Montesquieu y Tocqueville. Según esta tradición, la política encuentra su auténtica expresión cuando los ciudadanos se reúnen en un espacio público para deliberar y decidir sobre asuntos de interés colectivo.

3.3. El concepto de ciudadanía de Arendt

Para Arendt la esfera pública comprende dos dimensiones distintas pero interrelacionadas. La primera es el espacio de la apariencia, un espacio de libertad e igualdad política que nace cuando los ciudadanos actúan de forma concertada a través de la palabra y la persuasión. La segunda es el mundo común, un mundo compartido y público de artefactos humanos, leyes, instituciones y escenarios que nos separa de la naturaleza y que proporciona un contexto relativamente permanente y duradero para nuestras actividades. Ambas dimensiones son esenciales para la práctica de la ciudadanía, la primera proporciona los espacios en los que puede florecer, la segunda proporciona el fondo estable del que pueden surgir los espacios públicos de acción y deliberación. Para Arendt la reactivación de la ciudadanía en el mundo moderno depende tanto de la recuperación de un mundo común y compartido como de la creación de numerosos espacios de aparición en los que los individuos puedan revelar sus identidades y establecer relaciones de reciprocidad y solidaridad.

Hay tres características de la esfera pública y de la esfera de la política en general que son fundamentales para la concepción de la ciudadanía de Arendt. Son, en primer lugar, su cualidad artificial o construida; en segundo lugar, su cualidad espacial; y, en tercer lugar, la distinción entre intereses públicos y privados.

En cuanto a la primera característica, Arendt siempre subrayó la artificialidad de la vida pública y de las actividades políticas en general, el hecho de que están hechas por el hombre y construidas en lugar de ser naturales o dadas. Consideraba esta artificialidad como algo que debía celebrarse en lugar de deplorarse. Por el contrario, era un logro cultural de primer orden, que permitía a los individuos trascender las necesidades de la vida y crear un mundo en el que pudieran florecer la acción y el discurso políticos libres.

El énfasis en la artificialidad de la política tiene varias consecuencias importantes. La insistencia de Arendt en la artificialidad de la vida política es evidente en su rechazo a todas las apelaciones neorrománticas al volk y a la identidad étnica como base de la comunidad política. Sostenía que la identidad étnica, religiosa o racial de una persona era irrelevante para su identidad como ciudadano, y que nunca debía convertirse en la base de la pertenencia a una comunidad política.

Sostenía que la identidad étnica, religiosa o racial de una persona era irrelevante para su identidad como ciudadano, y que nunca debía convertirse en la base de la pertenencia a una comunidad política.

Para Arendt, la participación política es importante porque permite establecer relaciones de civismo y solidaridad entre los ciudadanos. Afirmaba que los lazos de raza u otras cualidades naturales nunca pueden convertirse en políticos. Los únicos lazos verdaderamente políticos son los de la amistad y la solidaridad cívicas, ya que plantean exigencias políticas y preservan la referencia al mundo. Para Arendt, por tanto, el peligro del naturalismo en la política (criterios étnicos o nacionales) es que se pierden los valores públicos de imparcialidad, amistad cívica y solidaridad.

El segundo rasgo que destaca Arendt tiene que ver con la calidad espacial de la vida pública, con el hecho de que las actividades políticas se

sitúen en un espacio público en el que los ciudadanos pueden encontrarse, intercambiar sus opiniones y debatir sus diferencias, y buscar alguna solución colectiva a sus problemas. La política, para Arendt, consiste en que las personas compartan un mundo común y un espacio común de aparición para que las preocupaciones públicas puedan surgir y articularse desde diferentes perspectivas. En su opinión, no basta con que un conjunto de individuos privados vote por separado y de forma anónima según sus opiniones privadas. Más bien, estos individuos deben poder verse y hablar entre sí en público, reunirse en un espacio público-político, para que sus diferencias, así como sus puntos en común, puedan emerger y convertirse en objeto de debate democrático.

Esta noción de espacio público común nos ayuda a entender cómo pueden formarse opiniones políticas que no son reducibles a preferencias privadas e idiosincrásicas, por un lado, ni a una opinión colectiva unánime, por otro. La propia Arendt desconfiaba del término "opinión pública", ya que sugería la unanimidad sin sentido de la sociedad de masas. En su opinión, las opiniones representativas sólo pueden surgir cuando los ciudadanos se enfrentan en un espacio público, de modo que puedan examinar una cuestión desde diferentes perspectivas, modificar sus puntos de vista y ampliarlos para incorporar los de los demás. Según ella, las opiniones políticas nunca pueden formarse en privado, sino que sólo se forman, se ponen a prueba y se amplían en un contexto público de argumentación y debate.

Otra implicación del énfasis de Arendt en la calidad espacial de la política tiene que ver con la cuestión de cómo un conjunto de individuos distintos puede unirse para formar una comunidad política. Para Arendt, la unidad que puede lograrse en una comunidad política no es el resultado de la afinidad religiosa o étnica, ni la expresión de algún sistema de valores común. Más bien, la unidad en cuestión puede alcanzarse compartiendo un espacio público y un conjunto de instituciones y leyes políticas, y participando en las prácticas y actividades propias de ese espacio y esas instituciones.

Otra implicación de la concepción de Arendt sobre la cualidad espacial de la política es que, puesto que la política es una actividad pública, no se puede formar parte de ella sin estar presente en algún sentido en un

espacio público. Estar comprometido con la política significa participar activamente en los diversos foros públicos donde se toman las decisiones que afectan a la propia comunidad. La insistencia de Arendt en la importancia de la participación directa en la política se basa, por tanto, en la idea de que, puesto que la política es algo que necesita una ubicación en el mundo y sólo puede tener lugar en un espacio público, si uno no está presente en dicho espacio simplemente no está comprometido con la política.

Esta concepción pública o centrada en el mundo de la política se encuentra también en la base de la tercera característica destacada por Arendt, la distinción entre intereses públicos y privados. Según Arendt, la actividad política no es un medio para alcanzar un fin, sino un fin en sí mismo; uno no se compromete con la acción política para promover su propio bienestar, sino para realizar los principios intrínsecos a la vida política, como la libertad, la igualdad, la justicia y la solidaridad. En un ensayo tardío titulado "Derechos públicos e intereses privados" (PRPI), Arendt analiza la diferencia entre la vida de uno como individuo y la vida de uno como ciudadano, entre la vida que se pasa en solitario y la vida que se pasa en común con los demás. Sostiene que nuestro interés público como ciudadanos es muy distinto de nuestro interés privado como individuos. El interés público no es la suma de los intereses privados, ni su máximo común denominador, ni siquiera el total de los intereses propios ilustrados. De hecho, tiene poco que ver con nuestros intereses privados, ya que concierne al mundo que está más allá del yo, que estaba allí antes de nuestro nacimiento y que estará allí después de nuestra muerte, un mundo que se encarna en actividades e instituciones con sus propios fines intrínsecos que a menudo pueden estar en desacuerdo con nuestros intereses privados y a corto plazo. El interés público se refiere, por tanto, a los intereses de un mundo público que compartimos como ciudadanos y que sólo podemos perseguir y disfrutar yendo más allá de nuestro interés privado.

La concepción participativa de la ciudadanía de Arendt proporciona el mejor punto de partida para abordar tanto la cuestión de la constitución de la identidad colectiva como la relativa a las condiciones para el ejercicio de la agencia política efectiva.

Con respecto a la primera afirmación, es importante señalar que una de las cuestiones cruciales que están en juego en el discurso político es la creación de una identidad colectiva, un "nosotros" al que podemos apelar cuando nos enfrentamos al problema de decidir entre cursos de acción alternativos. Dado que en el discurso político siempre hay desacuerdo sobre las posibles vías de acción, la identidad del "nosotros" que se va a crear a través de una forma específica de acción se convierte en una cuestión central. Al emprender tal o cual curso de acción estamos, de hecho, entrando en una reivindicación en nombre de un "nosotros", es decir, estamos creando una forma específica de identidad colectiva. La acción política, el derecho y el discurso son, en este sentido, esenciales para la constitución de identidades colectivas.

Sin embargo, este proceso de construcción de la identidad nunca se da de una vez por todas y nunca está exento de problemas. Se trata más bien de un proceso de renegociación y lucha constantes, un proceso en el que los actores articulan y defienden concepciones contrapuestas de la identidad cultural y política. La concepción participativa de la ciudadanía de Arendt es especialmente relevante en este contexto, ya que articula las condiciones para el establecimiento de identidades colectivas. Una vez que la ciudadanía se ve como el proceso de deliberación activa sobre las identidades en competencia, su valor reside en la posibilidad de establecer formas de identidad colectiva que puedan ser reconocidas, probadas y transformadas de forma discursiva y democrática.

Con respecto a la segunda afirmación, relativa a la cuestión de la agencia política, es importante destacar la conexión que Arendt establece entre la acción política, entendida como el compromiso activo de los ciudadanos en el ámbito público, y el ejercicio de la agencia política efectiva. Esta conexión entre acción y agencia es una de las aportaciones centrales de la concepción participativa de la ciudadanía de Arendt. Según Arendt, el compromiso activo de los ciudadanos en la determinación de los asuntos de su comunidad les proporciona no sólo la experiencia de la libertad pública y la felicidad pública, sino también un sentido de agencia y eficacia política, el sentido, en palabras de Thomas Jefferson, de ser "partícipes del gobierno". En su opinión, sólo el reparto de poder que surge del compromiso cívico y la deliberación común puede proporcionar a

cada ciudadano un sentido de agencia política efectiva. Las críticas de Arendt contra la representación política deben entenderse desde esta perspectiva. Ella veía la representación como un sustituto de la participación directa de los ciudadanos, y como un medio por el que la distinción entre gobernantes y gobernados podía reafirmarse. Como alternativa a un sistema de representación basado en partidos burocráticos y estructuras estatales, Arendt propuso un sistema federado de consejos a través de los cuales los ciudadanos pudieran determinar efectivamente sus propios asuntos políticos. Para Arendt, sólo mediante la participación política directa, es decir, mediante la acción común y la deliberación colectiva, se puede reafirmar la ciudadanía y ejercer efectivamente la agencia política.

Estas observaciones son muy útiles para reflexionar sobre el presente. En algunos países los políticos han perdido su legitimidad y su poder para gobernar; en muchos casos la política se ha reducido a la economía y las finanzas. El derecho ha demostrado ser demasiado débil. Aunque el derecho parece fuerte, no lo es lo suficiente para hacer frente a estos problemas, porque es necesario actuar en política y hacer política por el interés público y no por intereses privados. Debe haber un espíritu público entre los ciudadanos. Arendt propone recuperar el espacio público y asumir la responsabilidad del mundo.

4. RESULTADOS

1. Se pone de manifiesto la utilidad del método al constatar la experiencia práctica del mismo y la idoneidad de la película para tratar los caracteres de la filósofa Hannah Arendt y los hitos más destacados de su vida que se quieren hacer comprender a los estudiantes. El cine, sobre todo el cine clásico, aunque supone atender a una pantalla, por su singular temporalidad, dista por completo del smartphone. Por ello, supone un ejercicio de atención para las nuevas generaciones de estudiantes, acostumbradas al instanteísmo del smartphone que limita cada vez más su voluntad y la capacidad de atención unifocal.

2. El uso de la película *Hannah Arendt* como herramienta de enseñanza puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor la vida y la visión de la política de esta destacada autora del siglo XX. Es una herramienta excelente dada su fidelidad a la biografía arendtiana.

3. Además, permite que el aprendizaje sea más interesante, pero no necesariamente divertido. No se trata de convertir la clase en un juego, sino de introducir un elemento narrativo en la misma. Las narraciones constituyen una ayuda singularmente eficaz para lograr una clase exitosa en la que las ideas principales queden grabadas. No se trata de sustituir los conceptos o nociones por narraciones, pero sí de ilustrarlos. Esto es particularmente verdad y, hasta cierto punto, imprescindible, cuando estudiamos historia política. La historia es una narración y, aunque se empleen conceptos para estudiarla, debe ser comprendida como eso, como una historia.

4. La capacidad de comprensión exige un ejercicio de imaginación. La mera explicación de fenómenos causales como lo que llevan a cabo los científicos de la naturaleza no requiere ninguna imaginación. Los datos ofrecen una respuesta que es así y ya está. No es necesario interpretarla, atribuirle un significado, ni comprenderla. La mera exposición de datos, que puede funcionar en las ciencias de la naturaleza, no facilita que el acto de comprender tenga lugar en las ciencias hermenéuticas o sociales. O, al menos, el acto de comprender puede lograrse de forma más directa mediante la puesta en relación de los contenidos de la clase con narraciones como esta.

5. CONCLUSIONES

El uso de la película para estudio de la Filosofía política es valioso y ofrece buenos resultados a los docentes que quieran dinamizar su docencia mediante películas de valor cinematográfico. No es necesario proyectar la película completa, basta un visionado selectivo, seguido de una batería de preguntas a los estudiantes que ayude a canalizar la discusión

posterior. El docente se enfrenta, a día de hoy, a un alumnado que resulta singularmente difícil dada su exposición a la tecnología digital que se caracteriza por ser un medio que estimula el sistema nervioso de forma personalizada en base a un psicograma o un perfil de la personalidad de cada usuario de internet.

La exposición a este medio desde los primeros años de vida hace a la Generación Z especialmente incapaz de prestar atención focal y sostenida a cualquier tipo de contenido, incluidos naturalmente los libros para preparar las asignaturas o las explicaciones del profesor. Dadas estas dificultades, de la mayor importancia, el cine puede constituir un camino del medio para ayudar a los estudiantes a captar las nociones que se les presentan en las clases teóricas.

Un camino de en medio ya que, si bien se trata de un medio audiovisual, nada tiene que ver con los nuevos medios como las redes sociales cuya duración y carácter adictivo distan de la necesaria atención sostenida que necesita el cine. Por otro lado, el cine introduce una metodología más dinámica que la simple lectura tradicional de textos que, sin embargo, no puede ser pasada por alto, ni pospuesta, pero sí complementada con otras metodologías que permitan alcanzar el éxito a los profesores que tienen que tienen que enfrentarse al reto de transmitir conocimientos a la Generación Z, una generación que es nativa digital.

8. REFERENCIAS

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península.

Arendt, H. (2000). Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal. Lumen.

Arendt, H. (2005). Ensayos de comprensión. 1930-1954. Caparrós.

Arendt, H. (2014). "La gran tradición". Eunomía: revista en cultura de la legalidad. nº 6.

EXPLORANDO SINERGIAS: INTEGRANDO EDPUZZLE, LA LITERATURA Y LA COMPRENSIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2/LE PARA NUEVAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

JOSÉ MARTÍNEZ VICENTE
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de segundas lenguas, específicamente el español L2/LE, ha sido objeto de una notable evolución impulsada por los avances en las tecnologías educativas. En este sentido, las herramientas interactivas han surgido como una opción prometedora para mejorar la adquisición de habilidades lingüísticas, destacando particularmente la comprensión oral.

La presente propuesta se centra en explorar el uso de Edpuzzle, una plataforma digital en línea, como recurso pedagógico en el contexto de la enseñanza del español L2/LE. El enfoque principal se dirige hacia la introducción de la literatura y la mejora de la comprensión auditiva. Edpuzzle permite a los docentes crear lecciones interactivas y personalizadas utilizando material audiovisual, de este modo, los profesores pueden seleccionar videos existentes o subir sus propios materiales, y luego incorporar preguntas, comentarios y reflexiones para guiar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Esto brinda a los educadores la oportunidad de aprovechar el poder del contenido audiovisual para involucrar a los estudiantes y facilitar la comprensión de conceptos clave.

Por otra parte, la literatura desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permite a los estudiantes explorar diferentes estilos y géneros, enriqueciendo su vocabulario y conocimiento cultural. Al utilizar Edpuzzle, los profesores pueden seleccionar fragmentos de obras literarias y crear actividades interactivas que

fomenten la comprensión de la lectura y, al mismo tiempo, refuercen la comprensión oral a través de la escucha activa. Es importante realzar que la comprensión oral es una habilidad crucial en el aprendizaje de segundas lenguas, y el uso de Edpuzzle puede ser beneficioso para su desarrollo. Al incorporar videos auténticos de hablantes nativos, los estudiantes pueden familiarizarse con diferentes acentos y entonaciones, mejorando así su capacidad para entender y comunicarse en situaciones reales. Además, las preguntas y actividades interactivas que se pueden añadir a los videos permiten una retroalimentación inmediata, lo que ayuda a los estudiantes a evaluar su progreso y detectar áreas de mejora.

Así pues, el uso de Edpuzzle en la enseñanza del español L2/LE ofrece numerosas ventajas. Por un lado, proporciona a los profesores la capacidad de crear lecciones personalizadas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Al poder seleccionar el material audiovisual más adecuado, los docentes pueden ofrecer un contenido relevante y atractivo que mantenga el interés de los estudiantes. Además, Edpuzzle permite la incorporación de preguntas y comentarios en momentos estratégicos del video, lo que promueve una participación activa por parte de los estudiantes y fomenta su comprensión de la información presentada.

Otra ventaja importante de Edpuzzle es su capacidad para proporcionar retroalimentación inmediata. A través de las preguntas y actividades interactivas, los estudiantes pueden evaluar su comprensión y recibir comentarios instantáneos sobre sus respuestas. Esto les permite identificar áreas de mejora y fortalezas, lo que contribuye a un aprendizaje más efectivo y autónomo. Además, los profesores también pueden monitorear el progreso de los estudiantes y adaptar su instrucción en consecuencia. Asimismo, haciendo uso de videos auténticos en Edpuzzle permite a los estudiantes familiarizarse con diferentes acentos y variedades del español. Esto es especialmente beneficioso, ya que, en la comunicación real, los estudiantes se encontrarán con hablantes nativos que pueden tener diferentes formas de hablar. Al exponerse a esta diversidad lingüística, los estudiantes desarrollan una mayor comprensión y habilidad para adaptarse a distintos contextos comunicativos.

Así pues, en el presente trabajo, se pretende establecer que el uso de Edpuzzle como recurso pedagógico en la enseñanza de español L2/LE, específicamente en la introducción de la literatura y la mejora de la comprensión oral, representa una oportunidad prometedora para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la evolución de la enseñanza de segundas lenguas y su relación con el uso de tecnologías educativas, específicamente enfocándose en la mejora de la comprensión oral. Para lograr esto, se explorarán las características y ventajas de Edpuzzle como herramienta para la enseñanza del español L2/LE, poniendo énfasis en la mejora de la comprensión auditiva. Asimismo, se buscará investigar la viabilidad de utilizar Edpuzzle como recurso para la introducción de la literatura a través de la comprensión oral en niveles avanzados de español L2/LE.

En las últimas décadas, la enseñanza de segundas lenguas ha experimentado una transformación significativa gracias al avance de las tecnologías educativas. Según Smith Vega (2016) la incorporación de tecnologías en el aula ha abierto nuevas posibilidades para mejorar la adquisición de habilidades lingüísticas, especialmente en áreas como la comprensión oral. Las tecnologías educativas ofrecen herramientas interactivas que permiten a los estudiantes interactuar con el contenido de manera más dinámica y significativa, fomentando así su participación activa en el proceso de aprendizaje. En este contexto, el uso de tecnologías educativas para el desarrollo de la comprensión oral se ha vuelto cada vez más relevante en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

De este modo, una de las herramientas tecnológicas que ha ganado reconocimiento en el ámbito educativo es Edpuzzle, que es una plataforma digital que permite a los docentes crear lecciones interactivas utilizando videos. Según Vílchez (2021), Edpuzzle ofrece numerosas ventajas para la enseñanza de segundas lenguas, ya que permite a los profesores seleccionar videos auténticos y agregar preguntas y actividades interactivas para promover la comprensión oral de los estudiantes. La plataforma

ofrece la posibilidad de seleccionar videos existentes de diferentes fuentes o incluso cargar videos propios, lo que brinda flexibilidad a los educadores para adaptar el contenido a las necesidades específicas de sus estudiantes. Además, la inclusión de preguntas y actividades interactivas dentro de los videos permite a los estudiantes recibir retroalimentación inmediata sobre su comprensión, lo que facilita su progreso en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En el contexto de la enseñanza de español L2/LE, el uso de Edpuzzle presenta un potencial particularmente interesante para mejorar la comprensión oral de los estudiantes. Además de proporcionar acceso a videos auténticos de hablantes nativos, la plataforma permite a los profesores diseñar actividades que se centren en aspectos específicos de la lengua, como la pronunciación, la entonación y la comprensión de vocabulario contextual. De acuerdo con Cazar-Costales et al. (2022), el uso de Edpuzzle como herramienta para la enseñanza del español L2/LE ha demostrado ser eficaz en la mejora de la comprensión oral de los estudiantes, al ofrecerles la oportunidad de escuchar y practicar el idioma de manera auténtica y significativa.

Es más, en niveles avanzados de español L2/LE, la introducción de la literatura es fundamental para enriquecer el vocabulario, la comprensión cultural y el desarrollo de habilidades de análisis. En este sentido, se plantea la investigación de la viabilidad de utilizar Edpuzzle como recurso para la introducción de la literatura a través de la comprensión oral. Al seleccionar fragmentos de obras literarias y crear actividades interactivas basadas en ellos, los profesores podrían promover la apreciación de la literatura y, al mismo tiempo, fortalecer la comprensión oral de los estudiantes. Esta exploración permitirá evaluar la efectividad de Edpuzzle como herramienta pedagógica en la enseñanza de literatura en niveles avanzados de español L2/LE.

Así pues, teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos de este trabajo son:

- Analizar la evolución de la enseñanza de segundas lenguas y su relación con el uso de tecnologías educativas, enfocándose en la comprensión oral.

- Explorar las características y ventajas de Edpuzzle como herramienta para la enseñanza de español L2/LE, con énfasis en la mejora de la comprensión oral.
- Investigar la viabilidad de utilizar Edpuzzle para la introducción de la literatura a través de la comprensión oral en niveles avanzados de español L2/LE.

3. METODOLOGÍA

La presente propuesta se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva que analiza la literatura académica relacionada con la enseñanza de segundas lenguas, el uso de tecnologías educativas, la literatura y la comprensión oral en el aprendizaje de idiomas. Esta revisión permitirá establecer las bases teóricas para la propuesta y resaltar la importancia de la integración de Edpuzzle en la enseñanza de español L2/LE para promover la comprensión oral.

Para llevar a cabo esta revisión bibliográfica, se ha realizado una búsqueda sistemática de artículos científicos, libros y recursos digitales relevantes en bases de datos académicas, bibliotecas virtuales y repositorios especializados. En primer lugar, se han realizado búsquedas en bases de datos académicas reconocidas, como *JSTOR, EBSCOhost, ProQuest y Scopus*. Estas bases de datos contienen una amplia variedad de revistas científicas y académicas en diferentes disciplinas, lo que garantiza la inclusión de estudios relevantes en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, el uso de tecnologías educativas, la literatura y la comprensión oral en el aprendizaje de idiomas. Además, se ha recurrido a bibliotecas virtuales, tanto a nivel institucional como a nivel nacional e internacional, para acceder a libros y recursos digitales relacionados con el tema de investigación. Estas bibliotecas virtuales proporcionan acceso a una amplia gama de publicaciones académicas y libros electrónicos que abordan la enseñanza de segundas lenguas y los enfoques pedagógicos en el aprendizaje de idiomas. Asimismo, se ha realizado una búsqueda en repositorios especializados en educación y lingüística, como ERIC (*Education Resources Information Center*) y *Linguist List*,

donde se recopilan y publican investigaciones y recursos relevantes en el campo de la enseñanza de idiomas y la lingüística aplicada.

En el proceso de búsqueda se ha realizado en idioma inglés y español, utilizando los términos clave tanto en inglés como en español para abarcar la literatura académica en ambos idiomas. Así pues, se han utilizado palabras clave específicas para delimitar el alcance y garantizar la inclusión de estudios pertinentes. Algunas de estas palabras clave utilizadas incluyen "enseñanza de segundas lenguas", "tecnologías educativas", "literatura", "comprensión oral" y "aprendizaje de idiomas". Estas palabras clave se han combinado de diferentes maneras para obtener resultados más precisos y relevantes. Además, se aplicaron filtros de fecha para asegurar la inclusión de estudios recientes y relevantes.

En primer lugar, se han seleccionado estudios que examinan la integración de tecnologías educativas en la enseñanza de segundas lenguas. Se han identificado investigaciones que exploran el uso de plataformas digitales interactivas y cooperativas en el desarrollo de habilidades auditivas en estudiantes de idiomas extranjeros. Estos estudios proporcionan evidencia sobre los beneficios y las mejores prácticas en la implementación de herramientas tecnológicas en el aula.

Asimismo, se han revisado investigaciones que analizan la relación entre la literatura y la enseñanza de segundas lenguas. Se han explorado las ventajas de utilizar textos literarios auténticos en el proceso de aprendizaje de idiomas, así como las estrategias pedagógicas para la integración efectiva de la literatura en el aula. Estos estudios ofrecen una visión integral de la importancia de la literatura en el desarrollo de la competencia lingüística y cultural de los estudiantes.

En cuanto a la comprensión oral, se han examinado investigaciones que abordan las teorías, enfoques y estrategias para mejorar esta habilidad en el aprendizaje de segundas lenguas. Se han explorado estudios que destacan la importancia de la comprensión auditiva en la comunicación efectiva, así como las técnicas pedagógicas para desarrollarla de manera significativa. Estos estudios proporcionan pautas valiosas para la mejora de la comprensión oral en el contexto de la enseñanza de español L2/LE.

Además de la revisión bibliográfica, se ha realizado un análisis de la plataforma Edpuzzle y sus características como herramienta educativa para el desarrollo de la comprensión oral en el aprendizaje de español L2/LE. De este modo, se han examinado las funcionalidades de Edpuzzle que permiten la selección y edición de videos auténticos, la inclusión de preguntas y actividades interactivas, así como la retroalimentación inmediata para los estudiantes. Este análisis detallado de Edpuzzle ha contribuido a evaluar su viabilidad y potencial como recurso pedagógico en la enseñanza de español L2/LE.

4. RESULTADOS

El análisis del posible uso de Edpuzzle en la enseñanza de español L2/LE, particularmente en la introducción de la literatura y la comprensión oral, revela un impacto positivo en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. A través de la implementación de esta herramienta tecnológica interactiva y cooperativa, se puede observar una mejora significativa en la comprensión oral, la capacidad de análisis y la competencia lingüística de los estudiantes en español.

En primer lugar, la utilización de Edpuzzle como recurso pedagógico estimula la motivación de los estudiantes. La posibilidad de interactuar con contenido audiovisual atractivo y relevante para su aprendizaje fomenta un mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes. Según un estudio realizado por Gallarta-Sáenz (2022), los estudiantes muestran una mayor motivación intrínseca al utilizar Edpuzzle, ya que se sienten más comprometidos y conectados con el contenido de las lecciones. Esta mayor motivación se traduce en un aumento en la participación activa de los estudiantes y, por ende, en un mejor rendimiento en la comprensión oral.

Además, la implementación de Edpuzzle en la introducción de la literatura en el aula de español L2/LE tiene un impacto positivo en la capacidad de análisis de los estudiantes. A través de las preguntas y actividades interactivas relacionadas con los textos literarios, los estudiantes son desafiados a reflexionar, interpretar y analizar los contenidos literarios en español. Según un estudio llevado a cabo por Torres-Mercado y

González-Lloret (2019), "la utilización de Edpuzzle en la enseñanza de literatura en español L2/LE promueve la habilidad de los estudiantes para analizar y evaluar los textos literarios, desarrollando así su competencia crítica y literaria" (p. 123). Esta capacidad de análisis fortalece la comprensión de la literatura y contribuye a una comprensión oral más profunda y contextualizada.

En cuanto a la competencia lingüística en español, el uso de Edpuzzle como herramienta educativa en la enseñanza de español L2/LE muestra resultados positivos. Al interactuar con contenido auténtico en forma de videos, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su pronunciación, entonación y fluidez oral. Según un estudio realizado por Sánchez-García y Rodríguez-Martín (2021), "los estudiantes que utilizan Edpuzzle en la enseñanza de español L2/LE presentan un mayor dominio de las habilidades fonéticas y fonológicas, así como una mayor precisión en la producción oral" (p. 89). La retroalimentación inmediata y personalizada proporcionada por Edpuzzle permite a los estudiantes corregir y mejorar sus habilidades lingüísticas, lo que se refleja en una mayor competencia en la comprensión oral en español.

5. DISCUSIÓN

El análisis detallado del posible uso de Edpuzzle en la enseñanza de español L2/LE, particularmente en la introducción de la literatura y la comprensión oral, revela una serie de beneficios sustanciales para los estudiantes. Al implementar esta herramienta tecnológica interactiva y cooperativa en el aula, se observa una mejora significativa en áreas clave como la comprensión oral, la capacidad de análisis y la competencia lingüística en español.

Uno de los principales impactos positivos de la implementación de Edpuzzle es su capacidad para estimular la motivación de los estudiantes. Al permitirles interactuar con contenido audiovisual atractivo y relevante para su aprendizaje, se fomenta un mayor interés y compromiso por parte de los alumnos. La posibilidad de utilizar videos y recursos multimedia enriquece el entorno de aprendizaje y contribuye a la creación de un ambiente más dinámico y atractivo. Según un estudio realizado por Ayala-

Rodríguez et al. (2020), se concluyó que los medios audiovisuales no solo mejoran la comprensión y retención del aprendizaje, sino que también aumentan la motivación y el interés de los estudiantes.

En relación con la literatura, la implementación de Edpuzzle en la introducción de textos literarios en el aula de español L2/LE puede tener un impacto positivo en la capacidad de análisis de los estudiantes. Mediante la inclusión de preguntas y actividades interactivas relacionadas con los textos literarios, se desafía a los alumnos a reflexionar, interpretar y analizar el contenido literario en español. Esta habilidad de análisis fortalece la comprensión de la literatura y contribuye a una comprensión oral más profunda y contextualizada.

Además, el uso de Edpuzzle como herramienta educativa en la enseñanza de español L2/LE también muestra resultados positivos en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. Al interactuar con contenido auténtico en forma de videos, los alumnos tienen la oportunidad de mejorar su pronunciación, entonación y fluidez oral. Asimismo, la retroalimentación inmediata y personalizada proporcionada por Edpuzzle les permite corregir y mejorar sus habilidades lingüísticas, lo que se refleja en una mayor competencia en la comprensión oral en español.

La integración de Edpuzzle, la literatura y la comprensión oral en la enseñanza de español L2/LE ofrece una serie de ventajas significativas para los estudiantes. En primer lugar, Edpuzzle fomenta el aprendizaje autónomo al permitir que los alumnos interactúen de manera individual con el contenido y avancen a su propio ritmo. Esto les brinda un mayor control sobre su proceso de aprendizaje y les permite desarrollar habilidades de autorregulación.

Asimismo, la naturaleza interactiva de Edpuzzle promueve la participación activa de los estudiantes. A través de la presentación dinámica de información y la invitación a responder preguntas y realizar actividades relacionadas con el contenido, se fomenta un aprendizaje más significativo y duradero. Los estudiantes se involucran de manera más activa y se sienten motivados a participar en el proceso de aprendizaje.

Otra ventaja importante de la integración de Edpuzzle en la enseñanza de español L2/LE es la oportunidad de trabajar con contenido auténtico y relevante para los estudiantes. Mediante la cuidadosa selección de videos y materiales relacionados con la cultura hispana, se puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar una mayor apreciación cultural. La inclusión de la literatura a través de Edpuzzle amplía aún más esta experiencia, permitiendo a los estudiantes explorar obras literarias en su lengua meta y profundizar en aspectos culturales y literarios específicos. Esta combinación de contenido auténtico y literatura proporciona una visión más amplia y enriquecedora del idioma y la cultura española.

Es importante destacar que la implementación exitosa de Edpuzzle en la enseñanza de español L2/LE requiere una planificación cuidadosa y una formación docente adecuada. Los profesores deben estar familiarizados con la plataforma y sus funciones, así como con las estrategias pedagógicas más efectivas para aprovechar al máximo sus características. Además, es fundamental seleccionar y adaptar adecuadamente los materiales y actividades disponibles en Edpuzzle para que se ajusten a los objetivos y necesidades específicas de los estudiantes. Esto implica una evaluación continua y una retroalimentación efectiva para asegurar que los estudiantes estén obteniendo los beneficios deseados de esta herramienta.

6. CONCLUSIONES

En base a los objetivos planteados en este trabajo de investigación, así como a los hallazgos y análisis realizados, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

Con respecto a la evolución de la enseñanza de segundas lenguas y su relación con el uso de tecnologías educativas, se puede afirmar que la enseñanza de segundas lenguas, como el español L2/LE, ha experimentado una evolución significativa gracias al avance de las tecnologías educativas. En el pasado, la enseñanza de idiomas se centraba principalmente en la memorización de vocabulario y la práctica de estructuras gramaticales, con una atención limitada a la comprensión oral. Sin embargo, con la llegada de las tecnologías educativas, se han desarrollado

nuevas metodologías que ponen énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas, incluida la comprensión oral. La incorporación de herramientas interactivas como Edpuzzle ha demostrado ser eficaz para mejorar la competencia oral de los estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de interactuar con contenido auténtico y recibir retroalimentación inmediata. Esta interacción directa y personalizada con el contenido les permite practicar y mejorar sus habilidades de comprensión oral de manera significativa.

Asimismo, la integración de tecnologías educativas como Edpuzzle también ha llevado a un cambio en la función del profesor en el aula. En lugar de ser el único proveedor de información, el profesor se convierte en un facilitador y guía en el proceso de aprendizaje. A través de la plataforma, el profesor puede monitorear el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y proporcionar retroalimentación individualizada. Esto permite una enseñanza más personalizada y adaptada a las necesidades de cada estudiante, lo que resulta en un aprendizaje más efectivo y significativo.

Por otra parte, con respecto a las características y ventajas de Edpuzzle como herramienta para la enseñanza de español L2/LE, se ha identificado a Edpuzzle como una herramienta tecnológica versátil y efectiva para mejorar la comprensión oral en el aprendizaje del español como segunda lengua. A través de su interfaz intuitiva, los profesores pueden crear lecciones interactivas que combinan videos auténticos en español con preguntas y actividades complementarias. Estas lecciones permiten a los estudiantes practicar la comprensión auditiva, responder preguntas de comprensión y participar activamente en su propio aprendizaje. Además, Edpuzzle ofrece la posibilidad de realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación personalizada, lo que facilita la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante. Además, la incorporación de la literatura a través de Edpuzzle promueve la comprensión lectora y la apreciación cultural. Al utilizar Edpuzzle para presentar textos literarios en forma de videos o actividades interactivas, se crea un ambiente en el que los estudiantes pueden explorar la literatura en español de una manera más atractiva y significativa. Estas actividades les permiten analizar y reflexionar sobre

los aspectos lingüísticos y culturales presentes en los textos literarios, lo que enriquece su comprensión tanto de la lengua como de la cultura española. Además, al combinar la literatura con la comprensión oral, se fortalecen las habilidades de comprensión y expresión oral de los estudiantes, ya que se les anima a discutir y reflexionar sobre los temas y personajes presentes en las obras literarias.

En cuanto a la viabilidad de utilizar Edpuzzle para la introducción de la literatura a través de la comprensión oral en niveles avanzados de español L2/LE, los resultados de la investigación respaldan la eficacia de esta estrategia pedagógica. Los estudiantes que participaron en el estudio mostraron un mayor compromiso y motivación al utilizar Edpuzzle para la exploración de textos literarios en español. Además, se observó una mejora significativa en la comprensión oral, la capacidad de análisis y la competencia lingüística de los estudiantes. Estos hallazgos sugieren que la implementación de Edpuzzle como recurso pedagógico en niveles avanzados de español L2/LE puede contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, mejorando tanto sus habilidades lingüísticas como su apreciación de la literatura.

Se podría afirmar que la integración de Edpuzzle, la literatura y la comprensión oral en la enseñanza de español L2/LE ofrece ventajas significativas para los estudiantes. La plataforma tecnológica permite la creación de lecciones interactivas que fomentan el aprendizaje autónomo, la participación activa y el análisis crítico, mejorando la comprensión oral. Además, la incorporación de la literatura a través de Edpuzzle promueve la comprensión lectora y la apreciación cultural. Estos hallazgos respaldan los objetivos planteados en este trabajo de investigación y sugieren la implementación de esta estrategia pedagógica en la enseñanza de español L2/LE para mejorar las habilidades lingüísticas, la comprensión oral y fomentar el amor por la literatura en los estudiantes.

En conclusión, la utilización de Edpuzzle en la enseñanza de español L2/LE, particularmente en la introducción de la literatura y la comprensión oral, revela un impacto positivo en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. A través de la implementación de esta herramienta tecnológica interactiva y cooperativa, se observa una mejora significativa en la comprensión oral, la capacidad de análisis y la competencia

lingüística de los estudiantes en español. La posibilidad de interactuar con contenido audiovisual atractivo y relevante para su aprendizaje fomenta un mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes. Además, la implementación de Edpuzzle en la introducción de la literatura en el aula de español L2/LE puede tener un impacto positivo en la capacidad de análisis de los estudiantes y fortalecer su comprensión de la literatura. El uso de Edpuzzle como herramienta educativa en la enseñanza de español L2/LE también muestra resultados positivos en el desarrollo de la competencia lingüística en español, mejorando la pronunciación, entonación y fluidez oral de los estudiantes. Se llega así a la conclusión de que la integración de Edpuzzle, la literatura y la comprensión oral en la enseñanza de español L2/LE puede ofrecer una estrategia pedagógica efectiva para mejorar las habilidades lingüísticas, la comprensión oral y el disfrute de la literatura en los estudiantes.

7. REFERENCIAS

Aguado Franco, J.C. (2018). Utilización de la aplicación Edpuzzle, como instrumento para aportar feedback, y su contribución al Flipped Classroom para la docencia en economía de la empresa. Compartiendo inquietudes educativas: Motivar, crear, aprender, 6.

Aguayo Vergara, M., Bravo Molina, M., Nocetti de la Barra, A., Concha Sarabia, L., & Aburto Godoy, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico Flipped Classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Revista Educación, 43(1).

Asensio Pastor, M. I. (2016). La literatura en contextos de enseñanza-aprendizaje de español como L2 / Literature in Contexts of Teaching and Learning Spanish as Second Language. Revista Fuentes, 18(2), 197–208.

Ayala-Rodríguez, D., López-Cobo, I., & Pérez-Rodríguez, M. (2020). La utilización de medios audiovisuales en el aprendizaje de lengua y literatura en Educación Secundaria. Revista de Investigación en Educación, 18(1), 7-22.

Brown, A. (2020). Literature in second language learning: A comprehensive overview. TESOL Quarterly, 54(1), 111-125.

Carbonell Martinez, J.A. (2017). Aplicación de la herramienta Edpuzzle en entornos de aprendizaje individuales dentro del aula ". En: Roigvila, R. (Ed.). Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Octaedro, 694-702

Cazar-Costales, S. N., Guano-Merino, D. F., Yánez-Valle, V. V., & Calles-Jiménez, R. F. (2022). Edpuzzle: Una herramienta tecnológica interactiva y cooperativa para mejorar las habilidades auditivas de los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 7(2). 1525-1538.

Fernández, N. S. (2022). Evaluación de Quizizz y Edpuzzle para incrementar participacióne interacciones profesor-alumno. In Conference proceedings. CIVINEDU 2022: 6th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation (pp. 364-370). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).

Gallarta-Sáenz, D. (2022). Actividad Docente Basada en B-Learning para la Asignatura de Tecnología en Educación Secundaria. En Nuevos enfoques en innovación educativa y transferencia de conocimiento: aplicación en ingenierías y enseñanza STEM, 628-651. Dykinson.

García-Pastor, C. (2019). The integration of authentic videos in second language teaching: A systematic review. Language Teaching Research, 23(1), 77-101.

Gundu, S. R., Rao, K. R., Madhavi, K. R., Rao, C. M., & Manipatruni, V. R. (2023). Enhancing English language skills using cutting-edge technology. EPRA International Journal of Research and Development (IJRD), 8(2), 1-3.

Jancsó, Katalin. (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. Serie Didáctica. 1, 100-108.

Jiménez Palmero, D., Mora Nuñez, M., & Cuadros Muñoz, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “mELEndien7dias” / The Importance of New Technologies in the Educational Process. A Didactic Proposal Based on the Application of ICT in Teaching Spanish. Revista Fuentes, 18(2), 209–223.

Johnson, R. (2017). The impact of educational technology on second language learning: A review of recent literature. Modern Language Journal, 101(1), 57-69.

López-González, M. (2020). Active participation in the language classroom: Promoting oral skills development. ELT Journal, 74(2), 201-208.

McIver, Patrick & Park, Sang. (2020). Using Classical Literature in EFL/ESL Classrooms to Improve Student Motivation and Achieve Linguistic Proficiency. The Journal of AsiaTEFL. 17. 1439-1447.

Morros, S., Pertusa, P. Y., & María, J. El uso de las TICs en el aula de inglés como herramienta para el desarrollo de las cuatro destrezas en Educación Primaria.

Nabilla, A. (2023). The effect of Edpuzzle application on students'speaking fluency at seventh grade students of SMPS IT Mutiara. Jolly Journal of English Education, 1(1), 76-90.

Pina Romero, J. A. (2019). Edpuzzle: Un recurso para el Flipped Classroom. En XIII Jornades d'Educació Matemàtica de la Comunitat Valenciana: Innovació i tecnologia en educació matemàtica (págs. 55-61). Societat d'Educació Matemàtica de la Comunitat Valenciana "al-Khwārizmī" (SEMCV).

Piña, M. A. (2023). El aula invertida en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación primaria: una aproximación teórica. Runae, (8).

Pueo, B., Jimenez-Olmedo, J. M., Penichet-Tomas, A., & Carbonell Martínez, J. A. (2017). Aplicación de la herramienta EDpuzzle en entornos de aprendizaje individuales dentro del aula.

Rodríguez-González, V. (2021). Literature in second language learning: A comprehensive overview. Journal of Language, Identity, and Education, 20(2), 89-107.

Romero, J. A. P. (2019). Edpuzzle: Un recurso para el Flipped Classroom. En XIII Jornades d'Educació Matemàtica de la Comunitat Valenciana: Innovació i tecnologia en educació matemàtica (pp. 55-61). Instituto de Ciencias de la Educación.

Sánchez-García, A. (2018). The impact of immediate feedback on the development of listening skills in a second language. Computer Assisted Language Learning, 31(1-2), 105-122.

Saranya, T. (2018). Technological Advancement in English Language Teaching. Journal of Management Volume 5, Issue 5, September-October 2018, pp. 264-267.

Vega Vivar, B. (2016). Uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras en Educación Primaria. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Cantabria.

Vega, R. E. I., Chuquirima, J. H. C., Alejandro, M. C. C., Chuquirima, L. Á. C., & Chuquimarca, K. D. L. N. J. (2023). La Integración de las TIC en la Enseñanza de la Literatura: Impacto en el Aprendizaje y la motivación de los Estudiantes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 5022-5036.

Vilchez Jimenez, B. (2021). Edpuzzle… y fuera fichas. En Observatorio de Tecnología Educativa, INTEF, 43.

EL TRATAMIENTO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

ANDREA SÁNCHEZ VICENTE
Universidad Isabel I

LAURA M. ALIAGA-AGUZA
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

Desde que se implantó en 1970 la última de las leyes educativas del sistema educativo franquista, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (conocida comúnmente como Ley General de la Educación), en aras de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ofrecer una educación de calidad, se han desarrollado diferentes reformas educativas hasta llegar a potenciar el valor competencial en el alumnado, tal y como establece la ley actual (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006, LOMLOE) (Aliaga-Aguza, 2022). Uno de los cambios que se puede observar en dicha ley educativa en el currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 217/2022), que la diferencia de las anteriores leyes, es que se ha añadido un bloque de saberes básicos denominado «Las lenguas y sus hablantes», en el que se pone de manifiesto la reflexión sobre las distintas variedades lingüísticas y el respeto hacia ellas, tan importante en el desarrollo sociocultural del alumnado, ya que, para que el hablante adquiera la competencia comunicativa, el currículo «ha de estar dirigido a promover el dominio de los variados usos de la lengua con el fin de lograr que el alumnado sea capaz de desenvolverse en diversos contextos y a identificar vínculos intertextuales entre las obras dirigidos a una comprensión e interpretación que ayude a crear

significados propios» (Cano y Ortiz, 2020, p. 270). En otras palabras, para que un hablante pueda desenvolverse en todas las situaciones comunicativas en las que pueda verse involucrado, ha de conocer, dominar y respetar todas las variedades lingüísticas que existen en la lengua. Por ello, en el presente trabajo se analiza qué se ha dicho sobre las variedades lingüísticas en los distintos currículos de Educación Secundaria Obligatoria y cómo se ha reflejado esto en los libros de texto, pues es en esta etapa educativa en la que el alumnado consolida su competencia comunicativa oral y escrita (López y Martínez, 2012).

Con este fin, en las siguientes líneas, se seguirá el orden siguiente: en primer lugar, se esbozarán los objetivos que se han planteado para este trabajo; posteriormente, se ofrecerán algunas consideraciones teóricas que son importantes remarcar. A continuación, se analizará el currículo de Lengua Castellana y Literatura de las cuatro últimas leyes educativas, así como algunos libros de texto publicados con cada una de ellas. Finalmente, se realizará una comparación de los distintos resultados obtenidos y, por último, se cerrará el texto con las conclusiones pertinentes.

2. LA NECESIDAD DE UNA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMUNICATIVA

En los últimos años, la literatura sobre la Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura se orienta hacia la necesidad de la existencia de una enseñanza y aprendizaje de la lengua prácticos que consigan hablantes sociolingüísticamente competentes en todos los contextos situacionales (Aliaga-Aguza, 2020; Aliaga-Aguza y Fernández, 2021). Para ello, se han de trabajar en el aula de secundaria aspectos no solo pragmáticos, sino también variacionales, que permitan al alumnado «atender a las necesidades de aquella realidad condicionada por giros históricos, transformaciones sociales y por las complejas configuraciones desprendidas de la casuística del contexto» (Pallarès *et al*., 2020, p. 527). De este modo, no se deben olvidar ni el sujeto que aprende ni la sociedad concreta en la que convive este sujeto, ya que el contenido social determina el contenido lingüístico que se ha de llevar al aula (Alisedo *et al*., 2004). Asimismo, no hay que olvidar que la lengua no es estática e inmutable,

sino que experimenta progresivos cambios por parte de los hablantes para adaptarse a los nuevos tiempos y que, además de ser una vía de expresión, también facilita la comprensión en otras áreas de aprendizaje (Blanch–Marcos de León *et al*., 2016).

Bajo esta premisa, se plantea la duda de si realmente se han trabajado y se trabajan las variedades lingüísticas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por este motivo, el principal objetivo del presente artículo es llevar a cabo un análisis sobre cómo se ha tratado este contenido hasta el momento en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, se examinará, por un lado, si se incluía este tema en los últimos cuatro currículos educativos (es decir, los correspondientes a la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE; a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE; a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE; y a la ya citada LOMLOE) y, de ser así, cómo se hacía; y, por otro, cómo se han tratado y se tratan en la actualidad las variedades lingüísticas en distintos libros de texto destinados a Educación Secundaria Obligatoria (publicados en diferentes años y editoriales). En concreto, se pretende observar si existen diferencias y, en ese caso, explicar las implicaciones y las causas de estas. Todo esto se desarrollará en los próximos apartados del trabajo, pero primero se incluirán algunos breves apuntes teóricos que se considera necesario remarcar.

3. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Antes de empezar con el análisis del tratamiento de la variación que se hace tanto en los currículos mencionados como en los libros que componen nuestro corpus (que se detallarán más abajo), conviene clarificar qué se entiende por «variación lingüística». Este término es uno de los conceptos claves de la sociolingüística y hace referencia al hecho de emplear formas lingüísticas diferentes, pero manteniendo el mismo significado. Al elemento lingüístico que puede variar o modificarse se le denomina «variable lingüística», mientras que cada una de las realizaciones de una variable es una «variante lingüística» (Moreno Fernández, 2009). Por su parte, una «variedad lingüística» es la diversidad de

formas y usos que tiene una lengua dependiendo de la situación comunicativa («variedad diafásica»), el nivel de instrucción («variedad diastrática»), el lugar geográfico («variedad diatópica») y el momento en el tiempo («variedad diacrónica») en el que se emplee (Coseriu, 1981).

De este modo, como se acaba de explicar, en la lengua existen diferentes tipos de variedades lingüísticas. Primeramente, la diafásica o funcional, que son aquellos rasgos lingüísticos que dependen de la situación comunicativa, pues es el hablante el que determina, según el contexto en el que se encuentra, la modalidad lingüística que se aplica, también denominada registro lingüístico (Halliday *et al.*, 1964). Así, se diferencian, siguiendo a Casado *et al*. (2014), dos tipos de registros: «el formal —donde se da prioridad a la cortesía, generalmente con fines perlocutivos— y el informal (o coloquial), donde existe mayor expresividad y espontaneidad» (p. 271).

En cuanto a la variedad diastrática o sociocultural, se relaciona con los rasgos lingüísticos que determinan el nivel sociocultural de un hablante. Concretamente, son las diferentes formas de usar una lengua según el nivel de instrucción del hablante y su procedencia social. De este modo, podemos distinguir entre el nivel alto o culto, el nivel medio o estándar y el nivel bajo o vulgar.

Por su parte, la variedad diatópica o geográfica se vincula con los rasgos lingüísticos que caracterizan cada territorio y están determinadas por la zona geográfica en la que se encuentre un hablante. En este sentido, como indica Ayora (2008), es difícil establecer los límites entre las diferentes variedades del español, ya que han de considerarse tanto factores lingüísticos internos como extralingüísticos. No obstante, a pesar de dichos condicionantes, si seguimos un planteamiento tradicional, se pueden distinguir ocho grandes áreas dialectales en el español (castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicana-centroamericana, andina, chilena y rioplatense).

Por último, la variedad diacrónica o histórica estudia la dimensión temporal de una lengua y son aquellas variedades que están determinadas por una época concreta y que se corresponden con las diferentes maneras de hablar dependiendo de la etapa de la historia en la que un hablante de

una lengua se encuentre. En concreto, aunque hay distintas subdivisiones hechas por distintos autores, en general se suele discernir entre el español arcaico (ss. X - XII), el español medieval (ss. XIII - XV), el español clásico o del Siglo de Oro (ss. XVI - XVII), el español moderno (ss. XVIII - XIX) y el español actual.

4. METODOLOGÍA: CORPUS SOMETIDO A ANÁLISIS

El corpus sometido a análisis está conformado, en primer lugar, por el currículo de la ESO de la materia de Lengua Castellana y Literatura de las cuatro últimas leyes educativas que se han decretado en el Estado español:

- El Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (LOCE).
- El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (LOE).
- El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (LOMCE).
- El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (LOMLOE).

En segundo lugar, se han analizado un total de once libros de texto comprendidos entre el primero y el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, que responden a los requerimientos de los currículos anteriormente mencionados. En concreto, la nómina de libros que se han analizado se compone de tres libros del primer curso de la ESO, tres libros pertenecientes al segundo curso de la ESO, tres libros del tercer curso de la ESO y dos libros de cuarto curso de la ESO. Sin embargo, es conveniente señalar que no hay ningún manual vinculado a la LOE, puesto que no se consiguió acceder a ninguno de ellos en el momento

en que se realizó esta investigación. De este modo, el corpus analizado quedaría distribuido de la siguiente manera:

1.º de ESO:

- Picó, M.R. *et al*. (2002). *Lengua Castellana y Literatura*. Edelvives.
- Leiva, F. *et al*. (2019). *Lengua Castellana y Literatura.* Micomicona ediciones.
- Lobato, R. *et al*. (2022). *Lengua Castellana y Literatura*. Oxford, Geniox.

2.º de ESO:

- Martínez, F. y Godoy, L.M. (2003). *Lengua Castellana y Literatura*. Edelvives.
- Llopis, I. *et al*. (2020). *Lengua Castellana y Literatura.* Micomicona ediciones
- Lobato, R. *et al*. (2023). *Lengua Castellana y Literatura*. Oxford, Geniox.

3.º de ESO:

- López, P. *et al*. (2002). *Lengua Castellana y Literatura*. Santillana.
- Leiva, F. *et al*. (2019). *Lengua Castellana y Literatura.* Micomicona ediciones
- Lobato, R. *et al*. (2022). *Lengua Castellana y Literatura*. Oxford, Geniox.

4.º de ESO:

- López, P. *et al*. (2002). *Lengua Castellana y Literatura*. Santillana.
- Blecua, J.M. *et al*. (2016). *Lengua Castellana y Literatura*. SM.

5. RESULTADOS: ANÁLISIS CURRICULAR

Tal y como se ha mencionado previamente, el primer paso que se llevó a cabo en esta investigación fue revisar el tratamiento que se hace de la variación lingüística en el currículo de la ESO de la materia de Lengua Castellana y Literatura en cada una de las cuatro leyes educativas sometidas a análisis. Así, en el primer documento examinado (Real Decreto 831/2003; LOCE), se ha constatado que, en el apartado de contenidos, hay un bloque, el II, denominado «Lengua y sociedad», en el que se incluyen las diferentes variedades lingüísticas distribuidas en los cuatro cursos de la ESO. En primero de la ESO se menciona la variación espacial, esto es, dialectos y hablas, por lo que se hace referencia a la variación diatópica. En segundo de ESO, este mismo bloque se vincula a la variación social y estilística, con lo que se apuntan contenidos tanto de variación diastrática como de variación diafásica. En tercero de ESO, en el bloque II se hace hincapié en el origen y la evolución de la lengua española, que son aspectos relacionados con la variación diacrónica. Por último, en cuarto de ESO, se alude al español de América, es decir, en este curso se vuelven a incorporar aspectos de la variación diatópica de nuevo. Asimismo, también se habla en todos los cursos en el bloque de «Comunicación» (el I) de las diferencias que se dan entre la lengua escrita y la hablada (temática que correspondería a la variación diafásica) y en el bloque de «Estudio de la lengua» (el III) de la norma culta de la lengua (que forma parte de la variación diastrática).

Por su parte, en el Real Decreto 1631/2006 (LOE) se introducen por primera vez en la legislación educativa las competencias y aparece, por lo tanto, la «competencia en comunicación lingüística», en la que se menciona la comunicación oral y escrita y la adaptación a las distintas situaciones comunicativas (por lo que se está hablando de variación diafásica). Igualmente, en los contenidos, en los bloques 1 y 2 («Escuchar, hablar y conversar» y «Leer y escribir», respectivamente) se alude en todos los cursos a la comprensión de distintos textos orales y escritos dependiendo de la situación comunicativa (variación diafásica). Del mismo modo, en el bloque 4 («Conocimiento de la lengua») se habla, para 1.º, 2.º y 3.º de ESO, de las diferencias entre la comunicación oral y la escrita y entre usos coloquiales y formales de la lengua. Por lo tanto,

una vez más, se trata la variación diafásica, que se incluye de nuevo en 4.º de ESO en este bloque junto a la diastrática al hacer referencia al conocimiento de los distintos registros y usos de la lengua en ámbitos sociales. Sin embargo, también se incluye el conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos), con lo que se trabaja asimismo la variación diatópica.

En el Real Decreto 1105/2014 (LOMCE) se sigue en la misma línea que en el currículo anterior, con unas referencias muy similares en la introducción de la materia, así como en la disposición de los contenidos en los distintos cursos en los bloques I y II. Sin embargo, en el bloque III (el cual conviene recordar que se destinaba al conocimiento de la lengua) se amplían los conocimientos sobre variedades lingüísticas, ya que se añade un apartado específico denominado «Variedades de la lengua», en el que se estudian en 1.º y 3.º de ESO los orígenes históricos del plurilingüismo en España (variación diacrónica) y en 4.º de ESO los diferentes registros y usos de la lengua dependiendo de la situación comunicativa (variación diafásica).

Finalmente, en el Real Decreto 217/2022 (LOMLOE), ya no aparecen contenidos, sino saberes básicos, y dentro de estos se ha introducido un bloque de saberes (el A) denominado «Las lenguas y sus hablantes», en el que se otorga un peso primordial a la variación lingüística (y se hace un especial hincapié en el respeto hacia ella), que también se aprecia en la competencia específica 1 (en la que se destaca la diversidad lingüística y dialectal y el aprecio y respeto hacia ella). Específicamente, en el bloque A se estudia en 1.º y 2.º de la ESO la diversidad lingüística y dialectal del propio centro y de España y las estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos (variación diatópica); y en 3.º y 4.º, por su parte, se añade a estos saberes el desarrollo sociohistórico de las lenguas de España (variedad diacrónica) y las características de las principales variedades dialectales del español (variedad diatópica), así como las de los sociolectos y los registros (variedad diastrática y diafásica).

Por lo tanto, se comprueba que la variación lingüística ha tenido presencia en todos los últimos currículos de Lengua Castellana y Literatura, pero esta ha sido minoritaria y algo residual, a excepción del Real

Decreto 217/2022, en el que se le otorga un papel más central, ya que por primera vez se dedica todo un bloque de contenidos a este tema. De igual manera, se observa que los tipos de variación en los que más hincapié se ha hecho han sido la variación diafásica y, posteriormente, la diatópica.

6. DISCUSIÓN: ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

Después de hacer el análisis del tratamiento que se hace en los currículos de la variación lingüística, es el turno ahora de comprobar cómo se han reflejado todos estos contenidos en los libros de texto (y, por lo tanto, en las aulas de secundaria). De este modo, se podrá cotejar si se sigue lo estipulado en estos documentos o si, en la práctica, se le otorga un mayor o un menor peso a este tema.

6.1. Primero de la ESO

Empezando por el análisis de los libros de texto destinados al primero de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el libro de Edelvives (Picó *et al.*, 2002) tiene un bloque en cada unidad llamado «Lengua y sociedad» en el que se estudian contenidos relacionados con la variación diatópica (diferencias entre lengua y dialecto; los dialectos del castellano; el español de América) y con la variación diafásica (las jergas). Sin embargo, son únicamente pinceladas teóricas, de una página de extensión. Asimismo, en el bloque de «Comunicación», se enseñan las diferencias entre la lengua oral y la escrita.

Por su parte, el libro de primero de la ESO de la editorial Micomicona (Leiva *et al.*, 2019) se divide en tres bloques: «Comunicación oral y escrita», «Conocimiento de la lengua» y «Educación literaria». Dentro del bloque de conocimiento de la lengua, en la unidad didáctica 8, aparecen las variedades de la lengua y se distingue entre variedades geográficas, sociales y estilísticas (por lo que se tratan todos los tipos de variación a excepción de la diacrónica). Asimismo, en el bloque de comunicación escrita se distingue entre lengua oral y escrita (lo que corresponde a contenidos de la variedad diafásica).

Por último, el manual de la editorial Oxford (Lobato *et al.*, 2022) incluye un apartado específico denominado «Reflexión sobre la lengua / las lenguas y sus hablantes». En dicho apartado, concretamente en la unidad didáctica 12, se abordan las variedades lingüísticas. Así, se distingue entre las variedades geográficas, los registros lingüísticos y las fórmulas de tratamiento. Por lo tanto, se trabajan contenidos relacionados con la variación diatópica y con la diafásica.

6.2. Segundo de la ESO

Pasando a los manuales destinados a 2.º de la ESO, el libro publicado por Edelvives (Martínez y Godoy, 2003) tiene, como ya sucedía en el de 1.º de la ESO, un bloque en cada unidad denominado «Lengua y sociedad», en el que en este caso se estudian, sobre todo, contenidos relacionados con la variación diacrónica (la formación del castellano; el español de los Siglos de Oro y contemporáneo), aunque también hay contenidos relacionados con la diatópica (el español meridional), con la diafásica (las variedades estilísticas) y con la diastrática (las variedades sociales). Además, de nuevo son solo pinceladas teóricas, de una página aproximadamente de extensión. Por su parte, también en este libro en el bloque de «Comunicación» se enseñan las diferencias entre la lengua oral y la escrita.

El libro publicado por la editorial Micomicona (Llopis *et al.*, 2020) utiliza en segundo de la ESO la misma división que en primero de la ESO. Específicamente, se recoge la diferencia entre lengua y dialecto (variedad diatópica) y el origen de las lenguas de España (variedad diacrónica) en el bloque destinado al conocimiento de la lengua. Asimismo, se enseña la diferencia entre el diálogo oral y el escrito (variación diafásica) dentro del bloque de comunicación escrita.

Finalmente, en el libro de Oxford (Lobato *et al.,* 2023), como ya sucedía en el de primero de la ESO, en el apartado de «Reflexión sobre la lengua / las lenguas y sus hablantes», concretamente en la unidad didáctica 12, se abordan las variedades lingüísticas. En este caso, se distinguen entre las variedades geográficas, los registros lingüísticos y la oralidad y la escritura. De este modo, se trabajan contenidos relacionados con la variación diatópica y con la diafásica.

6.3. Tercero de la ESO

Analizando en este caso los libros escritos para 3.º de la ESO, en el libro de Santillana (López *et al.*, 2002) únicamente se mencionan las diferencias que existen entre la lengua oral y la escrita, aunque cabe decir que en el apartado denominado «Estudio de la lengua» se incluyen contenidos relacionados con la variedad diacrónica, ya que se menciona tanto el nacimiento del castellano como las etapas que se han dado en esta lengua. Asimismo, también se enseña puntualmente la variación diatópica, puesto que hay dos páginas dedicadas a las lenguas y sus dialectos.

Por su parte, en el libro publicado por la editorial Micomicona (Leiva *et al.*, 2019), en el apartado de conocimiento de la lengua, en la unidad didáctica 3 se incluye un epígrafe denominado «Renovación constante del lenguaje. El lenguaje juvenil», en el que se reflexiona sobre el cambio de la lengua a partir del lenguaje juvenil. Por lo tanto, se está haciendo mención a la variedad diafásica.

Para terminar, el manual de la editorial Oxford (Lobato *et al.*, 2022) vuelve a recoger el apartado de reflexión de la lengua, como ya hacía en cursos anteriores. Sin embargo, en este caso invierte el orden en su enunciado y pasa a denominarse «Las lenguas y sus hablantes / reflexión sobre la lengua». Así, en la unidad didáctica 1 se abordan la lengua y sus variedades: por una parte, se habla de la evolución de la lengua (variedad diacrónica); y, por otra, de los registros lingüísticos (variedad diafásica) y de los dialectos (variedad geográfica).

6.4. Cuarto de la ESO

Por último, en 4.º de ESO, en el libro de Santillana (López *et al.*, 2002) se incluyen contenidos relacionados con la variación diatópica (se estudian brevemente las variedades del castellano y las lenguas peninsulares) y, en menor medida, con la variación diacrónica (se enseñan los dobletes y las palabras del castellano de origen latino). Además, como siempre, también se estudian las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita.

Pasando a analizar el último de los manuales incluidos en el corpus, el publicado por la editorial SM (Blecua *et al.*, 2016), en la unidad

didáctica 11 se aborda el origen del castellano (contenido relacionado con la variedad diacrónica), así como las variedades del castellano, las lenguas peninsulares y el español de América (contenidos relacionados con la variedad diatópica). De igual manera, se recoge la diferencia entre el lenguaje oral y el escrito, en este caso, entre la planificación y la espontaneidad de los actos comunicativos (contenido relacionado con la variedad diafásica).

7. CONCLUSIONES

Tras haber revisado tanto los currículos de la materia de Lengua Castellana y Literatura de las cuatro últimas leyes educativas como un corpus de libros de texto publicados en los años en los que estas estaban vigentes, es conveniente realizar una comparación y recapitulación de lo que se ha encontrado con respecto al tratamiento que se hace en toda esta documentación de la variación lingüística.

Por un lado, en referencia a los currículos, cabe reseñar que los que menos incluyen la variación (y los que lo hacen de manera menos explícita) son los pertenecientes a la LOE (Real Decreto 1631/2006) y a la LOMCE (Real Decreto 1105/2014), ya que no dedican un bloque de contenidos propio destinado a las variedades lingüísticas. Sin embargo, los currículos de la LOCE (Real Decreto 831/2003) y de la LOMLOE (Real Decreto 217/2022) incorporan, respectivamente, un bloque de contenidos llamado «Lengua y sociedad» y un bloque de saberes denominado «Las lenguas y sus hablantes». Asimismo, el currículo de la LOE es el que menos espacio dedica a este tema, puesto que el de la LOMCE al menos incluye un epígrafe destinado a las variedades dentro del bloque «Conocimiento de la lengua», pero la LOE no incluye ni siquiera esto.

Por otro lado, en cuanto a las diferencias que se han observado entre los distintos libros, estas responden a las diferencias constatadas entre currículos, pues los libros se ajustan a la perfección a los contenidos curriculares y a lo que se indica en ellos para cada curso. En líneas generales, en todos los libros (menos en los más recientes) el contenido destinado a la variación es muy minoritario y siempre se presenta de manera

teórica, sin muchos ejercicios de práctica. Del mismo modo, de las cuatro variedades, la que más se trata es la diafásica (por las explicaciones sobre las diferencias entre los textos orales y los escritos), seguida por la diatópica y la diacrónica y, por último, la diastrática, que es bastante minoritaria.

Por lo tanto, como conclusiones a este sucinto análisis, cabe mencionar que se ha confirmado que la evolución que se ha encontrado en los libros de texto en cuanto a la mayor inclusión de contenido sobre variación lingüística responde a la propia evolución que ha sufrido el currículo de Lengua Castellana y Literatura con la aprobación de las sucesivas leyes educativas. Por eso, este último currículo (el correspondiente a la LOMLOE) es el más explícito y completo en la enseñanza de este contenido (además de que ahora también se incluye la reflexión sobre ello) y esto se ve reflejado en los libros de texto actuales, ya que hasta ahora este contenido era minoritario y marginal. Por esta causa, creemos firmemente en la necesidad de seguir concienciando tanto al profesorado como al alumnado sobre la importancia del tratamiento de este tema en las aulas, así como de incrementar el tiempo que se le dedica.

Así, en el futuro se pretende ampliar la nómina de libros de texto del corpus para poder cubrir todos los cursos de todas las leyes educativas que se han analizado y poder conformar así un corpus más homogéneo. De este modo, se podrá realizar también una comparación más sólida. Igualmente, se persigue aumentar también el análisis e incluir el currículo de Bachillerato y libros de textos de esta etapa. Finalmente, en subsiguientes etapas del proyecto se podrán examinar el resto de leyes educativas españolas que se han promulgado desde el final de la dictadura franquista, así como los libros de texto publicados en ellas.

8. REFERENCIAS

Aliaga-Aguza, L.M. (2020). Hacia una didáctica de la lengua y literatura comunicativa. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 92, 628-650.

Aliaga-Aguza, L.M. (2022). La teoría de la educación en el aula de Lengua Castellana y Literatura en el umbral del siglo XXI. En O. Buzón (coord.), Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030 (pp. 83-97). Dykinson.

Aliaga-Aguza, L.M. y Fernández, M. (2021). La renovación pedagógica en la era digital: los retos de un nuevo paradigma. En A. Vico-Bosch, L. Vega y O. Buzón-García (coords.), Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas (pp. 296-311). Dykinson.

Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, M. C. (2004). Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Paidós.

Ayora, M. C. (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos, 16. http://bit.ly/44HIUv9

Blanch Marcos de León, M., Betancort Santos, S. y Martínez Avidad, M. (2016). El videoblog en el aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una propuesta práctica. REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3), 33-49. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.002

Blecua, J.M. et al. (2016). Lengua Castellana y Literatura. 4.º ESO. SM.

Cano, A. G. y Ortiz, A. M. (coords.). (2020). Formar y transformar: Lengua Castellana y Literatura en ESO y Bachillerato. Propuestas para el aula. Octaedro.

Casado, C., Marrero, V. y Gutiérrez, E. (2014). Variación y cambio lingüístico. En M. V. Escandell (coord.), Claves del lenguaje humano (pp. 249-294). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Coseriu, E. 1981. Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología. Lingüística española actual, 3(1), 1-32.

Halliday, M., McIntosh, A. y Strevens, P. (1964). The Linguistic Sciences and Language Teaching. Longmans.

Leiva, F. et al. (2019a). Lengua Castellana y Literatura. 1.º ESO. Micomicona ediciones.

Leiva, F. et al. (2019b). Lengua Castellana y Literatura. 3.º ESO. Micomicona ediciones.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Boletín Oficial del Estado núm. 187 § 12525 (1970).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, Boletín Oficial del Estado núm. 307 § 25037 (2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado núm. 106 § 7899 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, Boletín Oficial del Estado núm. 295 § 12886 (2013).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado núm. 340 § 17264 (2020).

Llopis, I. et al. (2020). Lengua Castellana y Literatura. 2.º ESO. Micomicona ediciones.

Lobato, R. et al. (2022a). Lengua Castellana y Literatura. 1.º ESO. Oxford, Geniox.

Lobato, R. et al. (2022b). Lengua Castellana y Literatura. 3.º ESO. Oxford, Geniox.

Lobato, R. et al. (2023). Lengua Castellana y Literatura. 2.º ESO. Oxford, Geniox.

López, P. et al. (2002a). Lengua Castellana y Literatura. 3.º ESO. Santillana.

López, P. et al. (2002b). Lengua Castellana y Literatura. 4.º ESO. Santillana.

López, A. y Martínez, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura: currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Contextos Educativos, 15, 27-40. https://doi.org/10.18172/con.653

Martínez, F. y Godoy, L.M. (2003). Lengua Castellana y Literatura. 2.º ESO. Edelvives.

Moreno Fernández, F. 2009. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. 4.ª ed. Ariel.

Pallarès, M., Villalobos, J. V., Hernández, J. D. y Cabero, I. (2020). Pedagogía con carácter: aproximación a la disciplina pedagógica como campo de reflexión del sujeto de la educación a partir de Ricoeur. Bajo Palabra, Revista de filosofía, 24, 525-546. https://doi.org/10.15366/bp.2020.24.026

Picó, M.R. et al. (2002). Lengua Castellana y Literatura. 1.º ESO. Edelvives.

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado núm. 158 § 13284 (2003).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado núm. 5 (2006).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado núm. 3 (2014).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado núm. 76 (2022).

EDUCACIÓN DEPORTIVA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DEL *QUIDDITCH*

Rodrigo Cubillo León
Universidad Isabel I

Laura María Aliaga Aguza
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación se ha ido adecuando al avance estrepitoso de la sociedad, debido, sobre todo, al auge de las llamadas nuevas tecnologías (Montanero, 2019). Del mismo modo, el profesor se ha tenido que adaptar a esta nueva situación y se ha visto obligado a reestructurar todo el modelo de enseñanza - aprendizaje (Rühle, 2019). Por ello, se ha ido creando una serie de metodologías activas que se alejan de la tradicional enseñanza lineal y unidireccional. Dichas metodologías se sustentan en tres ideas - fuerza que se interrelacionan entre sí (Bernal y Martínez, 2017), a saber, (1) el estudiante, que cambia su rol y se convierte en agente activo del aprendizaje; (2) la transferencia significativa de conocimientos y (3) la interacción entre los agentes implicados en la educación, que transforma el aprendizaje en un aprendizaje social.

Asimismo, esta evolución en la educación, también se ha visto reflejada en las diferentes Leyes Educativas que se han decretado, puesto que a lo largo de estos años han puesto el foco de la enseñanza en el alumnado y en un aprendizaje orientado a la experiencia. Así, se llega a la actual LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que propone un modelo educativo competencial que se basa en la aplicación de conocimientos y se

enfoca en la resolución de problemas, por medio de ocho competencias clave: (1) competencia en comunicación lingüística, (2) competencia plurilingüe, (3) competencia matemática y en ciencia y tecnología (STEM), (4) competencia digital, (5) competencia personal, social y de aprender a aprender, (6) competencia ciudadana, (7) competencia emprendedora y (8) competencia en conciencia y expresión culturales.

La LOMLOE aboga por un aprendizaje competencial desde un enfoque eminentemente práctico e interdisciplinar; de esta manera, justifica distintas sinergias entre materias. La interdisciplinariedad se puede definir como una combinación de enfoques entre distintas áreas, materias o ciencias que buscan dar respuesta a los retos o desafíos actuales que hay en el proceso de enseñanza - aprendizaje. A través de ella, se logra el paso de unos saberes más estancos y fragmentados a unos saberes más globales, contextualizados e integrales, en definitiva, un aprendizaje competencial. Según Cone *et al*. (2009) existen tres tipos de trabajo interdisciplinar. El modelo conectado, que consiste en, desde una materia, ampliar o apoyar el aprendizaje de otra; el modelo compartido, el cual requiere la implicación de docentes de dos o más materias con contenidos afines para su trabajo simultáneo y, por último, el modelo que se utiliza en la presente propuesta, el modelo asociado, con el que se va un paso más allá, puesto que con dicho modelo se unifica todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las siguientes líneas se propone un trabajo interdisciplinar para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) entre las materias de Educación Física (EF), con el modelo pedagógico de Educación Deportiva (MED), y Lengua Castellana y Literatura (LCyL), con la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), a través de un deporte extraído de las novelas fantásticas de Harry Potter, concretamente, el *Quidditch*. El objetivo es interrelacionar los roles asumidos desde el MED en las clases de EF y vincularlos con la elaboración de unos productos finales dentro de la materia de LCyL.

Esta metodología se asienta en el desarrollo competencial y consigue que el alumnado construya su conocimiento interactuando con la realidad (Balcells, 2014; Bell *et al.*, 2010; Wilhelm y Wilhelm, 2010), es decir, permite convertir al estudiante en el protagonista de su

aprendizaje, combinar distintas disciplinas, como son la Lengua Castellana y la Educación Física, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar el trabajo cooperativo, así como las habilidades sociales.

2. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Como se ha comentado anteriormente, la LOMLOE aboga por un aprendizaje competencial e interdisciplinar a través del uso y/o combinación de distintas opciones metodológicas, lo cual justifica curricularmente la propuesta. Tal y como se recoge en el Real Decreto 217/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, en la materia de EF, se han de incorporar distintos enfoques y proyectos interdisciplinares articulados desde diferentes bloques de saberes y opciones metodológicas.

TABLA 1. *Competencias y saberes básicos trabajados en la propuesta interdisciplinar*

Lengua Castellana y Literatura	Educación Física
Competencias clave	
a) Competencia en comunicación lingüística d) Competencia digital e) Competencia personal, social y de aprender a aprender g) Competencia emprendedora	
Competencias específicas	
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales 3. Producir textos orales y multimodales 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos 5. Producir textos escritos y multimodales 9. Revisar los textos propios y hacer propuestas de mejora 10. Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua	2. Adaptar, con progresiva autonomía en su ejecución, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas 3. Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad
Saberes básicos (bloques)	
2. Comunicación 3. Educación literaria	2. Organización y gestión de la actividad física 3. Resolución de problemas en situaciones motrices 4. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO

Por otro lado, y en relación con la propuesta presentada, se afirma que «Será igualmente importante tener en cuenta la regulación de los procesos comunicativos, el desarrollo de las relaciones interpersonales, […]» (p. 41630). En cuanto a la materia de LCyL, también se hace referencia a la necesidad del trabajo interdisciplinar con el objetivo de contribuir a la mejora de los procesos comunicativos en distintos contextos y con diferentes propósitos.

En la siguiente tabla (tabla 1), se recogen las competencias y los saberes básicos que se trabajan en la propuesta interdisciplinar que presentamos en estas líneas.

3. METODOLOGÍA

La propuesta presentada se fundamenta en el uso de un modelo y una metodología activa que abogan por el aprendizaje colaborativo, fomentan las habilidades tanto físicas como sociales, al mismo tiempo que motivan al alumnado a conseguir un producto final. Dichas metodologías son el Modelo de Educación Deportiva (MED) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

3.1. Modelo de Educación Deportiva:

Entre los modelos pedagógicos más implementados en la materia de EF podemos hacer una división clara, los básicos y los emergentes. (Fernández-Río *et al.*, 2016). El MED es considerado básico por ser un modelo con una contrastada trayectoria y contar con una gran expansión internacional.

Este modelo, creado por Daryl Siedentop en la década de los años noventa, tiene su origen en la necesidad de abordar algunos elementos característicos del deporte que, históricamente, han sido obviados dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje relativo a la materia de EF. Dentro del contexto escolar, y con un propósito totalmente educativo, aglutina elementos festivos, organizativos, sociales, de afiliación, etcétera, en busca de una inmersión total en el contexto deportivo.

Se trata de uno de los modelos aplicados en EF con mayor aceptación. Esto se debe principalmente a cuatro razones. Por un lado, se da un ajuste perfecto al enfoque eminentemente competencial de la legislación educativa, especialmente con la asignación de roles, por otro lado, aumenta la participación, el interés y la motivación del alumnado, en tercer lugar, genera experiencias positivas y gratificantes en el profesorado y, por último, se trata de un modelo muy estudiado y contrastado (García-López y Calderón, 2021).

Como recogen Fernández-Río *et al.* (2018), este modelo consta de 6 elementos estructurales: (1) la «temporada», que cuenta con tres fases pretemporada, temporada y post-temporada, con una duración ideal de entre 12 y 14 sesiones; (2) la «afiliación», que busca, a través de distintos aspectos como la equipación, el himno, el escudo, el grito de guerra, etcétera, fortalecer los vínculos interpersonales; (3) la «competición formal», donde, a pesar de darse una competición formal, se debe limitar el carácter competitivo a través de tanteos bajos o enfrentamientos de corta duración; (4) el «registro» como parte esencial de la competición, pero ampliado por su enfoque educativo, ya que se tiene en cuenta no solo la consecución o no de la victoria, sino el cumplimento de tareas, el denominado *fair play*, el uso correcto de los materiales o cualquier otro aspecto que el docente considere nutritivo para el proceso formativo; (5) el «evento final» donde competirán los equipos. En esta fase se pueden integrar distintos cursos o incluso centros educativos. Y, por último, (6) la «festividad» asociada a ese evento final en la que se producirá una entrega de premios, acompañada de un ambiente lúdico y con el único objetivo de conseguir que, más allá del resultado competitivo, todo alumno vivencie una experiencia positiva. El MED se sustenta sobre el trabajo en equipo y el fomento de la autonomía como pilares básicos (Fernández-Río *et al.*, 2016), donde la heterogeneidad y la atención a la diversidad son características fundamentales que se han de considerar dentro del contexto.

Según Fernández-Río *et al.* (2018), para una adecuada implementación de este modelo debemos tener en cuenta cinco aspectos críticos: (a) la «Autorregulación» del alumno, que es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, (b) el desempeño de distintos «Roles» que irán

rotando, (c) el uso de «Material autoconstruido» para una mayor implicación, (d) el uso de la variante «*Play Practice*» del Modelo Comprensivo para facilitar la asimilación del deporte y de su lógica interna y, por último, (e) la «Deportividad», como elemento esencial en el trabajo de las habilidades sociales y del respecto. En cuanto a las unidades didácticas, se componen de cuatro fases: práctica dirigida, práctica autónoma, competición formal y reconocimiento final (Fernández-Río *et al.*, 2016).

Por último, y de forma previa a la implementación del modelo, no debemos olvidar que, como señalan García-López y Calderón (2021), el MED, desde su génesis, es un modelo flexible y maleable, que debe ser adaptado al contexto escolar desde la reflexión y la práctica.

3.2. Aprendizaje Basado en Proyectos:

El ABP es un modelo evolucionado de los modelos constructivistas de Dewey (1997), Ginsburg y Opper (1987) y Vygotsky (1962), en el que se considera que el aprendizaje es el resultado de construcciones mentales y se piensa que las ideas se construyen a partir de conocimientos previos y actuales (Dole *et al.*, 2016), con el objetivo final de conseguir promocionar la autonomía del alumnado (Luelmo, 2018). Asimismo, este aprendizaje, además de motivar al discente, se concibe como una actividad el trabajo principal de una o varias asignaturas (Markham *et al.*, 2003).

Dentro del ABP, pueden distinguirse cuatro tipos diferentes de acuerdo al planteamiento que se quiera hacer del producto final. Así, siguiendo a Kilpatrick (1918), podemos discernir entre (a) elaborar un producto, cuya finalidad es la elaboración de un producto final; (b) resolver un problema, en el que se plantea una situación problemática o un reto y debe resolverse; (c) obtener conocimiento. En este tipo de ABP lo que se pretende es que el alumnado obtenga un conocimiento determinado acerca de un tema; y (d) disfrutar de una experiencia en la que se explota alguna obra con fines estéticos o artísticos.

Para llevar a cabo el proyecto final que se requiere en el ABP, siguiendo a Castro *et al.* (2017), los alumnos, en primer lugar, deben definir el objetivo que se persigue con la creación del proyecto; a continuación,

han de identificar el público al que va dirigido. Asimismo, tienen que investigar sobre la temática central del proyecto, crear el plan de gestión que ha de seguirse para ejecutar el proyecto y desarrollar las etapas o los pasos que son necesarios para completar el proyecto en su totalidad. Durante este proceso, el profesor se convierte en guía y mediador para orientar al alumnado en el proceso de aprendizaje. De este modo, el alumnado adquiere un rol activo, en el que asume autonomía y responsabilidad en su aprendizaje (Reverte *et al.*, 2006). Para conseguir estos objetivos, el docente, además de conocer bien el modelo y el grupo - clase, ha de motivar, reforzar y ser flexible para incentivar el pensamiento crítico del alumnado. Asimismo, todos los datos que se recopilan por medio del ABP permiten que tanto el docente como el alumnado se autoevalúen, evalúen al otro y todo el proceso de enseñanza - aprendizaje (Trujillo, 2017).

Es una metodología que tiene muchos beneficios en el alumnado, además de desarrollar habilidades como la colaboración entre unos y otros, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, aumenta la motivación y el compromiso del estudiantado (Toledo y Sánchez, 2018).

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El proyecto es una propuesta interdisciplinar entre las materias de EF y LCyL que gira en torno al *Quidditch* como deporte. El aula se divide en grupos y, así, se formarán los diferentes equipos que participarán en la competición. Asimismo, en cada uno de los equipos, se repartirán diferentes roles al alumnado, y deberán interactuar con cada uno de ellos. Además, todos formarán parte del proceso de diseño y creación de los productos finales en las horas de LCyL vinculados a la promoción e información de todo lo que acontece a la competición que se realizará durante las horas de EF. En el *Quidditch*, deporte de origen literario, contamos con tres tipos de pelotas, la *Snitch* (1), sustituida por una pelota de tenis portada por el buscador, la *Bludger* (3)*,* reemplazada por una pelota poco hinchada, y la *Quaffle* (1)*,* sustituida por una pelota de *volleyball*.

Los equipos están conformados por 7 jugadores: un guardián, a modo de «portero», que evita los «goles» de los cazadores con la *Quaflle*; dos golpeadores, que tratan de impactar a los miembros del equipo contrario mediante el uso de las *Bludgers*; tres cazadores, los cuales intentan marcar el mayor número de puntos con la *Quaffle* y un buscador, cuyo único objetivo es atrapar la *Snitch*. Cada *Quaffle* introducida por uno de los tres aros supone 10 puntos, y la captura de la *Snitch* 30 puntos y la finalización del encuentro. Por supuesto, todo ello montados sobre un elemento alargado a modo de «escoba».

El grupo clase se dividirá en distintos equipos, los cuales estarán representados por algunas de las casas de *Hogwarts: Gryffindor*, *Hufflepuff*, *Ravenclaw* y *Slytherin.* Siguiendo el MED, los alumnos tendrán dos roles, por un lado, el asociado a la lógica interna del propio deporte, el de jugador, y por otro, el rol asignado desde el MED. En la presente propuesta contaremos con siete roles: el presidente, el entrenador, el capitán, el preparador físico, el árbitro, el *community manager* y el periodista/reportero.

- Presidente: es el máximo representante del equipo. Se encarga de todas las comunicaciones oficiales con el resto de los equipos y con el profesor. Se caracteriza por el uso de un lenguaje formal e institucional.

- Entrenador: es el responsable del nivel técnico y táctico del equipo, así como del desarrollo de estrategias. Se caracteriza por poseer una gran capacidad de comunicación y por tener un marcado carácter técnico/táctico desde un punto de vista explicativo.

- Capitán: es el líder del equipo y el máximo representante sobre el terreno de juego. Se caracteriza por tener un gran liderazgo y por utilizar una comunicación motivacional.

- Preparador físico: es el responsable del estado de forma física de los jugadores, así como de la realización de un calentamiento y vuelta a la calma óptima. Se caracteriza por el uso de un lenguaje técnico.

- Árbitro: es el mediador de los encuentros a través de un gran dominio del reglamento y del sistema de competición. Se caracteriza por tener unas habilidades óptimas en la resolución de conflictos.

- *Community manager:* es el responsable de la gestión de redes sociales y del diseño y de la grabación de un *spot* divulgativo. Se caracteriza por utilizar un lenguaje informal, acorde a la comunidad a la que está dirigido, con el objetivo de gestionar y dinamizar la imagen del proyecto.

- Periodista/reportero: es el responsable de la elaboración y de la edición de un periódico digital, y de la grabación de un *podcast*. Se caracteriza por usar un lenguaje formal; no obstante, en ocasiones, puede introducir conversaciones más informales y cercanas como, por ejemplo, en el caso del *podcast*, en busca de una conexión con los oyentes.

Estos roles serán parte esencial dentro del trabajo de la materia de LCyL a través de distintos proyectos encabezados por los roles de «*Community manager*» y de «Periodista/reportero», pero en los que se integran el resto de roles a través de entrevistas u otro tipo de aportaciones vinculadas a su rol. Por ejemplo, los árbitros podrán colaborar en los distintos proyectos con la explicación de aspectos reglamentarios, o los entrenadores con *MasterClass* técnicas y/o tácticas. En estas participaciones desde cada uno de los roles, tendrá especial relevancia el tipo de comunicación (formal, informal, técnica, táctica, motivacional), el liderazgo y la resolución de conflictos. Los proyectos que conforman la propuesta son:

- Periódico digital: los periodistas/reporteros de los distintos equipos se encargarán de elaborar, de forma conjunta, un periódico digital, entendido como un espacio en internet en el que el alumnado irá recopilando noticias vinculadas al desarrollo de la competición (notas escritas, fotografías, vídeos, animaciones, etc.). Se creará un blog que se utilizará y tendrá el formato de periódico. Las noticias se publicarán diariamente. Uno de los rasgos característicos del periódico digital es la interactividad, esto es, los usuarios pueden comentar la noticia, con lo

que el resto del alumnado podrá participar en él. Para cada una de las publicaciones, el alumnado ha de utilizar un lenguaje periodístico caracterizado por su claridad y sencillez, puesto que el objetivo es informar. Antes de redactar la noticia el grupo ha de plantearse las cinco preguntas básicas conocidas como las 5W (quién, qué, cuándo, dónde y por qué) y han de responderlas de manera breve y concisa para no perder la atención del lector. Asimismo, se debe crear un texto coherente y cohesionado, que respete las normas lingüísticas. Por último, se debe prestar atención al estilo directo e indirecto cuando se pretenda reproducir las palabras de otra persona.

- *Podcast:* los periodistas/reporteros liderarán este proyecto y se dedicarán a la elaboración de un *podcast*, entendido como un contenido de audio o vídeo de un tema concreto que se graba para que pueda ser escuchado posteriormente todas las veces que se requiera. Para ello, el grupo, con la colaboración del resto de roles, se planteará varias temáticas que giren en torno al *Quidditch* con el objetivo de entretener a su audiencia, para lo que podrán realizar un monólogo informativo, un programa colaborativo o recrear entrevistas con una duración entre quince o treinta minutos. Para ello, se ha de utilizar un lenguaje más informal que en el periódico digital, pero debe seguir siendo claro y preciso, Asimismo, se puede combinar con música y efectos sonoros con la finalidad de divertir a la audiencia.

- Redes sociales: los *community managers* se encargarán de las redes sociales. En este caso, el alumnado usará un lenguaje más informal, cercano, cálido, espontáneo y creativo, pero correcto, que capte la atención de los seguidores. Se pueden utilizar *emojis*, *gifs* o vídeos para hacer publicaciones más llamativas. El alumnado tendrá que elegir dos redes sociales que sean de su interés y deberá publicar la misma información, pero de forma diferente. Estas publicaciones serán diarias y contarán con espacios para todos los roles.

– *Spot*: a modo de producto de cierre, y una vez más con la participación de todos los roles, los *Community managers* serán los responsables de diseñar, producir, grabar y editar un vídeo divulgativo sobre todo lo acontecido durante la implementación de la propuesta.

Más allá de los cuatro proyectos presentados, los cuales no requieren de grandes recursos o partidas económicas, existen multitud de variantes o adaptaciones en función de los recursos humanos y materiales de los que disponga el centro educativo. Por ejemplo, podrían plantearse proyectos más ambiciosos como la creación de un programa de radio o de televisión.

– Radio: en este caso, se centraría en la retransmisión de los partidos, de tal forma que dote de significación el mensaje y estimule la mente del receptor. La voz se convierte en un instrumento que sea capaz de recrear imágenes y sensaciones. Para ello, el alumno debe modelar la voz, el ritmo, la entonación y la actitud. Se ha de utilizar un lenguaje propio, claro y espontáneo.

– Televisión: a través de este medio el alumnado se encargaría de la realización de programas televisivos, así como la previa y el post partido. Para ello, invitarían a aquellos alumnos que tengan el rol de jugador, de entrenador, e incluso, los árbitros para comentar las impresiones del partido. También, otros alumnos asumirían el rol de expertos. En este caso, se ha de utilizar un lenguaje formal en modo entrevista.

5. DISCUSIÓN

Las características inherentes al MED lo convierten en un modelo ideal para el trabajo interdisciplinar (Martínez de Ojeda *et al*., 2012). La materia de EF ha sido trabajada interdisciplinariamente con distintas lenguas a través de este modelo.

Algunos de estos ejemplos son el trabajo de Martínez de Ojeda *et al*. (2012) que analizó el grado de satisfacción y la percepción sobre el aprendizaje con un trabajo conjunto de EF, Matemáticas y LCyL, o el estudio de Martínez de Ojeda *et al*. (2015) donde se trabajó

conjuntamente desde EF, Inglés y Francés a través de la iniciación al baloncesto. Esta última experiencia contó con algunos aspectos similares a la presente propuesta como, por ejemplo, la elaboración de un periódico, o la realización de un cartel informativo para la festividad final, elemento similar al *spot* divulgativo de la presente propuesta. En esta experiencia, tanto alumnos como docentes mostraron un alto grado de satisfacción con el trabajo interdisciplinar (Martínez de Ojeda *et al.*, 2015) y percibieron un gran potencial del MED, así como la capacidad de este para facilitar aprendizajes significativos (Martínez de Ojeda *et al*., 2012).

En cuanto al ABP, también ha demostrado ser una metodología con un gran potencial para el trabajo interdisciplinar, además de ser capaz de generar nuevas formas de aprender (León-Díaz *et al.*, 2018). Entre los muchos trabajos existentes, podemos destacar el artículo de Ariza *et al.* (2017), quienes diseñaron un proyecto que, además de las materias de EF y LCyL, integraba las materias de Geografía e Historia, Tecnología, Filosofía, Economía y Lenguas Clásicas; todo ello a través de actividades en el medio natural como eje principal; o el presentado por García (2018), quien diseñó, a través del ABP, una unidad didáctica interdisciplinar entre EF, LCyL, Matemáticas y Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

Por su parte, Carrera (2016) presentó una propuesta para la creación de nuevos deportes a través del ABP, en la que se recogen posibles conexiones interdisciplinares con materias como Matemáticas, Tecnología y LCyL, en esta última con la publicación y difusión de los nuevos deportes en internet, elemento similar a los propuestos en este trabajo. Juez y De los Santos (2011), a través del Aprendizaje Cooperativo y el ABP, proponen trabajar la expresión corporal interdisciplinarmente con las materias LCyL, Educación Artística y Educación para la ciudadanía, en la que adquiere especial relevancia la competencia en comunicación lingüística (lenguaje verbal, icónico, corporal y musical).

Mención especial merece Pedro Gil Madrona, quien nos presenta en distintos trabajos algunas propuestas interdisciplinares entre EF y LCyL con el Quijote como eje central (Gil Madrona y Contreras Jordán, 2004; Gil Madrona, 2008; Gil Madrona y Sáez Gallego, 2017).

Por último, se ha de destacar el estudio de Moya-Mata y Peirats (2019), quienes hacen una revisión sistemática del ABP en la materia de EF en Educación Primaria. En este trabajo se recogen 11 trabajos interdisciplinares con la materia de LCyL, entre los que encontramos algunos de los ya mencionados, y otros como los de Abad *et al*. (2017), con la elaboración de un cortometraje o el de Álvarez e Yllera (2017) con la creación de una *performance*.

6. CONCLUSIONES

Tras la exposición de la propuesta interdisciplinar entre las materias de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura, se considera que su justificación curricular es clara y coherente, puesto que la relación entre ambas materias, más allá del vínculo inicial que supone trabajar con un deporte literario, está bien asentada y se facilita la adquisición de competencias clave y específicas a través del trabajo de distintos bloques de saberes básicos.

Por su parte, el uso de un modelo y una metodología activa dota al alumno de autonomía y responsabilidad, que desemboca en un aumento de la motivación y del interés de este. Además, genera posibles sinergias con otros centros educativos y posibilita la creación de ligas o de torneos no solo locales, sino también provinciales e, incluso, estatales.

Como debilidades de la propuesta han de mencionarse la mayor exigencia y compromiso requerido por parte del equipo docente, así como un alto nivel de coordinación y trabajo en equipo. En cuanto al alumnado, el cambio en el proceso de enseñanza - aprendizaje puede generar cierto rechazo inicial, lo que dificultaría la puesta en marcha de la propuesta.

8. REFERENCIAS

Abad, C., Campo, M.I., Cortés, M.L., y Lienas, F.J. (2017). Cine y expresión corporal: Un proyecto interdisciplinar en una escuela rural. Tándem: Didáctica de la educación física, (56), 26-33.

Álvarez, E., e Yllera, C. (2017). La performance como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria. El Guiniguada.Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, (26), 47-61.

Ariza, M.J., Delgado, M., Donés, R., Salmerón, J.D., y Galindo, F.J. (2017). Lo bello y lo sublime: el ser humano en la naturaleza. Tándem: Didáctica de la educación física, (56), 46- 49.

Balcells, M. (2014). El trabajo por proyectos: Una metodología global. Cuadernos de Pedagogía, (450), 22-26.

Bell, T, Urhahne, D, Schanze, S y Ploetzner, R. (2010). Colaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. International Journal of Science Education, 3(1), 349-377. http://dx.doi.org/10.1080/09500690802582241

Bernal, M. C. y Martínez, M. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. Revista Panamericana de Pedagogía, (25), 271-275.

Carrera, D. (2016). Cómo crear nuevos deportes desde la Educación Física. El aprendizaje Por proyectos como estrategia motivante. EmásF:revista Digital de Educación Física, (38),103-118.

Cone, T. P., Werner, P. H., y Cone, S. L. (2009). Interdisciplinary elementary physical education. Human kinetics.

De Castro, A., Martínez, A. y Guerra, D. (2017). Aprendizaje servicio, investigación de aula y desarrollo docente. En A. de Castro y E. Domínguez (comps.), Transformar para educar. Universidad del Norte.

Dewey, J. (1997). How we think. Dover Publications

Dole, S.; Bloom, L. y Kowalske, K. (2016). Transforming Pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 10(1). http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1538

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. Revista Española de Educación Física y Deportes, (413), 55-75.

Fernández-Río, J., Hortigüela, D., y Perez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. Revista Española de Educación Física y Deportes, (423), 57-80.

García, I. (2018). El Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta metodológica para el trabajo interdisciplinar de Educación Física con otras materias troncales. Publicaciones Didácticas, (92), 584-590.

García-López, L.M. y Calderón, A. (2021). Educación deportiva. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (coords.), Modelos Pedagógicos en Educación Física: Qué, Cómo, Por qué y Para qué (pp. 94–121). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Gil Madrona, P. (2008). El Quijote a través de la Educación Física: Propuestas prácticas para Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Wanceulen SL.

Gil Madrona, P. y Contreras Jordán, O. R. (2004). Una experiencia interdisciplinar desde el área de Educación Física: El Quijote y sus juegos motores. Revista de Educación, núm. extraordinario, 227-243 DOI: 10.4438/0034-8082-RE-2004Ext-227-243

Gil Madrona, P. y Sáez Gallego, N.M. (2017). Los juegos populares y tradicionales de Don Quijote de la Mancha: Educación Primaria. En O. Contreras (Ed.), El aprendizaje basado en proyectos en educación física (pp. 59-77). Inde.

Ginsburg, H. P. y Opper, S. (1987). Piaget`s theory of intellectual development. Pearson.

Juez, A., y De los Santos, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en Educación Física para Primaria. (RE) Construyendo la Expresión Corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. La Peonza: Revista de Educación Física para la paz, (6), 3-23.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project method. Teachers College Record, 19(4), 1–5. https://doi.org/10.1177/016146811801900404https://doi.org/10.1177/016146811801900404

León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L.F. y Santos-Pastos, M.L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 27-42. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241

Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. Encuentros, 27, 4 - 21. https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890

Markham, T., Larmer, J. y Ravitz, J. (2003), Project Based Learning: A guide to standards-focused project based learning. Oakland, Buck Institute for Education.

Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. Cultura, Ciencia y Deporte, 7(21), 163-172. https://doi.org/10.12800/ccd.v7i21.87

Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., Campos, A. (2015). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de lenguas extranjeras: una experiencia en educación primaria. Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica, (137), 26-33

Montanero, M. 2019. Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación?, Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria, 31(1), 5–34. http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758

Moya-Mata, I y Peirats, J (2019). Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión. REIDOCREA, 8(2), 115-130. https://doi.org/10.30827/Digibug.58496

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado número 76 § 4975 (2022)

Reverte, J. R., Gallego, A. J., Molina, R., y Satorre, R. (2006). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. Proyecto de innovación tecnológico-educativo e innovación educativa de la Universidad de Alicante.

Rühle, M. 2019. Educación para la adaptación. Actualidad de la "teoría de la pseudocultura" de T. W. Adorno en tiempos del aprendizaje permanente. Bajo Palabra, (21), 97-108. https://doi.org/10.15366/bp2019.21.005

Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia universitaria, Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 22(2), 471 - 491. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733

Trujillo, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación, Textos de Didácticas de la Lengua y la Literatura, (78), 42 - 48.

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. MIT Press. https://doi.org/10.1037/11193-000

Wilhelm, J. G. y Wilhelm, P. J. (2010). Inquiring minds learn to read, write, and think: Reaching all learners through inquiry. Middle School Journal, 41(5), 39-46. DOI: http://dx.doi.org/1 0.1080/00940771.2010.11461738

ENTRE LA PALABRA Y EL CUERPO. LA DRAMTIZACIÓN COMO PUNTO DE ENCUENTRO DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

Tamara Gonzalo Silvestre
Universidad Isabel I

Laura María Aliaga Aguza
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe una gran variedad de metodologías activas que abogan por un aprendizaje significativo y competencial, tal como requiere el actual currículo de educación, LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Estas metodologías activas parten del aprendizaje experiencial (aprender por medio del hacer) que formuló John Dewey y poseen cinco características comunes que sientan las bases para que un aprendizaje sea significativo, a saber, (a) se ha de aprender a través de la experimentación; (b) durante todo el desarrollo que conlleva todo el proceso de enseñanza - aprendizaje debe haber una reflexión continua; (c) se ponen las bases para resolver un problema de la realidad; (d) la solución se extrae experimentando en la realidad para comprobar si la solución encontrada es la solución real; y (e) para que se produzca un aprendizaje profundo, se ha de a partir de la realidad y de la reflexión sobre ella (De Castro *et al.*, 2017). Sin embargo, muchos recursos innovadores susceptibles de ser aplicados en ellas, como es el caso de dramatizaciones y del juego escénico, no se han explotado con profundidad, a pesar del gran potencial que poseen. De hecho, a través de estos recursos se logra el aprendizaje de saberes básicos y de contenidos por parte del alumnado de manera dinámica, creativa y práctica al lograr un

aumento de su interés por la materia. Asimismo, para que estas metodologías sean efectivas, el papel del docente es fundamental, este debe ser un docente crítico y reflexivo y dejar atrás la enseñanza tradicional en la que el docente era el centro del aprendizaje.

Por ello, en estas páginas, se presenta una propuesta interdisciplinar entre el área de Lengua Castellana y Literatura y el de Educación Física en la que se pone de manifiesto la importancia de estos recursos, así como su versatilidad.

La propuesta didáctica está orientada para trabajar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente, en el cuarto curso y se basa en la dramatización y reinterpretación de una obra de lectura obligatoria, *Crónica de una muerte anunciada*, en la que se transformará la novela en teatro y el drama en comedia por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos y a través de técnicas de expresión corporal, como el juego escénico empleado en la asignatura de Educación Física y otras más empleadas en la materia de Lengua Castellana y Literatura como la dramatización, ambas muy relacionadas.

2. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Mediante la elaboración del proyecto que se presenta se logran adquirir competencias específicas y algunos saberes básicos tanto de la materia de Educación Física, como de la de Lengua Castellana y Literatura, entre las que destacan los usos comunicativos de la corporalidad.

A través del Aprendizaje Basado en Proyectos y mediante la utilización de la dramatización y del juego escénico, se desarrollan la competencia en comunicación lingüística, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia emprendedora, la competencia en conciencia y expresión culturales y la competencia digital, presentes en el actual currículo LOMLOE.

Las competencias específicas que se trabajan en el área de Lengua Castellana y Literatura son: 2. comprender e interpretar textos orales y multimodales; 3. producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado; 4. comprender, interpretar y

valorar textos escritos; 5. producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos; 6. seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma; y 8. leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal.

Asimismo, se enfoca el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura en torno a dos de sus bloques los cuales se indican a continuación:

El Bloque B «Comunicación», trabajando los siguientes saberes básicos (RD 217/2022; p. 41711):

1. Contexto: componentes del hecho comunicativo.
    - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación
2. Los géneros discursivos.
    - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas y argumentativas.
    - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.
    - Géneros discursivos propios del ámbito educativo.
    - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales.
3. Procesos.
    - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal: cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.

- Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada

- Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.

- Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

- Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

   - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación.

   - Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).

– Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.

– Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.

– Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

El Bloque C «Educación literaria», por medio de los siguientes saberes básicos (RD 217/2022; p. 41712):

– Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias,

– Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra,

– Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias,

– Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes,

– Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos,

– Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos,

– Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados,

– Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados.

Por su parte, en lo que respecta a la materia de Educación Física las competencias específicas que se trabajan son: 3. compartir espacios de práctica físico-deportiva; y 4. practicar, analizar y valorar distintas manifestaciones de la cultura motriz. Los aprendizajes giran en torno a dos de sus bloques que se especifican a continuación.

De la misma manera, el aprendizaje de esta materia se centra en diferentes bloques especificados a continuación:

El bloque D «Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices» del que se trabajarán los siguientes saberes básicos:

– Autorregulación emocional: control de estados de ánimo y estrategias de gestión del fracaso en situaciones motrices. Habilidades volitivas y capacidad de superación.

– Habilidades sociales: estrategias de negociación y mediación en contextos motrices.

– Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (comportamientos violentos, discriminación por cuestiones de género, competencia motriz, actitudes xenófobas, racistas, LGTBIfóbicas o sexistas). Asertividad y autocuidado.

El Bloque E «Manifestaciones de la cultura motriz», poniendo el foco en los siguientes saberes básicos:

– Usos comunicativos de la corporalidad: técnicas específicas de expresión corporal.

– Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico-expresivo. Organización de espectáculos y eventos artístico-expresivos.

3. METODOLOGÍA

Partiendo del enfoque constructivista que prima en la educación actual, resulta imprescindible elaborar propuestas didácticas empleando metodologías activas que aboguen por la consecución de un aprendizaje significativo en el alumnado. Todas ellas tienen tres ideas en común las cuales convierten las aulas en entornos en los que prima la creatividad, la reflexión y la acción a la hora de aprender. En primer lugar, está el estudiante, quien se convierte en el protagonista activo de su propio aprendizaje; en segundo lugar, se sitúa la interacción, que indica que el aprendizaje es social; en tercer lugar, se encuentra la transferencia o la manera de transmitir los conocimientos, que implica que los aprendizajes sean significativos (Bernal y Martínez, 2017).

Dentro de estas metodologías activas, se puede considerar al Aprendizaje Basado en Proyectos como la precursora de muchas otras. Esta metodología se sustenta en las ideas propuestas por la teoría *learning by doing* de Dewey (1938) en la que se afirma que el conocimiento se construye partiendo de conocimientos y experiencias anteriores, por lo que el aprendizaje es activo social. Fue William Kilplatrick, discípulo de Dewey, quien sentó las bases de esta metodología en 1918. Determinó que los trabajos y proyectos escolares deben plantearse partiendo de los intereses del alumnado y los aprendizajes adquiridos deben ser susceptibles de su puesta en práctica en la vida real. Por tanto, el aprendizaje debe ser experiencial y vivenciado. (Contreras, 2021).

Cabe destacar que para poner en práctica el Aprendizaje Basado en Proyectos deben seguirse una serie de fases las cuales se especifican a continuación (de Castro *et al*., 2017):

1. La primera fase consiste en la selección del tema y la concreción de la pregunta guía o situación problemática que se quiere abordar en el proyecto.
2. La segunda es la denominada organización. En esta fase se han de formar los equipos, se ha de identificar cada uno de los roles que asumirá el grupo y se han de repartir las tareas entre el alumnado.

3. La tercera fase corresponde a la definición del producto. En este momento se detalla el tipo de solución que se quiere dar.
4. La cuarta fase corresponde a la planificación del proceso. Es la fase en la que se establece la concreción de cómo se va a desarrollar el producto.
5. La quinta concierne a la investigación. En esta fase se revisan fuentes bibliográficas que aporten los conocimientos necesarios para desarrollar el producto seleccionado en la primera fase. Este debe ser un proceso analítico y autónomo por parte del alumnado.
6. La sexta fase se denomina análisis y síntesis. Tras la consulta de todas las fuentes bibliográficas necesarias, se pasa a la fase de evaluación de las fuentes consultadas y la síntesis del cuerpo de conocimientos y destrezas adquiridos, a partir de un proceso reflexivo y crítico.
7. La séptima fase corresponde a la fase de elaboración del producto. Una vez consultadas y analizadas todas las fuentes se desarrolla la solución, a partir de un proceso reflexivo, creativo y analítico en el que el alumnado goza de autonomía.
8. La octava fase es la presentación del producto, es decir, es la fase de exposición del producto obtenido a la comunidad, a partir de un proceso eminentemente creativo.
9. La novena fase es la respuesta colectiva a los interrogantes iniciales. Se trata de sintetizar la aportación de cada uno de los grupos de trabajo y consensuar una respuesta a la pregunta formulada al inicio del proyecto.
10. La décima y última fase es la denominada evaluación y autoevaluación. Es la fase de síntesis de la evaluación del proceso, del producto, del alumnado y del profesorado, así como la autoevaluación de alumnos y docentes.

La utilización de esta metodología es muy habitual, puesto que permite relacionar los aprendizajes escolares con el entorno mediante la elaboración de un proyecto. De esta manera, se pueden transformar actividades de la vida diaria en acciones educativas. Por ejemplo, en el área de Educación Física, tal como desarrollan Contreras (2021), se puede

realizar una transposición didáctica, a través de la realización de un proyecto, utilizando en el aula la carrera de «Media maratón de San Juan» realizada anualmente en Albacete para aprender todo el contenido curricular relacionado con las carreras de larga duración. Asimismo, en el área de Lengua Castellana y Literatura, se podría partir del festival de cine de San Sebastián y desarrollar un proyecto para analizar las novelas españolas que han sido llevadas a la gran pantalla y se han presentado en ese festival. Por tanto, el Aprendizaje Basado en Proyectos nos permite motivar al alumnado para aprender, al mismo tiempo que se fomenta la autonomía de cada uno y se desarrolla el espíritu crítico. Asimismo, por medio del intercambio de ideas se refuerzan las capacidades sociales y se promueve la creatividad, entre otros beneficios.

Por su parte, recursos como el juego escénico y las dramatizaciones facilitan la aplicación de este tipo de metodologías, las enriquecen y, además, aumentan la motivación en el alumnado. Asimismo, el uso de dramatización y el juego escénico, sobre todo en adolescentes, refuerza la autoestima, consigue que aumente la seguridad en uno mismo y que se supere la timidez que se puede tener a esas edades, además de aumentar la capacidad memorística y la concentración. Por su parte, desarrolla la empatía y la comprensión, mejora la coordinación, la capacidad de expresión y la comunicación tanto verbal, como no verbal. Sin olvidar que también potencia la creatividad y la imaginación (Aguilar-López *et al.*, 2021; Díaz, 1999; y Nieto, 2018).

En concreto, la dramatización implica el uso del cuerpo a través de movimientos, gestos y actitudes con la intención de comunicarse y de expresarse. De la misma manera, facilita la memorización de palabras y expresiones, tanto en lengua castellana como en otras lenguas extranjeras, que permitirá al alumnado adquirir mayor seguridad a la hora de expresarse con los demás, y se convertirán en manifestaciones expresivas de comunicación e intercambio con los demás. En el estudio realizado por Nieto (2018) se recogen múltiples beneficios avalados por diversos estudios, algunos referidos a las competencias y habilidades, mientras que otros se centran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a las competencias y habilidades, se puede afirmar que mejora la competencia en comunicación lingüística, competencia

personal, social y de aprender a aprender, competencia cívica social y la competencia de conciencia y expresiones culturales, así como fomenta la creatividad. Por su parte, también existen unos beneficios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje como ayudar a la adquisición de conceptos, desarrollar la cooperación entre el alumnado, generar participación entre los discentes y mejorar el compromiso y la capacidad de resolver problemas de estos. Aguilar-López *et al.* (2021) defienden que la dramatización en el entorno escolar influye en la formación global de la persona y posee beneficios tanto a nivel individual como de grupo.

Asimismo, el juego escénico, muy empleado para trabajar la materia de Educación Física, fomenta la expresión oral y la corporal, así como la gestualidad y la modulación de la voz. También incrementa la creatividad, la reflexión, la memoria, la participación, el gusto estético y la sociabilidad. Es particularmente importante trabajar este recurso para que el alumnado se desinhiba, se conozca y conozca al grupo y aprenda a ponerse en el lugar de otro a través de la representación de diferentes personajes. Además, requiere de una buena guía por parte del docente quien debe poseer buenas capacidades de expresión escénica y oral (Díaz, 1999).

El actual currículo de educación centrado en el aprendizaje competencial así como la heterogeneidad de las aulas se convierten en el tandem perfecto para poner en práctica este tipo de metodologías y estrategias que motivan el aprendizaje en el alumnado. Además, el trabajo interdisciplinar entre materias favorece el trabajo en equipo del profesorado, genera sinergias y globaliza los aprendizajes. De esta manera, se consigue en el alumnado una mayor comprensión de las materias implicadas.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

En las siguientes líneas se presenta una propuesta didáctica interdisciplinar entre las materias de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura, en la que se pretende poner de manifiesto la importancia y la versatilidad de la dramatización y del juego escénico como recursos didácticos para trabajar en ambas áreas de conocimiento.

4.1. CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA vs. PARODIA DE UNA MUERTE ANUNCIADA

Para llevar a cabo esta propuesta se ha elegido la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez. Esta novela está basada en un hecho real ocurrido en Colombia y relata el último día de la vida de Santiago Násar, protagonista de la obra, eje en torno al cual giran todos los acontecimientos que se narran en la novela. Esta novela trata temas como el destino, el honor, la sexualidad y el erotismo, la religión, la sociedad de la época, el poder institucional y la verdad. El primer paso de esta propuesta es que los alumnos, en grupo, lean la obra e interioricen y comprendan todos los temas que se abordan en la novela. Una vez terminado este proceso, el alumnado debe elegir qué personaje interpretará cada uno de ellos. En este momento comienza la doble transformación que se propone en el proyecto didáctico: la novela *Crónica de una muerte anunciada* se transforma en *Parodia de una muerte anunciada*. De este modo, el alumnado ha de modificar la trágica novela en una obra teatral paródica para su posterior representación. Para ello, se han de utilizar técnicas específicas de expresión corporal por medio del juego escénico y de la dramatización. De esta manera, se trabajará tanto contenidos extraídos de los saberes básicos del currículo de Lengua Castellana y Literatura, por ejemplo, la expresión oral, la expresión escrita y los géneros literarios, como el currículo de Educación Física, por ejemplo, la gestualidad, la expresión corporal y las técnicas de interpretación.

Crónica de una muerte anunciada se estructura como si fuese un puzle con retrocesos, anticipaciones y rupturas que conforman un todo dividido en cinco partes. El alumnado debe mantener estas cinco partes para después unirlas. Se dividirá el aula en cinco grupos, correspondientes a dichas partes y cada uno trabajará de forma independiente su parodia. El primer grupo abordará la parte correspondiente al viaje del obispo. El segundo grupo abordará la parte vinculada Bayardo San Román y Ángela Vicario. El tercer grupo se centrará en los hermanos Vicario, Pedro y Pablo. El cuarto grupo trabajará con la autopsia y el entierro de Santiago Nasar y, por último, el quinto grupo abordará la persecución y el asesinato de Santiago Nasar. Finalmente, se unirán las cinco representaciones para conformar el puzle.

4.2. PUESTA EN PRÁCTICA

Para la puesta en práctica de la propuesta didáctica para cuarto de la ESO Entre la palabra y el cuerpo: La dramatización como punto de encuentro de la Lengua Castellana y la Literatura y la Educación Física, se han de seguir las fases que establece la metodología elegida, es decir, las diez fases en que se descompone el Aprendizaje Basado en Proyectos.

1. La primera fase corresponde a la elección del tema.

En el proyecto que se propone, esta fase le corresponde al docente, puesto que es el que toma la decisión de llevar o no esta propuesta al aula. En este caso, el tema elegido es la transformación de la novela dramática de Márquez *Crónica de una muerte anunciada* a una parodia teatral bajo el nombre de *Parodia de una muerte anunciada*.

2. La segunda fase del proyecto es la creación de grupos.

En esta fase se dividirá el aula en cinco grupos heterogéneos. El número de miembros de cada grupo dependerá del número total de alumnado en el aula, puesto que es imprescindible que haya cinco grupos, ya que la obra se divide en cinco partes y se ha de transformar cada una de dichas partes. Estos grupos serán creados por el propio alumnado en función de sus intereses.

3. La siguiente fase es la definición del producto final.

En esta fase, el profesor explicará la idea del producto final. Una vez que se haya comprendido la obra seleccionada (*Crónica de una muerte anunciada*), se repartirá a cada grupo una de las partes de la obra al azar: (a) el grupo 1 tendría que parodiar la primera parte de la obra, el viaje del obispo; (b) el grupo 2 se encargaría de la parte de Bayardo San Román y Ángela Vicario; (c) el tercer grupo transformará la parte de los hermanos Pedro y Pablo Vicario; (d) el cuarto grupo se centrará en la parte que se vincula con la autopsia y el entierro del protagonista de la historia, Santiago Nasar; y, por último, (e) el quinto grupo desarrollará la persecución y el asesinato de Santiago Nasar. Posteriormente, antes de la representación final al centro educativo, se destinarán un par de sesiones a la unión de las cinco representaciones que conforman el puzle de la obra dramática y se ensayará la obra teatral parodiada completa.

Además, al mismo tiempo que se prepara el producto final, se creará un espacio en el blog del colegio y a las redes sociales vinculades a este para darle difusión a la obra teatral resultante y hacer reflexionar al alumnado sobre si es posible la transformación que se propone, esto es, modificar una novela dramática a una obra teatral paródica.

4. La cuarta fase corresponde a la planificación del proceso.

Esta parte, a su vez, se divide en varias secciones y se irán desarrollando en las diferentes sesiones tanto de la materia de Lengua Castellana y Literatura, como en la de Educación Física, incluso en algunos casos, será necesario trabajar ambos docentes de manera conjunta con el alumnado. Las secciones en las que se divide esta fase son las siguientes:

a. Lectura en grupo de la obra "Crónica de una muerte anunciada".

b. Debate colectivo sobre los temas que aborda la obra: destino, honor, sexualidad y erotismo, religión, sociedad de la época, poder institucional y verdad.

c. Elaboración de un documento que incluya las conclusiones sacadas en el debate sobre cada tema.

d. Desarrollo de un documento común con las características de la obra, del drama en general y de la parodia en general. Primero se trabajará en grupo y después se pondrá en común para desarrollar el documento. Se deberá tener en cuenta las diferencias entre drama y parodia a nivel oral, escrito y corporal.

e. Reparto de papeles en cada uno de los grupos.

Las sesiones necesarias para la elaboración del proyecto se deberán determinar conjuntamente por los docentes de ambas materias. Se realizarán tanto sesiones conjuntas con ambos docentes como individuales. El número dependerá de la organización de cada centro.

5. La quinta fase es la fase correspondiente a la investigación.

En esta fase, por un lado, los docentes facilitarán material al alumnado; y, por otro, el alumnado deberá buscar otros materiales con las orientaciones de los docentes.

6. En la sexta fase se analizará y sintetizará la parte de investigación.

En esta parte, cada grupo elaborará una serie de documentos que le ayudará a asimilar todo lo aprendido:

- Conclusiones sobre los temas que aborda la obra.
- Características de la obra Crónica de una muerte anunciada.
- Características del drama.
- Características de la parodia.

7. La séptima fase es la correspondiente a la elaboración.

En esta parte, se desarrolla el grueso de la representación, esto es, se lleva a cabo todo lo vinculado al producto final. En ella, se llevarán a cabo las siguientes acciones:

a. Transformación de drama a parodia. Cada grupo transformará su parte teniendo en cuenta las características aporta-das en el documento común.

b. Elaboración del guion. Cada grupo elaborará el guion de cada parte teniendo en cuenta la transformación de la obra pero sin cambiar el argumento. En los guiones debe aparecer tanto el texto como la descripción de la actitud de los personajes. Se recomienda compartir con el alumnado ejemplos de guiones reales de otras obras para ver cómo debe realizarse. Asimismo, se ha de adecuar el guion al tiempo de representación, intentando que cada una de las partes sea de una duración similar sin modificaciones sustanciales del argumento de la obra original.

c. Práctica de técnicas de expresión corporal específicas para el teatro. Gestualidad y voz en las representaciones.

d. Unión de los cinco guiones y ajustes para dar uniformidad.

e. Ensayo de la obra. Matizaciones gestuales, corporales y de voz.

8. La octava fase es la fase de presentación

Presentación de la obra teatral a toda secundaria. Se realizará unas semanas antes de final de curso para poder llevar a cabo una reflexión final con las impresiones del día de la representación, así como con los comentarios de los asistentes a la representación.

9. La novena fase corresponde a la respuesta colectiva

Durante la elaboración del proyecto, se ha ido promocionando la obra a través del blog del colegio, así como por medio de las redes sociales del centro para crear diversas expectativas antes del día del estreno: ¿es posible hacer del drama comedia?, ¿una novela se puede teatralizar?

Una vez realizada la representación para los cursos que componen la Educación Secundaria Obligatoria en el centro, estos han de dejar un comentario en el blog dando respuesta a estas preguntas lanzadas anteriormente.

Posteriormente, el grupo - clase se reunirá para llevar a cabo un análisis crítico de dichas respuestas, junto a sus propias reflexiones

10. La décima parte es la de evaluación

Una vez terminado el proyecto, se da paso a la fase de evaluación. Esta fase se compone de cuatro tipos de evaluación, a saber, (a) una autoevaluación, que se llevará a cabo por medio de un cuestionario que facilitará el docente a cada uno de los participantes; (b) la evaluación por parte del docente. Esta evaluación se realizará por medio de la observación del docente a los estudiantes a través de una hoja con tips de observación; (c) la evaluación del docente, en la que, a través de una diana gráfica, el alumnado contestará una serie de ítems; y (d) la evaluación externa, que se realizará utilizando como herramienta unos cuestionarios que se repartirán al alumnado que asistió a la representación.

5. CONCLUSIONES

La utilización de metodologías activas, como es el Aprendizaje Basado en Proyectos, junto con recursos innovadores, como la dramatización y el juego escénico, permite realizar un proyecto interdisciplinar, como el que hemos presentado, completo y motivador para el alumnado, al mismo tiempo que apoya la visión planteada en el actual currículo de educación, el cual se centra en el aprendizaje competencial y significativo. De esta manera, el alumnado se hace partícipe de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje adquiriendo un mayor protagonismo. Asimismo, al tratarse de un trabajo colaborativo, se desarrollan y potencian las capacidades de todo el alumnado, atendiendo a la diversidad del aula, así como se crean mecanismos de colaboración que implican la toma de decisiones y la escucha activa del propio alumnado. Por su parte, la interdisciplinaridad configura en el alumnado una visión global del aprendizaje al no discernir las materias y trabajarlas de manera conjunta. Todo ello logra una mayor implicación y participación, un aumento de la motivación y, por tanto, un mejor aprendizaje.

En esta ocasión, os hemos presentado la obra *Crónica de una muerte anunciada*. Sin embargo, esta práctica se puede llevar a cabo con otras novelas y en distintos niveles, siempre y cuando se tenga en cuenta la edad madurativa del alumnado y la dificultad de la novela.

6. REFERENCIAS

Aguilar-López, A.M., Peá-Acuña. B. y Miguel-Borge, M. (2021). La dramatización en la Educación. Dos recursos innovadores para la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En, C. M. A., Cejudo, C. Corchuelo, E., Pedrero-García y J. A., Ruiz. (coords) Escuela de llanto y risa. Teatro, pedagogía y transformación social (pp.85-100), capítulo VII.

Bernal, M.ª C. y Martínez, M. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. Revista panamericana de pedagogía, 2017(25), 271-275.

Contreras, O. R. (2021). La enseñanza por proyectos en Educación Física. En O. R. Contreras y D. Gutiérrez, D. (Coord.) (2021). El aprendizaje basado en proyectos en educación física. INDE, 2021. pp. 9- 28

De Castro, A., Martínez, A. y Guerra, D. (2017). Aprendizaje servicio, investigación de aula y desarrollo docente. En A. de Castro y E. Domínguez (comps.), Transformar para educar. Universidad del Norte.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Collier Books.

Dewey, J. (1997). How we think. Dover Publications

Díaz, F. (1999) Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Editorial McGraw-Hill.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project method. Teachers College Record, 19(4), 1–5. https://doi.org/10.1177/016146811801900404https://doi.org/10.1177/016146811801900404

Nieto, E. (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 11(23), 87-98.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, Boletín Oficial del Estado número 76 § 4975 (2022).

LAS ADAPTACIONES Y LAS AMBIENTACIONES EN LOS JUEGOS DE MESA: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE NARRATIVA Y LITERATURA

JOAQUÍN JUAN PENALVA
Universidad Miguel Hernández

MARÍA SAMPER CERDÁN
Universidad Miguel Hernández

CARLA ACOSTA TUÑAS
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años —y, en especial, tras la pandemia de la Covid-19— las ventas en los juegos de mesa aumentaron considerablemente, en un 18,3% (Segarra, 2021), y, el pasado 2022, las ganancias en el sector alcanzaron los 3,13 billones de dólares (Georgiev, 2023). Estos datos remarcan la evidencia de que el sector de los juegos de mesa, pese a ser un método de ocio presente en las sociedades desde hace unos 8000 años (Mardon *et al.*, 2020), está viviendo un gran auge en la actualidad, en parte potenciado por la limitación de la vida a los hogares durante la pandemia de Covid-19, momento en que este método de entretenimiento permitió a las personas convivientes realizar una actividad que fomenta notablemente la interacción entre quienes juegan. Del mismo modo, esta interacción y cooperación pueden trasladarse al ámbito educativo, utilizando los juegos de mesa como un instrumento de aprendizaje.

Con el fin de recurrir a los juegos de mesa desde una perspectiva didáctica es preciso no limitarse a aquellos juegos clásicos como el Bingo o La Oca, que son rediseñados por docentes con el fin de adaptarlos a sus materias. Este estudio pretende demostrar la viabilidad en las aulas de juegos de mesa comercializados para el ocio gracias a su capacidad para motivar al alumnado y desarrollar en él habilidades como la resolución

de problemas, la cooperación o la competición sana (Araya-Pizarro, 2019). Así, a través del aprendizaje significativo, los juegos de mesa no reducen sus beneficios únicamente a componentes transversales, sino que pueden ser útiles para abordar materiales y objetivos concretos dentro de una materia específica. En este caso, se han seleccionado seis juegos de mesa que parten de obras literarias con el fin de acercar al estudiantado tanto a los nuevos medios como a los tradicionales a través de experiencias educativas y entretenidas que requieran de su participación activa.

Por un lado, los primeros tres juegos de mesa —*El Señor de los Anillos: Viajes por la Tierra Media* (2019), *Sherlock Holmes: Detective Asesor* (2022) y *Disney Villainous* (2018)— son ambientaciones de obras previas, es decir, toman diferentes elementos como las ubicaciones, la premisa o los personajes, entre otros, para desarrollar nuevas aventuras fácilmente identificables en un contexto por parte de la audiencia. Por otro, en el caso de *Tiburón* (2019), *10 Negritos* (2014) y *Harry Potter: Hogwarts Battle* (2016), los relatos que se narran tratan de mantener la mayor similitud posible con las obras originales a través de una reproducción de la trama en la que las diferencias que pueden existir radican en la propia interacción de los y las jugadoras con el juego.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este estudio son los siguientes:

- Examinar los elementos literarios y narrativos de los juegos de mesa.
- Reinventar estrategias pedagógicas en el contexto del aula de Lengua y Literatura para fortalecer la competencia lecto-escritora del alumnado.
- Analizar la capacidad de los juegos de mesa basados en adaptaciones o ambientaciones para desarrollar un interés lector en el alumnado.

– Posicionar los juegos de mesa analizados en una clasificación que defina los juegos de mesa según sus características narrativas y literarias.

3. METODOLOGÍA

3.1. Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

En el marco de las metodologías activas y de los procesos de aprendizaje significativos, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se erige como un método innovador que permite convertir una actividad aparentemente ociosa en una herramienta didáctica que fomenta el interés y la motivación del alumnado (Cornellà *et al.*, 2020). Esta metodología se comprende como un enfoque educativo que incorpora elementos y mecánicas de juegos para mejorar la experiencia de aprendizaje desde diversos aspectos (Marín, 2018; González, 2014; Ortiz, 2021).

Los juegos sirven como un recurso educativo óptimo debido a su capacidad para fomentar la conexión social, facilitar el desarrollo de valores humanos y mejorar las habilidades de pensamiento crítico (Martínez y Ríos, 2019). Además, el aprendizaje cooperativo puede ser facilitado mediante este enfoque, particularmente debido a su capacidad para poner el foco en el alumnado y promover su independencia dentro del proceso de educativo (Gee, 2005). En el campo de los juegos, los estudios revelan que los videojuegos han gozado de una mayor aceptación en el sector académico y, por tanto, son numerosas las investigaciones que estudian sus beneficios en los distintos niveles de la enseñanza (Ponce-Díaz, 2017; Rangel, 2016; Sakar, 2016). Sin embargo, el aumento en ventas de juegos de mesa en la última década ha permitido una revisión de los mismos desde sus componentes educativos (Díez *et al.*, 2017; Corchuelo, 2018; Hernández-Horta *et al.*, 2018). En el caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), existen diversos estudiosos que han puesto el foco en las aproximaciones que se pueden realizar desde casi cualquier juego de mesa al campo de la literatura y, más específicamente, de la narrativa. Autores como Arnaudo (2018) o Booth (2021) han observado en los juegos de mesa modernos diversos elementos que es posible también encontrar en obras literarias.

No obstante, con el fin de que los aspectos positivos del Aprendizaje Basado en Juegos sean efectivamente comprendidos por el estudiantado, es esencial que la participación del profesor o de la profesora se centre en el desarrollo de material que promueva la adquisición de conocimiento (Campbell y Kuncel, 2002) y apoye una comprensión más profunda de las ideas (Landers, 2014). Con este fin, este estudio pretende ofrecer una guía a través de la cual trasladar juegos de mesa a las aulas que sirven a un propósito específico; en este caso, acercar al alumnado a obras literarias y fomentar su interés lector y su competencia lectoescritora.

3.2. La narrativa en los juegos de mesa: transmedia e intertextualidad

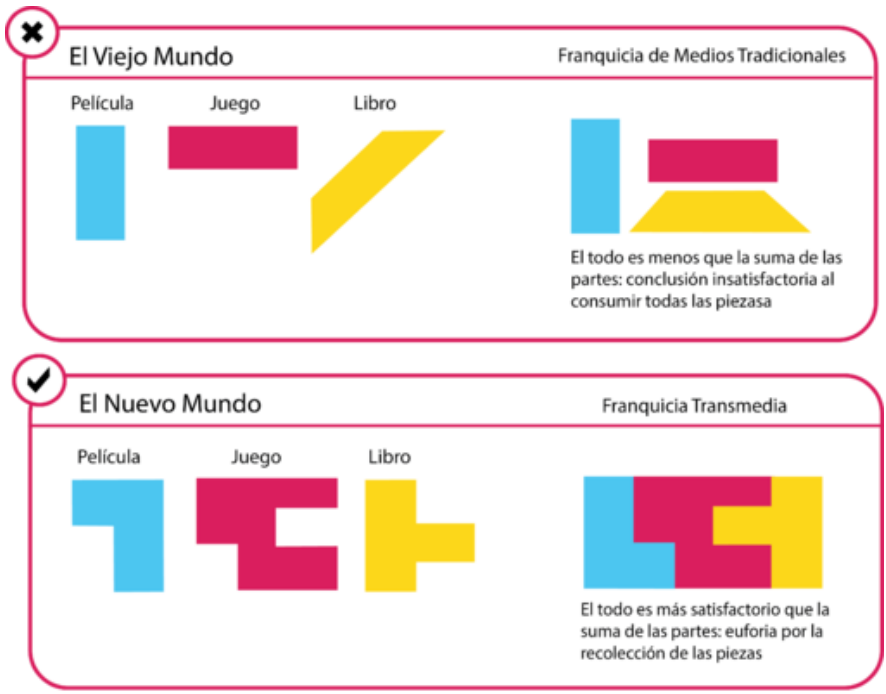
Como se viene abordando desde el comienzo de este texto, existen numerosos métodos para definir y clasificar los juegos de mesa (Zagal *et al.*, 2006; Arnaudo, 2018). En este caso, se ha optado por una perspectiva literaria y narratológica. Sin embargo, resulta preciso concretar aún más el enfoque del análisis debido a que, bajo esta premisa, sería posible analizar los juegos de mesa de muy diversas formas. En primer lugar, cabe establecer dónde, o en quién, es preciso poner el foco; es decir, desde qué agente se presentan los elementos literarios o narrativos en el juego: desde el propio juego de mesa o desde el jugador o la jugadora (Lomeña, 2009). En el caso de los juegos de mesa de creación de historias, la mayor parte de la responsabilidad recae sobre el jugador o la jugadora, que es quien debe, siguiendo unas pautas específicas, construir una narrativa de manera individual o con la colaboración de otros y otras jugadoras (Arnaudo, 2018; Ryan, 2009). En el caso de los juegos de mesa objeto de nuestro estudio, que parten de adaptaciones directas o ambientaciones, es el juego el que define la trama y el que extrae los elementos propios de la literatura y de la narrativa. No obstante, al tratarse de historias que no son creadas desde cero, sino que parten de una obra anterior, es precisa, también, una importante labor por parte del jugador o la jugadora: saber identificar e interpretar esos elementos extraídos de otra narrativa y descubrir de qué manera se insertan en la actual (Pratten, 2011).

Por tanto, los juegos de mesa que abordaremos posteriormente basan su narrativa y su cercanía a los componentes literarios en la intertextualidad. Este concepto se introdujo en el academicismo a través de Julia Kristeva (1969), quien extrajo las teorías lingüísticas de Mijaíl Batjín con el fin de definir "un modelo en que la estructura literaria no está, sino que se elabora con relación a otra estructura" (Kristeva, 1969, p. 188). Genette es otro de los autores que ha abordado este concepto con mayor detalle, aunque, en su caso, lo denomina transtextualidad y lo define como "todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos" (Genette, 1982, p. 9). Pese a que, como se ha observado, no existe un consenso en lo que se refiere a la terminología, queda manifiesto que la idea radica en una cualidad de los textos que se conforman, en mayor o menor grado, de otros.

Bajo esta premisa, es posible retomar el planteamiento presentado previamente, bajo el cual un juego de mesa compuesto de otra u otras obras requiere del conocimiento concreto del jugador o la jugadora para reconocer dichos elementos. En palabras de González (2003), se explicaría como el "espacio discursivo en el que una obra se relaciona con varios códigos formados por un diálogo entre textos y lectores" (p. 116), o, en nuestro caso, jugadores y jugadoras.

El concepto de transmedia, por su parte, fue utilizado por Marsha Kinder (1991) para hacer referencia a la intertextualidad a través de diversos medios. No obstante, fue Henry Jenkins quien concretó la narrativa transmedia como un método sistemático en el que los componentes esenciales de una obra se distribuyen deliberadamente a través de diversos medios, lo cual proporciona una experiencia cohesiva y sincronizada con la audiencia (Jenkins, 2003). De este modo, resulta conveniente atender al esquema desarrollado por Pratten (2011), donde se realiza una comparación entre las franquicias mediáticas tradicionales y transmedia:

FIGURA 1. *Infografía sobre las franquicias de medios*



Fuente: Getting Started with Transmedia Storytelling, Pratten, 2011

Así, el autor sostiene que, en las franquicias transmedia, un relato se forma a través de diversas obras producidas en diferentes medios. En este caso, la labor de la audiencia consiste en recopilar todos los fragmentos para conseguir un relato integral (Pratten, 2011). Sin embargo, cada contenido debe ser lo suficientemente completo como para permitir el consumo autónomo (Jenkins, 2011); de manera que el o la espectadora tenga la capacidad de decidir qué parte del relato consumir obteniendo un resultado placentero y suficiente; pero también puede optar por atender a todas sus partes con el fin de descubrir la narrativa completa (Weaver, 2012).

Según Jenkins (2009), las narrativas transmedia deben cumplir un conjunto de siete principios:

1. Ubicuidad: se refiere a la construcción de narrativas en torno a la audiencia y su conexión con diversos medios.
2. Persistencia: implica involucrar a la audiencia durante un periodo prolongado de tiempo.
3. Interactividad: implica la participación activa de la audiencia en la formación de la narrativa.
4. Personalización: permite que la historia recuerde y aprenda de cada usuario.
5. Conectividad: garantiza la integración de diferentes plataformas de medios.
6. Inclusividad: permite diferentes grados de participación de la audiencia.
7. Funcionalidad basada en la nube: permite que la red funcione como una biblioteca interactiva, facilitando la navegación a través de diversos contenidos.

Asimismo, Pratten (2011) afirma que existen tres elementos clave que permiten la construcción de nuevas historias en diversos medios: el tiempo, el lugar y los personajes. A través de estos factores, es posible crear nuevas narrativas a partir de una obra que sirve como base. De este modo, es posible modificar los personajes y mantener un mismo lugar y tiempo; alterar el tiempo y los personajes y conservar el espacio original; etc. No obstante, también sería posible desarrollar un nuevo contenido para una narrativa transmedia manteniendo intactos estos tres elementos, ya que los cambios pueden producirse desde otros componentes, como la perspectiva desde la cual se narra la historia o con eventos que han sucedido en el mismo lugar, con los mismos personajes y en el mismo tiempo, pero que no han sido narrados en la obra original (Scolari, 2013).

Por otro lado, la adaptación es un formato que carece de consenso entre los académicos que abordan las narrativas transmedia, ya que implica la transferencia de un relato de un medio a otro con poca alteración en la narrativa. Según Gómez (citado en Scolari, 2013), se recomienda que el

material no se reproduzca simplemente en diferentes plataformas de medios, sino que debe tener elementos de innovación. El autor argumenta que el acto de trasladar una narrativa de un medio a otro no proporciona inherentemente originalidad. Sin embargo, según Jenkins (citado en Scolari, 2013), el acto de adaptar una obra a otros medios siempre resulta en la creación de un nuevo punto de vista. El mundo narrativo se enriquece cuando la misma historia se cuenta de acuerdo con las necesidades específicas del medio.

3.3. Elementos literarios y narrativos en los juegos de mesa: propuesta taxonómica

Antes de adentrarnos en el análisis de los elementos narrativos y literarios presentes en las categorías de adaptaciones directas y ambientaciones en juegos de mesa, resulta conveniente realizar un acercamiento a la manera en que estos factores conectan con los juegos de mesa. Estos han sido clasificados en diversas categorías en función de sus distintivas características, como su temática, sus mecánicas de juego, su grado de dificultad, entre otros aspectos. Sin embargo, para los fines de esta investigación, nos centraremos en una clasificación inicial de los juegos de mesa basada en sus componentes narrativos y literarios (Juan *et al.*, 2023).

TABLA 1. *Categorización de los juegos de mesa según sus características literarias y/o narrativas*

Clasificación		Descripción	Títulos
Adaptaciones directas		Juegos que reproducen, con más o menos fidelidad, obras de la literatura publicadas en diferentes medios: películas, novelas, cuentos, cómics, etc.	-Tiburón (2019) -10 Negritos (2014) -Harry Potter: Hogwarts Battle (2016)
Ambientaciones		Juegos que utilizan espacios, personajes y demás elementos que pertenecen a otras obras y sirven como inspiración y/o contexto.	-El Señor de los Anillos: Viajes por la Tierra Media (2019) -Sherlock Holmes: Detective Asesor (2022) -Disney Villainous (2018)
Creación de historias	Individual	Juegos donde las y los jugadores crean historias individualmente con total autonomía o con elementos y componentes del propio juego que sirven de guía.	-Llamada a la Aventura (2019) -Dixit (2008) -Story Cubes (2005)

	Colectiva	Juegos donde las y los jugadores crean historias de forma colectiva, nutriéndose de la participación del resto y dando lugar a una historia conectada.	-¡Sí, Señor Oscuro! (2005) -StoryLine (2016) -Érase una vez (1993)
Dramatización y oralidad		Juegos muy cercanos al role-playing, donde las y los jugadores participan de forma oral a través de mecanismos como la argumentación, la teatralización y la persuasión.	-La Resistencia (2009) -Inkognito (1988) -Los hombres lobo de Castronegro (2001)
Conocimientos literarios		Juegos donde se requiere cierto nivel de conocimientos literarios con el fin de obtener el mejor resultado posible y que, a su vez, sirven como fuente de información.	-Trivial Pursuit (1981) -Timeline (2012) -Time's Up (2006)
Referencias literarias		Juegos en los que son comunes las referencias a elementos, personajes y universos literarios reconocibles que sirven como ambientación o motivo base.	-Munchkin (2001) -Fábulas de Peluche (2018) -El Ministerio del Tiempo (2017)

Fuente: elaboración propia

4. ANÁLISIS

4.1. AMBIENTACIONES

Como se ha estudiado previamente, los juegos de mesa recogidos en la clasificación de ambientaciones se incluyen dentro de los universos y narrativas transmedia al alterar alguno, o varios, de los tres factores que componen, según Pratten (2011), una narrativa: el tiempo, el lugar o los personajes. En el caso de los juegos de mesa que se analizarán a continuación, parten de obras literarias o audiovisuales ficcionales que cuentan ya con un universo transmedia formado; es decir, que el juego de mesa no es la primera expansión de la obra original o primera. Así, estos juegos de mesa preceden a las obras originales, así como a las adaptaciones o ambientaciones a otros medios como el cine, la literatura, los videojuegos, etc.

Por tanto, estos juegos pueden trasladarse al aula como un instrumento que permita acercar al alumnado a otras obras, de modo que se fomente de manera directa su competencia lectoescritora, pero también albergan la posibilidad de trabajar otras competencias del estudiantado, como la educación en valores, la cooperación o la resolución de problemas. Así, estos ejemplos no solo proporcionarán una atención mayor por las obras

originales de cada uno de ellos, sino que ampliarán el interés lector general de los y las alumnas, al ofrecer un nuevo método de introducirse en un relato y al permitir descubrir el resto de narrativas que pertenecen a dicho universo transmedia.

4.1.1. *El Señor de los Anillos: Viajes por la Tierra Media* (2019)

El Señor de los Anillos: Viajes por la Tierra Media (2019) es un juego de mesa de aventuras cooperativo, para entre 1 y 5 jugadores y jugadoras, en el que deben explorar la Tierra Media para combatir enemigos en una campaña compuesta por diversas aventuras. Así, el juego combina una aplicación para ordenador que sirve como guía a los y las jugadoras —narra la historia, indica las misiones y refleja el tablero en la pantalla para indicar objetos, enemigos o la propia posición de los jugadores— y diferentes componentes físicos como piezas de tablero, miniaturas de personajes y enemigos, cartas de daño o miedo —las estadísticas que hacen que un personaje muera y deba abandonar la partida si se encuentra muy dañado o atemorizado—, etc.

Siguiendo los tres elementos modificables en la narrativa comentados previamente, este juego de mesa mantiene la ubicación de las novelas de J. R. R. Tolkien: *El Hobbit* (1937) y *El Señor de los Anillos* (1954). Así, los personajes viajarán por la Tierra Media visitando ubicaciones presentadas en las obras originales, como Rohan, Moria o Gondor. Del mismo modo, pese a que no existe una indicación por parte del juego de mesa sobre el momento en que suceden las campañas, es posible presuponer que los eventos que se narran suceden en la Tercera Edad, pero antes de la Guerra del Anillo; es decir, en la misma época en las que se sitúan las novelas de Tolkien, pero previas a los eventos de la Guerra del Anillo, con la que se inicia la historia en las obras originales. En último lugar, los personajes son el factor que más ambigüedad puede presentar a la hora de clasificar este juego. Por un lado, es posible jugar con personajes existentes en las obras originales, como el mago Gandalf, el hobbit Bilbo, el cambiapieles Beorn o el humano Aragorn, entre otros. Así, el juego de mesa se toma la licencia de recopilar personajes conocidos de las novelas que no son coexistentes en las mismas. Además, existe la posibilidad de jugar con otros personajes que han sido creados

exclusivamente para este juego. Los personajes cuentan con cinco habilidades —vigor, agilidad, brío, astucia y sabiduría— y, dependiendo de las características de cada uno de ellos, sus habilidades estarán distribuidas de un modo u otro. Por ejemplo, el elfo Legolas cuenta con mucha agilidad y escaso vigor; mientras que el enano Gimli es poco ágil y muy vigoroso.

Asimismo, este juego de mesa cuenta con diversos elementos narrativos presentes, lo cual también permite facilitar el acercamiento del alumnado a la lectura, en general, y a la obra de Tolkien, en concreto. De estos componentes, el más evidente es la propia narración de cada una de las aventuras que viven las y los jugadores. Esta se presenta a través de la aplicación para ordenador y, aparte de ofrecer a los jugadores y las jugadoras pistas y una guía para completar las misiones que les han sido encomendadas, también enriquece la experiencia de juego mediante una manera atractiva de contar las historias. Al tiempo, la interacción de las y los jugadores con la trama fomenta un interés mayor por la misma, al tener la posibilidad de formar parte de ella de manera directa, llegando incluso a modificarla a través de las acciones y decisiones.

4.1.2. *Sherlock Holmes: Detective Asesor* (2022)

Sherlock Holmes: Detective Asesor es un juego de deducción cooperativo para entre 1 y 8 jugadores o jugadoras. El objetivo principal de este juego de mesa es encontrar pistas y evidencias con el fin de resolver un caso que ha sido presentado previamente. Para ello, los y las jugadoras cuentan con un libro de cada uno de los casos, en el que se encuentran numerosos versículos que van narrando la historia de manera fragmentada; un plano de Londres y una guía telefónica; y periódicos del día en el que sucedió el caso en cuestión, así como los días previos. La novedad de este juego radica en que quienes juegan no cuentan con una guía específica sobre qué pasos deben seguir en cada momento, por lo que será decisión suya elegir con qué sospechoso o testigo interactuar, qué lugar visitar en busca de pistas, cuándo revisar un periódico, etc.

En este juego los y las jugadoras se encontrarán en la misma época y lugar que las novelas originales de Arthur Conan Doyle, el creador del famoso detective Sherlock Holmes. Asimismo, pese a que no se asumirá

el papel de este detective ni de su acompañante, el Dr. Watson, los jugadores y las jugadoras encarnarán a los Irregulares de Baker Street, liderados por Wiggins. Estos personajes son un grupo indeterminado de personas que ayudan a Holmes en algunas de las aventuras narradas por Conan Doyle. Por tanto, estos tres elementos no presentan una variación sustancial en el relato, por lo que son los propios eventos los que modifican la narración, a través de casos que no se han extraído de manera directa de las obras de Conan Doyle, pero que beben de su narrativa, sus técnicas literarias y, además, de la mayoría de elementos identificables con Sherlock Holmes.

4.1.3. Disney Villainous (2018)

Disney Villainous es un juego de mesa competitivo de cartas para entre 2 y 6 jugadores o jugadoras. Este juego recoge a diferentes villanos y villanas del universo de Disney en un juego de mesa donde las y los jugadoras deberán controlar a uno de los personajes con el fin de completar sus objetivos y ganar a los héroes y las heroínas. Los seis personajes que ofrece el juego son: Úrsula (*La sirenita*, 1989), el Príncipe Juan (*Robin Hood*, 1973), Maléfica (*La bella Durmiente*, 1959), la Reina de Corazones (*Alicia en el País de las Maravillas*, 1951), el Capitán Garfio (*Peter Pan*, 1953) y Jafar (*Aladdín*, 1992).

Como es evidente, estas películas de Disney forman parte de universos transmedia y no son la primera obra existente de cada uno de los relatos. La película de *Alicia en el País de las Maravillas*, por ejemplo, es una adaptación de la novela *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (Carroll, 1865). No obstante, en otras obras como *Robin Hood* resulta más complicado datar su primera versión, ya que, en este caso, se trata de una leyenda popular.

De este modo, aunque el juego de mesa traslade directamente a las películas por motivos que se esclarecerán seguidamente, también permite establecer conexiones con obras tradicionales, cuentos populares y, en general, clásicos de la literatura de diferentes culturas.

Cada uno de los personajes de *Disney Villainous* tiene una estrategia única para ganar la partida y que está directamente relacionada con el

plan que tiene el personaje en la película. Así, el Capitán Garfio gana derrotando a Peter Pan en el Jolly Roger. Además, el jugador o jugadora que lo maneje contará con un mazo de cartas del personaje a través del cual podrá jugar efectos, condiciones, objetos o aliados que, del mismo modo, van en consonancia con el filme. Por ejemplo, Jafar cuenta entre sus aliados con el loro Iago, mientras que Úrsula puede hacer uso de las anguilas Flotsam y Jetsam.

Con base en esta premisa, la partida de cada jugador o jugadora es bastante autónoma, en tanto que tiene que seguir unas tácticas específicas para lograr la victoria. No obstante, cada villano o villana cuenta también con un mazo de héroes. En este se encuentran aquellos enemigos u objetos que tratarán de impedir que un villano o villana realice su plan; estos son, de hecho, los personajes tratados como héroes y heroínas en las películas, como el propio Peter Pan o Robin Hood, entre otros.

Tanto los mazos que benefician a cada personaje como aquellos que le perjudican incluyen una breve descripción de la carta, el nombre de la misma y están encabezados por una imagen extraída de cada una de las películas, lo cual permite una clara identificación con la misma a lo largo de la partida.

4.2. Adaptaciones

Los tres casos que se presentan a continuación son adaptaciones de obras literarias que han trasladado historias concretas a un nuevo medio: el juego de mesa. De este modo, partiendo de la controversia mencionada anteriormente acerca de la posibilidad de tratar a las adaptaciones como parte de una narrativa transmedia, cabe interceder a favor de esta idea, precisamente con base en las aproximaciones de Jenkins (citado en Scolari, 2013). Como sostenía este autor, las obras que se adaptan de otros medios enriquecen la narrativa global a través de las modificaciones inherentes que resultan de la trasposición de un medio a otro.

En el caso de los juegos de mesa, la adaptación a este medio alberga la necesidad de, como mínimo, realizar un cambio sustancial en la interactividad del usuario, que pasa de lector o lectora a jugador o jugadora. Así, la obra no se experimenta de una forma pasiva, en tanto que un

lector o lectora no puede realizar cambios en la trama a partir de su interacción con la misma, sino que requiere de una participación activa. De este modo, como veremos seguidamente, la interactividad y la condición de victoria de cada juego de mesa hará posible que, contrariamente a las obras originales, los personajes protagonistas, concebidos como los buenos en la historia, pierdan la partida y, por tanto, sus enemigos obtengan la victoria.

4.2.1. *Tiburón* (2019)

Tiburón es un juego de mesa cooperativo y competitivo para entre 2 y 4 jugadores o jugadoras. Por un lado, un jugador o jugadora tomará el papel del tiburón que aparece en la novela *Tiburón* (Benchley, 1974), así como en la película homónima de 1975. Por otro, las y los jugadores restantes manejarán a Brody, Hooper y Quint, los tres co-protagonistas que tratan de acabar con el escualo. Los eventos, del mismo modo que en la obra original, suceden en la isla de Amity, en primer lugar, y en el Orca, el barco en el que navegan los tres personajes cuando marchan en busca del tiburón.

Las similitudes de este juego de mesa con la novela original son notables: además de compartir premisa, ubicaciones y personajes, la búsqueda de una adaptación fiel no se reduce a los términos narrativos, sino que cada uno de los elementos de la jugabilidad se conectan con la narrativa con el fin de acercar ambas obras lo máximo posible, a pesar de diferir en el medio. De este modo, pese a que la labor del grupo de humanos es dar caza al tiburón y tratar de salvar a toda la gente de las playas, cada uno de ellos cuenta con acciones específicas que reflejan habilidades de los personajes de la novela. En el caso de Brody, tiene la posibilidad de utilizar sus prismáticos para buscar al tiburón o, como jefe de policía, de cerrar las playas cuando no haya bañistas. Hooper, por su parte, puede utilizar su detector de peces para tratar de encontrar al tiburón y, además, su lancha le permite moverse con mayor rapidez por el tablero que al resto. En última instancia, Quint, quien maneja el Orca, puede lanzar barriles al tiburón para dañarle o evitar que se sumerja y, por tanto, mantenerlo a la vista.

En la segunda parte —que comenzará cuando el tiburón se haya comido a diez bañistas o, por el contrario, cuando el grupo consiga clavar dos barriles en el tiburón—, los y las jugadoras se trasladarán al Orca, de modo que el tablero se modificará para representar el barco y las distintas partes que lo componen. En este momento, en los pequeños tableros de cada personaje se representará la vida de cada uno de ellos, cinco en cada humano y veinte en el tiburón. Con determinadas armas, el grupo, y con ataques especiales, el tiburón, deberán tratar de eliminarse mutuamente —aunque, en el caso del tiburón, también tendrá la opción de ganar destruyendo el barco al completo—. Con base en su desempeño en la primera parte, el grupo o el tiburón podrán tener más o menos ventajas que les facilitarán la victoria.

Como se comentaba previamente, el factor que supone un cambio en la obra y que, por tanto, amplía la narrativa, es la interactividad. A través de la interacción con el juego, los y las jugadoras que controlen a Brody, Hooper y Quint tienen el objetivo de recrear la historia original y matar al tiburón. En cambio, la labor de quien controle a este último será vencer a los humanos, comiendo a todos los bañistas posibles, en la primera parte, y comiendo a los tres protagonistas o rompiendo por completo el barco, en la segunda.

4.2.2. *10 Negritos* (2014)

10 Negritos es un juego cooperativo de estrategia para entre 1 y 6 jugadores o jugadoras. Este juego de mesa toma la premisa de la novela homónima de Agatha Christie, publicada en 1939, y la traslada a una experiencia de juego en la que los y las jugadoras deberán acompañar a los y las protagonistas de la obra original por las distintas ubicaciones del escenario en el que se emplaza el caso. El caso en cuestión es, de hecho, la muerte correlativa de cada uno de los diez personajes hasta que no queda ninguno.

En la novela, el asesino —el juez Wargrave— también muere o, mejor dicho, se suicida para que no quede nadie vivo en la isla donde todo sucede. En el caso del juego de mesa, cada ronda, un personaje morirá y nuevas pistas se desvelarán. Para resolver estas pistas, cada jugador o jugadora deberá viajar a una ubicación y desvelar la pista. Esta

contendrá un número entre el 6 y el 16 y, para completarla, el jugador o jugadora deberá descartar cartas tantas cartas como sean necesarias.

Una vez más, las diferencias que es posible encontrar entre la obra original y esta adaptación radican en la interactividad de esta última. El orden de las muertes y el verdadero asesino que, en la novela, son inalterables, en el juego de mesa se modifican en cada partida por cuestión de azar. Así, al comenzar la partida, un jugador o una jugadora barajará las diez cartas de personajes y colocará una de ellas en la posición del asesino o asesina. Las otras nueve serán colocadas de manera consecutiva, lo que indicará el orden de muertes.

Por otro lado, el desempeño de los jugadores y las jugadoras a lo largo de la partida determinará cuántos personajes llegan a morir antes de resolver el caso y dar con el asesino o la asesina. Asimismo, el personaje que haya sido colocado como asesino o asesina no morirá en ningún momento, por lo que los finales de ambas obras nunca pueden llegar a ser los mismos.

4.2.3. Harry Potter: Hogwarts Battle (2014)

Harry Potter: Hogwarts Battle es un juego cooperativo de creación de mazos para entre 2 y 4 jugadores o jugadoras. Este juego de mesa está dividido en siete escenarios, cada uno de ellos correspondiente a las siete novelas escritas por la autora J. K. Rowling (1997-2007). Los y las jugadoras tomarán el papel de Harry Potter, Hermione Granger, Ron Weasly o Neville Longbottom, 4 de los personajes principales de la saga que estudian en Hogwarts, la escuela de magia y hechicería. Durante cada uno de los escenarios, deberán enfrentarse a los mismos villanos y villanas a las que se enfrentan los personajes de las obras originales —los dementores, Lord Voldemort, Bellatrix Lestrange o Draco Malfoy, entre otros—, haciendo uso de cartas que representan distintos hechizos, objetos y aliados, todos ellos extraídos, también, de las novelas de Rowling.

En el caso de este juego, resulta curioso atender al hecho de que se trata de una adaptación no solo de los libros originales, sino también de la serie cinematográfica publicada entre 2001 y 2011. Esto se observa, principalmente, en las fotografías que representan a cada personaje —

ya sea villano, personaje jugable o aliado—, que han sido extraídas directamente de las películas, por lo que, por ejemplo, la imagen que aparece de Harry Potter es el actor Daniel Radcliffe. Asimismo, las cartas de Artes Oscuras —eventos que perjudican a los jugadores y jugadoras— recuperan escenas de los propios filmes, como la muerte del alumno Cedric Diggory o el ascenso de la profesora Dolores Umbridge a directora de Hogwarts. Del mismo modo, los y las villanas no solo atacan a los personajes en juego, sino que también pueden derrotarlos al controlar todos los lugares de un escenario. Estos lugares representan también las distintas ubicaciones que los personajes recorren a lo largo de las novelas y las películas —y, como en los casos anteriores, se muestra una imagen extraída de un filme—, como el Callejón Diagón o la Cámara de los Secretos.

En este juego de mesa, las partidas son muy similares entre sí —al margen de las distintas cartas que se puedan utilizar para vencer a los villanos, pero que no tienen una repercusión notable en la narrativa global—, por lo que no se trata de un juego rejugable, es decir, que pueda volverse a jugar obteniendo resultados diferentes (Pérez, 2010). De este modo, la única posibilidad de obtener un resultado distinto al original es no cumplir con la condición de victoria. Dado que la condición de victoria es vencer a los y las villanas de cada escenario, el modo en que esta adaptación puede ofrecer un final diferente mediante la interactividad pasa por que todos los personajes sean derrotados —es decir, que su vida llegue a cero— o por que todos los lugares sean controlados por los enemigos y enemigas del escenario en cuestión.

5. CONCLUSIONES

La evolución en las prácticas docentes y su acercamiento a métodos de enseñanza que potencien el aprendizaje activo y permitan un desarrollo integral del alumnado requieren que este se convierta en una parte fundamental del proceso. Así, los juegos de mesa son una herramienta innovadora y pertinente que permite y requiere la participación activa del estudiantado para lograr resultados. Este compromiso se da a través de la motivación de los y las alumnas, quienes pueden obtener una mayor

gratificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una actividad ociosa que, al tiempo, potencie otros aspectos transversales como la cooperación, la resolución de problemas o la autonomía.

Los juegos de mesa analizados en este estudio permiten acercar al alumnado a obras literarias a través de un instrumento en la que ellos y ellas toman las decisiones y la asimilación de una narrativa se torna en una experiencia. Así, el interés en la lectura que se puede suscitar mediante estos juegos puede darse tanto si el alumno o la alumna conoce la obra original como si no. Esto se debe a que se han seleccionado juegos de mesa que parten de una narrativa transmedia, por lo que pueden servir como introducción del estudiantado a dicho universo o como una manera de ampliarlo.

Además, la variedad de temáticas permite que el estudiantado atienda, además de a las obras originales, a toda una cultura subyacente y, por tanto, otras obras que compartan características similares con la principal. De este modo, un alumno que se interese por *Diez negritos* (1939) gracias a una partida a su juego de mesa, puede descubrir el género de las novelas policíacas, detectivescas o de deducción, con lo que ampliará su conocimiento.

En suma, la integración de juegos de mesa en las prácticas docentes emerge como una herramienta pedagógica innovadora y efectiva que fomenta el aprendizaje activo y la participación comprometida del alumnado. Estos juegos, al basarse en narrativas transmedia, no solo despiertan el interés en la lectura, sino que también amplían horizontes culturales y promueven habilidades como el pensamiento crítico, la educación en valores o la toma de decisiones, entre otros. En definitiva, se revelan como un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y cultivar una educación integral en nuestros estudiantes.

6. REFERENCIAS

Araya-Pizarro, S. C. (2019). Competencias genéricas de los estudiantes de Auditoría requeridas por las Big Four en Chile. Cuadernos de Contabilidad, 20(49), 1-16. https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc20-49.cgea

Arnaudo, M. (2018). Storytelling in the Modern Board Game. McFarland & Company, Inc.

Booth, P. (2021). Board Games as Media. Bloomsbury Academic.

Campbell, J. P., y Kuncel, N. R. (2002). Individual and Team Training, en N. Anderson; D. S. Ones; H. K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.), Handbook of Industrial, Work and Organization Psychology, Vol.1. Personnel psychology (pp. 278-312). SAGE Publications Ltd.

Corchuelo-Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 63. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927

Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 28 (1), 5-19.

Díez, J. C., Bañeres, D., y Montse, S. (2017). Experiencia de gamificación en Secundaria en el Aprendizaje de Sistemas Digitales. Education in the Knowledge Society (EKS), 18(2). https://doi.org/10.14201/eks201718285105

Gee, J. P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. E-Learning and Digital Media, 2(1), 5–16. https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5

Genette, G. (1982). Palimpsestes: La litérature au second degré. Seuil.

Georgiev, D. (26 de julio de 2023). 13 Board Game Statistics – All You Need to Know in 2023. Tech Jury. https://techjury.net/blog/board-game-statistics/#gref

González, C. (2003). La intertextualidad literaria como didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. Lenguaje y textos, 21, 115-127. http://hdl.handle.net/2183/8207

González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. RED: revista de educación a distancia, 40. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54730460002

Hernández-Horta, I. A., Monroy-Reza, A., y Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. Formación universitaria, 11(5), 31-40. https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000500031

Jenkins, H. (diciembre 2009). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday). Pop Junctions [en línea], http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jenkins, H. (enero 2003). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make the stronger and more compelling. MIT Technology Review. https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/

Kinder, M. (1991). Playing with power in movies, television and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. University of California Press.

Kristeva, J. (1969). Sèméiotikè. Recherches pour une sémanalyse. Seuil.

Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. Simulation and Gaming, 45(6), 752-768. https://doi.org/10.1177/1046878114563660

Lomeña, A. (2009). Sociología de los juegos de rol [Tesis de Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

Mardon, A.; Wiebe, J.; Dansereau, P. y Tombrowski, L. (2020). The History of Board Games. Edmonton; Golden Meteorite Press.

Marín, I. (2018). ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación. Paidós Educación.

Martínez, G., y Ríos, J. F. (2019). Gamification as a learning strategy in the training of engineering students. Estudios Pedagógicos, 45(3), 115-125. https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115

Ortiz, F. (2021). El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) como una herramienta de innovación educativa. Revista Educ@rnos, 43, 109-116.

Pérez, Ó. (2010). Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso [Tesis de Doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. E-Repositori UPF.

Ponce-Díaz, R. (2017). El ser y estar ahí: Metempsicosis, Dasein, Erlebnis y videojuegos, en T. Torres (Coord.), Estudios del abordaje multidisciplinario del arte, (pp. 55-70). Ediciones Eón.

Pratten, R. (2011). Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Rangel, M. (2016). ¿Experiencia narrativa o aprendizaje lúdico? Diferenciación de las características inmersivas a través de la experiencia, la narrativa y el tiempo en los juegos y videojuegos. Libro de Comunicaciones del V Congreso Iberoamericano de Comunicación "Comunicación, Cultura y Cooperación". AE-IC, 793-806.

Ryan, M. L. (2009). From Narrative Games to Playable Stories: Toward a Poetics of Interactive Narrative. Storyworlds: A Journal of Narrative Studies, (1), 43-59. https://doi.org/10.1353/stw.0.0003

Sakar, S. (14 de enero de 2016). Gaming Kickstarters raised $133.6M in 2015, 76 percent more than 2014 (update). Polygon. https://www.polygon.com/2016/1/14/10768490/kickstarter-games-stats-2015-tabletop-video

Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Deusto.

Segarra, P. (28 de abril de 2021). La venta de los juegos de mesa se disparó un 18,3% el año de la pandemia: Virus y el clásico Monopoly triunfan en España. 20minutos. https://www.20minutos.es/noticia/4674789/0/la-venta-de-juegos-de-mesa-se-disparo-un-18-el-ano-de-la-pandemia-virus-y-monopoly-lideraron-la-demanda-nacional/

Weaver, T. (2012). Comics for Film, Games and Animation: Using Comics to Construct Your Transmedia Storyworld. Routledge.

Zagal, J. P., Rick, J. y Hsi, I. (2006). Collaborative games: Lessons learned from board games. Simulation & Gaming, 37 (1), 24-40. https://doi.org/10.1177/1046878105282279

OBRAS FICCIONALES CITADAS

Películas

Clements, R. y Musker, J. (1992). *Aladdín*. Walt Disney Pictures.

Clements, R. y Musker, J. (Directores). (1989). *La sirenita*. Walt Disney Pictures.

Columbus, C.; Cuarón, A.; Newell, M. y Yates, D. (Directores). (2001-2011). *Harry Potter* [Saga]. Warner Bros.

Geronimi, C.; Clark, L; Larson, E. y Reitherman, W. (Directores). (1959). *La bella durmiente*. Walt Disney Pictures.

Geronimi, C.; Jackson, W. y Luske, H. (Directores). (1951). *Alicia en el País de las Maravillas*. Walt Disney Pictures.

Geronimi, C.; Jackson, W. y Luske, H. (Directores). (1953). *Peter Pan*. Walt Disney Pictures.

Reitherman, W. (Director). (1973). *Robin Hood*. Walt Disney Pictures.

Spielberg, S. (Director). (1975). *Tiburón*. Universal Pictures; The Zanuck Company.

Juegos de mesa

¡Sí, Señor Oscuro! (2005). Asmodee.
10 Negritos (2014). Peká Editorial.
Disney Villainous (2018). Ravensburger.
Dixit (2008). Libellud y Asmodee.
El Ministerio del Tiempo (2017). Crazy Pawn Games.
El Señor de los Anillos: Viajes por la Tierra Media (2019). Fantasy Flight Games.
Érase una vez (1993). Atlas Games.
Fábulas de Peluche (2018). Plaid Hat Games.
Harry Potter: Hogwarts Battle (2016). The Op.
Inkógnito (1988). Devir.
La Resistencia (2009). Devir.
Llamada a la Aventura (2019). Asmodee.
Los hombres lobo de Castronegro (2001). Asmodee.
Sherlock Holmes: Detective Asesor (1982). Asmodee.
Spoilers: The Game – Travel Edition (2020). BrainPicnic.
Story Cubes (2005). Asmodee.
StoryLine (2016). Asmodee.
Tiburón (2019). Ravensburger.
Time's Up (2006). Asmodee.
Timeline (2012). Asmodee.
Trivial Pursuit (1981). Hasbro.

Literatura

Benchley, P. (1973). *Tiburón*. Doubleday; Bantam Books.

Carroll, L. (1865). *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*. Macmillan Publishers.

Christie, A. (1939). *Diez negritos*. Collins Crime Club.

Tolkien, J. R. R. (1937). *El hobbit*. George Allen & Unwin

Tolkien, J. R. R. (1954). *El Señor de los Anillos*. George Allen & Unwin; Harper Collins.

LA PRAXIS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A PARTIR DE LOS CORPUS TEXTUALES, ELEMENTO UNIFICADOR ENTRE TRADICIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA[69]

MARÍA ARACELI ALONSO CAMPO
Universidad de Valladolid

MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las diversas sociedades exigen que la formación de los profesionales se base en la aplicación práctica de los saberes, pero no solo eso, sino que el ritmo frenético de avance y cambio que acontece pone como objetivo primordial de la educación actual la capacidad de adaptación, la versatilidad en todas las áreas de desarrollo humano. Esta necesidad de adaptabilidad, formación en destrezas y habilidades estratégicas es a lo que el sistema educativo intenta dar respuesta en sus continuas revisiones, especialmente en la última Ley Orgánica 3/2020, la LOMLOE, aprobado el 29 de diciembre de 2020, que supone un nuevo cambio de perspectiva del currículo: se centra en el desarrollo de las competencias y no en los contenidos —«saberes básicos», conforme a la LOMLOE.

Los nuevos requerimientos dan lugar a un nuevo enfoque por competencias, que va inevitablemente unido a un cambio metodológico, donde los contenidos no son el centro del diseño curricular. Ahora el centro de la programación lo constituye el desarrollo competencial global del estudiante. Establece las «situaciones de aprendizaje» como base del

[69] El presente trabajo se ha realizado en el marco del GIR Trans-REAL Lab, de la Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, al cual pertenecen ambas autoras.

programa educativo, que hace del estudiante el agente de su propia formación, al gestionar los contenidos y habilidades de distintas áreas de forma conjunta y global para la resolución de problemas que se plantean como retos educativos.

De esta forma, el sistema educativo debe adaptar los materiales, formas de trabajo, equipamiento y formación de sus profesionales a la pragmática de esos saberes teórico-prácticos. Uno de los primeros escollos que los estudiantes deben superar es el manejo de fuentes de diversa índole en todas las áreas. El currículo, por otra parte, no contempla una formación específica para esta habilidad en ninguna de las áreas, por lo que se trata de formación estratégica que se debe abordar de forma interdisciplinar.

El área de Lengua castellana y Literatura, en concreto, se presenta como un espacio óptimo para el manejo de diverso tipo de herramientas de análisis textual que, aun sin suponer una formación específica destinada al manejo de fuentes, sí propicia una formación para el desarrollo de la competencia estratégica a la vez que se potencia la adquisición de las competencias lingüística, discursiva y sociocultural desde un enfoque comunicativo a partir del estudio de textos auténticos que permiten la observación del uso de la lengua en contextos reales de comunicación.

Específicamente, la Lingüística de corpus ofrece una serie de métodos y técnicas para la adquisición no solo de la competencia en comunicación lingüística sino de las otras siete competencias clave estipuladas en la LOMLOE.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal mostrar las posibilidades que nos brinda la Lingüística de corpus para su aplicación a la enseñanza de la lengua española en entornos escolares.

2.1. Objetivo general

- La aplicación de corpus textuales en el aula de Educación Primaria como herramienta para el aprendizaje de la lengua española. El uso de corpus en los estudios lingüísticos ha sido

tradicionalmente aplicado a identificar irregularidades, excepciones, cambios de uso…, en definitiva, un estudio de corte más sociolingüístico. Lo que se propone es que sean los propios estudiantes quienes manejen esos corpus integrándolos como una estrategia más de aprendizaje que podrán aplicar no solo a los contenidos del área de lengua, sino de forma transversal a todas las áreas de conocimiento.

2.2. Objetivos específicos

- Compilar un corpus de textos adecuados para los estudiantes de Educación Primaria. El corpus textual CORDALES_Primaria será digital, multitextual, con diversas tipologías textuales, y multimodal, con múltiples funcionalidades que permita al estudiante analizar los datos desde diferentes perspectivas.
- Analizar el corpus con el fin de diseñar materiales didácticos enfocados al entorno escolar de Primaria, que faciliten un aprendizaje de la lengua a partir de textos reales, acorde, por tanto, con el enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas promovido desde la UE.
- Aplicar el uso de corpus en entornos escolares para el aprendizaje de la lengua, y en el caso específico del presente estudio, en el aspecto de Lengua y variación, de forma que los estudiantes puedan apreciar la evolución de la lengua, cómo van variando los términos, en función de qué factores, etc.

3. METODOLOGÍA

La aplicación de esta metodología basada en la compilación de corpus con fines didácticos y en entornos escolares se ha aplicado, con distintas funcionalidades, en apenas algún corpus como el desarrollado en el marco del proyecto BNClab – *Corpus for Schools*. *Corpus resources for A-level English Language and English Language Teaching*[70], dirigido

[70] Para más información, véase https://wp.lancs.ac.uk/corpusforschools/bnclab/.

por la Dra. Dana Gablasova en el *ESRC-funded Centre for Corpus Approaches to Social Sciences* de la Universidad de Lancaster.

Este estudio propone la aplicación de este tipo de metodología al aula de Lengua castellana y Literatura de Educación Primaria con el objetivo de que el alumnado indague sobre cómo varía el lenguaje en función del lugar o región en la cual vivimos, el grupo social o la propia situación comunicativa, creando así también una conciencia social y ciudadana con base en los propios testimonios que encontramos en las fuentes de primera mano.

El Corpus didáctico de la lengua española en entornos escolares, CORDALES_Primaria, incluye textos escritos de diferentes tipologías y género, los cuales se han agrupado conforme al género en tres subcorpus diferentes:

1. Manuales de texto de Educación Primaria
2. Textos literarios
3. Miscelánea: recetas, artículos de prensa, etc. Otros textos de tipo comunicativo susceptibles de su aplicación en Educación Primaria.

Tanto para la compilación como para la propia explotación del corpus se ha utilizado Sketch Engine[71] (Kilgarriff et ál. 2004 y 2014), una de las herramientas más populares actualmente para la consulta, creación y análisis de corpus, debido a su gran versatilidad, multifuncionalidad y fácil manejo para un usuario no experto[72]. Tal como se describe en la propia página de Sketch Engine, se trata de una aplicación informática que permite tanto la consulta de más de 700 corpus existentes en más de 100 idiomas diferentes, entre ellos el español, como la compilación de corpus textuales *ad hoc* en una o varias lenguas, marcados y anotados morfológicamente de manera automática.

El «marcado» y «anotación morfológica» de un corpus hace referencia a la codificación de información adicional en el corpus mediante un proceso de análisis y etiquetación, que puede ser de naturaleza no

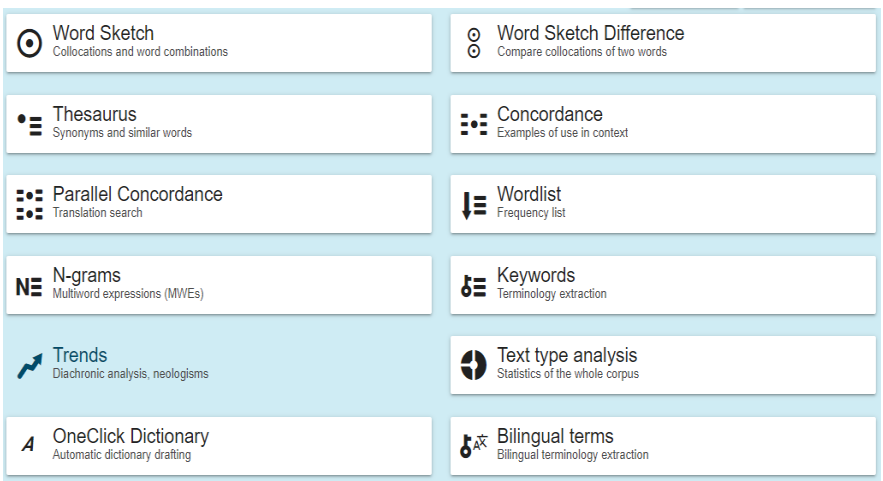
[71] © Copyright - Lexical Computing CZ s.r.o.

[72] La herramienta Sketch Engine está disponible en https://www.sketchengine.eu/.

lingüística o lingüística. Por «marcado» se entiende la codificación estructural del texto mientras que la codificación lingüística se conoce como «anotación». A su vez, las anotaciones lingüísticas pueden realizarse conforme a diferentes niveles: nivel morfológico (asociando lema y categoría a las formas), nivel sintáctico, nivel léxico-semántico, entre otros. El hecho de poder marcar y anotar morfológicamente de manera automática el corpus, lo que normalmente se conoce como «compilación del corpus», constituye una gran ventaja y aumenta enormemente las diferentes posibilidades de búsqueda en el corpus y, como consecuencia, de la explotación de los datos extraídos del mismo.

Una vez compilado el corpus, Sketch Engine integra múltiples herramientas para poder observar diferentes aspectos sobre el uso de la lengua, tal como se muestra en la siguiente pantalla.

FIGURA 1. *Funciones integradas en Sketch Engine para el análisis del corpus*



Fuente: www.sketchengine.eu (© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.)

El objetivo, como ya se avanzó en el Capítulo 2, no se limita a obtener un resultado al realizar determinadas búsquedas, sino que se trata de un enfoque *corpus-driven*, en términos de Tognini-Bonelli (2001) en contraposición con el enfoque *corpus-based*. En este último caso, el usuario utiliza el corpus para comprobar o validar su teoría o presuposición mientras que desde una perspectiva corpus-driven, el usuario «se deja llevar»

por el corpus. Conforme a la aclaración de Martín Herrero (2009), es el enfoque *corpus-driven* el que nos permitirá aproximarnos al estudio de la lengua participando activamente el proceso de aprendizaje:

> De acuerdo con Tognini-Bonelli, el cometido del lingüista es acceder a la integridad de los datos del corpus como un todo, las descripciones serán el resultado de las evidencias dadas en el corpus. Es el corpus de origen, puesto que las teorías partirán de los datos del corpus, para después procesarse y constituirse gracias a él. Este es el punto de partida de la lingüística de corpus: el uso del corpus como un "corpus-driven", puesto que es la forma de que el corpus participe activamente.
>
> Todos los lingüistas de corpus insisten en la idea de la "mirada limpia" como única forma de trabajar "honestamente" con el corpus y recalcan que si aplicamos las teorías antes de ver el corpus no dejaremos que este nos dé, gracias a la aplicación de un software específico, toda la información que nos puede ofrecer (p. 1024).

Este enfoque «dirigido», en el que el alumnado también se involucra en el proceso de búsqueda, definiendo, redefiniendo, orientando su búsqueda, etc., coincide con el enfoque *data-driven learning*, conocido como DDL, propuesto precisamente desde la aplicación de la lingüística de corpus a la enseñanza de lenguas, sobre todo, de las lenguas extranjeras (Boulton, 2017 y 2021). Boulton y Tyne (2013) proponen una definición amplia de DDL, basándose en Gilquin y Granger (2010, p. 359, como se cita en Boulton y Tyne, 2013): «"data-driven learning (DDL) consists in using the tools and techniques of corpus linguistics for pedagogical purposes" – whatever the corpus linguistic tools and techniques, and whatever the pedagogical purposes.» (p. 98).

En nuestro caso, partimos de la base de un enfoque DDL para la elaboración de propuestas didácticas donde el alumno sea el actor de su propio proceso de aprendizaje y se deje dirigir por el propio corpus para fomentar un aprendizaje por descubrimiento de diferentes aspectos sobre su lengua y su entorno.

FIGURA 2. *Fases para la elaboración de las situaciones de aprendizaje.*



Fuente: elaboración propia mediante la herramienta Canva®

Se han definido en principio siete módulos diferentes para focalizar el aprendizaje sobre aspectos diferentes, como son:

- Lengua y evolución
- Lengua y variación
- Lengua y cultura
- Lengua y sociedad
- Lengua e ideología
- Lengua y literatura
- Otros: Lengua y ciencia, por ejemplo.

Para cada uno de estos módulos se pueden elaborar sencillas propuestas didácticas, organizadas en 5 fases:

1. Introspección: reflexión, el alumnado recapacita sobre un término de una forma guiada.
2. Descubrimiento: a partir de la propia búsqueda en el corpus el alumnado descubre por sí mismo posibles nuevos aspectos.
3. Análisis: ese descubrimiento le permite desarrollar el razonamiento metalingüístico.
4. Creación: puesta en acción de esos nuevos conocimientos que están adquiriendo acerca del uso y evolución de la lengua.
5. Reflexión: la reflexión final que ayuda a fijar nuevos conocimientos y adquirir las habilidades relativas a nuevas metodologías de trabajo de investigación-acción.

La idea reside en guiar al alumnado hacia un aprendizaje por descubrimiento, colaborativo y *corpus-driven* y, donde el estudiante aprenda diferentes destrezas y habilidades que faciliten tanto el desarrollo de competencias estratégicas e informacionales como de las competencias clave, prestando especial atención a la competencia en comunicación lingüística, desde una perspectiva interdisciplinar.

4. RESULTADOS

Uno de los aspectos en los que se pone especial énfasis en la LOMLOE es el tema de la variación lingüística y el conocimiento de las variedades de la lengua. Este es uno de los motivos por los que se ha comenzado por este módulo, que es en el que nos basaremos para mostrar una propuesta didáctica a modo de ejemplo.

Teniendo en cuenta las fases especificadas en el apartado de Metodología, se organiza una secuencia didáctica en torno al módulo de Lengua y variación con la siguiente estructura, dividida en 5 bloques o pasos:

1. Bloque 1: Lluvia de ideas.
2. Bloque 2: Búsquedas.
3. Bloque 3: Análisis.
4. Bloque 4: Creación.
5. Bloque 5: Reflexión.

Si ponemos en relación las fases definidas en el apartado de Metodología para organizar la propuesta didáctica con los bloques o pasos que conforman la estructura de la secuencia para trabajar la lengua y su variación, la correspondencia quedaría de la siguiente manera: el bloque 01, «Lluvia de ideas», se corresponde con la fase de Introspección; los bloques 02 y 03, «Búsqueda» y «Análisis», con la fase de Descubrimiento; el bloque 04, con la fase de Creación; y, por último, el bloque 5, con la fase de Reflexión.

La secuencia didáctica propuesta se centra en la variación léxica y, específicamente, en el campo léxico de la alimentación. La organización por campos léxicos y no por campos semánticos se debe al hecho de tener en consideración diferentes categorías de palabras. Al igual que del Morral Barrigüete (2008, p. 188), aunque esta autora lo aplica a la enseñanza de lenguas extranjeras, nos interesan aquellas unidades léxicas no sólo relacionadas con el campo semántico al que pertenecen (la comida, por ejemplo), sino también el uso de las palabras que acompañan a cada unidad; es decir, sus estructuras gramaticales, su combinatoria, las expresiones o frases hechas, etc., que precisamente podremos observar a través del uso del corpus.

El primer bloque o paso es el punto de partida o detonador de la situación de aprendizaje. En primer lugar, se le preguntará al alumno sobre nombres de fruta que se digan de diferente manera en otra región o país a modo de «lluvia de ideas». Se les entregará un texto con nombres de fruta que podrían ser desconocidos para el alumnado, de manera que el estudiante tenga que identificar la variante e intentar deducir a qué fruta podría corresponder. El propio corpus nos puede servir como fuente para buscar un texto adecuado.

Una vez se pone en común el conocimiento previo que puedan tener sobre el léxico, se pasaría a la fase de Descubrimiento. Para ello, el alumno ha de utilizar Sketch Engine para poder realizar consultas en el corpus a partir de las diferentes funcionalidades que la herramienta nos ofrece, mostradas anteriormente en la Figura 1. En este bloque iremos guiando al alumno para que conozca las herramientas al mismo tiempo que se les va haciendo preguntas sobre el uso de la palabra en contexto. Esta tarea puede desarrollarse por grupos, lo cual potenciaría el trabajo

colaborativo, aunque se podría adaptar para el trabajo individual, dependiendo de las características del grupo-clase.

Por ejemplo, la primera búsqueda podría realizarse a través de la herramienta *Concordance* (concordancia, en español):

FIGURA 3. *Concordancias de la unidad léxica «durazno».*

) de banana 30 Licuado de manzana y	**durazno**	31 Pastel de calabaza 32 Pollo frutado con pur
1 cucharada sopera de mermelada de	**durazno**	o naranja.</s><s>Preparación " Pelar la banan
de manzana Papilla yde pollo y zapallo	**durazno**	" a partir de """""""" """""" """" """" 7 MESES 6 Nunca
MINAS Y MINERALES Ingredientes " 1	**durazno**	chico.</s><s>" 1 manzana chica.</s><s>" 1 cu
y retirar las semillas.</s><s>" Pelar el	**durazno**	y retirar el carozo.</s><s>" Introducir las frutas
* * * * FRUTAS Manzana Banana Pera	**Durazno**	Palta Mamón Todas las frutas * * * * * * * página
le pimienta inglesa, opcional Postre de	**duraznos**	y jengibre Me gusta 1.</s><s>Vierte 2/3 taza d
era con el disco para rebanar.</s><s>2	**duraznos**	maduros medianos, pelados y sin hueso 2 cuch
la tapa.</s><s>2.</s><s>R ebana los	**duraznos**	al vaporizador.</s><s>Retira la tapa y el disco
a el aspa para moler/picar y agrega los	**duraznos**	, la avena y el jengibre (si se desea) al tazón.</
ediana madura, pelada y sin semillas 1	**durazno**	mediano maduro, pelado y sin hueso 1.</s><s>
>R ebana los chabacanos, la pera y el	**durazno**	en la canasta vaporera.</s><s>Retira la tapa y
y agrega los chabacanos, la pera y el	**durazno**	al tazón.</s><s>Mezcla agregando suficiente li
S R E CE TA S (E TA PA 3) Me gusta 2	**duraznos**	medianos maduros, pelados y sin hueso ¼ de f
aporera.</s><s>2.</s><s>R ebana los	**duraznos**	en la canasta vaporera.</s><s>Retira la tapa y
a el aspa para moler/picar y agrega los	**duraznos**	y Ricotta al tazón.</s><s>Mezcla agregando su
sas de uvas, frutos secos, orejones de	**durazno**	o frutas abrillantadas.</s><s>Se puede sustitui

Fuente: www.sketchengine.eu (© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.)

Esta aplicación permite visualizar ejemplos de la unidad léxica en su contexto, en formato KWIC ⊢*Keyword in Context*⊣, de manera que se muestra las palabras que van a la izquierda y a la derecha de la unidad léxica buscada. Si clicamos en la unidad léxica también se podría visualizar un mayor contexto, en caso de necesidad. La versatilidad de la herramienta ofrece múltiples posibilidades para la visualización de los datos.

Asimismo, se puede guiar al alumnado para que utilicen la aplicación Wordlist (listado de palabras, en español), que extrae un listado de las palabras más frecuentes del corpus.

FIGURA 4. *Listado de palabras ordenadas por frecuencia.*

	Lemma		Lemma		Lemma		Lemma
1	ingredientes	14	kcal	27	trocear	40	desinfectar
2	rebanada	15	vaporera	28	ecorecetario	41	uras
3	cucharadita	16	proteínas	29	tazón	42	rebanar
4	minipimer	17	cucharada	30	zanahoria	43	socioeducativa
5	porciones	18	gr	31	recetas	44	licuar
6	frijoles	19	verd	32	calabacín	45	tortilla
7	sopero	20	procedimento	33	espinaca	46	acelga
8	braun	21	puré	34	cacerola	47	pimiento
9	jitomate	22	cebolla	35	perejil	48	hervir
10	g	23	frijol	36	rehogar	49	batata
11	hidratos	24	ml	37	batidor	50	ejote
12	lípidos	25	licue	38	rallar		
13	taza	26	lave	39	ajo		

Fuente: www.sketchengine.eu (© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.)

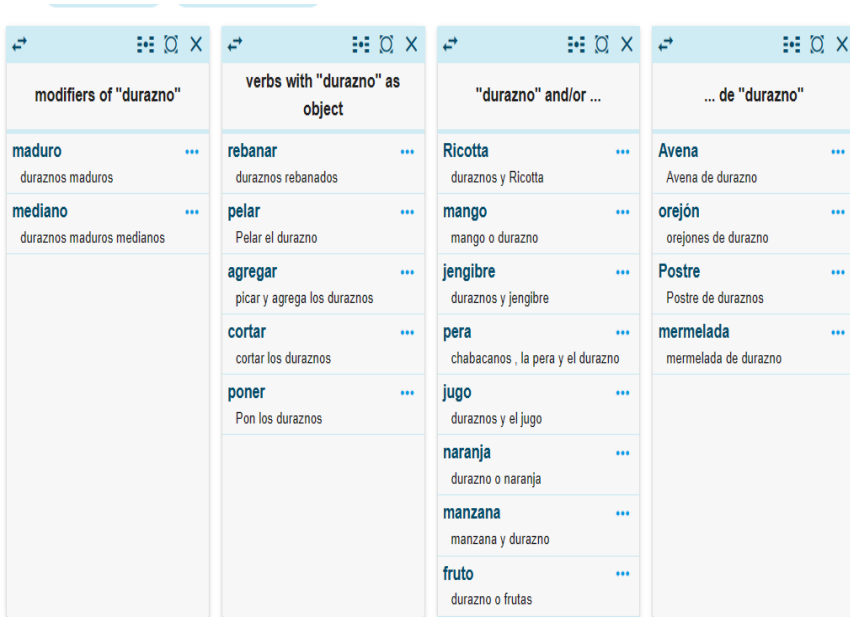
El listado nos abre la puerta a indagar sobre otros alimentos que podrían no ser reconocidos por el estudiante como, por ejemplo, el caso de «jitomate», «ejote» o «batata», cuyo uso podría ser desconocido para un alumnado de la variante peninsular del español. También podemos detectar unidades léxicas referentes a utensilios para cocinar, como «vaporera» o «minipimer», sustantivos acotadores como «rebanada» o «cucharada», o verbos para indicar acciones que se realizan con los alimentos, como «rebanar», «trocear» o «rallar». Este último nos puede llevar a aspectos ortográficos como la diferencia de «rallar» y «rayar». Igualmente, podemos ver usos morfológicos para distinguir medidas o cantidades como «taza» o «tazón». El corpus nos dirige hacia diversidad de usos y la combinación de la aplicación de Listado de palabras junto con las

Concordancias ofrece un enriquecimiento sustancial sobre el uso de las unidades léxicas que sería difícil de conseguir mediante la introspección.

Otra aplicación parecida a WordList es Keywords (palabras clave, en español), la cual extrae tanto las unidades simples como las unidades sintagmáticas (multipalabras) principales, es decir, aquellas nucleares y que se corresponden con categorías léxicas (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, principalmente).

Si queremos ir más allá, la aplicación de Word Sketch nos facilita la observación de las colocaciones y la combinatoria léxica de una palabra. Word Sketch podría decirse que es una de las funcionalidades que distingue la herramienta de Sketch Engine de otras aplicaciones de compilación y explotación de corpus, ya que nos extrae las colocaciones no solo más frecuentes sino las más significativas, agrupadas por la función gramatical de la unidad léxica en relación con el colocado, entendiendo por «colocado» la palabra que acompaña a la unidad léxica nuclear que conforma la colocación. Por ejemplo, si buscamos los *word sketches* de la unidad léxica «durazno», tal como se muestra en la Figura 5, podemos observar qué adjetivos modifican protípicamente a la unidad «durazno», por ejemplo, «maduro» o «mediano», qué verbos acompañan a «durazno» como objeto, como, por ejemplo, «rebanar» o «pelar», qué unidades léxicas van con «durazno» en la construcción [durazno+y/o+sustantivo], como, por ejemplo, «durazno y Ricotta», «mango o durazno», qué unidades léxicas van con «durazno» en la construcción [sustantivo+de+durazno], como, por ejemplo, «avena de durazno» o «orejón de durazno», etc.

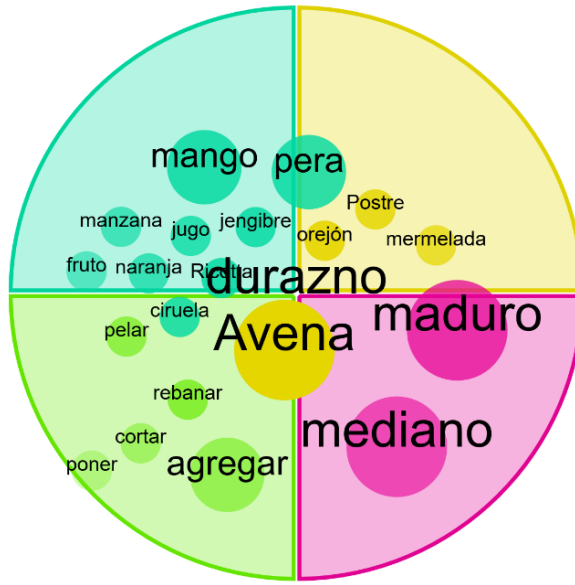
FIGURA 5. *Word sketches de «durazno»*



Fuente: www.sketchengine.eu (© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.)

Los Word Sketches también se pueden observar de manera más visual mediante un gráfico como el que se muestra en la siguiente Figura.

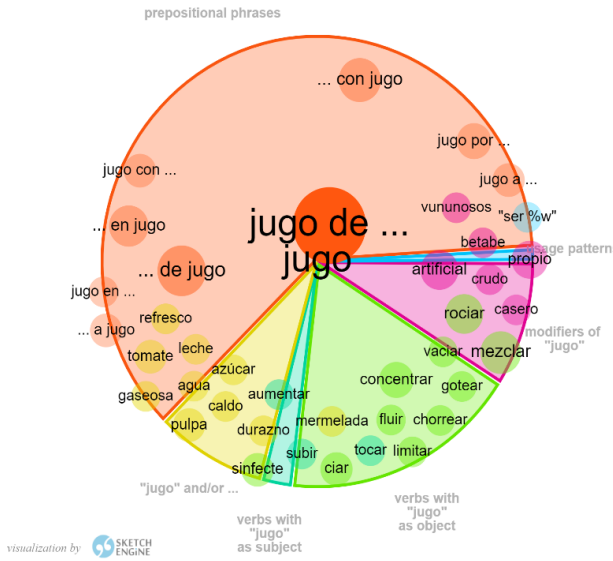
FIGURA 6. *Gráfico con los word sketches de «durazno»*



Fuente: www.sketchengine.eu (© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.)

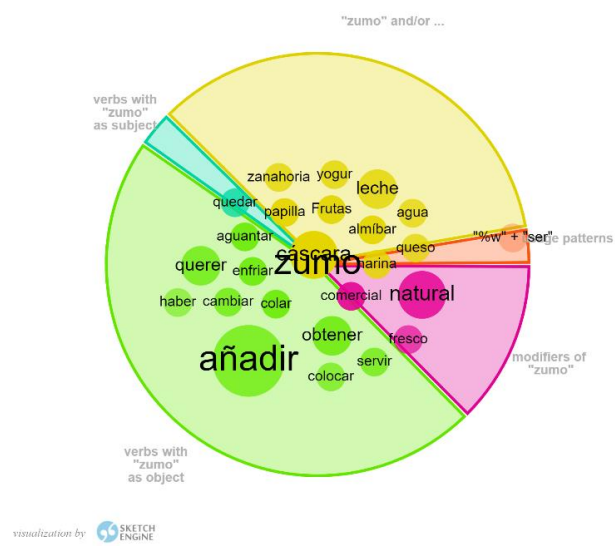
Entre las unidades léxicas que acompañan a «durazno» en la construcción [sustantivo+de+durazno], podemos guiar a los alumnos para que se fijen en la unidad léxica «jugo» y que descubran la diferencia, por ejemplo, entre «jugo» y «zumo».

FIGURA 7. *Gráfico con los word sketches de «jugo» en Sketch Engine*



Fuente: www.sketchengine.eu (© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.)

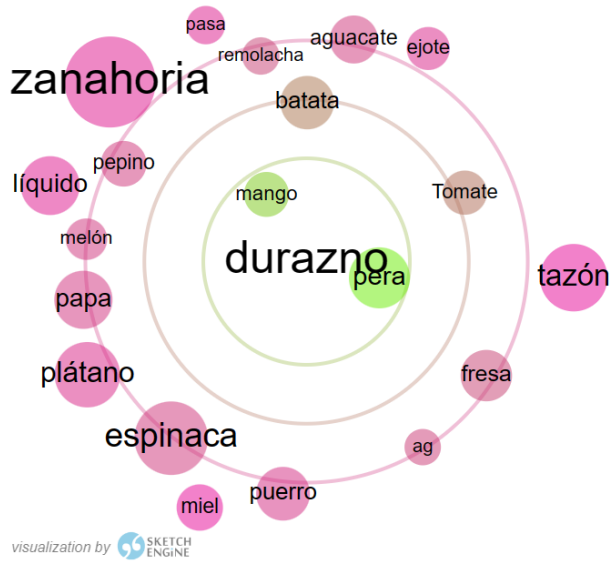
FIGURA 8. *Gráfico con los word sketches de «zumo».*



Fuente: www.sketchengine.eu (© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.)

La observación de «durazno» nos conduce a la aplicación Thesaurus (tesaruo, en español), la cual nos permite detectar otras unidades léxicas que funcionan de manera similar a «durazno».

FIGURA 8. *Palabras relacionadas con «durazno»*



Fuente: www.sketchengine.eu (© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.)

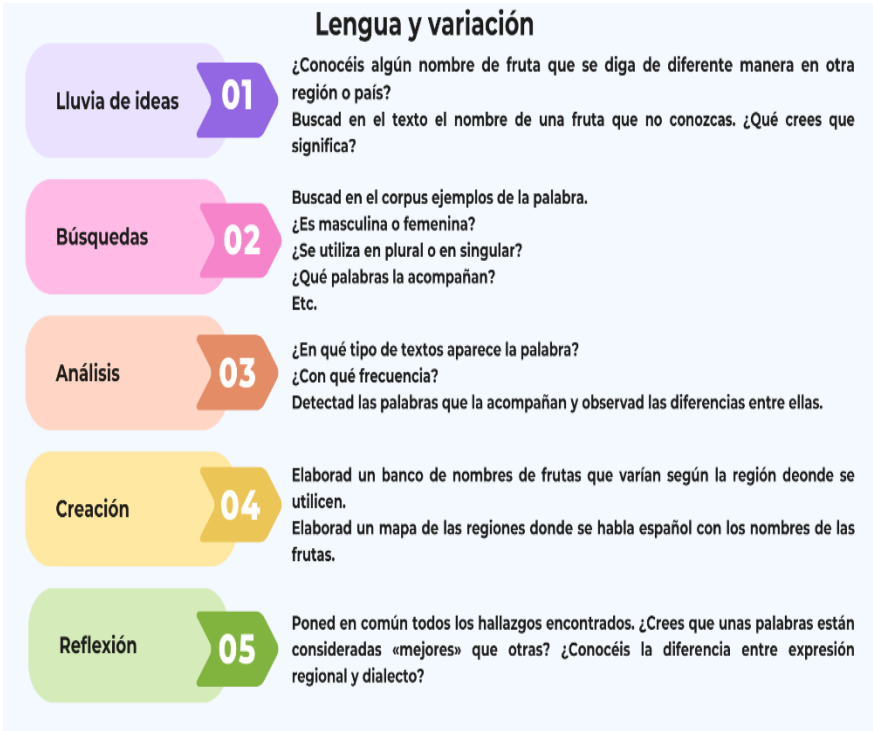
La exploración del corpus nos lleva totalmente a un aprendizaje *data-driven*, donde el alumnado por grupos va descubriendo el entorno de las unidades léxicas no basándonos solo en aspectos gramaticales sino también en culturales, sociales, etc.

Una vez que finalizamos con los bloques o pasos 2 y 3 llega el momento de llevar a la acción todo lo aprendido. En el bloque o paso 4, el de Creación, podemos sugerir alguna actividad donde los estudiantes hayan de generar o crear un recurso, como, por ejemplo, un banco de nombres de frutas o un mapa de las regiones donde se habla español con los nombres de las frutas.

Por último, es importante terminar mediante una fase de Reflexión, el bloque o paso 5, con el fin de poner en común los hallazgos encontrados

y autoevaluar su proceso de aprendizaje. En la Figura 9 se muestra a modo de resumen la secuencia didáctica planteada.

FIGURA 9. *Ejemplo de secuencia didáctica correspondiente al módulo de Lengua y variación*



Fuente: elaboración propia mediante la herramienta Canva®

Se ha de tener en cuenta que el enfoque *corpus-driven* no permite conocer de antemano todos los resultados de las posibles búsquedas, pues estas son infinitas, por lo que el aprendizaje es un descubrimiento tanto para el alumno como para el propio profesor. Esto implica que el profesor ha de ir guiando, sugiriendo al alumno posibilidades, pero es el alumno el que dirige su propio descubrimiento sobre el uso. No obstante, sí es aconsejable que el docente realice búsquedas previstas para poder lanzar preguntas, sugerir vías o caminos para la indagación, etc.

5. DISCUSIÓN

La Lingüística de corpus con fines didácticos no supone un ámbito totalmente nuevo, pues la aplicación de los corpus textuales al aprendizaje de lenguas se viene desarrollando desde hace ya tiempo, aunque la mayoría de los estudios se centran en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras se han desarrollado principalmente corpus que recopilan textos escritos u orales de producciones de los estudiantes con el fin de detectar y analizar los errores frecuentemente cometidos. A estos corpus se les ha denominado «corpus de aprendizaje», como equivalente del término inglés *learner corpora*. Otros autores (Núñez Nogueroles, 2019) se refieren a ellos como «corpus de aprendices» y se han aplicado de cara a la enseñanza de ELE.

En entornos escolares su aplicación es más reciente, y son escasos los corpus con fines didácticos para su aplicación en edades más tempranas. La propuesta que presentamos se aplica al desarrollo de materiales didácticos, al igual que en el caso de los corpus de aprendizaje, pero la diferencia radica en las fuentes que alimentan el corpus. En nuestro caso, el corpus se configura a partir de textos reales que utilizan los estudiantes en un entorno escolar y no a partir de sus propias producciones. Es por ello que creemos necesaria una clara distinción entre los corpus escolares, como sería el caso del corpus CORDALES_Primaria y los corpus de aprendizaje.

Tal como hemos pretendido mostrar en estudio, que constituye una primera aproximación a la aplicación de la Lingüística de corpus en entornos escolares y, específicamente, en Educación Primaria, la adaptación de los corpus textuales para que el alumnado pueda indagar sobre el funcionamiento del lenguaje y cómo este nos permite categorizar una realidad, cambiarla o moldearla permite diseñar verdaderas propuestas didácticas enfocadas al descubrimiento de la lengua y de su uso en situaciones de comunicación real[73].

A través de la herramienta Sketch Engine, los estudiantes pueden recapacitar sobre diversas cuestiones relacionadas no solo con el significado

[73] Cf. McEnery y Wilson. 2001.

de las palabras, su variación en el uso, sino las construcciones gramaticales, contextos o variaciones diastráticas…, lo que potencia su reflexión metalingüística y favorece, por ende, el manejo de las construcciones lingüísticas y mejora el pensamiento crítico.

Estas búsquedas requieren en todo momento de la acción de guía por parte del docente, cumpliendo así los objetivos de autogestión del aprendizaje y autonomía en el proceso de formación que las nuevas disposiciones reguladoras educativas requieren.

Otro de los aspectos positivos que resultan de la utilización de corpus escolares es la alta capacidad de atracción de atención que es inherente a estas herramientas. En nuestro caso, Sketch Engine proporciona gráficos y cuadros sinópticos que hacen que resulte más sencillo gestionar y comprender conceptos con múltiples variables.

Si bien las ventajas de los corpus para fines didácticos de cara a un mayor desarrollo de la competencia en comunicación del hablante se hacen evidentes, se ha de tener en cuenta que también se ha de hacer frente a ciertas dificultades o limitaciones que pueden surgir. El alumnado de Primaria está en proceso de desarrollo de la competencia digital y una herramienta como Sketch Engine no está adaptada al entorno escolar. Quizás en un futuro se podría implementar esta adaptación, pero se ha de tener en cuenta el apoyo constante que necesitará el alumnado para conocer el uso de las diferentes funcionalidades.

Por otro lado, el enfoque DDL supone un reto para el docente, pues no tiene un control previo del camino que va a seguir el alumno en sus búsquedas, por lo que necesita un conocimiento óptimo no solo de la aplicación sino de los métodos y técnicas de la Lingüística de corpus como metodología de indagación lingüística.

Por último, hemos de destacar que la propia versatilidad y funcionalidad de una metodología *corpus-driven* permite la adaptación de las propuestas didácticas a diferentes escenarios y niveles, aunque por los aspectos comentados previamente sería difícil de aplicar en un nivel inicial de Primaria.

6. CONCLUSIONES

Nuestro estudio tenía como objeto de estudio el uso de un corpus didáctico escolar para el aprendizaje de las competencias clave especificadas en la LOMLOE, prestando atención a la competencia comunicativa.

La LOMLOE insiste en el desarrollo de la competencia comunicativa, enlazando con el desarrollo de la competencia social y ciudadana y la competencia digital, en el marco de acciones de la Agenda 2030:

> […]la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo.
>
> […]El desarrollo de la competencia digital no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones. El mundo digital es un nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan de su tiempo libre. Con el objetivo de que el sistema educativo adopte el lugar que le corresponde en el cambio digital, se incluye la atención al desarrollo de la competencia digital de los y las estudiantes de todas las etapas educativas, tanto a través de contenidos específicos como en una perspectiva transversal, y haciendo hincapié en la brecha digital de género.

El trabajo con este tipo de corpus aúna el trabajo de la competencia digital, por lo que supone la búsqueda e interpretación de resultados en la propia herramienta; la competencia social y ciudadana se ve reforzada por esa conciencia de diversidad cultural que le proporciona el conocimiento de otros entornos lingüísticos; y más evidente aún si cabe es el desarrollo de la habilidad estratégica que la sociedad actual tanto requiere en nuestros egresados y profesionales de todas las áreas.

8. REFERENCIAS

Boulton, A. (2021). Research in data-driven learning. En P. Pérez-Paredes y G. Mark, Beyond Concordance Lines: Corpora in language education. Studies in Corpus Linguistics, 102 (pp. 9-34). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/scl.102.01bou

Boulton, A. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. En. S. Thorne y S. May (Eds.), Language, Education and Technology: Enciclopedia of Language and Education. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_15

Boulton, A. y Tyne, H. (2013). Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview. Bulletin suisse de linguistique appliquée, No. 97, 97-118.

del Moral Barrigüete, C. (2008). La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE con el método Collage. Publicaciones 38, 183-193.

Martín Herrero, C. (2009). Aproximación a ciertas perspectivas en Lingüística de Corpus. En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (Eds.), A survey of corpus-based research (pp. 1020-1032). Asociación Española de Lingüística de Corpus.

McEnery, T. y Wilson, A. (2001). Corpus Linguistics: An Introduction. Edinburgh University Press.

Núñez-Nogueroles, E. E. (2019). Pasado, presente y futuro de los corpus de aprendices de ELE. Una revisión bibliográfica. ReiDoCrea-Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas, 8(3), 170-190.

Tognini-Bonelli, E. (2001). Corpus Linguistics at Work. Studies in Corpus Linguistics, 6. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/scl.6

Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P. y Suchomel, Vít (2014). The Sketch Engine: en years on. Lexicography 1, 7-36.

Kilgarriff, A., Rychlý, P., Smrž, P. y Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. Proceedings of the 11th EURALEX International Congress (pp.105-116). Euralex, Université de Bretagne-Sud.

EL USO DE LA HERRAMIENTA FLIP PARA LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BEATRIZ SEDANO CUEVAS
Coordinadora del área de español en UNED Idiomas
Docente en la Universidad Isabel I de Castilla

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de aprendizaje-enseñanza de lenguas en la actualidad, las modalidades en línea e híbridas han cobrado cada vez más relevancia, así como el uso de herramientas tecnológicas existentes que permitan la práctica de las diferentes actividades comunicativas de forma asíncrona por razones de diverso tipo como la ubicación de los aprendientes, la incompatibilidad por diferencias horarias o los compromisos laborales y personales.

En este capítulo se describe una experiencia de aprendizaje-enseñanza en línea con aprendientes de español de lengua extranjera de diferentes niveles para la práctica oral asíncrona y colaborativa a través del uso de la tecnología, en concreto, con la herramienta Flip (anteriormente llamada Flipgrid), la cual permite la grabación de vídeos y audios, así como el envío de retroalimentación de forma oral y escrita.

El contexto de enseñanza-aprendizaje se enmarca en los cursos de español como lengua extranjera de la modalidad en línea del Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED Idiomas) con alumnos de los cinco niveles de referencia en los que se imparten los cursos (A1- C1). Los aprendientes siguen los cursos desde diferentes ubicaciones en España y el mundo.

Los estudiantes que desean obtener el certificado deben realizar un examen final con cuatro pruebas: comprensión lectora, expresión escrita,

comprensión auditiva y expresión e interacción orales. Las pruebas orales se llevan a cabo en línea con una herramienta propia de la institución que permite la autograbación de producciones orales para su posterior evaluación (E-Oral: https://eoral.uned.es/).

Para la práctica durante el curso, tienen la posibilidad de realizar tareas de grabación de monólogos a través de la plataforma virtual del curso y reciben correcciones por parte del docente de forma privada y unidireccional. Como elemento de apoyo y para aumentar el tiempo de práctica oral en la preparación de las pruebas finales, se propuso el uso de la herramienta Flip. Esta permite la grabación de vídeos de manera sencilla desde cualquier dispositivo como los teléfonos móviles inteligentes, así como la posibilidad de obtener evaluación formativa asíncrona no solo por parte del docente, sino también por parte de otros aprendientes. Además, estos tienen la posibilidad de responder a la retroalimentación proporcionada en cualquier momento e iniciar una conversación con el docente o sus compañeros.

1.1. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LÍNEA

En relación con el contexto presentado en el apartado anterior, conviene reflexionar sobre algunas cuestiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas en línea dentro de un enfoque de aprendizaje socioconstructivista.

En primer lugar, autores como Herrera (2019) señalan que el aprendizaje de lenguas con tecnología se fundamenta en los componentes de la interacción, comunicación y colaboración, que son a su vez los pilares del aprendizaje de lenguas en general según el constructivismo social. Por ello, en estos contextos, los aprendientes deben poseer cierta autonomía en su proceso de aprendizaje y en el establecimiento de las interacciones sociales (síncronas y asíncronas). Asimismo, para aprovechar todos los beneficios de este tipo de aprendizaje, deben ser aprendientes activos dispuestos a aprender de forma colaborativa. Para que todo esto ocurra, es responsabilidad del docente diseñar experiencias de aprendizaje que incluyan el papel activo y colaborativo de los aprendientes.

Además de los entornos virtuales de aprendizaje, organizados por una institución y sus docentes para el trabajo en línea de manera flexible

respecto al tiempo y el espacio, en un entorno socioconstructivista en línea, se pueden establecer de manera más informal comunidades virtuales de práctica, que consisten en grupos de personas con un interés compartido que participan en un debate colaborativo (Sedano *et al*., 2023).

Respecto al papel activo de los aprendientes, cabe señalar el *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* (DigCompEdu), que contempla seis áreas de competencias y en el área 6 hace hincapié en el desarrollo de la competencia digital del alumnado, para lo cual recomienda la inclusión de actividades, tareas y evaluaciones que demanden el uso de las tecnologías digitales para comunicarse, expresarse y colaborar, entre otras funciones (Redecker, 2020).

Asimismo, en el ámbito de aprendizaje de lenguas, el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) en su *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020) incluye dentro de las actividades comunicativas de la lengua los nuevos descriptores para la interacción en línea que es necesario considerar a la hora de llevar a cabo conversaciones y discusiones o colaborar en línea. Entre varias funciones, la interacción en línea puede suponer generar publicaciones o intervenciones para que otras personas respondan, así como reaccionar y producir comentarios o valoraciones sobre las intervenciones de otros.

1.2. FLIP Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Como se ha mencionado anteriormente, Flip es una herramienta tecnológica de uso gratuito perteneciente actualmente a Microsoft, que consiste en una plataforma de discusión basada en vídeo, audio y texto que permite grabar vídeos o audios y proporcionar retroalimentación oral y escrita de forma asíncrona. Asimismo, funciona también como una red social, pues permite generar reacciones sobre los vídeos y comentarios proporcionados. Para su participación, los aprendientes solamente tienen que crearse un usuario y ser añadidos a un grupo de discusión.

El uso de Flip en el aprendizaje de lenguas es relativamente reciente, aunque ya existen varios estudios y ha sido utilizada en entornos de aprendizaje en línea e híbridos, y en contextos provocados por la

situación de emergencia de la COVID-19 (Casañ-Núñez, 2021; Iglesias, 2021; Yeh *et al*., 2022). Algunos autores han señalado la necesidad de indagar en la percepción de uso de esta herramienta por parte de los estudiantes y la relación con el sentimiento de presencia social y pertenencia a una comunidad (Lowenthal y Moore, 2020).

Algunas de las ventajas sobre el uso de Flip en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas señaladas en la literatura son:

- Según la percepción de aprendientes o docentes, ayuda a desarrollar la competencia comunicativa de la lengua extranjera en las destrezas orales (Iglesias, 2021).
- Aumenta la motivación y confianza en las destrezas orales (Mango, 2021), así como la reducción del de estrés que generan los exámenes o pruebas finales (Subiana *et al*., 2022), pues permite una práctica continuada.
- Ayuda a aumentar el sentido de pertenencia a la comunidad (Yeh *et al*., 2022) y a generar una cercanía en el aprendizaje en línea, por ejemplo, en contextos de telecolaboración o intercambio, lo que se ha llamado en los contextos de aprendizaje de tecnología "propincuidad" (Concheiro *et al*., 2021). Esto se consigue a través del uso del vídeo, comentarios afectivos o la comunicación no verbal como los gestos.
- Fomenta el desarrollo de otras habilidades propias del siglo XXI como la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico (Budiarta y Santosa, 2020).
- Constituye una buena herramienta como portafolio digital de las producciones orales de los aprendientes, sobre todo, con una finalidad evaluativa (Subiana *et al*., 2022).

Asimismo, Flip puede ser una herramienta apropiada para su uso con dispositivos móviles (Petersend *et al*., 2020), lo que permite integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto cotidiano de los aprendientes de manera ubicua, pues pueden hacer uso de la herramienta desde cualquier momento o lugar.

En cuanto a desventajas, se han señalado cuestiones como la inconveniencia de que la retroalimentación sea asíncrona y no inmediata (Mango, 2021); o que, en ocasiones, las producciones orales pueden ser un poco forzadas a los temas propuestos, sin llevar a un discurso natural de la lengua (Yeh *et al*., 2020).

2. OBJETIVOS

Los objetivos plantados para esta intervención educativa son:

- Aumentar la seguridad de los aprendientes y reducir el sentimiento de estrés de las pruebas finales a través de retroalimentación constructiva.
- Mejorar de forma general la comunicación en la lengua extranjera a la hora de expresarse de forma oral.
- Fomentar el aprendizaje social y colaborativo a través de la interacción asíncrona.
- Desarrollar el aprendizaje autónomo a través de la reflexión sobre estrategias comunicativas y de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

En esta sección se describe, por un lado, la propuesta de enseñanza-aprendizaje, y por otro, la metodología seguida para recoger la opinión de los aprendientes sobre dicha propuesta.

3.1. PROPUESTA DE APRENDIZAJE CON FLIP

En este apartado se describe brevemente el diseño de la propuesta y en 4.1, los resultados. Para el desarrollo de la propuesta, se establecieron cinco grupos en Flip según los grupos de niveles (A1-C1), puesto que las especificaciones de las pruebas orales son diferentes para cada nivel. En cada grupo, se diseñaron una serie de temas, que es como se denomina en esta plataforma a las diferentes propuestas de actividades con vídeos. Estos temas respondían a tareas para la expresión oral (grabación de monólogo con una duración determinada) y para la interacción oral

(grabación de respuesta corta tras escuchar preguntas), conforme a lo que deben hacer los alumnos en las pruebas finales (Figura 1).

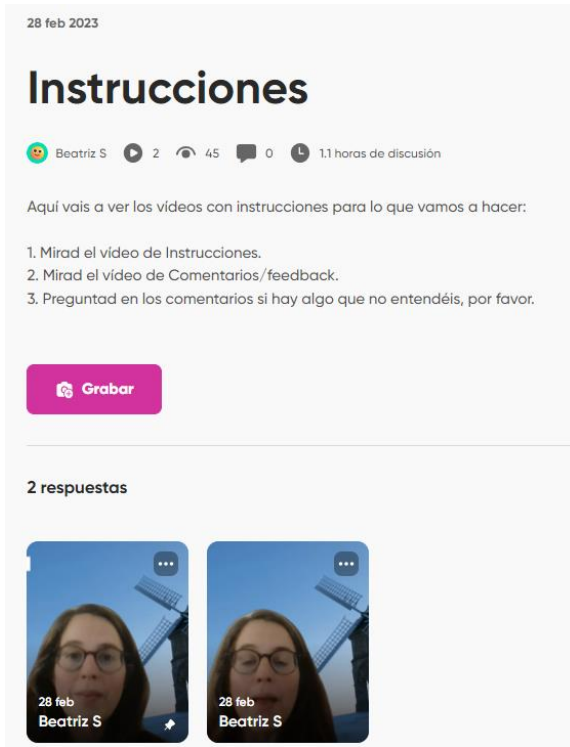
FIGURA 1. *Ejemplo de organización de temas o prácticas orales en el grupo de A1*



Fuente: Elaboración propia en Flip.

Para empezar, la docente generó un tema introductorio con las instrucciones a partir de dos vídeos breves en los que se explica, por un lado, en qué consisten las tareas y cuestiones técnicas sobre cómo agregar vídeos a los temas, añadir comentarios o proporcionar retroalimentación a los vídeos de otros aprendientes; y por otro, realiza algunos recordatorios sobre estrategias para sus producciones orales: duración requerida, cómo organizar un discurso o cómo utilizar la comunicación no verbal (gestos, mirar a la cámara, etc.). (Figura 2).

FIGURA 2. *Ejemplo de instrucciones para la propuesta*

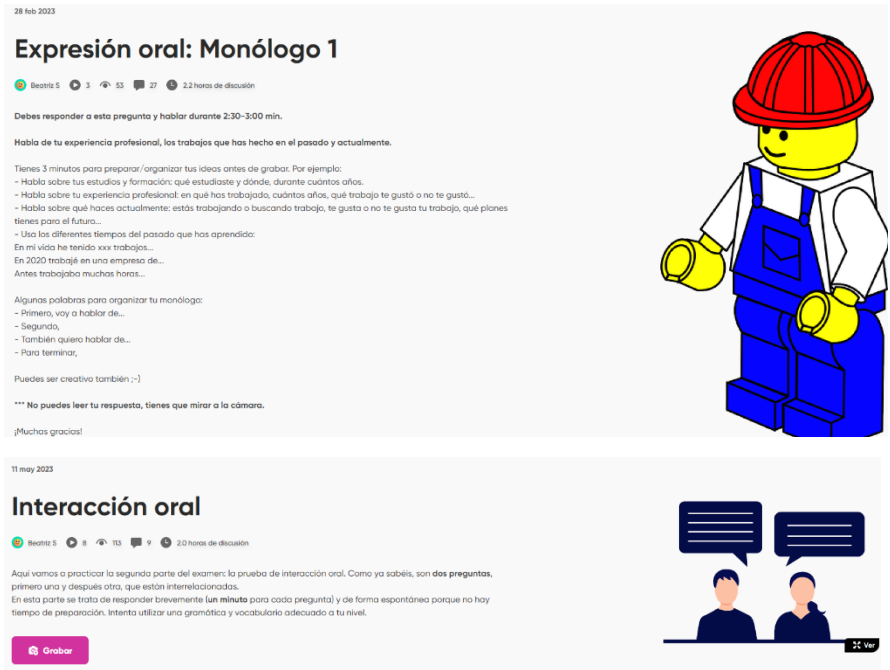


Fuente: Elaboración propia en Flip.

En la figura 3 se muestran dos ejemplos de tareas para la expresión e interacción orales en las que se explica lo que deben hacer y se les proporciona algunas estrategias para grabar sus producciones.

En el apartado 4.1. de este capítulo se describen algunos de los resultados generados por los aprendientes en esta experiencia.

FIGURA 3. *Ejemplos de tareas de expresión e interacción orales en el grupo de A2*



Fuente: Elaboración propia en Flip.

3.2. CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Para recoger la opinión de los aprendientes sobre la experiencia, se diseñó un cuestionario con la herramienta Formularios de Google en el que los aprendientes debían responder a aspectos referentes al proceso de aprendizaje autónomo y colaborativo, y a su propia autopercepción sobre aspectos metacognitivos (conciencia lingüística, estrategias para el examen, etc.). La elección del cuestionario se basó en la facilidad de administración de este instrumento de recogida de datos (Ainciburu, 2022) al tratarse de un contexto en línea en el que los aprendientes están dispersos geográficamente.

En este cuestionario se incluyeron un total de 13 preguntas de formulación sencilla teniendo en cuenta que los aprendientes deben responder en la lengua meta y de diferente tipología para obtener información de diversa índole: de respuesta cerrada dicotómica (sí/no), de escala Likert, de selección múltiple a partir de una lista de alternativa con la opción de

"otro" para añadir cualquier comentario; y de respuesta abierta para recoger respuestas libres.

La primera pregunta se dirigió a concretar la finalidad de uso de la herramienta por parte de los aprendientes, mientras que las siguientes preguntas se centraron en conocer el grado de satisfacción (2-4) y valoración respecto a su utilidad para la mejora en su aprendizaje de la lengua (5-9), así como en el uso prospectivo de la herramienta (10-12) y finalmente, recoger cualquier comentario adicional sobre la experiencia (13), tal y como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Preguntas del cuestionario de satisfacción*

Preguntas	Tipo de respuesta
1. ¿Para qué has usado Flip?	Respuesta cerrada de elección múltiple y "otro"
2. ¿Te gusta Flip? 3. Si tu respuesta anterior es "sí", ¿por qué? 4. Si tu respuesta anterior es "no", ¿por qué no?	Respuesta dicotómica sí/no Respuesta abierta Respuesta abierta
5. Creo que Flip me ha ayudado en mi expresión e interacción oral. 6. Creo que Flip me ha ayudado a mejora para el examen oral. 7. ¿En qué aspectos te ha ayudado Flip? 8. ¿En qué aspectos no te ha ayudado? 9. Después de usar Flip, ¿cómo te sientes respecto a tu uso del español?	Escala Likert (1 nada- 5 mucho) Escala Likert (1 nada- 5 mucho) Respuesta cerrada de elección múltiple y opción a "otro" Respuesta abierta Respuesta cerrada de elección múltiple y opción a "otro"
10. ¿Te gustaría utilizar Flip para el próximo curso o en el futuro? 11. Si tu respuesta anterior es "sí", explica para qué. 12. Si tu respuesta anterior es "no", explica por qué.	Respuesta dicotómica sí/no Respuesta abierta Respuesta abierta
13. Aquí puedes añadir lo que quieras sobre la experiencia en Flip.	Respuesta abierta

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

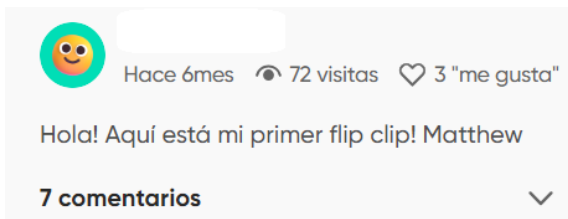
En este apartado se describen los resultados de la experiencia de aprendizaje, así como los del cuestionario de opinión distribuido a los participantes.

4.1. EXPERIENCIA CON FLIP

En total, la propuesta de aprendizaje se desarrolló durante los últimos tres meses del curso lectivo. Se propuso cuando la docente consideró que los grupos estaban lo suficientemente consolidados y en el momento del curso en el que los aprendientes empezaron a ser conscientes de las pruebas finales. La participación en esta experiencia se planteó como opcional y complementaria a las actividades del curso en línea, pues no todos los aprendientes tenían interés en realizar los exámenes y algunos se mostraron reticentes en la grabación de vídeos y visualización por parte de sus compañeros, aunque los grupos que se establecen en Flip sean totalmente privados. Se apuntaron un total de 19 alumnos de diferentes niveles, de los cuales 11 fueron realmente activos en su participación.

En cada grupo, se fueron lanzando de manera periódica los temas o tareas propuestas descritas en el apartado 3.1., para los cuales se estableció un período de entrega. Después, los aprendientes fueron añadiendo sus vídeos y comentarios de manera asíncrona (figura 4):

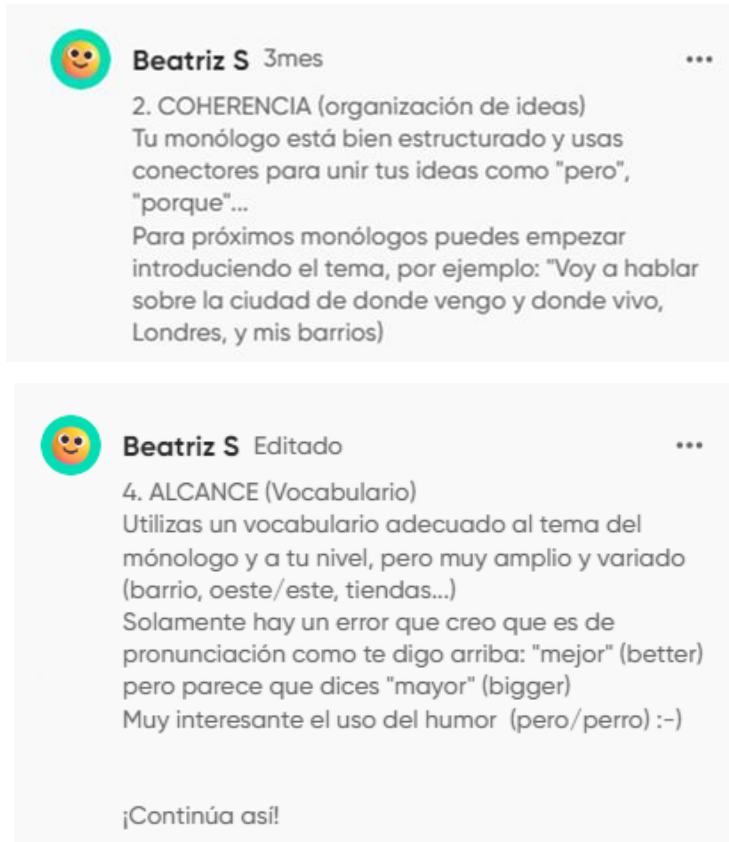
FIGURA 4. *Ejemplo de mensaje con entrega de tarea*



Fuente: Elaboración propia en Flip

Asimismo, la docente fue proporcionando de manera ágil una retroalimentación basada en los criterios de evaluación explicados con anterioridad en otras tareas del curso y en las instrucciones (fluidez, coherencia, corrección y alcance), de los que pueden verse algunos ejemplos en la figura 5:

FIGURA 5. *Ejemplos de retroalimentación docente en el grupo de A1*



Fuente: Elaboración propia en Flip

Por su parte, los alumnos también podían añadir reacciones (“me gusta”) y comentarios a las intervenciones de la profesora o a sus compañeros. Para lo segundo, no se dieron instrucciones específicas aparte de que fueran comentarios constructivos, ya que la intención era ver la interacción espontánea que podría generarse en estos entornos de aprendizaje informal. Algunos ejemplos de respuesta a la docente y de retroalimentación entre aprendientes pueden verse en la figura 6:

FIGURA 6. *Ejemplos de reacciones y retroalimentación de los aprendientes en el grupo de A2*



Fuente: Elaboración propia en Flip

Asimismo, tuvieron lugar algunos ejemplos de interacción entre aprendientes en las que también respondieron a la retroalimentación de sus compañeros como puede verse en la figura 7, donde se muestra que el componente afectivo es fundamental en estos entornos:

FIGURA 7. *Ejemplos de interacción entre aprendientes en el grupo de B1*



Fuente: Elaboración propia en Flip

Para terminar con el aspecto de las intervenciones de los aprendientes entre sí, algunos realizaron puntualmente alguna retroalimentación de forma oral grabando un vídeo como respuesta, lo cual se consideró de gran interés para llevar a cabo una práctica oral más interactiva.

4.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario fue distribuido a través del correo electrónico a los 19 aprendientes que se habían inscrito en los diferentes grupos de Flip. Se obtuvieron 11 respuestas que se correspondieron con los alumnos que participaron de forma activa durante la experiencia.

Respecto a la primera pregunta sobre la finalidad real que le habían dado al de uso de la herramienta, entre diferentes opciones de respuesta múltiple y en lo que respecta al tipo de tarea, el 100 % respondió que para practicar la expresión oral y el 70 % para practicar la interacción oral. Además, un 90 % indicó que la había utilizado para entender mejor qué hacer en el examen, mientras que un 70 % lo hizo para mejorar su español en general. Finalmente, un 80 % lo utilizó para recibir retroalimentación por parte de la profesora, mientras que un 70 % lo hizo para ver y escuchar a sus compañeros y solo un 50 % para recibir

retroalimentación de sus compañeros. Estos resultados pueden verse en la siguiente figura:

GRÁFICO 1. *Finalidad de uso de la herramienta*

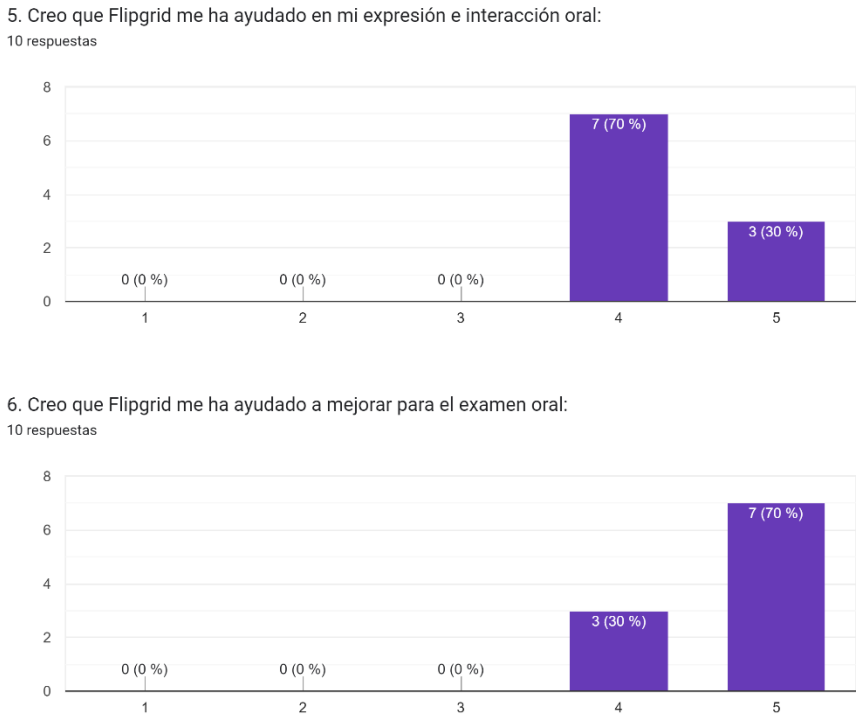


Nota: Elaboración propia con Formularios de Google

En cuanto a la valoración del uso de la herramienta (preguntas 2-4), el 100 % afirmó que le había gustado utilizarla por las siguientes razones: por la facilidad de grabarse en vídeo y practicar la expresión oral (100 %); por recibir retroalimentación de forma directa y rápida por parte de la profesora (80 %); por la posibilidad de leer la retroalimentación de la profesora para otros compañeros y aprender de ello (80 %); por haberles ayudado a perder la vergüenza o miedo a hablar en español (70 %); y por poder visualizar los videos propios o de los compañeros varias veces y aprender de los errores (70 %). Por su parte, solo un 40 % indicó que le había gustado por la posibilidad de aprender con los compañeros de forma colaborativa.

Respecto a las preguntas 5 y 6 en las que se indagaba sobre la percepción de los aprendientes sobre la mejora en el aprendizaje de la lengua, el 100 % afirmó que el uso de la herramienta le había ayudado en el desarrollo de las destrezas orales (70 % mucho - 30 % totalmente) y a mejorar para el examen oral (70 % totalmente - 30 % mucho), como puede verse en la figura siguiente:

GRÁFICO 2. *Beneficios del uso de la herramienta*



Nota: Elaboración propia con Formularios de Google

Cuando se les preguntó por los aspectos concretos en los que les había ayudado la herramienta (pregunta 7), de una lista de selección múltiple, estas fueron las opciones escogidas de mayor a menor:

- 100 % en la organización del discurso y 90 % en conocer estrategias para ello;
- 90 % en la mejora de la expresión oral;
- 80 % en la confianza para hablar;
- 70 % en conocer estrategias para hablar de un tema;
- 70 % en la mejora de la fluidez;
- 60 % en la confianza para hacer el examen oral;

– 60 % en la motivación para hablar español en general;

– 50 % en mejorar la gramática;

– 40 % en mejorar la pronunciación;

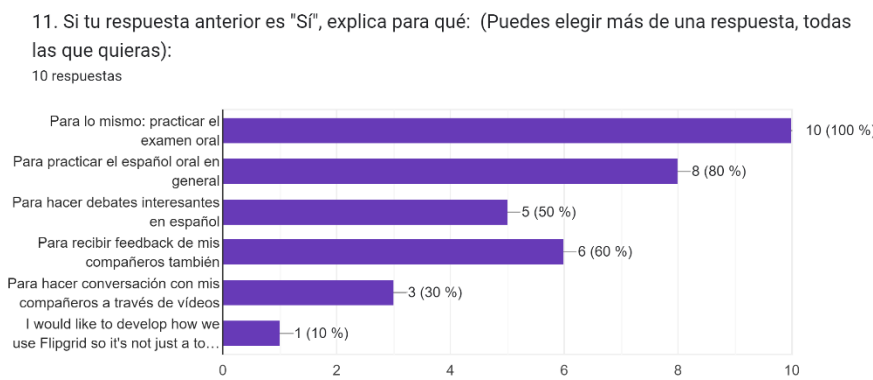
– 30 % en mejorar el vocabulario;

– 30 % en ser más consciente de mis errores;

La pregunta 8 de respuesta abierta sobre los aspectos en los que consideraban que la herramienta no les había ayudado solo obtuvo dos respuestas, en las que se señaló las destrezas pasivas como la comprensión y en un grupo de baja participación, la falta de esta y de la interacción entre compañeros.

En lo que se refiere a sus percepciones tras utilizar la herramienta (pregunta 9), el 100 % afirmó sentirse más preparado para hacer el examen, mientras que un 70 % indicó entender mejor los aspectos importantes para evaluar un examen oral, tener más confianza para hablar la lengua, así como conocer más sus errores. Por el contrario, un 40 % declaró haber corregido algunos de sus errores y solo un 10 % sentirse más autónomo en el aprendizaje de la lengua.

GRÁFICO 3. *Uso prospectivo de la herramienta.*



Nota: Elaboración propia con Formulario de Google

En cuanto el uso prospectivo de la herramienta (preguntas 10-12), el 100 % afirmó que le gustaría utilizarla en el futuro para el mismo uso de la práctica del examen oral; el 80 % para la práctica del español oral en general; el 70 % para recibir retroalimentación de sus compañeros; y el 60 % para hacer debates en la lengua meta (gráfico 3).

Finalmente, en la última pregunta (13) de respuesta abierta orientada a recoger cualquier comentario adicional sobre la experiencia, se pudieron identificar los siguientes aspectos:

- Todos los aprendientes que respondieron destacaron que la experiencia y la herramienta les habían ayudado, sobre todo, a preparar el examen, así como a sentir menos estrés o miedo ante este.
- Un aprendiente señaló la conveniencia de la herramienta respecto a la velocidad de recibir retroalimentación.
- Curiosamente, una alumna destacó el aspecto colaborativo y la oportunidad que brindaba Flip de conocer mejor a sus compañeros.
- Respecto al uso potencial y futuro de Flip, varios aprendientes indicaron su deseo de utilizarlo en próximos cursos y específicamente, un aprendiente señaló que le gustaría utilizar la herramienta no solo para el examen oral, sino integrada en el aprendizaje de la lengua general de forma más dinámica.

5. DISCUSIÓN

Tras los resultados presentados en el apartado anterior, se pasan a analizar más en profundidad algunos aspectos.

De los resultados sobre la percepción del propósito de uso de la herramienta, se deduce que las tareas de expresión oral tuvieron más acogida por parte de los aprendientes que las preguntas propuestas para la interacción oral, algo que quizás sea porque la tarea del monólogo implica mayor complejidad y su práctica se considera más necesaria. No obstante, puede ser un aspecto en el que indagar a la hora diseñar

actividades para la interacción oral que generen mayor motivación en los aprendientes. Asimismo, la funcionalidad para la preparación del examen está clara, por lo que también se puede explorar el uso de la herramienta para la mejora de la lengua en general.

En cuanto a los beneficios de uso de Flip, el aumento en la confianza para hablar en la lengua meta y para realizar el examen oral se señalan claramente, así como la mejora en la coherencia y fluidez. No obstante, menos de la mitad de los aprendientes considera que se ha mejorado la corrección gramatical, el uso del léxico o la pronunciación, por lo que son cuestiones a tener en cuenta cuando se diseñen futuras prácticas, a la hora de proporcionar pautas y estrategias concretas.

Respecto al aumento de la conciencia de los errores propios, hay resultados algo contradictorios, ya que, en una pregunta, solo un tercio de los aprendientes considera que se ha aumentado dicha conciencia, mientras que, en otra, lo señala el 70 %. No obstante, solo una minoría declara sentirse más autónomo en el aprendizaje de la lengua tras la práctica, por lo que la atención al aprendizaje autónomo es una cuestión que merece mayor atención en el futuro también.

Finalmente, en lo referente al agente que proporciona la retroalimentación, los resultados apuntan que la mitad de los aprendientes no considera útil recibir retroalimentación directamente de sus compañeros, aunque cuando luego se les pide valorar la herramienta, la mayoría sí señala el beneficio de leer la retroalimentación de la docente proporcionada a sus compañeros o visualizar los vídeos de otros compañeros. Además, menos de la mitad señala haber aprendido de forma colaborativa. Por todo ello, se considera que se debe profundizar en el desarrollo de la colaboración y en concienciar a los alumnos sobre los beneficios de la coevaluación.

Como resumen, se puede afirmar que un 100 % del alumnado tiene una percepción positiva de la experiencia y estimó la herramienta de utilidad para la práctica oral y en concreto, para el examen. Además, la mayoría afirmó haber aumentado la confianza en sus destrezas orales y en su confianza para hablar en la lengua meta; mientras que un porcentaje menor

no tan claro afirmó haber adquirido conciencia sobre sus errores y solo una minoría consideró que la práctica había sido realmente colaborativa.

En relación con estos resultados y los objetivos planteados al comienzo de la experiencia educativa y recogidos en el apartado segundo de este capítulo, se considera haber alcanzado los dos primeros que apuntaban al aumento de la seguridad y la reducción del estrés de las pruebas finales como indicaban Mango (2021) o Subiana *et al*. (2022), así como a la mejora de la comunicación en la lengua meta y la expresión oral, tal y como señalaban otros autores como Iglesias (2021). No obstante, los otros dos objetivos de fomentar el aprendizaje colaborativo y desarrollar el aprendizaje autónomo no se consideran totalmente cumplidos.

Por todo lo anterior, la herramienta se puede considerar especialmente adecuada para aumentar el tiempo de práctica de las destrezas orales, sobre todo, la expresión oral o los monólogos, así como la confianza de los aprendientes en su expresión oral. Además, puede utilizarse para trabajar la conciencia sobre los propios errores, para lo cual sería apropiado establecer prácticas más concretas sobre estrategias comunicativas y de aprendizaje de la lengua.

Por el contrario, en esta experiencia no se generado una auténtica colaboración entre los aprendientes o estos han considerado aprender en gran medida de la retroalimentación realizada por otros aprendientes, por lo que para próximas prácticas sería necesario incidir en los aspectos colaborativos y plantear actividades más guiadas en este sentido siguiendo la opinión proporcionada por los propios alumnos sobre futuras líneas de aplicación de la herramienta a través de otras técnicas didácticas orales como el debate.

Asimismo, sería interesante profundizar en algunas cuestiones señaladas por alguno de los aprendientes como el aumento del sentimiento de pertenencia en la comunidad (Yeh *et al.,* 2022), o un uso más dinámico de la herramienta y proponer actividades que fomenten la creatividad y el pensamiento crítico como señalaban Budiarta y Santosa (2020).

6. CONCLUSIONES

Tal y como se ha descrito en los apartados anteriores, la experiencia ha obtenido resultados satisfactorios en cuanto al aumento de confianza y motivación en las destrezas orales de los aprendientes, mientras que plantea la necesidad de profundizar en la implicación en el proceso de aprendizaje de la lengua como aprendientes en línea autónomos y colaborativos.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se es consciente de que se trata de una experiencia con una muestra reducida de estudiantes durante un período temporal no muy extenso, por lo que, para obtener resultados más consistentes, convendría ampliar la práctica en el tiempo con más grupos de aprendientes.

Finalmente, y en relación con lo expuesto en el apartado de Resultados (4.2.), se proponen algunas futuras líneas de actuación:

- Fomentar una mayor participación en todos los niveles y diseñar actividades más colaborativas que impliquen a los alumnos en la retroalimentación a sus compañeros, proporcionando criterios de evaluación claros a partir de rúbricas sencillas, las cuales podrían ser trabajadas previamente en el curso junto a estrategias para el aumento de la conciencia lingüística o la mejora de la autopercepción.

- Centrar la práctica no solo en las tareas propuestas para el examen, sino en una práctica más integrada en la comunicación cotidiana de la lengua meta implementando otras técnicas didácticas de expresión oral como el debate y que puedan establecerse verdaderas comunidades de práctica en línea.

- Explorar el aspecto de la corrección, pues la herramienta además de retroalimentación puede permitir la mejora de los vídeos e intervenciones de los aprendientes, quienes podrían subir de nuevo sus producciones orales mejoradas a partir de los comentarios del docente y sus compañeros (Domingues y Saracho, 2021).

7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Centro Universitario de Idiomas de la UNED (UNED Idiomas) la posibilidad de realizar esta experiencia en el contexto de enseñanza-aprendizaje de los cursos de español en línea. Asimismo, se agradece a los aprendientes su participación y colaboración.

8. REFERENCIAS

Ainciburu, C. (2022). Cuestionarios y entrevistas para la investigación en ELE. En I. Santos y S. Pastor, Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 211-228). Arco Libros.

Budiarta, I K. y Santosa, M. H. (2020). TPS-Flip: Transforming EFL speaking class in the 21st century. English Review: Journal of English Education, 9(1), 13-20. DOI: https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3824

Casañ-Núñez, J. C. (2021). Creating a positive learning environment in the online classroom with Flip. The EuroCALL Review, 29(2), 22-32. https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.15347

Concheiro, P., Espejel, O. y Pujolà, J. T. (2021). Flip: una vídeo app para el intercambio virtual, la propincuidad y el aprendizaje de lenguas. Perspectiva, 39(1), 01-17. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70066

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

Domingues, M., y Saracho, M. (2020). Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo Octalysis. En P. Taboada, M.R Barros (Eds), Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2 (pp. 259-272). Universidade de Santiago de Compostela. DOI: https://dx.doi.org/10.15304/9788417595487

Herrera, F. (2019). La dimensión digital del aula de español. En F. Jiménez y A. Rufat (eds.), Manual de formación para profesores de ELE (pp. 233-252). SGEL.

Iglesias, M. (2021). Learning EFL online through Blogger and Flip in higher education: A collaborative project in times of pandemic. University of South Florida M3 Center Publishing, 3(2021), 26. DOI: https://digitalcommons.usf.edu/m3publishing/vol3/iss2021/1/

Lowenthal, P.R., y Moore., R.L. (2020). Exploring student perceptions of Flip in online courses. Online Learning, 24(4), 28-41. https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2335

Mango, O. (2021). Flip: Students' perceptions of its advantages and disadvantages in the language classroom. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 5(3), 277-287. DOI: https://doi.org/10.46328/ijtes.195

Petersen, J. B., Townsend, S. D., & Onaka, N. (2020). Utilizing Flipgrid application on student smartphones in a small-scale ESL study. English Language Teaching, 13(5), 164-176. DOI: https://doi.org/10.5539/elt.v13n5p164

Redecker, C. (2020). Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu. Traducción y adaptación al español: Fundación Universia e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://hdl.handle.net/11162/205287

Sedano, B., Castrillo, M. D. y Martín-Monje, E. (2023). enseñanza y aprendizaje de lenguas con recursos digitales. Editorial UNED.

Subiana, I. P., Sukyadi, D. y Purnawarman, P. (2022). Using Flip as electronic portfolio in speaking assessment. Polyglot: Jurnal Ilmiah, 18(2), 187-202. DOI: http://dx.doi.org/10.19166/pji.v18i2.4910

Yeh, E., Choi, G. Y. y Friesem, Y. (2022). Connecting Through Flip: Examining Social Presence of English Language Learners in an Online Course During the Pandemic. CALICO Journal, 39(1). DOI: https://doi.org/10.1558/cj.19647

MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES: RECURSOS DISPONIBLES PARA LA DOCENCIA DE LA LITERATURA HISPANOGRECOLATINA[74]

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

En la denominada Galaxia Internet al libro le ha sido arrebatada la prevalencia que ostentó durante los quinientos años de la Era Gutenberg, inaugurada con la invención de la imprenta. Este cambio de paradigma ha afectado a la producción de la literatura, pero también a su recepción y, por ende, a su docencia, especialmente a la de la literatura clásica, cuya cosmovisión resulta a veces tan alejada de la del hombre actual. Se propugna hoy, desde esta perspectiva, la necesidad de una alfabetización que trascienda lo meramente verbal, es decir, de una polialfabetización. Servirse de los nuevos lenguajes y formatos para hacer pervivir la tradición permite trazar un puente entre la librocéntrica Galaxia Gutenberg y el nuevo mundo digital, donde la actividad de leer entraña tanto lectura propiamente dicha, sobre nuevos soportes, como interpretación de imágenes, infografías y visionado de recursos audiovisuales.

En el contexto de la enseñanza de la literatura española en la universidad es fundamental adaptar las estrategias pedagógicas y los recursos utilizados para aprovechar el potencial de las nuevas herramientas digitales. Esta contribución aborda la importancia de los materiales didácticos digitales (MDD) como recursos para la enseñanza de la literatura de tradición hispanogrecolatina en el entorno universitario del siglo XXI. A través del examen de materiales didácticos digitales en abierto elaborados

[74] Este trabajo se inscribe en el PIE 2023-78 "Más allá de la Galaxia Gutenberg: educación literaria y proyectos audiovisuales" (ULPGC). Coord. M. M. Martínez Sariego.

por tres integrantes del grupo de innovación educativa Litter@ de la ULPGC se examina el papel de los MDD en la mejora de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, así como su potencialidad para contribuir al desarrollo de sus habilidades críticas y analíticas, pero también los desafíos que entraña su utilización. Además, se discuten las implicaciones pedagógicas y algunas consideraciones éticas relacionadas con el uso de estos materiales.

Antes de describir y valorar estos materiales, definiremos los conceptos de Galaxia Gutenberg y Galaxia Digital, ya que sobre ellos pivotan dos paradigmas en la historia de la recepción literaria. Todos los agentes intervinientes en el proceso comunicativo –emisor, mensaje, transductor y receptor– se han visto afectados por este cambio de paradigma, pero en la enseñanza de la literatura nos concierne, ante todo, la transformación del rol del transductor[75]. Frente al lector, que interpreta para sí mismo, el transductor –en este caso el profesor– interpreta para otros los materiales literarios que son objeto de referencia institucional, académica y mercantil –en este caso universitaria– y condiciona ante terceros –en este caso los estudiantes– la recepción e intelección de la literatura (Maestro, 2017-2022: III, 4.4). Este transductor o intermediario desempeña indudablemente una función de mediación, es decir, de transducción (transmisión más transformación), entre el mensaje, que sale de manos del autor, y el público receptor: emisor > mensaje > transductor > receptor. De ahí su gran responsabilidad, pues no solo selecciona[76],

[75] El de *transductor* es un término acuñado por Maestro (2017-2022: III, 4.4.3) para referirse a la realidad indiscutible de que en el proceso de interpretación de la literatura hay un sujeto operatorio que "forma parte del proceso mismo de la pragmática de la comunicación literaria, al repercutir en su desarrollo de forma determinante, pues dispone funcionalmente de medios decisivos para su difusión o censura, y actúa en el curso del proceso comunicativo no sólo bajo sus propias competencias y modalidades sobre las formas y posibilidades de comprensión del público receptor, sino también en nombre de un organismo político (Estado), institución académica (Universidad) o gremio (lobby) financiero o ideológico (editoriales, prensa, publicidad, grupos económicos…)" (Maestro 2017-2022: III, 4.4).

[76] Hay quien arguye que la universidad, lejos de ser el dispositivo emisor de certificados de pertenencia al canon, solo actúa *a posteriori* y a la fuerza, en función de una política de hechos consumados. Sin embargo, la universidad, definida por Sullà como "la institución que administra el canon" (1998, p. 22), desempeña un rol de indiscutible valía en la delicada labor de canonización literaria. Insiste en ello Kermode, para quien los profesores e investigadores universitarios son los que ejercen el control institucional de la interpretación: "una comunidad profesional dotada de autoridad [...] para definir [...] un tema, imponer valoraciones y dar

sino que transmite el mensaje y, al hacerlo, lo transforma en mayor o menor medida. Apunta en este sentido Maestro las posibilidades aún no del todo exploradas de la red como instrumento de transducción global capaz de servir, o incluso de degenerar, en control y manipulación de masas. Desde esta perspectiva, los materiales didácticos digitales en abierto tienen una indudable potencia.

2. GALAXIA GUTENBERG *VS.* GALAXIA DIGITAL: IMPACTO SOBRE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Tradicionalmente se ha utilizado el sintagma "Galaxia Gutenberg" (McLuhan, 1962) para referirse al período histórico que sucedió a la invención de la imprenta, en tanto que la escritura impresa revolucionó la difusión de la información y el acceso a la literatura[77]. La "Galaxia Digital" o "Galaxia Internet" (Castells, 2001), por su parte, designaría la era actual, en que internet y las tecnologías digitales han transformado la forma en que se crea, distribuye y consume la información. Estas dos galaxias representan diferentes paradigmas en cuanto a la recepción de la literatura, a través de la lectura, y su docencia.

La Galaxia Gutenberg, en la que los libros constituían la principal forma de acceso a la literatura, ofrecía una experiencia de lectura tradicional: concentrada, individual y lineal. Para sumergirse en los textos, los lectores debían desarrollar habilidades de comprensión profunda y atención sostenida. La experiencia de lectura en la Galaxia Gutenberg promovía, sin duda, una conexión más íntima con los libros y una relación duradera y significativa de los lectores con la tradición literaria clásica.

validez a interpretaciones" (1998: 92). En efecto, si ciertas obras llegan a institucionalizarse como literatura canónica es "mediante la enseñanza y el estudio (se puede decir, más bien, la enseñanza y el estudio reiterados)" (Robinson, 1998, p. 117). *Cf.* Martínez Sariego y Laguna Mariscal (2018: 30-32), Martínez Sariego (2021, pp. 199-200, pp. 210-211).

[77] El sintagma "Galaxia Gutenberg" se encuentra en el visionario McLuhan (1962), quien lo acuñó no solo aludiendo a los medios de comunicación que invadían la realidad cultural de mediados del siglo XX, sino consciente de que una nueva era estaba por llegar. Se le ha llamado, por sus afirmaciones en *The Gutenberg Galaxy* (1962) y en *Understanding Media* (1964), el "profeta de Internet". *Cf.* Press (1995).

En contraste, la Galaxia Digital ha introducido nuevas formas de recepción literaria. El acceso a las obras literarias se ha visto enormemente facilitado por la puesta a disposición de los textos en línea y la posibilidad de leerlos desde cualquier dispositivo electrónico. Pero la lectura en la Galaxia Digital es también más fragmentaria[78], en tanto que mediatizada por la hipertextualidad y la multimodalidad, consustanciales a los materiales digitales. Se trata de una experiencia de lectura propia de la "modernidad líquida" en que habitamos (Bauman, 2015)[79] y que, en realidad supone, en cierto modo, un retorno a los tiempos de la oralidad. Esto es lo que se plantea en la teoría del "paréntesis de Gutenberg" (Ong, 1982; Sauerberg, 2009[80]; Piscitelli, 2011; Pettit, 2012), según la cual la invención de la imprenta habría supuesto una anomalía, un paréntesis de quinientos años en la evolución de los procesos de comunicación: las formas de comunicación preimpresas y digitales estarían mucho más relacionadas entre sí de lo que ambas lo están con el libro impreso.

Con anterioridad a Gutenberg, en efecto, la transmisión del conocimiento se basaba en la oralidad y en la conservación de manuscritos, arduamente copiados por amanuenses y conservados, sobre todo, en monasterios. Con la invención de la imprenta, el libro se vio entronizado como símbolo del conocimiento y de la cultura, y la más fácil circulación de la obra impresa hizo el conocimiento más accesible de lo que nunca hasta el momento lo había sido. En la actual era digital, con internet y las redes sociales, ingresamos en un nuevo estado de cosas, más similar a la primitiva oralidad de lo que a primera vista parece, debido, entre otros factores, a la fluidez con que circula la información y a la

[78] Ya desde los años sesenta se hablaba de "cultura mosaico" (Moles, 1968) para aludir a la fragmentación de discursos que caracteriza de nuestro momento cultural. El proceso, evidentemente, se ha visto agudizado con el advenimiento de la Galaxia Internet.

[79] La principal diferencia entre ambas formas de lectura radicaría, a entender de Moscoso (2004), en la "itinerancia" que se da en el mundo digital. Sobre la lectura en la era digital, véase también Castany Prado (2019, pp. 252-275).

[80] Existía hace años un foro de investigación sobre la teoría del paréntesis de Gutenberg, hoy extinto: Gutenberg Parenthesis Research Forum http://www.sdu.dk/Om_SDU /Institutter_centre/Ilkm/Forskning/Forskningsprojekter/Gute nberg_projekt.aspx Este es un gran problema de los MDD muchos materiales alojados en la web dejan de ser recuperables al cabo de cierto tiempo. Los textos digitales son, en muchas ocasiones, textos evanescentes. De ahí la necesidad de asegurar la pervivencia de las obras mediante su difusión en múltiples formatos.

velocidad de interacción. La teoría del paréntesis de Gutenberg nos permite tender un puente entre pasado y futuro y reflexionar sobre cómo la tecnología moldea nuestras formas de comunicarnos. En el espacio digital el texto no es un "producto", como lo fue durante el paréntesis de Gutenberg, sino un "proceso", al igual que en la Antigüedad y la Edad Media. Y, puesto que, como sostiene Piscitelli (2009), cognitivamente es imposible separar la forma y la materia de la mediación, las consecuencias de esta realidad sobre la docencia de la literatura son notables.

En lo que concierne a la enseñanza de la literatura, la transición de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Digital ha planteado, lógicamente, desafíos y oportunidades. Por un lado, la Galaxia Digital ha democratizado el acceso a la literatura, especialmente para los sectores de población sin acceso fácil a bibliotecas físicas. De otro, como recuerda García Canclini, la tecnología digital ha permitido el desarrollo de nuevas formas de leer: no deben subestimarse las "discontinuas, pero frecuentes, prácticas de lectura efectuadas en computadoras y celulares" (García Canclini, 2015, p. 23). Esta indiscutible realidad afecta directamente a la forma de aprender y enseñar literatura.

Sin embargo, en la Galaxia Digital hay agujeros negros. La sobreabundancia de información en línea puede dificultar la identificación de fuentes confiables y la selección en esa gigantesca biblioteca digital de textos de calidad. La cultura digital ha favorecido, de hecho, que los cánones literarios confluyan hoy en la cultura de masas, impulsada por la Anglosfera[81]. Este proceso, que se ha definido con etiquetas tales como "McDonaldización" (Ritzer, 1993) o "cosmopolitismo banal" (Beck, 2006), supone, en lo que a producción literaria respecta, la evitación del juego lingüístico intraducible y de las referencias demasiado específicas a una cultura en particular[82]. En cuanto a la recepción, la guía del

[81] La crisis del criterio literario, evidente ya en la redefinición del canon planteada por los Estudios Culturales durante los años 80, es anterior a la eclosión de la cultura digital, pero se ha visto favorecida por su advenimiento. Sobre el efecto destructor de la Anglosfera sobre el canon, *cf*. Maestro (2017-2022: III, 8.4.6). Véase también el apartado III, 8.3.2.3.

[82] "El imaginario se llena de referencias a la cultura global de masas –mitología cinematográfica, musical, marcas comerciales, universo informático, medios de comunicación y transporte–; su forma de narrar adopta técnicas cinematográficas, televisivas y, ahora, digitales; y se niega, en general, la distinción entre alta y baja literatura" (Castany Prado, 2019, p. 262).

profesor –transductor– en el proceso de aprendizaje sigue siendo clave, porque es complejo para el aprendiz encontrar la buena literatura en el magma cibernético. Además, la atención superficial y la hiperestimulación inherentes a la cultura digital ejercen un impacto negativo sobre la lectura reposada y la comprensión profunda de los textos[83]. Las nuevas formas de lectura no permitirían al lector la plena inmersión en la experiencia estético-literaria.

En resumen, el tránsito de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Digital ha transformado la recepción de la literatura y, por tanto, la forma en que los profesores, en tanto que transductores, afrontamos su docencia. Si bien la tecnología digital ha ampliado el acceso y dado lugar a nuevas formas de enseñar y aprender literatura, también plantea desafíos en términos de selección de los materiales y de la calidad y profundidad de la enseñanza. Es importante alcanzar un equilibrio: aprovechar las ventajas que nos brinda la Galaxia Digital, pero sin perder de vista los aspectos fundamentales de la experiencia tradicional de lectura, ya que, al fin y al cabo, se trata de transmitir un legado –el de las obras clásicas de la tradición hispanogrecolatina– asociado a formas específicas de recepción, que no pueden limitarse al consumo masivo y fragmentario del material. La tipología de materiales didácticos que ofrecemos a continuación se hace eco de este imperativo.

3. MATERIALES DIDÁCTICOS DISPONIBLES PARA EL ESTUDIO DE LA TRADICIÓN LITERARIA HISPANO-GRECOLATINA: APORTACIONES DEL GRUPO LITTER@

Tras el paréntesis de Gutenberg se ha producido –era necesaria– una transformación de los materiales didácticos utilizados en todos los niveles educativos. Paulatinamente han pasado de ser fundamentalmente analógicos a convertirse en predominantemente digitales, esto es,

Sobre estas particularidades de la literatura actual, derivadas de los modelos anglosajones, *cf*. Castany Prado (2017) y Maestro (2017-2022: VI,10).

[83] Algunos psicopedagogos rechazan el uso de las nuevas tecnologías porque, a su juicio, van en detrimento del desarrollo de actitudes tales como la capacidad de concentración, la mirada contemplativa y el asombro, principal motor del aprendizaje. *Cf*. L'Écuyer (2015).

diseñados para ser utilizados en ordenadores, tabletas o dispositivos móviles, a menudo en entornos formalizados de aprendizaje en línea. Los MDD pueden presentarse en diferentes formatos–páginas web, blogs, MOOCs, recursos de autor...–, pero lo relevante es que el tránsito de lo analógico a lo digital ha supuesto una mutación profunda de su naturaleza. Los cambios no se agotan en la transformación del formato, sino que se ha producido una significativa metamorfosis de "su sentido y definición como artefactos técnicos y pedagógicos, en las funcionalidades de los docentes y discentes, así como en los procesos de creación, difusión y consumo de los mismos" (Área, 2017, p. 24). Frente a los materiales didácticos analógicos, de carácter enciclopédico, entre los que se encuentran los libros, pero también los archivos de audio, las imágenes o los materiales audiovisuales prefabricados –favorecedores todos ellos de modelos de enseñanza y aprendizaje pasivos– los materiales didácticos digitales en abierto se integrarían, en efecto, en una escenografía virtual en que docentes y estudiantes pueden, si lo desean, articular proyectos y experiencias de aprendizaje activo.

Antes de continuar es preciso repasar brevemente la historia de la web, pues Internet ha evolucionado a lo largo de varias fases, cada cual con sus propias peculiaridades y relacionada con formatos específicos de MDD. La web 1.0, propia de los noventa, era estática y unidireccional: los usuarios navegaban por sitios web de solo lectura que ofrecían información, pero no podían interactuar ni contribuir con contenido. La web 2.0, que llegó con el nuevo milenio, sobre 2003, sí se basaba en aplicaciones web dinámicas y redes sociales que permitían la colaboración y participación activa de los usuarios. La web 3.0, también llamada web semántica, supuso, a partir de 2010, un nuevo paso en la evolución, pues utilizaba metadatos y semántica para mejorar la precisión de búsqueda y permitía que las máquinas comprendiesen y relacionasen el contenido de manera más inteligente. La web 4.0, aún en desarrollo, promete una mayor automatización e interconexión a través de tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial y el Internet de las cosas, creando experiencias altamente inmersivas y personalizadas.

Hoy en día la gran novedad en el ámbito de la didáctica de la literatura la constituyen las experiencias relacionadas con la realidad aumentada

y realidad virtual, así como con la inteligencia artificial, propias de la web 3.0 y 4.0, pero el presente trabajo, de carácter retrospectivo y descriptivo, tiene por objeto analizar materiales didácticos digitales ya disponibles en la web para la docencia universitaria de la literatura de tradición hispanogrecolatina. Pretende, en particular, describir el trabajo de tres integrantes del grupo de innovación educativa Litter@, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, coordinado por la Profesora Mónica Martínez Sariego. Se trata de profesores de diferentes universidades que han ejercido la docencia durante tres décadas y cuya integración en nuestro grupo docente de la ULPGC viene motivada, justamente, por las aportaciones que pueden realizar desde su prolongada experiencia docente con materiales didácticos digitales: Gabriel Laguna Mariscal, Catedrático de Filología Latina en la Universidad de Córdoba; Jesús G. Maestro, Catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Universidad de Vigo; y Carolina Real Torres, Profesora Titular de Filología Latina en la Universidad de La Laguna. Todos ellos, haciendo uso de los recursos de la web 1.0 y 2.0, han elaborado MDD para la docencia y la difusión de la literatura de tradición hispanogrecolatina cuya descripción abordamos aquí.

3.1. Páginas web y blogs

Con anterioridad a la implantación de los campus virtuales como recurso de apoyo a la docencia presencial[84], algunos docentes universitarios ofrecían material complementario en la web. Eran las web docentes: sitios web de acceso abierto que proporcionaban información, incluían material de trabajo y posibilitaban la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje de una determinada asignatura en línea.

Existió tradicionalmente consenso sobre los elementos que debían contener estas páginas: información adicional sobre el temario, bibliografía

[84] Podemos definir *campus virtual* como una plataforma en línea que proporciona acceso a recursos educativos y herramientas de comunicación para facilitar la enseñanza y el aprendizaje a los alumnos matriculados en una asignatura. Permite a estudiantes y profesores interactuar, acceder a contenido académico, realizar tareas y participar en discusiones desde cualquier lugar con conexión a Internet. Existen diferentes modelos y, desde su implantación a finales de la década de los 2000, han evolucionado en paralelo a los cambios tecnológicos. *Cf.* Urbina y Salinas (2014).

y webgrafía, materiales para el trabajo autónomo de los contenidos teóricos y prácticos, sección de preguntas frecuentes…[85] En cualquier caso, las páginas web se caracterizaban por ser una plataforma estática en la que los usuarios eran principalmente consumidores pasivos de contenido. Aunque en esta primera fase la interacción y colaboración de los receptores eran limitadas, se las consideró de sumo interés educativo (Terceiro, 1996; Cabero, 1998; Pérez, 2000; Área, 2001; Moreno, Martínez y Martín, 2004).

El avance tecnológico propició que las páginas web pronto fueran sustituidas por los blogs, que permitían un mantenimiento más sencillo y facilitaban la interacción con los usuarios. De la Torre (2005), al explicar las novedades que planteaba la web 2.0, proponía este esquema:

TABLA 1. *Esquema comparativo: web 1.0 vs web 2.0*

Web 1.0 (1993-2003)		**Web 2.0 (desde 2003)**
Lectura	Modo	Escritura compartida
Página	Mínima unidad de contenido	Mensaje-artículo-post
Estático	Estado	Dinámico
Navegador	Modo de visualización	Navegador, Lector RSS
Cliente-servidor	Arquitectura	Servicios web
Webmasters	Editores	Todos
Geeks	Protagonistas	Aficionados

Fuente: De la Torre (2005)

Frente a las páginas web y otros materiales digitales, los blogs presentarían varias ventajas (Richardson, 2006):

1. Uso sencillo, pues, a diferencia de lo que ocurría con las primeras web, no es necesario tener ninguna competencia informática especial para crear un blog.
2. Gratuito: existen varias opciones disponibles de servicios web libres para la gestión de blogs, como Blogger, Wordpress o Weebly.

[85] *Cf.* Carballar (1995), Marcelo et alii (2002), Román (2000). Sobre el uso real que se hacía sobre todos estos componentes apriorísticamente útiles, véase Pérez (1997), Casares y Engel (1999), Alfageme (2000), García-Beltrán y Martínez (2000), Moreno, Martínez y Martín (2004).

3. Acceso en línea desde cualquier lugar –casa, biblioteca…–, lo que permite extender el proceso educativo más allá del aula.
4. Publicación cronológica, pues en los blogs las actualizaciones suelen aparecer en orden inverso a su antigüedad, de forma que la entrada más reciente queda al comienzo de la página. Esto resulta de gran utilidad educativa.
5. Interactividad, que es una de las grandes aportaciones de la web 2.0 y que se manifiesta, sobre todo, en la posibilidad de que los receptores comenten sobre lo que el autor publica y en obtener información acerca de menciones en otros blogs gracias al trackback, lo que permite, si se desea, establecer debates.
6. Enlaces permanentes: el formato de publicación de los blogs permite que cada nueva entrada de contenido genere un enlace único y permanente, de forma que el contenido queda siempre disponible para consulta.
7. Afiliación o sindicación RSS, que posibilita a los usuarios acceder sólo a los contenidos de su interés, sin necesidad de navegar de una página a otra.
8. Autoría individual o colectiva, según se precise en cada caso. El blog puede ser obra del profesor –como los que vamos a estudiar aquí–, pero también de cada alumno e incluso de un grupo de alumnos en el marco de una asignatura, ya que la plataforma permite la autoría compartida.

A estas características y ventajas enumeradas por Richardson (2006) pueden añadirse otras, como la posibilidad de añadir columnas adicionales con *gadgets* diversos:

1. Archivos, que permiten el acceso a artículos antiguos que no aparecen ya en la página principal de la bitácora.
2. Buscador, que facilita la localización de información específica por medio de palabras clave.
3. *Tagboard,* que permite a los visitantes comentar de forma instantánea y no necesariamente como respuesta a una entrada del blog.

4. *Blogroll:* es un listado de *weblogs* recomendados que suele aparecer en el lateral de la página y en el que pueden establecerse secciones (*e.g.* temáticas). Habitualmente, el listado de otros *weblogs* incluye blogs de temáticas vecinas.

La utilización de los blogs como material didáctico –en el formato de *edublogs* (Lara, 2005)– presenta múltiples potencialidades, como a continuación ilustraremos.

3.1.1. Tradición Clásica

En la primera fase de la historia de la web, la de la web 1.0, podemos situar la página *Tradición Clásica. Un rincón en la red dedicado a la cultura clásica y a su vigencia en el mundo moderno*, del Profesor Gabriel Laguna Mariscal, que data de 2002. En esta página pionera en España, elaborada mediante Frontpage, se incluían breves artículos de investigación (apartado *Marginalia et adversaria*), pero también secciones específicamente dedicadas a las asignaturas que el profesor impartía entonces en las antiguas licenciaturas, anteriores al Plan Bolonia, como "Literatura clásica", optativa de primer ciclo de Filología Inglesa; "Lengua y Literatura Latinas del Medievo", optativa de segundo ciclo de Filología Hispánica y Humanidades; y "Mitología clásica", optativa de primer ciclo de Historia del Arte (figs. 2-4). Su web constituía entonces una aportación sumamente novedosa, de la que el autor dio cuenta en diversos foros académicos sobre innovación educativa (Laguna Mariscal, 2005).

Con la irrupción de la web 2.0 –que supuso, como antes expusimos, la creación de una dinámica radicalmente otra–, el autor, sin eliminar la página web, comenzó a elaborar, complementariamente, otro tipo de MDD, concretamente entradas en un blog titulado *Tradición Clásica. A Blog Dedicated to the Classical Tradition (Influence of Greek and Roman Culture on the Modern Western World): Notes, Examples, Commentaries, Discussions* (fig. 5). En este blog, actualizado desde diciembre de 2004 a junio de 2008, encontramos una serie de entradas de interés sobre la tradición clásica en la cultura occidental, pero, sobre todo, en la literatura española. El autor distinguía en la banda lateral izquierda

algunas secciones temáticas, dentro de las cuales se englobaban las entradas, como se ejemplifica a continuación.

- Sección "Concepto y transmisión de la Tradición Clásica": "Presentación: ¿Un Blog sobre Tradición Clásica?", "The Origin of the "Classical Tradition"-Label", "La biblioteca personal de Gilbert Highet", "Un chascarrillo de Juan Valera (y su fuente clásica)", "Sobre la inmortalidad del alma (y la apuesta de Pascal)"…
- Sección "Tópicos literarios": "There is no sex life in the grave", "En conversación con los difuntos", "Que el amor es un dios", "El viaje sobre un atlas", "Infame turba de nocturnas aves"…
- Sección "Etimologías y curiosidades lingüísticas": "Origen de la expresión 'echar un polvo'", "*Nulla dies sine linea*"…
- Sección "Cultura Clásica en el Arte": "The girl nursing her own father - La muchacha amamantando a su padre", "La capa de José"…

En cada entrada se realizan aportaciones sustanciales a la investigación de la tradición clásica, que aparecen acompañadas de material audiovisual ilustrativo diverso: fotos, vídeos… (figs. 6-7). El blog, que era muy completo para su época –contaba con archivos, buscador y *blogroll*–, contaba con entradas redactadas en inglés y en español, y conoció y sigue conociendo, una notable repercusión, con un total aproximado de 20.000 visitas por año.

FIGURA 1. *Cabecera de la página web Tradición Clásica*



Fuente: https://www.uco.es/~ca1lamag/

FIGURA 2. *Asignatura Mitología Clásica en la web Tradición Clásica: ficha técnica*



Fuente: https://www.uco.es/~ca1lamag/

FIGURA 3. *Asignatura Mitología Clásica en la web Tradición Clásica: enlaces a imágenes*



2. Teogonía y orígenes del hombre.

2.1. El Caos y la cosmogonía mítica. Proyección en las artes.
2.2. Orígenes del hombre: mito de Prometeo. Proyección en las artes.
2.3. El mito de las Edades. Proyección en las artes.

Mapa de la Hélade
Etapas de la historia de Grecia
Principales regiones y ciudades de Grecia antigua

Cuadros genealógicos:
- Cuadro 1 (las tres generaciones de dioses)
- Cuadro 2 (hijos de Zeus)

Representaciones iconográficas:
- 2.1. Teogonía
- 2.2. Prometeo

3. Estudio de los mitos por personajes.

3.1. Los doce dioses olímpicos: genealogía, carácter, atributos, y principales episodios míticos. Representación iconográfica.

Representaciones iconográficas de los doce dioses olímpicos:
- Zeus
- Hera
- Posidón
- Atenea
- Apolo
- Artemis
- Afrodita
- Hermes
- Ares
- Hefesto
- Dioniso
- Demeter

Fuente: https://www.uco.es/~ca1lamag/

FIGURA 4. *Asignatura Mitología Clásica en la web Tradición Clásica: trabajos de alumnos*



6. La pervivencia del mito.

6.1. Interpretaciones del mito. En la Antigüedad y Edad Media.
6.2. La mitología clásica en el Renacimiento.
6.3. La mitología comparada.
6.4. La interpretación y explotación de los mitos en el siglo XX.

Trabajos y exposiciones de alumnos de la Asignatura
Curso 2007-08
- doc = Documento de texto de Word
- PowerPoint = Presentación de PowerPoint

Lucía Díaz Ostúa	Zeus y Dánae (doc)
José Antonio Rodríguez Gómez	Hades (PowerPoint)
Concepción Avilés Tavira	Apolo y Dafne (PowerPoint)
Irene María Villén Muñoz	El rapto de las Sabinas (doc)
Raquel Gallardo Muñoz Estefanía Matarín Gutiérrez	Eros y Psique (PowerPoint)
Mari Loli Baena Castell	Juicio de Paris (doc)
Mª Carmen García Rodríguez Laura Mª Cabrera Bermón	El rapto de Perséfone (PowerPoint)
Cristina Gallego Ruiz	Zeus y Leda (PowerPoint)
Mª Isabel Fernández Muñoz	Aracne y Atenea (PowerPoint)
Lara Reina Montañez Pablo Ruano Ruiz	Las Ninfas (doc)
Pilar Fernández Priego Pilar Jiménez Alcalá Pilar de Gabriel Molina	Quirón (PowerPoint)
Antonia Carmona Priego Adelaida Contreras Rodríguez	Eco y Narciso (doc)
Pilar Fernández Priego Pilar Jiménez Alcalá Pilar de Gabriel Molina	Belerofonte (doc)
Rosario Mª Montoro Bustos Ricardo Pozo Márquez	Eneas (doc)
Antonio Adamuz Ruiz	Pegaso (doc)
Mª Amelia Chicharro Ordoño José Antonio Avilés Ruiz	Heracles y el león de Nemea (PowerPoint) Heracles y el león de Nemea (doc)

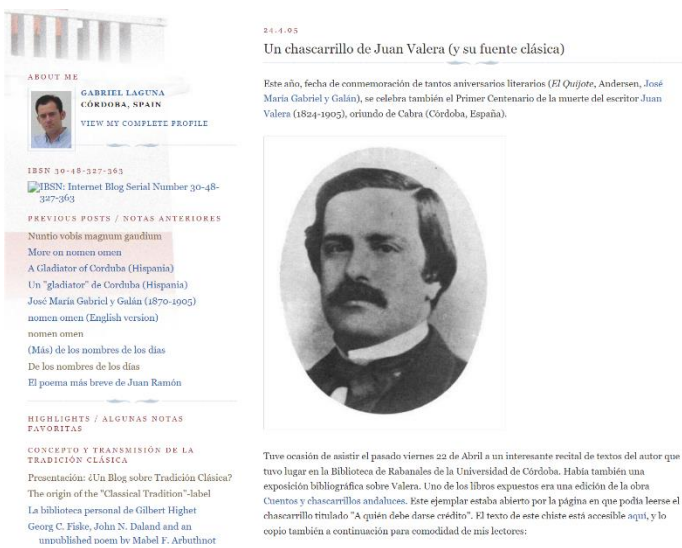
Fuente: https://www.uco.es/~ca1lamag/

FIGURA 5. *Blog Tradición Clásica: "El amor ausente: Luis Cernuda y Lucrecio" (24.12.2005)*



Fuente: http://tradicionclasica.blogspot.com/

FIGURA 6. *Blog Tradición Clásica: "Un chascarrillo de Juan Valera (y su fuente clásica)" (24.4.2005)*



Fuente: http://tradicionclasica.blogspot.com/

FIGURA 7. *Blog Tradición Clásica: "Cuando el amor quita el sueño" (16.04.2007)*

16.4.07

Cuando el amor quita el sueño

Los clásicos concebían el amor como una auténtica enfermedad, con su correspondiente etiología, síntomas y tratamiento. Se consideraba que entre los síntomas habituales de este síndrome se encontraban la palidez, la calentura, la inapetencia, la agitación y... sí, el insomnio. Toda esta concepción se manifiesta y documenta, por supuesto, en los textos literarios, pero no sólo era una convención literaria, sino una convicción presente en la vida cotidiana y en la ciencia médica (ya hablé de esto en este artículo).

Hoy la moderna medicina (y, especialmente, la especialidad de la neurología) ha intentado explicar sobre bases más científicas estos síntomas del amor. Parece que el enamoramiento suscita la secreción y liberación en el cerebro de drogas endógenas, como la feniletilamina o la dopamina, que tienen efectos fisiológicos en el organismo del enamorado. En concreto, la feniletilamina es similar en sus efectos a la anfetamina, y como tal es responsable de síntomas de amor tales como la taquicardia y los sudores, la inapetencia y (lo que nos interesa aquí) el insomnio.

Hablando de insomnio de amor, he acabado de leer recientemente el libro *Los cien golpes*, de la joven italiana Melissa P. (la novela se está llevando al cine actualmente). Ahí la autora cuenta sus vivencias erótico-sentimentales. Un joven enamorado de ella le canta una serenata (se trata, por lo visto, de una canción tradicional siciliana). He aquí el texto:

Mi votu e mi rivotu suspirannu,
passu li notti 'nteri senza sonnu,
e li biddizzi tò vaju cuntimplannu,
tipenzu de la notti fino a jornu.
Pi tia non pozzu n'ura ripusari,
paci non havi chiù st'afflittu cori.
Lu vò sapiri quannu t'aju a lassari?
Quannu la vita mia finisci e mori.

Doy vueltas y más vueltas suspirando,
paso las noches enteras en vela,
contemplando tu belleza,
pienso en ti de la noche a la mañana.
Por ti no puedo reposar ni un momento,
no tengo sosiego, de tan triste que está el corazón.
¿Quieres saber cuándo te dejaré?:
Cuando mi vida acabe y muera.

Esta canción (en versión ligeramente distinta) se puede ver y escuchar en este video:



Fuente: http://tradicionclasica.blogspot.com/

3.1.2. Jesús G. Maestro y la Crítica de la Razón Literaria

Examinamos a continuación el caso del Profesor Jesús G. Maestro, artífice de una personal teoría y autor de una cantidad extensa de materiales didácticos digitales, a los que ha dado –y sigue dando– cumplida difusión a través de un canal de Youtube con 78400 seguidores[86] y una completa página web en Weebly (fig. 8), concebida como "Blog Académico", donde incluye materiales tales como una semblanza y cronología biográficas, noticias de eventos, entrevistas, un listado de publicaciones (monografías, artículos, recensiones, traducciones), un listado completo de los vídeos alojados en Youtube, clasificados por secciones (interpretaciones musicales al piano, conferencias y actos de presentación de la *Crítica de la razón literaria*, apostillas a la *Crítica de la razón literaria*, un Audiolibro de la *Crítica de la razón literaria*[87], un listado de posibles temas para una tesis o trabajos académicos de investigación científica sobre literatura y un listado de los MOOCs disponibles en el marco del Programa Internacional de Docencia Universitaria Digital en Español "Hispanosfera Académica", entre otros materiales).

Paralelamente, Maestro mantiene tres blogs en Blogger:

1) *Prof. Jesús G. Maestro: Una interpretación de la literatura y de la realidad desde los presupuestos metodológicos de la Crítica de la razón literaria* (fig. 9), entendido como "Blog Magistral", donde se incluyen materiales diversos sobre el autor y su obra: reflexiones, infografías, vídeos de entrevistas y presentaciones de su trabajo…

2) *Crítica de la razón literaria* (fig. 10), blog donde ofrece en abierto una digitalización de su obra completa: la extensa *Crítica de la razón literaria* en su décima edición digital definitiva, que actualiza periódicamente con enlaces a nuevo material audiovisual generado.

---

[86] *Jesús G. Maestro. Canal destinado a la exposición y difusión de la obra científica y académica de Jesús G. Maestro* https://www.youtube.com/@JesusGMaestro. Datos consignados a fecha de 9/9/2023.

[87] Se trata de una selección de citas cortas y fragmentos muy breves de la *Crítica de la razón literaria* en formato audio. En 2023 Maestro ha empezado a difundir también "Relámpagos magistrales" en formato *short*, donde sintetiza, en forma de aforismos y sentencias, algunos de sus principales postulados.

3) *Cátedra Hispánica de Estudios literarios* (fig. 11), blog de la institución académica homónima, creada el 12 de octubre de 2019 y destinada a la publicación, difusión y promoción de investigaciones (artículos y monografías) relacionadas con la *Crítica de la razón literaria* y sus presupuestos metodológicos, sobre todo desde el *Boletín de la Cátedra Hispánica de Estudios Literarios* (ISSN 2792-8357), uno de sus principales órganos de difusión.

Tanto la web como los blogs, conectados con el canal de Youtube, ofrecen un conjunto amplio de MDD, originales, personalísimos y dotados de una sólida coherencia interna.

FIGURA 8. *Blog Académico: página web Jesús G. Maestro: cabecera*



Fuente: https://jesusgmaestro.weebly.com/

FIGURA 9. *Blog Magistral: Blog Prof. Jesús G. Maestro*



Fuente: https://jesusgmaestro.blogspot.com/

FIGURA 10. *Blog Crítica de la Razón Literaria*



Fuente: https://criticadelarazonliteraria.blogspot.com/

FIGURA 11. *Blog Cátedra Hispánica de Estudios Literarios*

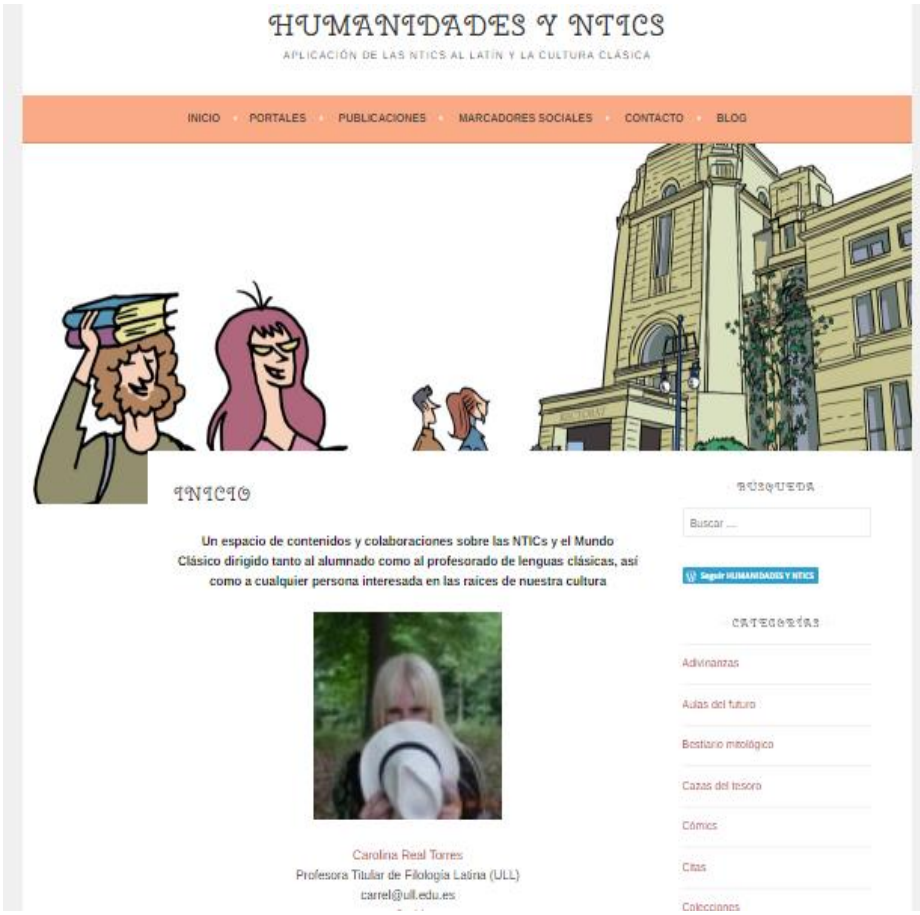


Fuente: https://catedra-hispanica-estudios-literarios.blogspot.com/

3.1.3. Humanidades y NTICs

La tercera integrante del grupo, La Profesora Carolina Real Torres, Titular de Filología Latina en la Universidad de La Laguna, cuenta también con un blog titulado *Humanidades y NTICs.* Como su título indica, se trata de un blog concebido como "espacio de contenidos y colaboraciones sobre las NTICs y el Mundo Clásico dirigido tanto al alumnado como al profesorado de lenguas clásicas, así como a cualquier persona interesada en las raíces de nuestra cultura". El blog tiene un carácter didáctico, muy orientado a la innovación docente en cultura clásica, materia en la que la autora es una reconocida especialista (Real Torres, 2019, 2020, 2022). Real Torres propugna un magisterio basado en la elaboración de materiales didácticos digitales propios, conocidos como herramientas de autor, según veremos en el apartado 3.3. Incluye, asimismo, numerosas entradas sobre cultura clásica y su pervivencia, fácilmente localizables gracias a la pestaña búsqueda y al índice de categorías situado en la barra lateral derecha (fig. 12).

FIGURA 12. *Blog Humanidades y NTICs. Aplicación de las NTICs al Latín y a la Cultura Clásica*



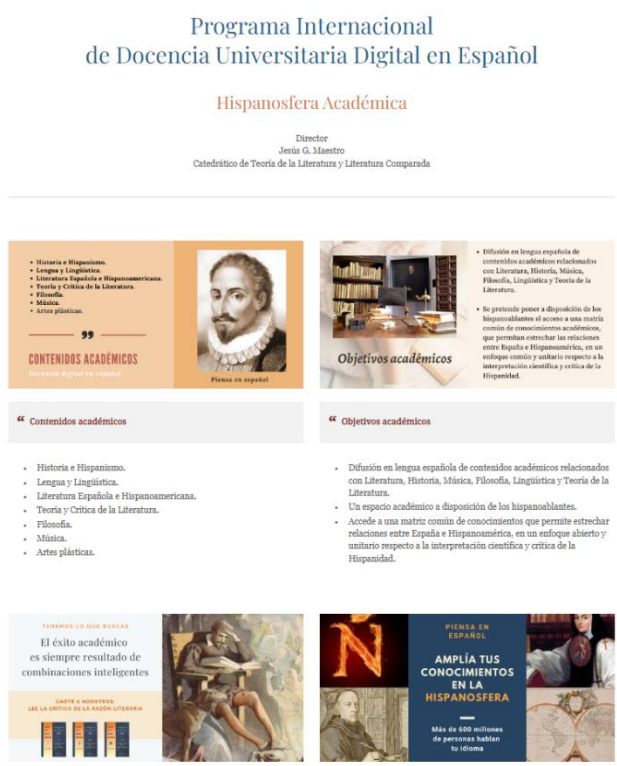
Fuente: https://humanidades.blog/

3.2. MOOCs

MOOC es el acrónimo en inglés de *Massive Online Open Courses* (o Cursos online masivos y abiertos). Designa cursos a distancia, accesibles por internet, en los que se puede inscribir cualquier usuario y que no tienen límite de participantes. Proporcionan los materiales de un curso tradicional: vídeos, lecturas y sistemas de evaluación, a menudo en forma de cuestionarios. A veces incluyen también foros interactivos al objeto de constituir una comunidad académica (Baturay, 2015).

El formato MOOC ha sido cultivado, como antes apuntábamos, por el Profesor Jesús G. Maestro, que, además de grabar toda su actividad docente en la Universidad de Vigo, así como las conferencias y cursos que imparte, ofrece en abierto una serie de cursos en línea masivos en el marco del Programa Internacional de Docencia Universitaria Digital en Español "Hispanosfera Académica" (fig. 13). Los MOOCs se presentan expresamente como cursos abiertos en línea, con un número variable de sesiones de vídeo –y, por tanto, de número de horas reconocidas–, al término de los cuales, y una vez enviado el trabajo final para su publicación en el *Boletín de la Cátedra Hispánica de Estudios Literarios*, el estudiante puede obtener un certificado acreditativo (fig. 14).

FIGURA 13. *Programa Internacional de Docencia Universitaria Digital en Español: MOOCs*



Fuente: https://jesusgmaestro.weebly.com/

FIGURA 14. *Programa Internacional de Docencia Universitaria Digital en Español: MOOCs*



Curso monográfico sobre las 12 *Novelas ejemplares* de Cervantes

III Curso Magistral Intensivo de Teoría y Crítica de la Literatura
Desde la ***Crítica de la razón literaria***:

- Curso abierto en línea, en 12 sesiones, con certificado acreditativo de 12 horas lectivas.
- Accede a las sesiones del curso pulsando **AQUÍ**.
- Envíanos tu trabajo fin de curso para publicar en el **Boletín de la Cátedra Hispánica de Estudios Literarios**.
- Solicita tu certificado acreditativo del seguimiento del curso **AQUÍ**, una vez publicado tu trabajo.



Curso completo de Teoría de la Literatura

IV Curso Magistral Intensivo de Teoría y Crítica de la Literatura
Desde la ***Crítica de la razón literaria***:

- Curso abierto en línea, en 15 sesiones, con certificado acreditativo de 15 horas lectivas.
- Accede a las sesiones del curso pulsando **AQUÍ**.
- Envíanos tu trabajo fin de curso para publicar en el **Boletín de la Cátedra Hispánica de Estudios Literarios**.
- Solicita tu certificado acreditativo del seguimiento del curso **AQUÍ**, una vez publicado tu trabajo.



Curso completo de Literatura Comparada

V Curso Magistral Intensivo de Teoría y Crítica de la Literatura
Desde la ***Crítica de la razón literaria***:

- Curso abierto en línea, en 10 sesiones, con certificado acreditativo de 12 horas lectivas.
- Accede a las sesiones del curso pulsando **AQUÍ**.
- Envíanos tu trabajo fin de curso para publicar en el **Boletín de la Cátedra Hispánica de Estudios Literarios**.
- Solicita tu certificado acreditativo del seguimiento del curso **AQUÍ**, una vez publicado tu trabajo.



Curso Magistral Monográfico sobre *Crimen y castigo*, de Fiódor Dostoievski

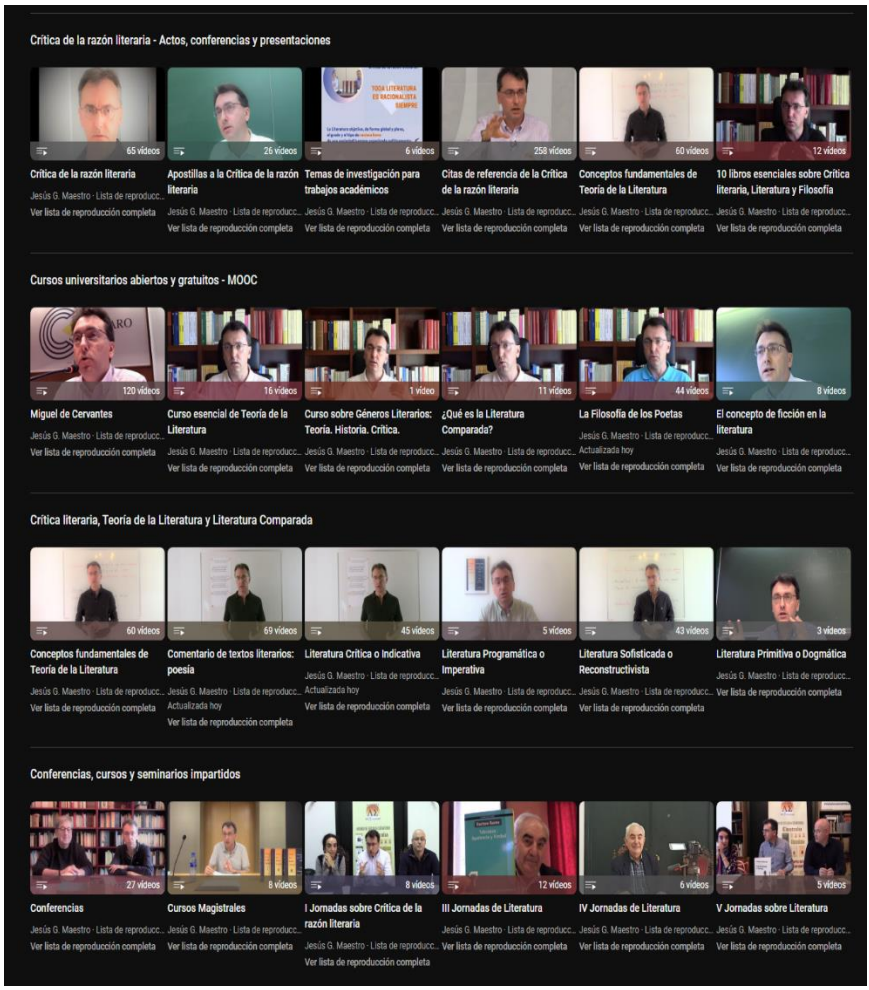
Dostoievski, seductor de psicópatas: anatomía de *Crimen y castigo*.
Una interpretación desde la ***Crítica de la razón literaria.***

- Curso abierto en línea, en 10 sesiones, con certificado acreditativo de 20 horas lectivas.
- Accede a las sesiones del curso pulsando **AQUÍ**.
- Envíanos tu trabajo fin de curso para publicar en el **Boletín de la Cátedra Hispánica de Estudios Literarios**.
- Solicita tu certificado acreditativo del seguimiento del curso **AQUÍ**, una vez publicado tu trabajo.

Fuente: https://jesusgmaestro.weebly.com/

Los vídeos, alojados y agrupados temáticamente en Youtube (fig. 15). versan sobre cuestiones de teoría de la literatura y literatura comparada –"La filosofía de los poetas" o "¿Qué es la literatura comparada?"– u ofrecen análisis particulares de diversas obras, sobre todo de la literatura hispánica, desde la *Crítica de la Razón Literaria*: el *Quijote,* de Cervantes; la *Regenta*, de Clarín; *Crimen y castigo*, de Dostoievski; *Cien años de soledad*, de García Márquez…

FIGURA 15. *Lista de reproducción del canal de youtube de Jesús G. Maestro*



Fuente: https://www.youtube.com/@JesusGMaestro/playlists

Se trata de vídeos rodados sin más recurso que una videocámara, porque Maestro considera que la educación científica ha de sustentarse más en contenidos críticos que en medios. En su afán por contrarrestar el posmodernismo e imperialismo anglosajón dominantes, proporciona, de hecho, unos criterios racionales y lógicos para analizar la literatura, en evidente contraste con las interpretaciones sensibles, doxográficas y psicologistas impuestas por las corrientes pedagógicas en boga, que han

depauperado, cuando no vaciado, los contenidos científicos de la educación para sustituirlos por los recursos (Maestro, 2017-2022: VI, 14.9):

> MOOC, Moodle y otras tecnologías son instrumentos que surgen en estos momentos. Y surgen no porque la tecnología tenga que decir hoy en materia de educación más de lo que tenía que decir en cualquier otro tiempo pasado, no… Los contenidos científicos alcanzan ahora un lugar en internet, libre y gratuito, porque la educación académica que ofrecen las Universidades es algo inútil e improductivo. De hecho, la mayor parte de los contenidos que se imparten en las Universidades, al menos en materia de Letras, no dan para hacer ni medio MOOC … Un MOOC exige una calidad docente e investigadora tal, que la mayor parte de los profesores universitarios actuales no podrían jamás enfrentarse a uno de esos MOOC sin antes reciclarse y actualizarse de pies a cabeza. So pena de quedar en público ridículo. El MOOC, ante todo, hace públicos los contenidos docentes, y el *modus operandi* del docente… La opacidad del aula desaparece. Hay que dar clase a pecho descubierto. Hay que dar clase para los alumnos, pero ante todo el mundo. Clases con testigos. Y jueces.

Esta es una de las razones por las cuales se muestra tan crítico con la universidad actual, una universidad *light* (Esteban Bara, 2019) en que los profesores no están a la altura y cuya única misión, como sostiene también Sánchez Tortosa (2018), parece ser mantener entretenidos a unos estudiantes cada vez más infantilizados (Maestro, 2017-2022: VI, 14.9):

> Quede claro: la educación científica y académica, tal como ha funcionado desde las últimas décadas, no es operativa hoy, y dejará de existir definitivamente en breve a casi todos los efectos. No porque se cierren Institutos o Universidades, sino porque ya, de hecho, Institutos y Universidades están cerrados y cerradas.

Dada la notoriedad que ha alcanzado su figura y las polémicas que se generan en torno a sus intervenciones en redes sociales, donde su material se difunde descontextualizado y se hace viral, Maestro ha acabado por vetar toda posibilidad de interacción en sus MDD, desactivando la opción de comentarios tanto en sus blogs como en sus vídeos. Se pierde así, en cierto modo, el carácter interactivo de la web 2.0 y la posibilidad de crear comunidad, pero parece la única forma de evitar el incesante flujo de ocurrencias –algunas bastante impropias– con que algunos internautas desocupados saturaban sus sitios web.

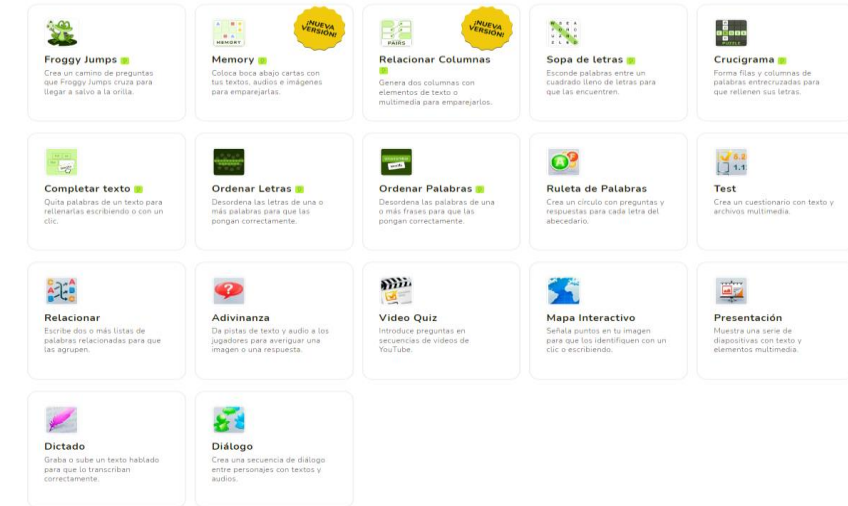
3.3. Recursos de autor

La última modalidad de MDD que reseñamos son los recursos de autor, trabajados por la Profesora Carolina Real Torres, que encarna una visión alternativa de la docencia universitaria. En su blog, antes reseñado, donde apuesta explícitamente por una enseñanza de carácter colaborativo, incluye enlaces a todo tipo de recursos de innovación docente. Su interés se centra, sobre todo, en las herramientas de autor, sobre las que ha investigado ampliamente (Real Torrres, 2019).

De entre todas las herramientas abiertas y gratuitas para la creación de contenidos que existen, cuya eficacia y viabilidad pedagógica valora con exhaustividad, destaca especialmente Educaplay (https://es.educaplay.com/). A su juicio, Educaplay es la plataforma que ofrece más numerosas y mejores funcionalidades, en tanto que permite crear, alojar y publicar distintos materiales multimedia, clasificados por categorías según la edad y el nivel de estudios de los posibles usuarios e identificados por etiquetas según la temática. Además de poder utilizarlos en el ordenador o cualquier dispositivo móvil, presentan la peculiaridad de que pueden también exportarse a blogs o páginas web.

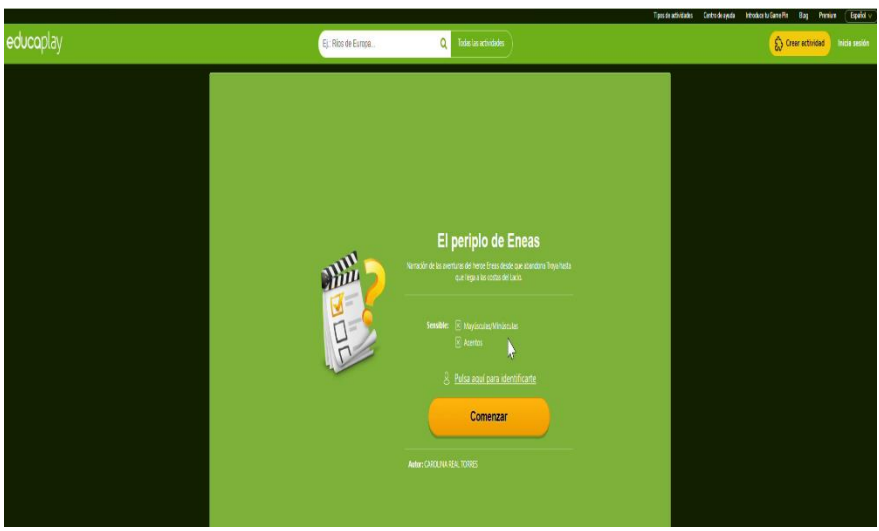
De entre las herramientas ofrecidas en Educaplay ((fig. 15), Real Torres considera de mayor interés educativo las ruletas de palabras, los cuestionarios, los crucigramas, los mapas interactivos, las sopas de letras y los *videoquizzes*. Resalta, sobre todo, las potencialidades didácticas que ofrece el *videoquiz,* porque permite asociar contenidos de diferente naturaleza siguiendo una línea narrativa (García-Valcárcel, 2008; García Matamoros, 2014). Este recurso se caracteriza tanto por ampliar la información de la secuencia del video conductor, como por su adaptabilidad al ritmo de cada estudiante y su eficacia motivadora: no solo transmiten información exhaustiva sobre un tema, sino que suscita interrogantes, genera dinámicas participativas y fomenta la motivación de los estudiantes (Romero, 1996: 130-132, Real Torres, 2019: 22).

FIGURA 16. *Educaplay: listado de herramientas*



Fuente: https://es.educaplay.com/

FIGURA 17. *Videoquiz o hipervídeo sobre El periplo de Eneas*



Fuente: https://es.educaplay.com/

4. VALORACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

Los materiales didácticos digitales elaborados por los tres profesores a los que nos hemos referido aquí, pertenecientes al grupo de innovación educativa Litter@ de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, presentan, en suma, pese a sus divergencias, una serie de valores comunes. En primer lugar, propician profundizar en el estudio de la literatura y la tradición hispanogrecolatina con mayor hondura y solvencia de lo que posibilitan las limitadas clases presenciales en la universidad actual. La web, por su propia naturaleza, permite alojar materiales ilimitados. Y estos materiales, cuando son de calidad, completan el temario, inspiran y estimulan el aprendizaje autónomo del estudiante. En segundo lugar, fomentan, hasta cierto punto, la participación, el debate y la construcción colaborativa de conocimiento, especialmente en el caso de la Profesora Real Torres, ya que las herramientas de autor son, por definición, de naturaleza eminentemente interactiva.

En la Galaxia Digital los MDD, para resultar útiles, deben cumplir, según Área (2017), una serie de condiciones, entre las que resaltamos las siguientes:

1. Contener una narrativa que confiera sentido a su empleo pedagógico. Debe haber un hilo conductor que atrape al receptor y otorgue cohesión a los diferentes MDD. El Profesor Jesús G. Maestro ha creado, en este sentido, toda una cosmovisión que ha seducido a miles de usuarios en internet.
2. Los MDD deben plantear retos y desafíos a los estudiantes, activando los procesos intelectuales de comprensión, análisis y síntesis. No deberían tan solo ser artefactos que, como los antiguos libros o enciclopedias, representen y expliquen el conocimiento, sino actuar también como catalizadores de operaciones mentales en el estudiante. A esto se llega, obviamente, mediante la transmisión de contenidos de calidad en soportes digitales enlazados a otros materiales de naturaleza multimodal, una constante en los materiales que hemos examinado.

3. Los MDD idealmente deberían no solo estimular la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino también emocionar. La emoción y la motivación serían claves para que el estudiante se comprometa con la tarea. A esta "emoción" se puede llegar por diversos canales, pero es primordial –como hemos apuntado– no perder nunca de vista que el contenido científico ha de ser el eje de la docencia, especialmente en la educación superior. De ahí la importancia de la formación permanente del profesorado universitario.
4. Los MDD deben ser multimedia en sus formas de presentación. El conocimiento debe transmitirse a través de diferentes medios –texto, imagen, audio o vídeo–, pero todos deben converger para ofrecer una experiencia coherente de aprendizaje. Los MDD, hipertextuales y multimodales, van de la mano con la polialfabetización, tanto en profesores como estudiantes.
5. Los MDD deben ser interactivos, proporcionando a cada estudiante una experiencia única y personal en función de sus interacciones con el dispositivo electrónico. Entre los MDD que hemos examinado los hay más y menos interactivos, pero lo cierto es que, actualmente, los algoritmos de la web adaptan el contenido ofrecido al usuario en función de su historial de navegación, lo que supone cierta interacción, aunque sea con la inteligencia artificial del dispositivo electrónico.

En suma, los MDD sobre literatura hispanogrecolatina descritos en estas páginas reflejaron en su día de forma pionera, y siguen reflejando, cada uno en diferentes facetas, estas realidades. Con respecto a la pasada centuria, los materiales educativos actuales han mutado en al menos cinco dimensiones, bien descritas por Área (2017): la artefactual o tecnológica, la pedagógica, la funcionalidad docente, la funcionalidad discente, y los procesos de producción, distribución y consumo, que ahora acontecen en la web, herramienta global de transducción[88].

[88] Contrástense, por ejemplo, los MDD reseñados de J. G. Maestro con sus aportaciones didácticas sobre textos teatrales de los años noventa, aún de carácter analógico (Maestro, 1996).

5. CONCLUSIONES

La tecnología digital ha propiciado el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender literatura, procesos en los que ha tenido un rol primordial la creación de MDD de naturaleza diversa: páginas webs y blogs, MOOCs, herramientas de autor… Utilizar los nuevos formatos para mantener viva la tradición permite trazar un puente entre la Galaxia Gutenberg y la Galaxia Digital, donde la acción de leer pasa a involucrar también la interpretación de imágenes e infografías y la visualización de contenido audiovisual. Hay sin duda, un cambio artefactual, así como se han impuesto diferentes procesos de creación, difusión y consumo.

Paralelamente, el paso de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Digital ha motivado una reflexión necesaria sobre la naturaleza de los materiales didácticos que se ofrecen a los estudiantes del siglo XXI. La transformación del material no atañe exclusivamente al formato, sino que se ha producido una modificación radical de la funcionalidad pedagógica y de la docente y hasta una "mutación del relato cultural" (Área, 2017, p. 25). La creación de materiales que sigan un hilo narrativo resulta particularmente atractiva para los receptores.

Estos nuevos MDD, cuando se ofrecen en abierto, permiten, además, una exploración de las grandes obras de la tradición hispanogrecolatina más allá del aula. Al difundirse en internet tienen, de hecho, un enorme potencial como instrumento de transducción, sobre todo en un momento en que las universidades, por lo general, no ofrecen una educación de calidad, basada en contenidos científicos, sino una experiencia a menudo vacía, sustentada exclusivamente en los recursos.

En la transmisión del legado literario clásico la del profesor es una labor de gran responsabilidad, pues selecciona, presenta e impone sus interpretaciones del material no solo a sus alumnos, sino a millares de usuarios, si la enseñanza tiene lugar en la red. Estos materiales –trátese de páginas webs, blogs, MOOCs o herramientas de autor– adquieren pleno sentido en el escenario pedagógico del ciberespacio, propio de la Galaxia Digital.

6. REFERENCIAS

Alfageme, M. B (2000). Valoración de una experiencia telemática. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 15, 65-74.

Área, M. (Coord.) (2001). Educar en la sociedad de la información. Descleé de Brouwer.

Área, Manuel (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa 16.2, 13-28.

Baturay, T.G. (2015). An Overview of the World of MOOCs. Procedia. Social and Behavioral Sciences, 174, 427-433.

Bauman, Z. (2005). Identidad. Losada.

Bauman, Z. (2015). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2006). Cosmopolitan Vision. Polity Press.

Cabero, J. (1998). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación en el perfeccionamiento del profesor universitario. Agenda Académica, 5.1, 143-158.

Carballar, J. A. (1995). Internet. El mundo en sus manos. Rama.

Casares, J. J. y C. Engel (1999). Diseño y evaluación del interfaz gráfico de un curso web. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 12, 65-76.

Castany Prado, Bernat (2007). Literatura posnacional. Editum.

Castany Prado, Bernat (2019. Ciberliteratura y cibercultura en el ámbito hispánico. Tropelias: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada, 31, 237-283.

Castells, M. (2001). La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad. Plaza & Janés.

De la Torre, A. (2005). Blogs y creatividad. Aulablog http://www.aulablog.com /blogs-y-creatividad

Esteban Bara, F. (2019). La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria. Paidós.

García Canclini, N. (2007). Lectores, espectadores e internautas. Gedisa.

García Canclini, N. (2015). El mundo entero como lugar extraño. Gedisa.

García Matamoros, M. A. (2014). Uso instruccional del video didáctico. Revista de investigación, 38.81, 43-68.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2008). El hipervídeo y su potencialidad pedagógica. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 7.2, 69-79.

Kermode, F. (1998). El control institucional de la interpretación. En E. Sullà (comp.), El canon literario (pp. 91-112). Arco/Libros.

L'Écuyer, C. (2015). Educar en la realidad. Plataforma.

Laguna Mariscal, G. (2005) Docencia virtual de asignaturas del campo de las Humanidades: la mitología clásica. Revista de Investigación Educativa, 3.1, 273-292.

Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. Telos. Cuadernos de comunicación e innovación, 65, 1-13.

Maestro, J. G. (1996). Didáctica y teoría del teatro. Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Maestro, J. G. (2017-2022). Crítica de la Razón Literaria: una Teoría de la Literatura científica, crítica y dialéctica sobre los fundamentos, desarrollos y posibilidades del conocimiento racionalista de la literatura. Academia del Hispanismo. Edición digital en https://bit.ly/3BTO4GW.

Marcelo, C. et alii (2002). E-Learning. Teleformación. Gestión2000.

Martínez Sariego, M. M. y G. Laguna Mariscal (2018). Orientaciones para el establecimiento de un canon didáctico de la novelística europea y española del último cuarto del siglo XX. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 27, 21-54.

Martínez Sariego, Mónica María (2021). Pino Ojeda: una incorporación reciente al canon de la literatura canaria. En A. López y F. Cuadrado (Eds.), Hacia la recuperación de la memoria. Canon escolar y poesía escrita por mujeres (1927-2020) (pp. 199-220). UCOPress.

McLuhan, M. (1962). The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man. University of Toronto Press.

McLuhan, M. (1964). Understanding Media: The Extensions of Man. Routledge & Kegan Paul.

Moles, A. (1967). Sociodynamique de la culture. Mouton et Cie. [Traducción: Sociodinámica de la cultura. Paidós. 1978]

Moreno, R., R. Martínez e I. Martín (2004). Visitas a las páginas web de una docente universitaria. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 22, 83-88.

Moscoso Sánchez, D. J. (2004). De la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet: la "itinerancia" en la lectura", Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 23, 124-128.

Ong, W. J. (1982). Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. Methuen & Co.

Pérez, A. (1997). DTTE: Una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 9, 71-80.

Pérez, J. M. (Comp.) (2000). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Paidós.

Pettitt, T. (2012). Bracketing the Gutenberg Parenthesis. Explorations in Media Ecology, 11.2, 95-114.

Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Santillana.

Piscitelli, A. (2011). El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas. Santillana.

Press, L. (1995). McLuhan Meets the Net. Communications of the ACM, 38.6, 15-20.

Real Torres, C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. 3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 8.2, 12-27.

Real Torres, C. (2020). Enseñanza gamificada y aprendizaje basado en problemas: diseño de un escape room sobre cultura clásica. Thamyris, 11, 53-70.

Real Torres, C. (2022). La innovación docente y las TIC en la educación superior. ElivaPress

Richardson, W. (2006). Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms. Corwin Press.

Ritzer, E. (1993). The McDonaldization of Society. Pine Forges Press.

Robinson, L. (1998). Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario. En E. Sullà (comp.) El canon literario (pp.115-138). Arco/Libros.

Román, P. (2000). Usos de la World Wide Web con fines educativos. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 15, 65-74.

Romero Tena, R. (1996). Utilización didáctica del vídeo. II Jornadas sobre Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa (pp. 127-149). Ayuntamiento de Sevilla. Centro Municipal de Investigación y Dinamización Educativa-Universidad de Sevilla.

Sauerberg, L. O. (2009). The Encyclopedia and the Gutenberg Parenthesis», Media in Transition, 6. http://web.mit.edu/ commforum/mit6/papers/sauerberg .pdf

Sánchez Tortosa, J. (2018). El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo. Akal.

Sullà, E. (1998). El debate sobre el canon literario. En E. Sullà (comp.) El canon literario (pp. 11-36). Arco/Libros.

Terceiro, J. B. (1996). Socied@d digit@l. Del homo sapiens al homo digitalis. Alianza.

Urbina, S. y J. Salinas (2014). Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. Revista de Educación a Distancia, 42, 1-16.

PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN PLE PARA LA ESCRITURA DE UN POEMA

ANA CATARINA COIMBRA DE MATOS
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Esta experiencia de innovación docente se desarrolla en el ámbito universitario y se incorpora en un proyecto de innovación docente propuesto por la Universidad de Salamanca, el cual se dirige a la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE). El proyecto *Escrivarte* surge por la necesidad de sacar a los estudiantes de las actividades gramaticales rutinarias de sus libros de texto y ensanchar sus horizontes, hacer brotar su imaginación y plasmarla en la escritura creativa en lengua extranjera, cuyo proceso implica reflexiones lingüísticas que amplían el conocimiento de la lengua. Así pues, pretende fomentar la escritura y la creatividad de los alumnos y se divide en dos fases. En la primera fase, *Escrivarte – da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes,* se redactan pequeños textos a partir de cuadros de un artista plástico portugués, basándose la elaboración de estos en una creación artística igualmente creativa como es la pintura (Isidoro *et al.*, 2020, p. 241). Posteriormente, en la segunda fase del proyecto, *Escrivarte II – pintando o mundo com poesia*, se dejan atrás los textos narrativos y el objetivo se convierte en la creación de poemas también a partir de la pintura. La experiencia docente que se describe en este trabajo va más allá de esta propuesta inicial e incluye la literatura además de la pintura, teniendo por base abordar nuevos marcos metodológicos del uso del género literario en el aula de PLE.

De este modo, la creatividad es estimulada a partir de dos vías, es decir, de la literatura y la pintura. La práctica didáctica adoptada, por una parte, abandona los fundamentalismos de la enseñanza de lenguas extranjeras que dejan fuera del aula el género literario y se aprovecha de este para

crear nuevas realidades. A través de la literatura se obtiene un nuevo mundo que tiende un puente a la creación artística de los alumnos, a quien se abre la posibilidad de recrear un relato literario como una nueva realidad en un poema. Esta producción escrita permite reflejar la comprensión lectora y el diálogo individual de cada alumno con el texto literario en el que tiene lugar la intersección del mundo del autor y del lector. Por otra parte, el uso de la pintura en la enseñanza de lengua extranjera enriquece el proceso de lectura o escritura desplegando un diálogo interdisciplinario muy motivador en el proceso de aprendizaje que impulsa la creatividad, componente necesaria en la sociedad tan innovadora de la actualidad. Igualmente, fomenta el gusto por la cultura, y el aprendizaje de una lengua no debe excluir la adquisición de una cultura general, como se refiere en uno de los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, en que se aclaran sus beneficios: "El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio" (Delors, 1996, p. 92). Por consiguiente, esta práctica didáctica desea conducir al alumno a un aprendizaje integral con una metodología que coloque al aprendiz de un modo activo delante de la pintura y la literatura.

Para la elaboración de las actividades llevadas a cabo, se consideran fundamentales las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que destaca la importancia de los usos estéticos de la lengua, y comprende actividades de lectura y escritura tanto de relatos cortos como de poesía (Consejo de Europa, 2001, pp. 59-60). Además, propone un aprendizaje mediante la lectura de textos auténticos, reiterando la elección del género literario. En lo que se refiere al profesor, este documento destaca su papel de coordinador, que debe tener en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos, "negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos" (Consejo de Europa, 2001, pp. 141-142), además de apoyar y hacer un seguimiento para aconsejarlos y guiarles en un uso efectivo y satisfactorio de la lengua. Por ende, el MCER enmarca las actividades desarrolladas en

las que el profesor adopta un papel de supervisor y facilitador, mientras que los alumnos adquieren protagonismo en su proceso de aprendizaje.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales que se dibujan consideran sobre todo promover un aprendizaje integral de la lengua extranjera con el uso del arte, que aviva el gusto por la cultura y la creatividad. Además, atienden a que "a obra de arte, integrada na aula de língua estrangeira, permite ao aluno (...) conciliar a aprendizagem da língua estrangeira com a emoção, a intuição e a subjetividade envolvidas na apreciação, na interpretação ou na criação de uma obra de arte" (Sousa, 2013, p. 9). Por lo tanto, se busca la contribución del alumno a través de su subjetividad y emoción, de esta forma el alumno se posiciona activamente lo cual pretende aumentar su motivación, en consecuencia, su implicación en las tareas, y "es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado" (Consejo de Europa, 2001, p. 159).

Relativamente a los objetivos específicos, consiguiendo que el punto de partida sea un alumno implicado en su formación integral, en primer lugar, se aspira a desarrollar la interacción oral mediante un diálogo interdisciplinario, enriquecedor y estimulante entre literatura y pintura portuguesas. En segundo lugar, se procura desarrollar la comprensión lectora de un texto de género literario. En tercer lugar, se pretende que produzcan poemas escritos a partir de una pintura o recreando un relato literario. En cuarto lugar, dado que el texto literario "como produto de um ato comunicativo, permite como os demais gêneros comumente utilizados em sala de aula, atividades que desenvolvem as habilidades linguísticas do aprendiz" (Santos, 2013, p. 54), se pretende que el alumno obtenga conocimientos lingüísticos a partir de las actividades que se van realizando en las distintas fases de lectura y escritura.

Dentro de esta práctica didáctica, por una parte, se prevé que la redacción de poemas sea una tarea aparentemente difícil por lo que deberá ser una actividad guiada y con suficiente preparación. Por otra parte, se prevé que la actividad metalingüística alcance su mayor rendimiento en la fase de corrección con el análisis de errores, donde se explicitan

cuestiones gramaticales y léxicas pertinentes en una reflexión conjunta que conduce al conocimiento lingüístico consciente. Para ello, el profesor no debe asumir el error como algo negativo, sino como un "indicio de que el aprendizaje se está desencadenando" (Durão: 2007, p. 15), de esta forma, evita que el alumno se inhiba a participar en las correcciones debido al miedo a equivocarse delante de sus compañeros y, principalmente, del profesor.

3. METODOLOGÍA

La práctica didáctica elegida para esta experiencia docente se aplica en dos grupos universitarios que tienen distintos niveles de lengua y cuya gran mayoría se compone de alumnos hispanohablantes. Un grupo está iniciando el estudio de Portugués - nivel B1 y se compone de 20 alumnos de los grados de *Estudios Hispánicos*, *Estudios Ingleses* y *Traducción e Interpretación*. El otro grupo inicia el estudio de Portugués - nivel B2 y está formado por 8 alumnos de grado, máster y doctorado, procedentes de distintas áreas de conocimientos. Las actividades de escritura creativa relacionadas con el género literario, que se describen a continuación, se realizan después de la práctica oral y escrita sobre acontecimientos pasados, sirven para reforzar el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto del modo indicativo, y también para ampliar y consolidar vocabulario.

Dada la dificultad prevista inicialmente del género literario en el aula de lengua extranjera, se selecciona un texto adecuado al nivel de lengua cuyo tema se haya trabajado previamente en clase, en este caso la infancia, y se sigue una metodología que no deja al alumno sintiéndose incapaz de realizar las tareas sin ni siquiera haberlo intentado. Por consiguiente, la propuesta debe abarcar las tres etapas de la lectura, es decir, el profesor debe elaborar actividades de prelectura para despertar en los alumnos el deseo de leer; otras actividades de lectura para que puedan comprender el texto; y de poslectura para posibilitar ir más allá de la comprensión lectora, y ofrecer la oportunidad de reacción a la obra que es el momento en que "o leitor reconstrói os sentidos do texto, indo além de uma leitura mecânica, de decodificação, sem nenhuma reconstrução dos laços do texto com o seu contexto" (Santos, 2015, p. 46). Así pues,

se adopta un modelo de lectura que prepare al alumno para el relato literario de una escritora portuguesa de la actualidad, *A Instrumentalina* (1992) de Lídia Jorge, y se busca que el uso de la literatura tenga un enfoque comunicativo en el aula de lengua extranjera.

Asimismo, para la escritura creativa, se procuran aplicar estrategias que ayuden a redactar un poema, ya que, aparentemente, se puede considerar un tipo de texto más difícil e incluso desalentador. Por esta razón, se propone que la escritura sea gradual. Primero, se realiza la actividad de escritura en el aula a partir de la pintura, y se selecciona el cuadro *Entregando cartas de amor* (2016) de un artista plástico portugués, Rui Carruço. Se propone que escriban solamente versos, individualmente o en parejas, y la composición del poema se hace en conjunto como actividad de prelectura y con el auxilio del profesor. Posteriormente, la escritura del segundo poema se hace fuera del aula y a partir del relato literario como una actividad de poslectura. La propuesta consiste en que escriban un poema individualmente o en parejas, se permite que elijan la forma que más les motive a escribir.

Relativamente al proceso de escritura, este sigue también distintas fases: planificación, redacción y revisión. Mientras que la planificación del poema se centra más en la imaginación inducida por la pintura, o la comprensión e interpretación de la literatura, la redacción se enfoca en la relación del arte con la creatividad lingüística del individuo. Por último, la revisión del poema se convierte en una actividad colaborativa en que los alumnos obtienen el auxilio del profesor y de los compañeros para la corrección y reescritura de su poema. Esta fase abre un espacio para una reflexión metalingüística que permite construir los conocimientos lingüísticos necesarios. Es importante como proceder en la fase de corrección para que sea el alumno quien tome la iniciativa de corregir su producción textual, aclarando sus dudas sobre cuestiones gramaticales. Para ello, parecen de gran acierto las siguientes recomendaciones que se han llevado a cabo: "O mestre tem ainda a possibilidade de transformar a correção num jogo se ele próprio se limitar a marcar, com sinais convencionais, em todos os exercícios o número de erros de cada secção, ou se indicar somente a linha ou mesmo a palavra em que se encontram" (Mateus, 2002, p. 112). Este ejercicio se facilita con el uso de la

tecnología, la cual posibilita que la revisión sea más ágil y efectiva, planteando correcciones al alumno que se encuentra en el centro de su aprendizaje con la toma de decisiones. El profesor actúa como un facilitador, proporcionando herramientas y recursos en línea que permitan a los alumnos desarrollar sus habilidades lingüísticas de forma más autónoma y significativa para la adquisición de la lengua extranjera.

Enseguida, se describe con detalle la metodología aplicada en las actividades desarrolladas para esta práctica docente de literatura, pintura y escritura creativa, que se dividen en cinco puntos: Primer poema – expectativas sobre el relato literario; Lectura del relato literario; Segundo poema – recreación del relato literario; Concurso – recital poético; Apreciación crítica del relato literario.

3.1. Primer poema: expectativas sobre el relato literario

El proceso de escritura del primer poema transcurre en el aula con una duración de hora y media, siguiendo sus distintas fases de planificación, escritura y revisión de texto.

En primer lugar, la fase de planificación inicia con la presentación del cuadro a los alumnos e información de que leerán un relato literario, indicando su título, los personajes, el espacio y la primera frase de este relato. Enseguida, los alumnos describen lo que ven en el cuadro y lo que este les transmite, partiendo de una descripción objetiva para dar lugar a otra subjetiva, pasando de lo concreto para lo abstracto. Esta actividad se lleva a cabo con la ayuda del profesor, que les va guiando con preguntas y sugerencias siempre que necesario para que se dejen llevar por su imaginación, especialmente en la descripción subjetiva. Teniendo en cuenta el cuadro y la información sobre el relato, imaginan sobre lo que tratará el relato y lo cuentan a sus compañeros en una interacción animada y de mucha expectación.

Después, se sigue la fase de escritura y, en parejas o individualmente dependiendo de cómo se sientan más cómodos, escriben versos sueltos sobre las expectativas que tienen del relato, rellenando una ficha con la estructura de una composición acróstica, en la que se usa el título del relato. Cada verso debe empezar con un verbo en el pretérito perfecto

simple y la ficha contiene varias sugerencias de formas verbales en ese tiempo verbal que pueden aprovechar para redactar sus versos.

Cuando todos los alumnos escriben por lo menos uno o dos versos, se interrumpe su actividad de escritura creativa individual o en parejas para que compongan un poema en conjunto con los versos que tengan. Para ello, se sigue el orden de los versos del poema. Los alumnos van leyendo lo que han escrito para cada verso y uno de aquellos que no tenga nada para el verso en cuestión elige el que le parezca mejor de entre todos los que escuchó. Un alumno se encarga de escribir el verso elegido en el ordenador para que se vaya proyectando la composición del poema para toda la clase.

Esta fase de creación del poema corresponde no solamente a la redacción sino también a la fase de corrección de los versos, ya que a medida que se van escribiendo, el profesor pregunta a los alumnos si está todo correcto. Si deciden corregir, cuestiona el motivo de la corrección, y si es necesario señala las palabras o estructuras que se deben corregir, explicando algún contenido gramatical o léxico cuando se presenta necesario. Además, los alumnos van escribiendo los versos que faltan y realizan las modificaciones oportunas para darle cohesión y coherencia al poema. De esta forma, se intercala la emoción de la creatividad con el interés por corregir sus versos para que se escriba adecuadamente lo que pretenden expresar, resultando en una actividad lingüística fructífera, colmada de emoción e implicación, y dirigida por las necesidades de los aprendices.

En la última fase de revisión de texto, se proyecta el cuadro y el poema, y se lee el poema en alto para que los alumnos realicen algún cambio que sientan necesario. Cuando terminan de reescribir su poema, sugieren posibles títulos y eligen uno por votación. Posteriormente, saben que el poema se publicará en el Instagram del proyecto junto al cuadro y que otras personas que ellos no conocen lo leerán, incluido el pintor. Esto aumenta su implicación en la tarea, que se manifiesta en sus ganas de mejorar la creación poética.

3.2. Lectura del relato literario

La actividad de escritura del primer poema constituyó en simultáneo una actividad de prelectura del relato literario, facilitando su lectura a la que se añadió un listado de vocabulario con sus respectivas traducciones que fue comentado en clase antes de la lectura.

La lectura del relato se realiza fuera de clase, en trabajo autónomo, y se garantiza que los alumnos tengan tiempo suficiente para leer el relato, de modo a poder participar en las fases de lectura y poslectura que se revelan muy necesarias para la siguiente actividad de escritura creativa. Después de la lectura en solitario, transcurren actividades sobre el texto literario en el aula con una duración de una hora para colmar el proceso de lectura. Estas empiezan con la comprensión del relato literario para pasar después a la interpretación e imaginación, pasando una vez más de lo concreto a lo abstracto como sucede con el cuadro. El profesor establece tareas que faciliten y guíen estas actividades en una interacción oral.

En primer lugar, los alumnos comparan el relato que han leído con el cuadro y el poema que escribieron, en suma, con sus expectativas, confirmando cuales de sus hipótesis coinciden con el relato. En segundo lugar, comentan el relato y las diez palabras más significativas que seleccionaron del texto para poder resumirlo. En tercer lugar, eligen cuales de esas palabras seleccionadas se relacionan con el cuadro justificándolo, y además buscan palabras en el relato que rimen con ellas. En cuarto lugar, comentan el relato y lo relacionan con sus vivencias personales. Por último, se dan las instrucciones para la redacción de un poema.

3.3. Segundo poema: recreación del relato literario

La fase de planificación del segundo poema se realiza a través de las actividades de lectura y poslectura del relato literario, pues estos momentos posibilitan al alumno el ir reuniendo material para la redacción del poema que pretende ser la recreación del relato. Al plasmar en un poema sus impresiones sobre el texto, reflejando su comprensión, interpretación y relación con el texto literario, el acto de escritura en sí mismo se convierte también en un ato de poslectura.

Mientras que para el primer poema los alumnos se inspiran en una pintura, ahora se pide que el relato literario sea su fuente de inspiración para escribir. En un trabajo autónomo, fuera del aula, ya sea como tarea individual o en parejas, dependiendo de la seguridad y motivación de cada uno para el acto creativo, se deben utilizar aproximadamente diez palabras del relato en la redacción del poema; también se puede usar la rima, aunque no sea obligatoria; y cada autor tiene que atribuir un título a su poema. Para esta actividad, es difícil prever cuanto tardara cada alumno, pero teniendo en cuenta el material que reunieron en la planificación, en principio, una hora es suficiente para redactar el poema.

Por último, los poemas son enviados al profesor por la plataforma de la universidad dentro del espacio virtual de la asignatura para facilitar la revisión de texto. De este modo, el profesor prepara la actividad de corrección y reescritura, no corrigiendo sino señalando en los poemas lo que se debe corregir con un código de colores correspondiente a distintos tipos de error. Esta práctica ayuda al alumno en la tarea de corrección, y provoca una reflexión lingüística mediante la cual se intenta descifrar la corrección que se ha de realizar, como si se tratara de un juego cuya meta final es perfeccionar y embellecer su misma obra para enseñarla al mundo en una publicación de Instagram.

La revisión de texto transcurre en un aula de informática para agilizar la corrección y reescritura, además de posibilitar otro tipo de tareas de grabación de voz. El profesor avisa que van a corregir los poemas en conjunto, y que pueden sugerir alguna mejora, aunque el autor es quien tiene la última palabra. Enseguida, proyecta los poemas con los errores señalados, pero sin autoría. El anonimato sirve para que ningún alumno se sienta incómodo con la exposición de sus incorrecciones y que todos se sientan más libres de opinar. En caso de que no se entienda bien lo que el autor quiere transmitir, los alumnos serán interpelados y el profesor tendrá en cuenta la autoría del poema para conducir las correcciones, evitando que se revele el autor, a menos que él lo haga. Esta actividad discurrió con un alto grado de atención, concentración y participación reflexiva de los alumnos que han podido corregir y mejorar los poemas desarrollando su competencia metalingüística en un trabajo colaborativo, con la ayuda del profesor y sin que se revelara ningún autor.

Terminada la corrección, los alumnos proceden a terminar la reescritura, si no lo han hecho durante la corrección colectiva, ya que tenían el ordenador con su poema, y efectúan una última lectura para decidir si desean hacer alguna modificación más. Después, lo copian para un documento PowerPoint, que será necesario para la siguiente tarea, mientras el profesor va supervisando que todos los poemas se han corregido correctamente y están terminados. Si hay algún alumno en el aula que no haya escrito un poema, los compañeros que deseen le invitan a efectuar la revisión de texto con él, juntándose solamente a un compañero para esta tarea.

3.4. Concurso: recital poético

Cuando los alumnos obtienen la versión final de su poema, en primer lugar, se preparan para un concurso en clase, un recital de poesía grabado para elegir el mejor poema de clase. En un aula de informática, con el uso de auriculares y la posibilidad de grabación de voz, los alumnos practican la lectura de su poema, grabándose y escuchándose las veces que quieran, aclarando dudas de pronunciación con el profesor para mejorar o perfeccionar la lectura en alto. Una vez más el profesor es un supervisor y los alumnos son los que requieren su atención para mejorar la pronunciación, momento que el profesor aprovecha para explicar cuestiones fonológicas pertinentes. Los poemas escritos por dos alumnos son leídos por ambos autores de la forma que les parezca más conveniente para expresar lo que quieren transmitir, y aquel que no es autor de ningún poema participa en la lectura del poema cuyo autor le invite a leer con él. Para la práctica de la lectura en alto, los alumnos utilizan un documento PowerPoint donde tienen la versión final de su poema y donde pueden registrar todas las grabaciones de sus lecturas, y finalmente elegir la mejor que enseñan al profesor para obtención de comentarios de retroalimentación que les ayude a mejorar su pronunciación y lectura.

En segundo lugar, se realiza el concurso para elegir el mejor poema. Cada alumno lee su poema a la vez que se proyecta para todos los compañeros y se graba en un documento audio, convirtiéndose así el concurso en un recital de poesía. Este es un momento emocionante para todos los participantes que, seguidamente, votan en secreto a los tres mejores poemas. Se presentan los resultados de la votación y se vuelve

a leer el poema ganador. En la clase siguiente, los alumnos reciben los comentarios de retroalimentación sobre la pronunciación y la lectura de las grabaciones de los poemas, aclarando alguna duda.

Las actividades de revisión del poema y preparación y realización del concurso han tenido la duración de dos horas y se han desarrollado en un aula de informática, lo que agiliza y dinamiza bastante las tareas, manteniendo el alto grado de atención y motivación de los alumnos, además de asegurar el éxito de las actividades, ya que todos los alumnos participan y terminan las tareas.

3.5. Apreciación crítica del relato literario

Las actividades descritas en los apartados de "Primer poema: expectativas sobre el relato" y "Lectura del relato literario" se desarrollan de forma similar en ambos grupos, Portugués B1 y Portugués B2. Sin embargo, a partir de ahí las actividades propuestas son distintas, ya que no se escribe un segundo poema después de la lectura del relato en el grupo de nivel B2. En su turno, se propone una breve apreciación crítica del relato literario, que exprese las opiniones, comentarios e interpretaciones de los alumnos, teniendo en cuenta la biografía de la escritora. Por consiguiente, los apartados "Segundo poema: recreación del relato" y "Concurso: recital poético" corresponden a prácticas únicamente realizadas en el grupo de B1, las cuales se sustituyen para el grupo de B2 por este apartado, "Apreciación crítica del relato literario", que se describe a continuación.

Por lo tanto, después de la lectura del relato literario en solitario, las actividades de lectura y poslectura (descritas en el apartado de "Lectura del relato literario"), bien como la apreciación crítica, se realizan en el aula y tienen una duración total de hora y media. Estas actividades se pueden realizar en tan poco tiempo dado el número reducido del grupo de alumnos de B2.

Para la apreciación crítica, en primer lugar, los alumnos expresan oralmente sus comentarios e interpretaciones del relato, dando su opinión sobre posibles relaciones con la biografía de la escritora que también comentan. En segundo lugar, exponen su apreciación sobre el relato

individualmente en un párrafo que corresponda a una lectura de duración máxima de un minuto. En tercer lugar, cada alumno corrige el párrafo con el profesor, quien sugiere alguna mejora además de las correcciones. En cuarto lugar, cada alumno practica la lectura del párrafo con la ayuda del profesor, quien va circulando por el aula para ofrecer un apoyo individual con el fin de perfeccionar la pronunciación y entonación. En quinto lugar, cada alumno lo graba dos o tres veces con el profesor y ambos eligen su mejor versión. Esta queda grabada junto a su nombre en un documento PowerPoint, que se incluye posteriormente en una presentación junto al poema escrito en conjunto sobre las expectativas del relato. Los alumnos que no han leído el relato no pueden participar en esta actividad por lo que se les pide que lo lean mientras sus compañeros preparan su apreciación crítica, que escuchan y comentan al final de la clase.

Al conocer la visita a Madrid de la escritora del relato, a la que acudirá la profesora y todo aquel que desee, los alumnos de ambos grupos aceptan que la profesora envíe a la autora el documento que contiene sus poemas colectivos junto al cuadro, sus poemas individuales con audio y sus apreciaciones críticas grabadas.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta práctica didáctica han sido muy alentadores, puesto que podemos enumerar muchos beneficios. Se comprobó una motivación de principio a fin. Se verificó una alta participación de los alumnos en todas las tareas, sintiéndose protagonistas en su proceso de aprendizaje y realizando actividades metalingüísticas. El uso de pintura facilitó la lectura del texto literario y la redacción de poesía. Todos los alumnos escribieron poemas a partir de la pintura y del texto literario, además de recitarlos. La casi totalidad de los alumnos admirablemente ha preferido escribir un poema en solitario. Los alumnos se sintieron orgullosos de su trabajo de escritura creativa, enorgulleciéndose aún más con la presentación PowerPoint que se entregó a la escritora con sus poemas. Por último, se constató una mejora lingüística, en especial, a nivel léxico.

La escritura de poesía mediante el uso de pintura y texto de género literario es una práctica creativa, lúdica y a la vez didáctica, que puede

abarcar el desarrollo de cualquier competencia dentro o fuera del espacio del aula. Esta práctica didáctica involucra al alumno de tal forma que lo transforma en el centro de su aprendizaje, donde el profesor solamente necesita supervisar.

La profesora se sorprendió sobre todo con la facilidad y disposición de los alumnos para escribir poesía, pues temía que tardaran mucho tiempo, que desistieran en el intento o que ni siquiera lo intentaran por sentir que sería una actividad demasiado difícil. Relativamente a las impresiones de los alumnos sobre esta práctica docente, estos valoran muy positivamente la originalidad que significa una actividad creativa en el ámbito universitario. Opinaron que el uso inesperado de la pintura y la propuesta para escribir poesía convirtieron las tareas en actividades interesantes y motivadoras. Además, las actividades eran creativas por lo que fomentaban la imaginación, la cual se retroalimentaba de las ideas creativas de los compañeros volviéndose en situaciones de aprendizaje divertidas y desafiadoras en que, además, aprendían.

5. DISCUSIÓN

Es importante dar sentido y significado a la escritura de los alumnos para crear un ato comunicativo con un contexto real. Esto ofrece un objetivo que les motiva a realizar las actividades en clase y fuera de clase. Además, orienta a los alumnos, dando una dirección más concreta a la actividad que están realizando, aunque sea de escritura creativa, resultando en mejores producciones con resultados más satisfactorios para el aprendizaje.

Aparte del aprendizaje de la lengua extranjera que se presupone en cualquier actividad, esta práctica didáctica ha creado tres objetivos concretos para la finalidad de sus producciones. En primer lugar, como propósito para la escritura del texto poético, los alumnos saben que, si llevan a cabo todo el proceso de escritura, no será solamente para su satisfacción personal, sino que el profesor publicará su texto en el Instagram del proyecto *Escrivarte*. Por una parte, esto demuestra que su esfuerzo es reconocido por el profesor, que considera su poema digno de publicación, y por otra parte pueden obtener comentarios del público en general, no solamente de sus compañeros y profesor. Además, el autor de los

cuadros junto a los que se publican los poemas es seguidor del Instagram del proyecto, pudiendo sus poemas recibir algún comentario suyo.

En segundo lugar, la realización de un concurso, "Recital Poético" con grabación para elección del mejor poema de la clase es algo que provoca una ilusión natural por ganar y descubrir el resultado de la votación, provocando que todos deseen participar, pues nadie quiere quedarse fuera. Así pues, los alumnos se involucran de forma cuidadosa y atenta en la corrección, reescritura y lectura en alto del poema.

En tercer lugar, aprovechando una visita de la escritora portuguesa, Lídia Jorge, a una librería de Madrid esa semana para el lanzamiento de la traducción de una de sus novelas, se propone a los alumnos que asistan a ese evento literario, intitulado *Diálogos com a literatura "Uma conversa com Lídia Jorge",* y entreguen a la escritora los poemas ilustrados por el cuadro, bien como sus apreciaciones críticas acompañadas de sus respectivas grabaciones. Los alumnos aceptan y la profesora recibe un *feedback* muy positivo de la escritora, quien acaba por conocer y charlar con uno de los alumnos que asiste al encuentro literario. Esto es significativo y representa un refuerzo muy positivo para los alumnos.

Estos hechos, sin duda, confieren más importancia a las producciones, así que la motivación y responsabilidad aumentan por lo que los alumnos se implican más en su proceso de aprendizaje y, por consiguiente, mejoran sus resultados.

6. CONCLUSIONES

El uso del arte, pintura y literatura, en el aula de lengua extranjera (Portugués), mantuvo a los alumnos motivados y creativos en todo el proceso de escritura en el que se reflexionó sobre el correcto y mejor uso de la lengua. Los alumnos han seguido todas las etapas de esta práctica didáctica como si se tratara de un juego que quieren ganar, motivados constantemente por el factor sorpresa de la pintura o del género literario, y a la espera del siguiente desafío de las fases de la lectura y escritura, como las grabaciones, un concurso, el contacto real con una escritora o un artista plástico portugueses, o una publicación en Instagram.

El enfoque de esta actividad, mediante una metodología activa en que se establece contacto con la pintura y la literatura portuguesas, demostró un mayor compromiso por parte de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Además, saber que se les ofrece la posibilidad de optar por realizar una tarea en pareja, si sienten que le es más difícil individualmente, también transmite más seguridad y motivación, en consecuencia, una mayor implicación a la hora de realizar dicha actividad. La oportunidad de poder participar siempre, aunque no haya hecho alguna tarea, es una ventaja que une en trabajo colaborativo al alumno que pueda estar más perdido. En definitiva, cuanta más implicación, más aprendizaje y mejores resultados.

Por último, es importante estructurar y organizar bien estas actividades antes de ponerlas en práctica para que se pueda aprovechar su potencial al máximo y no extenuar a los alumnos, ya que la escritura creativa requiere un trabajo previo y posterior a la redacción. En lo que se refiere a la tecnología, esta es, pues, una solución en este caso, ya que nos ofrece herramientas útiles que facilitan las tareas propuestas, las cuales a veces pueden ser más demoradas y desalentadoras y, por lo tanto, resultar en su no conclusión.

En conclusión, el uso de la pintura y el texto literario en el aula de lengua extranjera resulta útil para el desarrollo de las competencias lingüísticas, demuestra ser inspirador para la producción de un poema, y aumenta el conocimiento cultural que hay que adquirir para un mejor uso de la lengua extranjera.

7. REFERENCIAS

Carruço, R. (2016). Entregando cartas de amor. https://lc.cx/FCzYZS

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación (ed.), La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.

Durão, A. B. A. B. (2007). La Interlengua. Cuadernos de didáctica del español / LE. Arco Libros.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD-Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Escrivarte - Projeto de escrita criativa a partir dos quadros do artista plástico Rui Carruço, coordenado pela área de Filologia Portuguesa da USAL [@escrivarte]. Instagram. www.instagram.com/escrivarte/

Isidoro, P., Matos, A. y Carvalho, A. (2020). ESCRIVARTE - Da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes. Uma experiência de escrita criativa em Português Língua Estrangeira. Indagatio Didactica, 12(2), 239-258. https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17487

Jorge, L. (1992). A Instrumentalina. Publicações Dom Quixote.

Mateus, M. H. M. (2002). A Face Exposta da Língua Portuguesa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Santos, A. C. dos (2015). A literatura no ensino das línguas estrangeiras. Revista Línguas & Ensino. Faculdade de Letras UFRJ, 1(1), 40-58. https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/view/21060

Sousa, A. M. F. de (2013). O Uso da Arte no Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira [Tesis de máster, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10362/12146

ENSEÑAR LA CREACIÓN LITERARIA EN CLASE DE LENGUA FRANCESA (COMO TERCERA LENGUA) EN LA UNIVERSIDAD

ADELINE HOUZÉ
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de pedir a nuestros estudiantes una producción de carácter creativo, incluso cuando el nivel umbral B1 está alcanzado en un idioma extranjero, las descripciones de personajes o paisajes carecen a menudo de relieve y los estudiantes tienden a crear frases simples tanto desde un punto de vista sintáctico como léxico. A modo de ejemplo, algunas frases sacadas de una producción en pretest de un estudiante: "C'est un paysage montagneuse. On y voit la chaîne de montagnes couvertes de forêts. (PMA-22-23-17)[89]" [Es un paisaje montañosa. Vemos la cordillera cubierta de bosques][90].

Durante el curso 2022-2023 enfocamos la descripción de nuestros estudiantes de Lengua Francesa desde un punto de vista literario puesto que llegamos a preguntarnos cómo enriquecer las producciones escritas sin que decaiga por una parte la comunicación entre pares en el idioma meta y sin que los estudiantes tengan la sensación de repetición de contenido. Durante el curso, nuestro hilo conductor era la Francia del siglo XVIII por lo que decidimos enfocar la parte de producción escrita hacia el relato de terror que recuerda la narrativa gótica de la segunda mitad del

[89] Los códigos de los estudiantes fueron generados de forma aleatoria y tienen como finalidad asegurar su anonimato.

[90] Las producciones de los estudiantes se mantuvieron tal como nos las entregaron (con errores lexicales, gramaticales o de sintaxis). Intentamos mantener las traducciones en español fieles a la versión en francés.

siglo XVIII. 17 estudiantes formaron parte de la investigación y llegaron a seguir la evaluación continua y a participar o puntual o regularmente a las actividades propuestas. Sin embargo, no hubo cuórum en cuanto a asistencia regular a clase y la participación de un estudiante se desestimó de la investigación por no cumplir con los requisitos establecidos.

Para proponer este trabajo de escritura creativa, hemos usado tres metodologías para preparar a los estudiantes: la primera para desarrollar el aprendizaje cooperativo estudiando la descripción de los personajes, la segunda para poner de relieve el pensamiento divergente y describir usando el léxico de los cinco sentidos y la última para trabajar la técnica de exposición-discusión con la temática de la Francia del siglo XVIII. Por último, se pidió a los estudiantes que crearan unas producciones escritas de género de terror inspirándose en historias orales generadas en grupo durante la clase y aplicando todo lo aprendido: la descripción de personajes para dar un trasfondo a la historia, la descripción mediante los cinco sentidos para dar color y la inclusión de un contenido cultural con el fin de ofrecer más credibilidad a los relatos.

2. OBJETIVOS

Nuestra clase era de la carrera de Filología Moderna: Inglés y el nivel de idioma que tenían que alcanzar al final del curso era un B1. La clase tenía un nivel heterogéneo de un nivel A1 hasta un C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas que se puede consultar en la página del Instituto Cervantes. La asignatura Lengua Francesa III no tiene como fin la enseñanza de la literatura por lo que no se basó el trabajo de creación literaria en diferentes novelas, sino que quisimos desarrollar las competencias comunicativas (escritas y orales) con el fin de que los estudiantes pudieran desenvolverse en su día a día tanto a nivel profesional como personal. Las salidas laborales de esta carrera pueden ser la enseñanza, la comunicación, la cultura o la interpretación. Por lo que enfocamos la clase hacia un aprendizaje por competencias y un enfoque comunicativo.

2.1. El aprendizaje cooperativo

Para trabajar el aprendizaje cooperativo, decidimos usar la metodología activa creada en 1978 por el psicólogo americano Aronson (Aronson, 2011) y llamada *Jigsaw Classroom*. La finalidad de esta metodología es fomentar la cooperación y por consiguiente eliminar la competitividad, pero también incluir las minorías y fomentar la igualdad (*ibid.*). Por la esencia de esta metodología que desarrollaremos en la parte 3.1. se preconiza responsabilidad y organización por parte de los estudiantes. Nos pareció idóneo para implicar a los estudiantes en un aprendizaje de conceptos teóricos.

2.2. El pensamiento divergente

Se aplicó la segunda actividad, basada en el pensamiento divergente (Couso, 2023: 203):

> El pensamiento divergente es aquel que, ante un problema, crea diferentes posibles soluciones que no tienen por qué compartir nexos entre sí. Es como pensar en trazar caminos que en ningún momento se cruzan pero que conducen todos ellos a destinos posibles y válidos desde el origen propuesto.

Salirse de lo obvio y cambiar el punto de vista descriptivo. Se realizó para ello un proceso de reflexión para ayudar a potenciar el aprendizaje mediante un pretest, un proceso de reflexión de escritura gracias a talleres sobre los cinco sentidos y por último un post-test volviendo a trabajar la descripción inicial y mejorándola. El progreso del taller, encajaba perfectamente con la taxonomía de Bloom que nació en el año 1956 del psicólogo americano Benjamin Bloom y sus colaboradores. Este marco se basa en seis niveles que describen el proceso cognitivo del aprendizaje (Armstrong, 2010). Nos basamos en la nueva clasificación realizada en 2001 por un grupo de investigadores (Anderson et al., 2001) cuya metodología explicaremos en el punto 3.2.

2.3. La técnica de exposición-discusión

"La comunicación aparece como algo esencial ligado a la vida humana y como instrumento para la construcción del tejido social" (Gutiérrez-Gonzales, 2019) qué mejor forma que esta cita para justificar los

objetivos de esta última actividad: saber comunicar. Al estar enfrentado a un público con la exposición, el estudiante tiene la oportunidad de trabajar sus habilidades comunicativas:

> El modelo de exposición y discusión tiene todas las virtudes del recurso y de la exposición – presentación clara de ideas y economía de esfuerzo – y las combina con un formato interactivo que alienta a los alumnos a construir activamente su propia comprensión" (Eggen & Kauchak, 2001: 280)

Después de la exposición, se fomentó la interactividad entre estudiantes para monitorear la comprensión (Eggen & Kauchak, 2001: 285) y así asegurarse de la buena comprensión de los compañeros. Por último, los estudiantes integraron algunas nociones culturales estudiadas en estas exposiciones en los trabajos creativos finales con el fin de "explorar las interconexiones entre ideas importantes" (ibid.).

A mayores, para esta actividad, el alumnado tenía que preparar material de apoyo numérico, transmitir un saber, estudiar un contenido histórico y dominar las habilidades comunicativas. Sin embargo, no podemos hablar ni mucho menos a este nivel de contenidos transversales.

3. METODOLOGÍA

Para analizar los resultados hemos usado la aplicación MAXQDA, adaptada para el análisis cualitativo de corpus como textos, transcripciones o entrevistas. La función principal de esta aplicación es crear unos códigos (equivalentes a temáticas) y seleccionar segmentos (grupos de palabras) dentro de los corpus para analizar su contenido. Esta aplicación se adapta al paradigma cualitativo.

3.1. The Jigsaw classroom

Mediante esta metodología, decidimos estudiar la teoría de cómo describir a un personaje de forma literaria: el fondo y la forma. Para ello, dividimos primero la clase en seis grupos de expertos. Se les proporcionó un artículo de referencia titulado "Décrire un personnage, faire un portrait: une méthode" (Nathan, 2022) pero tenían libertad de buscar la información en otras fuentes. Las seis temáticas fueron: la cara, el

cuerpo, el carácter, los oficios/las costumbres de vida, el pasado y las figuras retóricas.

Creamos luego un documento conjunto en Google Drive dividido en siete partes: las seis primeras respectivamente para cada grupo de expertos y la séptima parte se reservó para las producciones finales. Una vez la teoría estudiada por cada grupo, tenían que resumirla, crear una o varias diapositivas de apoyo y asegurarse de que cada miembro del grupo era capaz de explicarlo. A continuación, cada uno de los expertos explicó la teoría a su grupo *Jigsaw* (es decir un grupo formado por mínimo seis expertos: uno de cada temática).

Finalmente, tenían que aplicar la teoría realizando una descripción de imágenes de personajes generadas previamente con la inteligencia artificial (IA) Midjourney (www.midjourney.com). Esa IA funciona mediante la plataforma Discord (www.discord.com). Para crear una imagen, es necesario introducir unas instrucciones con palabras claves que generan luego una ilustración.

A modo de ejemplo, la producción del estudiante PMA-22-23-01:

> C'etait le jeune Cypris, (…) Il avait herité ses particuliers brillants cheveux roux de sa maman. Bien que il sembait très sérieux et silencieux tout le temps, il regardait et analysait tout à travers de ses grands curieux yeux bleus. (…) Cypris rêvait de voyager a un lieu exotique où il pouvait découvrir nouveaux espêces animaux et devenir un important explorateur. [Era el joven Cypris, (…) Había heredado su peculiar brillante pelo pelirrojo de su madre. Aunque pareciera muy serio y silencioso todo el tiempo, lo miraba y analizaba todo a través de sus grandes curiosos ojos azules. (...) Cypris soñaba con viajar a un lugar exótico donde podía descubrir nuevos especies animales y volverse un importante explorador.]

FIGURA 1. *Ilustración elegida por el estudiante PMA-22-23-01 para su descripción y generada previamente por la profesora con la IA Midjourney.*



3.2. La taxonomía de Bloom

Para el taller creativo, se quiso enseñar a describir gracias al léxico de los cinco sentidos. Esta actividad se dividió en seis fases correspondientes a la taxonomía de Bloom (Anderson *et ál.*, 2001).

3.2.1. Primera fase: recordar

A modo de pretest, se pidió a los estudiantes que describieran un paisaje boscoso inquietante. Tuvieron que elegir como estímulo narrativo una imagen. Recalquemos que al ser el estímulo un soporte visual, puede que los estudiantes describieran de forma inconsciente más elementos visuales.

3.2.2. Segunda fase: comprender

Al acabar la producción, los estudiantes tenían que subrayar de diferentes colores los cinco sentidos. El objetivo era concienciarles sobre la falta de profundidad que podía tener una producción de carácter principalmente

visual y crear en ellos una motivación provocada por la curiosidad, así como justificar legitimidad del taller de los cinco sentidos.

A continuación, trabajamos el léxico de los cinco sentidos mediante ejercicios estructurales escritos para comprender el vocabulario.

3.2.3. Tercera fase: aplicar

Mediante ejercicios de carácter creativo, tuvieron que volver a emplear el vocabulario en producción escrita para empezar a fijar las nociones. Se les propuso luego emplear el léxico en producción oral mediante una adaptación casera del juego *Taboo* que consiste en hacer adivinar una palabra sin pronunciar otras prohibidas. Gracias a esta actividad, proponíamos usar en otra situación algunas palabras estudiadas en clase.

3.2.4. Cuarta fase: analizar

La parte "analizar" no se consideró como una fase, sino más bien un hilo conductor. Se distribuyó a los estudiantes un dossier dividido en partes. Cada una de ellas correspondía a un sentido (oído, tacto, gusto, olfato y vista) y en cada parte sobre los sentidos, los estudiantes podían encontrar primero una lista de vocabulario organizada (por categoría morfosintáctica: "los sustantivos", "los verbos", "los adjetivos" o por temática: "los sonidos de los humanos", "los olores agradables", etc.). Esta categorización de listas de vocabulario fue sacada de un libro titulado *Libérer son écriture et enrichir son style* (Perrat, 2010). Desglosamos en este libro las listas de los cinco sentidos para quedarnos con el vocabulario que nos parecía más interesante para nuestra clase y lo copiamos en el dossier para los estudiantes.

3.2.5. Quinta fase: evaluar

En esta fase, les preguntamos simplemente qué aportaban los cinco sentidos a las descripciones. Llegamos a la conclusión que primero, los cinco sentidos enriquecían las descripciones, que podían desencadenar un sentimiento o un recuerdo y que, segundo, al querer crear una producción de género de terror, uno de los mejores sentidos era el oído: algo que se oye, puede provocar más miedo que algo que se ve.

3.2.6. Sexta fase: crear

En esta última fase, les propusimos dos actividades. La primera consistía en crear un relato a partir de uno o varios estímulos (un olor, un sonido o una imagen). La segunda fue considerada como el post-test: los estudiantes tenían que retomar la producción del pretest y mejorarla en función de lo que habían estudiado en clase.

3.3. Las exposiciones

Los estudiantes tenían diez minutos para exponer un contenido relativo a la Francia del siglo XVIII. Tenían que formar grupos de dos y elegir dentro de una lista de temáticas alguna corriente artística, un personaje, un lugar, un movimiento intelectual o un acontecimiento. Después, se les pedía preparar una exposición (tenían que hablar entre tres y cuatro minutos) y acompañarla por un apoyo visual numérico. Se les pedía por último organizar un juego interactivo cuya finalidad era comprobar que los contenidos explicados habían sido entendidos por sus compañeros.

Estas exposiciones formaban parte de la evaluación continua y evaluamos los puntos siguientes: léxico, gramática, pronunciación, contenido, e interacción con los oyentes. El punto en el que haremos ahora hincapié es el último que fue el más importante para nosotros: la interacción con los oyentes. Aunque se tratara de un método expositivo, insistimos mucho en clase para que las exposiciones no fueran una lista de conceptos que "soltar", sino que supusiera una mínima interacción con su público:

- Explicar el vocabulario más complejo y adaptar el discurso a los compañeros.
- Asegurarse de mantener la atención gracias a la mirada, la modulación de la voz y las preguntas.
- El apoyo numérico tenía que ser adaptado: imágenes, palabras claves para resaltar el discurso.

4. RESULTADOS

En esta parte, proponemos una serie de resultados basados en el paradigma cualitativo.

4.1. La interacción con los compañeros

Aunque los estudiantes procuraran respetar las consignas que se establecieron para la exposición, es todavía muy complicado para ellos llegar a una real transmisión de contenidos. En efecto, el quiz interactivo organizado por cada grupo para comprobar si los compañeros habían entendido la exposición lo demostraba: al equivocarse los compañeros a la hora de contestar a las preguntas, los expertos a menudo no volvían a explicar la noción errónea por dos razones: sea porque eran incapaces salirse de su guion y hacer frente a un contratiempo (por motivos de falta de dominio del idioma o por un problema de habilidades comunicativas); sea porque no se les ocurría volver a explicar esa noción haciendo caso omiso de la faceta didáctica de su trabajo. En el futuro, nos será útil idear cómo potenciar el concepto expositivo mediante un refuerzo de la interactividad.

4.2. El contenido cultural

El contenido cultural ha sido principalmente introducido a base de exposiciones. Para comprobar si los estudiantes aprendieron lo estudiado en clase se les hizo un pretest y un post-test con 20 preguntas culturales de respuesta corta. Cada una de ellas requería sea el nombre de un objeto, un animal, una fecha, sea el nombre de un personaje o una profesión. Tres de las preguntas no fueron tratadas en ningún momento en clase. Se consideraron erróneas las preguntas contestadas parcialmente, sin embargo, consideramos correctas las respuestas con faltas de ortografía. Sólo analizamos los resultados de los estudiantes que hicieron tanto el pretest como el post-test (n=14). En dos casos (PMA-22-23-03 y PMA-22-23-14) no hubo ninguna mejora: el resultado siguió siendo de una respuesta correcta sobre 20. En cinco ocasiones, los estudiantes se equivocaron en preguntas del post-test mientras que habían acertado en el pretest. Las preguntas fueron la fecha de la Revolución francesa

(dos equivocaciones), el oficio de Jacques-Louis David (una equivocación), el nombre de Marie-Antoinette d'Autriche (una equivocación) y el día de la fiesta nacional (una equivocación). Podemos justificarlo de la manera siguiente: por descuido (respuestas incompletas o equivocadas como "Marie d'Autriche" y "14 avril") o por olvido de un concepto.

A mayores, hemos analizado la integración de datos o referencias culturales en los trabajos finales de los estudiantes.

4.3. La producción escrita

Los estudiantes entregaron un trabajo final que consistía en inspirarse en un juego de rol narrativo que se realizó en clase sobre la temática de los *Hombres Lobos de Castronegro* (Marly & Pallières, 2001). Para el juego, los estudiantes crearon un personaje y lo hacían evolucionar en un pueblo atacado por hombres lobos. En el trabajo final, tenían que contar la historia de la creación conjunta del pueblo o la historia de su personaje que eligieron interpretar durante el juego. Se les pidió entre otras consignas redactar como mínimo 150 palabras, usar la descripción de los personajes, el léxico de los cinco sentidos e incluir alguna noción cultural. 16 estudiantes entregaron relatos. El más corto de éstos tenía 154 palabras y el más largo 948 palabras (debido a que un estudiante de nivel A1-A2 entregó dos historias).

4.3.1. Las referencias culturales

Los datos culturales en los trabajos finales, están presentes en mucha menor medida que las descripciones de personajes o descripciones de los cinco sentidos, por lo tanto, decidimos no hablar de porcentajes sino de número de segmentos. Dividimos las referencias culturales en cuatro código: los datos históricos estudiados en clase (quince segmentos), los datos históricos no estudiados en clase (seis segmentos), los datos históricos no francófonos (dos segmentos) y por último los anacronismos (un segmento). Los datos que se estudiaron en clase son presentes en más cantidad. En los trabajos de los niveles A1-A2 (n=5), encontramos cuatro segmentos presentes en dos documentos, en los de B1 (n=8), diez segmentos en cinco documentos y por último en los trabajos de B2-C1 (n=3), diez segmentos presentes en todos los documentos.

Proporcionalmente hablando en cuanto más nivel, más referencias históricas encontramos.

Las referencias culturales sirven para plantear el contexto histórico de la historia de los estudiantes "Nous vivons dans quelques années où l'église perd du pouvoir (PMA-22-23-02)" [Vivimos en algunos años en los que la iglesia pierde poder]. También sirven para describir a los personajes y sus expectativas, sus costumbres: "Mon plus grand rêve est d'être une exploratrice, comme Jeanne Baret. (PMA-22-23-08)" [Mi mayor sueño es ser una exploradora, como Jeanne Baret], "L'encyclopédie, récemment publiée par Diderot et D'Alembert, m'intéresse beaucoup. (PMA-22-23-10)" [La enciclopedia, recientemente publicada por Diderot y D'Alembert, me interesa mucho]. Por último, vemos claramente como algunos mezclan ficción y realidad:

> Nous sommes en la France de 1787. Depuis plusieurs années la vie est très compliquée pour la population. Le pays est ruiné, l'injustice et les impôts sont trop hautes. Même si à la campagne il y avait toujours assez de nourriture provenant de l'agriculture ou de l'élevage, maintenant même au Col du Loup, la vie est plus difficile. (PMA-22-23-09) [Estamos en la *la* Francia de 1787. Desde hace varios años la vida es muy complicada para la población. El país está arruinado, la injusticia y los impuestos son demasiado *altas*. Incluso si en el campo había siempre bastante comida procedente de la agricultura o de la ganadería, ahora, incluso en el Col du Loup, la vida es más difícil.]

En este planteamiento de situación, el estudiante se adueña de la realidad cambiando la cumbre "Col du Loup" cerca de Grenoble, en un pueblo ficticio de la montaña francesa.

Hemos de notar que en algunas ocasiones la inserción de datos culturales está hecha de forma torpe: "Vers l'an 1737 (l'époque où le rococo se développait) (PMA-22-23-03)" [Hacia el año 1737 (la época en la que el rococó se desarrollaba)]. Esta referencia va a ser la única referencia artística en el documento, al preguntarnos por qué se introdujo este dato, nos dimos cuenta que era la temática de exposición de este estudiante: era, al final, un dato fácil de acceso para él.

Por último, el anacronismo, que se considerará como un elemento anecdótico. Un estudiante hizo referencia a un tren destinado a viajeros: "Nous avons pris le premier train pour aller à Paris et ainsi pouvoir fuir

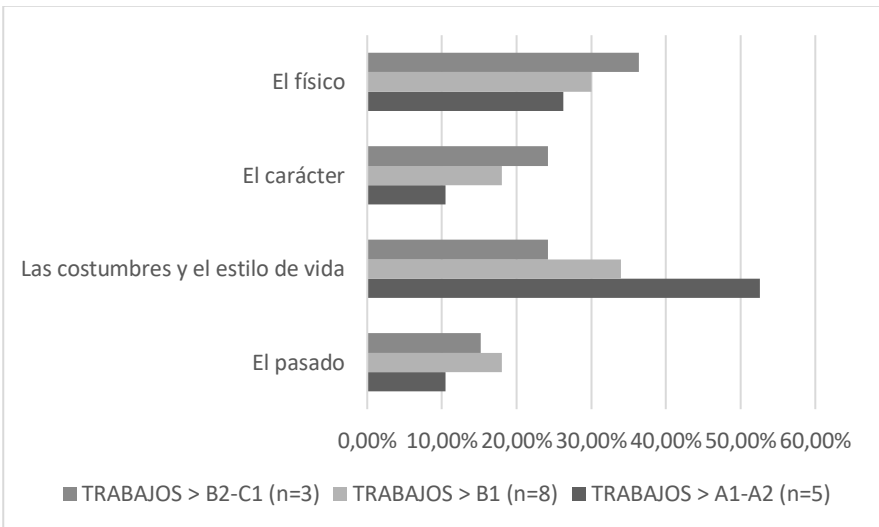
(PMA-22-23-02)" [Cogimos el primer tren para ir a París y así poder huir]. Sin embargo, la primera línea de tren turístico en Francia fue abierta en el siglo XIX, en el año 1827 (www.citedutrain.com).

4.3.2. La descripción de personajes

Para analizar las descripciones de los personajes (gráfico 1), elegimos el método mixto de análisis de datos de la aplicación MAXQDA y generamos una tabla cruzada con los porcentajes de uso de los segmentos analizados. La variable seleccionada fue "grupos de documentos" ("TRABAJOS > A1-A2", "TRABAJOS > B1" y "TRABAJOS > B2-C1") para visualizar el porcentaje medio por nivel.

Lo primero que se destaca en este gráfico es que las costumbres y el estilo de vida han sido descritos en gran mayoría por los estudiantes de nivel A1-A2 seguido por la descripción física. En cuanto a la descripción del pasado y del carácter, no hizo cuórum entre los estudiantes de este nivel. Lo podríamos explicar porque los estudiantes no quisieran salir de su zona de confort.

GRÁFICO 1. *Uso de la descripción de personajes en los trabajos finales en función de los niveles*



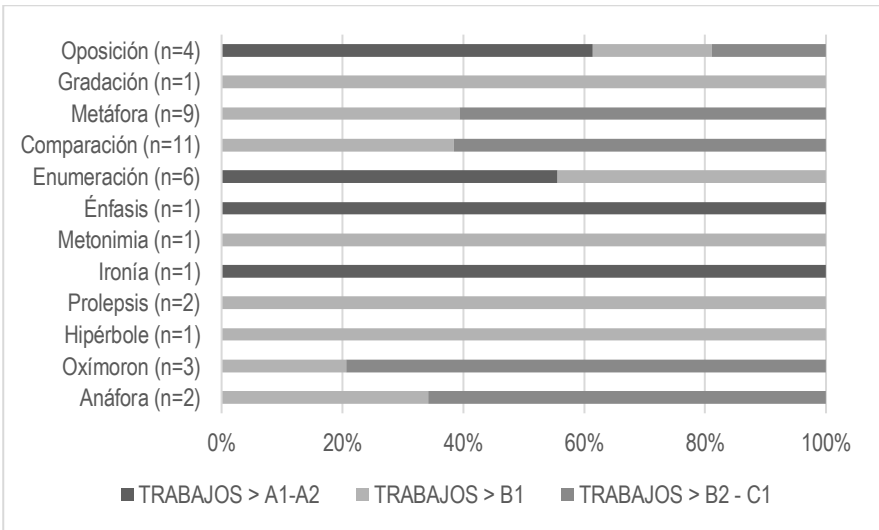
Fuente: elaboración propia

4.3.3. Las figuras retóricas

Nos centramos luego en las figuras retóricas (gráfico 2). Hemos recopilado 41 segmentos en total aunque nos pareció complicado identificarlas todas. Los trabajos de nivel A1-A2 (cinco producciones) cuentan con tan sólo cuatro figuras de estilo: una ironía, una enumeración, un énfasis y una oposición. Además, cabe resaltar que tres de las cuatro figuras fueron usadas por el mismo estudiante (PMA-22-23-19).

A partir del nivel B1, las figuras de estilo son elaboradas y numerosas. De ocho trabajos, encontramos 24 figuras retóricas. Sin embargo, en uno de esos trabajos de nivel B1 no encontramos ninguna (PMA-22-23-17). En el nivel B2-C1, seguimos con la progresión: de tres redacciones, encontramos trece figuras. En el grupo de nivel B1, diez diferentes tipos de figuras fueron empleadas al menos una vez frente a solamente cinco diferentes en nivel C1, podemos explicar este fenómeno por el número más elevado de producciones (ocho producciones en B1 frente a tres en C1).

GRÁFICO 2. *Uso de las figuras retóricas en los trabajos finales en función de los niveles.*



Fuente: elaboración propia

Las figuras retóricas más empleadas por los estudiantes son las comparaciones (once segmentos) y las metáforas (nueve segmentos) podemos

suponer que su empleo es más común por ser figuras retóricas corrientes y propicias a la descripción. Además, su uso consigue dar relieve a las descripciones. A modo de ejemplo, una comparación: "un long pelage qui ressemble au charbon (PMA-22-23-18)" [un largo pelaje que se parece al carbón] y una metáfora "L'anxiété saisit le cœur des habitants (PMA-22-23-21)" [la ansiedad agarró el corazón de los habitantes].

4.3.4. Los cinco sentidos

En las producciones finales de los estudiantes, podemos ver una mejora significativa de los cinco sentidos. Once pretest nos fueron entregados con una media de 102 palabras frente a 521 para los trabajos. Comparamos mediante una tabla cruzada de MAXQDA, usando como variables los grupos de documentos "pretest" y "trabajos" de nuestra investigación y seleccionamos los códigos referentes a los cinco sentidos y a la atmósfera. No incluimos el código correspondiente a la propiocepción que corresponde al movimiento del cuerpo o de partes del cuerpo ya que consideramos que tenemos que afinar todavía esta parte. En la tabla 1, podemos comprobar que las descripciones correspondientes a la vista bajaron de casi un 40% para dejar paso a descripciones de otra índole.

TABLA 1. *Análisis cuantitativo del uso de los cinco sentidos. Comparación del uso de los cinco sentidos por los estudiantes en el pretest y en el trabajo final.*

	PRETEST (n=11)	**TRABAJOS (n=16)**
Vista	75,40%	37,00%
Oído	9,20%	25,00%
Tacto	1,50%	16,70%
Olfato	0%	11,10%
Gusto	0%	5,60%
Atmósfera	13,80%	4,60%

Fuente: elaboración propia

A mayores, quisimos estudiar el vocabulario que se usó con más frecuencia. Por lo que seleccionamos en el programa MAXQDA la funcionalidad "frecuencia de palabras" que ofrece la lista de palabras con más frecuencia de los códigos seleccionados. Las palabras de la tabla 2 son

los sustantivos que aparecen con más frecuencia en los segmentos y que no están relacionados directamente con los cinco sentidos. Hemos escogido las palabras con una frecuencia superior a cuatro por limitar los resultados. Pueden ser sujetos "La *ville* sentait le moisi (PMA-22-23-03)" [La *ciudad* olía a moho] o complementos "Une semaine plus tard, les bruits des loups continuaient de terroriser la *ville* (PMA-22-23-17)" [Una semana más tarde, los ruidos de los lobos seguían aterrorizando la *ciudad*].

En la parte derecha de la tabla, encontramos los códigos de los cinco sentidos colocados del más común (izquierda) al más escaso (derecha) en los que se encuentran estas palabras (no incluimos la propiocepción por no dispersar los resultados). Para obtener esta referencia, nos referimos al "buscador de textos" de la aplicación MAXQDA. Estos sustantivos forman parte del léxico de los paisajes, de la ciudad y de la cara de las personas principalmente.

TABLA 2. *Sustantivos presentes con más frecuencia en los segmentos sobre los cinco sentidos basado en un análisis de métodos mixtos.*

Palabra	Fre-cue	%**	% de do-	Sentidos					At-mós-fer
village/ville	21	1,87	62,50	8	6	3			5
forêt/foret	15	1,33	62,50	9	5				
nuit	11	0,98	37,50	2	5				2
yeux	11	0,98	50,00	10					
loup/loup-garou	9	0,80	31,25	3	5				
air	8	0,71	31,25	1		3	2	1	1
montagne	7	0,62	31,25	7	1				
cheveux	6	0,53	37,50	6					
chose	6	0,53	25,00	1	2		1		1
église	6	0,53	25,00	4	1				1
lèvre	6	0,53	31,25	4			1		
maison	6	0,53	25,00	3		1			
villageois	5	0,45	31,25	1	1	1	1		
porte	5	0,44	25,00	3	2				
visage	5	0,44	25,00	5					
Total				67	28	8	5	1	10

*La frecuencia corresponde al número de veces que aparecen las palabras en los documentos.

**El porcentaje se calcula dividiendo la frecuencia por el número de palabras analizadas en los códigos seleccionados (1121 palabras) multiplicado por 100.
***Se trata del porcentaje de trabajos en los que aparecen las palabras al menos una vez.
Fuente: elaboración propia

En nuestra opinión, si nos centramos en la riqueza lexical, el sentido que más destaca será el sentido del oído (tabla 3). Para esta tabla, seleccionamos las palabras con una frecuencia mayor o igual a tres. Las palabras en negrita fueron palabras que ningún estudiante incluyó en el pretest.

TABLA 3. *Léxico del oído presente con más frecuencia en los segmentos relativos al sentido del oído basado en un análisis de métodos mixtos*

Palabra	Frecuencia	%	% de documentos (n=16)
entendre	19	1,69	62,50
bruit	16	1,42	50,00
Hurlement/ hurler	14	1,25	68,75
son	6	0,53	18,75
craquement	4	0,36	12,50
cri/crier	4	0,36	25,00
dire	4	0,36	18,75
silence	4	0,36	18,75
brouhaha	3	0,27	18,75
bruissement	3	0,27	18,75
écouter	3	0,27	18,75

Fuente: elaboración propia

Por último, en la tabla 4, hemos insertado las palabras cuyo uso no suele ser exclusivo de un sentido y que han sido empleadas por los estudiantes de varias formas. En negrita, las palabras que no fueron usadas en el pretest, en cursiva las palabras presentes en el pretest y cuyo sentido fue enriqueciendo en el trabajo final.

TABLA 4. *Léxico relativo a más de dos sentidos presentes con más frecuencia basado en un análisis de métodos mixtos*

Palabra	Frecuencia	%	% de documentos (n=16)
Doux/ doucement	8	0,71	25,00
profond	6	0,53	25,00
entouré	5	0,44	31,25
brûler/brûlé	4	0,36	12,50
fort	4	0,36	12,50
sombre	4	0,36	12,50
Bouillonnement/ bouillonner	3	0,27	6,25
délicat	3	0,27	18,75

Fuente: elaboración propia

Centrémonos primero en la palabra cuyo sentido fue enriquecido "entouré" en el pretest hace referencia a una descripción visual "*entouré* d'eau (PMA-22-23-15)" [*rodeado* de agua] esta palabra incluye tan sólo el sentido de rodeamiento físico. A mayores, en los trabajos, aparece asociado también al oído para definir el entorno "Le village était *entouré* du bruit de l'atelier du forgeron (PMA-22-23-21)" [El pueblo estaba *rodeado* por el ruido del taller del herrero]. A pesar de que un nativo no usaría necesariamente esta palabra, resalta aquí el sonido en el que baña el pueblo. En cuanto a "sombre", ha sido empleado en el pretest para dar un matiz claro/oscuro: "le premier plan est plus *sombre* que l'arrière plan (PMA-22-23-01)" [el primer plano es más *oscuro* que el segundo plano], sin embargo, en los trabajos fue empleado también para resaltar la atmósfera "un sentiment inquiétant et *sombre* (PMA-22-23-09)" [un sentimiento inquietante y *sombrío*].

Por último, tenemos palabras que fueron empleadas varias veces por los estudiantes y que asociaron a diferentes sentidos. Por ejemplo, el adjetivo "doux/douce" y su correspondiente adverbio se asocia a la vista, el tacto y el olfato: "*douce* odeur séduisante du pain (PMA-22-23-21)" [*dulce* olor seductor del pan], "deux mèches blondes qui tombaient *doucement* sur son visage (PMA-22-23-15)" [dos mechones rubios que caían *suavemente* sobre su cara], "la *douce* herbe (PMA-22-23-09)" [la

hierba *suave*]. Otras palabras como "bouillonner/bouillonnement" se asocian a varios sentidos a la vez: aquí la vista y el oído: "on entendait bien le *bouillonnement* de la rivière (...) C'était lui et la rivière *bouillonnante*. Elle *bouillonnait* en rouge. (PMA-22-23-21)" [se escuchaba bien el *burbujeo* del río (...) Era él y el río *burbujeante*. *Burbujeaba* de rojo.].

5. DISCUSIÓN

El primer comentario es acerca de los trabajos finales y el hecho de que no se pueden evaluar los relatos de la misma forma: un trabajo de 150 palabras y un trabajo de 950 palabras. Sin embargo, siendo trabajos esencialmente creativos, no se quiso limitar a los estudiantes: la motivación de cada uno es diferente, el nivel de idioma también. No obstante, los criterios de evaluación estaban definidos desde el principio del curso y hemos procurado demostrar transparencia a lo largo del curso. Notamos también que, independientemente del número de palabras y en los niveles más bajos, las figuras retóricas y el contexto socio-histórico han sido muy escuetos y en algunos casos olvidados. Se podría redefinir los criterios de evaluación incluyendo una auto evaluación del trabajo o una evaluación por pares adoptando así la fase "analizar" de la taxonomía de Bloom (Anderson *et ál.*, 2001) y usando preguntas abiertas para reflexionar sobre la cognición.

Acerca de las exposiciones y la transmisión de contenidos: los estudiantes siguen pensando que lo más importante es recitar el contenido investigado. Nos preguntamos pues en qué medida podemos potenciar la recepción del contenido expuesto. No queremos que los estudiantes se conformen con leer las preguntas de la actividad interactiva y que no reaccionen ante una falta evidente de comprensión de los compañeros. Puede que la solución se encuentre en poner de relieve la parte "discusión" e integrar los contenidos en otro contexto.

6. CONCLUSIONES

Gracias a estas tres actividades, se quiso desarrollar un trabajo de contextualización sociohistórica y de conceptualización previa (Lenoir, 2015). Es decir, aparte de haber estudiado francés, estudiamos y

reflexionamos alrededor de técnicas de escritura y de contextos sociohistóricos. Las producciones resultantes fueron más elaboradas a medida que el curso avanzó y al leer los trabajos finales, aunque no fuera literatura excepcional, afirmamos que los estudiantes consiguieron crear una inmersión narrativa para el lector más allá del puro listado de observaciones descriptivas que podemos encontrar en el pretest o en muchas redacciones de los años anteriores.

Al final del semestre, la profesora eligió los mejores trabajos finales para crear una revista. El criterio de selección establecido para ello fue: una asistencia regular a clase y una calidad mínima en la producción. Doce producciones fueron seleccionadas, ilustradas y maquetadas en una revista destinada a los estudiantes, éste es un paso más para, en años posteriores, pedir a los estudiantes que creen en clase o en grupos su propia revista ayudando así a implementar los contenidos transversales para implementar la cognición (Lenoir, 2015).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para el Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León: Colaboración Internivelar e Internacional en el Grado de Educación Primaria de la ULE (CODOS) por su apoyo económico.

Para el proyecto Multilingualism and Integrated Language Learning: Strategic and methodological tools in school settings (MULTICLIL).

Para el grupo de narrativa de la Red de Investigadores de Juegos de Rol (RIJR) y un agradecimiento especial para Marcos Cabobianco y su interés hacia mi investigación.

Un agradecimiento para mis directoras de tesis: María Belén Labrador de la Cruz y María Leire Ruiz de Zarobe por el apoyo que me dan.

8. REFERENCIAS

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational Objectives. Pearson Education.

Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. https://bit.ly/3RgVsqi

Aronson, E. (2011). Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method (1.a edición electrónica). Pinter & Martin Ltd.

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para les lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. https://bit.ly/3EzvJC4

Couso, M. (2023). Cerebro, infancia y juego: Cómo los juegos de mesa cambian el cerebro (1.a edición electrónica). Editorial Planeta, S. A.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2005). Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento (D. Mehaudy, Trad.; 2.a reimpresión). Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez-Gonzales, V. (2019). Técnica de exposición-discusión y formación científica en estudiantes de pregrado. Investigación Valdizana, 13(3), 165-173.

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école ? Les Cahiers pédagogiques, juillet. https://bit.ly/3PfP0xj

Nathan (2023). Décrire un personnage, faire un portrait : une méthode. [artículo de blog]. https://www.superprof.fr/

Marly H. & Pallières P (2001). Les loups-garous de Thiercelieux. [juego de mesa]. Lui-même.

Perrat, P. (2010). Libérer son écriture et enrichir son style (3ème édition (2016)). Victoires Éditions.

CONFECCIÓN Y PUBLICACION DE DICCIONARIOS DIGITALES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS: CONTRASTE ENTRE LOS DICTIONARY WRITING SYSTEMS Y REPOSITORIOS DE OBJETOS DIGITALES

MANUEL MÁRQUEZ-CRUZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La labor del lexicógrafo ha sido considerada como ardua y fatigosa desde antaño. De hecho, ya a principios del siglo XVII José J. Escalígero en su poema "In lexicorum compilatores, inscriptum Lexico Arabico a se collecto, in Batavis"[91] describió de una forma descarnada el lamento por el sufrimiento que padecen quienes se ocupan de confeccionar diccionarios:

> Si quem dura manet sententia iudicis olim,
> damnatum aerumnis suppliciisque caput:
> hunc neque fabrili lassent ergastula massa;
> nec rigidas vexent fossa metalla manus.
> Lexica contexat, nam caetera quid moror? omnes
> poenarum facies hic labor unus habet. (Escalígero 1615, poema 39)[92]

Si bien es cierto que la paciencia ilimitada sigue siendo una *conditio sine qua non* en todo lexicógrafo, los avances tecnológicos aplicados a las

[91] De la obra Poemata Omnia. Ex museio Petri Scriverii.

[92] "Si a alguien le aguarda la dura sentencia de un juez de los de otros tiempos / esto es, ser condenado a sufrir tormentos y dolores intensos: / que no lo fatiguen las prisiones llenas de trabajos forzados; / que el trabajo en las minas no castigue con callosidades sus manos. / ¡Que confeccione diccionarios! pues ¿qué otra cosa podríamos pedir? / De entre todas las clases de castigos que existen, este sufrimiento es único". Traducción propia.

tareas de almacenamiento, gestión y explotación de los datos lexicográficos han provisto a quienes se dedican a diseñar y confeccionar diccionarios de unas herramientas sumamente versátiles cuya funcionalidad y sencillez de uso han facilitado y agilizado su labor. Un ejemplo de ello son los Dictionary Writing Systems (en adelante, DWS) y, como argumentaremos en este trabajo, los Repositorios de Objetos Digitales (en adelante, RdOD). Destacamos, concretamente, la utilidad sumamente relevante de los DWS de libre acceso y de los RdOD en el desarrollo de proyectos lexicográficos de media envergadura, especialmente cuando se tiene como objetivo crear diccionarios que satisfagan las necesidades puntales de los aprendientes de lenguas, adaptando el uso de las citadas herramientas a las necesidades detectadas, dada la potencialidad en la gestión de datos que presentan estos sistemas y su manejo altamente intuitivo.

No son los únicos sistemas que facilitan la labor lexicográfica. Las bases de datos han sido y son sistemas sumamente eficientes para almacenar y gestionar datos lexicográficos. Sin embargo, a diferencia de las herramientas mencionadas, requieren, en términos generales, de una costosa implementación y mantenimiento, si se quiere confeccionar una base de datos *ad hoc* que responda a unos objetivos concretos. Se añade, además, el hecho de que salvo que el lexicógrafo tenga una formación específica en el diseño e implementación de bases de datos, se precisa la intervención casi constante de informáticos que mantengan la base de datos y resuelvan las incidencias que puedan surgir.

Otra opción es el uso de un metalenguaje, como XML, o un lenguaje notacional, como JSON, utilizados como alternativas para diseñar y compilar diccionarios, aunque son soluciones algo más complejas puesto que requieren del uso de otras herramientas que faciliten la introducción de datos y su gestión durante el proceso de explotación.

Visto el abanico de posibilidades y la dificultad que entraña la confección de un diccionario en todas sus fases (diseño de los artículos lexicográficos, almacenamiento y gestión de los datos lexicográficos y explotación final del producto en un formato digital) parece, a priori, que el uso de los primeros sistemas que mencionamos resulta una opción acertada. Nos planteamos, por lo tanto, las siguientes preguntas de investigación: ¿presentan los RdOD prestaciones similares a las de los DWS a

la hora de confeccionar diccionarios de aprendizaje de lenguas?, ¿cuáles son las limitaciones? y ¿qué diferencias existen entre uno y otro sistema?

Nuestra hipótesis de partida es que tanto los DWS como los RdOD, herramientas caracterizadas por utilizar una interfaz intuitiva y ofrecer una alta capacidad de almacenamiento y gestión de datos, son una muy buena opción para diseñar, confeccionar y publicar diccionarios de aprendizaje de lenguas en un formato digital, si se tiene en cuenta la ecuación a la que dan forma el tamaño del diccionario, la dificultad de la estructura de los artículos lexicográficos, el acceso al diccionario y los conocimientos informáticos del o de los responsables del proyecto lexicográfico.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación y la hipótesis de partida, el objetivo del presente trabajo es el que se describe a continuación:

- Determinar las prestaciones que ofrecen los DWS y los RdOD para la confección de diccionarios digitales de aprendizaje de lenguas con la finalidad de evaluar la idoneidad de los segundos sistemas.

A fin de proceder a tales efectos:

- Se describirá cada uno de los sistemas para determinar, en su caso, las posibles limitaciones.
- Se contrastarán las ventajas de su utilidad a la hora de proporcionar soluciones concretas derivadas de su uso durante el proceso de adquisición de aprendizaje de una lengua.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El primer uso de ordenadores en el ámbito de las humanidades, con finalidad lexicográfica, tuvo lugar en 1949, cuando el Padre Roberto Busa comenzó a preparar un índice computarizado del léxico utilizado en la obra de Santo Tomás de Aquino, *Opera omnia*, conocido como *Index Thomisticus*, editado entre 1974 y 1980, en 56 volúmenes, con el

objetivo de preparar un diccionario de usos filosóficos y teológicos (Logan, 1991). Posteriormente, en 1959, Urdang, editor del Random House Dictionary, diseñó una base de datos para codificar por separado las categorías de un diccionario en sus diferentes estructuras a fin de permitir una clasificación, organización y revisión computerizada de los datos lexicográficos (Logan, 1991). Entre la década de los 60 y los 70, los ordenadores fueron utilizados para trabajar con los textos de los diccionarios, principalmente en labores de almacenamiento y tratamiento de datos. En esa época, los lexicógrafos no trabajaban directamente con los ordenadores, puesto que la redacción de las entradas, conforme a unos formularios estructurados, siguió realizándose en papel, dejando en manos de los informáticos la importación de datos al ordenador (Atkins y Rundell, 2008). En 1978, el *Logman Dictionary of Contemporary English* de Procter se convirtió en uno de los primeros diccionarios en implementar de forma avanzada (Rubio, Bonilla y Bernal, 2021). En los años 80, Sinclair fundó el *Collins Birnmingham University International Language Database*, un corpus electrónico de inglés contemporáneo base del *COBUILD English Dictionary* (Sinclair, 1991), convirtiéndose en el primer diccionario que utilizó datos informáticos recogidos con fines específicamente lexicográficos (Rubio, Bonilla y Bernal, 2021). A partir de ese momento, comenzó el desarrollo de un software especializado en tareas lexicográficas, apareciendo durante la década de los 90 la primera generación de los Corpus Query Systems[93] y de los DWS (Abel, 2012; Atkins y Rundell, 2008), con el objetivo de hacer más fácil la redacción de las entradas lexicográficas (Rundell y Kilgarriff, 2011).

En cuanto a los RdOD, se trata de sistemas en red que permiten crear, modificar, eliminar y recuperar objetos digitales, que son, a su vez, instancias abstractas formadas por datos y metadatos (Kahn, y Wilensky, 2006) que determinan el contenido del objeto digital, sus propiedades y sus valores. El concepto de "repositorio de objeto digital" se encuentra estrechamente relacionado con el de "sistema de gestión de contenidos"

[93] Los Corpus Query Systems (CQS) facilitan la consulta y recuperación datos de un corpus para elaborar diccionarios. Así, por ejemplo, permiten consultar la frecuencia de aparición de las palabras en un corpus, información fundamental para determinar qué unidades léxicas serán seleccionadas para conformar los artículos lexicográficos de un diccionario.

(CMS, en inglés, siglas que corresponden a Content Management System), esto es, aquellos sistemas que permiten la entrada de contenido digital, su gestión y su recuperación. Son sistemas que nacen en los años 70, aunque no es hasta 1984 cuando se permite publicar contenidos desde un ordenador y a partir de 1995 cuando se puede hablar propiamente de gestión de contenidos para internet (Serrano-Cobos, 2007). Su cometido está orientado a gestionar objetos que representan distintos tipos de contenidos, entre ellos, objetos de aprendizaje, como pueden ser los artículos lexicográficos de un diccionario. La evolución de los CMS ha dado lugar a herramientas más específicas, como los ya mencionados RdOD. Para gestionar RdOD de dominios especializados con un alto valor didáctico (e. g., aquellos pertenecientes al ámbito de las Humanidades o de las Ciencias Sociales), existen plataformas específicas que hacen posible "la formulación de modelos de construcción de repositorios reconfigurables, que permitan definir inductivamente, y reconfigurar dinámicamente, repositorios de objetos educativos altamente especializados" (Arias et al., 2019), evitando así el escollo que supone la integración y reutilización de dichos dominios debido a la heterogeneidad de materiales disponibles en formas no estandarizadas, como son las bases de datos de una determinada plataforma, u organizados según los estándares concretos de naturaleza dispar, como son los documentos Excel, Word, etc. Una de esas plataformas es OdA, que permite crear RdOD a usuarios sin un perfil informático.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Los Dictionary Writing Systems

Se conocen como DWS[94] aquellos sistemas desarrollados para ayudar a mejorar el flujo de trabajo de un proyecto lexicográfico en sus diferentes

[94] Además de dictionary writing systems, estos sistemas se conocen también como dictionary editing system, dictionary compilation software, lexicography software or dictionary production software, lexicographic workbench, dictionary management system o lexicographer's workbench, dictionary editing tool, dictionary building software o simply editorial system (Tiberius y Heylen, 2022; Abel 2012). Rubio et al. (2021: 342) añaden otras nomenclaturas que recogen de diferentes trabajos: dictionary building platform (Mangeot, 2006), dictionary content

fases, esto es, desde el diseño de los artículos lexicográficos hasta la publicación final de los datos almacenados en forma de diccionario online. Están constituidos, en esencia, por tres componentes:

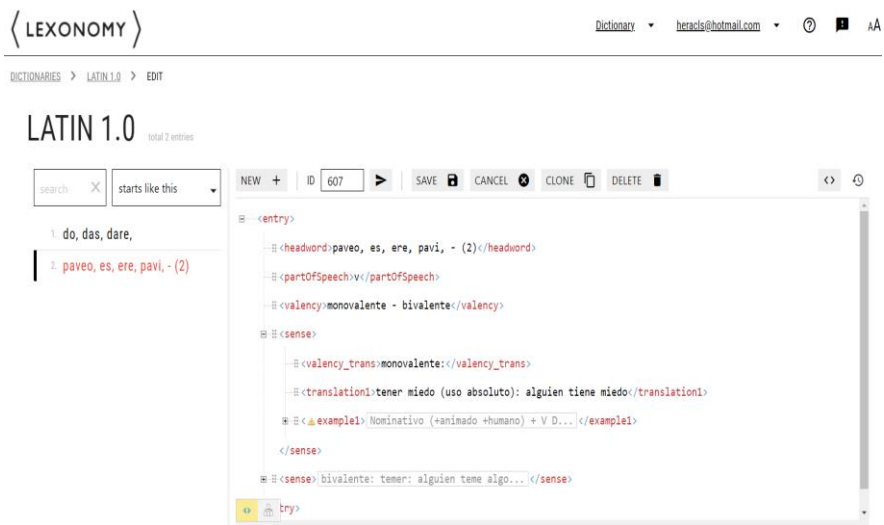
- Un editor de textos, cuya interfaz permite a los lexicógrafos crear y editar entradas.
- Una base de datos, donde se almacenan los datos lexicográficos.
- Un conjunto de herramientas administrativas que facilitan la gestión del proyecto lexicográfico y el proceso de publicación del producto final. (Atkins y Rundell, 2008).

Se trata de tres componentes que desde una perspectiva conceptual se encuentran estrechamente relacionados, toda vez que interactúan en diferentes fases de la confección del diccionario, aunque cada componente tenga su propia utilidad.

El editor de textos es la herramienta utilizada para compilar y editar los textos del diccionario. Mediante un sistema de formularios, el editor o el lexicógrafo van introduciendo los textos de las diferentes estructuras del diccionario. Es habitual que la pantalla de acceso a los datos esté dividida en dos secciones: una para tener una visión global de los textos con los que se está trabajando (por ejemplo, una lista con los artículos lexicográficos asignados al editor o lexicógrafo en cuestión) y una visión individualizada de cada uno de los artículos con los que se está trabajando (las diferentes categorías de un artículo lexicográfico que hay que cumplimentar o modificar).

management system (Alegría, Artola, Astiz y Ruiz, 2006), dictionary editor and browser o DEB platform (Horák y Rambousek, 2007) y dictionary writing and publishing systems"(Měchura, 2017).

FIGURA 1. *Vista del editor textual del DWS Lexonomy que permite cumplimentar los datos de los artículos lexicográficos (ejemplo de diccionario bilingüe de latín-español)*

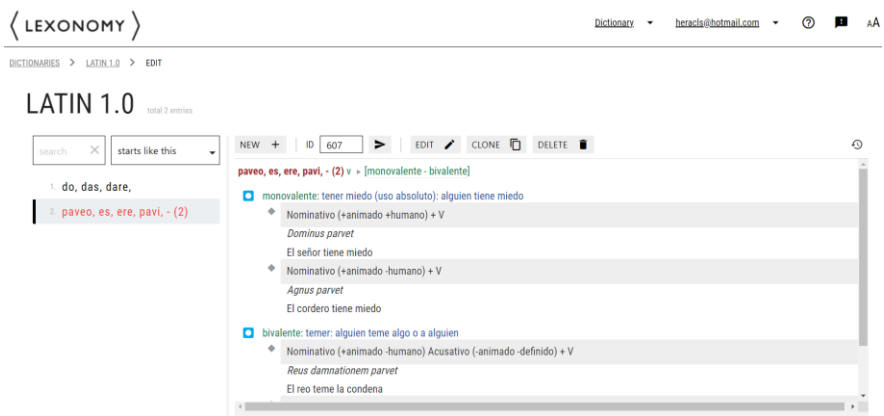


Fuente: elaboración propia

La base de datos almacena el conjunto de conglomerado de textos que conforma un diccionario. El motor de consultas de la base de datos permite el acceso total o parcial de las estructuras lexicográficas: se pueden consultar todos las entradas o una parte de ellas, según determinados criterios de consulta (por ejemplo, la categoría gramatical), se pueden recuperar los ejemplos, las variantes, las definiciones, las formas de un lema, las marcas lexicográficas, etc.

Las herramientas administrativas permiten distribuir el trabajo del proyecto lexicográfico en sus diferentes fases, asignando a cada miembro del proyecto las tareas a realizar (determinando el acceso a un número concreto de entradas o a determinadas partes de cada entrada lexicográfica, en atención, por ejemplo, a la especialidad del lexicógrafo), así como facilitan el proceso de revisión de los materiales. Determinan, también, los permisos de acceso a los datos, tanto a nivel interno (diseño, confección y administración del proyecto), como a nivel externo (acceso a los datos del producto final, esto es, el diccionario publicado en un formato digital), los permisos de exportación e importación de datos o las correcciones masivas.

FIGURA 2. *Vista del formato de publicación final de la entrada lexicográfica s.v. paveo (diccionario bilingüe latín-español de las figuras 1 y 3), con el DWS Lexonomy.*



Fuente: elaboración propia

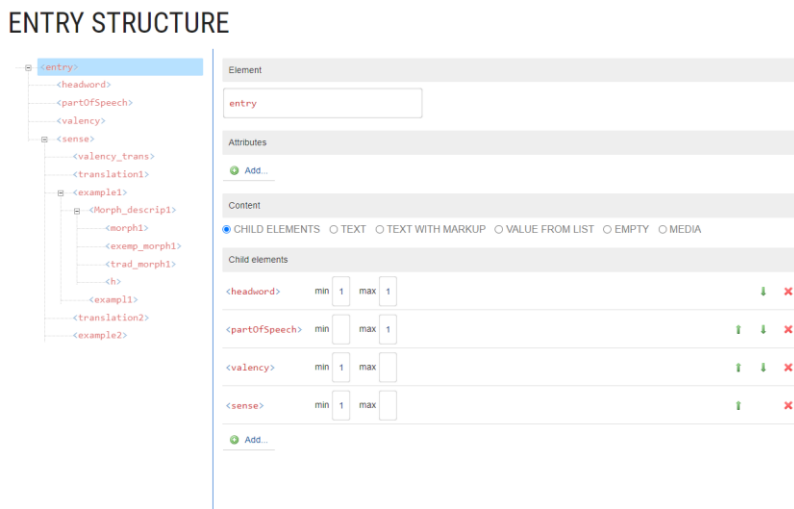
A pesar de los avances que se ha producido en la implementación de este tipo de herramientas, la cantidad y la calidad de las herramientas que proporciona el editor variará según el tipo de DWS, distinguiéndose entre comerciales[95] (son sistemas con altas prestaciones en cuanto al número de herramientas y a su funcionalidad) y de código abierto o acceso libre (presentan un número más restringido de herramientas de administración y edición, así como una menor capacidad de almacenamiento de datos)[96]. En cuanto a la codificación de datos, se utilizan sistemas genéricos, como los editores de XML, que permiten codificar mediante un sistema jerarquizado, genérico o estándar, de etiquetas de apertura y cierre la estructura de un diccionario, de manera completamente abierta y a criterio del lexicógrafo[97], o se utiliza un sistema propio, que resulta de la adaptación de editores genéricos o estándares a las necesidades de los proyectos lexicográficos (Kallas et al., 2019; Rubio, Bonilla y Bernal, 2021; Abel, 2012).

[95] Un ejemplo de DWS comercial es TLex: https://tshwanedje.com/tshwanelex/

[96] Un ejemplo de DWS comercial es Lexonomy: https://www.lexonomy.eu/

[97] El uso, por ejemplo, de *Oxygen XML* Editor: https://www.oxygenxml.com/

FIGURA 3. *Vista de la herramienta administrativa del DWS Lexonomy que permite determinar la estructura de los artículos lexicográficos. El ejemplo recoge la estructura del artículo lexicográfico verbal del diccionario bilingüe de latín-español documentado en la figura 1).*



Fuente: elaboración propia

4.2. Los repositorios de objetos digitales

Un repositorio de objetos digitales es un sistema en línea o bien en una red privada que permite almacenar y recuperar objetos digitales (Kahn y Wilensky, 2006), así como crear, modificar y borrar una colección de objetos digitales. Una colección es un conjunto de objetos digitales que comparten un mismo conjunto o esquema de metadatos que se encuentran almacenados en un mismo sistema informático. Por último, un objeto digital es una unidad de información que se compone de datos y de metadatos. Los datos conforman el contenido del objeto, que puede tener una naturaleza variada (texto, imagen, audio, video, etc.), mientras que los metadatos representan sus propiedades y sus valores, información fundamental a la hora de proceder a identificar el objeto digital como instancia única dentro del sistema donde se encuentra almacenado. Son, por lo tanto, representaciones virtuales de objetos reales, como es una imagen, una palabra, etc., o abstractos, como una unidad didáctica o un artículo lexicográfico. Si el objeto representa un contenido de aprendizaje, se conoce como objeto digital educativo, gestionado por un

repositorio de objetos digitales educativos. En cuanto a su clasificación, como sucede con los DWS, existen ciertas diferencias entre RdOD comerciales y no comerciales, especialmente en relación con la robustez del sistema, las posibilidades de mantenimiento, la actualización, el soporte y la difusión (Fernández-Pampillón et al., 2018).

Los datos de los objetos digitales pueden ser, según su contenido, ser complejos, cuando están constituidos por varios elementos (por ejemplo, por el conglomerado de textos que da forma al artículo lexicográfico de un diccionario de aprendizaje de lengas: lema, categoría gramatical, marca lexicográfica, definición...), o simple, cuando están constituido por un único elemento (una imagen, un archivo, etc.).

En cuanto a los metadatos, responden a un criterio estándar, cuando utilizan un vocabulario común para documentar objetos digitales, lo cual facilita el ya comentado intercambio y reutilización del objeto, o propietarios, cuando no existe un vocabulario común y ha de crearse un vocabulario *ad hoc* para describir las propiedades del objeto (Fernández-Pampillón et al., 2018).

El repositorio de objetos digitales está provisto de:

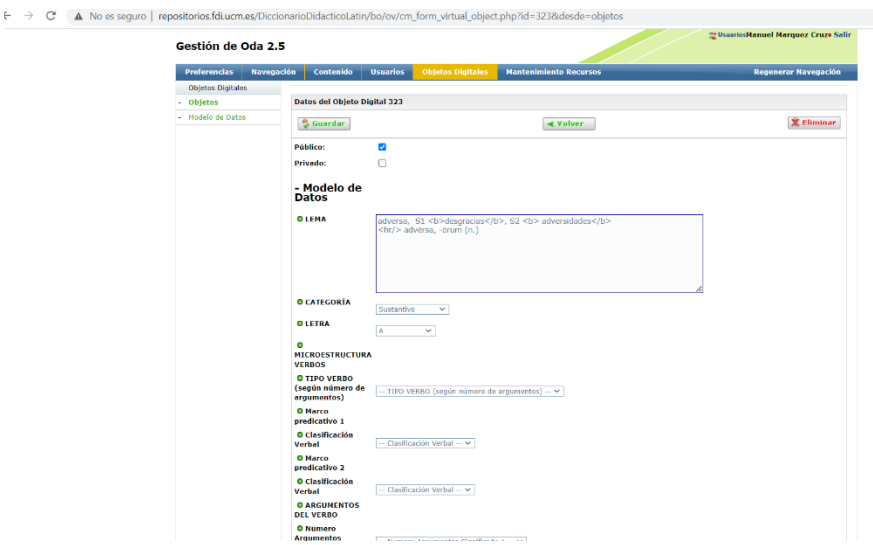
- Una base de datos, donde se almacenan los datos y metadatos de los objetos digitales.
- Un conjunto de herramientas administrativas que facilitan la gestión de los objetos digitales, los niveles de acceso a los mismos y el proceso de publicación del producto final.

El acceso a los datos y a los metadatos de los objetos digitales mediante un repositorio de objetos digitales permite, como ya hemos comentado, crear una colección de objetos o un objeto y editar su contenidos y valores. Así pues, mediante un repositorio de objetos digitales se puede gestionar un proyecto lexicográfico, cuya finalidad sea la publicación de un diccionario digital (colección de objetos), dando forma a las diferentes estructuras del diccionario que constituirán cada uno de los objetos digitales de dicha colección, a saber, los paratextos, la macroestructura, la microestructura de cada artículo lexicográfico y la iconoestructura.

Así pues, un objeto digital concreto, como es la microestructura de un artículo lexicográfico de un diccionario de aprendizaje de lenguas tendrá como datos la entrada, la categoría gramatical, la información fonética, la información morfosintáctica, las definiciones, los ejemplos y los usos especiales (colocaciones, fraseología, usos pragmáticos), la etimología, etc. Como metadatos almacena su identificador único, el vínculo con otros artículos del diccionario con los que dicha unidad lematizada esté relacionada (medioestructura del diccionario), bibliografía relevante o explicaciones lingüísticas.

En relación con el acceso a los datos, es posible establecer distintos niveles, según las necesidades o la distribución que haga el editor o el lexicógrafo, para añadir, modificar o eliminar objetos digitales.

FIGURA 4. *Vista del acceso a los datos y a los metadatos de un objeto digital (entrada lexicográfica) de una de las colecciones digitales (un diccionario bilingüe de latín-español) alojada en un repositorio de objetos digitales gestionado por la plataforma OdA.*



Fuente: elaboración propia

La gestión de los objetos digitales permite, además, su publicación, con acceso o restringido a los datos del diccionario.

FIGURA 5. *Vista la publicación de una de las colecciones digitales (un diccionario bilingüe de latín-español) alojada en un repositorio de objetos digitales gestionado por la plataforma OdA. Acceso onomasiológico a los datos del diccionario*



Fuente: elaboración propia

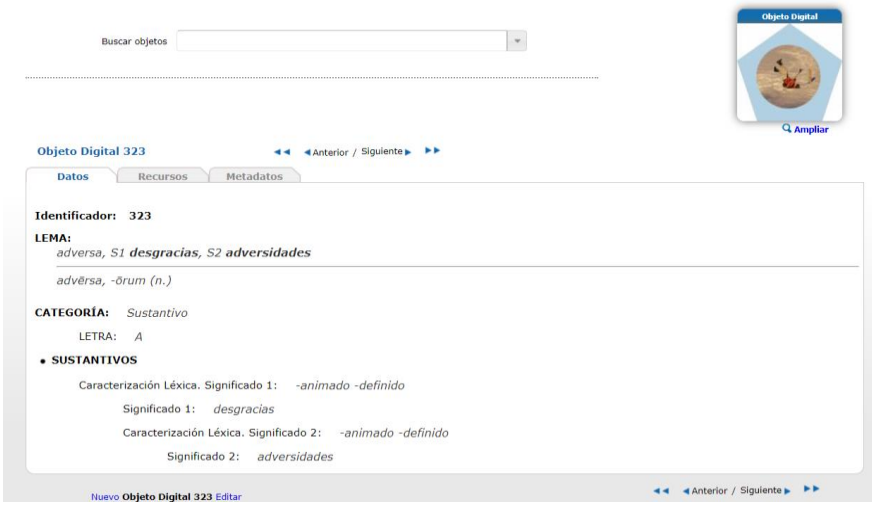
FIGURA 6. *Vista la publicación de una de las colecciones digitales (un diccionario bilingüe de latín-español) alojada en un repositorio de objetos digitales gestionado por la plataforma OdA. Resultado del resultado de una búsqueda en el diccionario de latín.*



Fuente: elaboración propia

Así mismo, es posible establecer distintas formas de acceso a los datos del diccionario mediante formularios de consulta simple (la consulta se realiza sobre un dato o metadato concreto) o compleja (se combinan diferentes datos o metadatos para que el repositorio devuelva todos aquellos objetos digitales que responden a los criterios de consulta).

FIGURA 6. *Vista de un objeto digital (el artículo lexicográfico s.v. adversa) de una colección de objetos (diccionario bilingüe de latín-español) de un repositorio de objetos digitales gestionado por la plataforma OdA.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Si bien es cierto que, a grandes rasgos, el funcionamiento de los DWS y de los RdOD es muy similar, al menos en lo que se refiere a facilitar el proceso de almacenamiento, gestión, acceso a los datos y publicación de información, en nuestro caso, lexicográfica, con el objetivo de publicar un diccionario de aprendizaje de lenguas, existen, sin embargo, diferencias formales y funcionales que evidencian la naturaleza de dos sistemas de almacenamiento y gestión de datos diferentes.

Los DWS surgen como un desarrollo *ex profeso* para trabajar con datos lexicográficos, mientras que el uso lexicográfico de un RdOD es puntual, puesto que se trata de un sistema concebido con el fin de almacenar

y publicar de manera eficaz colecciones de objetos digitales de temática variada, que no dejan de ser representaciones virtuales de objetos reales físicos o abstractos. Son sistemas adecuados cuando las colecciones de objetos, en nuestro caso, objetos de aprendizaje, están muy bien definidas en cuanto la estructura y contenido, cuando dichas estructuras no se espera que sean modificadas y cuando no es necesario especializar los objetos a las necesidades específicas de los usuarios (Fernández-Pampillón et al., 2018). Esto repercute en el nivel de concisión a la hora de definir la estructura de los datos del diccionario, puesto que el nivel de precisión no es el mismo: los RdOD, a pesar de ser sistemas sumamente versátiles, muestran una mayor rigidez a la hora de nivelar los datos lexicográficos que los DWS, tanto comerciales como de libre acceso. Ahora bien, no es menos cierto que existen soluciones que en cierta medida ayudan a paliar dicha limitación, como sucedió con el desarrollo de la plataforma OdA y su evolución, Clavy, cuya flexibilidad hace de su uso una buena opción cuando se prevén modificaciones futuras no excesivamente complejas en la estructura del repositorio o en los objetos digitales, puesto que los objetos digitales se adaptarán a la nueva estructura (Arias et al., 2019).

En lo que se refiere a la distribución de las tareas asignadas a los diferentes miembros de un proyecto durante las distintas fases de confección de un diccionario, el abanico de posibilidades de los RdOD es más reducido que el de los DWS, especialmente en el caso de las versiones comerciales de estos últimos. No obstante, plataformas como OdA han desarrollado tres niveles generales (superadministrador, administrador y usuario) de acceso al repositorio y a los objetos, en atención a las tareas a realizar (control total sobre el repositorio y todos sus objetos, control sobre un número concreto de objetos del repositorio y acceso a los objetos del repositorio sin posibilidad de eliminar, añadir o modificar datos o metadatos).

Con respecto al formato de publicación de los datos, los DWS presentan un amplio abanico de posibilidades formales en cuanto a la tipología gráfica, siendo más limitada (y en ocasiones, siendo necesarios conocimientos de lenguajes de marcado como HTML) la oferta de formatos en los RdOD. No hay que olvidar que la tipología gráfica de los

diccionarios puede llegar a resultar tremendamente compleja, especialmente cuando se utilizan contornos no condensados. Cada categoría de la microestructura del diccionario debe diferenciarse formalmente del resto de categorías para no crear confusión en el usuario y que este distinga sin ambigüedad alguna las definiciones de los ejemplos, de los usos pragmáticos, de la descripción de la categoría gramatical, de las indicaciones gramaticales, de los usos especiales, de la fonética, de las marcas lexicográficas, del lema, etc. En relación con el formato de publicación del diccionario, es importante señalar que no todos los repositorios presentan la cualidad *responsive*, lo que significa que aquellos RdOD que carecen de dicha cualidad no contemplan la posibilidad de que la publicación de los datos se adapte a la pantalla de los dispositivos móviles, cuestión a tener en cuenta si el producto final se concibe como una obra que pueda ser consultada de manera efectiva mediante teléfonos móviles, tabletas, etc.

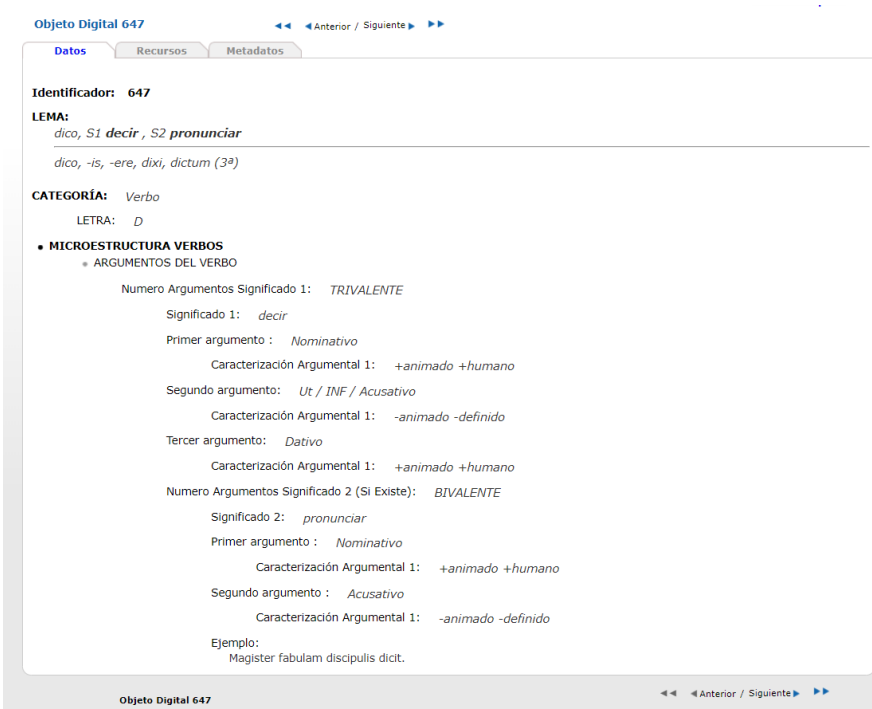
En lo concerniente a la interfaz de administración de tareas, ambos sistemas presentan interfaces intuitivas y sencillas (*friendly*) que permiten añadir, modificar o eliminar datos, distribuir perfiles de acceso, diseñar las diferentes estructuras del diccionario y publicar el producto final, importar y exportar datos sin que los editores o lexicógrafos tengan una formación específica informática.

Los RdOD están concebidos para la publicación de objetos y de colecciones de objetos digitales, en nuestro caso, los diccionarios, en un formato concreto, el digital, a diferencia de la mayor parte de los DWS, que cuentan con herramientas que permiten la exportación de los datos en diferentes formatos (Rubio et al., 2021) lo que habilita la posibilidad de publicar en papel el producto final, probablemente porque han mantenido parte de la esencia de sus primeros desarrollos, esto es, facilitar la labor del lexicógrafo en las labores de confección de un diccionario, cuando estas obras se publicaban solamente en papel.

A pesar de las limitaciones de los RdOD descritas en los párrafos anteriores, es necesario apuntar que dependiendo de la envergadura del diccionario dichas limitaciones no serán tales si desde un principio se tiene clara la cantidad y la calidad de los datos lexicográficos con los que se va a trabajar, el formato de publicación y, lo que es más importante, el

perfil del usuario al que va destinado el diccionario. Como nos ha demostrado nuestra experiencia en la confección de los diccionarios de aprendizaje de latín y de alemán que hemos diseñado y publicado (Márquez Cruz y Fernández-Pampillón, 2021). El uso de un RdOD nos ha permitido diseñar la estructura del diccionario de manera que pudiéramos responder a las necesidades cognitivas y comunicativas básicas de los potenciales usuarios, aunque no es menos cierto que la jerarquía de las categorías del diccionario no ha satisfecho completamente nuestra idea de nivelación.

FIGURA 7. *Vista de un objeto digital (el artículo lexicográfico s.v. dico) de una colección de objetos (diccionario bilingüe de latín-español) de un repositorio de objetos digitales gestionado por la plataforma OdA.*



Fuente: elaboración propia

Así, por ejemplo, no ha sido posible situar en niveles paralelos (dependiente del elemento "argumentos del verbo" la descripción de los marcos predicativos de los verbos, pudiendo transmitir la sensación de que

un marco depende del otro, tal y como aparece dispuesta la información en pantalla. En la figura 7 se puede observar que el elemento "Numero Argumentos Significados 2 (Si Existe)" se encuentra ubicado jerárquicamente al mismo nivel que el elemento "Tercer argumento", cuando en realidad tendría que encontrarse al mismo nivel que el elemento "Numero Argumentos Significados 1", por ser ambos elementos hijos del elemento "ARGUMENTOS DEL VERBO".

Esta limitación, no obstante, no ha llegado a influir en la efectividad del modelo lexicográfico propuesto, tal y como demuestran los estudios realizados (Márquez Cruz y Fernández-Pampillón, 2020; Márquez Cruz, Fernández-Pampillón y Sánchez Hernández, 2019).

6. CONCLUSIONES

Concluimos, por tanto, confirmando que ambos son sistemas de fácil manejo que, efectivamente, contribuyen a agilizar y hacer más efectivo el proceso de confección de diccionarios en sus diferentes fases. Se añade, además, el hecho de que el desarrollo de interfaces intuitivas y amigables en ambos sistemas posibilitan su uso sin que editores o lexicógrafos tengan una formación informática específica. Es cierto que, dependiendo de la complejidad del diccionario tanto en su estructura como en su forma y en la cantidad de datos, los RdOD presentan ciertas limitaciones de uso en contraste con las prestaciones de los DWS en sus diferentes versiones. Son especialmente relevantes, en los primeros, las restricciones en los niveles de acceso a los datos lexicográficos, en atención a los diferentes perfiles de los miembros del proyecto del diccionario, y la rigidez estructural que, por norma general, impide reestructuraciones futuras de los datos y metadatos. En ambos casos la transferencia de datos es posible en formatos estándares, como XML, o formatos no tan estandarizados como CSV. Por otro lado, ambos sistemas permiten la publicación en abierto o privada de los diccionarios lo que habilita diferentes posibilidades para la difusión final de dichas obras.

Son, por lo tanto, herramientas de uso lexicográfico adecuado, siempre y cuando se tenga en cuenta el alcance de los diccionarios a confeccionar y las posibilidades de financiación del proyecto lexicográfico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a LALINGAP, grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid al que pertenecemos, su inestimable contribución al desarrollo de la investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, parte de cuyos resultados se plasman en el presente capítulo.

8. REFERENCIAS

Abel, A. (2012). Dictionary writing systems and beyond. En S. GRANGER y M. PAQUOT, (Eds.), Electronic Lexicography, (pp. 83-106). Oxford University Press.

Arias, I., Gayoso, J., Fernández-Pampillón, A. M.ª., Márquez Cruz, M., DEL Olmo Suárez, E., Sarasa, A., Sierra, J. L. (2019). ILSA (Ingeniería de Lenguajes Software y Aplicaciones), UCM: Investigación en Repositorios de Objetos Educativos en Dominios Especializados. IE Comunicaciones 30, 90-103.

Atkins, S. y Rundell, M. (2008). The Oxford Guide to Practical Lexicography. Oxford University Press.

Escalígero, J. J. (1615). Poemata omnia, ex museio Petri Scriverii. Ex Officina Plantiniana Raphelengii.

Fernández-Pampillón, A. M.ª, GAYOSO J., SARASA, A., SIERRA, J. L. (2018). OdA y Clavy: versatilidad para la creación y gestión de colecciones de objetos digitales. En A. MENÉNDEZ DE LA CUESTA (Ed.), Encuentros digitales: escrituras, colecciones, aprendizajes en español, (pp. 177-210)-Universidad Complutense de Madrid-BBVA.

Kahn, R. y Wilensky, R. (2006). A framework for distributed digital object services. International Journal on Digital Libraries, 6 (2), 115-123.

Kallas, J., Koeva, S., Kosem, I., Langemets, M. y Tiberius, C. (2019). ELEXIS deliverable 1.1 Lexicographic Practices in Europe: A Survey of User Needs. https://elex.is/wp-content/uploads/2020/06/Revised-ELEXIS_D1.1_Lexicographic_Practices_in_Europe_A_Survey_of_User_Needs.pdf

Logan, H. M. (1991). Electronic Lexicography. Computers and the Humanities, 25 (6), 351-361.

Márquez Cruz, M. y Fernández-Pampillón, A. M.ª (2020). A Morfo-Semantic Digital Didactic Dictionary for New Learner´s Latin Language. En Z. Gavriilidou, M. Mitsiaki y A. Fliatouras, (Eds.), EURALEX 2020. Lexicography for Inclusion. Proceeding Book, (pp. 193-202). EURALEX Proceedings.

Márquez Cruz, M. y Fernández-Pampillón, A. M.ª (2021). Cinco proyectos de Innovación Educativa para el diseño y desarrollo de un modelo lexicográfico y de una metodología de aprendizaje de lenguas declinables en estados iniciales: su aplicación al latín. En J.P. GARCÍA Sabater y J.C. Cano Escribá (Eds.), In-Red 2021: VII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, (pp. 358-372). Editorial Universitat Politècnica de València.

Márquez Cruz, M., Fernández-Pampillón, A. M.ª y Sánchez Hernández, P., (2019). A new digital Dictionary Model to Facilitate the "Entry" into New Languages. An Application to Latin and German. En VV.AA. (Eds.), Electronic Lexicography in de 21st century (eLex 2019), (pp. 40-42). ELex Proceedings.

Rubio, R. J., Bonilla, J. E. y Bernal, J. A. (2021). Dictionary Writing Systems y otras herramientas informáticas para la elaboración, administración y publicación de diccionarios. Lingüística y Literatura, 80, 340-360.

Rundell, M, y Kilgarriff, A. (2011). Automating the creation of dictionaries: where will it all end? En F. MEUNIER, S. DE COCK, G. GILQUIN y M. PAQUOT (Eds.), A Taste for Corpora. In honour of Sylviane Granger, (pp. 257-282). John Benjamins Publishing Company

Serrano-Cobos, J. (2007). Evolución de los sistemas de gestión de contenidos (CMS). Del mainframe al open source. El profesional de la información, 16 (3), 213-215.

INNOVATING IN THE EFL CLASSROOM IN SPAIN VIA THE INTRIDUCTION OF MEDIA LITERACY AND CRITICAL THINKING

MARGARITA NAVARRO PÉREZ
Facultad de Educación de Ciudad Real
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCTION: ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE DIGITAL ERA

At the present moment, we live in a highly digitised world. When compared with 20 to 30 years ago, our society has undergone a considerable change as far as digital technology is concerned, and educators have experienced the inexorable need to innovate by keeping updated about said changes in search of excellence. We have been and continue to be on the lookout for new digital tools that will better fit the characteristics of our so-called 'digital native' students. However, do our students of English have the experience we are hoping them to have? Are we innovating as much as we want? Are our students really 'digital natives'? If so, which are the challenges and advantages foreign language teachers are faced with? We are undoubtedly living in a highly mediated world, where we are constantly being bombarded with almost overwhelming amounts of information from all directions, something our educational society as a whole cannot be said to be immune to. Thus, as teachers, I believe we have the chance, experience and moral obligation to help our students deal with the rapidly changing society they have been born into, to the best of their possibilities and to their benefit.

In this chapter, the aforementioned questions will be answered, taking into account recent relevant academic studies in the area of media education. Considering the present generation of students and their relation with technologies, a set of needs and challenges will be presented,

together with a set of teaching proposals to be included in the EFL classroom. These are aimed not only at helping students learn English dealing with contents they might find close to their experiences, but it will also encourage them to exercise critical thinking. The latter being an empowering skill that will better prepare them to deal with their digital reality, aiding them in their development towards their coming to adulthood. The main aim being that of giving them tools to untangle the tight knighted web of media information that oftentimes mediates their perception of the world.

1.1. This paper's motivation

This paper is motivated by my experience as a language teacher at the Department of Education at university in the post-pandemic time. The year 2020 proved how resilient the educational system was and how well it could adapt to changes, by transforming our face-to-face education to an online one within weeks, when lockdown was implemented. Afterwards, when our teaching went back to the classroom again, we found that the digital ways and habits which had aided us when we could not teach face-to-face could be said now to be working against us at times, and some students were choosing to remain working remotely. However, this remote way of working was depriving them of quality interaction with their classmates, among many other things. I have always perceived this to be to their detriment and thus, one of my main objectives in my teaching has always been that of encouraging student's active participation in class, and with it, their motivation to attend.

In an attempt at including topics of discussion that motivated our students to take an active part in the development of the lessons, and with the objective of helping them in their development as future teachers of English, I started including media analysis in the classroom. I was also hoping that if I managed to make them see the use of the contents we were analysing, then perhaps, I might inspire them to use these contents when they become primary school teachers.

Thus, armed with a considerable amount of enthusiasm, I presented my innovating ideas to my students of the 4th academic year of primary education: the future primary school English teachers. The subject these

contents were to be included in was Language and Culture, thus, I was combining the teaching of media literacy with culture and language teaching.

When I met my students, I found that despite being almost glued to the mobile devices, and admittedly to my surprise, they did not display the ample knowledge on digital technologies that I expected and that their ever-enveloping information overdose was almost tampering on their critical thinking abilities. This gave me hope about the goodness the introduction of Media and Information Literacy in my teaching could potentially have. Thus, what follows includes a retelling of my experience in the teaching of English at a B2 level with university students, which by no means should be taken as the only level the activities proposed here can be implemented in. In fact, I believe that with the appropriate scaffolding and preparation some of these contents can be dealt with and adapted for primary school children, as well as for secondary education of any second or foreign language (FL).

Before sharing my experience however, it is necessary to clarify some questions, namely whether our students are adequately referred to as 'digital natives' and to what extent they can be labelled so. This will be followed by an extremely brief explanation[98] of what I refer to when I call on media literacy. Which as we will see goes way further than mere knowledge of how some technologies work. The latter being only marginally dealt with and at relatively basic levels here in Spain (Medina Vidal, Briones Peñalver, & Hernández Gómez, 2017; Ramírez García, & González Fernández, 2016).

1.2. The present generation of students: are they the real 'digital natives'?

Previous to attempting to answer this question it is necessary to clarify what we mean by 'digital natives'. The logical tendency is to understand

[98] A lot has been written on the topic of media literacy. In some countries Media Literacy is even part of the curriculum, such is the case in the UK, Australia, the USA, Finland, France, the Netherlands, Germany, South Korea and Japan. Thus, I offer a highly summarised explanation which suffices me to show the basis of some of the activities proposed here.

digital natives as the individuals who have been born in a highly digitised world, and hence show a seemingly innate ability to use ICT tools due to their early exposure to technologies. This term was popularized by Marck Prensky back in 2001, when referring to students as 'digital natives' in comparison to their 'digital immigrant' teachers. Prensky advocated for a digitalization of teaching in order to better suit the students' needs by using their 'native language' (Prensky, 2001, p. 2). Although the initially named 'digital natives' were those born just before the year 2000, I suggest using this term to refer to our students today too, given that they are even more acquainted with living surrounded by technologies nowadays.

Notwithstanding the fact that our students have been born within a highly digitised world, and have therefore grown up surrounded by digital technologies, and consequently seem to be highly skilled at navigating through certain digital platforms, categorizing these individuals as the 'digital natives' remains a subject of discussion. Asserting that those who have grown up surrounded by technologies are fluent in the digital language they find around them (Prensky, 2001; Frand, 2000, McNeely, 2005; Windham, 2005) seems to be a problematic generalization, since being a digital consumer does not guarantee one to be digitally savvy. Furthermore, some studies suggest this not to be the case. Kvavic, Caruso and Morgan discovered that only 21% of the individuals interviewed for their study back in 2004 seemed to be engaged in the creation of their own multimedia content, to which they added that a considerable amount of students lacked the digital skills to be expected from 'digital natives'. A more recent study (Ståhl, 2017) reflects on how the constant use of digital technologies does not equate with a digitally savvy individual, proving that students' skills when using technologies to their full potential, in order to maximize their learning, are considerably varied.

I dare say, we should not equate 'digital natives' with digitally literate individuals. Thus, I suggest the use of the former to refer to the contemporary individuals who we find in our classrooms, as individuals who are used to living surrounded by technologies, but which by no means are necessarily digitally literate. The latter being of paramount

importance for our contemporary society. Being digitally literate fits into the wider concept of Media and Information Literacy (MIL), a subject widely studied which many find of considerable importance for our society and that can help to encourage and enhance critical thinking (Silverblatt, 2018; Navarro Pérez, 2019; Zhang, Zhang, & Wang, 2020).

In accordance to the Council of Europe's recommendations on the topic, I believe that MIL ought to be of compulsory study around the world. The Council of Europe refers to MIL as being (2023):

> […] of utmost importance for individuals to be able to develop cognitive, technical and social skills and capacities that enable them to effectively access and critically analyse media content; to make informed decisions about which media they use and how to use them; to understand the ethical implications of media and new technologies and to communicate effectively, including by creating content.

MIL is in turn, as proposed by the Council of Europe, a combination of ICT and Digital Literacy (DL), Information Literacy (IL) and Media Literacy (ML). This paper suggests working on these three areas within the Foreign or Second Language (SL) classroom, putting especial emphasis on promoting critical thinking. This is a recommendation I would extent to all language teachers around the world, where MIL is not a subject included in the national curriculum. In accordance, a brief summary of what these three areas entail will be provided so as to put together a solid theoretical frame to the suggested activities. This brief description will hopefully ease the way for other language teachers to create their own MIL activities for the SL/FL classroom. The inclusion of this content and critical thinking strategies is something that Spanish SL/FL teachers can easily do within their subjects, as long as they are prepared to leave aside, even if only at times, their role as *textbook labourers*[99].

[99] It is a well-known fact that in Spain the textbook is the main chosen teaching tool, both at primary and secondary education (Palacios & de Dios Jiménez, 2002; Palop, & García, 2017; Burgos, et. al., 2020), notwithstanding the existing exceptions, which on the other hand, some media have presented as being on the rise (Molina, 2022). *Textbook labourers* is a term I first came across with in Spanish as 'jornaleros de los libros' in Jaime Martinez Montero's work (2017, p. 28).

1.3. Media and Information Literacy

Media Literacy is not a content that is specified in the Spanish national curriculum as compulsory or even optional. The LOMLOE (Organic Law of December 2020, p. 122871) does mention the need of incorporating technologies of information and communication in the teaching, and it also mentions a need to change our approach to teaching in order to guarantee our students' personal development within a democratic frame, bearing in mind the impact that new technologies have in our lives. Nonetheless, no more guidance or specification is provided to the teaching community. This as I understand, would be perfectly catered for with the inclusion of MIL in the national curriculum.

Thus, taking as a starting point the Council of Europe's definition of MIL as a branch of knowledge that encompasses 3 subcategories, I will continue by offering a brief definition of what these fields of knowledge entail, namely ICT and DL, IL and ML.

1.3.1. ICT & Digital Literacy

Given that ICT is a well-known term that refers to technologies themselves, I will focus on the description and understanding of Digital Literacy. DL must be understood as an ever-developing term given that it is likely to undergo a certain degree of evolution in relation to the digital technologies that surround us, which are themselves in constant evolution. On the one hand, it can be said to be a multifaceted area of knowledge that encompasses both the ability to effectively navigate, evaluate and utilize digital technologies in varied contexts, as well as a more profound knowledge of technologies and their effects on society. In order to complement citizens' lives and help them cope with their constantly evolving environment, DL must go beyond a more or less basic technological proficiency, and it should also be understood as the ability to combine the following skills and strategies:

1. To aid in the development of critical thinking, by enabling individuals to assess, discern and categorize online information and tools (Bawden, 2001; Martin & Grudziecki 2006; Hobbs & Jensen, 2009; Hague & Payton, 2010; Ashbridge, et. al, 2022).

2. To inspire ethical considerations in relation to the technologies that surround us and their use (Falloon, 2020).
3. To develop problem-solving strategies (Feola, 2016; Wangid, Putra, & Rudyanto, 2021).
4. To have an active role in the creation of media and technologies (Bawden, 2001; Jenkins, 2009; Fraillon, et. al., 2019; Hobbs, 2022; Shain, 2022).

Thus, if we are to understand that being digitally literate implies a certain degree of independence and autonomy in all of the above skills, one would be tempted to say that in general terms, our students seem to be far from being digitally literate. They have in fact been born in a highly digitised world, nonetheless, merely participating in some social media and engaging with very specific technologies does not warrant our students savvy in relation to technology and social media (Buckingham, 2015). Furthermore, some point towards the low level of students' digital literacy (Perdana, Yani, Jumadi & Rosana, 2019; Eryansyah, Erlina, Fiftinova, & Nurweni, 2019).

1.3.2. Information Literacy

IL can be defined as the ability to effectively find, critically evaluate, and ethically use and share found information effectively. The American Association of College & Research Libraries defines it as 'the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning' (Board A. C. R. L., 2015). Thus, considering the skills it provides individuals with, and within the academic world, IL can be said to present not only a 'profound evidence of success in the modern academic library' (Cowan, 2014, p. 27), but also in the lives of our students both at compulsory and higher education. In fact, faculty teachers and students receiving instruction on IL from librarians has been reported to produce some very positive results (Crowe, Pemberton, & Yeager, 2019; Hammons, 2020).

Working on IL in the FL/SL classroom will then involve dealing with topics related to the methods and reliability of sources of information,

requiring to consider alternative routes as understanding develops, a thorough analysis and consideration of who has produced the information and what the purpose of the message/(s) being provided is, to finally supply our students with tools on how to deal with and share said information. Additionally, it will aid them in the creation of their own messages, always bearing in mind the importance of doing so ethically.

1.3.3. Media Literacy

According to medialiteracynow.org, media literacy is a 'framework to access, analyse, evaluate, create and participate with messages in a variety of forms – from print to video to the Internet' (n.d. *The Current State of Media & Children*). Nonetheless, the term media literacy has been widely discussed by many, so much so that it is possible to find up to 400 definitional elements to it, as Potter explains after analysing 210 articles published in the Journal of Media Literacy (2022). Nevertheless, he notes in his research that many scholars do agree on the believe that ML depends on both knowledge and skills, despite the fact that they may completely disagree on the topics a ML course should focus on. Potter's research, describes 6 core principles in ML definitions (2022, p 32):

1. It requires critical thinking and active inquiry about the information we are given and the one we ourselves create.
2. It should include all kinds of media (reading, writing, audio-visual, etc.)
3. It has the potential to build and reinforce skills for students of all ages.
4. It aids in the development of a more democratic society since it develops engaged, reflective and informed citizens.
5. It recognises the fact that it is a fundamental part of society since it functions as an agent of socialization.
6. It affirms that individuals resort to their own beliefs, experiences and skills in order to construct their own understanding from the media.

In fact, the most commonly used words in the definition of ML as found in Potter's research are different combinations of the verbs: 'access', 'analyse', 'evaluate', 'reflect', 'create', 'produce', 'communicate' and

'act' (2023, p. 23). Media literacy is widely considered a tool to aid in critical thinking (Ashbridge, et. al. 2022), that also provides opportunities for educators to teach for democracy (Knowles, Camicia & Nelson, 2023) and that can and ought to be taught at all ages (Rasi, Vuojärvi & Ruokamo, 2019).

Thus, after analysing the 3 differentiated fields of knowledge within MIL, it is possible to see how the 3 converge and rely on each other.

2. FLT AND MIL: THE MAIN OBJECTIVE

After considering what working on MIL involves, I dare say it is but an extremely potent ally in our classroom as language teachers. Including MIL contents will allow us to work with our students on their development as tolerant and better-informed individuals, at the time they are learning a second language. These contents will invariably imply resorting to critical thinking on the part of our students, as well as their active role in the teaching-learning process. Another added benefit to this inclusion in the EFL/ESL classroom is that of encouraging students to become more autonomous learners. If we deal with the media they consume and help them to critically analyse and evaluate these media products, we will be making our language subject even more relevant and interesting for them, something that will most likely also motivate them to be more participative in class. Additionally, these contents will also allow us to deal with a wide range of topics and real materials both in written and oral language in the foreign language classroom. We can search for or ask our students to find authentic videos, images, texts, etc, that can be used to introduce, analyse and revise language aspects, at the time it can also provide us with topics of discussion which they will find to be interesting and relevant materials for them.

3. METHODOLOGY TO BE IMPLEMENTED IN MIL TEACHING

As already mentioned, I suggest including MIL within our SL/FL classroom. Since some of the materials we may end up working with might actually be realia, appropriate scaffolding will be needed in order to

prepare students to deal effectively with the texts, whether they be oral or written.

I suggest to use as a starting point to the topic of media manipulation the Mohawk Valley formula, described by Chomsky in his pamphlet *Media Control. The Spectacular Achievements of Propaganda* (1997). This is a formula, Chomsky explains, that was first used in 1937 in Pennsylvania, at Johnstown, in order to dissolve the Steel strike. It consisted in turning the public's attention against the strikers by presenting them as merely harmful and disruptive. By putting the focus on the harm they were procuring, it was possible to turn the public's opinion against them, by moving the focus of their attention away from the reasons why the strike took place. This could be visually exemplified by the following image:

IMAGE 1.



Source: own emphasis, from 'El blog de Dieter' (Baethge, D., 2015)

It would be preferable to show the bottom part of the image to the students first and ask them to describe what they see, to show them the whole picture immediately afterwards. This will allow students to reflect on how images or videos, what we see and/or hear, which we believe to be a realistic as it is possible for something to be, can in fact be showing us a very partial, and even misleading image of what is actually happening.

I would also suggest arming our students with a set of question they can ask any text in order to analyse it. The Center for Media Literacy (n.d.) postulates 5 key questions to ask a text for media inquiry. I will list them bellow, at the time I will make some inclusions I feel aid us and our students towards the critical analysis of media messages:

1. The first question has to do with authorship and is: '[w]ho created this message?'. Knowing who the author of a particular text is, could shed some light on any initial bias that the text might be informed by.
2. The second question makes us take into consideration the creative rules that are used in order to manufacture a message: '[w]hat creative techniques are used to attract my attention?'. By focusing on the formal and technical aspects of the text we begin to create some distance between the reader and the text. This distance will allow readers to analyse the message with less emotional/bias involvement.
3. The third question encourages us to ponder about who the intended receiver/s of said message is/are, and how this message might be interpreted by different individuals, and it reads as follows: '[h]ow might different people understand this message differently from me?'.
4. The fourth question invites us to wonder about the assumptions to be found behind the messages, assumptions which are embedded in the message and stem from its creator/s, to which we should ask '[w]hat lifestyles, values and points of view are represented in; or omitted from, this message?' To this I would add 'what is the effect of such inclusion and/or omission?
5. Finally, one should wonder about the purpose of emitting a specific message, who or what is going to profit from this, and

> where power lays in the equation, the question to be asked is '[w]hy is this message being sent?' The answer to this question will provide information about the ultimate end the message has, its purpose and objective.

To this list I would add Merante's suggestion: '[w]ho funded the production?' (2022, p. 85). Oftentimes there are organizations behind the production of certain message/(s) whose clear unashamed interests are behind the whole production.

3.1. SAMPLE DYNAMICS

As well as using the above-mentioned set of questions in order to interrogate and analyse media texts, it is also advisable to implement some dynamics which will allow us to better connect with our students' interests, as well as to encourage them to exercise critical thinking. With this purpose in mind, I suggest some activities that have proved to be productive in my classroom. Additionally, it is also possible to find further inspiration and materials to use in the classroom, by resorting to existing materials from countries where media literacy is included in the national.

3.1.1. Analysing influencers

As it is well known, 'influencers' are the new celebrities, people who have thousands of followers on social networks and are so popular that they can sometimes earn a living like that, or thanks to that. In any case, the reason they are called influencers is to do with the kind of information they post online, advising us to buy or do specific things. The dangers of their sometimes unethical, commercial and/or politicised purposes have been the focus of attention of several studies (Feijoo, Zozaya & Sádaba, 2023; Riedl, Schwemmer, Ziewiecki & Ross, 2021). With this proposed activity we can contribute to our students' autonomous critical thinking, given that we are paving the way and providing them with tools for them to question, contrast and verify information before unthinkingly buying into it.

One possible activity is to ask them to choose a recommendation of one of the influencers they follow. After this recommendation has been

selected, we can ask them to reflect and explain in which way/(s) they can or want to incorporate it into their lives. This activity requires an initial search for the 'piece of advice' and some reflection on the implementation of said advice. After this, it is necessary to ask our students to interrogate the message by checking its reliability. In this process they will need guidance about how to proceed and where to look, at which point we should highlight the need to carefully select the sources consulted.

Personally, I would begin by using already existing messages we may have come across with, where we can show some discrepancy between what the influencer says and scientific research. For example, I was once sent a reel by an influencer who advised women not to go to the toilet unless they really wanted to urinate, as a measure to strengthen pelvic floor muscles. However, scientific research on urinary infections advises us the complete opposite as a measure to prevent said infections. I have no knowledge on what to do or not to do in order to strengthen pelvic floor muscles, however, by contrasting this influencer's message with scientific articles, I can see the danger of blindly following this recommendation. By making our students reflect on this, we can plant the seed of doubt on the influencers they may follow, and hopefully encourage them to be more critical in future.

3.1.2. Different sources different news

This activity consists in showing students how sources may differ in the coverage of the same fact. In class, I always provide examples first. For this particular activity I have chosen to focus on a historical figure. The historical figure we look at is Francis Drake, who according to British sources is referred to a Sir Frances Drake, whereas it is possible to find him as the pirate Frances Drake in Spanish history records.

The next step is to ask our students to look up at how different news channels/newspapers/sites portray the same event. For this activity it is necessary for the teacher to carry out the appropriate research beforehand and provide the necessary adaptations and scaffolding. Since this is a potentially complex activity it is necessary to present students with the different sources/sites/articles where to check the information. Before reading/watching/listening it is important to provide students with

the right questions, so that they know what they are looking for in the text, depending on their level, the language might also need to be adapted or taught beforehand.

3.1.3. Fake news, bad news

This activity consists in presenting our students with fake news. We first ask them to talk about the event presented and give their opinion, and afterwards, when they have taken this piece of information as relevant and truthful, provide them with the evidence that proves this to be fake. Asking students to formulate an opinion about the information given to them initially, lets them see how easy it is to start forming opinions and perhaps discussing with others and sharing content that might in fact not be true. I have sometimes used videos that have circulated defaming feminism in Spain, showing how they destroy the Spanish patrimony. I have asked my students to discuss how they feel about it, and you see how some defend feminist movements, whereas others condemn them and how they just destroy our cities. Then I have asked them if they have noticed the green scarfs the people featured in the video were wearing. At this point some are already aware of the trick, but for those who don't know, I explain how the green scarf is a symbol that is shared by pro free abortion movements. At this point I show them images from this movement in Chile during the revolts of May 2019, where they can observe by themselves the scarfs and pro free abortion banners.

3.1.4. Media and gender analysis

Another activity that can spark our students' interest is that of using the aforementioned questions to be asked to media texts from the point of view of gender. Analysing the implications that underlie media messages about genders can help free our students of potentially damaging and limiting stereotyped restrictions about themselves and others. I find analysing gender stereotypes is something that really sparks their interest and is one of the activities that almost always get them talking and wanting to share their opinions. Thus, in class we have analysed films, advertisements, TV programmes, etc.

4. CONCLUSIONS

MIL is a potent tool to use in the classroom, the Council of Europe and a plethora of studies argue its power and how necessary it is for the individuals of the future. Many countries around the world include it in their curriculum, but many others still do not. However, for those countries where MIL is not part of the curriculum, its inclusion in the SL/FL classroom is a very viable solution and I am hoping that his paper will inspire many to do so. For as long as MIL is not included as part of the national curriculum, the only way to form our students and help them become media literate is by the individual effort of motivated teachers. Teachers have a tight curriculum to follow and should not deviate from the contents that students are meant to be taught, however, punctual inclusions of these proposed activities in the language classroom could plant the seed for their autonomous development and critical thinking.

5. REFERENCES

Ashbridge, C., Clarke, M., Bell, B. T., Sauntson, H., & Walker, E. (2022). Democratic citizenship, critical literacy and educational policy in England: a conceptual paradox?. Cambridge Journal of Education, 52(3), 291-307. https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1977781

Baethge, D. (2015) Fórmula Mohawk Valley: Una técnica de manipulación mediática. El blog de Dieter. http://dieterblogspot.blogspot.com/2015/11/formula-mohawk-valley-una-tecnica-de.html

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. Journal of documentation, 57(2), 218-259. https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. British journal of educational technology, 39(5), 775-786.

Board, A. C. R. L. (2015). Framework for information literacy for higher education. Retrieved from: https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework

Bradshaw, S., & Howard, P. (2017). Troops, trolls and troublemakers: A global inventory of organized social media manipulation. Computational Propaganda Research Project.

Buckingham, D. (2015). Do we really need media education 2.0? Teaching media in the age of participatory culture. New media and learning in the 21st century: A socio-cultural perspective, 9-21.

Buckingham, D. (2019). The media education manifesto. Polity Press.

Burgos, M., Castillo, M. J., Beltrán-Pellicer, P., Giacomone, B., & Godino, J. D. (2020). Análisis didáctico de una lección sobre proporcionalidad en un libro de texto de primaria con herramientas del enfoque ontosemiótico. Bolema: Boletim de Educação Matemática, 34, 40-68. https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a03

Center for Media Literacy. (n.d.). Five Key Questions Form Foundation for Media Inquiry. Retrieved from: https://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry

Chen, L., Chen, J., & Xia, C. (2022). Social network behavior and public opinion manipulation. Journal of Information Security and Applitions, 64, 103060. https://doi.org/10.1016/j.jisa.2021.103060

Council of Europe. (2023). Media Literacy. Retrieved from: https://www.coe.int/en/web/freedom-expression/media-literacy

Cowan, S. M. (2014). Information literacy: the battle we won that we lost?. Portal: Libraries and the Academy, 14(1), 23-32.

Crowe, S., Pemberton, A., & Yeager, V. (2019). Information Literacy Faculty Fellows program: Building a faculty-librarian framework community of practice. College & Research Libraries News, 80(5), 285. https://doi.org/10.5860/crln.80.5.285

De Gregorio, G., & Goanta, C. (2022). The influencer republic: Monetizing political speech on social media. German Law Journal, 23(2), 204-225. https://doi.org/10.1017/glj.2022.15

Eryansyah, E., Erlina, E., Fiftinova, F., & Nurweni, A. (2019). EFL Students' Needs of Digital Literacy to Meet the Demands of 21stCentury Skills. Indonesian Research Journal in Education| IRJE|, 442-460.

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. Educational Technology Research and Development, 68, 2449-2472.

Feijoo, B., Zozaya, L., & Sádaba, C. (2023). Do I question what influencers sell me? Integration of critical thinking in the advertising literacy of Spanish adolescents. Humanities and Social Sciences Communications, 10(1), 1-12. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01872-y

Feola, E. I. (2016). Digital Literacy and New Technological Perspectives. Universal Journal of Educational Research, 4(9), 2174-2180.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018 international report (p. 297). Springer Nature.

Frand, J. L. (2000). The information-age mindset changes in students and implications for higher education. Educause review, 35, 14-25.

Hammons, J. (2020). Teaching the teachers to teach information literacy: A literature review. The Journal of Academic Librarianship, 46(5), 102196. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102196

Hobbs, R. (2022). Media literacy. In The Routledge international handbook of children, adolescents, and media (pp. 475-482). Routledge.

Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. Journal of media literacy education, 1(1), 1. https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-1

Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. The MIT press.

Knowles, R. T., Camicia, S., & Nelson, L. (2023). Education for Democracy in the Social Media Century. Research in Social Sciences and Technology, 8(2), 21-36. https://doi.org/10.46303/ressat.2023.9

Kvavik, R. B. (2005). Convenience, communications, and control: How students use technology. Educating the net generation, 1(2005), 7-1.

Levitskaya, A., & Fedorov, A. (2020). Typology and mechanisms of media manipulation. International Journal of Media and Information Literacy, 5(1), 69-78.

Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). No. 17264, 29 de diciembre de 2020. Boletín Oficial de Estado.

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. Innovation in teaching and learning in information and computer sciences, 5(4), 249-267. https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249

Martínez Montero, J., & Sánchez Cortés, C. (2017). Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en educación infantil. Wolters Kluwer.

Marwick, A. E., & Lewis, R. (2017). Media manipulation and disinformation online. Data & Society Research Institute.

McNeely, B. (2005). Using technology as a learning tool, not just the cool new thing. Educating the net generation, 4-1.

Medina Vidal, F., Briones Peñalver, A. J., & Hernández Gómez, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 15(1), 42-65. https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001

Merante, L. (2022). Media Analysis: Understanding and Applying Media Theory: Year 11 ATAR Media. Media and English Literacy Publishing.

Molina, A. (2022, 8th June). 'Colegios sin libros de texto: cada vez más centros renuncian a los manuales tradicionales y optan por material propio'. SER, retrieved from: https://cadenaser.com/nacional/2022/06/08/colegios-sin-libros-texto-cada-vez-mas-centros-renuncian-a-los-manuales-tradicionales-y-optan-por-material-propio-cadena-ser/

Moravčíková, E. (2020). Media manipulation and propaganda in the Post-Truth era. Media Literacy and Academic Research, 3(2), 23-37.

Navarro Pérez, M. (2019). Capítulo 1 Las nuevas tecnologías: el arma de doble filo capaz de revolucionar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula. Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE), 9.

Palacios, F. J. P., & de Dios Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 369-386.

Palop, M. P. F., & García, P. Á. C. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 20(1), 201-217. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641

Peng, D., & Yu, Z. (2022). A literature review of digital literacy over two decades. Education Research International, 2022. https://doi.org/10.1155/2022/2533413

Perdana, R., Yani, R., Jumadi, J., & Rosana, D. (2019). Assessing students' digital literacy skill in senior high school Yogyakarta. JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia), 8(2), 169-177. https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v8i2.17168

Potter, J. W. (2022). Analysis of definitions of media literacy. Journal of Media Literacy Education, 14(2), 27-43. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. On the horizon, 9(6), 1-6.

Ramírez García, A., & González Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. https://doi.org/10.3916/C49-2016-05

Rasi, P., Vuojärvi, H., & Ruokamo, H. (2019). Media literacy education for all ages. Journal of Media Literacy Education, 11(2), 1-19. ttps://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-1

Riedl, M., Schwemmer, C., Ziewiecki, S., & Ross, L. M. (2021). The rise of political influencers—Perspectives on a trend towards meaningful content. Frontiers in Communication, 6, 752656. https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.752656

Shain, S. (2022). Education Revolution. Media Literacy for Political Awareness. Zero Books.

Silverblatt, A. (2018). Media literacy and critical thinking. International Journal of Media and Information Literacy, 3(2), 66-71.

Ståhl, T. (2017). How ICT savvy are digital natives actually?. Nordic Journal of Digital Literacy, 12(3), 89-108.

The Current State of Media & Children. (n.d.). Media Literacy now. Retrieved from: https://medialiteracynow.org/challenge/what-is-media-literacy/

Wangid, M. N., Putra, C. A., & Rudyanto, H. E. (2021). The science-math stories based on digital learning: Digital literacy innovation in increasing ability to solve problems. International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online), 16(9), 94. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.22039

Windham, C. (2005). Father Google and Mother IM: Confessions of a net gen learner. Educause Review, 40(5), 43-44.

Zhang, L., Zhang, H., & Wang, K. (2020). Media literacy education and curriculum integration: A literature review. International Journal of Contemporary Education, 3(1), 55-64. https://doi.org/10.11114/ijce.v3i1.4769

APRENDIZAJE INFORMAL Y HORIZONTAL DE LENGUAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES: ANÁLISIS DE UN CASO DE INTERLINGÜÍSTICA

MARIA ANGELICA GIORDANO PAREDES
Universidad Nacional de Educación a Distancia
MARÍA GRACIA MORENO CELEGHIN
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación es el resultado de un proyecto interlingüístico e intercultural cuya finalidad es contribuir a la innovación docente en la enseñanza de lenguas, en el caso concreto de las lenguas italiana y española, a través de redes sociales y mediante un planteamiento informal y horizontal del aprendizaje. Las teorías constructivista y cognitivista, puestas en práctica, ayudarán a demostrar que el aprendizaje es la suma de conocimientos compartidos y comportamientos socioculturales, necesarios para la adquisición de las competencias transversales, lingüísticas y culturales que harán efectivo el aprendizaje lingüístico.

En la didáctica de las lenguas extranjeras se destacará: (i) el uso de recursos multimedia, (ii) la realización de microactividades y tareas interactivas en secuencias didácticas y (iii) la aplicación del método léxico. Por otra parte, se han diseñado unidades de aprendizaje flexibles con un enfoque lingüístico-comunicativo a través de las redes sociales, mediante las cuales se proponen modelos que favorezcan que el aprendizaje, hasta ahora pasivo, se vuelva activo y dinamice el proceso didáctico haciendo énfasis en el saber hacer, saber aprender y saber ser. Es decir, cada alumno debe ser capaz de construir sus conocimientos de acuerdo con la realidad en la que actúa como sujeto y, además, debe poner en práctica las habilidades y estrategias didácticas adquiridas en un primer momento para luego compartirlas con los demás en la

comunidad de aprendizaje; además de comparar y autoanalizar su propio proceso en una continua autoevaluación de sí mismo y de lo que aprende a través de la interacción. Se ha tenido en cuenta que el aprendizaje no es una transmisión de información sino la determinación de un conjunto de factores que configuran la personalidad del individuo: competencias, habilidades, estrategias, entorno sociocultural, contacto colectivo y, sobre todo, experiencia como resultado del modo de actuar y de saber ser en la lengua meta.

Se tendrá en cuenta la estimulación de los intereses de los alumnos y la capacidad de interacción que puedan tener con los otros miembros de la comunidad de aprendizaje, en un intercambio sociocultural e interlingüístico con estudiantes nativos de lenguas española e italiana que construirán las inferencias necesarias para el aprendizaje eficaz de la lengua extranjera, de manera colectiva, social y horizontal, a diferencia del aprendizaje individual y tradicional.

La presente investigación se estructurará en varios apartados, haciendo, en primer lugar, una revisión diacrónica de los estudios relacionados tanto con los paradigmas didácticos propuestos como con la función educativa y facilitadora de conocimientos de la red social Facebook. Se tratarán los objetivos y la metodología utilizados para llevar a cabo el proceso experimental con estudiantes de la UNED y de Roma Tre; y se discutirán los resultados obtenidos así como las conclusiones arrojadas con futuras propuestas de investigación.

1.1. MARCO TEÓRICO

Partimos de los supuestos de que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia para luego volver al discurso de Piaget (1976) en el que las propuestas pedagógicas y didácticas constructivistas desplazan la atención del contenido a la interacción social; es decir, a la construcción, que desemboca en una acumulación de conocimientos que se suma a los previamente adquiridos. Si pasamos a la esfera sociocultural, podemos deducir, con Vigotsky (1980), que el aprendizaje se centra en el contexto sociocultural en el que tiene lugar la interacción sujeto-objeto y del que depende la posterior construcción interna del conocimiento. "La interconexión supone una superación de la tradicional línea

divisoria establecida en el ámbito académico entre conductismo, cognitivismo y constructivismo, donde todo se estructura en nodos, siguiendo el principio de la complejidad y la auto organización" (Marta-Lazo, Marfil-Carmona y Hergueta-Covacho, 2016, p. 310). Por lo tanto, tanto el constructivismo cognitivo como el constructivismo sociocultural forman parte de un enfoque único en el que el conocimiento y la experiencia son inseparables; y en el que el discente adquiere la mayor importancia como constructor de su propio aprendizaje, ya no desde una perspectiva individualista sino desde el contacto que establece con los demás componentes del proceso. Es decir, la interacción conduce indiscutiblemente al trabajo cooperativo o mejor aún, al aprendizaje colectivo o social, porque se desarrolla en un contexto determinado debido a diversos factores socioculturales y pragmáticos, de carácter objetivo y sujeto a cambios en un contexto determinado por diversos factores.

> Las concepciones tradicionales de aprendizaje se han enfocado a entender el aprendizaje como producto y como una cuestión de capacidad y desarrollo individual. Al enfocarnos al estudio del aprendizaje como proceso, también necesitamos enfocarlo como una actividad que implica procesos de participación variados y contextualizados en el tiempo y en situaciones relevantes en el aspecto cultural. Es decir, el aprendizaje implica algo mucho más amplio y complejo que la posesión o adquisición de conocimientos, ya que no es un proceso de adquisición sino de participación. Se inicia con la interacción con objetos de conocimiento por medio de la actividad compartida con otras personas, lo cual puede entonces llevar a lograr nuevas comprensiones (Mejía, 2005, p. 10).

A esto se suma la "horizontalidad en las comunicaciones", con la implementación de la "intermetodología […] concebida como un paradigma metodológico aplicable a diversos contextos" (Marta-Lazo *et al*, 2016, p. 310), entre los que podemos señalar los sociolingüísticos e interculturales que nos interesan en el aprendizaje de lenguas.

Mediante la creación de grupos interactivos o comunidades en línea se pretende estimular la construcción del aprendizaje a partir de la interacción cooperativa que, puesta en práctica, ayuda y estimula en base a la libertad de elección y al apoyo constructivo, siempre y cuando se haga un uso adecuado de lo que Sancassani, Brambilla, Marenghi y Menon denominan *e-Collaboration* "sistema integrato di processi ricorsivi in cui più individui interagiscono online per raggiungere un obiettivo

comune" (2011, p. 2). En este circuito entra en juego la teoría del *experiental learning* de David Kolb (1984), para quien el aprendizaje es un ciclo que parte de la experiencia, se detiene en la observación reflexiva, se extiende a la formación y termina en la experimentación; para luego volver, con nuevas experiencias, a las ya adquiridas previamente. Por lo tanto, a través de las respuestas se podrá comprobar cómo cada alumno demuestra una orientación a la observación reflexiva. En este punto del proceso de aprendizaje es más importante la adhesión al modelo lingüístico que la creación de una nueva experiencia ya que todavía no se han adquirido las competencias necesarias para definirla. De allí que se busque la "emancipación" de los discentes, no para integrarlos a la estructura sino para transformarla, por lo que "la horizontalidad les recupera como sujetos de sus propios procesos de aprendizaje, preservando su curiosidad" (Antón y Levratto, 2013, p. 232).

En ese proceso de aprendizaje "el docente puede ejercer diferentes funciones al interno de una comunidad social de aprendizaje y, aunque aparentemente no tenga una presencia permanente, su rol de facilitador, guía y observador es imprescindible para el éxito de la experiencia didáctica" (Moreno, 2022, p. 229). Todo esto debido a que la actividad central de la comunidad de aprendizaje debe ser el diálogo en lugar de la instrucción. Por lo tanto, el docente es en realidad el moderador que sigue de cerca la tesis expuesta por el *Learning by doing,* que consiste en actuar por sí mismo, de manera libre, pero respetando las normas de la comunidad y construyendo de manera práctica en un aprendizaje compartido con los demás miembros; o lo que es lo mismo, intercambiando la información de interés común " ya que los sujetos en cuestión demandan y exigen procesos más dinámicos, actualizados y adaptados a sus intereses; pero, sobre todo, que estén al alcance de sus entornos socioculturales" (Giordano, 2022, p. 131). Por lo tanto, la puesta en marcha de los conocimientos, a un nivel más amplio y abierto, no se podría nunca comparar con las metodologías tradicionales (Paini, 2012), individuales, pasivas y silenciosas. La "circulación" de la información, en cambio, facilita el contacto entre los discentes, estimula el aprendizaje de los nuevos contenidos y fortalece la competencia básica de saber hacer. Las redes sociales contribuyen al desarrollo de dicha competencia y

predisponen a los estudiantes a percibir la información de manera espontánea e integrada, ya que "en el aprendizaje informal es el aprendiz quien dirige su propio aprendizaje" (Mejía, 2005, p. 4).

1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El proyecto que hemos llevado a cabo cuya base es el aprendizaje informal y horizontal a través de redes sociales tiene fundamento en otras experiencias en el ámbito didáctico y humanístico aunque, en realidad, son pocos los estudios empíricos que pueden corroborar, científicamente, todas estas afirmaciones. Lo que sí es evidente es el número de usuarios que prefiere el uso de alguna de las redes sociales más conocidas en la actualidad (Instagram, Linkedin, Tik tok, Twitter, Facebook, etc.), debido a una serie de características que las hace más accesibles: (i) la facilidad de configurar el propio ámbito académico; (ii) la flexibilidad con la que se puede acceder a cualquier tipo de información relevante; (iii) la informalidad del control de la información, (iv) la libertad de poder compartir, socialmente, todos los conocimientos adquiridos durante el proceso de búsqueda en la red. Del mismo modo, los saberes; es decir, de un modo de aprendizaje mediante la acción, cuyo desarrollo es ampliamente activo y responsable.

En 2010 Priscitelli, Adaime y Binder publican *El proyecto Facebook y la pos-universidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, uno de los primeros estudios empíricos en lengua española y a nivel universitario sobre el uso de Facebook para el aprendizaje. Ese mismo año, Parra Castrillón, publica otro estudio relacionado también con ese ámbito educativo, *Las redes sociales de Internet: también dentro de los hábitos de los estudiantes universitarios.* De Haro Ollé (2010) hace un estudio pormenorizado de la explotación de las redes sociales en ámbito educativo, *Redes sociales para la educación*. Vázquez Cano y Sevillano García, en 2011, *Educadores en red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza.* El resultado de un estudio empírico del uso de Facebook con estudiantes universitarios de Islandia es la investigación de Pilar Concheiro, *Facebook como espacio de aprendizaje ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura* (2016). En 2021, Giordano publica el resultado de una

investigación con estudiantes de la UNED en la que se utilizó Facebook y se puso en práctica el aprendizaje informal y horizontal, *Facebook y aprendizaje informal: un nuevo planteamiento metodológico en la enseñanza de lenguas*, 2021. Estudios más recientes como el de Galián Peñalver, *Aprendizaje del inglés a través de redes sociales: el caso concreto de Twitter con alumnado de bachillerato* y Sellés Gómez, *Desarrollo de las destrezas orales en lengua inglesa L2/LE a través de la red social TikTok*, ambos de 2022, nos acercan al paradigma informal y horizontal en la enseñanza de lenguas, y utilizando como medio las redes sociales.

Como indica Callejo "en la sociedad del conocimiento, la información es la materia básica […] Ello obliga a la conexión continua y a estar permanentemente en la cadena de la información. Este será el papel de las redes: encadenar en la conexión a los flujos de información" (2018, p.18). Y esta información también puede ser de naturaleza educativa y, específicamente, lingüística, como es el caso que nos interesa.

2. OBJETIVOS

- Acercar las dos culturas, italiana y española, a través de la socialización de aprendizaje.
- Desarrollar las competencias intercultural e interlingüística mediante enfoques informales y colaborativos.
- Desarrollar modelos lingüísticos basados en la L1 como referencia a los contextos culturales y pragmáticos en los que se llevará a cabo el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Estimular la adquisición de la lengua meta mediante el entrenamiento de la inferencia de la lengua de origen y a través del contacto informal con los estudiantes nativos (españoles e italianos).
- Crear vínculos afectivos con el desarrollo de las competencias transversales: saber ser, saber hacer y saber aprender y la aplicación del método humanístico.

– Diseñar tareas encaminadas al desarrollo de las competencias léxica, gramatical, ortográfica, pragmática, sociolingüística e intercultural para desarrollar la adquisición de la lengua extranjera.

– Poner en práctica el aprendizaje informal y horizontal y el desarrollo de la competencia digital para un mayor aprovechamiento lingüístico.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se basó en un intercambio intercultural en el que se desarrollaron las principales competencias lingüísticas y culturales previstas en el MCER, dando mayor importancia a las competencias intercultural, interlingüística y pragmática para el aprendizaje del italiano y del español como lenguas extranjeras; cuya finalidad ha sido contribuir a la innovación docente en la enseñanza de lenguas, a través de las redes sociales, y específicamente, Facebook. En esta red social se creó una comunidad de aprendizaje con los perfiles de los estudiantes: 30 estudiantes de la asignatura de Lengua Española del Departamento de Ciencias políticas de la Università degli Studi Roma Tre y 15 estudiantes de la asignatura Segunda Lengua II: Italiano del Grado de Turismo de la Facultad de Ciencias Políticas y Empresariales de la UNED. Los estudiantes de Roma Tre fueron seleccionados a través de un cuestionario con adhesión voluntaria al proyecto ya que el número de matriculados en la asignatura era muy numeroso y bastante difícil de gestionar. En cambio, en el Grado de Turismo y en la asignatura Segunda Lengua I: Italiano, contamos con un número más reducido de matrículas; pero aun así, se seleccionaron también a través de un cuestionario porque no se consideró oportuno hacerlo obligatorio para todos. Los que participaron fueron en realidad muy pocos considerando que son trabajadores en la mayoría y significaba una carga excesiva de trabajo para ellos, debido a las característicos del perfil de alumnado de la UNED, muy diferente al de una universidad presencial como es el caso de Roma Tre.

En la comunidad de aprendizaje los estudiantes y los docentes compartieron espacio y experiencias de aprendizaje, de manera horizontal e informal, invirtiendo el proceso tradicional.

> Desde un enfoque educomunicativo, lo tecnológico es un medio para la relación y la participación, no un fin en sí mismo. En esa línea, consideramos que el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) debe ser revisado desde la consideración humana y relacional, es decir, trascendiendo el concepto instrumentalista, evolucionando desde lo unidireccional a lo múltiple y diverso, de lo vertical a lo horizontal, de la enseñanza reglada y aprendizaje formal a la Educación No Formal y el aprendizaje ubicuo. Avanzando desde un concepto elitista de la escuela a una enseñanza a través de prácticas colaborativas sociales y culturales (Marta-Lazo *et al*, 2016, p. 308).

En cuanto al uso de las redes sociales, se propusieron modelos capaces de convertir el aprendizaje, hasta ahora pasivo, en activo y dinamizando el proceso didáctico, con especial énfasis en el saber hacer y saber ser, dentro de lo que consideramos las competencias transversales que necesita desarrollar el discente. Según Santoveña-Casal (2003) "una red social es un conjunto de relaciones que pueden influir en la vida de las personas, creando un ambiente social específico"; por lo tanto, "parece obvio que un enfoque integrador debe desarrollarse desde una perspectiva social" (p. 42) que es exactamente lo que proponemos en esta investigación. De esta manera, cada estudiante pudo demostrar ser capaz de construir sus conocimientos de acuerdo con la realidad en la que actuaba como sujeto y, además, poner en práctica las habilidades y estrategias didácticas adquiridas en un primer momento para luego compartirlas con los demás en la comunidad de Facebook; además de comparar y autoanalizar su propio proceso en una continua autoevaluación de sí mismo y de lo que aprendió a través de la interacción. De esta manera, "se privilegia el aprendizaje por experimentación, dislocando el fenómeno del aprendizaje, inscribiendo el proceso en el horizonte vivencial del alumnado, haciéndole sujeto" (Antón y Levratto, 2013, p. 233).

En este proyecto se estimularon los intereses de los alumnos y la capacidad de interacción colectiva. En la fase 1 los estudiantes se expresaron en la L1 (los estudiantes de la UNED realizaron las microactividades en lengua española y los de Roma Tre en lengua italiana). La finalidad era servir de input reflexivo para canalizar mejor tanto los conocimientos socioculturales como las estructuras lingüísticas necesarias para desarrollar las competencias que les permitirían comprender, después de la reflexión, y posteriormente asimilar para conseguir así producir en la

lengua meta. En la fase 2 se invirtieron los procesos y cada grupo empezó a producir en la lengua extranjera (en adelante, LE), a partir de los nuevos conocimientos adquiridos.

Las microactividades consistían en breves muestras de textos escritos y orales a través de los cuales se desarrollaban las diferentes funciones comunicativas: presentarse, ubicarse espacialmente, describir acciones habituales, pedir y dar información, describir objetos, personas, animales y lugares, describir y presentar alimentos, hablar de medios de transporte y explicar su uso en cada cultura, describir cuerpos y servicios de seguridad en cada cultura, dar opinión e interactuar. Las actividades estaban enfocadas al desarrollo de todas las competencias, incluida la digital, además de las lingüísticas y culturales y las transversales. Se planificaron para subirlas a la comunidad de aprendizaje cada semana, 5 en total, pero cada una de ellas tenía un desarrollo muy amplio debido a la colaboración de los estudiantes y al input de los docentes que se ampliaba en la interacción mediante la ampliación de contenidos significativos para la comunidad de aprendizaje. La función principal de las microactividades era que los estudiantes aprendieran, además de la lengua común, el léxico específico de turismo y el jurídico. En este caso los resultados fueron más limitados considerando el poco tiempo dedicado, un cuatrimestre solamente. Sin embargo, "las interacciones generadas a partir de estas manifestaciones fomentarán la construcción colectiva del conocimiento de la lengua meta y favorecerán el aprendizaje significativo, contextualizado y social" (Moreno, 2022, p. 227).

Se utilizó el enfoque por tareas y se planificó una tarea final que consistía en elaborar un micro proyecto sostenible para mejorar su propia comunidad de pertenencia (pueblo o ciudad) que fue elaborado y compartido en la comunidad de aprendizaje de Facebook. En el diseño de la experimentación, se decidió que fueran los propios estudiantes quienes evaluaran los resultados de sus compañeros de manera interactiva. Esta decisión tuvo en cuenta el convencimiento de que la evaluación entre iguales forma parte del proceso de aprendizaje (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2012) y que la participación de los estudiantes en las tareas evaluativas estimula la aplicación de procesos de mejora en el producto, en este caso, en la tarea final. En

este caso, al tratarse de un Proyecto de Innovación Docente financiado por la UNED[100], contemplaba la celebración de un Seminario de Investigación posterior al que se invitó a los creadores de la tarea final más votada por la comunidad.

La función de los docentes, además del diseño de microactividades y tareas, se limitó a la observación del proceso y a la intervención, en casos necesarios, como otro miembro cualquiera de la comunidad; y en el caso de que los alumnos tuvieran serias dificultades que les imposibilitara la prosecución del ciclo de aprendizaje. Los estudiantes, por lo tanto y en modo colaborativo, fueron los responsables de su propio aprendizaje. La intervención del docente con finalidad exclusivamente correctora interrumpe la experimentación activa, y por lo tanto, la finalización del ciclo, por lo que no es pertinente. En este caso sería más conveniente la "evaluación dinámica" como "método más adecuado para evaluar las producciones elaboradas por los estudiantes en la comunidad social porque puede integrarse en el proceso de aprendizaje sin interrumpirlo ni bloquearlo" (Moreno, 2022, p. 228). Por lo tanto, los docentes solo actuaron como guías del proceso, no como constructores activos. Participaron 4 profesores que se repartieron el trabajo entre la organización y coordinación de las microactividades y la preparación del Seminario de Investigación en el que se difundieron los resultados. Además de los 7 colaboradores activos que se encargaban de dinamizar el grupo, controlar las participaciones, llevar un diario de campo, crear input cada vez que fuera necesario y participar en las reuniones de coordinación. Para conocer los intereses de los estudiantes por las redes sociales y sus experiencias previas en los ámbitos personal y académico se creó un cuestionario inicial y, al final del cuatrimestre se propuso otro cuestionario con la intención de recoger los resultados del proceso didáctico y conocer las opiniones de los estudiantes en algunos ítems de preguntas abiertas.

En la primera fase, los estudiantes trabajaron en la misma comunidad de aprendizaje; pero cada grupo lingüístico desarrolló una serie de

[100]Proyecto Internacional Social Network Interlingüística L1/L2 para estudiantes de Grado del Grupo Interlingüístico de Didáctica de las Lenguas Modernas (GRIDLE) de la Facultad de Filología de la UNED.

microactividades en la L1 y recibió el input de la LE a través de la observación directa de las producciones, constituidas como material auténtico. La interacción se llevó a cabo a través de preguntas dirigidas a la aclaración de dudas sobre las estructuras lingüísticas o el léxico específico que se utilizaría (económico y jurídico).

En la segunda fase, los estudiantes entraron en contacto y cada grupo lingüístico desarrolló las microactividades en la LE. La interacción en esta fase fue más intensa ya que los alumnos no solo intervenían para resolver dudas a nivel léxico y semántico sino, además, para obtener información a nivel pragmático y cultural; asimismo para intervenir en la corrección que se llevó a cabo en modo cooperativo. Tanto las microactividades como la tarea final propuestas estaban relacionadas con el ámbito turístico, entendido como actividad individual y social para promover la adquisición de la competencia cultural y estimular la motivación.

Las actividades propuestas, tanto en la primera como en la segunda fase en L1 y en LE fueron las siguientes:

- Presentación personal.
- Las infraestructuras de hostelería de tu ciudad: cifras, tipología, usuarios.
- Los medios de transporte en tu ciudad: tipología, usuarios.
- La oferta cultural de tu ciudad.
- Orden y seguridad pública en tu ciudad.
- Tarea final: realizar un proyecto de desarrollo turístico para Madrid / Roma después de la pandemia.

En cuanto al resultado de la puesta en práctica del aprendizaje informal, es pertinente indicar lo que Rebeca Mejía (2005, p. 4) dice al respecto:

> La aportación más importante y provechosa de entender el estudio del aprendizaje informal como un área de conocimiento, es que la investigación que en la actualidad se realiza permite profundizar en el conocimiento de procesos de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo y en el de algunos procesos de socialización y, en consecuencia, también nos ofrece un medio para acceder al mayor conocimiento acerca de la imbricación de procesos cognoscitivos y socioculturales.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron, en general positivos, a pesar de la escasa participación de los estudiantes de la UNED ya que muchos de ellos se limitaron a seguir las actividades y las intervenciones de los compañeros, pero no a producir, característica muy común en los usuarios de las redes sociales que son en su mayoría consumidores, pero no productores. A pesar de que se perseguía la participación activa, la recepción de input a través de la comunidad de Facebook contribuyó a la mejora de sus competencias.

Los modelos lingüísticos basados en la L1 como referencia a los contextos culturales y pragmáticos en los que se llevó a cabo el aprendizaje de la LE funcionaron muy bien en la fase 1 del proceso didáctico y cumplieron con el objetivo de facilitar los conocimientos lingüísticos y culturales necesarios para enfrentar el estudio de la LE. Fue, en efecto, una acción muy apreciada y valorada por los estudiantes. En cuanto a la motivación a través del contacto con estudiantes nativos, de manera informal, fue uno de los factores que mejor funcionó en el grupo ya que se sentían más seguros siendo guiados por los mejores conocedores de la lengua de aprendizaje y el contacto intercultural. De hecho, "las tecnologías digitales hacen posible una secuencia de reflexión-acción-reflexión en la que también existe oportunidad para una valoración crítica final de los resultados" (Marta-Lazo et al, 2016, p. 314). Esto facilitó la coevaluación y en muchos casos los mismos estudiantes, de manera voluntaria, adoptaron cambios de roles y en el chat del grupo, ejerciendo de profesores y explicando a sus compañeros de la LE contenidos léxicos y morfosintácticos. La colaboración en el chat fue ejemplar, además, se crearon salas de videoconferencia en directo que facilitaron el intercambio intercultural y el desarrollo de las destrezas orales (comprensión, expresión y mediación) con la presencia también de los docentes como otros miembros más del grupo. Al respecto, es conveniente precisar la función de la *e-Colaboration* que, según Sancassani *et al*, permite compartir contenidos e información entre los miembros de la comunidad de aprendizaje de manera natural y sin necesidad de espacios físicos (2011).

La interacción oral funcionó muy bien aunque participaron muy pocos alumnos, sobre todo de la UNED. Los que se mantuvieron activos, sin embargo, mejoraron sus competencias lingüísticas. En cuanto a las competencias transversales (saber ser, saber hacer y saber aprender) se insistió mucho en su desarrollo ya que para aprender una lengua extranjera no es suficiente con los conocimientos lingüísticos sino que, además, tiene que haber una actitud intercultural y personal hacia la aceptación de otra cultura y todas sus manifestaciones, ampliando nuestro modo de ver y de percibir el mundo. Los estudiantes consiguieron, pues, un acercamiento a la cultura meta, aunque no total, debido al poco tiempo dedicado al proceso didáctico; por lo que sería necesario continuar con el proyecto por mucho más tiempo. Por lo que se refiere al diseño de tareas encaminadas al desarrollo de las competencias léxica, gramatical, ortográfica, pragmática, sociolingüística e intercultural para desarrollar la adquisición de la LE, se puede decir que fue la dinámica principal del curso e intervinieron, activamente, tanto docentes como discentes, en cuanto a la ampliación de los contenidos propuestos mediante la interacción y el desarrollo de las funciones comunicativas, entre ellas, opinar, reaccionar, comentar y expresar ideas y argumentos temáticos.

En cuanto a los ítems que se querían valorar en el cuestionario inicial podemos ver que de una muestra de 63 estudiantes, el 85% respondió afirmativamente a la predisposición a conocer las posibilidades didácticas de las redes sociales en la asignatura, el 11,7% respondió que posiblemente y tan solo el 3,3% no estaba dispuesto. Esto nos animó a seguir adelante ya que la disponibilidad hacia este tipo de aprendizaje era bastante motivadora. En cuanto a aprender la lengua italiana a través de las redes sociales el 63,3% respondió que podría ser posible e interesante, mientras el 35% manifestó sus dudas al respecto y el restante 1,7% se mostró escéptico al proyecto. En cuanto a las respuestas abiertas, la mayoría son positivas y acogen bien el uso didáctico de las redes sociales, destacando WhatsApp, YouTube y Facebook, siempre y cuando se les dé un uso adecuado, lo que indica que existe siempre la reserva de los roles negativos a causa de la demonización que se les atribuye, sobre todo si las usan los adolescentes. Con estos resultados alentadores empezamos el proyecto, intentando dar respuesta a las inquietudes y necesidades de los discentes.

Al finalizar el proyecto, en el cuestionario final, obtuvimos la siguiente información. Para empezar, solo 22 estudiantes rellenaron el cuestionario. Las razones están relacionadas con el final del curso académico y la preparación de los exámenes. Algunos de los estudiantes de la UNED indicaron que tenían mucha carga de trabajo en las asignaturas y que además tenían sus propias obligaciones laborales por lo que no le habían podido dedicar tiempo al cuestionario. La mayoría (59,1%) de los que respondieron el cuestionario estaban en una edad entre 20 y 25 años lo que nos indica que son estudiantes de Roma Tre, un 13,6% están entre 25 y 30 años y otro 13,6% es mayor de 40 años, lo que nos lleva al perfil de la UNED. El 77,3% de los que realizaron el cuestionario son estudiantes de Roma Tre, lo que demuestra la facilidad del contacto directo con los docentes en la presencialidad. La escasa participación de los estudiantes de la UNED se debe a que al ser trabajadores y que estudian online no ha sido tan fácil la comunicación como con los presenciales a quienes se les tenía personalmente todos los días en el aula y se les podían dar instrucciones con mayor efecto en los resultados de los cuestionarios. En cuanto al género, la mayoría son mujeres (68,2%). La valoración del proceso de aprendizaje fue prácticamente unánime, en cuanto todos, sin excepción, (100%) manifestaron encontrarse totalmente satisfechos con el proyecto. En cuanto al ítem "¿crees que el proyecto ha contribuido a mejorar tus competencias lingüísticas?" la inmensa mayoría, el 95,5% ha respondido afirmativamente mientras un 4,5% ha manifestado que no ha sido efectivo. Por lo que se refiere a los puntos débiles del proyecto, las respuestas indican una variedad de parámetros que se podrían mejorar en una segunda experimentación y están relacionados con el trabajo colaborativo (4,5%), la dinámica didáctica (9,1%), las actividades (4,5%), la participación (4,5%), la interacción (31,8%). Este último resultado nos hace reflexionar sobre un aspecto que nombramos anteriormente y que está relacionado con la poca producción que caracteriza a los que interactúan en las redes sociales, en general, y que hemos comprobado en nuestra comunidad de aprendizaje. Sería conveniente que hubiera más interacción y este es un punto débil que se tendría que mejorar en futuras experimentaciones. Sin embargo, y para continuar con los resultados positivos del proyecto, el 45,5% indicó que no había puntos débiles en la experimentación, lo que no corresponde a la mayoría pero sí

a un alto porcentaje que es un indicador positivo. Para terminar el análisis del cuestionario final nos detendremos en la pregunta abierta sobre cómo mejorarían el proyecto en futuras ediciones. Aunque todos manifiestan, de alguna manera, estar satisfechos con los resultados, sugieren mejoras relacionadas con la interacción, las videoconferencias más asiduas, el uso potenciado del chat y de los vídeos, actividades más interesantes y cercanas a los intereses de los estudiantes y no a los fines académicos de la asignatura, más incentivos y recompensas, actividades más informales sin tareas. En cuanto a lo que piensan sobre lo mejor del proyecto, las respuestas son variadas, el 40,9% se vuelca a favor de la interacción interlingüística, aunque debería mejorar porque no todos fueron activos, el 27,3% sostiene la interacción intercultural, el 9,1% sostiene que lo mejor es la dinámica del grupo, el 4,5% está a favor de las actividades y el mismo porcentaje piensa que lo mejor está relacionado con la intervención de los profesores y la autoevaluación y el 9,1% manifiesta que le gusta todo el proyecto.

Como podemos apreciar de los resultados, solo una minoría confiesa que el proyecto está bien en su totalidad tal y como se llevó a cabo, la mayoría, sin embargo, propone mejoras dentro de la selección de los puntos fuertes que indican, sobresaliendo, por supuesto, la interacción y que a la vez es el reto para futuros trabajos de campo. Lo que está claro es que todos repetirían el proyecto (100%) lo que nos anima a seguir adelante con futuras investigaciones en este campo y con otras propuestas de continuación para mejorar los resultados, teniendo en cuenta el análisis de los cuestionarios. Además, con una muestra final de 22 alumnos no podemos dar resultados concluyentes. Es necesario seguir trabajando en futuras propuestas con una muestra más elevada y con una mejor implicación de los estudiantes e intentando responder a las necesidades expresadas por los participantes.

5. CONCLUSIONES

Los objetivos, en general se cumplieron, aunque con sugerencias y sujetos a continuar su desarrollo en futuros proyectos. Así, hubo un acercamiento intercultural que, a través de la socialización del aprendizaje ha llevado a algunos estudiantes a estrechar lazos de amistad y ese es un

resultado muy positivo que se pretendía. Esto facilitó, como consecuencia, el desarrollo de las competencias intercultural e interlingüística a través del aprendizaje informal y la colaboración entre los miembros de la comunidad lingüística.

Como el trabajo se desarrolló de manera colaborativa no se pudieron establecer criterios de evaluación personalizados sino colectivos. Por esta razón, propusimos un modelo de evaluación con diferentes criterios que incluían todas las competencias y se aplicó a cada alumno al final del proceso didáctico con la finalidad de que pudiera percibir y darse cuenta de los resultados del aprendizaje. Se trata de medir el aprendizaje, pero a través de una serie de indicadores de competencias con sus respectivas observaciones. Al final, cada alumno dispuso de un formulario personalizado con todos los resultados de su aprendizaje. El modelo de evaluación pretendía ser bastante completo ya que el objetivo era evaluar todas las competencias, tanto generales como lingüísticas y comunicativas, pero también tecnológicas, sociales y cívicas porque el aprendizaje lingüístico es un proceso integral de conocimientos, comportamientos y actitudes.

Aunque la finalidad de las redes sociales, como tales, no haya sido, en sus orígenes, la didáctica ni el aprendizaje, es innegable que su naturaleza comunitaria, en forma de red, permite la inserción de material didáctico y la creación de una dinámica que facilita el desarrollo de nuevas metodologías lingüísticas; considerando que ha cambiado la manera de percibir los conocimientos, pasando de una concepción individual del aprendizaje, que ejerce su acción como receptor absoluto de la información, a una manera más abierta, comunitaria, que experimenta el aprendizaje en modo cooperativo y colaborativo, dispensando, recibiendo y compartiendo una serie de conocimientos comunes a todos los miembros de la comunidad que se aúnan en busca de los mismos intereses; y que constituyen, por todo esto, una dinámica en red. Por lo tanto, desde esta perspectiva, las redes sociales están estrechamente relacionadas con el aprendizaje ya que permiten la fluidez de la información en un amplio contexto en el que es posible compartir los conocimientos y desarrollar las competencias de manera más eficaz y lúdica, si es necesario, dependiendo de las necesidades de cada miembro. Y, debido a su naturaleza flexible y ampliamente democrática, permiten el flujo de contenidos,

elaborados y comentados por cada uno de los usuarios, enriqueciendo, así, el resultado final del proceso de aprendizaje, un modo colectivo y horizontal de aprender y que podemos denominar dimensión social del aprendizaje. Un escenario en el que el docente modifica su rol tradicional y se convierte en un miembro más de la red, guiando todo el proceso desde otra óptica, esta vez, constructiva, comunitaria y compartida; aprendiendo de los alumnos y contribuyendo a la construcción del aprendizaje, a través de la organización de la información, canalizada y distribuida de manera estratégica, para que circule como material didáctico con una clara y abierta intención pedagógica. Es interesante la observación que hace Rebeca Mejía (2005) al respecto:

> Si los sistemas educativos oficiales tuvieran como uno de los objetivos prioritarios el fomentar en los estudiantes la búsqueda continua de conocimientos y fomentaran el interés y el placer en el descubrimiento y el uso de conocimientos y habilidades, entonces las instituciones educativas oficiales y los museos e instituciones que promueven la difusión de la ciencia y la cultura estarían más cerca en sus intenciones y objetivos (p. 8).

En cuanto a las posibilidades de transferencia de esta investigación a otros ámbitos, nos gustaría poder contar con la posibilidad de utilizar las redes sociales en otros proyectos interuniversitarios, para que la enseñanza a distancia se haga cada vez más dinámica, atractiva y efectiva. La idea es demostrar que este tipo de didáctica podría llegar a ser asequible a toda la comunidad universitaria; es decir el paso de una metodología formal a otra informal y social, según la incesante demanda de las nuevas generaciones; para que "los alumnos se beneficien de un aprendizaje extendido formando una estrecha red de relaciones con sus compañeros, participando en ella […], formando nudos de inteligencias mutuamente alimentadas" (Antón y Levratto, 2013, p. 233).

6. REFERENCIAS

Antón Cuadrado, R., Levratto, V. (2013). Construcción de la educación mediática por comunidades de aprendizaje horizontales, 18, 231-241.

Callejo, J. (2018). De la sociedad del conocimiento a la economía de la atención: el valor de las redes sociales. En S. Santoveña-Casal et al (Eds.), Enredados en el mundo digital. Sociedad y redes sociales (pp. 9-37). Editorial UNED.

Giordano Paredes, M.A. (2022). Redes sociales para el aprendizaje de lenguas: el desarrollo de la competencia pragmática. En S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (Eds.), Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas (pp. 129-145). Editorial UNED.

Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M.A. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-evaluación orientada al aprendizaje. Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 19(1), 1-17.

Kolb, D. (1984). Experiental Learning. Englewood Cliffs.

Marta-Lazo, C., Marfil-Carmona, R. y Hergueta-Covacho, E. (2016). Aplicación de las redes sociales en el aprendizaje en conectividad: uso del factor relacional en la dialéctica Twitter. Revista científica electrónica de educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 16(2), 304-319.

Mejía, Rebeca (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. Revista Electrónica Sinéctica, 26, 4-11.

Moreno Celeghin, M.G. (2022). Nuevos roles docentes en la implementación de las RRSS durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (Eds.), Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas (pp. 219-235). Editorial UNED.

Paini, G. (2012). Cos'è il Social Learning. http://www.innovitaly.eu/download/oi/germano%20paini%20-%20social%20learning.pdf.

Piaget, J. (1976). Il linguaggio e il pensiero del fanciullo. Giunti Barbera.

Sancassani, S., Brambilla, F., Marenghi, P. y Menon, S. (2011). E-Collaboration. Il senso della rete. Metodi e strumenti per la collaborazione online. Apogeo.

Santoveña-Casal, S. (2018). Redes sociales: el poder de las conexiones. En S. Santoveña-Casal et al (Eds.), Enredados en el mundo digital. Sociedad y redes sociales (pp. 39-74). Editorial UNED.

Vygotsky, L. (1980). Il processo cognitivo. Boringheri.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL *MECR* MEDIANTE APRENDIZAJE INFORMAL DE INGLÉS TÉCNICO CON INSTAGRAM

MANUEL GALIÁN PEÑALVER
EIDUNED

1. INTRODUCCIÓN

Al abordar la formación en lenguas extranjeras en el currículo educativo español, nos encontramos con un fin marcadamente comunicativo como uno de los objetivos de aprendizaje primordiales, acentuando la involucración plena del alumnado en el uso de la lengua meta. Así pues, tanto la legislación educativa española relativa al aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés, en este caso) como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en adelante) abogan por un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la acción, con "tareas […] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto" (Instituto Cervantes, 2002, p. 9).

De la conjunción de las directrices marcadas por el MCER, la legislación educativa española para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y algunas de las características del aprendizaje informal nace la presente investigación. En líneas generales, se combina el aprendizaje informal del inglés mediante el uso de la red social Instagram con el desarrollo competencial del MCER. Esta combinación se implementa con el fin último de que los estudiantes del módulo educativo *Inglés técnico para sistemas microinformáticos y redes* puedan adquirir, de manera informal e incidental, los contenidos establecidos en la Orden de 30 de noviembre de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al Título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes en

el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (OD 20371/2010, en adelante).

Siguiendo con el porqué de esta investigación, es necesario volver a la OD 20371/2010. En ésta, se nos reseña lo siguiente:

> Resulta aconsejable plantear, […] la adopción de enfoques comunicativos, y […] basados en "tareas" (Task-Based Language Teaching) a la hora de concretar el currículo. Estas aproximaciones plantean clases en las que el alumno desarrolla una serie de tareas en las que sólo se presta una atención consciente al aspecto lingüístico si es necesario para el desarrollo de la actividad. Lo importante es, que el alumno desarrolle su competencia comunicativa poniendo en práctica las destrezas básicas y que la actividad no la realice de una forma mecánica, sino espontánea, natural y creativa (OD 20371/2010, p. 63939).

Asimismo, debido a que este módulo de *Inglés técnico para sistemas microinformáticos y redes* es profesionalizante, con carácter autonómico y que no aparece reflejado en las enseñanzas mínimas del Real Decreto 1691/2007, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes, hay una ausencia de estudios de este tipo. Por lo expuesto anteriormente, se consideró precisa la puesta en práctica de la presente investigación y experiencia educativa.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Con la intención de abordar tanto aspectos conceptuales como estudios preliminares que sirvan como delimitación y referente para la propuesta que se presenta, se establece como eje central el aprendizaje del inglés, dividido éste en dos vertientes: en primer lugar, a través de la informalidad y, en segundo término, a través de redes sociales (RRSS, en adelante) y, en particular, con Instagram.

El término "aprendizaje informal" arroja multitud de acepciones, características y aspectos diferenciadores de otros tipos de aprendizaje (p.ej. el aprendizaje formal o el no formal). Una primera aproximación a esta idea sería que este tipo de aprendizaje:

> Se caracteriza por involucrar la interacción y la participación situada en el ámbito sociocultural, genera el interés por el conocimiento y por saber hacer, e incorpora el placer del descubrimiento y del ensimismamiento en el conocimiento y en el logro de los objetivos de una actividad (Mejía, 2005, pp. 9-10).

De igual forma, se consideran primordiales los intereses del estudiantado y el aprendizaje incidental de contenidos, tratando de evitar un aprendizaje impostado que poco o nada tenga que ver con las inclinaciones principales de los aprendices: "informal learning is distinctive in being crucially linked to learners' interest and initiative, rather than resulting from demands or requirements imposed from outside" (Callanan, Cervantes y Loomis, 2011, p. 647). Hay que considerar, además, que "la mayoría de las experiencias de aprendizaje informal […] están enraizadas de forma consistente y profunda en valores, actividades y procesos pertinentes a la cultura en la que está inmerso el individuo" (Mejía, 2005, p. 9). En esta experiencia en particular, se trató de que el aprendizaje tuviera lugar de forma transversal, relacionándolo e integrándolo con los contenidos de otros módulos del ciclo formativo y mediante la propuesta de actividades y tareas significativas, debido a que la significatividad constituye otra de las características de este tipo de aprendizaje. En consecuencia, como destacan Ibrahim, Prain, y Collet (2014), el aprendizaje informal propicia experiencias significativas de aprendizaje para toda la vida (i.e. *lifelong learning*), e incrementa tanto el compromiso como el éxito de los estudiantes (Mortimer, 2010; en Ibrahim, Prain, y Collet, 2014).

Concretamente, el aprendizaje informal implementado durante esta experiencia se enmarcaría en lo que se conoce como *noncredit learning*, una forma de "aprendizaje informal organizado" que ocurre dentro de un aula (Van Noy, James y Bedley, 2016). Tal y como reseñan estos autores, "much of this learning is work related, and the goal is to start or advance one's career or technical knowledge base" (Van Noy, James y Bedley, 2016, p. 23). Este tipo de aprendizaje permite una mayor flexibilidad curricular y oportunidades para el aprendizaje para toda la vida (Van Noy, James y Bedley, 2016).

Se ha demostrado que el aprendizaje del inglés a través de enfoques informales y, especialmente, con RRSS, entre otros aspectos, fomenta la

autosuficiencia de los aprendientes en lo relativo a sus estrategias de aprendizaje y destrezas lingüísticas (Shihab, 2008; Boruta, Chang, Gutl, y Edwards, 2011; Branch, 2012; en Ibrahim, Prain, y Collet, 2014). Igualmente, promueve la autenticidad, dado que ofrece oportunidades de "authentic interaction using contextualized language" (Ibrahim, Prain, y Collet, 2014, p. 39) y, por otro lado, "authentic tasks and positive sociocultural interactions" (Ibrahim, Prain, y Collet, 2014, p. 40). Además, diversos estudios (p.ej. Hasan et al, 2019; Lim y Yunus, 2021; Chua, Yunus, y Suliman, 2019; Rafiq, Hashim, y Yunus, 2021; en Zainuddin y Yunus, 2022) han evidenciado que las RRSS han asistido favorablemente a los aprendientes de inglés en aspectos como su adquisición del lenguaje, su motivación, su seguridad, así como su inclinación hacia el aprendizaje, independientemente de que éste sea formal o informal, promoviendo también una mejor conciencia de la competencia lingüística y su adquisición (Zainuddin y Yunus, 2022).

El uso de Instagram para el aprendizaje del inglés también ha reportado beneficios entre los aprendices de esta lengua. Por ejemplo, características comunes en las que coinciden la mayoría de los autores que han investigado esta red social para el aprendizaje del inglés son, en primera instancia, el componente motivacional (p.ej. Gonulal, 2019; Gómez-Ortiz, Romero y Bobkina, 2023) y, por otra parte, la idoneidad de esta red para la adquisición léxica (p.ej. Gonulal, 2019; Lailiyah y Setiyaningsih, 2020; Beyranvand y Rahmatollahi, 2021). También se ha investigado el potencial que la red ofrece para alumnado de *Inglés para Fines Específicos* (p.ej. Lailiyah y Setiyaningsih, 2020; Beyranvand y Rahmatollahi, 2021; Gómez-Ortiz, Romero y Bobkina, 2023). En el estudio de Gómez-Ortiz, Romero y Bobkina (2023), se usó Instagram con alumnado universitario con el fin último de hacerlos aprender vocabulario específico de ciencias del deporte en entornos profesionales auténticos a la vez que practicaban aspectos lingüísticos como la gramática, integrándola con diversas destrezas (i.e. *listening*, *speaking*, *reading* y *writing*). Se encontraron aspectos positivos para los estudiantes, como el progreso en destrezas profesionales relacionadas con el puesto de trabajo y la responsabilidad (Gómez-Ortiz, Romero y Bobkina, 2023). Por otro lado, como se ha mencionado, entre las conclusiones del estudio llevado a cabo por

Talip Gonulal en 2019, se evidencia la eficacia de esta red para la adquisición del léxico debido a la disposición que ofrece para la vinculación de textos con recursos visuales, y la importancia del desarrollo de competencias comunicativas. Esto se puede deber a que, como menciona el autor, las RRSS "can be readily utilized anywhere, anytime to increase the amount of input and output in the target language" (Gonulal, 2019, p. 319). Lailiyah y Setiyaningsih (2020) encontraron resultados similares a los de Gonulal (2019) en lo relativo al vocabulario y, además, comprobaron que Instagram resultó útil a los participantes de su estudio en lo concerniente al entendimiento y comprensión de estructuras lingüísticas.

3. OBJETIVOS

Son dos los objetivos que se trataron de alcanzar durante el estudio:

- Implementar un enfoque informal por tareas a través de Instagram para el desarrollo competencial entre el alumnado de primer curso de inglés técnico del Ciclo Formativo de Grado Medio en Sistemas Microinformáticos y Redes; y
- Comparar si existen diferencias estadísticamente significativas en lo relativo al desarrollo de competencias generales y comunicativas (excluyendo destrezas orales, que se trabajaron formalmente en el aula) del alumnado antes y después del tratamiento.

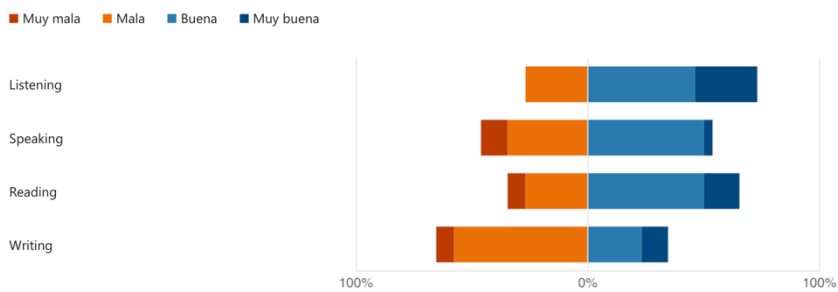
4. METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

La investigación fue llevada a cabo durante el curso académico 2022/2023 con 26 alumnos del Instituto de Educación Secundaria Carthago Spartaria (Cartagena, Murcia) matriculados en el módulo de *Inglés técnico para sistemas microinformáticos y redes*. El muestreo se realizó por conveniencia debido a la viabilidad para acceder a la muestra. Estos 26 estudiantes presentaban antes, durante y tras la implementación de la fase con Instagram una elevada heterogeneidad en sus destrezas

lingüísticas. Algunos estudiantes habían cursado la Educación Secundaria Obligatoria dentro del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras (i.e. enseñanza bilingüe), otros no; otros estudiantes habían realizado uno o dos cursos de bachillerato, mientras que otros no, por esto se presenta dicha variedad en lo relativo a sus destrezas lingüísticas. De forma previa a la implementación de la fase experimental, se les pidió a los estudiantes que valorasen sus destrezas lingüísticas, obteniendo los resultados que se muestran en la siguiente figura.

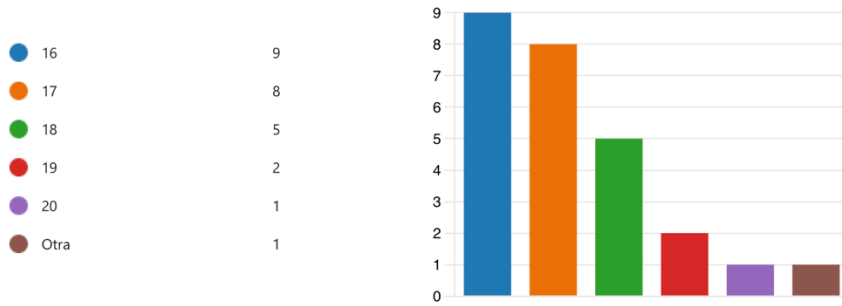
FIGURA 1. *Valoraciones de los participantes a sus destrezas en lengua inglesa*



Fuente: elaboración propia

La edad de los participantes del estudio también es variada (véase Figura 2), aunque la mayoría de ellos se encontraba en el rango de edad de entre los 16 a los 20 años, siendo el rango de edad más elevado el de 16 años, es decir, alumnado proveniente directamente del 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

FIGURA 2. *Edades de los participantes.*



Fuente: elaboración propia.

4.2. Método

Con el propósito de alcanzar los objetivos mencionados anteriormente, se siguió una metodología de investigación cuasiexperimental, sin grupo de control, ya que el centro educativo donde se llevó a cabo esta investigación sólo tenía un grupo de alumnado que cursaba el citado módulo. En los siguientes subapartados se detallarán de forma exhaustiva las características del método seguido.

4.2.1. Diseño

Se ha implementado una investigación cuantitativa de corte cuasiexperimental debido a que, tal y como reseña Sans (2019), "la razón más corriente que no permite usar un diseño experimental es la imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los grupos experimentales y de control, o el hecho de no poder disponer de un grupo de control" (p. 181). Al no disponer de otros grupos que cursaran este módulo en el centro, se optó, pues, por la no inclusión de un grupo de control.

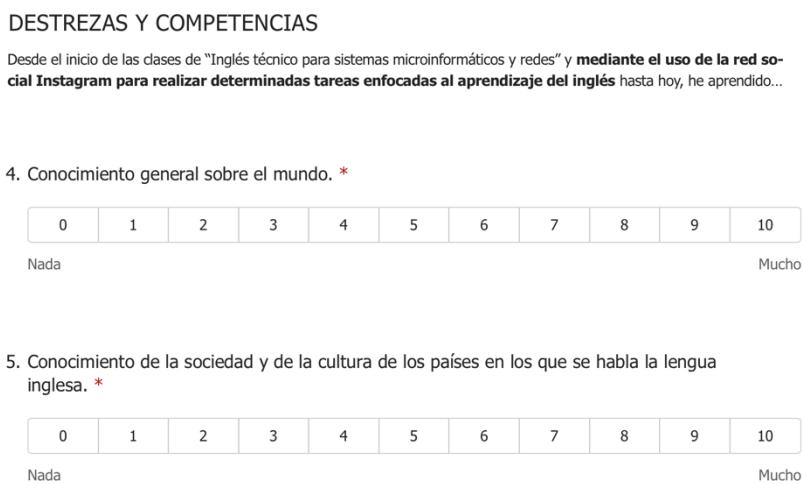
Con todo, el diseño del estudio contó con tres fases bien delimitadas que se implementaron una vez recogidos todos los consentimientos informados de los estudiantes -o de sus padres, madres y/o tutores legales- para la participación en la investigación:

– Fase 1: pre-test – cuestionario inicial. Con este cuestionario, se recogió información relativa a las destrezas lingüísticas del alumnado y se les pidió que evaluasen sus destrezas y competencias del MCER basándose en la siguiente afirmación: "Desde el inicio de las clases de *Inglés Técnico para Sistemas Microinformáticos y Redes* hasta hoy, he aprendido…"

– Fase 2: tratamiento con Instagram. Durante esta fase, el alumnado participante se dedicó plenamente a la realización de las tareas propuestas en la red social.

– Fase 3: post-test – cuestionario final. Este cuestionario pretendía valorar, de nuevo, las destrezas y competencias del MCER según las percepciones del alumnado cambiando la afirmación del cuestionario inicial por la que se puede apreciar en la Figura 3.

FIGURA 3. *Ejemplo de cuestionario final: valoración de destrezas y competencias del MCER.*


DESTREZAS Y COMPETENCIAS

Desde el inicio de las clases de "Inglés técnico para sistemas microinformáticos y redes" y **mediante el uso de la red social Instagram para realizar determinadas tareas enfocadas al aprendizaje del inglés** hasta hoy, he aprendido...

4. Conocimiento general sobre el mundo. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nada Mucho

5. Conocimiento de la sociedad y de la cultura de los países en los que se habla la lengua inglesa. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nada Mucho

Fuente: elaboración propia.

Una vez recogidos y emparejados los datos de los cuestionarios inicial y final, se aplicó una prueba *t de student* para medias de dos muestras emparejadas con el fin de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en lo concerniente al desarrollo competencial de los participantes tras la aplicación de la fase de tratamiento.

4.2.2. Actividades

Con el fin de ilustrar la fase 2 de la presente experiencia, se presentan y se detallan a continuación las actividades llevadas a cabo por los participantes. Con las distintas actividades, se pretendía fomentar, entre otros aspectos, las dimensiones de "language use autonomy (i.e., free and creative language use), and language learning autonomy" (Lai, 2019, p. 52), dejando cierto grado de libertad al alumnado en lo que respecta al uso del inglés como lengua extranjera. De igual manera, se trató de que el aprendizaje fuese, en la medida de lo posible, autodirigido, lo más flexible posible y significativo en tanto que se intentó conectar los aprendizajes con el día a día de los participantes (Lai, 2019), siendo el rol del profesor el de guía.

FIGURA 4. *Actividad 1.*



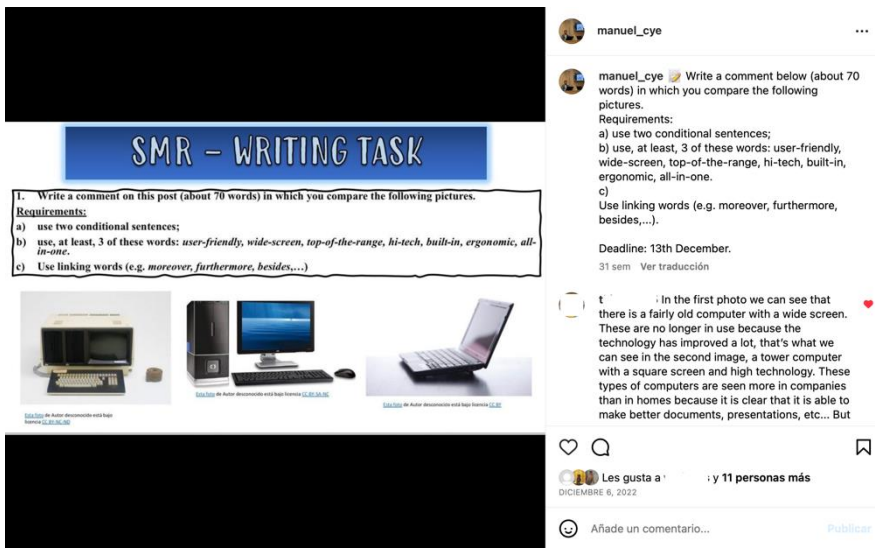
Fuente: elaboración propia.

– Actividad 1: *What do you do in a normal day with multimedia (i.e. devices, applications, etc.)?* (Figura 4) Con esta actividad, se pretendía que el alumnado escribiera "textos con fines diversos y sobre temas conocidos y temas relacionados con la profesión respetando los elementos de cohesión y coherencia" (OD 20371/2010, p. 63937). Asimismo, al tratarse de una

actividad introductoria, se trató de que el alumnado se acercase al léxico relativo a la familia profesional, pero relacionando éste con situaciones cotidianas de su día a día.

– Actividad 2: *Comparing computers* (Figura 5). Esta actividad, de corte más estructurado y formal, pretendía que el alumnado utilizase "los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico estudiado para la elaboración de los textos" (OD 20371/2010, p. 63937), y, por otro lado, pudiese "producir textos continuados y marcar la relación entre ideas con elementos de cohesión y coherencia" (OD 20371/2010, p. 63937).

FIGURA 5. *Actividad 2.*

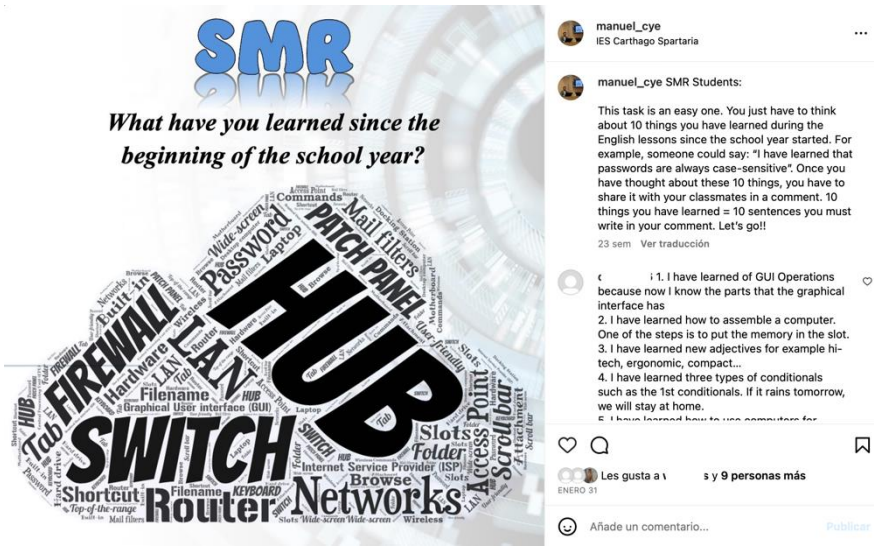


Fuente: elaboración propia

– Actividad 3: *What have you learned?* (Figura 6). Esta actividad intentaba que el alumnado reflexionase sobre su propio aprendizaje y que, de esta forma, pudiese "valorar la importancia del inglés como instrumento para acceder a la información y como medio de desarrollo personal y profesional" (OD 20371/2010, p. 63937). Se pretendía el fomento de la metacognición y que el alumnado avanzase de forma progresiva hacia una "«toma

de conciencia del aprendizaje» […] que [le] ayude […] a establecer un control metacognitivo sobre sus competencias y sus estrategias" (Instituto Cervantes, 2002, p. 172).

FIGURA 6. *Actividad 3*



Fuente: elaboración propia

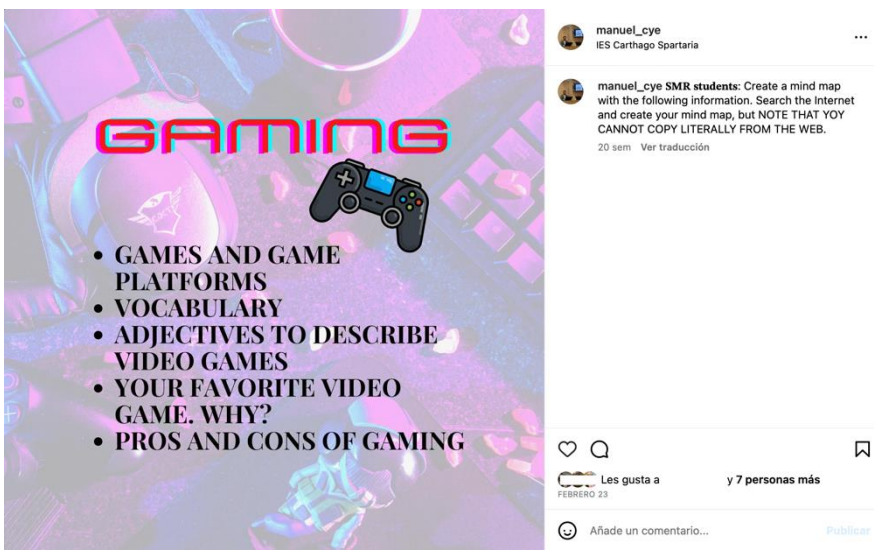
– Actividad 4: *When you use word processors, what features do you use?* (Figura 7). Siguiendo los requisitos establecidos, de nuevo, se contextualizó la actividad en el entorno más próximo al estudiante e, igualmente, se fomentó el aprendizaje transversal, en este caso, con los contenidos del módulo profesional "Aplicaciones ofimáticas".

FIGURA 7. *Actividad 4*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. *Actividad 5*

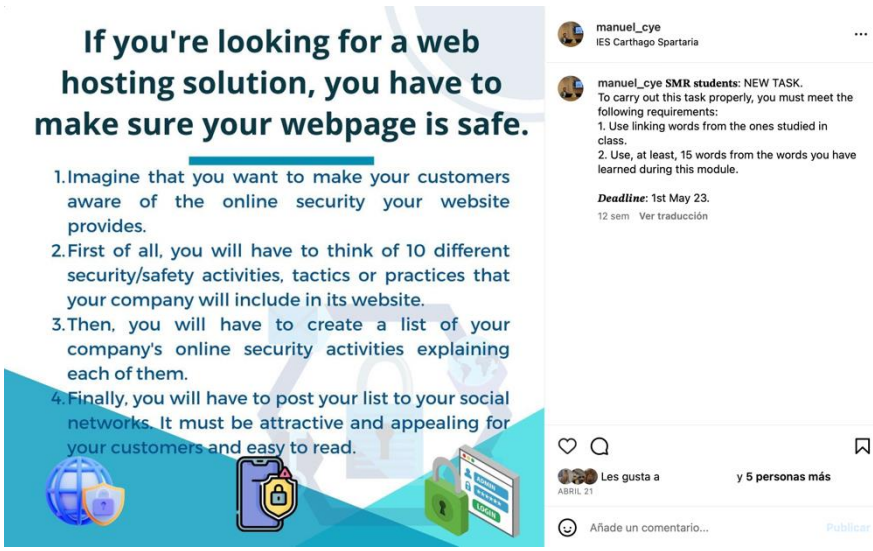


Fuente: elaboración propia

– Actividad 5: *Gaming* (Figura 8). El alumnado, con la aplicación que considerase, debía crear un mapa conceptual incluyendo aspectos como su videojuego favorito.

– Actividad 6: *Online security/safety activities* (Figura 9). Mediante la realización de la actividad que se presenta, se trató de impulsar, además del aprendizaje transversal con otros módulos y de aprendizaje de léxico y contenidos específicos, el "uso y transferencia de la información obtenida a partir de distintas fuentes, en soporte papel o digital, para la realización de tareas específicas" (OD 20371/2010, p. 63938). Asimismo, se fomentó la creatividad del alumnado y competencias relacionadas con su futura actividad profesional.

FIGURA 9. *Actividad 6*



Fuente: elaboración propia

4.2.3. Competencias

Con el fin de medir tanto las competencias generales como las comunicativas en lengua inglesa, se operacionalizaron éstas con diferentes afirmaciones que los alumnos debían valorar del 0 al 10 (véase Figura 3). En el pre-test, se les pedía que las valorasen desde el inicio de las clases

hasta el comienzo de la experiencia con Instagram y, por otro lado, en el post-test debían centrarse únicamente en valorarlas basándose en las actividades realizadas en -y con- dicha red. En la Tabla 1, se muestra la operacionalización de cada una de las competencias.

TABLA 1. *Competencias y su operacionalización en el pre y el post-test*

Competencias			**Operacionalización**
Competencias generales.	Conocimiento declarativo (saber).	El conocimiento del mundo.	Conocimiento general sobre el mundo.
		El conocimiento sociocultural.	Conocimiento de la sociedad y de la cultura de los países en los que se habla la lengua inglesa.
		La consciencia intercultural.	Similitudes y diferencias entre mi cultura y la cultura de los países en los que se habla la lengua inglesa.
	Las destrezas y las habilidades (saber hacer).	Las destrezas y las habilidades prácticas.	Destrezas y habilidades prácticas (p.ej. Destrezas sociales, de la vida, profesionales, de ocio) para comunicarme con eficacia en lengua inglesa.
		Las destrezas y las habilidades interculturales.	Destrezas y habilidades interculturales (p.ej. "La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera." (Instituto Cervantes, 2002, p.102).
	La competencia «existencial» (saber ser).		"Factores individuales relacionados con […] [la] personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a … [mi] identidad personal". (Instituto Cervantes, 2002, p.103)
	La capacidad de aprender (saber aprender).	La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.	A reflexionar "sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis." (Instituto Cervantes, 2002, p.104)
		La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes.	
		Las destrezas de estudio.	
		Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).	
Las competencias comunicativas	Las competencias lingüísticas.	La competencia léxica.	Conocimiento nuevo de vocabulario de la lengua inglesa y la capacidad para utilizarlo.
		La competencia gramatical.	Conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua inglesa y la capacidad de utilizarlos.

de la lengua.		La competencia semántica.	Conciencia y control de la organización del significado de nuevas palabras en lengua inglesa.
		La competencia ortográfica.	Conocimiento de las reglas ortográficas de la lengua inglesa.
	La competencia sociolingüística.		El conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua inglesa (p.ej. Normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, dialectos y acentos).
	Las competencias pragmáticas.	La competencia discursiva.	Conocimiento relativo a la correcta ordenación de las oraciones.
		La competencia funcional.	Uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. (Instituto Cervantes, 2002, p. 122)

Fuente: elaboración propia basada en la traducción del *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* proporcionada por el Instituto Cervantes (2002)

5. RESULTADOS

Tras aplicar la prueba *t de student* para medias de dos muestras emparejadas con el fin de decretar la existencia o ausencia de diferencias estadísticamente significativas en lo concerniente al desarrollo competencial de los participantes, se encontraron los resultados que se muestran en la Tabla 2. Se debe resaltar que, en todos los casos, las observaciones fueron ($n = 26$) y el nivel de confianza se estableció en ($\alpha = 0{,}05$). Asimismo, para cada una de las operacionalizaciones de las variables, se establecieron dos hipótesis:

- Hipótesis nula (H_0): No hay diferencia estadísticamente significativa entre las valoraciones pre y post-test.
- Hipótesis alternativa (H_1): Existe diferencia estadísticamente significativa entre las valoraciones pre y el post-test.

Para rechazar la H_0, se siguieron las siguientes condiciones: i) si el P(T<=t) valor de dos colas es menor o igual que nivel de confianza ($\alpha = 0{,}05$); o ii) si el estadístico t es mayor que el valor crítico de t (dos colas), que resultó ser de 2,060.

TABLA 2. *Resultados prueba t para medias de dos muestras emparejadas.*

Competencias, destrezas y habilidades	Media (pre-test)	Varianza (pre-test)	Media (post-test)	Varianza (post-test)	Estadístico t	P(T<=t) de dos colas
El conocimiento del mundo.	3,654	5,515	5,346	7,355	-2,860	0,008
El conocimiento sociocultural.	2,885	5,146	4,654	6,555	-3,777	0,001
La consciencia intercultural.	3,538	6,338	5,846	6,295	-4,084	0,000
Las destrezas y las habilidades prácticas.	4,692	4,542	6,385	4,406	-4,282	0,000
Las destrezas y las habilidades interculturales.	3,615	5,846	5,269	7,085	-3,235	0,003
La competencia «existencial» (saber ser).	4,000	5,280	5,692	5,582	-3,275	0,003
La capacidad de aprender (saber aprender).	3,923	5,500	5,274	4,260	-4,184	0,000
La competencia léxica.	7,038	4,278	7,500	2,580	-0,918	0,368
La competencia gramatical.	6,346	3,035	6,462	3,058	-0,266	0,793
La competencia semántica.	6,577	6,014	7,077	2,794	-1,019	0,318
La competencia ortográfica.	6,154	3,895	5,962	6,758	0,337	0,739
La competencia sociolingüística.	4,423	5,134	5,038	6,198	-1,256	0,221
La competencia discursiva.	6,346	1,915	6,538	5,618	-0,354	0,726
La competencia funcional.	5,462	5,938	6,538	2,978	-3,239	0,003

Fuente: elaboración propia

Siguiendo los criterios de aceptación o rechazo de la hipótesis nula y según los resultados obtenidos, se puede afirmar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes competencias: conocimiento general sobre el mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural, destrezas y habilidades prácticas, destrezas y habilidades interculturales, la competencia «existencial» (saber ser), la capacidad de aprender (saber aprender), y la competencia funcional. No obstante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia ortográfica, la competencia sociolingüística, y la competencia discursiva.

6. DISCUSIÓN

La presente sección se ha dividido de acuerdo con los objetivos de investigación para introducir, posteriormente, las fortalezas y debilidades del estudio, así como futuras líneas de investigación. El primer objetivo se relacionaba con la implementación de un enfoque informal por tareas a través de Instagram para el desarrollo competencial entre el alumnado de primer curso de inglés técnico para sistemas microinformáticos y redes. A este respecto, cabe resaltar que esta puesta en práctica ha resultado fructífera y de utilidad en lo relativo al desarrollo de competencias generales del MCER, no siendo así para las competencias comunicativas, como se ha visto en la sección anterior. Siguiendo en la línea del uso de Instagram para el aprendizaje informal de idiomas, autores como Gonulal (2019) destacan que Instagram no debería ser la única forma de aprender inglés de forma informal, debería utilizarse como herramienta auxiliar para el aprendizaje de idiomas. Asimismo, este autor reseña que, a pesar de las experiencias positivas de los aprendientes de inglés con Instagram, se han de valorar cuestiones tales como si esta red social es adecuada para contextos formales de aprendizaje de idiomas ya que la misma no fue diseñada con propósitos educativos:

> although English language learners' experiences in using Instagram as an informal language learning tool were largely positive, some concerns were raised regarding that Instagram can also be appropriate to employ in formal language learning contexts probably because Instagram was not specially designed for educational purposes (Gonulal, 2019, p. 319).

En lo relativo a este aspecto, se debe tomar en consideración que las redes sociales pueden ser útiles como nexo entre los entornos formales e informales de aprendizaje de idiomas, tal y como reseña Kukulska-Hulme (2009; en Gonulal, 2019), o como herramienta auxiliar eficaz para el aprendizaje de idiomas: "although social networking sites may not serve as panacea for language learning and teaching issues, they can serve as a bridge between formal and informal language learning environments (Kukulska-Hulme, 2009) or as an effective peripheral language learning tool" (Gonulal, 2019, pp. 319-320).

En relación con el segundo objetivo, que trataba de comparar si existían diferencias estadísticamente significativas en lo relativo al desarrollo de competencias generales y comunicativas del alumnado antes y después del tratamiento, se puede mencionar que en aquellas competencias en las que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, esto puede deberse a que, tanto antes como después del tratamiento, se orientó el aprendizaje del idioma hacia un aprendizaje más formal, basado en contenidos con carácter, sobre todo, léxico y gramatical. Por otro lado, cabe mencionar que en las competencias en las que sí que se encontró una diferencia estadísticamente significativa tras el tratamiento con Instagram, esto se puede deber al seguimiento de las recomendaciones metodológicas de la Orden de currículo de 30 de noviembre de 2010. Así pues, mediante las tareas propuestas en Instagram, se permitió al alumnado utilizar el idioma en situaciones cotidianas relacionadas con su futuro ámbito laboral, ya que, como indica el currículo del módulo, "la intención del […] [mismo] es permitir a los alumnos utilizar el idioma […] en situaciones cotidianas relacionadas con sus necesidades profesionales" (OD 20371/2010, p. 63936). Igualmente, en este caso, se puede argumentar que mediante el aprendizaje informal por tareas para el aprendizaje del inglés se fomentan aspectos curriculares como son el "valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en los contextos profesionales más habituales […] [y] mostrar interés e iniciativa en el aprendizaje de la lengua para su enriquecimiento personal" (OD 20371/2010, p. 63937).

> Siguiendo en la línea del segundo objetivo de investigación, es importante resaltar que, aunque no en todas las competencias se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en todas ellas, exceptuando la competencia ortográfica, hubo un aumento en la media de las valoraciones del alumnado tras la experimentación (véase Tabla 2). El aspecto relativo a la ortografía ya ha sido mencionado en otros estudios previos, argumentándose que el uso de Instagram puede llevar a errores lingüísticos (Akhiar, Mydin, y Adi Kasuma, 2017) debido al uso incorrecto o informal de la lengua y al uso de *slang* entre los usuarios (Gonulal, 2019; Akhiar, Mydin, y Adi Kasuma, 2017). Asimismo, a la hora de usar Instagram informalmente en la enseñanza formal, se ha de considerar que "the information posted on Instagram may contain spelling and grammatical errors" (Alfadda et al., 2022, p. 3).

Las competencias relacionadas con la cultura (i.e. socio e interculturalidad) también fueron desarrolladas, de acuerdo con las valoraciones de los aprendientes, de forma útil y positiva. De este modo, tras la implementación de la fase experimental, se encontraron beneficios en el conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural, y las destrezas y habilidades interculturales. En este sentido, autoras como Mejía (2005) ya destacaron que "el aprendizaje informal se caracteriza por involucrar la interacción y la participación situada en el ámbito sociocultural" (pp. 9-10).

Aunque se han mostrado resultados mayoritariamente positivos, éstos se han de interpretar con consideración. Se debe tener en cuenta que la investigación se ha realizado con un único grupo, no pudiendo compararlo con un grupo de control. También se ha realizado un muestreo por conveniencia del investigador que, a su vez, era el profesor del grupo de estudiantes, lo que podría haber aumentado la deseabilidad social de los participantes a la hora de proporcionar las respuestas y valoraciones a los cuestionarios. Igualmente, se ha de atender al hecho de que únicamente se han estimado cuantitativamente las percepciones de la muestra y no se han tenido en cuenta las valoraciones cualitativas, lo que habría favorecido una mayor profundización en los aspectos tratados.

A pesar de la existencia de debilidades en la investigación, se han de resaltar las bondades y fortalezas de ésta. Primeramente, hay que enfatizar que el estudio fue llevado a cabo en un entorno de aprendizaje real, es decir, no se trató de un entorno artificial para la realización del estudio. Por otro lado, se han encontrado resultados favorables y en línea con otros estudios llevados a cabo con Instagram en el área de *English for Specific Purposes* (p.ej. Beyranvand y Rahmatollahi, 2021; Gómez-Ortiz, Domínguez y Bobkina, 2023; Lailiyah y Setiyaningsih, 2020).

De todo lo expuesto anteriormente, se proponen las siguientes líneas para futuras investigaciones: en primer lugar, se hace necesario ahondar en los conocimientos específicos adquiridos relacionados con la socioculturalidad y la interculturalidad (p.ej. la aptitud del usuario para vincular la propia cultura con la de un país en el que se hable la lengua meta). También se han de enfatizar las competencias comunicativas siguiendo un enfoque informal con Instagram, incluyendo las competencias relacionadas con la oralidad: fonológica y ortoépica. Asimismo, se

podría ampliar el alcance a otros módulos formativos y combinar análisis cuantitativos y cualitativos para alcanzar conclusiones más sólidas.

7. CONCLUSIONES

Habiendo alcanzado, presentado y discutido los objetivos de investigación establecidos, se puede evidenciar que, en este caso, la implementación de un enfoque informal por tareas a través de Instagram para el desarrollo competencial entre el alumnado ha resultado fructífera. De esta forma, se ha podido evidenciar una efectividad en la mejora de competencias entre los aprendices de inglés técnico, sobre todo, una mejora en competencias de carácter general. Más concretamente, se ha probado la existencia de un desarrollo en competencias, destrezas y habilidades socioculturales, interculturales, prácticas, y funcionales, entre otras. Competencias, destrezas y habilidades de suma importancia al tratarse de una experiencia formativa orientada hacia la profesionalidad del estudiantado. De igual manera, se ha demostrado la posibilidad de implementar una experiencia de aprendizaje informal en un contexto formal de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, en este caso, para fines específicos.

8. REFERENCIAS

Akhiar, A., Mydin, A. A., y Adi Kasuma, S. A. (2017). STUDENTS' PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS THE USE OF INSTAGRAM IN ENGLISH LANGUAGE WRITING. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 47–72. https://doi.org/10.32890/mjli.2017.7796

Alfadda, H., Afzaal, M., Mahdi, H., Alaudan, R., y Curle, S. (2022). Influence of psychological autonomy support of peer instruction: A novel interactive approach using Instagram in language learning. Frontiers in Psychology, 13, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866354

Beyranvand, S. y Rahmatollahi, M. (2021). The Effects of MALL on Language Learners' Mastery of Technical Collocation: Use of Instagram and Adobe Connect. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12(11), 6697-6709. https://bit.ly/3rzaxIN

Callanan, M., Cervantes, C. y Loomis, M. (2011). Informal learning. WIREs Cognitive Science, 2. 646-655. https://doi.org/10.1002/wcs.143

Gómez-Ortiz, M.J., Romero, E. y Bobkina, J. (2023). Instagram as a learning tool to improve technical vocabulary for sports science students. Journal of

Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 32, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100416

Gonulal, T. (2019). The Use of Instagram as a Mobile-Assisted Language Learning Tool. CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 10(3), 309-323. https://doi.org/10.30935/cet.590108

Ibrahim, C. W., Prain, V. y Collet, P. (2014). Perceived Learning Strategies of Malaysian University Students in Web 2.0-based English as a Second Language Informal Learning. GEMA Online Journal of Language Studies, 14, 29-42.

Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de http://bit.ly/3NMnnv2

Lai, C. (2019). Technology and Learner Autonomy: An Argument in Favor of the Nexus of Formal and Informal Language Learning. Annual Review of Applied Linguistics 39, 52–58. https://doi.org/10.1017/S0267190519000035

Lailiyah, M. y Setiyaningsih, L. (2020). Students' perception of online communication language learning through Instagram. EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English, 5(2), 188-195. https://doi.org/10.26905/enjourme.v5i2.5202

Mejía, R. (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. Revista Electrónica Sinéctica, 26, 4-11.

Orden de 30 de noviembre de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al Título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 289, de 16 de diciembre de 2010. https://bit.ly/44ImhqG

REAL DECRETO 1691/2007, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 15, de 17 de enero de 2008. https://bit.ly/44mxT2S

Sans, A. (2019). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Coord.), Metodología de la investigación educativa (pp. 161-186) (6ª ed.). Editorial Arco/Libros-La Muralla.

Van Noy, M., James, H. y Bedley, C. (2016). Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning. Rutgers.

Zainuddin, F. N. y Yunus, M. M. (2022). Sustaining Formal and Informal English Language Learning through Social Networking Sites (SNS): A Systematic Review (2018–2022). Sustainability, 14(17), 1-15. http://dx.doi.org/10.3390/su141710852

SECCIÓN III.

NUEVOS ESCENARIOS FORMATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ANTE LOS RETOS DEL CONTEXTO POSTDIGITAL

SOCIALLY AND CULTURALLY RESPONSIVE LANGUA-GE TEACHING MATERIALS: GUIDELINES FOR DESIGN

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO[101]
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCTION

As a result of the growing importance of communicative competence in diverse areas of life, language teaching and learning has become one of the key objectives of international education systems (Council of Europe, 2018; National Research Council, 2007). In this line, there is an increasing number of varied and innovative educational proposals that are being implemented in classrooms in an attempt to foster the development of students' language competence (such as bi/multilingual education, Communicative Language Teaching, or Technology-Enhanced Language Learning, among many others). However, few approaches and methodologies in the European context offer a socially and culturally responsive context for language learning that connects with learners' prior experiences and raises their awareness of current and relevant social and cultural issues.

In this light, Crookes (2021) refers to 'critical language pedagogy', an application of critical pedagogy to contexts of language learning and teaching, as a possible solution to the lack of attention to social and cultural matters paid in language education. Critical language pedagogy entails a way of teaching languages (either second, additional, heritage, or other languages) based on values of social justice and democracy like liberty, equality and solidarity (Crookes, 2021). Teaching and learning languages through critical language pedagogy implies, among other

[101] https://orcid.org/0000-0002-4326-209X

aspects, helping students contribute to their environment socially, culturally and politically, raising their voice to create a better world, learning about ethics and diversity in all its forms, developing critical thinking, and challenging standards and 'traditional' knowledge (Crookes, 2021).

Among the different approaches and methods that follow the guidelines of critical language pedagogy, it is worth mentioning *Socially and Culturally Responsive Language Teaching* (SCR). SCR is a recent and innovative approach to language teaching that "based on the use of diverse cultural references accessible to learners as well as socially relevant issues in order to enhance the learning of the target language" (Palacios-Hidalgo, 2023b, p. 952). SCR builds on other widely explored educational approaches such as Culturally Responsive Teaching, English for Social Purposes and Cooperation, and Universal Design for Learning, and although it is a recent concept, it appears to have great potential for language teaching in the 21st century, a context characterized by digitization, incessant international mobility, and cultural diversity.

Regarding the three fundamental approaches upon which SCR is based, Culturally Responsive Teaching supports its concern for both the cultural background of students and the cultural content that needs to have a place in the classroom. In the words of Geneva Gay, one of the leading advocates of this approach, Culturally Responsive Teaching "can be defined as using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them" (Gay, 2018, p. 29). While Culturally Responsive Teaching is not focused on language education, the second fundamental base of SCR, English for Social Purposes and Cooperation, certainly is. This refers to an approach to English language teaching through topics of social impact and relevance (such as migration, health emergencies, gender equality and diversity, or fair trade), civic values and cooperation (Huertas-Abril, 2018), and it provides SCR with its socially responsive axis. Finally, Universal Design for Learning takes into account the need to accommodate learners' differences and provide them with flexible ways of engagement, diverse forms to represent content, and multiple possibilities to express the learning (King-Sears et al., 2023).

SCR is based on five pillars which are essential to understanding the approach (Palacios-Hidalgo, 2023a):

1. Promotion of language learning environments centred on learners' interests, experiences and needs.
2. Use of diverse cultural references accessible to learners to enhance the language learning process.
3. Learning and awareness of current issues and social relevance as a basis for the development of communicative competence and soft skills (i.e., cooperative work, autonomy, critical and creative thinking, or leadership).
4. Respect and value of diversity in all its kinds as an essential element for comprehensive, inclusive and universal learning.
5. Promotion of the inclusion and active participation of students through critical thinking and autonomous and cooperative learning

One aspect that deserves special attention for a successful implementation of SCR is the use –and, therefore, design– of appropriate teaching and learning materials. Considering these ideas, this chapter explores the main considerations that must be taken into account in the design of socially and culturally responsive language teaching materials.

2. THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO SCR MATERIALS

Fullan (2015) states that to innovate education, the teaching materials need to differ from what has been previously used in the classroom and must include aspects that are characteristic of today's world. One of the aspects that need to be considered is technology, bearing in mind its presence in virtually all areas of society. In this light, Rahimovna and Mujadidi (2023) highlight some of the advantages of using technology in language education, including (1) interactive learning, as learners can engage in fun activities that awaken and connect with their interests; (2) personalized learning, as teachers can adapt to students' individual learning styles, pace and needs; (3) access to online resources, which can facilitate immersion in the target language and culture; (4) improved language skills, as technology can help learners practice and improve their receptive and productive skills; and (5) cost-effective, as using

technology can eliminate the need for expensive traditional textbooks and materials.

Many of the aforementioned advantages align with the ideas behind SCR, especially with Universal Design for Learning. Nevertheless, the design of socially and culturally responsive language teaching materials must also take into account elements of Culturally Responsive Teaching and English for Social Purposes and Cooperation. In this sense, Table 1 shows the contributions of Culturally Responsive Teaching, English for Social Purposes and Cooperation and Universal Design for Learning to the design of SCR materials:

TABLE 1. *Contributions to the design of SCR materials.*

Theoretical foundations of SCR	Contribution
Culturally Responsive Teaching	SCR materials engage learners in their own learning process; respect the identity of each learner; promote equal access to learning opportunities: are adapted to learners' learning styles, cultural and identity characteristics and psychological peculiarities; combine linguistic content and content of a social and cultural nature; and promote transversality and awareness of the social and cultural issues addressed among learners.
English for Social Purposes and Cooperation	SCR materials allow the acquisition and development of soft skills; promote the use of active methodologies; contribute to learners' personal development, autonomy, commitment to their community and critical thinking; promote the use of authentic language, allowing learners to experience the language as native speakers use it in real communicative situations; propose tasks structured with progressive cognitive complexity; use varied assessment methods such as self-assessment, peer assessment and teacher-student assessment; and employ technology to support the development of learners' digital literacy and connect with the present world.
Universal Design for Learning	SCR materials provide multiple forms of engagement for learners (i.e., diverse options for interest, sustaining effort, persistence, and self-regulation); provide multiple forms of representation for learners (i.e., alternative languages and forms of perception); and provide multiple forms of action and expression (i.e., options for physical action and forms of expression and communication).

Source: Adapted from Palacios-Hidalgo (2023a, p. 47).

Following the contributions of these three approaches, the design of SCR materials must consider several elements, which are essential for ensuring the quality of these resources for language teaching and learning.

3. KEY ELEMENTS FOR SCR MATERIALS DESIGN

For the design of SCR materials, it is necessary to take into account elements such as (1) the level of proficiency in the target language, (2) the communicative competences, objectives, strategies and tasks, (3) the social and cultural objectives and content, (4) the soft skills involved, (5) students' forms of work, (6) guidelines for teachers, (7) the methods of assessment, and (8) additional considerations for the adaptation of the materials to the characteristics and needs of learners.

3.1. COMMUNICATIVE COMPETENCE

The European Parliament and Council of the European Union, in their Recommendation of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, establish that communicative competence is essential for an individual' personal development, employability, social inclusion and active citizenship. The document defines such competence in the following terms:

> Communicative competence results from the acquisition of the mother tongue, which is intrinsically linked to the development of an individual's cognitive ability to interpret the world and relate to others. Communication in the mother tongue requires an individual to have knowledge of vocabulary, functional grammar and the functions of language. It includes an awareness of the main types of verbal interaction, a range of literary and non-literary texts, the main features of different styles and registers of language, and the variability of language and communication in different contexts. (European Parliament & Council of the European Union, 2006, p. 14)

With regards to communicative competence, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR[102]; Council of Europe,

[102] A European framework that "provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for

2001, 2018) establishes levels of language proficiency that facilitate the structuring and sequencing of the teaching process, the assessment of students' learning progress, and the evaluation of the communicative needs of learners. The CEFR sets six common progressive reference levels classified into three categories that provide "a roadmap that allows user/learners to engage with relevant aspects of the descriptive scheme in a progressive way" (Council of Europe, 2018, p. 34): basic user (levels A1 and A2), independent user (levels B1 and B2) and proficient user (levels C1 and C2). Table 2 presents a description of such levels:

TABLE 2. *Common Reference Levels: global scale.*

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively" (Council of Europe, 2001, p. 1).

Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

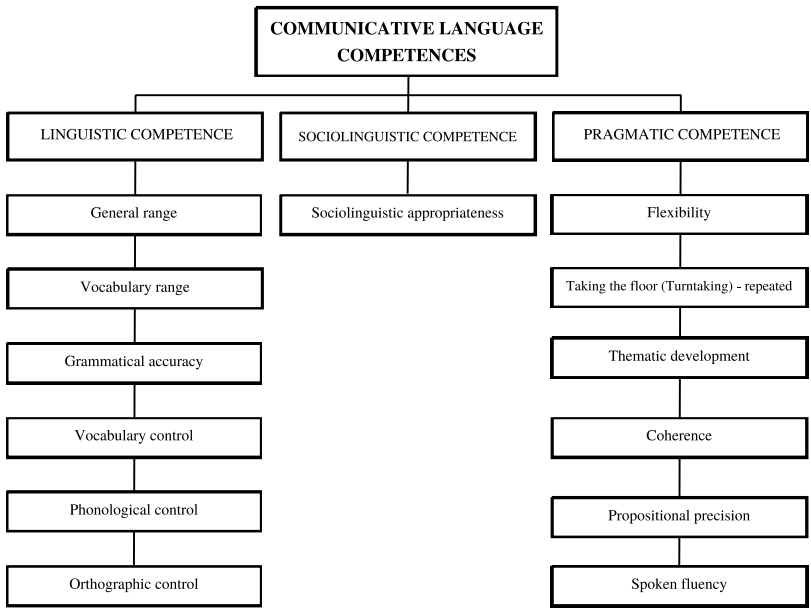
Source: Council of Europe (2021, p. 24).

It is necessary for SCR materials to be designed according to the proficiency level that learners have and the proficiency level that they are expected to achieve, as well as to include an explicit mention of the minimum level required so that teachers can appropriately select them, and students can use them autonomously (Palacios-Hidalgo, 2023a).

3.2. Communicative competences, objectives, tasks

The CEFR makes a distinction between general and communicative competences (Council of Europe, 2001). Unlike general competences, communicative competences are very much related to language. These include three different competences: (1) linguistic competence (i.e., the knowledge and skills necessary to use the language in terms of lexical, grammatical, phonological and orthographic control; Criollo-Vargas et al., 2020); (2) sociolinguistic competence (i.e., the appropriate use of language according to the context, the social and cultural conditions of its use and the conventions established in a given speech community; Chacón-Beltrán, 2015); and (3) pragmatic competence (i.e., the ability to use conversation rules, forms of politeness, flexibility, coherence or fluency in speech to produce a given communicative effect; Ruiz de Zarobe, 2013). Each of them includes several elements, such as vocabulary range, grammatical accuracy or phonological control, which are part of linguistic competence, sociolinguistic appropriateness, which is part of sociolinguistic competence, and spoken fluency and thematic development, which are part of pragmatic competence (Figure 1):

FIGURE 1. *Communicative language competences*

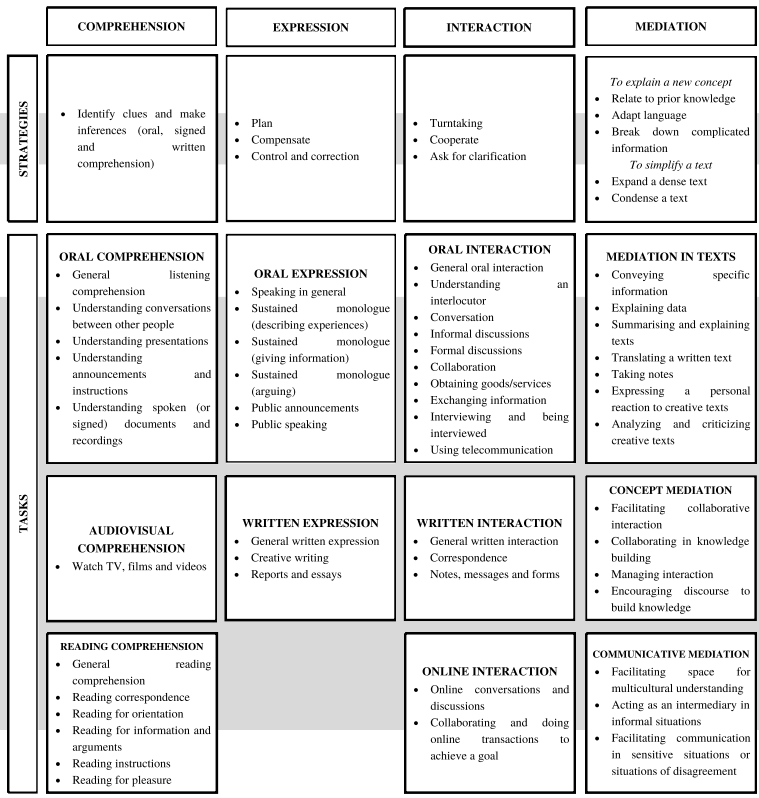


Source: Adapted from Council of Europe (2018, p. 130)

Competences are specified in objectives, which entail descriptions of the progress of students in the mastery of such competences and serve as a guide for teaching and a basis for the design of materials. In this sense, the CEFR sets guidelines for what learners are expected to achieve in terms of communicative competence and language proficiency (see Council of Europe, 2018), and these should definitely be considered when designing language teaching and learning materials.

In its more updated version, the CEFR establishes that communicative competences and language objectives are to be acquired, developed and achieved through communicative strategies and tasks. Such strategies are structured into four modes of communication, namely: comprehension, expression, interaction and mediation (Council of Europe, 2018). Around these, there are possible indicators and ways of approaching the language learning process which can guide teachers in the design of quality SCR materials (Figure 2):

FIGURE 2. *Communicative language competences*



Source: Translated from Palacios-Hidalgo (2023a, p. 54)

SCR material design should therefore take these guidelines into account to offer a variety of activities and tasks, address all possible modes of communication and provide situations in which learners can develop their full potential in relation to their communicative skills (Palacios-Hidalgo, 2023a).

3.3. SOCIAL AND CULTURAL OBJECTIVES AND CONTENT

Socially and culturally relevant issues are another essential aspect of SCR. These are topics that are close to the students and allow them to learn in a contextualized, meaningful and real-world-like way that connects with their characteristics and peculiarities. In this sense, content

such as migration, health emergencies, gender equality and diversity, LGBTIQ+ rights, fair trade, or global citizenship are some examples of social and cultural issues that can be addressed in SCR materials. Moreover, and just like linguistic objectives, specific goals related to these topics need to be established in SCR materials so as to assess the learning of students.

3.4. Soft skills

It has been already mentioned that SCR offers an ideal environment for the development of students' soft skills. These are skills that are essential in any context because they help people operate in their daily-life tasks (Sharma, 2022). But soft skills are nothing new, as they are already mentioned in the 2006 Recommendation on key competences for lifelong learning of the European Parliament and Council of the European Union. Some of these are: critical and creative thinking, problem-solving, ability to cooperate, teamwork, decision-making, communication and negotiation skills, computational thinking, and intercultural skills.

Soft skills are key when addressing social and cultural issues in the classroom. In this light, addressing social and cultural topics in SCR requires students and teachers to put these skills into practice in order to analyse and question prior knowledge and possible prejudices, look for possible solutions to improve reality, and cooperate to achieve communicative, social and cultural goals.

Some soft skills that may be essential in SCR are the following (Palacios-Hidalgo, 2023a):

- Communication and negotiation skills, which are essential when making use of the target language to come up with ideas to solve social and cultural problems in the present world.
- Intercultural skills, which are not only essential considering the importance of culture in language learning, but also for managing the cultural issues addressed.
- Problem-solving, especially when trying to respond to the social and cultural needs of the present.

– Cooperative skills, teamwork and decision-making, especially when engaging in communicative activities and implementing strategies involving interaction and mediation.

– Critical thinking and analytical skills to reason about content and reflect on the learning process.

3.5. Students' work

Two types of students' work are essential in SCR: autonomous work and cooperative work. On the one hand, autonomous work and learning allow students to self-regulate their learning and become aware of their cognitive processes, their own thinking and how they learn (Crispín et al., 2011). Autonomous work entails multiple benefits for learners, such as the improvement of their learning skills by using motivational and metacognitive strategies, the creation of quality learning environments, awareness-raising of one's own limitations and achievements in relation to learning, and the development of concentration control to carry out and fulfil academic obligations, among many others, and in the specific case of language learning, it can help enhance the performance of students (Crispín et al., 2011; Pratiwi & Waluyo, 2023).

On the other hand, cooperative learning is also relevant in language learning in general and in SCR in particular. Cooperation certainly enables the implementation of communicative strategies that are key in the context of interaction, one of the forms of communication that teachers must foster and learners must practise (Council of Europe, 2018). In the case of SCR, cooperation among language learners together with skills like problem-solving and decision-making may have great potential when working with topics of social and cultural relevance as they can provide an ideal context for addressing solutions to problems in the present world (Palacios-Hidalgo, 2023a).

With these ideas in mind, the CEFR insists on the need to promote both autonomous and cooperative language learning considering the learner as a social agent, as means to promote their involvement and autonomy and to provide them with a meaningful environment where they can use the language in a real way through interaction with other speakers (Council

of Europe, 2018). Therefore, SCR materials must bear in mind the potential of autonomous and cooperative learning and the need to promote them so as to enhance the language learning and teaching process.

3.6. Guidelines for teachers to address social and cultural topics in SCR materials

As the social and cultural issues addressed in SCR may be delicate topics, the creation of socially and culturally responsive teaching resources needs to follow appropriate approaches. Seburn's (2021) recommendations for the design of inclusive materials might be interesting in this sense, as he proposes four key considerations and two approaches to guarantee inclusivity in the language classroom. Such four key considerations entail the following (Seburn, 2021):

- There must be a regular representation of members of minority groups, not necessarily every type of person in every single lesson or activity, but surely with consistency in all the materials used.
- Material designers need to inform themselves, and to do so, authentic voices (i.e., of members of minority groups) need to be consulted.
- The representation of the members of such minority groups cannot be done as a collective whole; rather, these members should be considered and represented as individuals.
- Although representation of minority groups needs to be ensured, nobody can be forced to reveal information about themselves that they do not want to.

Bearing these considerations in mind, Seburn also proposes two approaches that need to be followed in the creation of inclusive language learning and teaching materials. The first approach is usualization, which involves representing individuals from minority and marginalised groups in materials through, for example, short narratives about their realities in order to provide students with opportunities to get to know people they are not used to because of their lack of representation in

educational materials. Seburn (2021) highlights four main advantages of this approach:

- The frequency of marginalized group narratives is increased so exposure to a wider variety of voice is also increased, creating space for marginalized group perspectives to appear.
- All narratives are equally balanced in terms of positive/negative scenarios and descriptions, so no one type of person is valued more than another.
- Characteristics of, and language related to, marginalized groups is incorporated as matter of fact, rather than something to be questioned.
- Learners focus on the target language rather than on the individual narrative, so students aren't invited to question or comment on characteristics of the marginalized group. (Seburn, 2021, pp. 110-111)

An example of usualisation would be the inclusion of characters from different cultures and races, monoparental and same-sex families, and examples of intersectionality.

The second approach is disruption, which goes beyond usualization and involves the design of learning situations in which the experiences and characteristics of minority and marginalised individuals or groups are central to the completion of the tasks and the achievement of the learning goals. Unlike usualization, where minority and marginalised groups are simply present for students to get to know them, understand them and respect them, in disruption, these groups are used to encourage debate and self-reflection among learners. There are five steps to follow when implementing a disruptive approach (Seburn, 2021), which can serve as a guide for SCR disruptive materials:

1. Identifying a social norm that is unfair or exclusive to some minority and marginalised individuals.
2. Contextualising that social norm by using materials of diverse types.

3. Showing the experiences of minority and marginalised individuals with this norm.
4. Looking for personal connections to this norm.
5. Raising possible solutions and improvements to the norm through individual and group activities.

Although both approaches can be used as complementary to each other, the ideal approach to follow in the design of SCR materials is disruption, as it advocates the direct and conscious integration of social and cultural issues and thus connects with the principles of SCR (Palacios-Hidalgo, 2023a).

3.7. Assessment methods

An essential aspect of the teaching and learning process, and therefore of materials, is assessment. SCR materials must consider the need to assess both students' progress in their communicative competence and their learning and development of sensitivity to the social and cultural issues addressed. For this reason, assessment needs to be holistic, formative and continuous, being focused on achievement and overall learning progress, and providing the necessary appropriate feedback for students to adjust their performance, correct their mistakes, and consolidate learning SCR (Palacios-Hidalgo, 2023a).

In this light, SCR materials need to propose varied assessment methods and instruments. Observation, written tests and oral tests can provide teachers with all the necessary information for the assessment of learners. Moreover, not only should language skills be considered in assessment but also the acquisition and development of soft skills together with the learning of the social and cultural topics addressed.

3.8. Additional considerations for adaptation to students' characteristics and needs

Universal Design for Learning, one of the foundations of SCR, proposes a reorientation of the teaching practice so as to address diversity in all its forms and the different barriers that may arise when students are

learning. Therefore, the design of SCR materials must be consistent when proposing possible adaptations that may be necessary when teaching and learning in order to respond to the peculiarities and needs of learners (Palacios-Hidalgo, 2023a). In this light, inclusive and quality learning materials should offer a variety of choices for students in terms of engagement (e.g., considering diverse interests), representation (e.g., offering different types of texts, languages and formats to facilitate access to information), and expression (e.g., allowing multiple possibilities for expressing what has been learnt).

4. CONCLUSIONS

This chapter has attempted to address those elements that are essential for the design of SCR materials. In this sense, it has examined the relevance of the level of proficiency in the target language, the communicative competences, objectives, strategies and tasks, and the social and cultural objectives and content addressed in SCR teaching and learning resources. Moreover, it has also reflected on the importance of developing students' soft skills in the 21st century and providing them with opportunities to learn both autonomously and cooperatively. Finally, it has also looked at different and varied assessment methods and instruments to guarantee the success of the teaching and learning process, the best ways to address social and cultural topics in the materials, and some additional ideas that need to be considered when catering for learners' characteristics and needs of learners. Ultimately, the chapter has tried to promote awareness of SCR and encourage language teachers to use it in their teaching in order to provide a quality language learning environment for learners.

5. REFERENCES

Chacón-Beltrán, R. (2015). Sociolinguistics. UNED Editorial.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. https://bit.ly/2CRb2mh

Council of Europe. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. https://bit.ly/2MLNMdV

Criollo-Vargas, M. I., Torres-Criollo, L. M., Lizaldes-Espinosa, O. V., Ramírez-Coronel, A. A., Sarmiento-Pesántez, M. M., Cordero-Zumba, N. B., Faicán-Rocano, P. F., & Cárdenas-Cordero, A. J. (2020). Competencias lingüísticas de los docentes de inglés en relación a los estándares de desempeño profesional en un mundo globalizado. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 39(8), 1005–1011. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4545798

Crispín, M. L., Caudillo, L., Doria, C., & Esquivel-Peña, M. (2011). Aprendizaje autónomo. In M. L. Crispín (Ed.), Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia (pp. 49–65). Universidad Iberoamericana. https://bit.ly/3VMEwY8

Crookes, G. V. (2021). Critical language pedagogy: An introduction to principles and values. ELT Journal, 75(3), 247–255. https://doi.org/10.1093/elt/ccab020

European Parliament & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, L 394/10-18. https://bit.ly/2C3jiSh

Fullan, M. (2015). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.). Teachers College Press. https://bit.ly/3PIfXsb

Huertas-Abril, C. A. (2018). Inglés para fines sociales y de cooperación (IFSyC): Contextualización y justificación. In C. A. Huertas-Abril & M. E. Gómez-Parra (Eds.), Inglés para fines sociales y de cooperación. Guía para la elaboración de materiales (pp. 9–24). Graó.

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. Teaching and Teacher Education, 122, 103956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956

National Research Council. (2007). International education and foreign languages: Keys to securing America's future. The National Academies Press.

Palacios-Hidalgo, F. J. (2023a). Enseñanza de Lenguas Social y Culturalmente Responsable. Un enfoque para la enseñanza de idiomas en el siglo XXI. Editorial Comares.

Palacios-Hidalgo, F. J. (2023b). Introducing the Socially and Culturally Responsive Language Teaching approach. In B. Pizà-Mir, J. G. Fernández-Fernández, M. M. Cortès-Ferrer, O. García-Taibo, & S. Baena-Morales (Eds.), Currículum, didáctica y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Reflexiones, experiencias y miradas (pp. 950–966). Dykinson. https://bit.ly/3NqnddF

Pratiwi, D. I., & Waluyo, B. (2023). Autonomous learning and the use of digital technologies in online English classrooms in higher education. Contemporary Educational Technology, 15(2), ep423. https://doi.org/10.30935/cedtech/13094

Rahimovna, O. M., & Mujadidi, S. (2023). Advantages of using computer technology in teaching foreign languages. International Journal of Economy and Innovation, 37, 51–58. https://bit.ly/44LrhLg

Ruiz de Zarobe, L. (2013). Enseñar la competencia pragmática. In L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), Enseñar hoy una lengua extranjera (pp. 140-183). Octaedro. https://bit.ly/3VCTqjJ

Seburn, T. (2021). How to write inclusive materials. ELT Teacher 2 Writer.

Sharma, P. (2022). Soft skills: Personality development for life success (3rd ed.). BPD Publications. https://bit.ly/3vlnLrI

POSEDICIÓN CON CHATGPT: FUNCIONES Y APLICACIONES EN TEXTOS DEL SECTOR DE LA IMPORTACIÓN (ITALIANO-ESPAÑOL)

RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El mercado de la traducción ha cambiado y ha traído consigo una rentabilidad cada vez más significativa gracias al avance de las nuevas tecnologías, las cuales ofrecen una mayor rapidez de respuesta en la traducción automática (TA) y diferentes herramientas dedicadas a la terminología y a la corrección. Asimismo, los nuevos avances en inteligencia artificial dotan a los textos de una mayor personalización en cuanto a las necesidades del destinatario, ofrecen cada vez más combinaciones de idiomas e incorporan en el flujo de trabajo otras tecnologías, como memorias de traducción, glosarios, diccionarios o bases de datos. Como consecuencia, han aumentado el esfuerzo y los estudios para concienciar al alumnado sobre los nuevos rumbos de la traducción en la era global y, por consiguiente, acerca de los nuevos modos y ritmos de trabajo. A tal respecto, de entre todos los cambios que ha introducido el mercado de los servicios lingüísticos, se destaca en este trabajo la posedición (PE), cuyo proceso y técnica ha emergido para hacer frente a un tiempo de respuesta competitivo y para mostrar diferentes niveles de calidad de cara al destinatario. Con este propósito, se usará como herramienta de análisis ChatGPT, pues ha supuesto una gran innovación entre los productos derivados de la inteligencia artificial a causa de su arquitectura basada en transformadores y de su preentrenamiento. Concretamente, ofrece numerosas funciones, como la traducción, el resumen de textos o la corrección, lo cual hace de este chatbot un programa multifunción dotado de una gran naturalidad lingüística.

2. SOBRE EL PROCESO DE POSEDICIÓN

En favor de ofrecer una traducción de calidad, la traducción automática ha ido acompañada generalmente por el proceso de posedición (PE), que otorga al texto un sentido más natural a través de una revisión humana. Esta revisión ofrece grandes ventajas, como la homogeneidad léxica, terminológica y fraseológica, y puede ser tanto parcial, enfocada en conseguir una comprensión superficial del texto por la cual el lector podría encontrarse con algunos errores de menor importancia, como completa, que intenta lograr un texto libre de errores e imperfecciones (Aranberri, 2014). Asimismo, existen diferentes usuarios de la TA, que pueden variar en función de los objetivos con los que se emplea la comunicación: los sensibles al idioma (profesionales de la lengua y con necesidad de una alta corrección), los no sensibles (clientes que la utilizan la TA como necesidad de comprensión superficial) y los que se encuentran aprendiendo una lengua (Aguilar-Amat y Torres-Hostench, 2021), lo cual apoya la idea de las diferentes calidades del texto que el proceso de posedición puede ofrecer.

El concepto de *compensación* no es reciente, pues ya comenzó en traducción en 1958 con las técnicas de Vinay y Darbelnet. Sin embargo, a diferencia de esta, en donde las técnicas estaban más enfocadas a la ampliación y a la adaptación, en el campo de la PE la compensación debe abordar los errores de la máquina mediante otras técnicas, como la reparación lingüística o fática (Aguilar-Amat y Torres-Hostench, 2021). Estos autores subrayan que los revisores, como cualquier otro hablante de una lengua con todas las facultades que ello otorga, son capaces de corregir las ambigüedades que se presentan mediante el conocimiento del mundo que les rodea, y que el éxito de la TA dependerá de las necesidades del receptor[103].

El lenguaje humano es complejo, multiforme y rico en expresiones, pero a la vez, ambiguo, requiriendo interpretación de acuerdo al contexto y a la intensión del hablante; mientras que los lenguajes artificiales, se

[103] Esta última idea es compartida por Aranberri (2014), quien indica que trabajar con calidades inferiores resulta más complicado que aplicar una posedición completa a causa de la formación del traductor.

diseñan con una finalidad concreta, son restringidos tanto en la sintaxis como en la semántica, […] y libres del contexto. (Chaves Torres y Zuleta Medina, 2012).

Por otro lado, y de manera más o menos generalizada, se ha venido asociando tradicionalmente la calidad de la TA solo a textos mecánicos. Sin embargo, esta visión reduccionista ha empezado a suscitar dudas con la llegada de la TAN[104]. A tal respecto, Mejías-Climent y de los Reyes Lozano (2021) exploran la traducción automática aplicada al doblaje: si bien carece de investigación exhaustiva a causa de las características audiovisuales del texto, que requerirían un software adapto, los autores abogan por implantar la práctica en el ámbito docente. Para Castillo Bernal (2022), en cuanto a la traducción literaria y salvando la distancia entre la correctitud y el lenguaje poético que hay que mantener, la TA otorga resultados modestos en cuanto a la terminología especializada, narración y ortotipografía. Por último, diversos autores han estudiado la TA en textos culturalmente marcados, como los jurídicos, en vista del nuevo rumbo del mercado actual. Algunos de ellos ponen en duda la TA por el esfuerzo que supone la verificación y corrección de la terminología jurídica en el proceso de PE (Vigier Moreno y Pérez Macías, 2020). Concretamente, y dado el análisis más bien oracional que textual que realizan algunos motores como DeepL, se requiere en la fase de posedición un estudio funcional, situacional, formal y gramatical (Roiss, 2021). Por otra parte, el uso de memorias de traducción y bases terminológicas son un soporte eficaz para el estilo y las colocaciones, lo cual ofrece una reducción de tiempo en el resultado, por lo que cabría preguntarse si se podría implantar como parte del proceso de enseñanza de

[104] La ventaja de la TAN con respecto a la traducción estadística reside en que ya no se descomponen los elementos de una frase para traducirlos y reagruparlos posteriormente, sino que se detectan fragmentos ya traducidos, a los que se aplica un estudio sobre la recurrencia, y se pueden incluso proponer otras alternativas, como en el caso de DeepL (Pym y Torres-Simón, 2021). Prueba de ello es que en algunos estudios con ambos motores han puesto de manifiesto que la TAN reducía el proceso de PE en un 26% (López Pereira, 2019). Sin embargo, cabe destacar los riesgos del uso de motores automáticos. El sesgo aritmético es el más conocido, aunque en la TA tiene renombre el sesgo de género, que crea problemas en la traducción del inglés hacia lenguas más derivativas; todo ello se puede clasificar en un nivel moderado, pero se requiere una revisión institucional, con el fin de regular las consecuencias sobre la «diversidad, la equidad y la solidaridad» (Torrijos Caruda, 2022, p.37)

la traducción jurídica para mejorar las competencias lingüísticas (Mileto, 2019). Como respuesta, Briva-Iglesias (2021) afirma que la TA se podría introducir en la formación en traducción jurídica al demostrar ser una herramienta útil y sobrepasar los métodos tradicionales. Asimismo, algunos autores afirman que la traducción inversa se muestra beneficiosa como mecanismo de consulta (Heiss y Soffritti, 2018).

En cuanto a la posedición como proceso, para Sánchez Gijón (2016) se trata de una tarea multimodal que responde a cuatro dimensiones o preguntas. «¿Cómo se edita?» se refiere a la TA como recurso para obtener los primeros segmentos traducidos o a la combinación de TA con memorias de traducción como soporte; «¿Cuándo se edita?» cubre el momento de aplicación de las técnicas de PE, que, a causa de las exigencias de mercado o del cliente, pueden omitirse en las primeras versiones del texto traducido con TA; «¿Quién posedita?» deja abierto un debate ya cerrado en traducción, pero en auge en PE, esto es, si la figura más adapta para la posedición es un experto del tema o un traductor especializado; por último, «¿Con qué propósito se posedita?» determinará la fluidez y comprensión del texto a partir de la calidad requerida en la PE. Si bien existen diferentes niveles de calidad del texto, el traductor es el principal motor de la TA, pues otorgar un protagonismo único a la máquina dañaría el entero sector, y a tal respecto, la profesión muestra algunas preocupaciones por su uso, como el de la calidad a partir de su producción en motores genéricos o específicos, su productividad, la falta de homogeneización terminológica en los textos, la fiabilidad de los datos y la confidencialidad (Rico, 2017). No sin razón, la traducción debe concebirse como un proceso completo en tres etapas que permite que el traductor actúe para otorgar la mayor fiabilidad posible a un texto. Inicialmente, en la fase de pretraducción el traductor compila los datos, crea los glosarios específicos pertinentes al encargo y entrena los motores para una mayor precisión; en la de traducción, se encarga de predecir el texto original para sustraer los errores que puedan interferir en el procesamiento del texto y, posteriormente, lleva a cabo el proceso de traducción y posedición como tal. Por último, en la fase postraducción, mejora y actualiza los glosarios y las memorias. Todo ello recae en la idea de que la traducción automática debe concebirse como una

actividad colaborativa y no individual, en donde intervienen diferentes factores, como recursos documentales y diversos traductores (González Pastor y Rico, 2021).

En cuanto a las competencias, Rico y Torrejón (2012) describen un cuadro para la posedición basado en competencias básicas, como la actitudinal o estratégica, por la cual el poseditor es capaz de enfrentarse al encargo de cara a las expectativas del cliente y a la selección de alternativas que ofrece el proceso de PE; competencias lingüísticas, que cubren el contexto, la temática y la interculturalidad entre las lenguas de trabajo y competencias instrumentales, que recogen la comprensión del funcionamiento del proceso de traducción mecánica en su totalidad, así como algunas nociones de programación, y los soportes de asistencia, como la gestión terminológica, diccionarios o corpus. Asimismo, la competencia de PE también abarcaría la necesidad de conocer el objetivo de la revisión, el nivel de calidad y la consulta de guías específicas (Cid-Leal, Espín-García y Presas, 2019). Con todo, para Sánchez Gijón (2016), las competencias del traductor y del poseditor coinciden, con excepción de la instrumental.

Por último, la posedición ha dado lugar a varios proyectos docentes empíricos aplicados al aula. Un ejemplo es el informe de investigación DITAPE (González Pastor, 2023) que ha analizado el impacto de la TA y PE en el sector de la traducción en España a través de tres perfiles: empresas de traducción, traductores autónomos y docentes de traducción. En sus conclusiones, se reconocen ambos procesos como una realidad relevante y en crecimiento. No obstante, la traducción humana sigue siendo más importante y existe conciencia de la necesidad de PE como paso final y de que su implantación no supondrá el fin del sector[105].

[105] A tal respecto, Vercher García (2021) indica en su estudio, llevado a cabo en 2019 mediante 2.210 encuestas a traductores profesionales, 554 a agencias y 985 a clientes, que el 17% de los encuestados opina que la TAN sustituirá al traductor humano o que ya lo está haciendo. En este estudio cualitativo, como datos destacables, se ha de mencionar que un 30% de los clientes son conscientes de la existencia de la TAN y la solicitan como servicio; todo ello en un entorno profesional en donde parecer ser generalizado el servicio automático y de PE. De hecho, en otra encuesta realizada a 72 traductores profesionales, el 63,4% de los traductores acusó una mejoría significativa y el 31% restante una ligera mejora (Torrijos Caruda, 2022).

Mientras que las empresas ven el binomio TA-PE desde un punto de vista positivo, reconociendo la posibilidad de reducir costes y de disponer de más instrumentos de evaluación, los autónomos se muestran más críticos. Por su parte, los docentes están de acuerdo con su enseñanza, aunque aluden a diferentes limitaciones, como la falta de actualización del plan de estudios y de contenido de las asignaturas. De hecho, los traductores en empresas también destacan que debería existir una mayor formación académica. A tal respecto, en los últimos años se han llevado a cabo diferentes proyectos docentes que se han aplicado en las aulas universitarias, con el objetivo de otorgar una visión profesional de un proceso de trabajo cada vez más requerido, debido al auge del uso de la traducción automática por parte de las empresas. Como ejemplos, en el proyecto didáctico de Álvarez García (2019), los errores más recurrentes encontrados en la PE fueron de coherencia y de cambio de sentido. Asimismo, los estudiantes mostraron una valoración positiva hacia el uso de herramientas informáticas para su aplicación. De la misma opinión se muestra Plaza-Lara (2022), quien aplicó la PE en una experiencia docente en traducción inversa, destacando las ventajas y desventajas de su uso. Entre las primeras, los estudiantes resaltaron principalmente las alternativas de traducción que ofrece la TA y reflexionaron sobre los tipos de errores, en función de diferentes motores de TA, y de la plantilla de análisis con la métrica MQM. Entre las desventajas, resaltan que algunos errores serían evitables con la traducción humana (piénsese en los ortográficos o en los topónimos) y también descuidos en los cambios gramaticales atribuidos al proceso de PE. Con todo, parece existir una reticencia al uso de la tecnología aplicada a la TA, aunque, aparentemente, estaría relacionaría con el ámbito profesional fuera del aula, ya que los profesores de traducción se muestran a favor (Torres-Simón y Pym, 2021).

3. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es proporcionar una primera aproximación sobre el uso de mecanismos que utiliza ChatGPT para poseditar, ya que estudios recientes han puesto en duda la potencialidad del programa para evaluar textos como si fuera un revisor humano (Wang et al., 2023), junto con la percepción de que pueda proponer

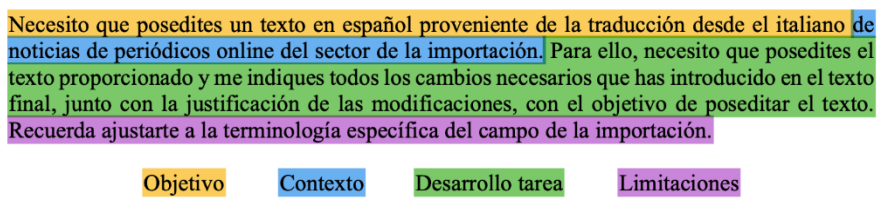
traducciones y revisiones inciertas, pese a su intencionalidad de buscar fluidez y comprensibilidad en la generación de textos.

Por ello, se presentará una taxonomía detallada de los tipos de cambios que propone ChatGPT durante la PE de textos traducidos con DeepL provenientes del sector de la importación en la combinación italiano-español.

4. METODOLOGÍA

Se ha pedido a ChatGPT que posedite la TA en español de noticias italianas traducidas por DeepL, pertenecientes al sector de la importación, y que indique los cambios que ha efectuado. En cuanto al corpus, se han usado cinco noticias extraídas del periódico italiano Il Sole 24 ore (Anexo I), las cuales cubren un periodo de 3 meses, de marzo a mayo de 2023. Dado que ChatGPT fuciona como un chatbot y se requiere de una gran precisión en los prompt o preguntas que se realizan al programa, con el fin de obtener una rentabilidad mayor en las respuestas, se ha utilizado el siguiente prompt a partir de los campos mínimos que debieran recoger las preguntas, esto es, objetivo, contexto, desarrollo de la tarea y limitaciones.

FIGURA 1. *Desarrollo del prompt*

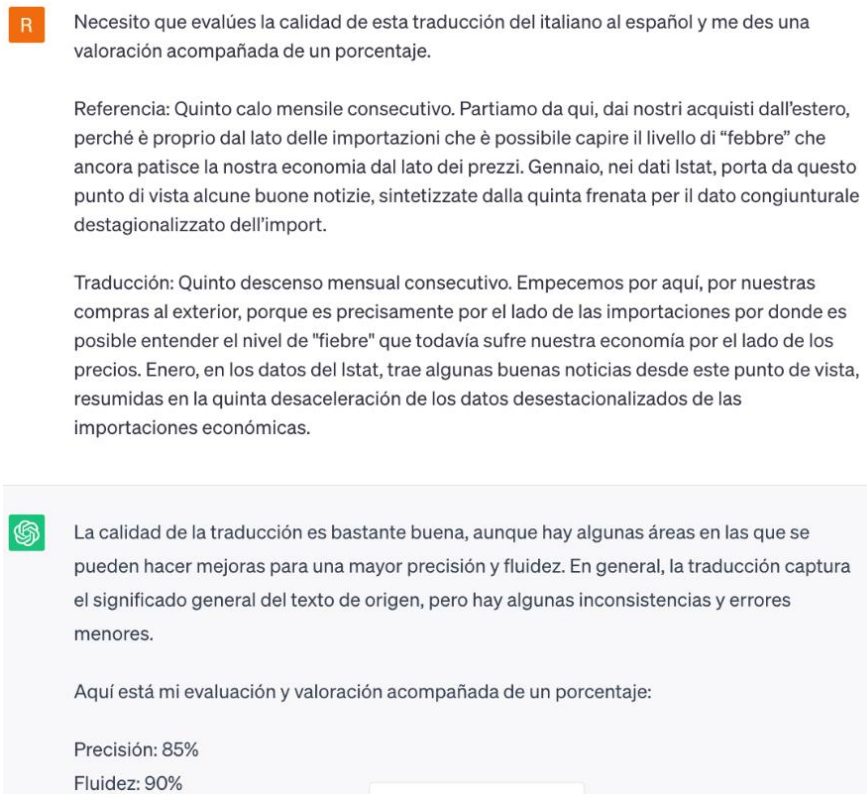


Fuente: elaboración propia

Cabe notar que el programa actualmente tiene dificultades para poseditar un texto cuando se le otorga el texto original y su traducción, ya que tiende a traducir directamente el texto original y a obviar el encargo de revisión. Por ello, se ha trabajado directamente sobre el texto ya traducido por DeepL. Sin embargo, dispone de la función de evaluar la calidad de una traducción proporcionada, en donde sí se puede indicar un

texto en lengua original bajo el nombre “Referencia” y su traslación con el nombre “Traducción”, como en la siguiente imagen:

FIGURA 2. *Evaluación de la calidad de una traducción con ChatGPT*



A continuación, se introduce la sección de resultados, en donde se distinguen dos apartados, esto es, el análisis de los cambios declarados por ChatGPT durante el proceso de PE y un estudio manual posterior, como primera aproximación, sobre los patrones generales que usa el programa para generar textos más naturales.

5. RESULTADOS

Siendo conscientes de que el texto para poseditar es fruto de la TA ofrecida por DeepL, se ha procedido a recoger y a analizar los cambios que declara el programa cuando se le pregunta por las modificaciones introducidas en la posedición. Ello porque partimos del concepto de tradautomaticidad (Moré López y Climent Roca, 2006), por el cual un texto presenta características visibles de la traducción automática que no ha sido sometido a revisión humana.

A continuación, se ilustra una taxonomía de los cambios propuestos por ChatGPT, con el fin de recoger los motivos por los que se rige durante en el proceso de PE. Tales justificaciones se han recogido de manera literal bajo la columna *Descripción*. Asimismo, a cada cambio se le ha asignado un descriptor para el vaciado del corpus y se ha indicado para cada texto el número de presencias localizadas. Por último, se presenta un gráfico con la relación general de los descriptores por presencias.

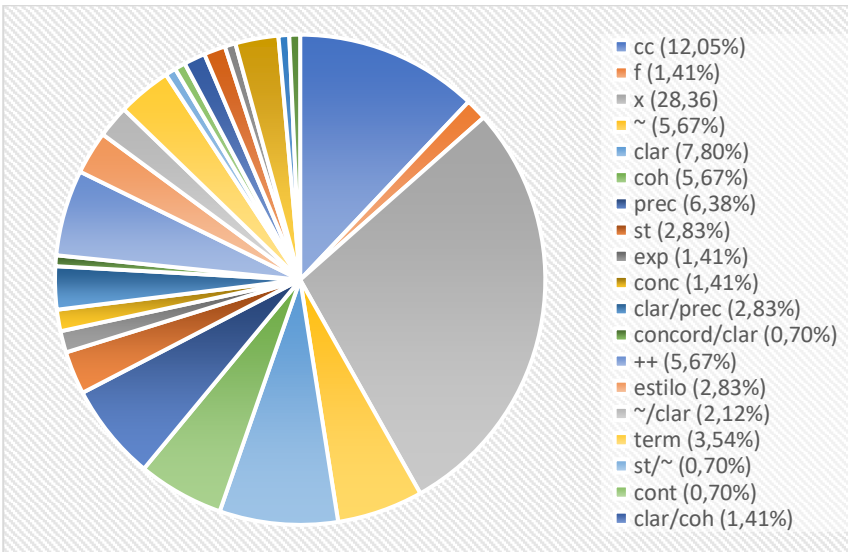
***TABLA 1**. Taxonomía de los descriptores usados por ChatGPT en la revisión de textos*

Descriptor	Descripción	T.1	T.2	T.3	T.4	T.5
cc	Más claro y conciso	12		1	3	1
ϕ	Falta de equivalente al ser término específico	2				
x	No requiere modificaciones	25		13		2
~	Para mayor fluidez	1	2	2	2	1
clar	Para mayor claridad	2	6	2		1
coh	Para mayor coherencia	1	3	3		1
prec	Para mayor precisión		5	2	1	1
st	Mejor estructura de la oración		2	1		1
exp	Expresión más directa			2		
conc	Para mayor concisión		1	1		
clar/ prec	Para mayor claridad y precisión		2	1	1	
concord/ clar	Para mejorar la concordancia y la claridad				1	
+ +	Añadir aclaración		2		5	1
estilo	Mejorar elección de palabras en español		2		2	
~/clar	Para mejorar la fluidez y la claridad				1	2

term	Mantener la consistencia y adecuación terminológica		4		1	
st/~	Mejor estructura y fluidez					1
cont	Para contextualizar la información proporcionada					1
clar/coh	Más clara y coherente		1			1
^^	Enfatizar concepto		1			1
clar/conc	Más clara y concisa		1			
< >	Agregar comillas para indicar cita		4			
concord	Para mantener la concordancia		1			
~/coh	Para mejorar la fluidez y la coherencia		1			

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 3**. Relación de descriptores*



Fuente: elaboración propia

Ante estos datos, cabría destacar, tal y como ChatGPT responde al ofrecer la información requerida: «Ten en cuenta que estos cambios se basan en una interpretación de posedición del texto original y puede haber diferencias en estilo y preferencias personales». Ello es fácilmente reconocible en alguno de los resultados que muestra, como en «"retroceso económico" se cambió a "contracción económica" para hacerlo más claro y conciso» o «"crecimiento fue del 11,3%" se cambió a "aumento

fue del 11,3%" para hacerlo más claro y conciso», en donde la elección se basa en cambios no formalmente justificados al aceptarse ampliamente ambas formas. Otros ejemplos, en cambio, disponen de una elección más justificada: en el fragmento «"Quinto descenso mensual consecutivo" se cambió a "Quinto mes consecutivo de disminución" para hacerlo más claro y conciso», se evita la doble adjetivación, añadiendo un sintagma preposicional. Asimismo, en «"Tendencias divergentes en abril para el comercio exterior extracomunitario" se modificó a "En abril, se observaron tendencias divergentes en el comercio exterior extracomunitario" para una estructura de frase más clara», se otorga al estilo periodístico fluidez y naturalidad lingüística al incluir, en primer lugar, el complemento circunstancia de tiempo y luego un verbo impersonal que aporta objetividad y generalización a la frase.

Por otra parte, cabe destacar las fuertes limitaciones de las que dispone el sistema, a causa de las diferentes incoherencias detectadas, y que tienen relación con la estabilidad del programa:

- ChatGPT ofrece diferentes respuestas al mismo prompt a causa de la aleatoriedad del programa en la generación de respuestas. Ello hace que no siempre trate la revisión del texto de la misma manera y que ofrezca numerosas posibilidades con diferentes grados de calidad. Asimismo, cuando se genera una segunda respuesta por lentitud o fallo del sistema al dar error, la PE es muy diferente (cabe recordar que intenta dar diferentes respuestas hasta que da con la deseada por el usuario y, con el fin de mejorar como sistema, luego pide valorar el resultado ofrecido).

- El sistema no justifica los fragmentos que selecciona, ya que no justifica todos los presentes en el texto. Asimismo, algunos los modifica y no los explica.

- En ocasiones se ha detectado falta de precisión en los cambios que introduce, pues en el fragmento «"aumentos cíclicos" se modificó a "aumentos" para mayor concisión» se observa cómo ha introducido en el texto de la revisión, contrariamente a lo indicado, «aumentos cíclicos». Asimismo, en ocasiones dice haber mantenido invariables fragmentos para los que

existen cambios en el texto, como en «“un tercio del total de las ventas exteriores del sector en todo el mundo” se mantuvo sin cambios, ya que no requería modificaciones», ya que la frase que ofrece ChatGPT en la revisión es «un tercio de las exportaciones totales del sector en todo el mundo».

– Se observa una falta de homogeneización terminológica, como en el fragmento «“países extracomunitarios” se cambió a “países no pertenecientes a la Unión Europea” para mayor claridad», ya que no respeta el cambio cuando se presenta el concepto posteriormente.

– En ocasiones, afirma haber modificado términos que ofrece en el apartado de cambios, pero que luego no tienen correspondencia en el texto, como en «Modifiqué “facilidades” por “ayudas” para una mejor elección de palabras en español» y «“Comentando los datos” se cambió a “Comentando sobre estos datos”» para mayor coherencia», si bien sigue presentando en la revisión «facilidades» y «los datos», respectivamente.

– Lo mismo sucede cuando afirma haber introducido aclaraciones en el texto final, como en «Añadí una aclaración al mencionar que la sanción administrativa impuesta es de uno a tres años de duración». En realidad, no se ha introducido ninguna aclaración, pues en el texto original dicha frase se encontraba entre barras y ChatGPT la introduce entre comas a modo de inciso.

Por otra parte, y si bien ChatGPT parece mostrar una revisión completa del texto, en realidad se detiene en modificaciones que ofrecen solo un plano superficial, ya que resalta cambios que no parecen obedecer a normas específicas. Por ello, se ha realizado un análisis manual de los mecanismos lingüístico-discursivos detectados, con el fin de poder observar patrones regulares.

– La reestructuración sintáctica supone el mecanismo más productivo de ChatGPT al utilizarse en diferentes casos. Inicialmente, se reestructura la frase ante segmentos de gran extensión, como en «[…] una caída del 16% que se hace mucho

mayor si pensamos en […]» por «[…] lo que equivale a una caída del 16%. Esta caída es mucho más pronunciada si […]» o «"[…] aislados o producidos a partir de ellos", se omitió la cláusula […]» por «"[…] aislados o producidos a partir de ellos". Se omitió la cláusula […]». Sin embargo, se encuentran también cambios de estructura ante la presencia de conjunciones verbales, como en «[…]disminuyeron en términos tendenciales; en cambio, aumentaron las ventas […]» por «[…] experimentaron disminuciones en términos tendenciales. Sin embargo, las ventas […]»; ante dos puntos con función explicativa, como en «[…] son un 40% inferiores a la media de 2017-2021: una reducción que también afecta […]» por «[…] son un 40% inferiores al promedio de 2017-2021. Esta reducción también afecta a […]»; con el fin de sintetizar, como en «[…] y la de dependencia de Italia -un país en transformación- del exterior coloca al país en una condición más precaria […]» por «[…]las importaciones también han aumentado, lo que coloca a Italia, un país en transformación, en una situación precaria […]»; y, por último, con el fin de cambiar los incisos al principio o al final de la frase, como en «[…] Italia volvía a entrar en negativo, tras varios años de superávit, en 1400 millones de euros […]» por «Italia volvía a registrar un saldo negativo de 1400 millones de euros, después de varios de años de superávit».

– Otra función útil se encuentra en el uso que hace la herramienta de lo que se podría denominar naturalización lingüística (corrección de italianismos), ya que, generalmente, corrige positivamente los calcos, como en «emergencia Covid» por «la crisis del Covid»; «que es, por tanto, más sostenida que la producción» por «que indica un crecimiento más sólido que el de la…»; «estas son las cifras más contenidas» por «estos datos se desprenden de»; «en base anual» por «en términos anuales»; «agrupaciones» por «categorías»; «piedras angulares» por «bases fundamentales»; «transgredir la prohibición» por «infringir la prohibición»; «en particular» por «especialmente» o «entrar en negativo» por «registrar un saldo negativo», entre muchos otros.

– Otro mecanismo de gran rentabilidad para otorgar naturalidad al discurso es la adecuación de tiempos verbales típicos del estilo periodístico italiano a un estilo más narrativo, como en «la situación mejora, pero aún no está resuelta» por «la situación está mejorando, pero aún no está resuelta»; «el consumo crece, situándose en…» por «el consumo continúa en aumento, situándose en…»; «tendencias divergentes en abril para el comercio exterior» por «en abril, se observaron tendencias divergentes en el comercio exterior» o «alimentos y piensos sintéticos prohibidos en Italia y sin posibilidad de importación» por «los alimentos y piensos sintéticos están prohibidos en Italia y no se permite su importación».

– Cambio e incorporación de conectores, como en «La situación mejora, pero aún no está resuelta, porque si se mira la comparación anual, respecto a enero de 2022 […]» por «La situación está mejorando, pero aún no está resuelta, ya que al comparar los datos con enero de 2022» y «Enero, en los datos del Istat, trae algunas buenas noticias desde este punto de vista, […]» por «Según los datos del Istat, en enero se presentan algunas buenas noticias desde esta perspectiva, […]», respectivamente.

– Precisión y adecuación terminológica relativa al campo de especialización, en este caso, el sector de importación, como en «por nuestras compras al exterior» en cambio de «por nuestras importaciones» o «bajada» por «disminución».

– Cambio de frases negativas por positivas, como en «avance no trivial» por «avance significativo».

– Aspectos ortográficos: «es de hecho» por «es, de hecho,» o «y sobre todo,» por «y, sobre todo,».

– Especificación, como en «tendencia de dos dígitos» por «tendencia de crecimiento de dos dígitos»; «exportaciones de Made in Italy» por «exportaciones de productos “Made in italy”» o «producción Made in Italy» por «producción nacional Made in Italy».

– Corrección de errores de concordancia, como en «bienes de consumo no duradero» por «bienes de consumo no duraderos». Sin embargo, no siempre tiene lugar la homogeneidad de dichos errores, ya que precisamente el fragmento citado no se corrige en dos ocasiones en el texto núm. 3.

– Corrección de extranjerismos: «tranchante», de *tranchant* (fr.), por 'estricto'.

– Adecuación de estilo: «la infracción va seguida de la confiscación del producto ilegal» por «la infracción conlleva la confiscación del producto ilegal»; «ranking de exportadores mundiales» por «ranking mundial de exportadores» o «con repercusiones en el carro de la compra de los italianos» por «lo cual ha afectado el poder adquisitivo de los consumidores italianos».

– Por último, es interesante notar el uso de lo que Serianni (2003) llamaba *tecnicismi collateralli*, esto es, uso de expresiones que se podrían simplificar usando un solo verbo, y que probablemente el programa usa en su afán de reproducir un mensaje lo más completo y natural posible, como en «repunte» por «experimenta un repunte» y «disminuyeron» por «experimentaron disminuciones», entre otros.

Por último, como apreciaciones finales, se indica que ante entrecomillados que encierran citas directas, como declaraciones, las modificaciones son menores; que no se han percibido los sesgos discriminatorios o excluyentes que se atribuyen normalmente a la inestabilidad de la herramienta en la traducción hacia otras lenguas (véase Yue Zhuo et al., 2023) y que el último fragmento del texto núm. 4 representa un caso interesante, pues aparece una lista de nombres propios institucionales, y mientras que Deepl los mantiene inalterados en la traducción, ChatGPT los traduce en vez de revisar posibles erratas.

6. CONCLUSIONES

La introducción de ChatGPT ha supuesto un gran avance en la inteligencia artificial, ya que, al disponer de conexión con otros ecosistemas, como la Red, genera respuestas específicas a partir de los parámetros que se usan para formular los prompt. Dada la falta de estudios acerca de los mecanismos lingüísticos que utiliza ChatGPT en su narración, en este trabajo se ha querido proporcionar una primera aproximación a su análisis lingüístico mediante la PE de un texto en español fruto de una TA desde el italiano realizada con el motor DeepL. A tal propósito, se ha realizado una taxonomía de los tipos de justificaciones que emplea ChatGPT para poseditar el texto y un análisis atento del cribado manual de los resultados.

Los resultados generales arrojan una percepción positiva, pues las recomendaciones señaladas por el programa, con el objetivo de revisar la TA, mejoran notablemente la traducción, como la reestructuración sintáctica, la naturalidad lingüística, la adecuación de los tiempos verbales y el estilo, que suponen los mecanismos más productivos detectados para otorgar al texto un discurso más natural, claro, conciso y fluido.

Sin embargo, cabe destacar las fuertes limitaciones que se han ilustrado y que ponen de manifiesto la inestabilidad del sistema que todavía debe mejora con el entrenamiento de la evaluación de respuestas otorgadas. De entre ellas, la que más afecta al proceso de PE es la variabilidad de respuestas ante el mismo prompt, la aleatoriedad de las elecciones en la revisión, que dejan fragmentos susceptibles de cambio sin alguna modificación, y la falta de precisión, que hace que justifique cambios que no tienen correspondencia en el texto final.

7. REFERENCIAS

Aguilar-Amat, A. y Torres-Hostench, O. (2021). Compensación humana de déficits de la traducción automática. Letras, 70, 131-167. https://doi.org/10.15359/rl.2-70.5

Álvarez García, C. (2019). Práctica de posedición en formación en traducción especializada. Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital, 8 (2), 67-91. bit.ly/443tEc4

Aranberri, N. (2014). Posedición, productividad y calidad. Tradumàtica: tecnologies de la traducció, 12, 1-7. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.62

Briva-Iglesias, V. (2021). Traducción humana vs. traducción automática: análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción automática en traducción jurídica. Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción, 14(2), 571–600. https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a14

Castillo Bernal, P. (2022). La traducción literaria asistida por ordenador aplicada a la novela histórica (alemán-español): entrenamiento y comparación de sistemas de traducción automática. Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics 27, 71-85. 10.7203/QF.27.24624

Chaves Torres, A. y Zuleta Medina, A. (2012). Procesamiento del lenguaje natural, un reto de la inteligencia artificial. Revista Matices Tecnológicos, 4. bit.ly/44c4zvu

Cid-Leal, P., Espín-García, M.C y Presas, M. (2019). Traducción automática y posedición: Perfiles y competencias en los programas de formación de traductores. MonTI, 11, 187-214. http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.7

Gao, Y., Wang, R. y Hou, F. (2023). How to Design Translation Prompts for ChatGPT: An Empirical Study. ArXiv [Preprint]. https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.02182

González Pastor, D. y Rico, C. (2021). POSEDITrad: La traducción automática y la posedición para la formación de traductores e intérpretes. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 15(1), e1213. https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1213

González Pastor, D. (Coord.) (2023). El impacto de la traducción automática y posedición en el sector de la traducción en España. Informe de investigación DITAPE 2022. bit.ly/3XiiBcP

Heiss, C. y Soffritti, M. (2018). DeepL Traduttore e didattica della traduzione dall'italiano in tedesco. Alcune valutazioni preliminari. InTRAlinea. Special Issue: Translation and Interpreting for Language Learners (TAIL). bit.ly/3XdHsys

López Pereira, A. (2019). Traducción automática neuronal y traducción automática estadística: percepción y productividad. Revista Tradumàtica, 17, 1-19. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.235

Mejías-Climent, L. y de los Reyes Lozano, J. (2021). Traducción automática y posedición en el aula de doblaje: resultados de una experiencia docente. Hikma, 20(2), 203-227. https://doi.org/10.21071/hikma.v20i2.13383

Mileto, F. (2019). Post-editing and legal translation. H2D Revista De Humanidades Digitais, 1(1). https://doi.org/10.21814/h2d.237

Moré López, J. y Climent Roca, S. (2006). La tradautomaticidad: un concepto aplicado a la evaluación de sistemas de traducción automática. Procesamiento del Lenguaje Natural, 37, 233-240. bit.ly/46eKzKz

Plaza-Lara, C. (2022). La posedición como herramienta para el desarrollo de las competencias en traducción inversa: una experiencia docente. Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics, 27, 221-234. https://doi.org/10.7203/qf.0.24627

Pym, A. y Torres-Simón, E. (2021). Efectos de la automatización en las competencias básicas del traductor: la traducción automática neuronal. En Á. Vidal Suñé y A. Alarcón Alarcón (Eds.), Ocupaciones y lenguaje: Indicadores y análisis de competencias lingüísticas en el ámbito laboral (pp. 475-506). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Rico, C. y Torrejón, E. (2012). Skills and Profile of the New Role of the Translator as MT Post-editor. Revista Tradumàtica, 10, 166-178. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.18

Rico, C. (2017). La formación de traductores en Traducción Automática. Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció, 15, 75-96. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.200

Roiss, S. (2021). Y las máquinas rompieron a traducir… Consideraciones didácticas en relación con la traducción automática de referencias culturales en el ámbito jurídico. TRANS: Revista De Traductología, (25), 491-505. https://doi.org/10.24310/TRANS.2021.v1i25.11978

Sánchez-Gijón, P. (2016). La posedición: hacia una definición competencial del perfil y una descripción multidimensional del fenómeno. Sendebar, 27, 151-162. https://doi.org/10.30827/sendebar.v27i0.4016

Serianni, L. (2003). Italiani scritti. Bolonia: Il Mulino.

Torres-Simón, E. y Pym, A. (2021). La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad? Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, 15, 1-20. bit.ly/3Cz5zOv

Torrijos Caruda, C. (2022). Inteligencia artificial y traducción al español. Proyección, riesgos y responsabilidad. Puntoycoma, 174, 31-40. bit.ly/3PrTm5Q

Vercher García, E. J. (2021). Traducción automática y posedición: estudio demoscópico en el mercado de la traducción profesional. Hikma, 20 (2), 37-67. https://doi.org/10.21071/hikma.v20i2.13149

Vigier Moreno, F. J. y Pérez Macías, L. (2020). ¿Es eficaz la posedición para la traducción jurídica inversa de textos jurídicos? Una experiencia con estudiantes de posgrado. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A. Hilario Martín (eds.), Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa (pp. 2499-2508). Barcelona: Octaedro.

Vinay, J. P. y Darbelnet, J. (1958). Stylistique comparée de l'anglais et du français. París: Didier.

WANG J., Liang, Y., Meng, F., Shi, H., Li, Z., Xu, J., Qu, J. y Zhou, J. (2023). Is Chatgpt a Good NLG Evaluator? A Preliminary Study. ArXiv [Preprint]. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.04048

Yue Zhuo, T., Huang, Y., Chen, C. y Xing, Z. (2023). Exploring AI Ethics of ChatGPT: A Diagnostic Analysis. ArXiv [Preprint]. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.12867

7.1. ANEXO I

Luca Orlando, L. (17 de marzo de 2023). Giù il gas, cade l'import di energia. Il Sole 24 ore. bit.ly/3CMW2DM

Marzialetti, S. (29 de marzo de 2023). Cibo sintetico: vietate anche le importazioni e sanzioni fino a 150mila euro. Il Sole 24 ore. bit.ly/3JxAsXw

Marzialetti, S. (6 de marzo de 2023). Alimentare, Italia poco autonoma e sempre più dipendente dalle importazioni. Il Sole 24 ore. bit.ly/43Wzw7r

Redación Il Sole 24 ore (29 de mayo de 2023). Istat: commercio estero, ad aprile cala export extra Ue, forte crescita import. Il Sole 24 ore. bit.ly/442wvT1

Sgambato, E. (18 de mayo de 2023). Birra, consumi in aumento del 6% e produzione del 3%. Ma l'import corre di più (+10%). Il Sole 24 ore. bit.ly/46jZovz

GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION: ESP INSTRUCTION FOR LEARNERS OF TOURISM STUDIES

BEATRIZ CHAVES-YUSTE
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

There is a great demand for learning languages in the context in which they are about to be used, and therefore, English for Specific Purposes (hereafter, ESP) is usually fast-paced, goal-oriented, and based on students' specific needs and requirements focused on their professional fields of interest. The teacher's role is no longer the only provider of knowledge but a mediator between the content and the students, who have become active participants in the learning process (Juárez-Díaz & Ojeda-Ruiz, 2021). Technology has found its place in education, and due to the increasingly low engagement of undergraduates in face-to-face lectures (Battin-Pearson et al., 2000), digital resources have been regarded as a rescue door to improve students' engagement in face-to-face classes, approaching a kind of blended learning. Computer-mediated gamified tasks are combined with face-to-face classroom practices.

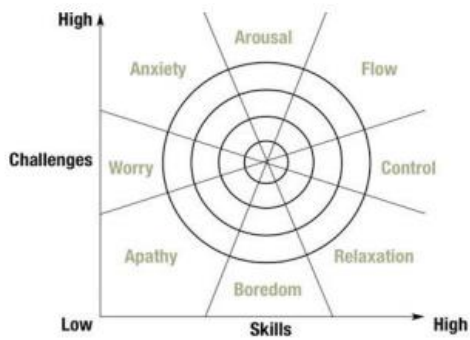
In the context of higher education, new active learning methodologies are increasingly being used (Carrión et al., 2023) and have become a popular educational trend (Briffa et al., 2020). Gamification, which can be defined as "the use of mechanics, dynamics, and frameworks to promote desired behaviors" (Lee & Hammer, 2011, p. 1), can make students feel curious, create expectations, promote improvement, and partnership. Thus, gamification may intervene cognitively (since games provide a complex system of rules that players need to explore through active experimentation and discovery that help them keep engaged with potentially challenging tasks), emotionally (because games evoke

moving motions, provide countless positive emotional experiences such as curiosity, joy, pride and may help students persist through negative emotional experiences by transforming them into positive ones) and socially (games allow students to try on new identities so that they can explore new sides of themselves in the safe space of play (i. e. a shy student can be a leader in the game)). Furthermore, efficient gamification tools can help students take on meaningful roles that are profitable for learning. As Lee and Hammer (2011, p. 4) explain, "By making the development of a new identity playful, and by rewarding it appropriately, we can help students think differently about their potential in school and what school might mean for them."

Three fundamental underlying theories operate gamification of learning: Pink's intrinsic motivation theory (2010), goal setting theory (Latham & Locke, 1990, 1991), and Csíkszentmihályi's Flow Theory (1990) (Barros, 2016). As far as Pink's intrinsic motivation theory (2010) is concerned, it defends that human beings are more motivated when the activities satisfy them. This theory, based on Ryan and Deci's self-determination theory (2000), is composed of three motivating stages: motivation 1.0., which is the one that makes people survive, motivation 2.0., which took place until the 19th century, when good practice was rewarded and the bad one was punished, and motivation 3.0., which takes place in the 21st century, seeks intrinsic motivation and it is necessary to have a happy life professionally and personally speaking. We need to fulfill three assumptions to produce effective motivation: (i) the autonomy of a person to face challenges individually, (ii) the desire to acquire new skills because of the interest and personal satisfaction in understanding the aim of learning, and (iii) teaching practice. Teachers should promote intrinsic motivation to make students feel their autonomy and competence while enjoying participating and learning with all the proposed activities. Latham and Locke's (1990) goal-setting theory argues that students' motivation can be promoted when the goals of the gamified experience are specific and moderately challenging. Goals are related to their performance, content, and intensity. Csíkszentmihályi's Flow Theory (1990) defends that a person's degree of engagement in an activity depends on his/her degree of concentration. The flow consists

of a state in which the person is completely concentrated on a task, which cannot be too simple since the student would lose interest or too difficult because it would hamper the concentration. If the student is 100% engaged in an activity and there is a balance between personal skills, previous knowledge, and the acquisition of new content while being challenged, the mind is in a state where everything flows, and it is easier to progress. "Being in the zone," as it is often referred to colloquially, demands being highly motivated and absorbed in an activity. It is represented in the following way:

FIGURE 1. *Csikszentmihalyi & Nakamura's Flow Theory Model (2002)*



Source: Csikszentmihalyi & Nakamura (2002)

The vertical axis of this map refers to a challenge and describes the amount of difficulty of the task a student can encounter. When one is too high on the vertical axis, the challenge is too complex, and when too low, too easy. The horizontal axis represents students' perception of the level of the skills. If it is high, it is very challenging for the individual to perform because s/he has limited skills or vice versa. The combination of both axes produces the states that are depicted: anxiety, worry, apathy, boredom, relaxation, control, flow, or arousal. A student needs to combine at least two of the following factors: intense and focused concentration when doing the activity, action, and realization coincidence, loss of conscious self-awareness, feeling of controlling the task, alteration of time perception and perception of the activity as intrinsically beneficial (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2002). This theory justifies why

human beings enjoy playing games: being in a flow triggers intrinsic motivation.

Gamification, as a type of experiential learning, is considered a very effective methodology to increase students' commitment and motivation towards their learning (Putz et al., 2020). Students usually increase their engagement in gamified proposals due to the type and amount of feedback provided. The platforms used in this proposal (*Quizizz, Socrative, Educaplay, Playfactile, Write & Improve*) have a complex system of presenting feedback for students, which renders positive attitudes towards participation while also providing immediate students' achievement (Medure-Jacob, 2020). To do so, it is essential to establish specific learning objectives to provide continuity and matching between the tasks and their assessment, balancing the gamified and practical input.

2. LITERATURE REVIEW

The literature on gamification has been increasing in the last few years (Silva, Rodrigues, & Leal, 2020), especially for foreign language learning (Chaves-Yuste, 2019). Research on gamification has been focused on (i) its definition, framework, and taxonomies, (ii) systems and designs, and (iii) the effect of gamified experiences within a classroom (Nacke & Determing, 2017).

It has been proven that student-gamified response systems allow learners to answer questions and receive immediate feedback, always within a gamified framework. Despite this practice being popular among English for General Purposes (EGP) classes, especially at primary and secondary levels, there is a paucity in the literature concerning their use in ESP courses, especially in the context of tourism.

Zarzycka-Piskorz (2016) argued that 70% of the sample that used *Kahoot* were more motivated to learn ESP due to the reward and competitive system and the higher motivation. Asmali (2018) employed the application *Kahoot* to study to what extent its use could be advantageous for ESP undergraduates in Tourism and hospitality services. He argued that students using this student response system outperformed the ones who answered the same questions in a traditional paper-based form.

Glowacki et al. (2018) also used *Kahoot* to develop lexical and grammatical skills, which improved significantly after utilizing this gamified resource. Moreover, the researchers pointed out that the best results were obtained by shy students who did not show initiative in the face-to-face lessons. Faya and Martín-Macho (2019) used *Socrative,* which increased students' motivation, participation, satisfaction, interaction, engagement, and performance. On their part, Majid et al. (2021) argued that the employment of a digital board game following the ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate) model (Widyastuti & Susiana, 2019) and gamification principles were motivating and appealing for the sample. It enhanced the interaction and active participation of ESP undergraduates. Resmayani and Putra (2019) stated that students paid more attention to the course issues thanks to using *Kahoot* in an ESP for tourism course. Along the same line, Ibañez and Escobar (2021) demonstrated that audiovisual material and collaborative tasks combined with gamification can be efficient in online learning environments to teach ESP to Tourism undergraduates since their proposal improved students' involvement and motivation, writing skills, and vocabulary learning. Also, Sevilla-Pavón and Haba-Osca (2017) worked with collaborative and gamified tasks, and students' feedback was very positive, regarding their motivation and interactivity.

3. MATERIAL OR METHOD

Due to the changing nature of language in different contexts, the resources employed in ESP classes should be carefully tailored and selected considering students' needs and characteristics (Dashtestani & Stojković, 2015). ESP classes also need to use technology (Lesiak-Bielawska, 2015) so that students can be provided with interactive content-based materials related to their future professions while receiving immediate feedback in their specific context (Butler-Pascoe & Wiburg, 2003).

Considering the advantages that research has stated about the utilization of gamification, in this proposal, some of the contents of the subject English 1 for the degree of Tourism are worked: use of modal verbs, passive voice structures, relative clauses, verb tenses and vocabulary

related to traveling and lodging. Students need to travel around the globe and get to know the authentic lifestyles of the different spots and their tourist resources. This experience is thought to be developed in a public university in Madrid with a group of ninety undergraduates (18 years old onwards).

The objectives worked throughout this gamified experience are based on the four linguistic skills, comprehension, and expression of oral and written texts) at the B2 level according to the Common European Framework for Languages (CEFRL) (Council of Europe, 2001).

3.1. GAMIFIED PROPOSAL

ESP students sometimes feel tiredness or boredom with conventional communicative activities. Thus, to revise all the content gathered in the subject syllabus, a gamification experience is proposed for the last weeks of the course. As Tourism undergraduates, they are expected to be attracted by other cultures and places all over the world. Thus, they will be asked to visit as many countries as possible in the minimum amount of time. In each of the spots, they will encounter a different challenge. Their correct fulfillment will gratify them with a boarding card to travel to another country.

Hereafter, this gamified proposal comprises the following mechanics, dynamics, components, aesthetics, and emotions (Escamilla et al., 2016):

- Challenge: The main aim of this gamified experience is to visit as many countries as possible. They need to work in groups and individually to fulfill all the tasks proposed in this proposal. The teacher can observe the students' capacity to apply content and knowledge. If the task is performed successfully, the teacher gives students a boarding card that will enable them to travel to a different country.
- Rules: Students need to comply with specific rules to participate in the different activities (turn-taking, completing a mission, how to win clues and rewards, moving from one place to

the other, etc.). By employing these rules, students learn to be respectful and play fair.

- Narrative: Students will identify with a specific character (avatar) and a nationality. Using a narrative eases the association of different concepts or ideas and declarative content. This attractive narrative helps to keep motivation high throughout all the gamified experiences and work hard in all the proposed activities.

- Freedom to choose: Participants choose among different options that will make them go forward and continue exploring or, on the contrary, waste time and/or lose points. First, they need to choose a nationality and create an avatar. Their journey will start from that country, so they may find the most convenient routes to travel to other spots as fast as possible. Thus, they will make decisions, solve problems, and be creative in a safe environment.

- Freedom to make mistakes: Students can experiment and take risks in a safe environment while adopting a new identity through their avatar. Their confidence, participation, resilience, and tolerance towards frustration are developed while feeling safe behaving as another person.

- Rewards: Students are given certain rewards that will facilitate them to obtain new resources that may help them in their journey (i.e., access to extra information) or acquire new abilities. In this gamified proposal, students are provided with boarding cards that will enable them to visit other countries. Thus, students know how to acquire specific abilities and use their knowledge correctly.

- Feedback: It helps to direct the participants to the proposed objective. It is usually offered once the lesson is finished and shows the student's progress. Apart from the constant feedback provided by the teacher, students are aware of their development by counting the number of boarding cards. The higher the number of boarding cards, the better they are fulfilling the tasks.

- Visible status: All the participants know their progress and position regarding their classmates. Badges and rewards are shown on the virtual campus to recognize the student's progress within the game. Thus, they can know which badges to pursue and which countries to be visited to obtain them.
- Progress: As far as the student is going forward in the adventure, the level of activities is higher. Despite the different routes students can choose, students usually move from low-order to high-order thinking skills and develop more complex and challenging tasks, which help them progress toward the established goals.
- Cooperation: Students are enhanced to work cooperatively with other players to fulfill tasks and objectives. Interaction, critical thinking, and decision-making enhance learners' motivation.
- Time constraints: Students complete all the tasks within the established time limit. The objective is to travel to the maximum number of countries in the minimum period. To do so, students optimize resources and make decisions without unnecessary time-wasting.
- Surprise: There are always unexpected elements that can twist the game to keep motivation high. Special elements and unpredicted characteristics may suddenly appear.

Since students encounter different tasks within the gamified experience, they go through several stages with the teacher's guide and scaffolding (Yu-Kai & Sudarshan in Escamilla et al., 2016):

1. Discovery: In this stage, the rules, components, mechanics, and narrative of the game are introduced. Students are told they can travel worldwide to become tourism experts.
2. Onboarding: Students face an easy challenge to engage in the gamified experience. Thus, they can understand how the game works.

3. Scaffolding: The teacher leads the players' process with feedback and guidance. All the tasks proposed need to be balanced regarding their difficulty and students' abilities. By the end of each session, students' progress is displayed on the virtual campus to make them aware of their rewards, position, and status.
4. Pathway to mastery: Students can move forward in the game while gradually acquiring new abilities and knowledge. They finally travel around the world and are aware of all the competencies and knowledge learned throughout the gamified experience.

3. 2. PROCEDURE

The gamified experience is thought to take place at the end of the semester to revise all the ESP for tourism contents studied throughout the course. Some assignments are thought to be done individually, while others need to be fulfilled cooperatively at home or during the lessons. Every day, the teacher will provide students with daily feedback on the work done.

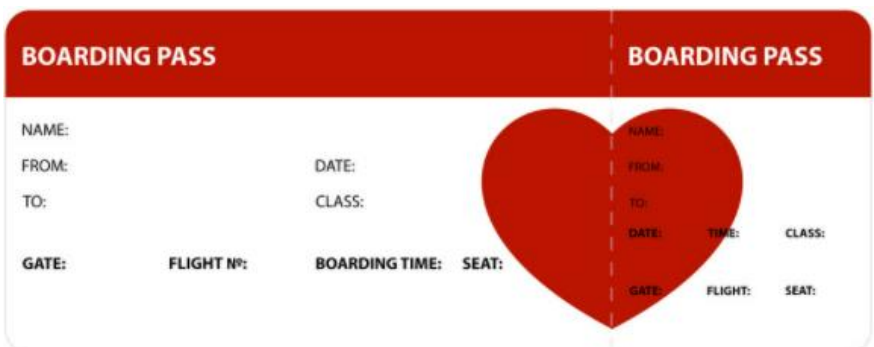
The different tasks are given a grade, and different rubrics will be used to assess them. The practice consists of traveling all around the world to know the touristic spots of the chosen countries: Canada, United States of America, Mexico, Cuba, Haiti, Columbia, Ecuador, Peru, Bolivia, Argentina, Uruguay, Cameroon, Nigeria, Morocco, Spain, Germany, Ireland, United Kingdom, France, Italy, Syria, Pakistan, India, the Philippines, West Timor and Australia. To do so, for the first task, each student will choose a nationality of the aforementioned countries and create an avatar using the webpage www.voki.com. They will research the country and the typical hobbies and activities performed in the chosen spot to introduce themselves. Once all the introductions are recorded, the links will be shared through the virtual campus so every student can watch their partners' presentations. The following poster will be used to see the development of the students' journeys and explain the narrative of this gamified proposal:

***FIGURE 2**. Board with students' avatars. Beginning of the gamified experience*



Source: Own creation

***FIGURE 3.** Boarding card template*



Source: https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/red-boarding-pass-vector-20707321

Students need to visit different countries, and, in each spot, they need to fulfill a task. Each exercise focuses on specific vocabulary related to tourism, grammatical content, or a video or text about the culture, relevant facts, or tourism in each of the places. When the activity is done, students share it with the teacher via the virtual campus (Moodle) for correction. Once they are corrected, if the task has been successfully

performed, they obtain a boarding card to travel to the following country and a grade for each task:

The different tasks that need to be fulfilled in the chosen spots are the following ones:

1. Canada: Students read a blog entry that shows how a youngster's life is in Canada and an article about the lack of sleep in daily life in Quebec (https://tinyurl.com/y8p4ojjw). Students' comprehension is checked through a Socrative test (www.socrative.com).
2. United States of America: Students search for information about the "melting pot" concept and read a BBC article about it: https://tinyurl.com/y8p4ojjw. Afterward, they read the poem The New Colossus by Emma Lazarus and discuss the poem, and how it reflects American culture and the idea of the melting pot. They rewrite their thoughts on the concept. Finally, with an interactive map of the United States (https://online.seterra.com/es/vpg/3003), they need to place the different states. They need to find information about the last state presented and record themselves telling the information found and upload their recording to the virtual campus.
3. Mexico: Students read an article about an ordinary day of a Mexican student (https://tinyurl.com/y9yew9f8). Then, learners play a Jeopardy game (https://www.playfactile.com/bchaves/play) to revise some contents studied in the previous lessons: phrases, vocabulary, relative clauses, passive voice, and phrasal verbs.
4. Cuba: Students watch a TED talk about one of the hidden treasures of Cuba, its medical college: (https://tinyurl.com/yb7ldsrd), and write a summary about the previous video using the webpage www.writeandimprove.com.
5. Haiti: Students read an article called "The White Curse [Haiti]" written by Eduardo Galeano (https://tinyurl.com/dxz5eb) and write an opinion essay about the previous article. Before writing it, they must read some tips to write a good opinion essay on the blog page.

6. Columbia: Students are presented with some sentences about Columbian tourist spots and relevant facts about the country in a worksheet that needs to be rewritten using passive forms.
7. Ecuador: A text called "Young, Independent and on Holiday!" is read by students who need to answer some reading comprehension questions.
8. Peru: An article about Peruvian education and traditions is uploaded (https://tinyurl.com/y77gcrd6). After reading it, students make a mind map with the basic concepts presented in the previous article using one free mind map webpage (i.e., www.mindmaple.com, www.mindmup.com, or https://bubbl.us).
9. Bolivia: Students read an article on Bolivia (https://tinyurl.com/yc4aedcn) and are asked to make up their own story using the information they have read. They need to record their story in an audio file.
10. Argentina: Students read some articles about some interesting information about Argentina (https://tinyurl.com/y6wcy8dg https://tinyurl.com/ydg2u4cb) and play with a Scrabble game with the letters provided by the teacher to make up words related to Argentina and work on their spelling.
11. Uruguay: Students are given some sentences with some gaps that need to be filled in with some modal verbs. After that, they will create a comic strip (using www.pixton.com/es, www.toondoo.com, or www.stripgenerator.com) to talk about Uruguay.
12. Cameroon: A video about Cameroon needs to be watched (https://tinyurl.com/y8ya622r). Students write a summary of what they have watched in that video and record it in an audio file. Later on, they write an essay about tourism in Cameroon and upload it to Moodle. The teacher will resend these proposals to the head teacher of a Cameroon institution the teacher collaborates with. This way, students can have direct contact with Cameroon undergraduates and may directly learn from a very different reality.

13. Nigeria: Students read an article about Nigeria (https://tinyurl.com/y76fgv2b) and make a summary speech of the article. Fluent and natural discourse is required.
14. Morocco: A QR Code must be decoded. Learners read the information it contains (https://tinyurl.com/ybb4a7xd, https://tinyurl.com/y9rfmp6g) and write a composition comparing Morocco and Spain using the comparison and contrast linkers studied in previous lessons.
15. Spain: Students are presented with some phrases with the preposition that need to be joined with their meaning (in all, in general, in progress, in public, in secret, and in turn). When they have learned the meaning of these phrases, they need to use them to describe one Spanish tourist spot. They need to record themselves for 2-3 minutes and upload the file in Moodle.
16. Germany: The German story The Pied Piper of Hamelin by Robert Browning (https://tinyurl.com/y7ecf4v5) is read and retold from one of the characters' points of view. Students explain how Germany can also be visited for its literary tradition.
17. Ireland: A video about the educational system in Ireland is watched (https://tinyurl.com/yda3zulp. Students write the most important ideas and explain why it is chosen by so many international students, the most important pillar for Irish tourism. Finally, they revise some grammar and vocabulary in a quiz (www.quizizz.com).
18. United Kingdom: Students watch a video on British boarding schools (https://tinyurl.com/y9gj567q) and answer some listening comprehension questions. Then, they work on some grammar and vocabulary used in the video. Once more, students reflect on the popularity of this country to learn the English language, which brings a massive number of students visiting the country as tourists. Finally, they revise the use of neither, either, and both with a game (https://tinyurl.com/y7ykqkug).
19. France: Students read a Prezi presentation where the lives of an American and a French youngster are compared

(https://tinyurl.com/zahvstm). Then, they are sent some pictures of hexagon pieces where some keywords of French culture are written. They make their taxonomies explaining French tourism using passive voice structures (causative passive voice, double agent passive voice, cleft sentences with passive voice). Thus, students reflect on French tourism in some popular spots.

20. Italy: Students are given some pieces of the popular tale Pinocchio by Carlo Collodi (https://tinyurl.com/yakrd4om) which need to be joined in the correct order. Then, they take all the dialogues of the story and report what is being said using reported speech. This way, students reflect on other touristic interests different from popular Italian architecture and gastronomy.
21. Syria: A video about children in refugee camps is watched (https://tinyurl.com/y8kauljc), and some listening comprehension questions are answered. Students need to indicate solutions to improve the situation in Syria that can open its doors to tourists.
22. Pakistan: Students listen to an audio file about humanitarian help in Pakistan (https://tinyurl.com/y96aqw9s) and do a quiz on www.socrative.com to check if they have understood the listening. Finally, they make a word cloud including at least twenty words related to the concept "humanitarian" using a word cloud generator webpage (i.e., www.wordle.net, www.worditout.com, www.tagxedo.com). This way, students work with humanitarian tourism, which provides, on the one hand, help to all people who need it, but on the other hand, lets visitors know the country.
23. India: To revise some vocabulary and phrasal verbs, students will play "password", a game in which they find a definition of a word or phrasal verb that starts with every letter of the alphabet (https://tinyurl.com/y8zyauc9). At the same time, they get to know Indian traditions and key concepts of this culture.

24. Philippines: Students watch a video and read a conversation. Then, they do some exercises using reported speech (https://tinyurl.com/netm5ct) through which they learn about the Philippines' touristic attractions and culture.
25. West Timor: Students are given some worksheets with direct speech sentences that need to be changed into reported speech or vice versa. In all the sentences, students learn about this country and its tourism development.
26. Australia: Students watch the following video https://www.youtube.com/watch?v=kI2ucw7hP34, an interview with Nicole Kidman. Several Australian landmarks are presented and tourist ideas are suggested. After watching it individually, students are asked to be grouped and play the following Kahoot game: https://create.kahoot.it/share/73-questions-nicole-kidman/18839d69-d7bb-4879-bc09-830c8b92488e

All these activities need to be uploaded to the platform *Moodle*, the learning platform Complutense University provides. A special learning space will be created on this platform with different sections of all the countries. The dynamic employed is the narrative of traveling the globe and stopping in the highlighted spots. The mechanics used are the challenges that need to be solved in the proposed tasks. As a kind of reward, they collect boarding cards. This gamified experience also fosters competitiveness since they can obtain more components (collection of boarding cards) depending on the number of visited countries. All the tasks and all the necessary materials and links to fulfill the activities are included in the blog site of the unit.

4. RESULTS

It is expected that due to the implementation of this gamified experience, students may be more engaged in the ESP lessons since their motivation may significantly increase by being constantly interested in fulfilling the proposed challenges. When achieving the short-term goals, the participants will be extrinsically motivated by the different rewards obtained,

which will help to develop their intrinsic motivation. By being able to make the correct decisions, apply the learned contents, and move forward in the narrative, students will also be intrinsically motivated since they are expected to be eager to continue playing, discovering new challenges, solving problems, and making decisions in a safe environment. By living a different identity, students will be able to face new encounters and risk themselves without any consequence, as can occur in real life.

Besides, we expect students to cooperate and help each other successfully without being asked to do so to be able to fulfill a common objective. Moreover, they will learn to make group decisions, lead or play a role within the group, respect and value other students' opinions and ideas, and recognize not only their abilities and capacities but also their partners'. Finally, the grammar and lexicon contents that seem to be challenging to master, such as the use of modal verbs, reported speech, verb tenses, passive voice in English, and tourism-specialized vocabulary, may be successfully mastered. As far as the game develops, students use the different structures more accurately and fluently.

5. DISCUSSION

As Baur et al. (2015) and Sun and Hsieh (2018) demonstrated, this gamified proposal is also expected to help to increase students' motivation. Students may be constantly engaged in all the proposed activities and may show enthusiasm and commitment. This positive attitude will foster students to acquire the lexical and grammar contents more efficiently, as occurred in Newgarden and Zheng's (2016), Mogrovejo et al.'s (2019), and Sundqvist's (2019) works. Whereas Mogrovejo et al. (2019) focused on games and television contests and Sundqvist (2019) on using English commercial games, the current research is based on students' reality and field of interest. Thus, its learning will be more significant since students are the main protagonists of the adventure in which their learning occurs and may always feel engaged in the process. As was also proved by Barcomb and Cardoso (2020), students may improve their communicative competence by enjoying an anxiety-reduced experience. Hernández-Prados et al. (2021) argued that utilizing games was

beneficial for students' EFL learning, as this proposal intends. Thus, as it has been argued in all the research, gamification is an efficient methodology to help EFL students acquire new lexicon and master grammatical structures by being more motivated and engaged in all the proposed tasks. In the ESP context, Zarzycka-Piskorz (2016), Asmali (2018), Glowacki et al. (2018), and Resmayani and Putra (2019) showed the benefits of using the gamified application Kahoot, and Faya and Martín-Macho (2019) pinpointed that students' motivation and engagement increased due to the use of the gamified Socrative. Majid et al. (2021) highlighted the positive outcomes of working with digital board games, similar to the one proposed in this work, and Ibáñez and Escobar (2021) and Sevilla-Pavón and Haba-Osca (2017) demonstrated how collaborative gamified activities improve students' linguistic skills by feeling more motivated and engaged in all the proposed tasks.

However, the use of gamification is not always beneficial. Rodríguez (2014) showed how students obtained higher results when answering questions on paper and pen rather than when using clicker quizzes. Nystrom (2021) pinpointed the drawbacks of gamification regarding its irrelevance and worsened performance of minimal understanding.

Nonetheless, the didactic proposal presented in this work offers a meaningful learning context for higher education students who study ESP in the field of tourism. All the linguistic skills are practiced and developed while improving and widening the specific language of tourism presented in an appealing and motivating way for students. Moreover, this didactic unit may be implemented when instruction is delivered via network interactivity (e-learning or b-learning) or in face-to-face lessons as long as students have a device with an internet connection in the classes. Thus, this current pedagogical proposal meets the gradual implementation of the sustainable development goals of the 2030 Agenda to achieve quality education. The use of gamification offers pedagogical tools with great potential to make students the real protagonists of their learning (Strelan et al., 2020). Nevertheless, its implementation demands teacher training in these resources (Almusharraf, 2021) and higher commitment (Zawilinski et al., 2020).

6. CONCLUSIONS

This gamified proposal will help students acquire new vocabulary related to tourism and the correct use of modal verbs, reported speech, verb tenses, and passive voice structures in an authentic scenario. All the students are expected to be highly motivated and engaged in all the activities since they will try to travel around the globe. This fact makes them more personally engaged and willing to know what they may encounter in the following countries.

In general terms, this experience is expected to be satisfactory since we hope to observe a progressive and positive development of students' English communicative competence while constantly communicating in the target language. This way, students will improve their tourism lexicon and enhance their mastery of English grammar, which will help them improve their English communicative competence by articulating the language more accurately and fluently.

This proposal comprises a few limitations, such as the sample size and the *ad hoc* tasks used for the gamified experimentation, which reflects the contextualized and localized nature of this research (Burns, 2009). In summary, this gamified proposal makes learning an enjoyable and efficient educational practice experience, with expected positive effects regarding utilizing specific lexicon and English grammar, which will make students use the target language more accurately and fluently.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank the LALINGAP research team of the Complutense University of Madrid, the research group to which I belong, for their invaluable contribution to the development of research in language learning and teaching, the results of which are partly reproduced in this chapter.

8. REFERENCES

Almusharraf, N. (2021). Incorporation of a game-based approach into the EFL online classrooms: Students' perceptions. Interactive Learning Environments. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1969953

Asmali, M. (2018). Integrating technology into ESP classes: Use of student response system in English for Specific purposes instruction. Teaching English with Technology, 18 (3), 86-104. http://www.tewtjournal.org

Barcomb, M. & Cardoso, W. (2019). Rock or Lock? Gamifying an Online Course Management System for Pronunciaton Instruction: Focus on English /r/ and /l/. CALICO Journal 37 (2), 127-147. https://doi.org/10.1558/cj.36996

Barros, M. (2016). La gamificación en el aula de lengua extranjera. In M. L. Aznar, T. Flores, M. Rui-Dominguez, M. H. Almeida, A. Chenoll, C. De Miguel, F. J. Fidalgo, D. Pevida, E. Cabral de Oliveira, D. García, S. Vázquez, M. Pazos, M. L. Correia, M. J. Fuente, M. Barros, M. Rabadán, R. Ponce De León, M. Saracho, M. M. Fuentes, … X. Santos. El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas. Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. Journal of Educational Psychology, 92 (3), 568–582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568

Baur, C, Rayner, M., & Tsourakis, N. (2015). What Motivates Students to Use Online Call Systems? A Case Study. Proceedings of INTED 2015: 9th International Technology, Education and Development.

Briffa, M., Jaftha, N. Loreto, G., Pinto, F. C. M., & Chircop, T. (2020). Improved students' performance within gamified learning environment: A meta-analysis study. International Journal of Education and Research, 8(1), 223–244. https://ijern.com/journal/2020/January-2020/20.pdf

Burns, A. (2009). Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. Routledge.

Butler-Pascoe, M. E., & Wiburg, K. M. (2003). Technology and Teaching English Language Learners. Pearson Education, Inc.

Carrión, E., De-la-Peña, C., & Chaves-Yuste, B. (2023). Pre-service teachers' perception of active learning methodologies in history: Flipped classroom and gamification in an e-learning environment. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11924-0

Chaves-Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. ReiDoCrea,82, 422-430. https://doi.org/10.30827/Digibug.58021

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow. Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), Handbook of positive psychology, (pp. 89-105). Oxford University Press.

Dashtestani, R., & Stojković, N. (2015). The use of technology in English for specific purposes (ESP) instruction: A literature review. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 3 (3), 435-456. http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/304/199

Escamilla, J., Fuerte, K., Venegas, E., Fernández, K., Elizondo, J. M., & Román, R. (2016). Gamificación. Observatorio de Innovación Educativa Observatorio de Monterrey. 1-36.

Faya, F. & Martín-Macho, A. (2019). Socrative in Higher Education: Game vs. Other Uses. Multimodal Technologies and Interaction, 3 (3), 49. http://dx.doi.org/10.3390/mti3030049

Głowacki, J., Kriukova, Y., & Avshenyuk, N. (2018). Gamification in Higher Education: Experience of Poland and Ukraine. Advanced Education, 5 (10), 105-110. https://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.151143

Hernández-Prados, M. A., Belmonte, M. L., & García-Cantero, I. (2021). Validación de un instrumento de recogida de información sobre juego de mesa en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Revista Estudios, 1-23.

Ibáñez, A., & Escobar, M. A. (2021). On the use of video description in an online collaborative writing project with ESP learners of Tourism studies. Language Teaching Research Quarterly, 23, 45-63. https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.23.05

Juárez- Díaz, C., & Ojeda-Ruiz, L. (2021). Active participation in the student to teacher interaction in online synchronous sessions in higher education. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 5 (2), 52-57. https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp52-67

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1990). A theory of goal setting and task performance. Prentice Hall.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 212-247.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, 15 (2), 1-5.

Lesiak-Bielawska, E. D. (2015). Technology in English for specific purposes pedagogy. English for Specific Purposes World, 48 (16), 1-23. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287050576010

Majid, M. S. Z., Rahim, A. A., Ali, M. M., Khamis, N. Y., Zolkepli, Z. A., & Rahman, R. A. (2021). Peek-A-Boo, where are you? A preliminary study on students' perception in using gamification to learn ESP. Proceedings of Malaysian Technical Universities Conference on Engineering and Technology, 406-407.

Medure-Jacob, I. (2020). Assessment of ESP Language Acquisition through the Lens of Gamification. In Nistor, & Teglaș (Eds.), Limbajele specializate încontextul noilor medii de învățare:Provocări și oportunități, (pp. 93-107). Presa Universitară Clujeană

Mogrovejo, A. B., Mamani, G., & Tipo, M. L. (2019). Juego y simulación de programas concurso de televisión como técnica didáctica para mejorar el aprendizaje del vocabulario inglés en estudiantes de habla hispana. Información tecnológica, 30 (1), 225-236. https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000100225

Nacke, L. E., & Deterding, C. S. (2017). The Maturing of Gamification Research. Computers in Human Behavior, 71¸ 450-454. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.062

Newgarden, K., & Zheng, D. (2016). Recurrent Languaging Activities in World of Warcraft: Skilled Linguistic Action Meets the Common European Framework of Reference. ReCALL, 28 (3), 274-304. https://doi.org/10.1017/s0958344016000112

Nystrom, T. (2021). Exploring the darkness of gamification: You want it darker? In K. Arai. (Ed.) Intelligent Computing. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 285, (pp. 491-506). Springer. https://doi. org/10.1007/978-3-030-80129-8_35

Pink, D. H. (2010). Drive: The Surprising Truth about what Motivates Us. Canongate.

Putz, L. M., Hofbauer, F., & Treiblmaier, H. (2020). Can gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study. Computers in Human Behavior, 110, 106392. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106392

Resmayani, N. P., & Putra, I. N. (2019). Gamification: Using Kahoot! To make students love the class from the very beginning. Linguistics and English Language Teaching Journal, 7 (1), 10-18. https://doi.org/10.31764/LELTJ.V7I1.1649

Rodríguez, J. P. (2014). The use of clickers to assess knowledge in foreign language classes and their failure to increase reading compliance. Revista de lingüística y lenguas aplicadas, 9, 88-96. http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2014.1611

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Sevilla-Pavón, A., & Haba-Osca, J. (2017). Learning from real life and not books: A gamified approach to Business English task design in transatlantic telecollaboration. Ibérica, 33, 235-260. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287050576010

Silva, R., Rodrígues, R., & Leal, C. (2020). Gamification in management education-A literature mapping. Education and Information Technologies, 25 (3), 1803-1835. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10055-9

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, 100314. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314

Sun, J. C-Y., & Hsieh, P. H. (2018). Application of a Gamified Interactive Response System to Enhance Intrinsic and Extrinsic Motivation, Student Engagement and Attention of English Learners. Educational Technology and Society, 21(3), 104-116. https://psycnet.apa.org/record/2018-37031-009

Sundqvist, P. (2019). Commercial-off-the-shelf-games in the digital wild and L2 learner vocabulary. Language Learning & Technology, 23 (1), 87–113.

Widyastuti, E., & Susiana. (2019). Using the ADDIE model to develop learning material for actuarial mathematics. J. Phys.: Conf. Ser., 1188, 012052. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1188/1/012052

Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot It or Not? Can Games Be Motivating in Learning Grammar? Teaching English with Technology, 16, (3),17-36. https://eric.ed.gov/?id=EJ1135685

Zawilinski, L., Shattuck, J., & Hansen, D. (2020). Professional development to promote active learning in the flipped classroom: A faculty perspective. College Teaching, 68 (2), 87–102. https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1753643

ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE AUTOPERCIBIDA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE EN FORMACIÓN

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO[106]
Universidad de Córdoba, España
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL[107]
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación bilingüe se ha extendido en Europa con el objetivo principal de promover el aprendizaje de lenguas y responder a la creciente movilidad internacional consecuencia de la globalización (Nikula, 2017). En este sentido, Dalton-Puffer (2011) señala tres factores clave que pueden explicar la creciente popularidad de esta forma de enseñanza en los sistemas educativos europeos que tradicionalmente se caracterizaban por ofrecer una enseñanza monolingüe: (i) una comunicación cada vez más internacionalizada, (ii) una sociedad cada vez más diversa como resultado de la movilidad y la migración, y (iii) una necesidad cada vez más imperante de potenciar el multilingüismo de los ciudadanos.

Al igual que en el resto de Europa, la educación bilingüe también ha crecido en popularidad en España desde finales del siglo XX. Si bien este tipo de enseñanza ha existido en las regiones bilingües del territorio español (a saber: Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Navarra y País Vasco) desde hace algunas décadas (Vila et al., 2017), el acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council firmado en 1996 sentó las bases de la educación bilingüe (trilingüe en el caso de las

[106] https://orcid.org/0000-0002-4326-209X
[107] https://orcid.org/0000-0002-9057-5224

comunidades autónomas con una lengua cooficial) en el país. Dicho acuerdo estableció la educación bilingüe como forma de aprendizaje para alumnado de entre tres y cuatro años de edad en 43 centros educativos de todo el país y dio paso la implementación progresiva de la educación bilingüe en todos los niveles educativos (Dobson et al., 2010).

De entre los diferentes enfoques de educación bilingüe que existen, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es el oficial a nivel europeo desde educación infantil (Comisión Europea, 2011) hasta la enseñanza de adultos (Comisión Europea, 2008) y también el más extendido en España (Madrid-Fernández et al., 2019). A diferencia de otras formas de educación bilingüe, el objetivo de AICLE es favorecer la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en la lengua meta a través de la enseñanza de materias no lingüísticas en un idioma extranjero (que también se ofrece como una asignatura lingüística específica), no llegar a ser totalmente bilingüe en el sentido estricto (Dalton-Puffer y Smit, 2013). Además, los docentes en AICLE son especialistas en la materia no lingüística y suelen ser hablantes no nativos de la lengua extranjera de aprendizaje (Cenoz et al., 2014). Entre las áreas no lingüísticas que se imparten en la lengua extranjera, si bien existen diferencias entre las diferentes comunidades autónomas y los propios centros, parece existir cierta tendencia a elegir las materias de ciencias sociales, ciencias naturales, educación física o música para la implementación de AICLE (García-Bermejo, 2021).

En caso del área de educación física, Chiva-Bartoll y Salvador-García (2018) señalan que esta materia es una de las más propicias para incorporar el aprendizaje de un idioma extranjero:

> En cualquier caso, la legislación educativa actual insta a que se fomente el plurilingüismo desde las primeras etapas educativas, otorgando mucha relevancia al aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que desde hace pocos años el marco legal vigente invita a las administraciones educativas a impartir la enseñanza de una parte de las materias curriculares en idiomas extranjeros, de forma que se amplie la posibilidad de uso de idiomas foráneos en la escuela. En este punto emerge la Educación Física como una de las asignaturas propuestas y utilizadas en múltiples ocasiones con dicho cometido, gracias a las peculiaridades que le son inherentes y que la distancian del resto de áreas del currículo. (p. 24)

En este sentido, existen numerosas investigaciones que revelan que la enseñanza de esta asignatura en una lengua extranjera contribuye a mejorar la motivación del alumnado (Sánchez-Vegas et al., 2022), así como su participación y su competencia comunicativa autopercibida (Salvador-García et al., 2018). En la misma línea, diversos estudios se centran en dar voz al profesorado de educación física que imparte la materia a través de un idioma extranjero. Tal es el caso de Hernando-Garijo et al. (2018), que analizan las opiniones de los docentes de secundaria de Castilla y León, mostrando la importancia de la coordinación entre todos los docentes de un centro que participan en AICLE para mejorar el funcionamiento del programa bilingüe y demostrando que el uso de un idioma extranjero no implica un menor aprendizaje de contenidos específicos de la materia por parte de los estudiantes. De forma similar, Salvador-García y Chiva-Bartoll (2017) investigan las opiniones de los docentes de enseñanza de educación física con respecto a si la enseñanza de la materia se ve afectada por el uso de AICLE, revelando que, si bien el profesorado no considera que este enfoque de educación bilingüe ponga en peligro la esencia de la asignatura, la carga de trabajo que implica el uso de AICLE y la falta de reconocimiento de tal labor puede provocar un mayor agotamiento y desmotivación.

De forma paralela a la importancia de las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras, la competencia digital también ha crecido en importancia en los últimos años como una competencia clave necesaria para hacer frente a los retos de la sociedad del presente (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). Además, la proliferación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro y fuera de las aulas ha supuesto que las habilidades digitales del profesorado adquieran un papel fundamental para garantizar un proceso de enseñanza óptimo que favorezca, a su vez, el desarrollo de las habilidades digitales del alumnado (UNESCO, 2011). De hecho, se han desarrollado instrumentos específicos destinados ayudar a los profesionales de la enseñanza a identificar, evaluar y mejorar sus habilidades digitales, como es el caso del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017a) y su Portfolio (INTEF, 2017b), ambos desarrollados por el

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación y Formación Profesional[108].

En este contexto, son cada vez más los estudios que exploran el concepto de competencia digital docente en relación con diferentes áreas como la enseñanza de lenguas extranjeras (Morales et al., 2021) o de ciencias (Cabero-Almenara et al., 2021), la educación bilingüe (Huertas-Abril, 2021) y de manera general (Jiménez-Hernández et al., 2021). En el caso de la educación física, son cada vez más las publicaciones centradas en el estudio de la competencia digital docente del profesorado de esta materia. Así, Díaz-Barahona (2015) plantea un estudio exploratorio en el que diseña y valida un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes de educación física en educación primaria. Tras aplicar el cuestionario creado, el autor revela una falta de formación universitaria específica en relación con el trabajo de las habilidades digitales, así como una escasa aplicación de las TIC en el aula de educación física como consecuencia de la falta de conocimiento de cómo hacerlo, los limitados recursos en el centro de trabajo y la desmotivación o desinterés en las TIC como tal. De igual forma, revela diferencias estadísticamente significativas en relación con el conocimiento y el uso de las TIC educativas en términos de género (aunque no cuando se considera la percepción general) y edad, en ambos casos a favor de los hombres y de los docentes menores de 30 años. Por su parte, el estudio de Guillén-Gámez y Perrino-Peña (2020) examina el nivel de competencia digital del alumnado universitario del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (docentes potenciales de educación física), mostrando un nivel general de competencia digital medio y una buena actitud hacia las TIC. Los autores prueban la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género, pero sí en relación con la edad (es

[108] Cabe mencionar que también existe un marco de referencia aplicable y aplicado en Europa para la evaluación y diagnóstico de la competencia digital docente: el *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* (DigCompEdu; Redecker, 2020). Si bien esta versión esta versión del DigCompEdu constituye el documento más actualizado a nivel europeo, este capítulo hace uso de los documentos desarrollados por el INTEF por haber sido diseñados para los docentes españoles y por ser los documentos más actualizados en el momento de la recogida de datos.

decir, el profesorado más joven se muestra más positivo). Finalmente, Perea-Rodríguez y Abello-Avila (2022) determinan un nivel medio-alto en cuanto al desarrollo de las habilidades digitales de docentes de educación física y, en contraposición a otros estudios, desestiman diferencias significativas con relación a la edad y al género.

Considerando el panorama educativo actual, caracterizado como ya se ha mencionado por la implementación progresiva de la educación bilingüe y por el aumento del uso de las TIC en las aulas, la importancia del desarrollo de las competencias digital y comunicativa del profesorado de todas las áreas parece más que evidente. Dicho desarrollo pasa por la formación universitaria de los docentes, pues, como señala Swig (2015), "[p]roporcionar a los docentes con la formación inicial y de largo plazo que requieren optimizará el uso de las TIC en sus aulas, y aún más importante, mejorará la calidad de la educación y el rendimiento de los estudiantes" (p. 7). Sin embargo, no existen estudios hasta la fecha que investiguen la competencia digital del futuro profesorado de educación física que imparte docencia en un programa bilingüe pese a la existencia de instrumentos específicos para evaluar dichas habilidades entre los docentes de educación física (Díaz-Barahona, 2015) y de educación bilingüe (Huertas-Abril, 2020).

Considerando todo lo anterior, esta investigación busca responder a la escasez de estudios centrados en el análisis de la competencia digital del futuro profesorado de educación física bilingüe. De esta forma, se permitirá identificar necesidades formativas específicas de los futuros docentes de la materia que trabajarán en programas de educación bilingüe relativas a sus habilidades digitales y, en definitiva, mejorar su formación inicial.

2. OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este estudio es analizar la competencia digital docente autopercibida del profesorado de educación física bilingüe en formación. Además, con el análisis se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

– Pregunta de investigación 1 (RQ1): ¿Son positivas las percepciones del profesorado de educación física bilingüe en formación acerca de su competencia digital?

– Pregunta de investigación 2 (RQ2): ¿Qué necesidades formativas en relación con la competencia digital docente detecta el profesorado de educación física bilingüe?

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para este estudio, se seleccionó un diseño de tipo cuasiexperimental, el cual que implica formular y dar respuesta a hipótesis o preguntas de investigación y seleccionar sujetos participantes que responden a ciertos criterios de elegibilidad con el fin de seleccionar la muestra más adecuada de acuerdo con los objetivos establecidos (White y Sabarwal, 2014). Además, se siguió un enfoque cuantitativo, considerando potencial para la investigación educativa (Connolly, 2007).

3.2. INSTRUMENTO

Pese a que existen instrumentos específicos para evaluar la competencia digital del profesorado de educación física (p.ej., Díaz-Barahona, 2015), este estudio hace uso una adaptación del *Cuestionario para evaluar la competencia digital de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y de educación bilingüe* (Huertas-Abril, 2020) para los docentes de educación física. Si bien el instrumento es aplicable a docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe, las variables consideradas en el mismo lo hacen también apropiado para utilizar con docentes de educación bilingüe en formación como los que participan en el estudio.

El instrumento consta de un apartado para recoger información demográfica (edad, género y titulación) y un total de 16 ítems clasificados en tres dimensiones principales (información general sobre el uso de las TIC, competencia digital docente y Marco y Portfolio de competencia digital docente) y expresados en una escala Likert de cuatro puntos (1 =

totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo).

3.3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Para el estudio, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues se seleccionaron individuos de fácil acceso y que cumplían los criterios de elegibilidad de manera intencional (Hernández-Ávila y Carpio, 2019). Dichos criterios se basaron en la proximidad a los investigadores, en ser estudiantes del Grado en Educación Primaria (Mención en Educación Física) de la Universidad de Córdoba (España) y en el hecho de ser futuros docentes de educación física bilingüe potenciales.

Se seleccionó un total de 53 participantes con una edad media de 20,6 años (DT = 3,164) y de los cuales el 49,1 % de los docentes (n = 26) eran hombres y el 50,9 % restante (n = 27) eran mujeres. En cuanto a su potencial para ser docentes de educación física bilingüe, se recogió información sobre dos requisitos para impartir docencia en un programa bilingüe: haber cursado un itinerario bilingüe en los cursos previos de su formación universitaria y tener certificado un nivel B2 de inglés (en el momento de la recogida de los datos, este era el nivel establecido en la mayoría de las comunidades autónomas de España para impartir docencia en un programa de educación bilingüe; Palacios-Hidalgo et al., 2022b).En este sentido, solo el 3,8 % de los participantes (n = 2) confesó haber cursado un itinerario bilingüe, mientras que el 96,2 % restante (n = 51) indicó que había cursado un itinerario monolingüe desde que comenzó su formación universitaria. En relación con el nivel de inglés certificado, el 35,8 % de los futuros docentes (n = 19) todavía no tenía ningún certificado en este sentido, el 11,3 % (n = 6) tenía un nivel A2, el 37,7 % (n = 20), un B1, y el 15,1 % restante (n = 8), un B2. Considerando que uno de los participantes que indicó haber cursado un itinerario bilingüe también tenía un nivel B2 certificado, solo el 17% de los sujetos de estudio (n = 9) tenía potencial para ser docente de educación física bilingüe.

3.4. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

La investigación se desarrolló en tres fases principales: (1) diseñó del protocolo de estudio, seleccionando el instrumento más adecuado para la recogida de datos; (2) administración del cuestionario a través de Google Forms para facilitar el acceso a los participantes; y (3) análisis de datos utilizando el software SPSS v.28 para MacOS. Los participantes dieron su consentimiento por escrito tras ser informados acerca de los objetivos de la investigación y de la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento. Los datos se recogieron durante noviembre de 2020.

Una vez tabulados los datos, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a todas las variables para comprobar si la muestra seguía una distribución normal. El nivel de significación fue de menor de 0,001 en todos los casos, por lo que se asumió que la muestra seguía una distribución no normal (Steinskog et al., 2007). Teniendo en cuenta esto, se utilizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para determinar diferencias estadísticamente significativas entre los participantes en función de su género y de su potencial para ser docentes de educación física bilingüe.

4. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra los principales resultados obtenidos tras realizar el análisis:

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos*

Ítem	%				Media
	TD	D	A	TA	
Q1	3,8	1,9	64,2	30,2	3,21
Q2	1,9	18,9	62,3	17,0	2,94
Q3	3,8	22,6	37,7	35,8	3,06
Q4	7,5	17,0	56,6	18,9	2,87
Q5	0,0	7,5	67,9	24,5	3,17
Q6	0,0	5,7	75,5	18,9	3,13
Q7	3,8	26,4	60,4	9,4	2,75
Q8	15,1	30,2	45,3	9,4	2,49
Q9	5,7	20,8	62,3	11,3	2,79
Q10	5,7	28,3	52,8	13,2	2,74

Q11	7,5	41,5	39,6	11,3	2,55
Q12	11,3	37,7	43,4	7,5	2,47
Q13	7,5	41,5	47,2	3,8	2,47
Q14	1,9	11,3	52,8	34,0	3,19
Q15	24,5	45,3	26,4	3,8	2,09
Q16	22,6	34,0	30,2	13,2	2,34

Nota: TD = totalmente en desacuerdo; D = en desacuerdo; A = de acuerdo; TA = totalmente de acuerdo. Respuesta más común en negrita

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 1, el valor más común en la mayoría de los ítems considerados (13 de 16) se corresponde con la opción "de acuerdo", mostrando así una actitud positiva en términos generales. En este sentido y en relación con la primera dimensión analizada, información general sobre el uso de las TIC, más de la mitad de los participantes se muestra positivo en lo relativo a tener conocimientos necesarios para el uso de las TIC con fines docentes (Q1), a emplear las redes sociales como herramientas de formación docente de forma frecuente (Q2), a haber trabajado la competencia digital durante la formación universitaria (Q3) y la idea de que la tecnología les ha ayudado a mejorar su competencia comunicativa en lenguas extranjeras (Q4), pues los valores tienden a concentrarse en las opciones "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo".

La segunda dimensión aborda la competencia digital docente de manera explícita. En este caso, los resultados son similares a los de la primera dimensión, pues las respuestas de más de la mitad de los docentes participantes en el estudio se concentran en la opción "de acuerdo". Así pues, los encuestados consideran que son capaces de buscar y seleccionar información y recursos educativos apropiados (Q5), elegir fuentes educativas adecuadas a sus necesidades como docentes (Q6) y diseñar y almacenar recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (Q7). En caso particular del ítem Q8 (*Utilizo programas para adaptar material digital y reaprovecharlo, de modo que se pueda aplicar en el ámbito de la enseñanza de la educación física en educación bilingüe*), si bien el 45,3 % de los docentes (n = 24) coinciden con la opción "de acuerdo", el mismo porcentaje de participantes se muestra más negativo al respecto (el 30,2 %, n = 16 responde "en desacuerdo" y el 15,1 %, n

= 8 responde "totalmente en desacuerdo"). El ítem Q11 (*Sé que existen eventos docentes en línea de innovación educativa digital que me pueden ayudar en la práctica docente de la educación física en educación bilingüe*) constituye una excepción, pues un número similar de docentes responde "en desacuerdo" (41,5 %, n = 22) y "de acuerdo" (39,6 %, n = 21), de lo que no se puede derivar una generalización acerca del conocimiento o falta de conocimiento sobre eventos sobre innovación educativa para el profesorado.

En relación con la tercera dimensión, Marco y Portfolio de competencia digital docente, el resultado más común para los ítems Q12 (*Sé que tengo que mejorar mi competencia digital pero no sé cómo ni por dónde empezar*), Q13 (*Sé cómo evaluar mi nivel de competencia digital docente*) y Q14 (*Es importante conocer mi nivel de competencia digital docente para mejorar la docencia y el aprendizaje de la educación física en educación bilingüe*) es "de acuerdo" como en la mayoría de los casos anteriores. No obstante, en los ítems Q15 (*Conozco y he consultado el Marco Común de Competencia Digital Docente*) y Q16 (*He evaluado mi nivel completando la autoevaluación del portfolio de competencia digital docente*), en torno a la mitad de los participantes responde "en desacuerdo" o "totalmente en desacuerdo", relevando una falta de conocimiento de los instrumentos desarrollados por el INTEF (2017a, 2017b).

Para determinar posibles diferencias estadísticamente significativas en función del género de los participantes, se aplicó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2:

TABLA 2. *Diferencias estadísticamente significativas por género*

Ítem	Género	N.º de participantes	Rango promedio	U de Mann-Whitney	sig.
Q1	Hombre	26	29,38	289,000	,190
	Mujer	27	24,70		
Q2	Hombre	26	27,10	348,500	,959
	Mujer	27	26,91		
Q3	Hombre	26	29,40	288,500	,238
	Mujer	27	24,69		
Q4	Hombre	26	29,40	288,500	,216
	Mujer	27	24,69		

Q5	Hombre	26	27,38	341,000	,828
	Mujer	27	26,63		
Q6	Hombre	26	28,31	317,000	,420
	Mujer	27	25,74		
Q7	Hombre	26	28,31	317,000	,488
	Mujer	27	25,74		
Q8	Hombre	26	28,08	323,000	,594
	Mujer	27	25,96		
Q9	Hombre	26	26,13	328,500	,644
	Mujer	27	27,83		
Q10	Hombre	26	26,38	335,000	,754
	Mujer	27	27,59		
Q11	Hombre	26	28,27	318,000	,528
	Mujer	27	25,78		
Q12	Hombre	26	24,62	289,000	,235
	Mujer	27	29,30		
Q13	Hombre	26	25,87	321,500	,563
	Mujer	27	28,09		
Q14	Hombre	26	28,67	307,500	,390
	Mujer	27	25,39		
Q15	Hombre	26	26,25	331,500	,711
	Mujer	27	27,72		
Q16	Hombre	26	25,40	309,500	,441
	Mujer	27	28,54		

Nota: Diferencias estadísticamente significativas (sig. < 0,05) en negrita
Fuente: elaboración propia

Como muestra la Tabla 2, los hombres participantes en el estudio puntúan más alto en 11 de los 16 ítems, mostrando una autopercepción más positiva que la de las mujeres. Por el contrario, estas solo muestran puntuaciones más altas en los ítems Q9 (*Sé realizar y planificar actividades didácticas para mi alumnado a partir de recursos o contenidos seleccionados de internet y que pueden aplicarse en el ámbito de la enseñanza de la educación física en educación bilingüe*), Q10 (*Conozco tareas que se pueden realizar mediante el uso de las tecnologías para la mejora de la docencia y el aprendizaje de la educación física en educación bilingüe*), Q13 (*Sé cómo evaluar mi nivel de competencia digital docente*), Q15 (*Conozco y he consultado el Marco Común de Competencia Digital Docente*) y Q16 (*He evaluado mi nivel completando la*

autoevaluación del portfolio de competencia digital docente), revelando ser más positivas en relación con algunos aspectos de la competencia digital docente y con el conocimiento y uso de los instrumentos desarrollados por el INTEF (2017a, 2017b). En cualquier caso, no existen diferencias estadísticamente significativas en ningún caso.

También se utilizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para examinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los participantes en función de su potencial como docentes de educación física bilingüe. Los resultados se muestran en la Tabla 3:

TABLA 3. *Diferencias estadísticamente significativas por potencial como docente bilingüe*

Ítem	¿Docente bilingüe potencial?	N.º de participantes	Rango promedio	U de Mann-Whitney	sig.
Q1	No	44	26,63	181,500	,642
	Sí	9	28,83		
Q2	No	44	26,33	168,500	,419
	Sí	9	30,28		
Q3	No	44	26,83	190,500	,851
	Sí	9	27,83		
Q4	No	44	25,78	144,500	,158
	Sí	9	32,94		
Q5	No	44	26,81	189,500	,806
	Sí	9	27,94		
Q6	No	44	27,56	173,500	,439
	Sí	9	24,28		
Q7	No	44	26,60	180,500	,635
	Sí	9	28,94		
Q8	No	44	26,55	178,000	,613
	Sí	9	29,22		
Q9	No	44	26,30	167,000	,396
	Sí	9	30,44		
Q10	No	44	25,57	135,000	,101
	Sí	9	34,00		
Q11	No	44	25,32	124,000	,059
	Sí	9	35,22		
Q12	No	44	25,30	123,000	,056
	Sí	9	35,33		

Q13	No	44	26,14	160,000	,321
	Sí	9	31,22		
Q14	No	44	24,99	109,500	,020
	Sí	9	36,83		
Q15	No	44	27,28	185,500	,751
	Sí	9	25,61		
Q16	No	44	26,14	160,000	,348
	Sí	9	31,22		

Nota: Diferencias estadísticamente significativas (sig. < 0,05) en negrita
Fuente: elaboración propia

En este caso, los futuros docentes de educación física bilingüe potenciales muestran autopercepciones más positivas en la mayoría de los aspectos considerados con la excepción de los ítems Q6 (*Entre varias fuentes educativas soy capaz de elegir las más adecuadas atendiendo a mis necesidades docentes*) y Q15 (*Conozco y he consultado el Marco Común de Competencia Digital Docente*) tal y como se muestra en la Tabla 3. Sin embargo, solo se detectan diferencias estadísticamente significativas en el ítem Q14 (*Es importante conocer mi nivel de competencia digital docente para mejorar la docencia y el aprendizaje de la educación física en educación bilingüe*) a favor de los participantes con potencial para ser docentes de educación física bilingüe.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ha tratado de examinar la competencia digital autopercibida de un grupo de futuros docentes con potencial para impartir educación física en un programa de educación bilingüe. En este sentido, el tamaño muestral (n = 53) se ha considerado válido para las pruebas utilizadas en el análisis de datos (Minitab, 2023). Si bien el análisis de los datos descrito en la sección anterior apenas ha revelado diferencias estadísticamente significativas entre los subgrupos considerados (género y potencial para la enseñanza bilingüe), se han identificado algunos hallazgos interesantes. En este sentido, los docentes encuestados muestran, en términos generales, una autopercepción positiva sobre su competencia digital docente, unos resultados en consonancia con los hallazgos de investigaciones previas que también han empleado el mismo instrumento

de recogida de datos en contextos similares (Palacios-Hidalgo et al., 2022a; Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2022). Como se puede observar en la Tabla 1, los participantes consideran hacer un uso de las TIC apropiado, incluyendo conocimiento para utilizar las TIC en su labor educativa, el empleo de las de redes sociales para la formación docente y la preparación universitaria en materia de competencia digital unos resultados similares a los del estudio de Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril (2022). En particular, el estudio también ha revelado que los encuestados consideran que la tecnología tiene potencial para mejorar de su competencia comunicativa en lenguas extranjeras, corroborando hallazgos de investigaciones previas (Kang, 2019).

En cuanto a las habilidades digitales, se ha observado que los docentes participantes tienes una buena autopercepción en lo que a búsqueda y selección de información, datos y fuentes y diseño y almacenamiento de recursos educativos digitales se refiere (Tabla 1), las cuales resultan elementos clave de la competencia digital docente (INTEF, 2017a).

En relación con los documentos desarrollados por el INTEF para la evaluación de la competencia digital, la Tabla 1 también muestra el desconocimiento por parte de los participantes sobre instrumentos que les pueden ayudar a mejorar sus habilidades como docentes del siglo XXI. Estos hallazgos están en línea con los resultados de investigaciones similares (Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2022) que advierten de la necesidad y urgencia de que las universidades y los centros de formación del profesorado incluyan una formación específica y completa sobre competencia digital, de forma que no sólo se prepare al profesorado para hacer uso de herramientas específicas, sino que también se les ofrezcan explicaciones sobre cómo evaluar sus capacidades en este sentido.

Como se presenta en la Tabla 2, el análisis en base al género de los participantes ha revelado que los hombres se muestran más positivos al evaluar sus capacidades para hacer uso de las TIC, así como algunos aspectos de su competencia digital docente (a saber: búsqueda de y acceso a información, datos y contenidos digitales, selección de recursos educativos de forma eficaz, gestión de distintas fuentes de información educativas, creación, almacenamiento y edición de distintos tipos de materiales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y empleo de

programas para adaptar y reaprovechar material digital). Estos hallazgos parecen corroborar la existencia de una brecha de género en relación con las habilidades digitales que ya se advierte en investigaciones previas (Perifanou y Economides, 2020). De igual forma, los hombres parecen mostrarse más conscientes de la necesidad de mejorar su competencia digital, pero confiesan no tener conocimientos suficientes para hacerlo. Este último aspecto es destacable en tanto que las mujeres participantes en el estudio se muestran más positivas en relación con su conocimiento sobre cómo evaluar su nivel de competencia digital docente por medio del uso de instrumentos como los proporcionados por el INTEF (2017a, 2017b). En la misma línea, las mujeres también se consideran más eficientes en lo relativo a la planificación de actividades didácticas a partir de recursos seleccionados de internet. No obstante, dichas discrepancias no son estadísticamente significativas en ningún caso (Tabla 2), un hallazgo que corrobora los resultados de estudios similares desarrollados en el ámbito de la educación física (Perea-Rodríguez y Abello-Avila, 2022) pero que, a su vez, contrasta con otras investigaciones en las que sí se revelan diferencias significativas en algunos aspectos en función del género (Díaz-Barahona, 2015; Guillén-Gámez y Perrino-Peña, 2020).

Finalmente, los futuros docentes de educación física bilingüe potenciales también parecen mostrar autopercepciones más positivas que su contraparte no bilingüe (Tabla 3). En este caso, sí se han identificado discrepancias estadísticamente significativas en relación con la importancia de conocer el nivel de competencia digital docente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física en educación bilingüe en favor de los participantes con potencial para la enseñanza de la materia en un programa bilingüe. Este aspecto parece ser indicativo de la importancia de la competencia digital docente en el ámbito de la educación bilingüe tal y como se señala en la literatura científica (Huertas-Abril, 2021).

Una vez analizados los resultados, resulta necesario reflexionar sobre las preguntas de investigación del estudio. En relación con la RQ1 *(¿Son positivas las percepciones del profesorado de educación física bilingüe en formación acerca de su competencia digital?),* las respuestas de los participantes muestran que, en términos generales, el profesorado de educación física bilingüe tiene una opinión positiva sobre sus

habilidades (Tablas 1-3). En cuanto a la RQ2 *(¿Qué necesidades formativas en relación con la competencia digital docente detecta el profesorado de educación física bilingüe?)*, se ha observado desconocimiento en ciertos elementos vinculados a la evaluación de la competencia digital del profesorado (Tabla 1), lo que hace necesaria una mejor formación docente al respecto.

Estos resultados y conclusiones deben interpretarse a la luz de ciertas limitaciones. En primer lugar, el estudio solo ha considerado participantes pertenecientes a un contexto específico (es decir, estudiantes de la mención en educación física del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, España). En segundo lugar, se ha utilizado un instrumento de recogida de datos dirigido a profesorado de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe que, si bien adaptado a la muestra del estudio, no ha sido diseñado específicamente para futuros docentes de educación física. En tercer lugar, los datos sólo se han analizado cuantitativamente. Teniendo esto en cuenta, futuros estudios deben considerar ampliar la muestra del estudio reclutando futuros docentes de otros contextos, revisar el cuestionario utilizado y complementarlo con otros instrumentos diseñados expresamente para profesorado de educación física en formación, y utilizar fuentes de información alternativas y de carácter cualitativo para obtener más información y extraer conclusiones más generalizables.

En cualquier caso, el presente estudio ha de considerarse como una primera aproximación al análisis de la competencia digital de los docentes de educación física bilingüe y como un intento por animar a las universidades y los centros de profesorado a mejorar la preparación en materia de habilidades y conocimientos digitales de los futuros profesionales de la educación.

6. DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Todos los autores han contribuido por igual a la recogida y análisis de datos y a la redacción del capítulo y todos los autores son autores de correspondencia.

7. REFERENCIAS

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Estudio de la competencia digital docente en Ciencias de la Salud. Su relación con algunas variables. Educación Médica, 22, 94-98. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.11.0141575-1813

Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. Applied Linguistics, 35(3), 243-262. https://doi.org/10.1093/applin/amt011

Chiva-Bartoll, Ò. y Salvador-García, C. (2018). Educación física y pluringüismo: Una mirada al futuro inmediato. International Journal of Sports Humanities, 1, 23-32. https://doi.org/10.5281/zenodo.1171947

Comisión Europea. (2011). European strategic framework for education and training (ET 2020). Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook. Comisión Europea. https://bit.ly/376FvYW

Comisión Europea. (2008). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment. Comisión Europea. https://bit.ly/33Jb0wo

Connolly, P. (2007). Quantitative data analysis in education. A critical introduction using SPSS. Routledge.

Dalton-Puffer, C. (2011). Foreward. En Y. Ruiz, J. M. Sierra y F. Gallardo (Eds.), Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts (pp. 9-10). Peter Lang. https://bit.ly/2FL2Uqo

Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. Language Teaching, 46(4), 545-559. https://doi.org/10.1017/S0261444813000256

Díaz-Barahona, J. (2015). La competencia digital del profesorado de educación física en educación primaria: Estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje [Tesis doctoral, Universitat de València]. https://bit.ly/33liwxL

Dobson, A., Pérez, M. D. y Johnstone, R. (2010). Bilingual education project Spain. Evaluation report. Findings of the independent evaluation of the Bilingual Education Project Ministry of Education (Spain) and British Council (Spain). British Council y Ministerio de Educación.

García-Bermejo, M. L. (2021). Foreign language education in Spain: A historical view. European Journal of Applied Linguistics, 9(1), 115-135. https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0021

Guillén-Gámez, F. D. y Perrino-Peña, M. (2020). Análisis univariante de la competencia digital en educación física: Un estudio empírico (Univariate analysis of digital competence in physical education: An empirical study). Retos, 37, 326-332. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72052

Hernández-Ávila, C. E. y Carpio, N. A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. Revista Alerta. Revista científica del Instituto Nacional de Salud, 2(1), 75-79. https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535

Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, Á. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de educación física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la comunidad de Castilla y León (Bilingual programs coordinators' and physical education teachers' perception of bilingual education in the community of Castilla y Léon). Retos, 33, 63-68. https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54423

Huertas-Abril, C. A. (2020). Design and validation of a questionnaire to assess the digital competence of EFL and bilingual education teachers / Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la competencia digital de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y de educación bilingüe. En N. Aguayo-Arrabal (Ed.), Educación de las segundas lenguas (pp. 85-94). UCOPress.

Huertas-Abril, C. A. (2021). Tecnologías para la educación bilingüe. Peter Lang

INTEF. (2017a). Marco común de competencia digital docente. INTEF. https://bit.ly/3eRqUo5

INTEF. (2017b). Portfolio de la competencia digital docente. INTEF. https://bit.ly/3ozy4Di

Jiménez-Hernández, D., Muñoz-Sánchez, P. y Sánchez-Giménez, F. S. (2021). La competencia digital docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 10, 105-120. https://doi.org/10.6018/riite.472351

Kang, T. (2019). The effectiveness of multiple media tools in L2 listening: A meta-analysis. En Information Resources Management Association (Ed.), Computer-assisted language learning: Concepts, methodologies, tools, and applications (pp. 585–616). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7663-1.ch028

Madrid-Fernández, D., Ortega-Martín, J. L. y Hughes, S. P. (2019). CLIL and language education in Spain. En K. Tsuchiya y T. D. Pérez Murillo (Eds.), Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts (pp. 11-35). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_2

Minitab. (2023). Data considerations for Mann-Whitney test. Minitab. https://bit.ly/3PPuCEU

MEC/British Council. (1996). Documento técnico de mínimos (I) necesarios para el adecuado desarrollo de la experiencia de educación bilingüe que se realiza en los centros educativos adscritos al convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council de España. MEC/British Council.

Morales, C., Vargas, J. y Ramírez, A. (2021). Luchas y competencias digitales de los profesores de inglés durante la pandemia de Covid-19. Revista Boletín Redipe, 10(2), 98-108. https://bit.ly/33E3D9n

Nikula, T. (2017). CLIL: A European approach to bilingual education. En N. Van Deusen-Scholl y S. May (Eds.), Second and foreign language education. Encyclopedia of language and education (pp. 111-124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8_10

Palacios-Hidalgo, F. J. y Huertas-Abril, C. A. (2022). Developing digital literacy in initial EFL teacher education: A study in a Spanish distance university. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 1-17. https://doi.org/10.1080/02680513.2022.2157709

Palacios-Hidalgo, F. J., Huertas-Abril, C. A. y Gómez-Parra, M. E. (2022a). Competencia digital docente percibida del profesorado bilingüe en formación: Estudio comparativo entre enseñanza presencial y enseñanza a distancia de emergencia. RED. Revista de Educación a Distancia, 22(69), 1-15. https://doi.org/10.6018/red.466771

Palacios-Hidalgo, F. J., Gómez-Parra, M. E. y Huertas-Abril, C. A. (2022b). Spanish bilingual and language education: A historical view of language policies from EFL to CLIL. Policy Futures in Education, 20(8), 877-892. https://doi.org/10.1177/14782103211065610

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea, L 394/10-18. Recuperado de https://bit.ly/3chfmvO

Perea-Rodríguez, R. L. y Abello-Avila, C. M. (2022). Competencias digitales en estudiantes y docentes universitarios del área de la educación física y el deporte (Digital competences in university students and teachers in the area of physical education and sports). Retos, 43, 1065-1072. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86401

Perifanou, M. A. y Economides, A. A. (2020). Gender digital divide in Europe. International Journal of Business, Humanities and Technology, 10(4), 7-14. https://doi.org/10.30845/ijbht.v10n4p2

Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu (Traducción de Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017). https://doi.org/10.2760/159770

Salvador-García, C. y Chiva-Bartoll, Ò. (2017). CLIL in teaching physical education: Views of the teachers in the Spanish context. Journal of Physical Education and Sport, 17(3), 1130-1138. https://doi.org/10.7752/jpes.2017.03174

Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ó. y Vergaz, J. J. (2018). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en educación física: Estudio de caso (Perception of students on the use of CLIL method in physical education: A case study). Retos, 33, 138-142. https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.53665

Sánchez-Vegas, V., Coterón, J., González-Peño, A. y Franco, E. (2022). Educación física en centros bilingües: Efecto de la utilización del idioma sobre la percepción de la comunicación docente y la motivación del alumnado (Physical education in bilingual schools: Effect of the language use on students' perceptions of teaching communication and motivation). Retos, 43, 352-360. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89269

Steinskog, D. J., Tjøtheim, D. B. y Kvamstø, N. G. (2007). A cautionary note on the use of the Kolmogorov-Smirnov test for normality. Monthly Weather Review, 135(3), 1151-1157. https://doi.org/10.1175/MWR3326.1

Swig, S. (2015). TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente. PREAL, Febrero, 1-7. https://bit.ly/3A7rbj0

UNESCO. (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. https://bit.ly/3g2Fj2s

Vila, F. X., Lasagabaster, D. y Ramallo, F. (2017). Bilingual education in the autonomous regions of Spain. En O. García, A. M. Y. Lin y S. May (Eds.), Bilingual and multilingual education (pp. 505-517). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_28

White, H. y Sabarwal, S. (2014). Quasi-experimental design and methods. UNICEF. https://bit.ly/3oSG56e

EL PROYECTO PMATHS: COMBINANDO PLURILINGÜISMO, ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES Y MATEMÁTICAS

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
Universidad de Córdoba

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, resulta crucial preparar a la ciudadanía para afrontar los retos de una economía interconectada, globalizada y digitalizada, así como para abordar los constantes desafíos de sociedades cada vez más multilingües y multiculturales. En este contexto, el concepto de "alfabetización" ya no puede entenderse sin lo digital, lo visual o lo kinestésico, lo que está propiciando el desarrollo de propuestas para entender la creciente multimodalidad del significado (Cope y Kalantzis, 2009).

De igual modo, la educación bi/plurilingüe, marcada en Europa por el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Coyle, 2007; Pérez-Cañado, 2012) está avanzando gracias a enfoques como el de Pluriliteracies Teaching for Learning (PTL) (Graz Group, 2023), que pone de relieve formas de fomentar y facilitar el aprendizaje profundo (*deeper learning*) prestando atención al desarrollo de las alfabetizaciones específicas del alumnado, así como a su comprensión conceptual y a la automatización de procedimientos, destrezas y estrategias específicas de las distintas materias. En este sentido, el concepto de "pluriliteracies" o alfabetizaciones múltiples surge en un intento por reconocer la multimodalidad del significado y la naturaleza integrada e híbrida de las prácticas de alfabetización plurilingües.

La idea de las alfabetizaciones múltiples promueve la interacción entre múltiples lenguajes, lenguas, discursos, dialectos y registros. Así, un enfoque de enseñanza basado en las alfabetizaciones múltiples busca desarrollar las competencias del alumnado (incluyendo habilidades de comprensión de conceptos, creatividad y resolución de problemas aplicables a la vida cotidiana) e ir más allá de conceptos como *deeper learning* o fluidez textual (Coyle y Meyer, 2021).

En este contexto, el área de matemáticas resulta especialmente interesante en el ámbito de las alfabetizaciones múltiples, porque en ella convergen diversos lenguajes o códigos. Partiendo de tal relevancia, esta comunicación presenta PMATHS – Learning Mathematics Through Pluriliteracies (Ref. 2021-1-ES01-KA220-HED-000032243), un innovador proyecto Erasmus+ KA220 HED que tiene por objetivo el desarrollo de materiales y recursos de formación del profesorado basados en las alfabetizaciones múltiples.

PMATHS busca apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en contextos multilingües teniendo en cuenta metodologías activas innovadoras (Aprendizaje Basado en Juegos, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Problemas), así como la atención a la diversidad y la inclusión, las cuales, por el momento, no reciben suficiente reconocimiento en los programas de formación del profesorado. Para ello, el consorcio del proyecto incluye instituciones de Educación Superior de tres países europeos: Universidad de Córdoba (España), que coordina el proyecto, Università degli Studi di Torino (Italia) y Vrije Universiteit Brussel (Bélgica).

Los principales objetivos de PMATHS son equipar a los docentes de matemáticas y a los formadores de profesorado con módulos exhaustivos basados en la investigación que proporcionen recursos adaptables, flexibles y sostenibles para incluir las alfabetizaciones múltiples en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas mediante la inclusión de las mencionadas metodologías activas innovadoras, de la atención a la diversidad y de la inclusión.

Este capítulo pretende examinar el concepto de "pluriliteracies" o alfabetizaciones múltiples y su relevancia en las sociedades multilingües de

la actualidad, prestando especial atención al proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en contextos multilingües. Además, se muestran las conexiones de las alfabetizaciones múltiples con metodologías activas innovadoras (Aprendizaje Basado en Juegos, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Problemas) y con los principios clave para la atención a la diversidad y la inclusión.

2. HACIA EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES

2.1. LA COMPETENCIA EN LECTOESCRITURA *(LITERACY)*, COMPETENCIA EUROPEA CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

Como ya mencionábamos en la introducción, no cabe duda de que en el mundo actual resulta indispensable preparar al alumnado para afrontar los retos de una sociedad plurilingüe, interconectada, globalizada y digitalizada. En este contexto, la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, estableció las siguientes ocho competencias clave: (i) competencia en lectoescritura, (ii) competencia multilingüe, (iii) competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, (iv) competencia digital, (v) competencia personal, social y de aprender a aprender, (vi) competencia ciudadana, (vii) competencia emprendedora y (viii) competencia en conciencia y expresión culturales (Consejo de la Unión Europea, 2018, pp. C 189/7-C 189/8). Desde un punto de vista amplio, el Consejo de la Unión Europea establece que

> Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades.
>
> Todas las competencias clave se consideran igualmente importantes; cada una de ellas contribuye a una vida exitosa en la sociedad. Las competencias pueden aplicarse en contextos muy distintos y en diversas combinaciones. Estas se solapan y entrelazan: determinados aspectos

> esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. Entre las competencias clave se integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales (p. C 189/7).

Si prestamos atención a la primera de las competencias clave, la competencia en lectoescritura (traducción del inglés *literacy*), según la entiende el Consejo de la Unión Europea (2018), no se limita a la idea tradicional de la capacidad de leer y escribir, sino que va más allá, como se recoge en su definición:

> La lectoescritura es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Esto implica la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa. (...) Las personas deben poseer las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones y para controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación. Esta competencia incluye, asimismo, las habilidades que permiten distinguir y utilizar distintos tipos de fuentes, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda, así como formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto. Incluye el pensamiento crítico y la habilidad para evaluar y trabajar con información (p. C 189/8).

En esta línea, debemos destacar la importancia de esta competencia, pues como señala el Grupo de Expertos de Alto Nivel de la UE sobre Lectoescritura (EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012):

> Literacy is more essential than ever before. In societies dominated by the written word, it is a fundamental requirement for citizens of all ages in modern Europe. Literacy empowers the individual to develop capacities of reflection, critique and empathy, leading to a sense of self-efficacy, identity and full participation in society. (p. 21)

2.2. La alfabetización en la sociedad digitalizada

El Consejo de la Unión Europea (2018) ya señalaba que la competencia en lectoescritura no se limitaba al lenguaje oral y escrito, sino que hacía referencia también a material audiovisual y digital de manera explícita. En este sentido, la competencia en lectoescritura, que denominaremos en este capítulo alfabetización, no puede entenderse en el siglo XXI sin

el componente digital, puesto que la digitalización no solo cambia la forma en que se comunican las personas, sino también la propia naturaleza de la alfabetización (Coyle y Meyer, 2021). En esta línea, el Australian Curriculum (2012) señala:

> Students become literate as they develop the knowledge, skills and dispositions to interpret and use language confidently for learning and communicating in and out of school and for participating effectively in society. Literacy involves students listening to, reading, viewing, speaking, writing and creating oral, print, visual and digital texts, and using and modifying language for different purposes in a range of contexts (párr. 3).

Teniendo en cuenta este enfoque holístico, la alfabetización en la sociedad digitalizada actual no puede entenderse de manera separada de la competencia digital, pues "La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales (...). Las personas deben comprender cómo las tecnologías digitales pueden favorecer la comunicación, la creatividad y la innovación" (Consejo de la Unión Europea, 2018, pp. C 189/9).

2.3. La multimodalidad del significado

Además de los retos que supone la alfabetización "tradicional", uno de los más importantes es la creciente multimodalidad del significado. Desde hace poco más de dos décadas, la tecnología permite mezclar modos que no eran tradicional, convencional ni culturalmente la norma, y ni siquiera técnicamente posibles sin estos recursos. Por ese motivo, es necesario identificar las distintas modalidades de significado que la alfabetización actual puede abordar. En este sentido, Cope y Kalantzis (2009) identificaron ocho modalidades de significado, a saber:

1. Lenguaje escrito: lectoescritura (letra manuscrita, impreso, en pantalla).
2. Lenguaje oral: habla y escucha (en directo, en persona, grabado).

3. Representación visual: que representa el significado para otro (por ejemplo, escultura, imagen fija o en movimiento, artesanía) o que representa el significado para uno mismo (por ejemplo, vista, panorama, escena).

4. Representación sonora: oír y escuchar (música, sonidos, ruidos, alertas).

5. Representación táctil (cinestesia, contacto físico, sensaciones, objetos manipulables, aromas).

6. Representación gestual.

7. Representación para uno mismo (mostrando o explicando "feelings and emotions or rehearsing action sequences in one's mind's eye"; Cope y Kalantzis, 2009, p. 179).

8. Representación espacial (distancia interpersonal, disposición espacial).

Como puede deducirse de la multimodalidad del significado en la actualidad, mientras que en la alfabetización tradicional el alumnado era receptor pasivo, hoy en día es necesario que el profesorado proporcione a los discentes una pedagogía más productiva, relevante, innovadora, creativa e, incluso, empoderadora y emancipadora (Cope y Kalantzis, 2009).

2.4. Las alfabetizaciones múltiples

Son distintos los enfoques que hasta la fecha se han empleado para abordar el concepto de alfabetizaciones múltiples. Así, el término "multiliteracies" fue acuñado por el New London Group en 1996, que expandió la idea tradicional de la alfabetización destacando el contexto de las sociedades actuales, que son cultural y lingüísticamente diversas y cada vez más globalizadas. Asimismo, el New London Group (1996) refleja también la multiplicidad de formas textuales asociadas a las tecnologías de la información y la comunicación.

> we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the

> overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word (p. 61).

García et al. (2007) introdujeron el término "pluriliteracies", poniendo de relieve la diversidad sociolingüística de las sociedades multilingües actuales:

> [El término *pluriliteracies* hace referencia a] the integrated, hybrid nature of plurilingual literacy practices but also values all plurilingual practices equally. In so doing, the interplay between multiple languages, discourses, dialects and registers is promoted with particular attention paid to multilingual literacies reliant upon multiples modes and channels of communication and semiotic systems (pp. 12-13).

Este enfoque resulta especialmente relevante puesto que se sustenta en los siguientes principios (García et al., 2007, pp. 12-13):

- hace hincapié en la naturaleza integrada e híbrida de las prácticas de alfabetización plurilingüe;
- valora por igual todas las prácticas de alfabetización plurilingüe;
- destaca la continua interacción de múltiples lenguas, escrituras, discursos, dialectos y registros;
- llama la atención sobre el modo en que las alfabetizaciones multilingües están entrelazadas y se basan en múltiples modos, canales de comunicación y sistemas semióticos;
- adopta de los nuevos estudios sobre alfabetización una conciencia constante de las formas en que los contextos culturales y las relaciones sociales influyen en las prácticas de alfabetización; y
- atiende al desarrollo de las prácticas de alfabetización más allá de la escuela, incluso de alfabetización más allá de la escuela, incluso cuando el trabajo en esta línea se esfuerza por la evolución pedagógica.

Más recientemente, Meyer (2015, p. 2) señala:

> A pluriliteracies approach acknowledges that learning a subject is about so much more than 'simply' learning content. It is based on the idea that education is a developmental activity. Therefore, learning a subject is not about reciting facts but about learners deepening their conceptual

> understanding which may eventually lead to the development of transferable skills and to new ways of thinking.

Partiendo de esta base, Coyle y Meyer (2021) establecen el *pluriliteracies approach* o enfoque de las alfabetizaciones múltiples para ir más allá con los conceptos de aprendizaje profundo (*deeper learning,* capacidad de aplicar lo aprendido en distintas situaciones), alfabetización disciplinar (capacidad de comprender y comunicarse en el lenguaje de una materia específica) y fluidez textual (referida a la comunicación multimodal). En este contexto surge el enfoque Pluriliteracies Teaching for Learning (PTL), que busca "fostering deep learning by paying attention to the development of students' subject specific literacies as well as their conceptual understanding and automatization of subject-specific procedures, skills and strategies" (Graz Group, 2023, párr. 2), fundamento teórico clave del proyecto PMATHS – Learning Mathematics Through Pluriliteracies.

2. EL PROYECTO PMATHS – LEARNING MATHEMATICS THROUGH PLURILITERACIES: ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES Y MATEMÁTICAS

Teniendo en cuenta las características que definen el enfoque PTL, no cabe duda de que el área de matemáticas tiene especial interés en el ámbito de las alfabetizaciones múltiples, pues en ella confluyen diferentes lenguajes o códigos. En este sentido, no son pocos los autores (véanse, por ejemplo, Esty, 1992, o Setati, 2002) que consideran que las matemáticas constituyen un lenguaje en sí mismo, puesto que tiene su propia sintaxis, convenciones, abreviaciones, estructuras, etc. Barwell (2008, as cited in Ledibane et al., 2018) destaca la necesidad de que el profesorado de matemáticas preste una mayor atención al aprendizaje de lenguas, puesto que este suele ser un resultado esperado de la enseñanza de las matemáticas y, además, existen evidencias de que el aprendizaje de lenguas y el de matemáticas están íntimamente relacionados. De igual modo, y siguiendo a Thompson y Rubenstein (2000), las lenguas desempeñan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de matemáticas en, al menos, tres aspectos clave:

– se enseña a través del uso del lenguaje, pues es el principal medio de comunicación;

– los estudiantes van comprendiendo las cosas y adquiriendo la competencia matemática a medida que procesan las ideas a través del lenguaje;

– el profesorado diagnostica y evalúa la comprensión del alumnado escuchando su expresión oral y leyendo sus escritos matemáticos.

Partiendo de estas conexiones, presentamos aquí PMATHS – Learning Mathematics Through Pluriliteracies, un innovador proyecto Erasmus+ KA220 HED que pretende desarrollar materiales y recursos de formación del profesorado de matemáticas basados en el enfoque PTL orientados principalmente a contextos multilingües y centros educativos donde el alumnado no estudia en su primera lengua (L1).

En el proyecto PMATHS, por *pluriliteracies o* "alfabetizaciones múltiples" se entiende la capacidad de producir y comprender textos en una variedad de códigos lingüísticos y no lingüísticos, y de desarrollar estrategias para lograr un aprendizaje profundo y transferir competencias que impliquen diferentes ámbitos de conocimiento (disciplinas), culturas y lenguas (PMATHS Group, 2022). Para ello, el uso de metodologías activas para el aprendizaje resulta imprescindible. Así, el proyecto PMATHS pretende apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas teniendo en cuenta cuatro áreas clave:

– Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

– Aprendizaje Cooperativo (AC)

– Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

– Atención a la diversidad y la inclusión

3. USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO MOTOR DEL PROYECTO PMATHS – LEARNING MATHEMATICS THROUGH PLURILITERACIES

3.1. Aprendizaje Basado en Juegos

Los juegos se consideran herramientas eficaces para fomentar oportunidades de aprendizaje activo y significativo, ya que facilitan la participación activa del alumnado, frecuentemente gracias a objetivos compartidos, lo que a su vez favorece un aprendizaje conceptual más profundo (Squire, 2006; Shaffer y Gee, 2007). El aprendizaje basado en juegos (ABJ), siguiendo a Cornellà et al. (2020)

> tiene como finalidad última utilizar juegos con el fin de aprender a través de ellos. El juego se convierte en el vehículo para realizar un aprendizaje o para trabajar un concepto determinado. Mientras dura el juego, o al final de la partida, el docente puede reflexionar en torno a lo que está sucediendo en el juego y los contenidos que se quieren trabajar (p. 9).

De acuerdo con Perrotta et al. (2013), el ABJ se basa en cinco principios:

- Motivación intrínseca.
- Aprendizaje a través del disfrute y la diversión.
- Autenticidad: los (buenos) juegos se basan en escenarios y prácticas concretas, proponiendo procesos de aprendizaje similares a los de la vida real.
- Autosuficiencia y autonomía: los juegos pueden fomentar la investigación y la exploración independientes.
- Aprendizaje experimental: los juegos pueden proporcionar un entorno real de aprendizaje práctico, en el que los jugadores desarrollan sus habilidades en un contexto real (simulado), resolviendo problemas que pueden encontrarse en el mundo real.

Asimismo, y al igual que en el enfoque basado en las alfabetizaciones múltiples, los juegos pueden implicar múltiples modos de significado, desde el contenido textual hasta la estética visual, los elementos musicales y los elementos hápticos (Plass et al., 2016).

El ABJ ofrece a los jugadores/estudiantes la posibilidad de adquirir y desarrollar formas tradicionales de alfabetización mediante el uso, la producción y la comprensión del lenguaje tanto escrito (leyendo/escribiendo con o sin la presencia de otros jugadores) como oral (por ejemplo, mediante la interacción con otros jugadores o la representación de roles).

Finalmente, no podemos olvidar que el ABJ en el área de matemáticas puede facilitar el aprendizaje profundo, un aspecto clave en el enfoque PTL (Coyle y Meyer, 2021). Desde este punto de vista, el ABJ puede ayudar a los jugadores/aprendices a aplicar las habilidades matemáticas que han desarrollado en el juego (del Moral-Pérez et al., 2018) a otras situaciones, ya sean académicas o no, experimentando así un aprendizaje más profundo y significativo.

3.2. Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo (AC) es una metodología en la que el alumnado trabaja junto en pequeños grupos, preferiblemente de hasta cinco miembros, para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros/as (Johnson et al., 2014).

> La metodología cooperativa en pequeños grupos permite al alumnado la adquisición de competencias muy demandadas actualmente en el mercado laboral tales como el liderazgo, la capacidad crítica, la comunicación, el trabajo en equipo, la división de tareas, la toma de decisiones, la resolución de conflictos o la coordinación en equipos multidisciplinares (Juárez-Pulido et al., 2019, p. 26).

El AC ofrece al alumnado la oportunidad de tratar los mensajes empleando diferentes modalidades de significado y de representación. Asimismo, en el caso de la enseñanza de las matemáticas, esta metodología puede dar lugar a procesos que estimulen habilidades cognitivas de orden superior, pues el alumnado ha de interactuar con sus compañeros, verbalizar sus pensamientos, compartir sus conocimientos e intentar comprender diferentes perspectivas (Terwel, 2011).

De hecho, en situaciones de AC eficaces, el alumnado puede desarrollar una comprensión más profunda del contenido. En este sentido, el AC puede dar lugar a conocimientos aplicables en situaciones nuevas, que vuelven a conectar con la definición de aprendizaje profundo (por

ejemplo, la capacidad de tomar lo aprendido en una situación y aplicarlo a otra) (Meyer et al., 2015).

3.3. Aprendizaje Basado en Problemas

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método activo interdisciplinar basado en el constructivismo (Harland, 2003), "centrado en el trabajo, aprendizaje, investigación y reflexión que sigue el estudiante de forma autónoma o en grupo para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor" (Gil-Galván et al., 2021, p. 273). La resolución del problema permitirá el desarrollo de determinadas competencias (Hincapié et al., 2018), que pueden transferirse a otros contextos y entornos.

El ABP, a su vez, fomenta el desarrollo de habilidades de escritura, de pensamiento y de aprendizaje en general, ya que se puede pedir al alumnado que elabore informes de progreso, listas de tareas, resúmenes técnicos, revisiones bibliográficas o análisis de datos, entre otras opciones (Klein, 1999). Finalmente, hemos de señalar que el ABP está ampliamente reconocido en la literatura como un método que mejora la dimensión afectiva del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en tareas complejas y fomenta una mejor retención de los conocimientos (Allen et al., 2011).

3.4. Atención a la diversidad y la inclusión

La atención a la diversidad y la inclusión son un prerrequisito transversal imprescindible para implementar los enfoques basados en las alfabetizaciones múltiples.

> La integración y atención a la diversidad en el ámbito educativo consiste en la adaptación de la organización del aula y del centro a las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante. Pero la escuela no debe entender esta medida como algo excepcional, sino como algo necesario para el desarrollo educativo del alumno. Se debe concebir como un conjunto de tareas que pretenden atender a las necesidades específicas de los niños y que se deben poner en práctica en el aula (Silva, 2007, p. 2).

Siguiendo a Huertas-Abril (2021), como paradigma educativo basado en la accesibilidad y la atención a la diversidad, el Diseño Universal de

Aprendizaje (DUA) destaca como modelo válido y con fundamento científico (Rose et al., 2006) "para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado" y que puede ser de gran interés en contextos multilingües.

Las alfabetizaciones múltiples pretenden promover el aprendizaje de todo el alumnado y convertirlo en ciudadanos globales responsables, abarcando así una sociedad diversa en todas sus facetas. En este sentido, el proyecto PMATHS se basa en los principios del DUA para apoyar la diversidad y la inclusión, y además tiene en cuenta la diversidad sociolingüística de las sociedades actuales, incluyendo así a los alumnos multilingües en el aula de matemáticas.

4. CONCLUSIÓN

El objetivo del proyecto PMATHS – Learning Mathematics through Pluriliteracies es dotar al profesorado de matemáticas y a los formadores de profesores de módulos exhaustivos basados en la investigación que proporcionen recursos adaptables, flexibles y sostenibles para incluir las alfabetizaciones múltiples en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Consideramos que un enfoque basado en las alfabetizaciones múltiples *(pluriliteracies)* puede ayudar a fomentar el aprendizaje profundo prestando atención al desarrollo de las alfabetizaciones específicas de las distintas materias, en nuestro caso de las matemáticas, ayudando así a su comprensión conceptual y al desarrollo de procedimientos, destrezas y estrategias específicos.

5. AGRADECIMIENTOS

Este capítulo se ha desarrollado en el marco del proyecto PMATHS – Learning Mathematics Through Pluriliteracies, (Ref. 2021-1-ES01-KA220-HED-000032243), cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.

6. DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Todos los autores han contribuido por igual a la redacción del capítulo y todos los autores son autores de correspondencia.

7. CLÁUSULA DE EXENCIÓN DE RESPONSABILIDAD

El proyecto PMATHS – Learning Mathematics Through Pluriliteracies, (Ref. 2021-1-ES01-KA220-HED-000032243) está cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. El contenido de este capítulo es responsabilidad exclusiva de los autores y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

8. REFERENCIAS

Allen, D. E., Donham, R. S. and Bernhardt, S. A. (2011). Problem-Based Learning. New Directions for Teaching and Learning 2011(128), 21-29.

Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01). Diario Oficial de la Unión Europea 189, 4.6.2018. https://bit.ly/3R8Zu3S

Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. Pedagogies: An International Journal, 4(3), 164–195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 28(1), 5-19.

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(5), 543-562

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

del Moral-Pérez, M. E., Guzmán-Duque, A. P., y Fernández-García, L. C. (2018). Game-based learning: Increasing the logical-mathematical, naturalistic, and linguistic learning levels of primary school students. Journal of New Approaches in Educational Research, 7(1), 31–39. https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.248

Esty, W.W. (1992). The language of mathematics. Montana State University. https://www.academia.edu/573384/The_Language_of_Mathematics

EU High Level Group of Experts on Literacy. (2012). Final Report, September 2012, of the EU High Level Group of Experts on Literacy. EU High Level Group of Experts on Literacy. https://bit.ly/3Mqdfaa

Garcia, O., Bartlett, L. y Kleifgen, J. A. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer y L. Wei (Eds.), Handbook of Applied Linguistics (vol. 5, pp. 207–228). Mouton-De Gruyter.

Gil Galván, M. D. R., Martín Espinosa, I., y Gil Galvan, F. J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. Educación XXI, 24(1), 271-295. http://doi.org/10.5944/educXXI.26800

Graz Group. (2022). A pluriliteracies approach to teaching for learning. Graz Group. https://pluriliteracies.ecml.at/

Harland, T. (2003). Vygotsky's zone of Proximal development and Problem-based Learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. Teaching in Higher Education, 8(2), 263-272. https://doi.org/10.1080/1356251032000052483

Hincapié, D., Ramos, A., y Chirino, V. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de Aprendizaje Activo y su incidencia en el rendimiento académico y pensamiento crítico de estudiantes de Medicina de Segundo Semestre. Revista Complutense de Educación, 29(3), 665681. https://doi.org/10.5209/RCED.53581

Huertas-Abril, C. A. (2021). Tecnologías para la educación bilingüe. Peter Lang.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2014). Los nuevos círculos de aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela. Aique, S.A.

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. Revista Prisma Social, 26, 200-210.

Klein, P. D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-to-Learn. Educational Psychology Review, 11, 203–270.

Ledibane, M., Kaiser, K., y Van der Walt, M. (2018). Acquiring mathematics as a second language: A theoretical model to illustrate similarities in the acquisition of English as a second language and mathematics. Pythagoras, 39(1), a347. https://doi.org/10.4102/pythagoras.v39i1.347

Meyer, O. (2015). A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning. Putting a pluriliteracies approach into practice. Council of Europe.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92. https://bit.ly/3aO7W2D

Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15(3), 315-341.

Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., y Houghton, E. (2013). Game-based learning: Latest evidence and future directions. NFER. https://bit.ly/3CX3lLr

Plass, J. L., Homer, B. D., y Kinzer, C. K. (2016). Foundations of game-based learning. Educational Psychologist, 50(4), 258–283. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533

PMATHS Group. (2023). Pluriliteracies and mathematics. Material no publicado.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. y Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections and Principles and Their Application. Journal of Postsecondary Education and Disability, 19(2), 135-151.

Setati, M. (2002). Researching mathematics education and language in multilingual South Africa. The Mathematics Educator, 12(2), 6–30. http://tme.journals.libs.uga.edu/index.php/tme/article/view/112

Shaffer, D. W., y Gee, J. P. (2007). Epistemic games as education for innovation. Learning through digital technologies (pp. 71-82). The British Psychological Society. https://bit.ly/3R7NP5z

Silva, S. (2007). Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guías de adecuación para docentes (2.ª ed.) Ideaspropias Editorial.

Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. Educational researcher, 35(8), 19-29

Terwel, J. (2011). Cooperative learning and Mathematics Education: A happy marriage? Comunicación presentada en OECD / France workshop, "Education for Innovation: The role of Arts and STEM Education", París 23-24 de mayo de 2011. http://www.oecd.org/dataoecd/48/33/48078491.pdf

Thompson, D.R., y Rubenstein, R.N. (2000). Learning mathematics vocabulary: Potential pitfalls and instructional strategies. Mathematics Teacher, 93(7), 568–574. http://www.jstor.org/stable/27971502

DICCIONARIOS DIDÁCTICOS DIGITALES EN XML. ACCESO NIVELADO A LOS ARTÍCULOS LEXICOGRÁFICOS VERBALES: LAS DEFNICIONES Y LOS EJEMPLOS

MANUEL MÁRQUEZ-CRUZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por lexicografía didáctica -pedagogical lexicography, en inglés- aquella rama de la lexicografía orientada a la producción y al estudio de diccionarios que mejoren y/o favorezcan el proceso de aprendizaje de las lenguas. En relación con su vertiente práctica, los modelos de diccionario de la lexicografía didáctica quedan determinados por las necesidades de sus potenciales usuarios, distinguiéndose entre diccionarios escolares, que son aquellos que han sido confeccionados para satisfacer mediante su consulta las necesidades cognitivas y comunicativas de los hablantes nativos de una lengua durante su proceso de aprendizaje, y diccionarios de aprendizaje, que son aquellos otros que han sido confeccionados para satisfacer las mismas necesidades que los anteriores pero en hablantes no nativos[109]. Con respecto a su vertiente teórica, los estudios han seguido la línea marcada por la metalexicografía general (investigación sistemática, crítica, histórica y sobre el uso del diccionario)[110], lo que ha repercutido en una mejora de la calidad de este tipo de diccionarios durante los últimos decenios[111] y en que algunas

[109] Ambos términos surgen respectivamente de la traducción de la nomenclatura inglesa *school dictionaries* y *learner's dictionaries.*

[110] Porto (2002) distingue entre una metalexicográfica (lexicografía teórica) dedicada al estudio de los diccionarios y otra dedicada a la metodología para la confección de diccionarios.

[111] En el caso concreto de los diccionarios escolares de español, Hernández Hernández (2003) afirma que el periodo que oscila entre 1992-1996 supuso un antes y un después en la

editoriales hayan dedicado parte de su trabajo a la publicación de toda una línea de diccionarios que responde a etapas y niveles de usuario. Por ejemplo, en el caso concreto de los diccionarios escolares de español, hay editoriales que han publicado una línea de obras lexicográficas que cubre las necesidades estándar de los estudiantes de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato[112]. Sucede lo mismo con los diccionarios de aprendizaje de inglés como lengua extranjera cuando las editoriales publican diccionarios para aprendientes de nivel inicial, medio o avanzado[113]. Esta mejora cualitativa se debe, en parte, al aporte tecnológico, puesto que el uso de metalenguajes de marcado, como es el caso del extensible markup language (en adelante, XML), para codificar datos lexicográficos durante la confección de los diccionarios, y el del software especializado y las plataformas lexicográficas web, como los Dictionary Writing Systems[114], han facilitado el desarrollo de proyectos lexicográficos en sus diferentes fases (almacenamiento, gestión y publicación de los datos lexicográficos, esto es, desde el diseño de la estructura de los artículos lexicográficos hasta la publicación final del diccionario en un formato digital), así como han posibilitado una explotación mucho más versátil de los datos lexicográficos, todo ello gracias a su funcionalidad. No obstante, es necesario apuntar que el aporte tecnológico no siempre ha repercutido de forma positiva en la lexicografía. De hecho, no son pocas las voces que durante los últimos años han denunciado una crisis lexicográfica que afecta principalmente, pero no solo, a la industria editorial (Tarp, 2019; Hernández Hernández, 2018; Maldonado, 2018), debido fundamentalmente a la publicación en abierto de diccionarios que en ocasiones evidencian una dudosa calidad y que no siempre han pasado por un proceso

publicación de este tipo de diccionarios, cuya calidad se vio mejorada sustancialmente, iniciándose una línea de trabajo por algunas editoriales que se vio consolidada a finales de dicha década.

112 Entre éstas, destaca la línea de diccionarios escolares del español de la editorial SM.

113 Sirvan como ejemplo los diccionarios de aprendizaje de inglés publicados por la editorial Oxford University Press para aprendientes de nivel elementary, intermediate y advanced.

114 Sobre la explotación lexicográfica y funcionalidad de los DWS, vid. Rubio López et al. (2021), Woldrich et al. (2020), Simões et al. (2019) y Abel (2012).

de evaluación científica que garantice su valía, aunque son consultados por miles de usuarios en detrimento de consulta de obras especializadas.

A tenor de lo dicho en los párrafos precedentes, consideramos que la lexicografía didáctica todavía tiene retos importantes que afrontar, entre ellos, el de cómo adaptar los datos lexicográficos a las necesidades cognitivas y comunicativas no ya de aprendientes de un nivel estándar sino de aprendientes de un mismo nivel que necesiten accesos diferentes a los mismos datos lexicográficos, para lo cual se torna fundamental el uso de una tecnología que permita diseñar una estructura y acceso nivelado a dichos datos. Tomando como objeto de estudio los artículos lexicográficos verbales, planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿es posible diseñar un modelo de diccionario de aprendizaje de lenguas digital que proporcione distintos accesos a los mismos datos lexicográficos en atención al nivel cognitivo del usuario?, ¿es posible que dicho modelo sea aplicable a diccionarios escolares y diccionarios de aprendizaje?, ¿qué recursos tecnológicos se pueden utilizar?

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal el señalado a continuación:

- Proponer un modelo lexicográfico de artículo verbal, aplicable tanto a diccionarios escolares como de aprendizaje, cuya estructura diseñada en XML permita un acceso nivelado a los datos lexicográficos.

Dados los límites de extensión del capítulo, nos centraremos en la explicación de dos estructuras lexicográficas concretas de la microestructura de los artículos lexicográficos verbales:

- Las definiciones
- Los ejemplos.

3. METODOLOGÍA

Partimos de la premisa de que el nivel de aprendizaje de una lengua que se ha de alcanzar en un aula debe ser el mismo para todos los aprendientes[115], a pesar de que los ritmos de aprendizaje del alumnado sean diferentes, así como sus necesidades cognitivas y/o comunicativas. Junto con las metodologías empleadas en el aula, los diccionarios de aprendizaje de lenguas se entienden como instrumentos que han sido confeccionados para favorecer y mejorar ese proceso de aprendizaje, por lo que deben partir de un diseño que tenga en cuenta las necesidades cognitivas y comunicativas detectadas no solo en niveles estándares generales sino en niveles más específicos y particulares. Si bien es cierto que tal y como apuntábamos en la introducción de este capítulo, en los últimos treinta años la lexicografía didáctica ha experimentado cambios cualitativos en la producción de diccionarios escolares y de aprendizaje, uno de los objetivos que todavía queda por cumplir es la adaptación de los datos lexicográficos a las necesidades de los aprendientes en las diferentes estructuras del diccionario, esto es, en las partes iniciales, en la macroestructura, la microestructura, la medioestructura, la iconoestructura y en las partes finales (Egido y Meliss 2017; Nomdedeu-Rull y Tarp 2018; Nomdedeu 2019). Se trata de lograr que el diccionario devuelva una información diferente para el mismo tipo de dato lexicográfico, en atención a la necesidad puntual del aprendiente. Así pues, sería deseable, por ejemplo, que un diccionario de aprendizaje de latín proporcionara diferentes tipos de ejemplos, según el perfil del usuario, a la hora de ilustrar la información semántica, sintáctica o morfológica sobre, verbigracia, los usos de un verbo polisémico. Dicho con otras palabras: la calidad didáctica de un diccionario de aprendizaje de lenguas mejoraría sustancialmente si el usuario pudiera acceder según su demanda a diferentes tipos de ejemplos lexicográficos en el momento de ilustrar el comportamiento semántico, morfológico o sintáctico de una unidad léxica verbal lematizada: un ejemplo adaptado en el que vengan especificadas las funciones sintácticas de los argumentos verbales, otro en el que queden

[115] En el caso de las lenguas extranjeras, ese nivel queda determinado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001).

marcadas las funciones semánticas, otro que devuelva el ejemplo literal y literario, sin adaptación, etc. Es importante que no se muestren a la vez todos los tipos de ejemplos, a fin de evitar la sobrecarga de datos, sino que el usuario del diccionario sea el que seleccione qué tipo de ejemplo se adapta mejor a su necesidad.

Para proceder a tales efectos es necesario (i) describir el tipo de usuario, sus necesidades extralexicográficas y lexicográficas y determinar las funciones lexicográficas que pueden darse dentro de un aula o espacio virtual de aprendizaje y (ii) diseñar la estructura del diccionario en un formato que permita cierta libertad a la hora de establecer niveles de acceso a los datos.

Con el objetivo de cumplir la primera de las premisas, tomaremos como marco teórico la Teoría Funcional de la Lexicografía (Bergenholtz y Tarp, 2003, 2004, 2005; Tarp, 2015), toda vez que proporciona un marco teórico que ubica al usuario y a sus necesidades en el epicentro de todo proyecto lexicográfico. En el diseño y confección de todo diccionario es necesario conocer el perfil de sus potenciales usuarios. En el caso de un diccionario de aprendizaje de lenguas, la información se obtiene a partir de instrumentos de recopilación de datos como son encuestas, entrevistas con alumnos, con tutores y con profesores o informes de evaluación. Se trazará así el perfil lingüístico, cognitivo, cultural[116] y social de los futuros usuarios del diccionario. En cuanto a las necesidades extralexicográficas y lexicográficas, las primeras refieren a la codificación y descodificación de textos escritos y orales, mientras que las segundas, siguiendo *grosso modo* los rasgos que Heuberger (2016) considera de presencia obligada en los diccionarios de aprendizaje monolingües, hacen referencia fundamentalmente a la información fonética, la información gramatical (categoría, morfología, funciones sintácticas y semánticas argumentales -en el caso de los verbos-), los tipos de definición a los que los usuarios tendrán acceso, los tipos de ejemplo y la ilustraciones (iconoestructura), además de los paratextos preliminares y finales (que ofrecen indicaciones necesarias sobre el uso del diccionario y los objetivos

[116] Estos tres perfiles deben proporcionar datos relacionados tanto con la lengua meta como con la de origen.

que cubre, así como los apéndices que proporcionan información complementaria). Se podrían añadir, además, colocaciones y usos pragmáticos. Por lo que se refiere a las funciones lexicográficas, en este escenario habría que tener en cuenta las necesidades cognitivas y comunicativas de los aprendientes.

Por lo que respecta a la estructura del diccionario, el uso de XML permite diseñar artículos lexicográficos con una organización jerarquizada de los datos fundamentada en relaciones de dependencia de padre-hijo, en forma de árbol. Se trata de un metalenguaje utilizado para describir datos que habilita la posibilidad de diseñar estructuras propias, con total libertad en cuanto al número y nombre de etiquetas que definen los elementos[117] del documento, así como sus atributos[118]. Es un estándar de codificación de datos, lo que significa que los documentos con extensión .xml pueden ser leídos e interpretados por plataformas, bases de datos o aplicaciones sin necesidad de adaptar los datos a los requerimientos del sistema. Como requisitos básicos, los documentos XML deben estar bien formados y validados. Estarán bien formados si las etiquetas no se solapan, sino que se anidan, si contienen un único elemento raíz, si tienen una etiqueta de apertura y otra de cierre (la excepción son los elementos vacíos, que tienen una única etiqueta de apertura y cierre) y si el valor de los atributos de los elementos va entrecomillado. Estarán validados si se han confeccionado conforme a unas reglas definidas por otro documento que determinan el número y la ordenación de los elementos, así como a la forma y contenido del etiquetado. La validación de documentos XML se realiza mediante sistemas de notación como son, fundamentalmente, las DTD (Document Type Definition), los XML

[117] Los elementos son cada uno de los componentes del documento XML, definido mediante un sistema de etiquetas (paréntesis angulares) de apertura y cierre, que sirven para marcar y codificar la información. En el caso de un diccionario, un elemento podría ser la definición, que, a su vez, puede contener otros elementos como son los diferentes tipos de definiciones que podemos encontrar (frástica, perifrástica, sinonímica, etc.).

[118] Los atributos contienen datos que complementan a los elementos. Su utilidad es fundamentar a la hora de potenciar la explotación de la información codificada puesto que permiten, por ejemplo, definir el tipo de dato que contiene el elemento o relacionar un elemento con otros elementos potenciando la información sintagmática y paradigmática del documento XML. Así pues, el elemento <definición idioma="español">entre estas etiquetas iría la definición</definición> tiene un atributo "idioma" que sirve para definir el tipo de idioma de la definición.

Schema y el sistema RELAX NG (Martin et al., 2000; Van der Vlist, 2003). La validación del documento asegura que los documentos cumplen las reglas de marcado y hacen posible la importación y el uso del documento a otros sistemas y su uso.

A continuación, nos centraremos en la explicación de la nivelación de dos de los textos del conglomerado de textos que conforman la microestructura de un artículo lexicográfico verbal de un diccionario de aprendizaje de lenguas: las definiciones y los ejemplos.

1. Las definiciones

La definición lexicográfica ha sido tratada en diferentes trabajos metalexicográficos (Rey-Debove, 1967; Bosque, 1982; Werner, 1982; Medina Guerra, 2003; Lara, 2004; Porto, 2014, entre otros) debido a su gran complejidad. En el caso de la lexicografía didáctica, el abanico de posibilidades no es tan amplio, especialmente en los diccionarios de aprendizaje donde se debate fundamentalmente entre el uso de definiciones por equivalencia en la lengua meta (en el caso de los diccionarios bilingües y semibilingües) o definiciones perifrásticas en la lengua origen (diccionarios monolingües). En cuanto a los diccionarios escolares (por lógica, monolingües) la dificultad viene dada por la confección de una definición con vocabularios controlados de entre mil o dos mil palabras y un léxico selecto y adecuado al vocabulario escolar (Castillo y García Platero, 2003). Nuestra propuesta tiene en cuenta más que el tipo de diccionario, la necesidad del aprendiente, por lo que entendemos que el modelo propuesto puede utilizarse, *mutatis mutandis*, en los dos tipos de diccionarios de aprendizaje de lenguas mencionados. Para los diccionarios de aprendizaje, la nivelación de la definición según las necesidades de los usuarios quedaría estructurada en tres niveles: (i) equivalentes en la lengua meta, (ii) definiciones frásticas con contorno no condensado en la lengua meta y (iii) definiciones perifrásticas (sustanciales o relacionales) en la lengua origen. En el caso de

los diccionarios escolares, proponemos (i) definiciones frásticas con contorno no condensado y (ii) perifrásticas.

2. Uno de los textos claves en la microestructura de todo diccionario didáctico es el de los ejemplos. Según Potter (1998), Orduña (1999), Garriga (2001) o Rey-Debove (2005), se ha de distinguir entre (i) ejemplos creados *ad hoc* y (ii) ejemplos extraídos de una fuente autorizada, preferentemente literaria (para lo que se suelen utilizar los corpus)[119]. Dentro del segundo tipo se diferencia entre aquellos (iia) ejemplos recogidos literalmente o (iib) aquellos otros que han sido modificados. A nuestro entender, el ejemplo *ad hoc* resulta sumamente útil para usuarios con un nivel de conocimiento lingüístico básico (iniciación al aprendizaje de una lengua no nativa o aprendientes de lengua nativa de cursos iniciales), puesto que se suelen caracterizar por su sencillez y didactismo. Por su parte, el ejemplo extraído de un corpus con modificaciones resulta igualmente útil para usuarios de niveles de conocimiento lingüístico intermedio (refuerzo de aprendizaje de una lengua no nativa o aprendientes de lengua nativa de cursos intermedios). En cuanto al ejemplo extraído de un corpus sin modificaciones, consideramos que es enriquecedor para usuarios con un nivel de conocimiento lingüístico avanzado (ampliación de conocimientos de aprendizaje de lengua no nativa o aprendientes de lengua nativa de cursos superiores o de cursos medios con conocimientos avanzados). Nuestra propuesta de nivelación de datos se fundamenta en los tres tipos de ejemplo comentados, añadiendo una modificación a uno de ellos: ejemplo *ad hoc*, ejemplo literario modificado con indicación de función sintáctica argumental y ejemplo literario sin modificar.

A la hora de diseñar el modelo de diccionario de aprendizaje de lenguas propuesto, y concretamente el articulo lexicográfico verbal, se ha tenido en cuenta el perfil y las necesidades cognitivas y comunicativas del

[119] Sobre las ventajas e inconvenientes de los ejemplos inventados y de los extraídos de un corpus vid. Jacinto (2015).

alumnado observadas durante un periodo de siete años en un centro educativo de la Comunidad de Madrid, ubicado en el distrito centro, para lo que se ha hecho uso de los instrumentos de observación y recopilación de datos reseñados con anterioridad: encuestas realizadas a alumnos, familias, profesores y tutores, pruebas e informes de evaluación. En la propuesta de nivelación de datos se han tenido en cuenta las necesidades detectadas para el aprendizaje de la lengua española (como lengua nativa) y latín (como lengua no nativa)[120]. Para el primer tipo de diccionario, la observación evidenció, en el caso de los artículos verbales, la necesidad de proporcionar una definición alternativa a la perifrástica con el objetivo de facilitar la comprensión del componente semántico del verbo relacionándolo con un conjunto de elementos no esenciales cuya presencia en la definición ayuda a entender qué tipo de entidades aparecen en el estado, proceso, posición o acción que describe el verbo y su relación ontológica. Es decir, una definición frástica con contorno no condensado, como recogemos en el siguiente ejemplo de diccionario escolar de español en construcción, donde se subrayan los argumentos verbales[121]:

1. **Colmar** 1.v. (bivalente): se colma un recipiente o las esperanzas de un ser vivo cuando (1) alguien o algo$^{(arg.1)}$ llena por encima de su tope un objeto$^{(arg.2)}$ con capacidad para guardar contenidos o (2) alguien o algo$^{(arg.1)}$ satisface completamente las aspiraciones$^{(arg.2)}$ de un ser animado.

Con respecto al segundo tipo de diccionarios, las carencias detectadas manifestaron la necesidad de proporcionar la posibilidad de acceder a una definición frástica con contorno no condensado que parta del

[120] La nivelación en el acceso a los datos se ha llevado a cabo no solo a nivel de definición y de ejemplo lexicográfico, objeto de estudio del presente trabajo. El modelo lexicográfico propuesto comprende también un acceso nivelado a la estructura argumental verbal, en atención a la morfología de los argumentos, su función sintáctica y su función semántica, fundamentada esta última en la teoría de los marcos predicativos de Dik (1989) y en los roles semánticos descritos por Fillmore (1968).

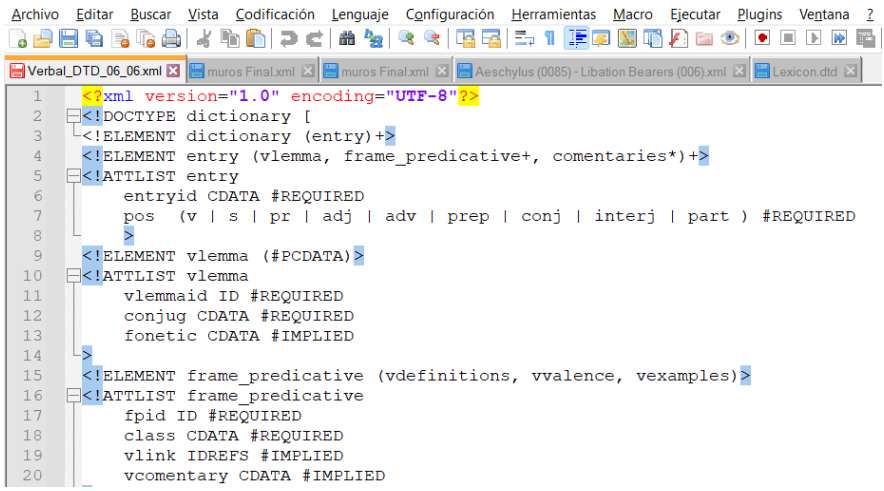
[121] Tanto en las definiciones s.v. *colmar* como en la de s.v. *pereo* (esta última se recoge a continuación) se muestran ejemplos del tipo de definición cuyo acceso queda delimitado por el tipo de necesidad cognitiva del aprendiente, en atención, fundamentalmente, a su conocimiento del léxico y de la sintaxis en las lenguas a aprender.

equivalente en la lengua meta, a fin de que el aprendiente entienda el significado de la unidad léxica en español mediante la descripción del contexto semántico y sintáctico en el que se desenvuelve dicha unidad léxica, una definición perifrástica en la lengua de origen, esto es, en latín, destinada a aprendientes con un nivel lingüístico más avanzado, y una definición por equivalente en la lengua meta, técnica habitual en los diccionarios bilingües de latín-español. Veamos un ejemplo de definición frástica con contorno no condensado (1) y de definición perifrástica en lengua origen (2) en un diccionario bilingüe latín-español en construcción:

1. **pĕrĕo, ĭi (īvi), ĭtum, īre** 4.v. (monovalente): Un ser vivo$^{(arg.1)}$ muere cuando su vida finaliza.
2. **pĕrĕo, ĭi (īvi), ĭtum, īre** 4.v. (monovalente): mori significat.

En cuanto a la estructura del documento XML, una vez conocidas las necesidades lexicográficas y extralexicográficas, el primer paso consiste en el diseño de la DTD que servirá para validar el diccionario, especificando qué etiquetas se utilizan en el diccionario, qué información contienen y cuál es su orden jerárquico, todo ello en relación con las diferentes estructuras del diccionario. La DTD puede ser interna o externa. En el primer caso, la DTD se encuentra especificada en el propio documento XML, al inicio, tras la declaración del tipo de documento, mientras que en el segundo caso se lleva a cabo mediante un llamamiento a un documento externo, con extensión .dtd, que contendrá dicha DTD. La principal ventaja de DTD interna es la rapidez a la hora de validar el documento XML. La de la externa es la posibilidad de relacionar distintos diccionarios en XML a un mismo documento DTD sin la necesidad de tener que recoger la DTD en cada uno de los diccionarios en XML.

FIGURA 1. *Ejemplo de DTD.*



Fuente: elaboración propia

Confeccionada la DTD, se procede a codificar el diccionario según el etiquetado propuesto para las diferentes estructuras del diccionario, a saber, la hiperestructura (organización de los paratextos y de la macroestructura -conocida también como nomenclatura- del diccionario), la macroestructura (organización de las entradas lexicográficas), la microestructura (organización de los artículos lexicográficos), la medioestructura (relaciones intertextuales entre los diferentes elementos del diccionario) y la iconoestructura (conjunto de recursos multimedia -imagen, audio y video- del diccionario).

Para las definiciones se especificaron los niveles de definición según el marco predicativo del verbo, esto es, la estructura que define el número de argumentos que requiere un predicado, así como sus características semánticas, es decir, su valencia cuantitativa y cualitativa (García Velasco, 2003)[122], a la hora de describir un proceso, acción, estado o

[122] La valencia cuantitativa y cualitativa de un predicado verbal especifica el número de argumentos (complementos obligatorios) y la forma de los mismos que requiere un verbo para que su significado sea completo y la codificación lingüística de la realidad sea adecuada mínimamente.

posición (codificación lingüística de la realidad que constituye una predicación con un significado mínimo esencial).

En cuanto a los ejemplos, se codificaron tres tipos de ejemplos para cada marco predicativo: un ejemplo *ad hoc*, un ejemplo literario modificado con indicación de la función sintáctica argumental y un ejemplo literario sin modificación.

La confección de la DTD y del diccionario en XML se realizó con el software *Notepad* ++ (Notepad++ (notepad-plus-plus.org)).

4. RESULTADOS

Tomando como ejemplo el diccionario de aprendizaje de latín, el resultado de la codificación para las definiciones y para los ejemplos, es el siguiente:

FIGURA 2. *Etiquetado para las definiciones y ejemplos nivelados (diccionario bilingüe latín-español de aprendizaje de latín).*

```
<frame_predicative fpid="pereo1_2" class="cambio_de_estado" vlink="morior1 occido1_1">
    <vdefinitions vdefid="pereo1_2def">
        <vdef_equiv equivleng="español" l="1">morir</vdef_equiv>
        <vdef_fras frasleng="español" l="2">
            <arg narg="1">un ser vivo </arg>muere cuando finaliza su vida</vdef_fras>
        <vdef_monoling monoleng="latin" l="3">mori significat</vdef_monoling>
    </vdefinitions>
    <vexamples>
        <vexample_adhoc vadhoclink="filia1 dominus1" l="1">filia domini periit</vexample_adhoc>
        <vexample_sintac vauthor="Cicero" vtitle="De natura Deorum" vsection="III_81_7" l="2"> Q. Varius [sujeto] periit</vexample_sintac>
        <vexample_lit vauthor="Cicero" vtitle="De natura Deorum" vsection="III_81_7" l="3">Q. Varius, homo importunissumus, periit</vexample_lit>
    </vexamples>
</frame_predicative>
```

Fuente: elaboración propia

El artículo lexicográfico s.v. *pereo* está codificado en el diccionario mediante la descripción de dos marcos predicativos que responden respectivamente a los significados de "desaparecer/desvanecerse" y "morir/ser destruido". Con la finalidad de ilustrar la forma de nivelar las definiciones y los ejemplos, hemos recogido los dos fragmentos de la codificación lexicográfica verbal que responden a los dos apartados de la microestructura ya mencionados. La figura 2 representa la codificación propiamente, mientras que la figura 3 muestra la estructura jerárquica de los elementos y atributos utilizados para codificar definiciones y ejemplos.

FIGURA 3. *Jerarquización del etiquetado para las definiciones y ejemplos nivelados (diccionario bilingüe latín-español de aprendizaje de latín).*

```
<frame_predicative fpid="pereo1_2"
                   class="cambio_de_estado"
                   vlink="morior1 occido1_1">
    <vdefinitions vdefid="pereo1_2def">
        <vdef_equiv equivleng="español"
                    l="1">morir</vdef_equiv>
        <vdef_fras frasleng="español"
                   l="2">
            <arg narg="1">un ser vivo </arg>muere cuando finaliza su vida</vdef_fras>
        <vdef_monoling monoleng="latin"
                       l="3">mori significat</vdef_monoling>
    </vdefinitions>
    <vexamples>
        <vexample_adhoc vadhoclink="filia1 dominus1"
                        l="1">filia domini periit</vexample_adhoc>
        <vexample_sintac vauthor="Cicero"
                         vtitle="De natura Deorum"
                         vsection="III_81_7"
                         l="2"> Q. Varius [sujeto] periit</vexample_sintac>
        <vexample_lit vauthor="Cicero"
                      vtitle="De natura Deorum"
                      vsection="III_81_7"
                      l="3">Q. Varius, homo importunissumus, periit</vexample_lit>
    </vexamples>
</frame_predicative>
```

Fuente: elaboración propia

El elemento utilizado para codificar la definición es <vdefinitions>. Dicho elemento contiene un atributo vdefid, con el valor "pereo1_2def" que identifica como forma única en todo el diccionario las definiciones del segundo marco predicativo s.v. *pereo*. Ese elemento <vdefinitions> contiene tres elementos: <vdef_equiv>, para marcar la definición por equivalente, <vdef_fras>, para marcar la definición frástica, y <vdef_monoling>, para marcar la definición monolingüe en lengua origen (latín). Dichos elementos tienen dos atributos cuyo valor identifica el tipo de lengua de la definición (equivleng, frasleng y monoleng, respectivamente) y el nivel de definición (l[123]). En la definición fraseológica encontramos un elemento <arg> que sirve para marcar los argumentos verbales de la definición, con su atributo narg cuyo dato especifica el número del argumento. En este caso concreto, al tratarse de un

[123] El atributo l, que aparece tanto los elementos que marcan los tipos de definición como los tipos de ejemplo, sirve para identificar distintos niveles de acceso a los datos: l="1", para aprendientes con ciertas carencias lingüísticas básicas, l="2", para aprendientes con ciertos conocimientos lingüísticos sólidos, tanto en la lengua origen como en la meta, y l="3", para aprendientes de un nivel superior que necesitan un grado mayor de complejidad tanto en la exposición de la definición como en la de los ejemplos que ilustran el comportamiento lingüístico de la unidad lematizada.

predicado monolingüe, solo contiene un argumento, marcado con el "1". Todos los elementos mencionados tienen sus etiquetas de cierre.

En cuanto a los ejemplos, el elemento padre que contiene toda la información referente a los ejemplos se codifica mediante la etiqueta <vexamples>. Dicho elemento contiene tres elementos hijos, uno para cada tipo de ejemplo: <vexample_adhoc>, para el ejemplo *ad hoc*, <vexample_sintac>, para el ejemplo literario modificado con especificación de la función sintáctica argumental, y <vexample_lit>, para marcar el ejemplo literario. Cada uno de estos elementos tiene sus correspondientes atributos: el primero, el atributo vadhoclink, con el que se relacionan las unidades léxicas que constituyen el ejemplo creado *ad hoc* de la predicación con unidades léxicas que han sido lematizadas en el diccionario, y l, con el que se marca el nivel de acceso a los datos; el segundo y el tercer argumento con los atributos vauthor, vtitle y vsection que sirven para ubicar el ejemplo en un contexto literario concreto, esto es, especificar el nombre del autor de la obra literaria, el título de la misma y la ubicación del ejemplo en dicha obra, y el atributo l, utilizado, de nuevo, para marcar el nivel de acceso a los datos.

5. DISCUSIÓN

El modelo lexicográfico diseñado es aplicable a la confección de diccionarios de una variedad amplia de lenguas, codificadas tanto desde la perspectiva de los denominados diccionarios escolares como de los diccionarios de aprendizaje. Su estructura abierta permite modificar el número y la forma de elementos y atributos, a fin de responder a las necesidades detectadas en los aprendientes. Sería, por lo tanto, posible, si se detectara dicha necesidad, ampliar el tipo de ejemplos añadiendo un tipo más en el que se marque la función semántica de los argumentos verbales, en atención a los papeles semánticos definidos, con el objetivo de que un aprendiente de un nivel superior entendiera el comportamiento argumental en términos diferentes a los de la sintaxis clásica. Pero no solo se pueden ampliar los datos lexicográficos, sino que se pueden reducir: habrá docentes que no vean necesario el ejemplo que recoge el marcado sintáctico, por considerar dicho marcado irrelevante durante

proceso de aprendizaje de determinadas lenguas. En lenguas declinables, se pueden codificar ejemplos donde quede marcado el caso de los argumentos. Como se puede observar, el abanico de posibilidades de explotación del diccionario es amplio, puesto que las necesidades extralexicográficas y lexicográficas de los aprendientes también lo son.

La codificación lexicográfica propuesta ha atendido a esa demanda de confección de diccionarios que solicita que se tenga en cuenta no tanto el tipo de diccionario como la necesidad o adecuación al usuario (Lorente, 2017) la nivelación de datos, mediante los atributos señalados, permite que antes de acceder a los datos del diccionario el aprendiente decida qué información ha de devolverle el diccionario adaptada a su perfil. No obstante, podría darse el caso de que durante el proceso de aprendizaje el usuario del diccionario necesitara subir o bajar un nivel en el acceso a los datos lexicográficos, lo cual sería también factible, puesto que la organización de los datos lexicográficos permite recorrer el árbol del documento XML en diferentes direcciones. De ahí la versatilidad del modelo. Así pues, sería posible que un aprendiente cuyas necesidades cognitivas lingüísticas sugirieran, en un principio, un acceso a los datos lexicográficos de nivel 1 y que llegado el momento se viera preparado para subir un escalafón en el nivel de información y acceder a una definición de nivel 2, o que requiera comparar los datos de una definición por equivalente con los de una definición frástica con contorno no condensado.

La nivelación de los datos que facilita el modelo lexicográfico explicado en este capítulo provee de una solución a uno de los problemas importantes en la enseñanza, el del aprendizaje inclusivo: la facilidad de proporcionar un acceso nivelado a los datos del diccionario hace que este sea un instrumento didáctico de sumo valor a la hora de trabajar en el aula con alumnos con distintas capacidades. Todos los alumnos utilizan el mismo diccionario, que es el que se adapta a las necesidades de un alumnado variado.

Destacamos, por último, otra de las virtudes del modelo propuesto está fundamentada en la simplicidad a la hora de actualizar los datos del diccionario. Los análisis de necesidades lexicográficas y extralexicográficas realizados periódicamente revelarán la necesidad de modificar o

añadir nuevos datos al diccionario, lo que repercutirá en una mejora de la calidad de la información que proporcione dicho diccionario. Lo único que habría que hacer es actualizar la DTD e introducir los datos nuevos. Así pues, lejos de ser un instrumento didáctico que con el tiempo quedará obsoleto, su estructura modificable hace del diccionario una obra actualizada continuamente, ampliando y mejorando los niveles de acceso a sus datos.

6. CONCLUSIONES

La nivelación de datos lexicográficos aplicada a los diccionarios de aprendizaje de lenguas supone una respuesta a esa demanda de confección de diccionarios diseñados según las necesidades particulares de los aprendientes, no solo de las necesidades detectadas según los estándares de aprendizaje. El diccionario se construye teniendo en cuenta los perfiles de los usuarios, en atención al uso que el aprendiente desea hacer el diccionario, sus funciones (comunicativa y cognitiva) y sus necesidades, deducidas a partir de su perfil lingüístico, social, cultural, etc. Se proporciona, por lo tanto, un acceso selectivo a los datos lexicográficos, que por un lado evita la sobrecarga de información y por otro, facilita el aprendizaje inclusivo. Un mismo diccionario sirve, por lo tanto, para cubrir diferentes necesidades en relación con los mismos datos lexicográficos. Además, la codificación en XML permite que el documento resultante sea utilizado por diferentes sistemas, así como una sencilla reestructuración de los datos tras la detección de nuevas necesidades, gracias a su facilidad a la hora de actualizar los datos lexicográficos que caracteriza el metalenguaje XML. Su versatilidad hace que el modelo sea aplicable a diferentes lenguas y tanto a aprendientes nativos como no nativos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a LALINGAP, grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid al que pertenecemos, su inestimable contribución al desarrollo de la investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, parte de cuyos resultados se plasman en el presente capítulo.

8. REFERENCIAS

Abel, A. (2012). Dictionary writing systems and beyond. En S. Granger y M. PAQUOT, (Eds.), Electronic Lexicography, (pp. 83-106). Oxford University Press.

Bergenholtz, H. y TARP, S. (2003). Two opposing theories: 0n H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions, Hermes. Journal of Linguistics, 31, 171-196.

Bergenholtz, H. y TARP, S. (2004). The concept of dictionary usage. Nordic Journal of English Studies, 3, 23-36.

Bergenholtz, H. y Tarp, S. (2005). Electronic dictionaries: Old and new lexicographic solutions. Hermes. Journal of Linguistics, 34, 7-9.

Bosque, I. (1982). Sobre la teoría de la definición lexicográfica. Verba: Anuario galego de filoloxia, 9, 105-124.

Castillo, M. A. y García Platero, J. M. (2003). La lexicografía didáctica. En A. M. Medina (Coord.), Lexicografía española, (pp. 335-351). Ariel.

Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Cambridge University Press.

Dike, S. C. (1989). The Theory of Functional Grammar (Part 1: The Structure of the clause). Foris.

Egido, M. y Meliss, M. (2017). ¿Cómo usar diccionarios bilingües en línea? Ejemplos para el desarrollo de las competencias lexicográficas en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, 7, 31-53.

Fillmore, C. (1968). The Case for Case. En E. BACH y R. T. HARMS (Eds.), Universals in Linguistic Theory, (pp.1-88). Holt, Rinehart and Winston.

García Velasco, D. (2003). Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S.C. Dik. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Garriga, C. (2001). Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español. En M. C. AYALA (Coord.), Diccionarios y enseñanza, (pp. 127-149). Universidad de Málaga.

Hernández Hernández, H. (2018). Presentación. La Lexicografía, una disciplina con futuro. Revista de Filología, 36, 9-13.

Heuberger, R. (2016). Learners' Dictionaries. En P. DURKIN (Ed.), The Oxford Handbook of Lexicography, (pp. 25-43). Oxford University Press.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Jacinto, E. (2015). La información sintagmática en la lexicografía española actual: unidades pluriverbales, ejemplos lexicográficos y otras indicaciones cotextuales. Cuadernos AISPI, 6, 147-170.

Lara, L. F. (2004). De la definición lexicográfica. El Colegio de México.

Lorente, M. (2017). La tecnología al servicio de la lexicografía y la didáctica: herramientas para la implementación de las obras lexicográficas y mejora en la presentación de contenidos. En M. J. DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ y M. T. SANMARCO (Eds.), Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula, (pp. 35-54), Peter Lang.

Maldonado, C. (2018). ¿Hay futuro para la lexicografía comercial?. Revista de Filología, 36, 249-267.

Martin, D., Birbeck, M., KAY, M., Loesgen, B., Pinnock, J., Livingstone, S., Stark, P., Williams, K., Anderson, R., Mohr, S., Baliles, D., PEAT, B. y OZU, N. (2000). Professsional XML. Wrox Press Ltd.

Medina, A. M. (2003). La microestructura del diccionario: la definición. En A. M. Medina (Coord.), Lexicografía Española, (pp. 127-146). Ariel.

Nomdedeu-Rull, A. y TARP, S. (2018). Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE/L2. Journal of Spanish Language Teaching, 5 (1), 50-65.

Nomdedeu-Rull, A. (2019). Hábitos de consulta de diccionarios en estudiantes universitarios chinos de español." En C. CALVO y F. ROBLES (Eds.), La investigación en lexicografía hoy: diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario, (pp. 143-164). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Orduña, J.L. (1999). La función definitoria de los ejemplos: a propósito del léxico filosófico del Diccionario de Autoridades. En M. N. VILA (Coord.), Así son los diccionarios, (pp. 99-120). Universitat de Lleida.

Porto, J.A. (2014). La definición lexicográfica. Arco Libros.

Porto, J.A. (2002). Manual de técnica lexicográfica. Arco Libros.

Potter, L. (1998). Setting a Good Example: What Kind of Examples Best Serve the Users of Learners' Dictionaries. En T. FONTENELLE, P. HILIGSMANN, A. MICHIELS, A. MOULIN y S. THEISSEN. (Eds.), Actes Euralex '98 proceedings, (pp. 357-362). University of Liège.

Rey-Debove, J. (2005). Statut et fonction de l'exemple dans l'économie du dictionnaire. En M. HEIZ (Ed.), L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains, (pp. 15-20). Max Niemeyer Verlag,

Rey-Devobe, J. (1967). La définition lexicographique: bases d'une typologie formelle. Travaux de Linguistique et de Littérature, 5 (1), 141-159.

Rubio, R. J., Bonilla, J. E. y Bernal, J. A. (2021). Dictionary Writing Systems y otras herramientas informáticas para la elaboración, administración y publicación de diccionarios. Lingüística y Literatura, 80, 340-360.

Simões, A., Salgado, A., Costa, R., y Almeida, J. J. (2019). LeXmart: A Smart Tool for Lexicographers. En I. Kosem, T. Zingano Kuhn, M. Correia, J. P. Ferreria, M. Jansen, I. Pereira, J. Kallas, M. Jakubíček, S. Krek y C. Tiberius (Eds.), Electronic Lexicography in the 2lst Century: Proceedings of the eLex 2019 Conference: Smart Lexicography, (pp. 453-466). Lexical Computer.

Tarp, S. (2019). La ventana al futuro: despidiéndose de los diccionarios para abrazar la lexicografía. Revista sobre investigaciones léxicas, 2 (2), 5-36.

Tarp, S. (2015). La teoría funcional en pocas palabras. Estudios de Lexicografía, 4, 31-42.

Van Der Vlist, E. (2003). Relax NG. O'Reilly Media.

Werner, R. (1982). La definición lexicográfica. En G. HAENSCH, L. WOLF, S. ETTINGER y R. WERNER, La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica, (pp. 259-328). Gredos.

Woldrich, A., Goli, T., Kosem, I., Matuška, O. y Wissik, T. (2020). Elexis: Technical and social infrastructure for lexicography. K Lexical News, 28, 45-52.

THE PROJECT "FRAMING CLIL": GAMIFYING MATHEMATICS FOR CLIL CONTEXTS

SARAH LISTER
University of Cordoba - Manchester Metropolitan University

1. INTRODUCTION

Globalization, emergent technologies, crises and structural social and labour changes require teachers to provide learners with knowledge and skills to face successfully the challenges of the 21st century society. In 2019, the European Commission identified 8 key competences for life-long learning, among which we highlight the importance of literacy, numeracy and digital skills as fundamental to ensuring young people have the necessary competence to contribute positively to the workforce and economy, but also to help escape the risk of spiralling poverty and a widening of "the gap." The "numeracy gap" (Levels et al., 2017), the "language gap" (Johnson & Zentella, 2017) and the "digital gap" (Hargittai, 2010, 2011; Van Dijk, 2020) resulting from the different recent waves of economic crises are significant challenges for educators and society as a whole.

In this light, the project GamifyingCLIL ("Gamifying CLIL within a Mathematics Context"), an Erasmus+ KA2 Strategic Partnership for Higher Education (Ref. no. 2018-1-UK01-KA203-048071) led by the Manchester Metropolitan University (UK) partnering with the Vrije Universiteit Brussel (Belgium), Universidad de Córdoba (Spain), PH Salzburg (Austria), Università degli Studi di Torino (Italy) and Cyber Coach (UK), addresses these gap priorities. Through innovative tools designed to be used both in the classroom and at home, the target group of this project (students aged 8-13 years old) will remain engaged in mathematics education as well as acquiring new skills through the CLIL-based games developed as part of this project.

1.1. So, why game-based learning?

Game-based learning (GBL) can be defined as the use of games in learning that engage children in the learning process (Smith & Mann,2002; Gee,2003). There is a growing body of empirical research to suggest that learning can be improved through GBL (Condie & Monroe,2007; Chuang & Chen, 2009; Kolovou & Heuvel-Panhuizen, 2010; Liu et al., 2011; Spires et al., 2011; Ya-Ting, 2012), in part due to the 'authentic and relevant context for problem solving' (Ya-Ting, 2012:17). However, it is essential that games are underpinned by sound pedagogical principles, such as experiential learning and rich feedback (Barab et al, 2005), as when utilised appropriately, they transform the learning experience by combining learning and play (Gee, 2007). GBL affords learners opportunities to practice and apply digital skills needed in the real world (Prensky, 2006) to help solve real problems. Existing research highlights the potential benefits that a GBL approach can provide for multilingual learners in terms of both subject content and language learning. This serves to underline the relevance and significance of this project and the opportunity it affords to contribute to the knowledge base. Benefits of GBL include enhanced learner motivation (Pivec & Dziabenkoi, 2004; Kirikkaya et al., 2010, as cited in Liu & Chen, 2013), improved attainment (Ormod, 2014), improvements in learners' ability to retain and retrieve content (Pivec & Dziabenko, 2004; Donmus, 2010), how learners' progress is supported in GBL as they embrace challenges and solve problems (Kirikkaya et al., 2010, as cited in Liu & Chen, 2013), and increased resilience. The repetitive nature of, and sustained engagement with, gameplay and the key feature of failure in GBL provides an environment in which learners feel safe to make mistakes, are more likely to take risks (Hoffman & Nadelson, 2010) and affords the learners opportunities to revisit key concepts and skills. Another fundamental aspect of GBL worthy of note is how it affords learners opportunities to make mistakes within safe and 'risk-free' learning spaces alongside a recognition and understanding of the important role this can play in students' learning. Juul (2009) attests that failure is an integral aspect of GBL and to improving learners' skills. Previous studies have examined the benefits of using digital platforms, including the potential

to advance teaching and learning approaches by creating rich learning environments in which learners learn independently and collaboratively (Shaife & Mansor, 2009; Higgins et al., 2010).

2. OBJECTIVES

The main objective of this paper is firstly to address the concepts of numeracy, language and digital gaps, for later highlighting how Digital Game-Based Learning (DGBL) can be an adequate methodology to narrow these gaps when used to learn mathematics in Content and Language Integrated Learning or CLIL (Coyle et al., 2010) settings. After this contextualization, the European project GamifyingCLIL will be presented, paying special attention to the main outcome of the project: Fractio Quest, a free app which can contribute to offer both teachers and students the necessary tools to teach and learn fractions considering the fundamentals of the CLIL approach (Coyle, 2005, 2018; Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer & Smit, 2013; Llinares & Morton, 2017), contributing thus to facilitate the learning process of students who study Mathematics in a language different from their main language. Using a descriptive, qualitative approach based on the implications of CLIL and mathematics education, the preliminary findings of this project will be presented, underlining the implications for practice. GamifyingCLIL aims at narrowing the aforementioned gaps and promote open, inclusive and innovative practices in a digital era based on CLIL, helping to deliver a more socially inclusive and cohesive society and a future generation equipped with the key skills and competences necessary for the global, multilingual and multicultural society of the 21st century. Moreover, whilst there has been considerable research into GBL, research into its use within multilingual contexts is limited and remains an emerging field. By allowing learners to experience, rather than simply study, language and mathematical content, there is a meaningful purpose for both language and mathematical content (Dalton-Puffer & Smit, 2007 and perhaps: Anderson et al,2008; Meyer,2009). This paper intends to outline how the DGBL resources developed under the remit of the FramingCLIL project, adhered to the key principles of effective DGBL and contribute to deepening the knowledge base in regard to how DGBL can

be implemented effectively within multilingual settings to enhance learning opportunities.

3. THEORETICAL FRAMEWORK

Multilingualism and language learning have emerged as key pillars of European educational policy, that have been endorsed through multiple policy documents (European Commission, 2003, 2005), underlining the EU's commitment to promote and increase multilingualism. In 2003, the European Commission's action plan set out its vision to "promote language learning and linguistic diversity" (p. 3), thereby extending opportunities for EU citizens to learn at least two foreign languages as part of lifelong learning, recognising the associated benefits for citizens and in a drive to improve the quality of language teaching at all levels. This objective was extended further in 2005 when the European Commission announced its desire to increase multilingualism to ensure that all citizens have practical skills in at least two foreign languages, in addition to their mother tongue (European Commission, 2005).

The EU understands the term multilingualism to refer to "the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives" (Katsarova, 2022, p. 2). Cenoz and Gorter (2015, p. 2) suggest multilingual education could be defined as "the use of two or more languages in education, provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy." The fact that the 24 languages spoken across the EU co-exist in harmony is a testament to the EU's commitment to preserve the cultural identities of individual countries across the EU. Not only does this serve to underline the value attached to the linguistic and cultural diversity across the EU, but it also helps to uphold democracy, transparency, and accountability. However, despite these efforts, statistics cited in the same report indicate that over one third (35.4%) of adults in the EU did not know any foreign languages, whilst a similar figure (35.2%) stated they knew one foreign language (Katsarova, 2022). This is further endorsed by the OECD (2016) that reported that although the European discourse around multilingualism is extremely positive, there is evidence to suggest that

those who are exposed to more than one language are often found to be underperforming. Whilst the connection between policy and practice may not always be straightforward, there is a deeply embedded desire by EU policymakers and other key stakeholders to acknowledge the importance of and protect Europe's rich cultural diversity. In practice, multilingual education may differ based on the socio economic, political and cultural contexts of individual countries or regions, making it difficult to reach any consensus about the implementation of Content and Language Integrated Learning or CLIL (Coyle et al., 2010) programmes across Europe and their efficacy in relation to EU goals. Moving forward, there is a recognition that there needs to be a better alignment between policy, practice and research. Since the emergence of CLIL in the mid-1990s, there has been a concerted effort to promote and recognise the value of the linguistic diversity that exists across Europe.

Alongside the EU's drive to promote linguistic and cultural diversity, there is also a recognition of the need to address the widening of the language, numeracy and digital "gaps." These are essential skills for the future workforce across the EU but are also crucial in preventing young people from spiralling poverty. Whilst poverty can be linked to academic underachievement, it is important to concede that the underlying factors impacting on these "gaps" are significantly more complex and that educators should not assume that students from lower socioeconomic and poorer backgrounds, are somehow linguistically impoverished (Johnson, 2015). Data from the PISA report (2018) upholds the views held by Johnson (2014) and Gonzalez et al. (2005), that social disadvantage is not necessarily a precursor to poor academic performance but accepts there are variables according to different countries specific contexts. Whilst there are signs pointing towards an upward trajectory in terms of literacy and mathematical literacy, figures from PISA (2018) on the number of 15-year-old students achieving Level 7 in reading, ranged from 90% in China, Estonia and Singapore to less than 10% in Cambodia, Senegal and Zambia. When considering the number of students demonstrating a minimum level of mathematical proficiency (at least level 2), here again there are significant discrepancies ranging from 98% in Beijing, Shanghai, Jiangsu and Zhejiang (China) and 2%

in Zambia (PISA, 2018). Looking at the mean scores for the countries participating in the GamifyingCLIL project, Austria and Italy are below 500, at 491 and 477 respectively, with Belgium and the UK both above 500, at 500 and 503.7 (there is currently no up-to-date statistical data for Spain available from the OECD, 2018), all of them remain some distance away from achieving the global goals for sustainable education as outlined in the UN Sustainable Development Goals for education (UN, 2017). Moreover, and according to statistics, more than half of all children and adolescents are not meeting the minimum required levels of proficiency in reading and mathematics (UN, 2017). It is these language, numeracy and digital "gaps" that the GamifyingCLIL project has put centre stage when developing the digital resources.

Johnson (2014) and Gonzalez, Moll and Amanti (2005) propose a more beneficial approach to help level the playing field for students from minority backgrounds. This approach, "Funds of knowledge", acknowledges how the linguistic and cultural patterns may differ among minority students and that if teachers are able to understand, identify and tap into these sophisticated socially constructed literacies. It also challenges the deficit model that has characterised much of the educational theory, and Gonzalez, Moll and Amanti (2005) contend that adopting a funds of knowledge approach to better understand families and their cultural resources, including language, present an opportunity to improve classroom practice. Though this requires teachers to be able to integrate these skills into classroom practices, to scaffold academic language and literacy patterns (Johnson, 2014), thereby helping to remove any potential language gap.

The digital gap (Hargittai, 2010) also referred to as the "digital divide", a phrase first coined by Bill Clinton and Al Gore in 1996, continues to be a major challenge for policymakers, academic researchers, educators and society. Early research into the digital divide was limited in its reach and understanding, viewed as a broad term to refer to articulate the disparity between people's access to technology (Varra-llyai, 2015). From the 1990s onwards, efforts were made to broaden the definition to include use of technology (OECD, 2001). To be able to eliminate and find solutions to the discrepancies that exist in terms of access to digital

technologies, it is first necessary to recognise the complex and multidimensional nature of this issue, understanding the many factors that contribute to any digital divide (Varrallyai et al., 2015). Van Dijk and Hacker (2003) postulate that these variables may well be different depending on context. In other words, the divide may exist between rural and urban communities and different socio-economic groups and be dependent on access to education. Increasingly, some researchers submit that the digital divide can no longer be solely attributed to age, gender, ethnicity, socioeconomic status or access to high quality education, but rather relates to a knowledge gap, in other words, having the knowledge and understanding to understand and interpret information (Graham, 2011). Varrallyai et al. (2015) offer an extensive range of factors that contribute to the digital guide, to include cultural backgrounds, stipulating that people from different cultural backgrounds may have differing perspectives on technology which in turn may impact engagement with and use of technology. That said, many researchers cite gender as a primary factor contributing to the digital divide (Adhikari, Mathrani, & Parsons, 2016; Joiner, Stewart, & Beaney, 2015; Ritzhaupt, Liu, Dawson, & Barron, 2013). Studies have also highlighted discrepancies in terms of individual's knowledge of technology based on socioeconomic backgrounds (Brandtzæg, Heim, & Karahasanović, 2011; Chetty et al., 2018; Delello & McWhorter, 2017; Olawande Oni, 2013; Raja, 2016), a view further supported by Borman's study (2016) that observed how students with well-educated parents in high income professions were likely to display higher levels of knowledge of technology than those from low income households where parents lack the resources to provide access to basic technology (Raja, 2016).

Although there is evidence to suggest that technology appears to have increased language learning opportunities (Crystal, 2001), the converse could also be said to be true. Language has also been cited as a key factor in a widening of the digital divide (Bornman, 2016; Cox, Cheng & Forbes, 2018), although the extent of its impact is debated among researchers. There is considerable research that points to inequality of access, particularly surrounding marginalised groups and lesser-known languages (Canagarajah, 2006; Gleason & Suvorov, 2019; Hlas, 2018;

Nakamura, 2002; Ortega, 2017; Sharma, 2012), or those groups in society who have zero or limited affordance. Warschauer (2012) is in no doubt about the huge inequalities that exist stating, "there is no doubt that unequal access to computers and the internet is, to a large extent, an effect of poverty" (p. 141). Ortega (2017) calls for a more "equitable multilingualism" to consider ways to address the issues of inequality, equity, and access for all language learners. A more recent study by Gleason and Suvorov (2019) explored the potential of open and free access language learning digital based resources to promote social justice, suggesting that "can work to ameliorate or, in some cases exacerbate, problems of discrimination, marginalization, and inequity" (p. i) Whilst some of these studies were undertaken outside the EU, similar parallels can be drawn in Europe, with the arrival of migrants and refugees in increasing numbers. In contrast, data from PISA highlights the rapid rise in the number of students reporting to have access to technology. In 2009, approximately 15% of students from OECD countries reported they did not have access to technology; by 2018, this proportion had shrunk to 5% (OECD, 2019).

At this juncture, it is necessary to explore the distinction between mathematics and numeracy as they are not one and the same. Evidently numeracy is related to mathematics but is not exactly the same thing. Mathematics is concerned with the abstract concepts and ideas whereas numeracy deals with the concrete application of mathematics. Furthermore, mathematics is associated with acquiring conceptual knowledge and procedural skill, numeracy is concerned with applying this knowledge and skills. Mathematics also focuses on gaining correct answers to problems, becoming numerate involves developing fluency and confidence to deal with real life problems. In short, numeracy is the ability to apply mathematical knowledge to solve problems in real life contexts (Orpwood & Brown, 2015). In some circles, numeracy is also referred to as mathematical literacy. In this sense, PISA (2018, p. 75) present a useful definition of mathematical literacy as "students' ability to analyse, reason and communicate ideas effectively as they pose, formulate, solve and interpret solutions to mathematical problems in a variety of situations." This definition serves to underline the significance of mathematics in the real

world and the part it plays in helping to individuals to make well informed, sound decisions as engaged, reflective citizens.

Mathematical discourse has several distinctive features, some of which are distinct to mathematics with technical terms that are specific to mathematics along with specialist use of more general vocabulary, for example, line or frequency and mathematical terms that use everyday vocabulary in more abstract ways. Specifically, it can be contended that mathematics is a language in its own right, with its own set of rules, symbols and syntax (Arianrhod, 2005; Goldhaber, 2006; Gough, 2007; Wakefield, 2000). Vocabulary understanding has a fundamental role to play in ensuring overall comprehension in many subject content areas, including mathematics and can act as a universal language. The special and pivotal role language plays in a mathematics classroom have long been recognised, whereby language acts as both a means of representation and of communication. The language to talk about aspects of mathematics, for example, fractions, could not be more relevant to language teaching. However, this raises the question about if or how often this language is taught explicitly? Explicit instruction of mathematical vocabulary, symbols, diagrams can help learners make connections between these different components of mathematical language (Van de Walle, 2001). It is possible to surmise that if learners can learn to understand and use the language of mathematics, their proficiency in the second language (L2) or other language may become less important. That said, it is important to acknowledge that two or more languages do not exist or operate as two separate silos within a learner's head, but rather, learners draw upon on their strongest language to access and process subject content, even when they are accessing this in an L2 or language other than their first language (L1). Instead, the L2 and L1 continuously interact within the learner's mind.

Being able to not only think about mathematics and like a mathematician but articulate this understanding is crucial to enable learners to make progress in their learning. How educators scaffold the learning to support and empower all students but particularly multilingual learners, is a significant challenge. This connection between language and mathematics affords new, interesting and innovative opportunities and ways

of thinking about mathematics and the role language plays in the learning process in bilingual or multilingual contexts. If mathematical concepts are separated from the language contexts in which they occur naturally, this is more likely to result in learners experiencing difficulties accessing and processing ideas and concepts. Language not only serves to provide learners with the means to access and describe concepts, but also the framework to construct and connect ideas. When learners possess the language and understanding of the subject specific vocabulary, they are more able to clarify their own thinking and consolidate meaning. It is not enough for learners to be able to think about and know the answers to mathematical problems. Learners need to be able to articulate their understanding and language has a fundamental role to play in this process. Furthermore, when mathematical concepts are separated from the language contexts in which they occur naturally, there is an increased likelihood that learners will experience difficulties accessing and processing ideas and concepts. This is particularly problematic for multilingual learners. If learners are to see themselves as part of a community or group, in this case, as mathematicians, they need to be able to use the language independently and with confidence. The DGBL resources developed as part of the Gamifying CLIL project provide a different context that can be useful because this offers the possibility of consolidating key concept, engaging with mathematical content and concepts in and from a different perspective as learners, thus, providing new ways of seeing and engaging with key ideas. For these practical experiences to be of meaning, learners are required to talk about these experiences and share ideas to forge meaning. For learners to be able to connect ideas, they need language.

The dual focused nature of CLIL facilitates the use of language in a different way to more conventional classroom contexts. In CLIL settings, the focus is often on task-based learning which promotes the use of language as a vehicle for communication rather than as an end goal, which in turn creates a meaningful learning environment where there is an immediate requirement to use the language to interact with subject content, to demonstrate cognitive development and comprehension. In other words, knowledge of the language becomes the means to access and learn

about subject content and concepts. Language is integrated and contextualised within the curriculum. Learning is improved as a result of increased motivation and a more natural contextualisation of language.

Despite researchers acknowledging the potential benefits of CLIL, both in terms of subject content knowledge and language, there have been several academics who have sought to encourage caution and to question the scope of CLIL to foster multilingualism (Bonnet, 2012; Paran, 2013), often cited as being elitist. However, there is a growing body of research that suggests "bilingual education has officially been advocated as an instrument of social cohesion since it is aimed to facilitate the whole population access to quality education in foreign languages that was formerly the prerogative of the elite" (Espinosa, 2019, p. 5). This points to a significant change in terms of participants in CLIL programmes, whereby the tables are turning and tendencies shifting (Ainsworth & Shepherd 2017; Madrid & Barrios 2018; Pavón 2018; Pérez Cañado 2020a; Rascón & Bretones 2018). CLIL classrooms are no longer just the domain of intelligent, highly motivated and linguistically competent students. In many cases, CLIL and non CLIL classes are homogenous (Pérez Cañado 2020b). Beyond this, CLIL programmes appear to be offsetting any differences in setting or socio-economic status (SES) and type of school. Within some contexts, there is clear empirical evidence to indicate that CLIL is therefore levelling the playing field (Ainsworth & Shepherd 2017; Madrid & Barrios 2018; Pavón 2018; Rascón & Bretones 2018), with CLIL programmes being seen to be effective even within marginalised or disengaged settings, in rural areas, public schools and minority communities where the SES is low (Cañado 2020a). However, it is acknowledged that this diversity presents one of the greatest challenges for CLIL programmes in terms of the lack of materials, resources and pedagogical guidelines to help ensure the diverse linguistic and academic learning needs that this presents. Further work is needed to ascertain the distinct needs of a diverse range of learners, how CLIL functions in terms of meeting and supporting the diverse learning needs and catering for the wide attainment range and guidance on organisational practices to ensure these needs are met.

CLIL has long been advocated by EU policymakers as a pedagogical approach that promotes multilingualism at all educational levels (European Commission, 1995, p. 47). To this end, EU educational policies have sought to promote language learning, linguistic diversity and improve the quality of language teaching. CLIL can be perceived as a proactive response to the linguistic and cultural demands of a multilingual and even plurilingual society. Another key asset of CLIL is its potential to provide a more effective and improved approach to second language learning and teaching, helping to cement CLIL as a strategy to support the EU's 1+2 blueprint to help learners achieve proficiency in three languages and move towards a bilingual or multilingual society, as outlined in the European Commission's White Paper Teaching and Learning. Towards the Learning Society (1995). This signals a move away from a deficit view of bilingualism or multilingualism towards more culturally responsible and sensitive practices.

5. THE PROJECT GAMIFYINGCLIL

The KA2 project GamifyingCLIL has explored how best to support mathematics teachers to use CLIL to exploit the synergies between mathematics and language learning taking advantage specifically of DGBL, focused mainly on teaching fractions. In this light, the combined focus on DGBL and CLIL helps build greater equity for all learners, enabling increased access and opportunities to develop digital, numeracy and language literacy skills, aimed at narrowing these gaps.

The Gamifying CLIL project uses GBL as a vehicle and a context within which to exploit the synergies between mathematics and languages while using educational technology. The objective is to help create learners who are more mathematically and linguistically literate. More specifically, the main purpose of the consortium was to develop GBL resources to deepen learners' conceptual understanding in an area of mathematics where students often experience difficulties – fractions. We should highlight that "GBL-based CLIL materials aim to provide a risk-free context for learners to develop their conceptual understanding

in this area of mathematics that has been transnationally identified as problematic" (Huertas-Abril, 2022, p. 29).

The digital resources developed within the GamifyingCLIL project support the deepening of learners' conceptual understanding in one particular area of mathematics which tends to present difficulties across the members of the project partners and promotes greater linguistic (and multilingual) competence and confidence. Two key DGBL resources have been designed, created and tested: (i) a ready-made multidevice digital game (Fractio Quest), and (ii) a digital portfolio of supplementary materials for mathematics CLIL focused on fractions. The DGBL resources have also been developed in recognition of and to exploit some of the synergies that exist between mathematics and language(s).

The Fractio Quest app consists of six games that focus on key aspects of fractions and can be accessed in any one of five languages: Dutch, English, German, French, Italian and Spanish. Developed telecollaboratively by a team composed of mathematicians and linguists, each of the six multilingual content-driven subgames included in Fractio Quest focuses on key aspects of fractions: (i) equivalent fractions, (ii) adding and subtracting, (iii) multiplying, (iv) dividing, (v) converting, and (vi) all operations with fractions (consolidation game). Within each game, there are three levels, with the mathematical content increasing in difficulty as players progress through the game. The aim is to ensure cognitive challenge increases, requiring students to implement what knowledge and understanding they have acquired to help them solve problems as they move through the levels. Several specific educational objectives of this educational digital game were set, including:

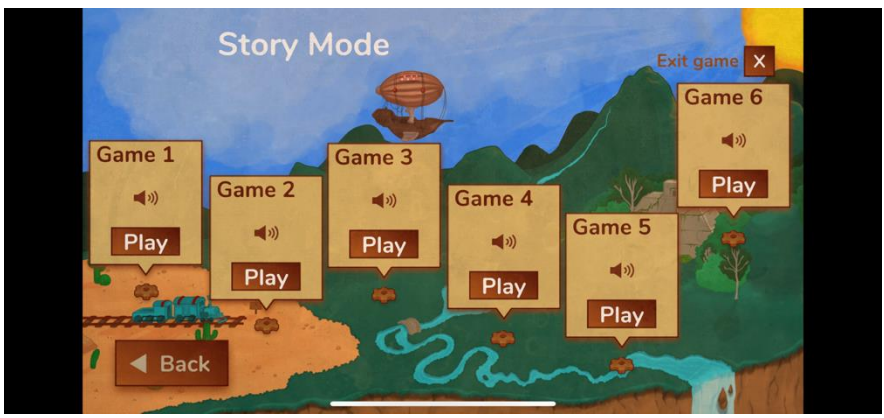
- To use DGBL as a vehicle and context to make learners more mathematically, linguistically and digitally literate, narrowing the gaps, especially for learners for whom the language of instruction is not their L1 by using DGBL.
- To deepen learners' conceptual understanding in mathematics (specially in fractions), while enhancing linguistic competence and confidence at the same time.

– To create opportunities for all learners to engage with technology-enhanced learning in a classroom to help them increase their motivation while narrowing the gaps.

– To support teachers in introducing DGBL in their mathematics CLIL lessons.

Support mechanisms have been embedded within the app in the form of a help menu to assist with any mathematical difficulties and a glossary to aid language comprehension and development. Furthermore, a journal section for learners to record their thoughts and demonstrate their understanding is incorporated within the app. Finally, language worksheets providing a different type of challenge have been built into the app to provide further opportunities for consolidation of both language and subject content.

FIGURE 1. *FractioQuest: HomePage of the Story Mode*



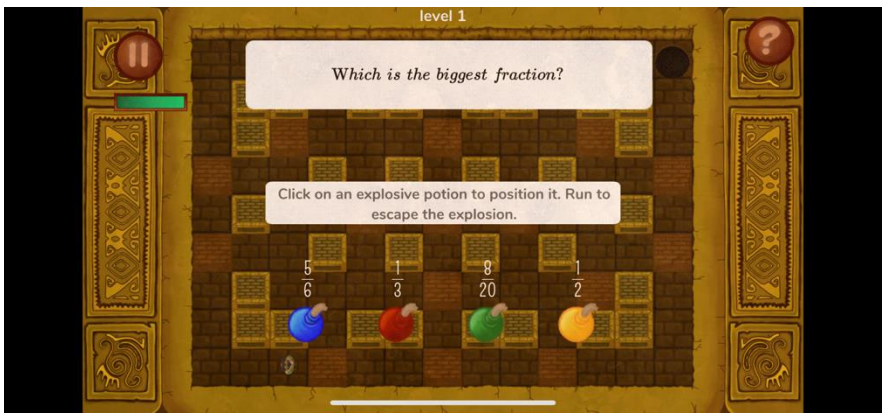
Source: FractioQuest App

FIGURE 2. *FractioQuest: Explanation of Game 6*



Source: FractioQuest App

FIGURE 3. *FractioQuest: Example of challenge (Game 6)*



Source: FractioQuest App

A digital portfolio has also been designed to ensure the activities are interactive and easily accessible through simple navigation tools and a coding system to identify the type of task: introductory, core and extension. The digital portfolio contains a wide range of engaging mathematics and language activities that aim to support the development of students' conceptual knowledge and understanding of fractions as well as their exposure to language(s) in a meaningful and purposeful context. This interactive teaching and learning resource is intended to be flexible,

allowing teachers to use the digital portfolio in a way that best meets the needs of their learners. Therefore, it can be used as either as a standalone resource or in conjunction with the Fractio Quest app. When used in conjunction with the app, the digital portfolio supports and reinforces key concepts, knowledge and skills learners have encountered within the app, thereby helping to enhance learners' knowledge and understanding.

The mathematics and language activities developed as part of the digital portfolio are underpinned by a rationale to help teachers make more informed decisions about how the activities support learners' mathematical and linguistic development and understanding. The resources within the digital portfolio are intended to provide teachers and learners with opportunities to apply and transfer knowledge, skills and understanding in new contexts whilst helping to narrow the digital, numeracy and language gaps.

These supplementary materials have also been designed to support in-service and pre-service training opportunities, introducing teachers to the pedagogies associated with DGBL and suggestions about how to incorporate these pedagogies into their practice. Many resources developed as part of the digital portfolio are supported by a scientific rationale, for example, the use of manipulative materials, to support and develop teachers' knowledge and understanding of how these resources can be incorporated into their practice and used to develop learners' mathematical knowledge and understanding.

Each activity and/or resource is contextualised, and the intended purpose(s) outlined (see fig 4 and 5). Figure 7 is an example of a scientific rationale, in this instance, the use of manipulative materials and how these can be used to support and benefit learning, all of which is underpinned by reference to existing research.

FIGURE 4. *Digital Portfolio: Game 1 – Steampunk Olympics Opening Ceremony*



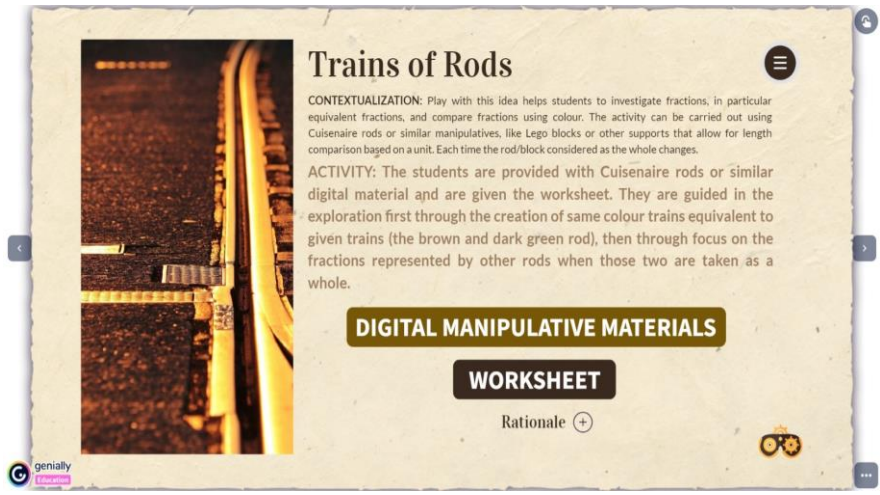
Source: Lister et al., 2021

FIGURE 5. *Digital Portfolio: Game 5 – Dominoes of Fractions*



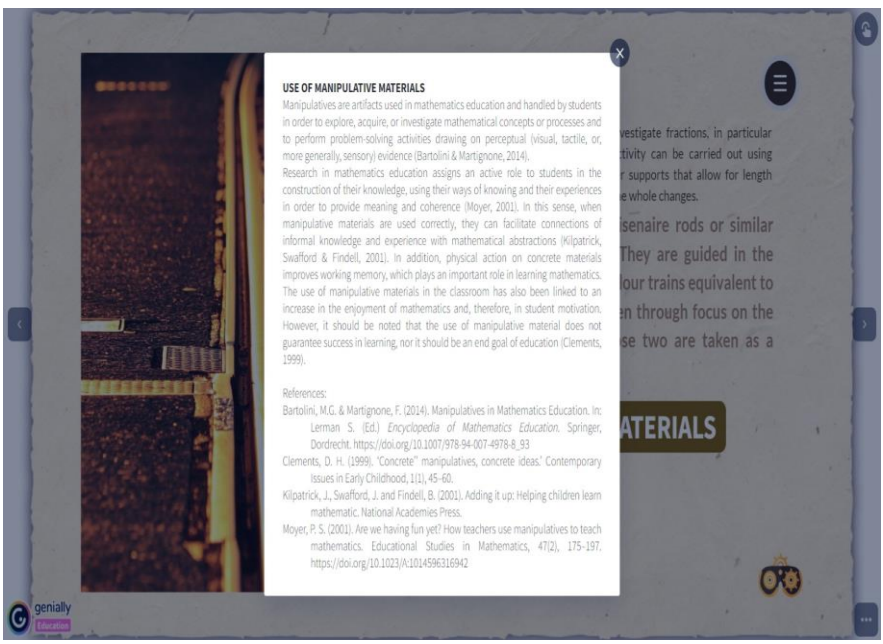
Source: Lister et al., 2021

FIGURE 6. *Digital Portfolio: Game 1- Equivalent Fractions – Trains of Rods*



Source: Lister et al., 2021

FIGURE 7. *Digital Portfolio: Game 1 Equivalent Fractions – Scientific rationale of use of manipulative materials*



Source: Lister et al., 2021

5. DISCUSSION

Numerous studies stress that mathematics can provoke anxiety and negative attitudes (Li, Cho, Cosso, & Maeda, 2021; Ramirez, Shaw, & Maloney, 2018) in the same way as foreign languages (Botes, De-waele, & Greiff, 2020). To tackle these difficulties, different approaches and resources can be useful to reduce these stressful situations, offering efficient ways of consolidating key concepts and provide new ways of seeing key ideas.

Digital game-based resources provide opportunities to consolidate and develop a greater knowledge and understanding of both mathematical concepts and numeracy skills, which present opportunities and challenges for teachers and learners, which are even more difficult to overcome for learners for whom the language of instruction is not their first or main language, as it happens to migrants and refugees as well as in CLIL contexts. Focusing on the connection DGBL-mathematics, research shows that students "can learn mathematics more effectively via DGBL compared to other methods of instruction" (Hussein et al., 2021, p. 2882), but also has a positive impact on affective, motivational, and behavioural change (Chang et al., 2016; Mavridis et al., 2017). Similarly, research has examined how using DGBL can improve motivation towards language learning (Lin et al., 2018, Fithriani, 2021). In the case of CLIL settings, Dourda et al. (2013) explored the benefits of using DGBL to enhance learners' motivation and language learning, at the same time games help them develop their cognitive skills. Regarding the use of DGBL to teach mathematics within a CLIL context, it is worth mentioning the proposal by García-Molina and Palacios-Hidalgo (2022), who chose the video game Animal Crossing: New Horizons to favour the learning of contents of the subject of mathematics as well as to promote the development of students' communicative competence in the foreign language through DGBL.

In this light, the connection between DGBL, mathematics and CLIL (and educational programmes with additional languages of instruction) requires a series of considerations and implications for practice, namely:

– Appropriate DGBL CLIL materials for mathematical content learning. As materials offer security to teachers and learners, research shows that (quality) CLIL materials are not widely spread, especially with regard to customized materials for Mathematics. In this light, and following Meyer (2010), teachers should bear in mind six characteristics of CLIL materials: (i) rich input, (ii) scaffolding learning, (iii) rich interaction and pushed output; (iv) (inter)cultural dimension, (v) higher order thinking skills, and (vi) sustainable learning.

– DGBL materials with clearly defined learning outcomes that allow learners to engage with subject content and concepts and language simultaneously and offer a safe and risk-free setting to explore and develop subject knowledge and understanding and linguistic confidence and competence.

– Understanding. Understanding is crucial in mathematics and one way to gain this understanding is through practical experiences; moreover, understanding is not possible without language(s).

– Scaffolding. Teachers sometimes need to translate the highly compressed and abstract mathematical language for learners, taking it back into contexts that learners can access and understand.

– Connected ideas. Learners need to connect ideas, and, for this purpose, they require language(s) to communicate ideas.

– Shared experiences. Learners need to talk about their practical experiences and share ideas to forge mathematical meaning.

– Sense of belonging and synergies. If learners are to see themselves as part of a community or group (mathematicians), they need to be able to use the language(s) independently and with confidence. In this light, it is necessary to enable learners to understand and express ideas for themselves and in communication with others.

6. CONCLUSION

Despite the relevance of bilingual and plurilingual programs worldwide, research is still needed especially when teaching mathematics, as key issues about implementation, materials, methods and approaches, and their interrelationships with active methodologies like DGBL still arise as challenges among practitioners, researchers and learners. Moreover, it is true that in the last three decades the European scenario has witnessed an evolution of the CLIL approach considering a more cultural and language-diversity-oriented focus (San Isidro, 2017). As a consequence, approaches to mathematics content learning in educational contexts with additional languages of instruction such as CLIL require innovative pedagogical practices paying particular attention to diversity, active methodologies and key competences for the global society while narrowing the literacy, numeracy and digital gaps.

There have been numerous hurdles related to the development of the GamifyingCLIL project and its DGBL outcomes. From a didactic perspective, it is not always easy to balance mathematical concepts and appropriate additional language instruction within DGBL materials so that the resources facilitate the learning process of diverse types of students from diverse backgrounds and within diverse European cultural, social and educational contexts. The GamifyingCLIL international project team invested significant time, effort and expertise to ensure the progression considering both the mathematical and linguistic perspectives while taking advantage of learners' digital literacy. The multiple iterations of the games during the three years of the project, together with the piloting phases in the different countries, indicate that both the app FractioQuest and the digital portfolio exploit the synergies between mathematics and (additional) language instruction.

Considering the lessons learned from the development and implementation of the DGBL resources of the GamifyingCLIL project, it is evident the need for professional development opportunities to enhance the potential of DGBL among educators is essential to ensure educators have the skills, knowledge and understanding of how best to exploit the potential of DGBL to provide meaningful and purposeful learning opportunities that 'tap into' and exploit the learners' interests in real lie settings within a DGBL context.

7. REFERENCES

Adhikari, J., Mathrani, A., & Parsons, D. (2016). Bring Your Own Devices Classroom: Issues of Digital Divides in Teaching and Learning Contexts. *26th Australasian Conference on Information Systems, ACIS 2015*. https://bit.ly/3QQiIbY.

Ainsworth, E., & Shepherd, V. (2017). *An Evaluation of English Language Capability*. British Council.

Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). Anxiety and Foreign Language Learning: Analysis of students' anxiety towards foreign language learning. *International Journal of English Literature and Social Sciences, 6*(3), 234-244

Anderson, T.A.F., Reynolds, B.L., Yeh, X. & Huang, G. (2008). Video Games in the English as a Foreign Language Classroom. Second IEEE International Conference on Digital Games and Intelligent Toys Based Education (pp. 188-192) Banff.

Arianrhod, R. (2005). *Einstein's heroes: Imagining the world through the language of mathematics.* Oxford University Press.

Barab, S. A., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R., & Tuzun, H. (2005). Making learning fun: Quest Atlantis, a game without guns. *Educational Technology Research and Development, 52,* 86–108.

Barrios, E. (2019). The Effect of Parental Education Level on Perceptions About CLIL: A Study in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25,* 183-195. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1646702.

Bonnet, A. (2012). Towards an evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal, 1*(4), 66-78.

Bornman, E. (2016). Information Society and Digital Divide in South Africa: Results of Longitudinal Surveys. *Information, Communication & Society, 19*(2), 264–278.

Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning, 2*(1), 26-56.

Brandtzæg, P. B., Heim, J., & Karahasanović, A. (2011). Understanding the new digital divide—A typology of Internet users in Europe. *International Journal of Human-Computer Studies, 69*(3), 123-138. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2010.11.004.

Canagarajah, A. S. (2006). The place of World Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication, 57*(4), 586–619.

Cenoz, J., & Gorter, D. (Eds.) (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chang, M., Evans, M. A., Kim, S., Norton, A., Deater-Deckard, K., & Samur, Y. (2016). The effects of an educational video game on mathematical engagement. *Education and Information Technologies, 21*(5), 1283–1297.

Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L., & Fang, C. (2018). Bridging the Digital Divide: Measuring Digital Literacy. *Economics, 12*, pp. 1–20. https://bit.ly/3bzhpOw.

Chuang, T.Y. & Chen W.F. (2009). 'Effect of computer-based video games on children: an experimental study', *Educational Technology and Society, 12*(2), 1–10.

Condie, R., & Munro, B. (2007). Analyse Impact of ICT on Learning and Teaching. In L. Seagraves, & S. Kenesson (Eds.), *The Impact of ICT in Schools—A Landscape Review.* University of Strathclyde

Cox, M., Cheng, L., & Forbes, A. (2018). Bridging the Digital Divide: A South African Perspective. *Photonic Networks and Devices*. https://bit.ly/3a5dzwf.

Coyle, D. (2005). CLIL Planning Tools for Teachers. The University of Nottingham. https://bit.ly/34zVsZX

Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory into Practice, 57*(3), 166-176.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (ed) & Smit, U. (ed) (2007). Empirical Perspectives on CLIL Discourse. Peter Lang.

Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching, 46*(4), 545-559.

Delello, J. A., & McWhorter, R. R. (2017). Reducing the Digital Divide: Connecting Older Adults to iPad Technology. *Journal of Applied Gerontology, 36*(1), 3–28.

Donmus, V. (2010). 'The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning', *Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1497-1503.

Dourda, K., Bratitsis, T., Griva, E., & Papadopoulou, P. (2013). Combining game based learning with Content and Language Integrated Learning approaches: A case study utilizing QR codes and Google Earth in a geography-based game. In C. Vaz de Carvalho & P. Escudeiro (Eds.), *7th European Conference on Games Based Learning* (pp. 130–139). Academic Conferences International Limited.

European Commission. (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels: Archive of European Integration. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

European Commission. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Commission of the European Communities.

European Commission. (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism*. Commission of the European Communities.

European Commission. (2012). *First European Survey on Language Competences*. http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf.

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice.

Fithriani, R. (2021). The utilization of mobile-assisted gamification for vocabulary learning: Its efficacy and perceived benefits. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal, 22*(3), 146–163.

García-Molina, M., & Palacios-Hidalgo, F. J. (2022). Digital Game-Based Learning to Teach Mathematics Within CLIL: Using Animal Crossing: New Horizons in the Class. In C. A. Huertas-Abril, E. Fernández-Ahumada, & N. Adamuz-Povedano (Eds.), *Handbook of Research on International Approaches and Practices for Gamifying Mathematics* (pp. 104-126). Hershey, PA: IGI Global.

Gee, J. P. (2003). What digital games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2007). *Good video games good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang.

Gleason, J., & Suvorov, R. (2019). Promoting social justice with CALL. *CALICO Journal, 36*(1), i-vii.

Goldhaber, A. (2006). Math as a language in its own right. *American Scientist, 94*(2), 185-187.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gough, J. (2007). Conceptual complexity and apparent contradictions in mathematics language. *Australian Mathematics Teacher, 63*(2), 8-16.

Graham, M. (2011). Time machines and virtual portals: the spatialities of the digital divide. *Progress in development studies, 11*(3), 211-227.

Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological inquiry, 80*(1), 92-113

Hargittai, E. (2011). Minding the digital gap: why understanding digital inequality matters. In S. Papathanassopoulos (Ed.), *Media perspectives for the 21st century* (pp. 244-253). Routledge.

Higgins, S., Xiao, Z., Katsipataki, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation*.

Hlas, A. C. (2018). Grand challenges and great potential in foreign language teaching and learning. *Foreign Language Annals, 51*(1), 46–54. https://doi.org/10.1111/flan.12317.

Hoffman, B., & Nadelson, L. (2010). Motivational engagement and video gaming: A mixed methods study. *Educational Technology Research and Development, 58*, 245–270. http://dx.doi.org/10.1007/s11423-009-9134-9.

Huertas-Abril, C. A. (2022). Designing and Producing CLIL Materials for Mathematics Content Learning: An International Telecollaborative Case Study. In C. A. Huertas-Abril, E. Fernandez-Ahumada, & N. Adamuz-Povedano (Eds.), Handbook of Research on International Approaches and Practices for Gamifying Mathematics (pp. 21-45). IGI Global.

Hussein, M.H., Ow, S.H., Elaish, M.M., & Jensen, E.O. (2021). Digital game-based learning in K-12 mathematics education: a systematic literature review. Educ Inf Technol 27, 2859–2891 (2022). https://doi.org/10.1007/s10639-021-10721-x

Johnson, E. J. (2014). (Re)Categorizing language-minority literacies in restrictive educational contexts. *International Multilingual Research Journal, 8*(3), 167-188.

Johnson, E. J. (2015). Debunking the "language gap". *Journal for Multicultural Education, 9*(1). https://bit.ly/3I4c5Pb.

Johnson, E. J., & Zentella, A. C. (2017). Introducing the language gap. *International Multilingual Research Journal, 11*(1), 1-4.

Joiner, R., Stewart, C., & Beaney, C. (2015). Gender Digital Divide: Does it Exist and What are the Explanations? In L. D. Rosen, N. A. Cheever, & L. M. Carrier (Eds), *The Wiley Handbook of Psychology, Technology, and Society*. John Wiley and Sons. https://doi.org/10.1002/9781118771952.ch4

Juul, J. (2009). The magic circle and the puzzle piece. Philosophy of Computer Games Conference. http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2455/digarec01_03.pdf.

Katsarova, I. (2022). *Multilingualism: The language of the European Union.* Strasbourg: EPRS - European Parliamentary Research Service. https://bit.ly/3nhHN22.

Kolovou, A. & Heuvel-Panhuizen, M.V.D. (2010). Online game-generated feedback as a way to support early algebraic reasoning. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, 20*(2), 224–238.

Kumar, R., Sharma, B. N., & Jokhan, A. D. (2015). The Online Mathematics Diagnostic Test at USP: A Tool to Identify Numeracy Gap. In *12th Pacific Science Inter-Congress* (pp. 159-164). USP Press.

Levels, M., Dronkers, J., & Jencks, C. (2017). Contextual explanations for numeracy and literacy skill disparities between native and foreign-born adults in western countries. *PloS one, 12*(3), e0172087.

Li, Q., Cho, H., Cosso, J., & Maeda, Y. (2021). Relations between students' mathematics anxiety and motivation to learn mathematics: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 33*(3), 1017-1049.

Lin, C.-J., Hwang, G.-J., Fu, Q.-K., & Chen, J.-F. (2018). A flipped contextual game-based learning approach to enhancing EFL students' English business writing performance and reflective behaviors. *Journal of Educational Technology & Society, 21*(3), 117–131.

Lister, S., Adamuz-Povedano, N., Fernández-Ahumada, E. Ferrara, F., Ferrari, G., Haniak-Cockerham, F., Huertas-Abril, C. A., Meuleman, E., & Surmont, J. (2021). *FractioQuest: The Digital Porfolio.* https://view.genial.ly/61581a687deef00e1f33c20f

Lister, S. (2022). Gamifying CLIL: Unlocking the potential of game-based learning. In C. A. Huertas-Abril, E. Fernandez-Ahumada & N. Adamuz-Povedano (Eds), Handbook of Research on International Approaches and Practices for Gamifying Mathematics (pp. 1-20). IGI Global.

Liu, C.C., Cheng, Y.B., & Huang C.W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education, 57*(3), 1907-1918.

Liu, E. Z. F., & Chen, P.-K. (2013). The Effect of game-based learning on students' learning performance in science learning – A Case of "Conveyance Go." Procedia - Social and Behavioral Sciences, 103, 1044-1051.

Llinares, A. & Morton, T. (Eds) (2017). *Applied Linguistics Perspectives on CLIL.* John Benjamins

Madrid, D., & Barrios, M. E. (2018). A Comparison of Students' Educational Achievement Across Programmes and School Types with and Without CLIL Provision. *Porta Linguarum, 29,* 29–50.

Mavridis, A., Katmada, A., & Tsiatsos, T. (2017). Impact of online fexible games on students' attitude towards mathematics. *Educational Technology Research and Development, 65*(6), 1451-1470.

Meyer, B. (2009) Designing serious games for foreign language education in a global perspective. In A. Méndez-Vilas, J. Mesa González, J. Mesa González, & M. A. Solano (EdS.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education* (vol. 2, pp. 715-719). Formatex.

Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. *PULSO, Revista de Educación, 33*, 11-29.

Nakamura, L. (2002). *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the Internet*. Routledge.

OECD. (2001). *Understanding the Digital Divide*. OECD Publications.

OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I). Excellence and equity in education*. OECD Publishing.

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en.

Omrod, J. E. (2014). How motivation affects learning and behavior. https://www.slideshare.net/marimontenegro9/how-motivation-affects-learning-and-behavior-38154037

Oni, A. O. (2013). Digital Divide - A Challenge to the Real Estate Practice in Nigeria? *Property Management, 31*(1), 22-38.

Orpwood, G. & Brown, E. (2015). *Closing the numeracy gap.* CGC Educational Communications.

Ortega, L. (2017). New CALL-SLA research interfaces for the 21st century: Towards equitable multilingualism. *CALICO Journal, 34*(3), 285–316. https://doi.org/10.1558/cj.33855

Paran, A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or Policy Borrowing Myth? *Applied Linguistics Review, 4*(2), 317–342.

Pavón, V. (2018). Learning Outcomes in CLIL Programmes: A Comparison of Results Between Urban and Rural Environments. *Porta Linguarum, 29,* 9–28.

Pérez Cañado, M. L. (2020a). CLIL and Elitism: Myth or Reality? *Language Learning Journal, 48*(1), 1–14.

Pérez Cañado, M. L. (2020b). Common CLIL (mis) conceptions: Setting the record straight. In M. T. Calderón, N. Barranco & T. Eisenrich (Eds.), *The Manifold nature of bilingual education* (pp. 1–30). Cambridge Scholars Publishing.

PISA (2018). *PISA: Insights and Interpretations.* https://bit.ly/3u7QAHC.

Pivec, M., Dziabenko, O. (2004): Game-based learning framework for collaborative learning and student e-teamwork.

Prensky, M. (2006). Don't bother me, Mom—I'm learning. How computer and video games are preparing your kids for 21st century success—And how you can help! Paragon House.

Raja, D. S. (2016). *Bridging the disability divide through digital technologies.* https://bit.ly/3y7wiiR.

Ramirez, G., Shaw, S. T., & Maloney, E. A. (2018). Math anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework. *Educational Psychologist, 53*(3), 145-164.

Rascón, D., & Bretones, C. (2018). Socioeconomic status and its impact on language and content attainment in CLIL contexts. *Porta Linguarum, 29*, 115–136.

Ritzhaupt, A. D., Liu, F., Dawson, K., & Barron A. E. (2013). Differences in student information and communication technology literacy based on socio-economic status, ethnicity, and gender: Evidence of a digital divide in Florida schools. *Journal of Research on Technology in Education, 45*(4), 291-307.

San Isidro, X. (2017). *CLIL in a multilingual setting: A longitudinal study on Galician students, teachers and families* (Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco). https://addi.ehu.es/handle/10810/30688.

Shafie, L. A., & Mansor, M. (2009). The Predicaments of language learners in traditional learning environments. *English Language Teaching, 2*(2), 69-74.

Sharma, B. K. (2012). Beyond social networking: Performing global Englishes in Facebook by college youth in Nepal. *Journal of Sociolinguistics, 16*(4), 483 -509. https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2012.00544.x.

Smith, L., & Mann, S. (2002) Playing the Game: A Model for Gameness in Interactive Game Based Learning. *Proceedings of the 15th Annual NACCQ*, Montreal, Canada, July, pp 397-402.

Spires, H.A., Rowe, J.P., Mott, B.W., & Lester J.C.(2011) Problem solving and game-based learning: effects of middle grade students' hypothesis testing strategies on learning outcomes. *J Educ Comput Res 44*(4), 453–472

Taylor, J., & Kochem, T. (2020) Access and empowerment in digital language learning, maintenance, and revival: a critical literature review. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. https://doi.org/10.1080/15595692.2020.1765769.

UN. (2017). *Sustainable Development Goals: Education.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/.

UNESCO. (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. UIS Fact Sheet No. 44.* Institute for Statistics (UIS) and Global Education Monitoring Report (GEMR). https://bit.ly/3a10OCV.

Van de Walle, J. A. (2001). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (4th ed.). Addison Wesley Longman.

Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.

Van Dijk, J., & Hacker, K. (2003) The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon. *The Information Society, 19*, 315-326. http://dx.doi.org/10.1080/01972240309487.

Várallyai, L., Herdon, M., & Botos, S. (2015). Statistical analyses of digital divide factors. *Procedia Economics and Finance, 19,* 364–372.

Wakefield, D. V. (2000). Math as a second language. *The Educational Forum, 64,* 272–279.

Warschauer, M. (2012). Language and the digital divide. In C. Chappelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics.* John Wiley and Sons. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0602.

Ya-Ting, C.Y. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers and Education, 59*(2), 365– 377.

EL PORTAFOLIO DIGITAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

MARTA PAZOS ANIDO
Facultad de Letras de la Universidad de Oporto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

1. INTRODUCCIÓN

El portafolio digital, cuando se concibe como espacio de aprendizaje y no como simple repositorio de trabajos, promueve un aprendizaje activo, en el que el aprendiz se convierte en el centro del proceso. Su uso puede contribuir al desarrollo de distintas competencias como la creatividad, la autonomía, la competencia comunicativa, la competencia reflexiva y la competencia digital, ofreciendo múltiples beneficios para el aprendizaje del alumnado.

En este capítulo se describe un estudio sobre la percepción de los estudiantes acerca del portafolio digital elaborado en una asignatura de Español Lengua Extranjera impartida en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto. Antes de presentar la investigación realizada, conviene definir, en este apartado introductorio, la concepción de portafolio de la que se parte y las características del portafolio con el que se trabaja en el contexto de estudio.

1.1. EL PORTAFOLIO DIGITAL

Debido a los múltiples contextos y propósitos con los que se puede usar el portafolio, conviene especificar de qué concepto se parte en cada caso. En efecto, el portafolio (ya sea digital o en papel) puede entenderse como una colección de los mejores trabajos, un conjunto de evidencias que demuestran el progreso, un instrumento de evaluación, un espacio para el desarrollo profesional, etc. (Barberà *et al.*, 2009; Barrett, 2011).

Así, en función de sus objetivos, se distingue entre "portafolios escaparate" y "portafolio de proceso" (García-Doval, 2005) o portafolios como proceso, como evaluación o como demostración (Vilarinho y Elliot, 2023). En el ámbito de la enseñanza superior, Barberà, Gewerc y Rodríguez (2009) afirman que en un inicio los portafolios se utilizaban para mostrar los logros finales y después para acompañar el proceso de enseñanza, aunque su uso más extendido en las universidades europeas es para evaluar las competencias. Sin embargo, Barrett (2011) propone buscar un equilibrio entre los distintos objetivos del portafolio y no considerarlos polos opuestos.

Para este trabajo se selecciona la definición de portafolio de González y Montmany (2019, p. 12), basada en Atienza (2009), quienes conciben el portafolio como "una carpeta en la que se recoge una selección de materiales o actividades, llamados muestras o evidencias, cuyo objetivo es mostrar el aprendizaje realizado durante el proceso de formación a partir de reflexionar sobre las mismas", una definición que ya anticipa dos elementos clave del portafolio: las muestras o evidencias y la reflexión. En cuanto al portafolio electrónico, la propuesta de Kunnari y Laurikainen recoge las múltiples posibilidades de esta herramienta:

> ePortfolios are student-owned digital working and learning spaces for collecting, creating, sharing, collaborating, reflecting learning and competences, as well as storing assessment and evaluation. They are platforms for students to follow and be engaged in their personal and career development, and actively interact with learning communities and different stakeholders of the learning process (2017, p. 7)

Por tanto, entendemos el portafolio como un espacio para el aprendizaje y la reflexión del alumnado, quien adquiere un rol protagonista (Barberá *et al.*, 2009; García Doval, 2005; Pires y Rodrigues, 2022; Sayós y Torras, 2019), así como un instrumento de evaluación procesual y formativa de sus competencias (Sánchez-Quintana y Mateo, 2019; Vilarinho y Elliot, 2023).

Entre sus beneficios para los estudiantes en la enseñanza superior, destacan el desarrollo de competencias, como la comunicativa y la digital (Font-Rotchés *et al.*, 2019; Sánchez-Quintana y Mateo, 2019); la adquisición de una mayor autonomía en el aprendizaje (Sánchez-Quintana y

Mateo, 2019; Sayós y Torras, 2019), gracias a la reflexión (Barberá *et al.*, 2009; González y Montmany, 2019), a la que Sayós y Torrás (2019, p. 30) consideran como "la piedra angular del portafolio", dado que propicia que los aprendices establezcan conexiones entre distintas experiencias de aprendizaje y posibilita una evaluación auténtica; el fomento de la responsabilidad del alumnado, por su papel activo en el proceso de aprendizaje (García-Doval, 2005; Pires y Rodrigues, 2022); la mejora de la propia autoestima, al tener posibilidades de mejorar a partir de la autoevaluación y la retroalimentación (Sayòs y Torras, 2019); y la construcción de su identidad como aprendiz y posteriormente como profesional (Sayòs y Torras, 2019). Además, el hecho de ser digital añade otras ventajas, por los recursos que ofrecen las TIC para interactuar con los compañeros (González y Montmany, 2019; Sayòs y Torras, 2019), compartir experiencias que van más allá del aula (Barberá *et al.*, 2009) y crear comunidades de aprendizaje (González y Montmany, 2019) o desarrollar la creatividad (Sayòs y Torras, 2019).

Este potencial del portafolio electrónico, en comparación con el analógico o en papel, se debe a su carácter multimodal, que crea una comunicación más completa y estimula la creatividad, al poder combinar distintos recursos semióticos e hipertexto y diseñar el conjunto del portafolio (Costa *et al.*, 2019; González y Montmany, 2019; Pires y Rodrigues, 2022). Asimismo, facilita el proceso de aprendizaje, ya que ofrece un espacio donde el aprendiz puede estructurar y organizar mejor su trabajo a lo largo del tiempo (Sayòs y Torras, 2019), actualizarlo, recibir retroalimentación del docente o de los compañeros (Sayòs y Torras, 2019; Vilarinho y Elliot, 2023) y acceder a su trabajo en todo momento (Pires y Rodrigues, 2022; Vilarinho y Elliot, 2023). Por último, por su potencial y sus características, Pires y Rodrigues (2022) comentan que el portafolio electrónico puede motivar más a los estudiantes que el portafolio tradicional.

Sin embargo, como advierten González y Montmany (2019), también puede presentar ciertos inconvenientes, como la concepción errónea de lo que es el portafolio, considerándolo simplemente un archivo para almacenar trabajos; las dificultades derivadas del proceso reflexivo; la reticencia a compartirlo con otros; la resistencia a realizar el trabajo de

forma autónoma; la falta de competencia digital; y el esfuerzo y tiempo que requiere su elaboración. Para superar estas dificultades y evitar posibles reticencias del alumnado, estas autoras recomiendan que el profesorado dedique tiempo a ofrecer las pautas necesarias, guiar el proceso reflexivo y de escritura y promover la colaboración entre compañeros.

1.2. El portafolio digital en la asignatura de Español A2

Después de varios años usando el portafolio analógico en las asignaturas de Español A1 y Español A2 como instrumento para recoger las muestras escritas del alumnado y promover su reflexión acerca del aprendizaje, en la asignatura de Español A2, en el segundo semestre del curso 2022-2023, se propuso a los aprendices la creación de un portafolio digital, a fin de animarlos y motivarlos a escribir más.

Al inicio del semestre se compartió con los estudiantes un documento con las pautas para la realización del portafolio. Basándonos sobre todo en Batlle (2019), García-Doval (2005), González y Montmany (2019) y Sánchez-Quintana y Mateo (2019), se delinearon las directrices principales para su elaboración.

En cuanto a la plataforma para su construcción, se optó por Padlet, por su carácter intuitivo, por permitir la interacción entre alumnos y por ser gratuita. Además, como era la primera vez que se implementaba el portafolio digital, se decidió trabajar únicamente con esta plataforma. Los primeros días de clase se dedicó tiempo a explicar las características del portafolio y el funcionamiento de Padlet. Se observó que algunos aprendices se mostraron incómodos ante la propuesta de que sus portafolios fueran públicos, por lo que se les dio la posibilidad de que lo compartieran solo con la docente, pese a que en varias ocasiones se hizo hincapié en las ventajas de la interacción con los compañeros para su aprendizaje y la creación de vínculos en el grupo.

Respecto a las evidencias de aprendizaje solicitadas, se indicaron algunas obligatorias y otras opcionales. A continuación, se describen las obligatorias:

– Una presentación personal y una reflexión sobre los motivos por los que se habían inscrito en la asignatura y los objetivos para el semestre.

– Cuatro textos escritos relacionados con los contenidos estudiados.

– Tres reflexiones: una reflexión general al final del semestre sobre la experiencia de elaboración del portafolio y otras dos a partir de la escritura de los textos y la corrección de la profesora de dos de los cuatro textos.

– Una autoevaluación basándose en dos rúbricas de evaluación.

En lo que concierne a las evidencias de aprendizaje opcionales, los estudiantes podían incluir:

– Otras tareas escritas realizadas en clase o que se sugerían como opcionales.

– Otras muestras de aprendizaje formal o informal relacionadas con la lengua y cultura hispana (series, películas, música, exposiciones, etc.)

Por último, en lo que se refiere a la evaluación, el portafolio digital es un componente obligatorio para la evaluación de la parte escrita de la asignatura y supone el 20% de la nota total de la parte escrita. La evaluación se lleva a cabo a partir de una rúbrica de evaluación holística y otra analítica, que también utilizan los estudiantes para su autoevaluación[124].

2. OBJETIVOS

A fin de comprobar el potencial del portafolio digital en la asignatura de Español A2, se establecen los siguientes objetivos:

– Comprobar si la elaboración del portafolio digital promueve el desarrollo de competencias del alumnado, especialmente la competencia escrita y la competencia digital.

[124] En este capítulo no se presentan las rúbricas de evaluación ni se analiza su uso, dado que no se trata de datos relevantes para los objetivos de este estudio.

– Valorar si el portafolio digital motiva a los estudiantes a que realicen más tareas de producción escrita, incentivándolos a incluir otras muestras de aprendizaje formal o informal, además de las obligatorias.

– Conocer la percepción del alumnado sobre la utilidad del portafolio y su experiencia con esta herramienta.

3. METODOLOGÍA

A fin de dar respuesta a los objetivos establecidos, se diseñó un estudio descriptivo de corte eminentemente cualitativo (Sabariego y Bisquerra, 2004), aunque con un tratamiento numérico de algunos de los datos.

La muestra la constituyen los 110 estudiantes (83 alumnas y 27 alumnos) de la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, inscritos en la asignatura de Español A2, que realizaron el portafolio entre febrero y junio de 2023, por lo que la técnica de muestreo adoptada es intencional (Ruiz Olabuénaga, 2007). Sus edades van de 18 a 66 años, aunque las predominantes son 18 y 19 años y la gran mayoría estudia el primer curso de los grados "Lenguas, Literaturas y Culturas", "Lenguas y Relaciones Internacionales", "Lenguas Aplicadas" y "Ciencias del Lenguaje". En cuanto a la nacionalidad, 77 (84,7%) son portugueses, 17 brasileños, 4 venezolanos, 3 mozambiqueños, 3 angoleños, 2 ecuatorianos, 2 checos, 1 italian0 y 1 ruso.

Los datos se obtuvieron a partir de un cuestionario y de las reflexiones escritas por los estudiantes.

3.1. Cuestionario

El cuestionario tenía por objetivo conocer la percepción de los aprendices sobre el portafolio digital que habían construido durante el semestre. Se administró en línea, al final del semestre, y se envió en dos ocasiones a todos los que realizaron el portafolio. Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 50,9%, es decir, lo completaron 56 de los 110 estudiantes que hicieron el portafolio. De ellos, el 98,1% estudian los grados antes mencionados y el 1,8% Psicología y, en el momento el que completan el

cuestionario, 69,6% están en el primer curso, 26,8% en el segundo y 3,6% en el tercer curso.

Para su elaboración, se partió de un cuestionario diseñado anteriormente en el marco de varios proyectos[125] de innovación concedidos al Grupo de Innovación Docente Consolidado DIDAL (Fullana y Bordóns, 2019). Así, se tomó como base ese cuestionario y se modificaron y añadieron preguntas en función de los objetivos establecidos y de las características específicas del portafolio digital de Español A2.

El cuestionario incluye preguntas de respuesta cerrada (dicotómicas, escalares y de opción múltiple -con opción a incluir otras respuestas-) y de respuesta abierta (Del Rincón *et al.*, 1995), todas ellas obligatorias y distribuidas en las siguientes secciones:

a. Datos relacionados con los estudiantes.

b. Impacto del portafolio en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias.

c. Tareas/muestras opcionales.

d. Decisiones sobre el carácter del portafolio

e. Valoración general del portafolio digital.

f. Uso de rúbricas para la autoevaluación del portafolio[126].

Para el análisis de las respuestas a las preguntas cerradas, se optó por el cálculo de la frecuencia. Para las preguntas de respuesta abierta, se procedió al análisis de contenido, siguiendo un criterio temático (Gibbs, 2012; Rodríguez *et al.*, 1996). Así, se clasificaron, cuando era posible, las respuestas que se referían a las mismas ideas y se calculó el número de respuestas que reflejaban la misma realidad (Del Rincón *et al.*, 1995; Rodríguez *et al.*, 1996).

[125] El cuestionario del que se tomaron algunas preguntas ser realizó en el marco de los proyectos 2014PID_UB/004, REDICE12-1801-01, REDICE-ACCIO-13-25 y REDICE14-1606, concedidos al Grupo de Innovación Docente Consolidado DIDAL (Fullana y Bordóns, 2019, p. 127).

[126] Como ya se ha explicado, no se analizarán los datos correspondientes a esta sección.

3.2. Reflexión sobre el portafolio

Una de las tareas obligatorias es una reflexión general sobre la realización del portafolio digital. Al inicio del semestre, se les facilitó a los estudiantes las siguientes preguntas para guiar la reflexión:

- ¿Qué te ha parecido la realización del portafolio digital? ¿Cómo valoras la experiencia?
- ¿Consideras que te ha ayudado en tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Qué has aprendido con la realización del portafolio?
- ¿Qué dificultades has sentido?
- ¿Te ha resultado útil trabajar con las rúbricas de evaluación? ¿Por qué?[127]
- ¿Has incluido muestras/tareas opcionales? ¿Por qué? ¿Por qué las has seleccionado?

Del análisis inicial de las 110 reflexiones, se seleccionaron las 32 que respondían a las preguntas planteadas con justificaciones bien argumentadas; es decir, aquellas reflexiones que, según la rúbrica de evaluación, se puntuaron con la nota máxima.

Para el tratamiento de estos datos, se optó por el análisis cualitativo, concretamente por la técnica de análisis de contenido, siguiendo un criterio temático. Tras una primera selección de las reflexiones, se creó un corpus con las respuestas correspondientes a cada pregunta, se identificaron las unidades temáticas y se procedió a la categorización y codificación, un proceso que fue objeto de revisión a lo largo de todo el análisis (Gibbs, 2012; Rodríguez *et al.*, 1996). Posteriormente, se establecieron relaciones semánticas que ayudaron a organizar la información y comprender mejor los datos.

[127] En este capítulo no se analizarán las respuestas del alumnado a esta pregunta.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las respuestas al cuestionario y de las reflexiones del alumnado sobre la elaboración del portafolio digital.

4.1. RESULTADOS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

En la primera pregunta del cuestionario se pedía a los estudiantes que definiesen brevemente el portafolio digital realizado en Español A2. Tras el análisis de las 56 respuestas obtenidas, se presentan en la siguiente tabla aquellas coincidentes en 4 o más ocasiones. Se observa que varios aprendices consideran el portafolio como una herramienta de aprendizaje, otros destacan su carácter lúdico y dinámico, algunos señalan únicamente su carácter recopilatorio y otros inciden en su fin evaluativo.

TABLA 1. *Respuestas a la definición de portafolio digital.*

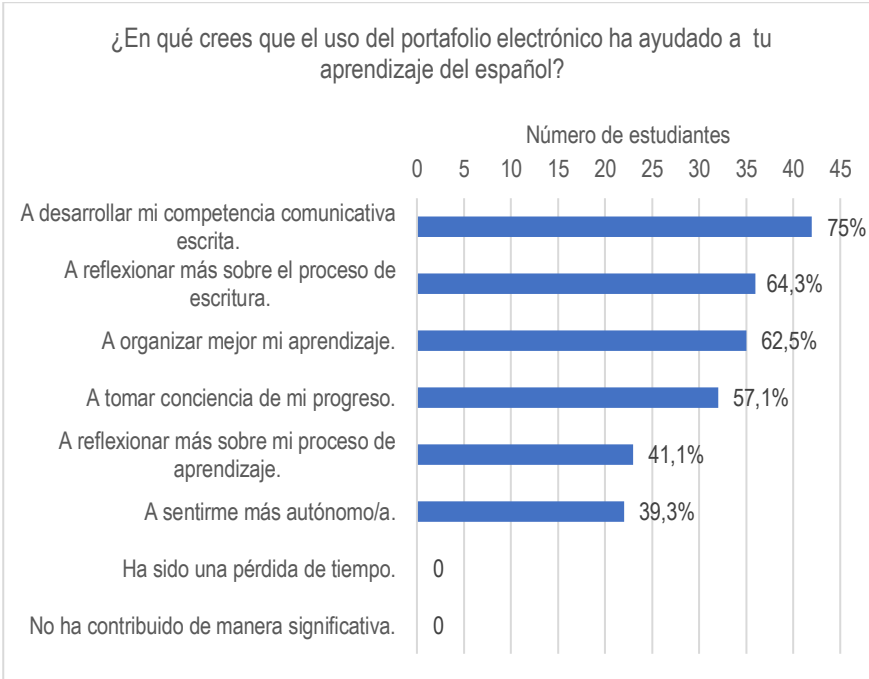
Un instrumento para poner en práctica los contenidos que he aprendido	**10**
Una forma de comprobar mi progreso	9
Una forma divertida de hacer los trabajos escritos	6
Un archivo digital donde colocar mis trabajos	5
Una forma de evaluación diferente	4
Una forma dinámica de hacer los trabajos escritos	4

Fuente: elaboración propia

En la siguiente pregunta interesaba saber la percepción del alumnado sobre el impacto que tuvo el portafolio en su aprendizaje. Los resultados son bastante reveladores, ya que el 67,9% reconoce que tuvo bastante impacto, 10,7% que tuvo muchísimo y 17,9% algún impacto. Solamente el 3,6% opina que tuvo poco o muy poco impacto.

A la pregunta sobre en qué consideraban que el portafolio digital les había ayudado en su aprendizaje de español, los participantes admiten que contribuyó sobre todo a desarrollar su competencia escrita, reflexionar sobre el proceso de escritura, organizar mejor su aprendizaje y tomar conciencia de su progreso, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 1. *Respuestas a la pregunta sobre en qué contribuyó el portafolio digital al aprendizaje del español del alumnado*



Fuente: elaboración propia

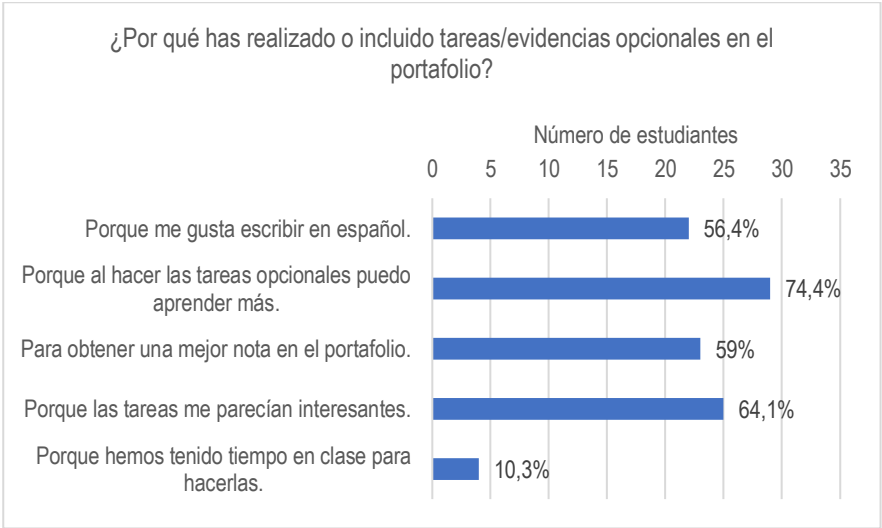
Respecto al desarrollo de la competencia digital, las respuestas a la pregunta abierta acerca de qué aspectos de la competencia digital consideraban que habían mejorado con la realización del portafolio digital, 20 de las 56 respuestas (35,71%) indican que les permitió aprender a trabajar con Padlet, mientras que 7 (12,5%) reconocen que desarrollaron poco o nada su competencia digital y 18 (32,14%) aluden a aspectos relacionados con la competencia lingüística, no con la digital.

En lo que concierne a la elección del Padlet como plataforma para la elaboración del portafolio, el 92,8% del alumnado la considera fácil o muy fácil de usar y el 98,3% una herramienta adecuada o muy adecuada para la construcción del portafolio.

En la sección referente a las tareas o muestras incluidas en el portafolio, el 69,6% admite haber incluido alguna evidencia opcional. Las razones que alegan los 39 estudiantes que responden afirmativamente, tal como

se comprueba en el siguiente gráfico, inciden en su utilidad para aprender más, en el interés de las tareas y también en la posibilidad de obtener una mejor nota.

***GRÁFICO 2**. Respuestas a la pregunta de por qué el alumnado decidió incluir evidencias opcionales en el portafolio*



Fuente: elaboración propia

Preguntados acerca de cómo deciden qué tareas o muestras opcionales incluir, tras el análisis de las 39 respuestas libres, los motivos señalados son los siguientes:

GRÁFICO 3. *Respuestas a la pregunta sobre los criterios del alumnado para seleccionar qué evidencias opcionales incluir*

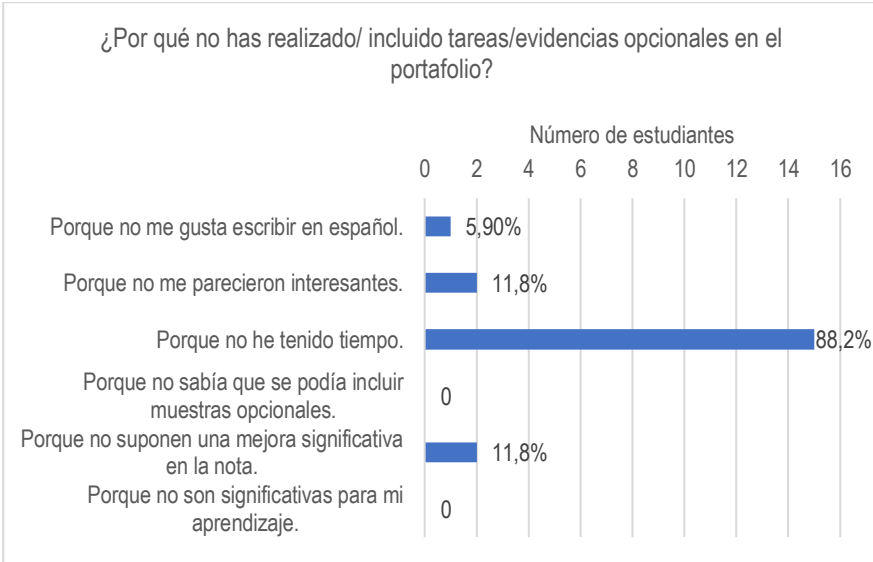


Fuente: elaboración propia

Aquellos 17 estudiantes que no han incluido muestras opcionales apuntan como principal motivo la falta de tiempo, como se evidencia en el siguiente gráfico:

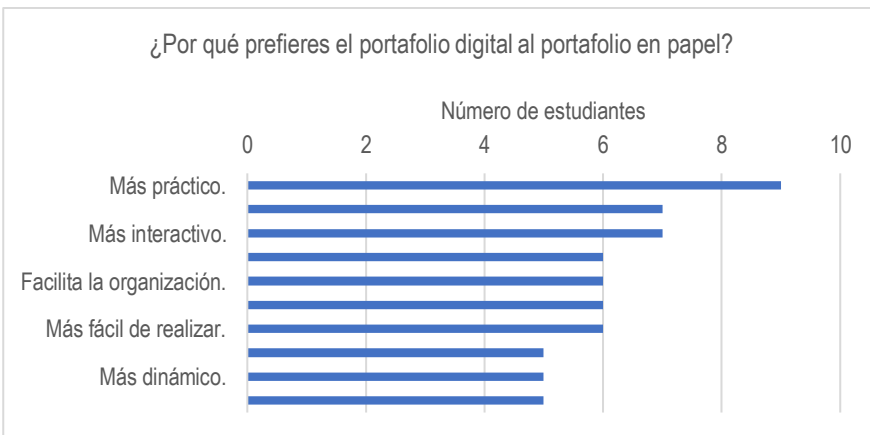
Respecto a la percepción del alumnado sobre su experiencia en la elaboración de un portafolio digital en comparación con la construcción de uno analógico, los datos muestran una evidente preferencia por el portafolio digital (85,7%). Los estudiantes lo justifican, en respuestas abiertas, exponiendo múltiples motivos. En el siguiente gráfico se muestran aquellas respuestas coincidentes en 5 o más estudiantes:

GRÁFICO 4. *Respuestas a la pregunta sobre por qué el alumnado no ha incluido evidencias opcionales en el portafolio*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 5. *Respuestas a la pregunta sobre por qué el alumnado prefiere el portafolio digital al analógico*



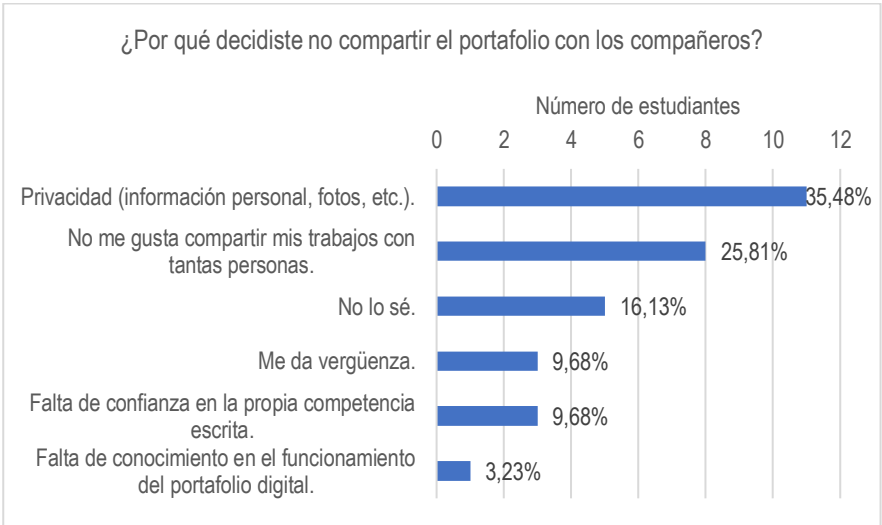
Fuente: elaboración propia

Por su parte, los 8 estudiantes que muestran su preferencia por el portafolio analógico alegan que les gusta más escribir en papel (4 respuestas);

es más inclusivo, pues no todos se sienten cómodos con las TIC (1); es más fácil de realizar (1), se evitan problemas técnicos (1) y las correcciones de la profesora se comprenden mejor (1).

En cuanto al carácter público o privado del portafolio, el 55,4% prefirió mantener su portafolio privado y compartirlo solo con la docente. El motivo principal al que aluden los 31 estudiantes es su reticencia a compartir datos privados:

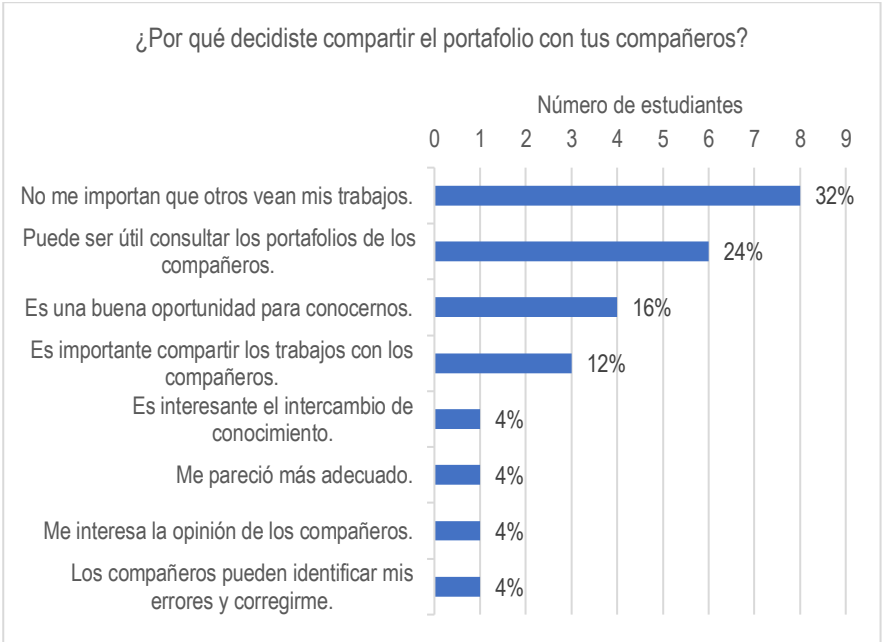
GRÁFICO 6. *Respuestas a la pregunta sobre por qué el alumnado prefiere mantener su portafolio privado*



Fuente: elaboración propia

Los 25 alumnos (44,6%) que decidieron hacer público su portafolio lo justifican con los siguientes argumentos:

GRÁFICO 7. *Respuestas a la pregunta sobre por qué el alumnado prefiere hacer público su portafolio*



Fuente: elaboración propia

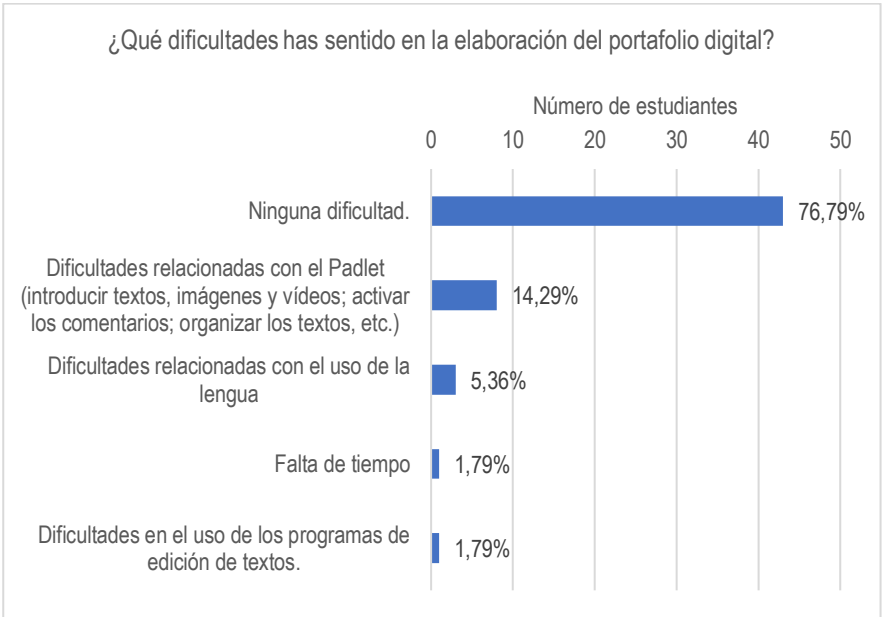
No obstante, solo el 32% consultaron otros portafolios y ninguno de los que responde al cuestionario dejó comentarios, si bien es cierto que, durante la consulta de los portafolios, la docente comprobó que en un 10% de ellos había comentarios, pero se trata de un porcentaje muy reducido. Las razones que apuntan son: no saber que podían hacerlo (10 respuestas), no consultar el portafolio de los compañeros (8), no querer comentar (7) o sentir vergüenza (4).

En lo que atañe al grado de satisfacción del alumnado con su desempeño en la elaboración del portafolio digital, el 39,3% se muestra muy satisfecho y el 53,6% satisfecho. El motivo que mencionan 20 de los 52 estudiantes es que consideran que hicieron un buen trabajo y que están contentos con el resultado final, ya sea porque consideran que los textos están bien escritos o por la organización y estética del portafolio. Otras respuestas coincidentes entre varios alumnos que justifican esta satisfacción inciden en el esfuerzo realizado (9 respuestas) o la ejecución de

todas las tareas obligatorias y algunas opcionales (9), así como la posibilidad para mostrar su creatividad (4) o su personalidad en el trabajo realizado (3). Solo 4 estudiantes (7,2%) no se mostraron satisfechos con su desempeño: dos de ellos consideran que podrían haber hecho más tareas, otro que podría haber sido más creativo y otro que debería haberle dedicado más tiempo.

Otra de las preguntas se relaciona con las dificultades sentidas en el proceso de construcción del portafolio digital. Como se observa en el gráfico, los estudiantes revelan pocas dificultades:

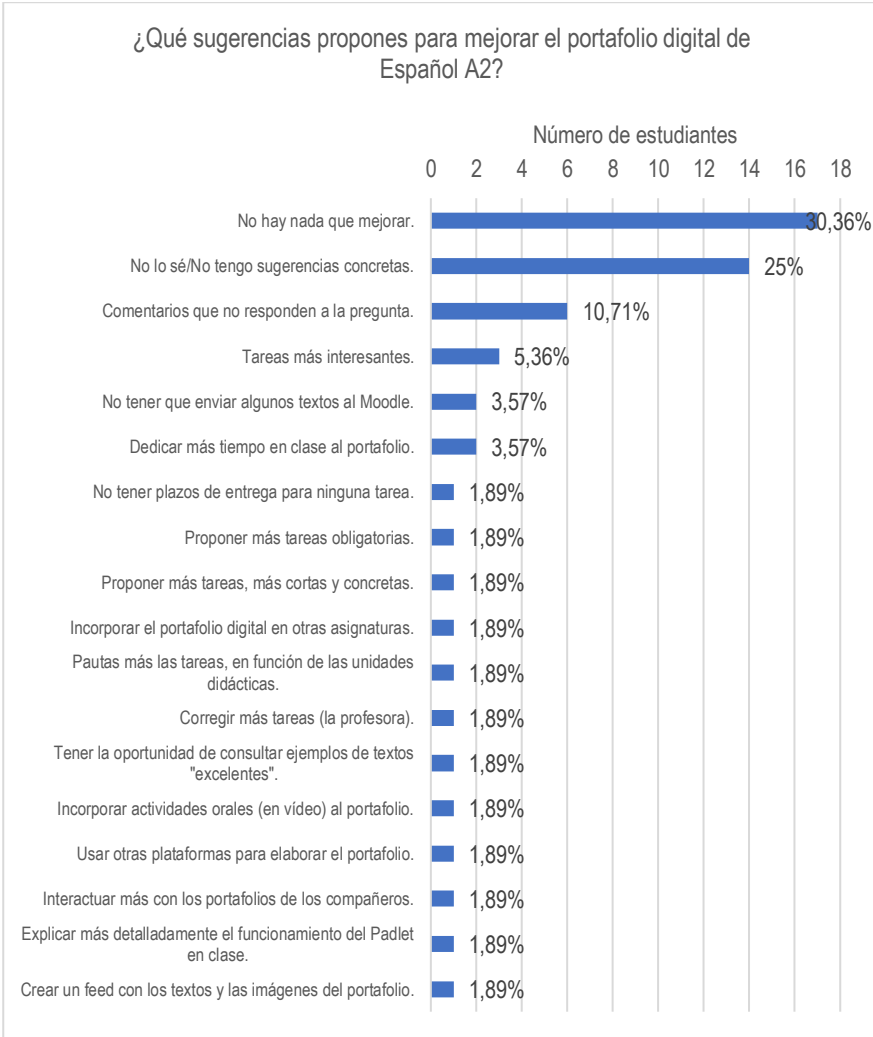
GRÁFICO 8. *Respuestas a la pregunta sobre las dificultades a la hora de elaborar el portafolio*



Fuente: elaboración propia

Por último, interrogados sobre alguna sugerencia o aspecto del portafolio digital de Español A2 que pudiera mejorar su aprendizaje, el 30,35% de los estudiantes afirma que no hay nada que mejorar, el 25% reconoce que no saben y el 10,71% contesta con comentarios que no responden realmente a la pregunta. Los 19 restantes proponen las siguientes ideas:

GRÁFICO 9. *Respuestas a la pregunta sobre las sugerencias de mejora*



Fuente: elaboración propia

4.2. Resultados del análisis de las reflexiones

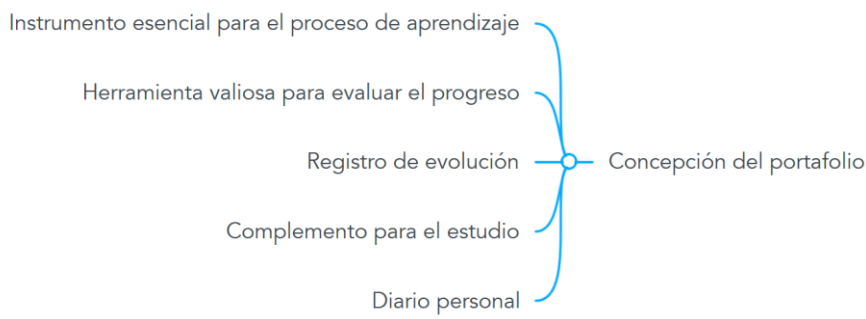
Como se ha explicado anteriormente, se analizaron 32 reflexiones escritas en las que los estudiantes plasman sus percepciones acerca del portafolio digital. A partir de las categorías resultantes, se diseñó un esquema a fin de visualizar más fácilmente las relaciones entre las categorías y las jerarquías generadas, si bien en este texto solo se reproducen,

con el objetivo de que resulte legible, las partes del esquema correspondientes a las categorías principales. Debido a las limitaciones de espacio y dado que, en general, los resultados corroboran los obtenidos en el cuestionario, aunque en ocasiones ofrecen información más detallada y personal, en la presentación de los datos, se señalan las ocho categorías principales, se incluye el esquema generado para cada una, se destacan aquellos datos que aportan nuevas perspectivas respecto a los del cuestionario y se muestran algunos ejemplos de reflexiones.

4.2.1. Concepción del portafolio

Si se comparan los resultados con los del cuestionario, se observa que en las reflexiones el alumnado ofrece definiciones más detalladas sobre qué significa para ellos el portafolio:

FIGURA 1. *Información sobre la concepción del portafolio.*



Fuente: elaboración propia

A continuación se transcriben algunos ejemplos[128]:

> Para além de ser um objeto de trabalho contínuo, ajudou-me a ficar mais consciente do meu progresso. Ao compilar e refletir sobre o meu trabalho, pude identificar áreas em que melhorei e áreas em que ainda posso melhorar. Isso contribuiu para uma maior autoavaliação e uma melhor compreensão das minhas próprias habilidades. (E3)

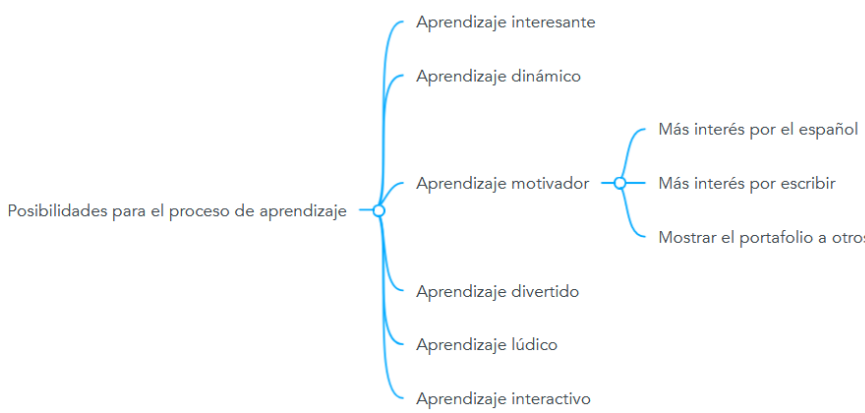
[128] Los comentarios se muestran en su versión original, en español o portugués, sin ningún tipo de corrección.

> No princípio eu achei que seria apenas um espaço para colocar os textos e esperar que fossem corregidos, ou seja, um espaço bastante rigoroso e muito formal, mas depois de alguns dias a professora explicou melhor como funcionava e aos poucos comecei a descobrir coisas novas como: adicionar fotos, apresentações, vídeos, etc. Depois disso eu passei a encarar a realização do portefólio como uma tarefa onde eu pudesse contar um pouco sobre mim e até mesmo refletir sobre o meu crescimento; eu diria que o portefólio foi o meu diário pessoal […]. (E5)
>
> Considero o portefólio digital um instrumento imprescindível na aprendizagem, evolução e prática lingüística (E12)
>
> Apreciei a criação deste portfólio como registo de evolução, e acho que vai ser engraçado voltar a ler os textos que escrevi quando for mais velho e falar espanhol melhor! (E24)

4.2.2. Posibilidades para el proceso de aprendizaje

Los datos obtenidos de las reflexiones de los aprendices inciden en las consecuencias de algunas características del portafolio digital para el aprendizaje, volviéndolo más dinámico, interesante, divertido o lúdico. Si bien destaca el potencial del portafolio electrónico para motivar al alumnado, una información que los resultados del cuestionario no reflejan.

FIGURA 2. *Información sobre el potencial del portafolio digital para el proceso de aprendizaje*



Fuente: elaboración propia

Se muestran algunos ejemplos de comentarios:

> O facto de [o portefólio] ser uma ferramenta que torna as aulas de espanhol mais dinâmicas, fez com que o meu interesse pela língua aumentasse, assim como, também ajudou o meu processo de aprendizagem a melhorar, uma vez que acabava por estar mais motivada para estudar a língua. (E2)

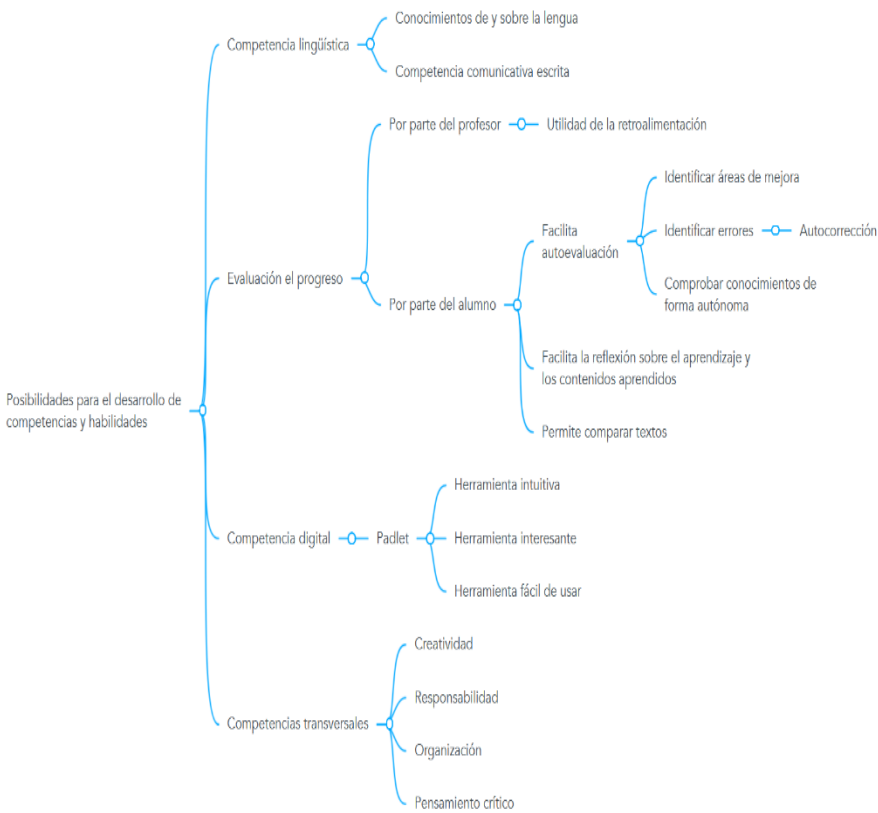
> Acredito que, por dar aos alunos um pouco mais de liberdade criativa, acabou por dar um incentivo e motivação maior aos alunos para a realização das atividades. No meu caso, a possibilidade de anexar imagens, vídeos e outros links, bem como a oportunidade de organizar a plataforma e editar quase todos os seus aspetos, fez com que eu ficasse mais entusiasmada quando tinha algo para entregar, contribuindo igualmente para uma maior vontade de fazer tarefas opcionais. (E23)

> Ouso dizer que foi uma das melhores, senão a melhor atividade que eu tive durante esse semestre, de todas as materias. Sempre gostei muito de escrever, mas ao longo dos anos fui deixando de lado, o Padlet me "forçou" a voltar a escrever. […] o momento de atualizar o Padlet era bem legal, não o tinha como obrigação apenas, eu gostava e queria fazer. (E32)

4.2.3. Posibilidades para el desarrollo de competencias y habilidades

En cuanto a las competencias que permite desarrollar, los datos confirman los obtenidos en el cuestionario, si bien en las reflexiones, los aprendices inciden especialmente en el potencial del portafolio para evaluar el progreso, a partir de la autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje.

FIGURA 3. *Información sobre el potencial del portafolio para el desarrollo de competencias.*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan algunos comentarios:

> No fundo, o portfólio constituiu-se, de alguma forma, como um resumo articulado, claro e conciso dos conteúdos abordados ao longo do semestre e como uma forma de avaliar as minhas próprias habilidades, permitindo-me identificar lacunas e até melhorar a minha compreensão. (E4)

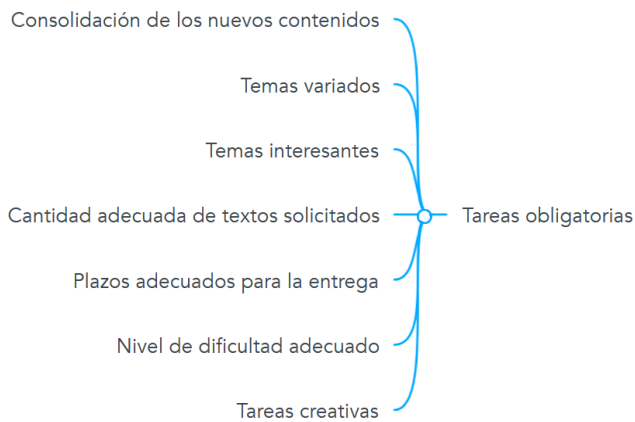
> Para mim, todas as línguas deviam ter este projeto, visto ser deveras importante o aluno ser capaz de testar os seus conhecimentos de forma autónoma e com regularidade. Com efeito, através desta forma inovadora de aprendizagem foi-me muito mais fácil estudar para a prova […]. Ainda, a realizão deste trabalho contínuo ajudou-me a reconhecer os meus erros e a perceber como os corrigir. (E21)

> Con la realización del portafolio he aprendido a ser más organizada y responsable. (E29)

4.2.4. Tareas obligatorias

En las reflexiones se ofrece información sobre las características de las tareas obligatorias solicitadas, a la que no se aludía en los resultados del cuestionario y que resulta de gran interés para el profesorado. Destaca la percepción del alumnado sobre la adecuación de las tareas, en lo concierne a los temas, al nivel de dificultad, al número de tareas y a los plazos.

FIGURA 4. *Información sobre las tareas obligatorias*



Fuente: elaboración propia

Se transcriben dos comentarios al respecto:

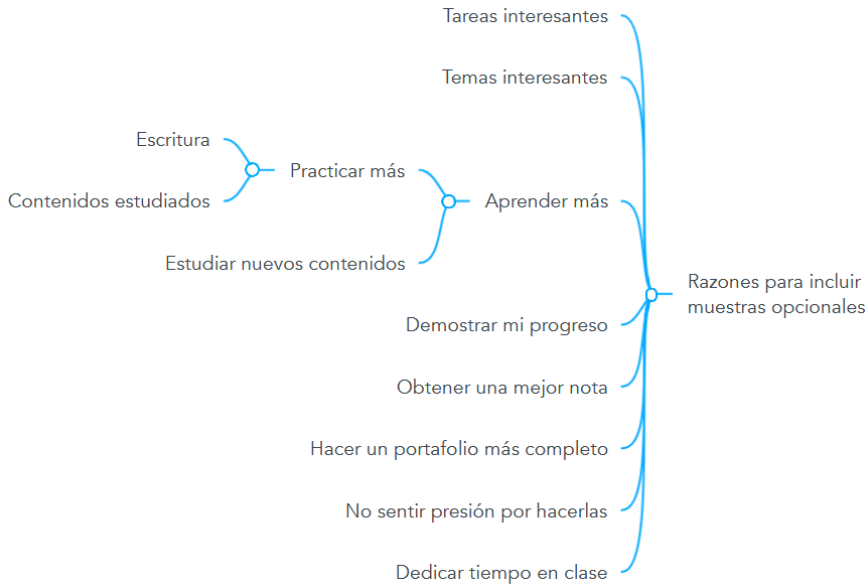
> Considero que a quantidade de trabalhos que tivemos de fazer para o portefólio foi razoável e bem distribuída ao longo do semestre, de tal forma que nunca me senti sobrecarregada com as tarefas. (E1)

> Me gustaron mucho los temas propuestos. A través de ellos, pude consolidar mis conocimientos. (E31)

4.2.5. Razones para incluir muestras opcionales

Las reflexiones sobre las muestras opcionales no aportan datos nuevos respecto al cuestionario, tan solo la idea de no sentir presión para hacer este tipo de tareas.

FIGURA 5. *Información sobre los motivos para incluir muestras opcionales.*



Fuente: elaboración propia

Se muestran algunas reflexiones a modo de ejemplo:

> Em relação às tarefas opcionais no portfólio, realizei algumas porque senti que puderam complementar o meu progresso e demonstrar certas habilidades minhas que queria ressaltar. Essas tarefas adicionais também me permitiram mostrar interesses meus em temas específicos e, ao incluí-las, desejava oferecer uma visão mais completa da minha performance e dedicação no estudo de espanhol. (E17)

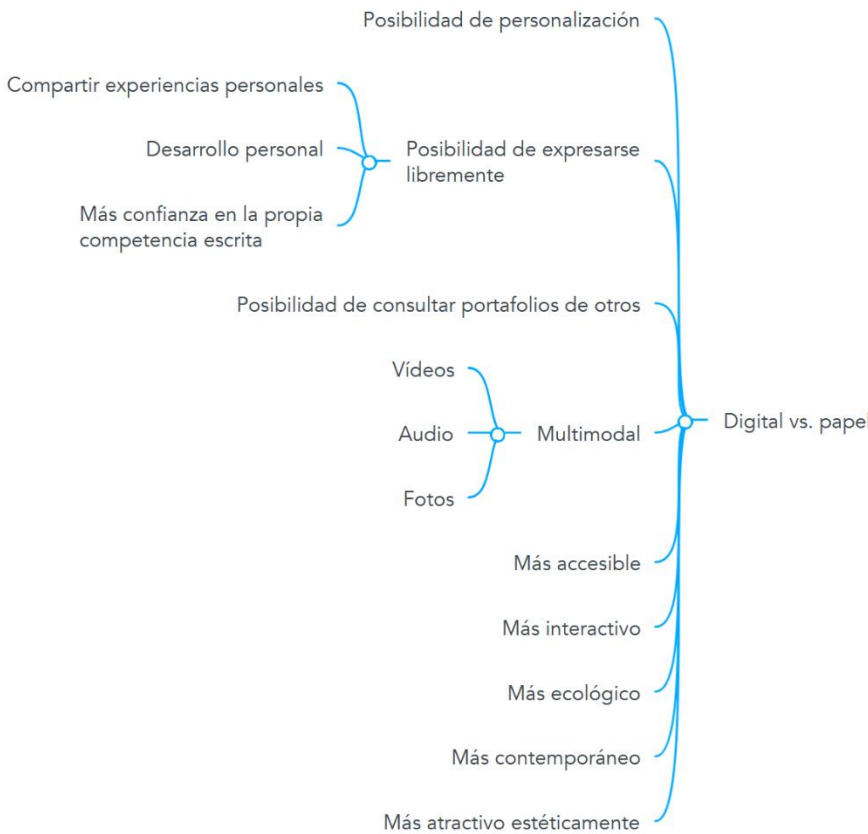
> A oportunidade de escrever um pequeno texto sobre os meus hábitos de compra teve um impacto positivo no meu progresso em espanhol, não senti demasiada pressão para o realizar e acabou por ser uma atividade divertida e aumentou o meu vocabulario. (E23)

4.2.6. Portafolio digital vs. papel

Las reflexiones confirman los datos obtenidos a través del cuestionario sobre las características del portafolio electrónico en comparación con el analógico. Destaca especialmente la percepción del alumnado sobre la libertad que ofrece el formato digital para expresarse, lo que

contribuye a su desarrollo personal y a ganar más confianza en su competencia escrita.

FIGURA 6. *Información sobre las diferencias entre el portafolio digital y analógico.*



Fuente: elaboración propia

Se transcriben algunos ejemplos de comentarios:

> Achei que foi bastante dinâmico e bastante mais cativante do que apenas trabalhar no formato habitual de papel, também deu para ver e conhecer melhor os meus colegas de turma com os seus padlets, alguns deles bastante criativos e organizados. (E7)

> No início não estava a perceber o objetivo do portfólio, mas durante o semestre, percebi a lógica e a sua ajuda no desenvolvimento pessoal. Uma das grandes ajudas que o portfólio me proporcionou é ter mais confiança nos meus textos em espanhol e perceber que o meu processo (mesmo com erros gramaticais cometidos) é um caminho normal de aprendizagem da língua estrangeira. (E25)

4.2.7. Valoración de la experiencia

Los estudiantes califican la experiencia de "enriquecedora", "interesante", "increíble", "agradable" y "satisfactoria". Estas categorías se justifican en relación con otras, como las asociadas con las posibilidades que ofrece el portafolio digital, sus beneficios frente al analógico y las características de las tareas propuestas.

Se muestran algunas evidencias extraídas de las reflexiones:

> Elaborar o portefólio digital foi uma experiência muito enriquecedora, que considero ter sido essencial no meu processo de aprendizagem. (E1)

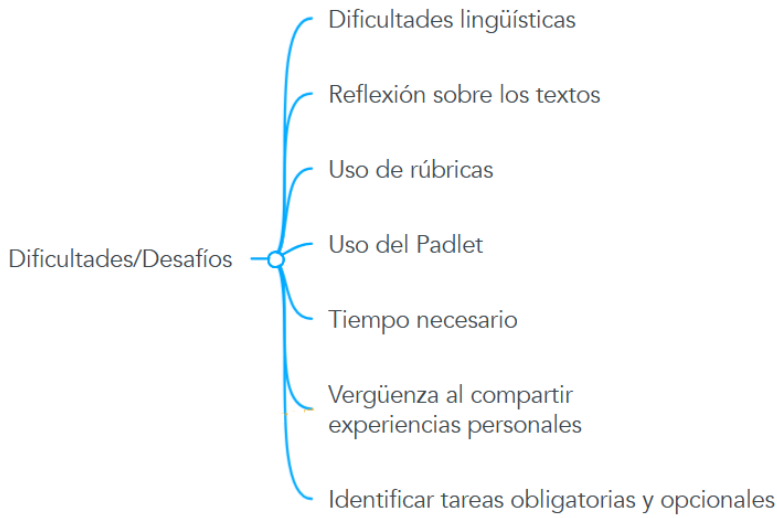
> Por outras palavras, e para terminar, este portefólio no padlet acabou por ser um lugar onde eu me refugiava sempre que queria "fugir" do mundo real, era como entrar num mundo onde só existia eu, aquilo que eu sou e aquilo que me faz feliz. Sempre que estava a trabalhar no meu padlet sentia-me bem, sentia-me eu mesma. E fazê-lo em espanhol foi algo muito bonito, foi algo que tornou tudo muito mais fácil e tudo muito mais interessante e satisfatório. (E8)

> Foi, efetivamente, uma experiência muitíssimo enriquecedora e interessante que, claramente, me ajudou muito na assimilação dos conteúdos aprendidos. (E12)

4.2.8. Dificultades/Desafíos

Las reflexiones evidencian las dificultades ya señaladas en los cuestionarios, especialmente las relacionadas con la lengua y el tiempo necesario para la elaboración del portafolio. También algunos estudiantes aluden a la vergüenza por compartir experiencias personales, mientras que otros consideran este aspecto un beneficio del portafolio digital.

FIGURA 7. *Información sobre las dificultades del alumnado en la elaboración del portafolio.*



Fuente: elaboración propia

Además, en algunas reflexiones se da cuenta de la dificultad que conlleva el proceso reflexivo, un dato que no se evidencia en los cuestionarios:

> Uma das questões que achei bastante exigente foi a reflexão sobre os textos, tem que ser feita com muito cuidado e há que ter uma análise bem estruturada dos textos e do que é pedido, posso dizer que foi a parte mais difícil do portefólio digital. (E7)

5. DISCUSIÓN

Los datos revelan que el alumnado valora muy positivamente el uso del portafolio digital como estrategia de aprendizaje, una percepción que coincide con los resultados de otros estudios recientes basados en la perspectiva de estudiantes de enseñanza superior, de distintas áreas de especialización, en Portugal y España, sobre el portafolio digital, como las investigaciones de Cuesta y González (2020), Fullana y Bordóns (2019), Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) y Pires y Rodrigues (2022).

En lo que se refiere a la percepción sobre lo que es el portafolio digital, las respuestas muestran varios elementos en común con las obtenidas

por Fullana y Bordóns (2019) en su estudio realizado en la Universidad de Barcelona, en el que utilizaron el cuestionario original del que partimos para diseñar el nuestro. En ambos contextos, varios estudiantes enfatizan la idea del portafolio como instrumento de aprendizaje que les permite tomar consciencia de su proceso de aprendizaje; no obstante, algunas respuestas aluden a una visión más limitada, considerándolo un simple lugar de almacenamiento de los trabajos. Una diferencia llamativa en los resultados es que los participantes de nuestro estudio, en las definiciones, no hacen tanto hincapié en el proceso reflexivo.

Las posibilidades para el aprendizaje y el desarrollo de competencias mencionadas por los aprendices son numerosas. Destaca especialmente el desarrollo de la competencia comunicativa, en este caso la escrita, pero también el desarrollo de la creatividad, la autonomía y la organización (Fullana y Bordóns, 2019; Rodrigues y Pires, 2022). Llama la atención que en nuestro estudio el desarrollo de la competencia digital no parece ser tan significativo como en las investigaciones antes citadas. Sin embargo, se hace especial énfasis en la utilidad del portafolio para la toma de conciencia de la evolución y la evaluación del progreso, en consonancia con los datos obtenidos por Cuesta y González (2020) y Rodrigues y Pires (2022).

Asimismo, el alumnado, al abordar las características del portafolio digital y a sus ventajas en comparación con el analógico, hacen referencia a múltiples características del portafolio electrónico que van al encuentro de las indicadas por Costa, Alfonso y Toquero (2019), González y Montmany (2019), Sayòs y Torras (2019) o Vilarinho y Elliot (2023), autores mencionados en la introducción de este trabajo, y de los resultados de otros estudios. Por ejemplo, la multimodalidad, la accesibilidad (Pires y Rodrigues, 2022), el dinamismo (Fullana y Bordóns, 2019), la flexibilidad, la posibilidad de compartirlo con otros (Pires y Rodrigues, 2019), el ahorro respecto al analógico (Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017; Rodrigues y Pires, 2022) y la libertad para personalizarlo (Fullana y Bordóns, 2019; Rodrigues y Pires, 2022). Estas características contribuyen a que, desde la perspectiva de los estudiantes, el proceso de aprendizaje sea más interesante, dinámico, divertido y, por tanto, más motivador (Rodrigues y Pires, 2022) y, en consecuencia, facilite la

sistematización de los nuevos contenidos (Cuesta y González, 2020; Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017).

Por todo ello, los alumnos se muestran muy satisfechos con el resultado final, sensación coincidente con los resultados de los estudios de Cuesta y González (2020), Fullana y Bordóns (2019) y Rodrigues y Pires (2022).

Sobre las dificultades enfrentadas por los aprendices, también se registran varias coincidencias, especialmente en lo que se refiere al tiempo requerido para la elaboración del portafolio (Fullana y Bordóns, 2019; Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017; Pires y Rodrigues, 2022), las dificultades relacionadas con el uso de las TIC (Pires y Rodrigues, 2022), la reticencia a compartir el portafolio (Pires y Rodrigues, 2023) y los problemas asociados al uso de las rúbricas de evaluación (Fullana y Bordóns, 2019).

6. CONCLUSIONES

En este apartado de conclusiones, se vuelve a los objetivos establecidos para este estudio y se proponen algunas sugerencias de mejora a partir de los resultados obtenidos.

El portafolio digital es, desde la perspectiva del alumnado, una herramienta que contribuye significativamente a su aprendizaje. La consideran útil para desarrollar competencias -especialmente la competencia escrita, la creatividad y la autonomía-, consolidar los contenidos aprendidos, aprender otros nuevos u organizar mejor el estudio. Respecto al desarrollo de la competencia digital, destaca especialmente la satisfacción de los estudiantes por conocer y aprender a trabajar con Padlet. Asimismo, se demuestra que la realización del portafolio digital motiva a los estudiantes a escribir más y a tener más interés por la asignatura, como demuestran las numerosas muestras opcionales incorporadas al portafolio. Por ende, los estudiantes expresan su deseo de trabajar con este instrumento, que conciben como esencial y valioso para su aprendizaje, en otras asignaturas.

Del estudio también se extraen posibles mejoras que se podrían implementar. En futuras ocasiones, se valorará la posibilidad de dedicar más tiempo en clase a realizar el portafolio y a explorar el Padlet. Además, se incidirá más a lo largo del curso en las normas de elaboración y se animará a los estudiantes a que hagan público su portafolio y a que interactúen entre ellos, dos aspectos que no se consiguieron en esta experiencia. Por último, quizás sería interesante utilizar otras herramientas para el diseño de su portafolio, incorporar muestras orales y promover la coevaluación, aunque habría que reflexionar sobre cómo gestionarlo en una asignatura con un número tan elevado de inscritos.

7. REFERENCIAS

Atienza Cerezo, E. (2009). El portafolio del profesor como herramienta de autoformación. marcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera, 9. https://bit.ly/3Lhkx0F

Barberá, E., Gewerc Barujel, A., y Rodríguez Illera, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. Revista de Educación a Distancia (RED). bit.ly/45GjFeb

Barrett, H. (2011). Balancing the Two Faces of ePortfolios. Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe. https://bit.ly/44SCBFm

Batlle Rodríguez, J. (2018). El portafolio digital en acción: posibilidades para su puesta en práctica. En J. T. Pujolà (Ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria, (pp. 87-103). Octaedro Editorial.

Costa, L., Alfonso, R. y Toquero, V. (2019). Multimodalidad, competencia digital y creatividad: las tres artistas del triángulo innovador del portafolio digital. En J. T. Pujolà (Ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria, (pp. 55-66). Octaedro Editorial.

Cuesta García, A. y González Argüello, V. (2020). El portafolio digital: una herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, digital y reflexiva. En R. Roig-Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas (pp. 1171-1182). Octaedro, 2020.

Del Rincón Igea, D., Arnal Agustín, J., Latorre Beltrán, A. y Sans Martín, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Editorial DYKINSON

Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Férriz, C. (2019). El portafolio digital: el espejo de la competencia comunicativa. En J. T. Pujolà (Ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria, (pp. 43-54). Octaedro Editorial.

Fullana, N. y Bordóns, G. (2019). Consideraciones finales: la voz de los estudiantes. En J. T. Pujolà (Ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria, (pp. 127-142). Octaedro Editorial.

García-Doval, F. (2005). El papel de los portfolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Glosas didácticas, Revista Electrónica Internacional, 14, 112-119. bit.ly/3RcOank

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.

González Argüello, V. y Montmany, B. (2019). Iniciarse en el ámbito de los portafolios digitales. En J. T. Pujolà (Ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria, (pp. 11-26). Octaedro Editorial.

Kunnari, I., y Laurikainen, M. (eds.) (2017). Collection of Engaging practices on ePortfolio Process. https://bit.ly/3sNgsuE

Moreno-Fernández, O. y Moreno-Crespo, P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. Revista De Humanidades, 30, 11–30. https://doi.org/10.5944/rdh.30.2017.18200

Pires, A. L. O. y Rodrigues, M. R. (2022). Experiências de portefólios digitais no ensino superior: perspetivas de professores e estudantes, Série-Estudos, 27(59), 285-300. http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1566

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Sabariego Puig, M. & Bisquerra Alzina, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra Alzina (Coord.), Metodología de la investigación educativa (pp. 89-125). Editorial La Muralla.

Sánchez-Quintana, N. y Mateo Ruiz, M. (2018). La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de rúbricas. En J. T. Pujolà (Ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria, (pp. 105-125). Octaedro Editorial.

Sayós, R. y Torras, F. (2019). Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía a través del portafolio digital. En J. T. Pujolà (Ed.), El portafolio digital en la docencia universitaria, (pp. 27-42). Octaedro Editorial.

Vilarinho, L. R. G. y Elliot, L. G. (2023). Portfólios digitais como processo, avaliação e demonstração na sociedade em rede. Meta: Avaliação, 15(46), 257-277. http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.4266

MOTIVATE, ENGAGE, SUCCEED: EFFECTIVENESS OF GAMIFICATION IN ENHANCING BEHAVIOURAL AND COGNITIVE PROCESSES IN PRIMARY EDUCATION

IRENE CASANOVA MATA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCTION

It is beyond a doubt that globalisation is knocking at our door. Within this reality, educative contexts should face the advancements of the current technological era by developing teaching and learning strategies that contextualise learning scenarios for students to achieve a meaningful learning (Guerrero, 2014). In this vein, students' behavioural and cognitive processes can be enhanced when applying specific student-centred methodological approaches. Thus, gamification could foster a wide range of personal and academic values to confront the on-going globalised and technological changes faced in society.

For this reason, the present study aims to investigate the impact of gamification within behavioural and cognitive processes with a gamified didactic intervention. The gamified intervention is related to students' interests (*SuperThings*), in which participants become SuperThings in Kaboom City to complete different missions and discover the enemies. To pursue the main goal of the study, research questions are considered as follows:

1. Is there any difference between the control and the experimental groups' results before and after the didactic intervention application?
2. Can gamification enhance students' motivational competence (MC) towards the Foreign Language area?

3. Can students' attentional focus (AF) within English tasks improve when implementing gamification?
4. Is there any improvement within the linguistic competence (LC), that is, English oral and written comprehension and production, as a result of the gamified experience?
5. Can students' emotional competence (EC) towards the Foreign Language area be enhanced due to gamification?

With this scenario as backdrop, the application of the gamified experience in a second-grade classroom led to some outcome improvements, as the emotions experienced towards the English subject, and the written production within the LC consideration.

1.1. Grasping gamification in education

In general terms, gamification refers to the employment of game mechanisms in non-ludic situations (Teixes, 2015). Students' interest of the learning process can burgeon (Llopis & Balaguer, 2017) with the use of a thoughtful gamified common thread. Within this situation, gamification requires the development of an interesting plot in which students complete different tasks, missions and levels to obtain badges and points, which are set on a leaderboard, so that tangible and/or non-tangible prizes are achieved. This idea requires an emotional bond to capture students' attention to make the learning process extraordinarily effective (Quintero-González et al., 2018). To this extent, gamification in education plays an important role as to reduce students' absenteeism levels and demotivation (Vicent et al., 2015), to enhance the classroom atmosphere (Mora-González et al., 2020) and to improve students' academic performance (Cornellà & Estebanell, 2018), among others. Along these lines, it can be seen how gamification can be used as a powerful tool to determine students' development in their learning process.

1.2. Understanding behavioural processes in education

1.2.1. Emotional competence in Primary Education

The EC deals with the idea of students' development in understanding the inner and outer emotions and the ability of self-regulate them (Sánchez-Santamaría, 2010). In this regard, understanding students' emotions towards specific subjects is relevant, since it can help teachers advocate specific tasks, activities, methodologies, evaluation processes, etc., making the learning process more efficient. For this reason, the present study investigates students' emotions towards the English subject within a pretest design to ascertain their perceptions in order to compare these with their emotions within the post-test design. In this way, conclusions can be reached within the gamified experience intervention, displaying a reflection about teachers' practices to improve pupils' interest towards learning a foreign language.

1.2.2. Motivational competence in Primary Education

Motivation can be understood as pupils' inner state, which consists of concrete needs that generate attitudes towards a defined objective (Alcaraz, 2007). In this regard, motivation can be seen as a performed action that originates from the result of emotional elements (Borod, 2000). Emotions can outperform MC, promoting an effective learning process as long as the MC can positively influence students' actions (Elizondo et al., 2018). Depending on the development of emotions towards the MC, tangible or non-tangible responses are required. This is, extrinsic versus intrinsic motivation (Stipek, 2002). Ideally, intrinsic motivation should determine the learning process, so that a significant learning is considered when acquiring contents and basic knowledge by hard-working, for instance. To reach this type of motivation, extrinsic motivation can lead the path to reach intrinsic motivation. Therefore, the use of gamification in class can allow this transition to occur, since some gamified elements can be gradually modified for students to reach intrinsic motivation (Navarro-Mateos et al., 2021).

1.2.3. Leveraging gamification to enhance motivational and emotional competence towards English

Within the gamification field, González (2017) used this methodological approach to investigate students' motivation in a state school in Burgos. To do so, second grade students (24 participants) filled in a rubric, which was comprised of learning, enjoyment and liking item towards the session implemented. The results concluded with positive insights on interest and motivation towards the sessions with the use of gamification.

Regarding the EC, a set of researchers (Cejudo et al., 2019) used a gamified experience implementation to ascertain the promotion of emotional and social learning in pupils. Spanish (145 participants) and Dominican (187 participants) adolescents filled in a perception questionnaire, resulting with significant enhancement in socioemotional competences, thus, reflecting the relevance of gamification in education.

1.3. Exploring cognitive processes in education

1.3.1. Attentional focus in Primary Education

AF refers to the capacity of selectively focusing on a concrete stimulus while others are rejected (Ojeda, 2014). AF, which allows individuals to learn from the world, possesses an applicability in pupils' learning process, social skills and performance (Ocampo, 2011). Considering the deeper insights, AF qualities are related to selectivity, fluctuation, stability, mental concentration and allocation. Selectivity derives from perception, fluctuation provides students to keep attention within a long-term duration, stability is determined by the level of MC, mental concentration depends on interest, task difficulty and needs, and allocation allows to keep a stability within focus, thus, succeeding in all the tasks (Bayardo, 2016). Hence, these qualities are borne in mind when describing AF, therefore, considering its acquisition when those are balanced.

1.3.2. English oral and written comprehension and production

LC can be referred to oral and written comprehension and production of a language. In this sense, LC considers the capacity of an individual to

utilise a language to communicate in writing and orally (Hermawati, 2016). This is why effectively acquiring a language consists of strengthening the following linguistic skills (Cameron, 2001): writing (written production), speaking (oral production), listening (oral comprehension) and reading (written comprehension). In fact, "language is learnt, not because we want to talk or read or write about languages, but because we want to talk and read and write about the world" (Cazden, 1997, p. 42). Hence, LC is the most valuable ability developed to understand and know about the world. Therefore, teachers need to comprehend and conceive different methodological approaches to help promote the development of LC in students.

1.3.3. Promoting attention and English linguistic skills through gamification

As aforementioned, gamification can promote the development of different aspect of students' lives. Focusing on LC, García et al. (2018) undertook an investigation in a fifth-grade state school in Madrid to investigate the effectiveness of gamification regarding motivation and written production in pupils. The sample was comprised by group A (23 students) and group B (24 students) as the experimental group, and group C (22 students) as the control group. With the use of a questionnaire and a rubric to assess motivation and written production, it was concluded how there existed a significant growth for the experimental group in both motivation and written production.

In regard with the AF variable, Gargallo (2017) developed a research to study students' attention and concentration in class when using gamification. A total of 31 participants belonging to the third grade of Kindergarten partook in a gamified experience intervention. Direct observation with an estimation scale and an interview within an action-investigation design was carried out, concluding with a considerably improvement on AF and concentration in the activities conducted.

Henceforth, as it can be seen, different researchers have investigated the usefulness of gamification in education, observing different results to make students enhance behavioural and cognitive performance.

2. OBJECTIVES

2.1. General objective of the study

In light of the challenges in promoting an effective learning process, this project aims to investigate the impact of gamification within behavioural and cognitive processes with a gamified didactic intervention.

2.2. Specific objectives of the study

The general objective of the present study can be itemised in the following specific objectives, which are closely related to the research questions previously mentioned:

1. To establish a comparison between the control group and the experimental group results.
2. To determine the benefits of gamification in Primary Education regarding students' motivation competence towards the Foreign Language area.
3. To analyse the effectiveness of gamification in terms of students' attentional focus within English tasks.
4. To ascertain the improvement of English oral and written comprehension and production as a result of the gamified experience.
5. To examine the emotional competence enhancement towards the Foreign Language area due to gamification.

3. METHODOLOGY

Bearing in mind the ideas established by Cohen et al. (2007), methodology in the educational field responds to a wide variety of approaches used to collect data for future prediction, interpretation and explanation. In this vein, the present study is developed under the circumstances of a quasi-experimental and naturalistic and ethnographic research with a pre- and post-test design to contrast the control group's from the experimental group's results using quantitative and qualitative gathering of data to respond to both the general objective and the specific objectives of the study.

3.1. Research design

The present study refers to a mixed-methods-research design, comprising quasi-experimental research within the broad range of experimental designs, and naturalistic and ethnographic research (Cohen et al., 2007). Quasi-experimental research in education deals with the idea of quantitatively analysing the effects of an intervention on a representative sample (Li et al., 2018), while naturalistic and ethnographic research consists of a descriptive analysis of a phenomenon to construct and generate a range of results based on a subjectively collection of data (LeCompte & Preissle, 1993). In this sense, the present study examines the effectiveness of gamification in an experimental group in contrast to a traditional teaching approach in a control group embracing a pre- and post-test design to compare and analyse the impact evaluation of the aforementioned teaching methodologies towards behavioural processes, as EC and MC, and cognitive processes, as AF and LC.

Henceforth, quantitative collection of data is analysed in forms of participants' responses to adaptations of different tests to evaluate LC and AF variables, while qualitative gathering of information is examined in terms of participants' responses to an adaptation of the motivational test and a semi-structured interview to evaluate MC and EC variables, respectively.

3.2. Participants and sampling

The present study is carried out in Castilla-La Mancha (Spain). Concretely, a state school of Ciudad Real is selected as the population of the project (N=162), characterised by a medium-high social status, according to the Educative Project of the school under consideration.

Second grade is selected for the sample of the study (n=24; 50% girls; 50% boys). In this way, the research follows a non-probabilistic convenience sampling, in which the research groups are arbitrarily divided by alphabetical selection. The experimental group (n=12; 50% girls; 50% boys) undertakes gamification as the didactic intervention employed for the research study and the control group (n=12; 50% girls; 50% boys) follows a traditional methodology.

3.3. DATA COLLECTION METHODS

There exist different types of instruments to be used in both naturalistic and ethnographic research (Hammersley and Atkinson, 1983) and in quasi-experimental research (Cohen et al., 2007). Table 1 shows the instruments used for each variable, along with the type of method used in the present study.

TABLE 1. *Data collection methods used within each dependent variable of the study*

Research design	Variables	Data collection method	Description
Quasi-experimental research	LC	Open- and closed-ended test	A total of 117 items/questions divided in 4 linguistic skills' sections: reading (26), grammar and vocabulary writing (58), listening (16) and speaking (17)
	AF	Likert-type scale questionnaire	12 multiple choice questions filled by the teacher
Ethnographic and naturalistic research	EC	Semi-structured interviews	10 open-ended questions related to three emotions experienced during the learning process: joy (3 items), anxiety (3 items) and boredom (4 items)
	MC	Dichotomic questionnaire	20 dichotomic closed-ended questions

Source: own elaboration

As it can be observed, 4 questionnaires are elaborated with a total of 159 items to be analysed regarding the 4 dependent variables described previously for the pre- and post-test design. What follows is the specific explanation of the operationalisation of each variable, as well as the data analysis calculation description for each questionnaire.

3.4. DATA ANALYSIS TECHNIQUES

Data analysis is established using the statistic program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), bearing in mind the characteristics expressed for each variable operationalisation in Table 2. A total of 159 items are manually added to the mentioned programme, considering certain specifications for each variable to facilitate its analysis.

TABLE 2. *Variable operationalisation for each questionnaire*

Questionnaires	Test adaptation	Question organisation	Operationalisation
LC Questionnaire	Contents based on Castilla-La Mancha legal framework	1 – 117	Total score added within each skill: reading (0-26), writing (0-58), listening (0-16) and speaking (0-17)
AF Questionnaire	ADHD Rating Scale-IV (DuPaul et al., 1998)	1 – 12	Likert-type scale with 5 options: 1=never; 2=hardly ever; 3=sometimes; 4=very often; 5=always.
EC Questionnaire	Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2002)	1 – 10	Subjective analysis of the open-ended questions within the semi-structured interview about joy, anxiety and boredom at English class
MC Questionnaire	M.A.P.E.-I (Alonso Tapia & Sánchez, 1992)	5 – 12	Dichotomic questions (1=yes; 0=no), in which the highest score is achieved by adding up "yes"-answered items (4, 5, 7, 10, 12, 13, 15 – 20), and reversing score "no"-answered items (1 – 3, 6, 8, 9, 11, 14)
	M.A.P.E.-II (Montero & Alonso Tapia, 1992)	1 – 4	
	M.A.P.E.-III (Alonso Tapia et al., 2000)	13	
	EMAPI Questionnaire (Blanco, 2017)	14, 15	
	Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989)	16 – 20	

Source: own elaboration

Firstly, mean calculations (with its respective standard deviations) are considered for the LC, MC and AF variables for the pre- and post-test design tests, thus, obtaining 3 quantitative results for each of those variables for both the experimental and the control groups.

Then, Shapiro-Wilk normality test is applied to the new quantitative variables (LC, MC and AF means), as the sample is smaller than 50 participants, to establish if data is normally distributed.

As parametric statistics are applied due to the normal distribution of data (see Table 4), Student's T-Test for independent samples within the pre-test design is employed (experimental group and control group), so as to determine the possible mean differences existence between both groups. The same test is applied within the post-test design to establish mean differences between both groups, so as to compare participants' results within each variable, hence, making assumptions based on the collected data to discuss it in the forward section.

Finally, the EC variable is subjectively analysed by considering general responses of both groups within the pre- and post-test design, describing the global evaluation given to English in terms of joy, anxiety and boredom from the answers obtained in the open-ended questions described in the semi-structured interviews.

4. RESULTS

LC, MC and AF variables' means are calculated within the pre- and post-test design for both the experimental and control groups to subsequently establish comparisons between them, as observed in Table 3.

TABLE 3. *Mean calculation (standard deviation) of LC, MC and AF variables*

	Control group		**Experimental group**	
	Pretest	Post-test	Pretest	Post-test
LC	12.06 (6.38)	20.08 (5.66)	12.56 (6.02)	24.10 (4.40)
MC	.74 (.10)	.75 (.09)	.66 (.11)	.73 (.12)
AF	2.71 (.07)	1.55 (.49)	2.78 (1.59)	1.77 (.85)

Source: own elaboration

Once Shapiro-Wilk normality test is applied, Table 4 displays the corresponded statistics and significant level for each variable under consideration: LC, MC and AF variables. As it is observed in the very same table, all variables attain $p>.05$, thus, denoting a normal distribution.

TABLE 4. *Shapiro-Wilk normality test for the sample selected*

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
LC Pretest	.964	24	.524
MC Pretest	.954	24	.330
AF Pretest	.919	24	.056

Source: own elaboration

To determine the possible existence of mean differences between groups within the pretest, that is, denoting if both groups did or did not commence with the same level of knowledge for each variable, Student's T-

Test is applied, since parametric statistics are conducted due to the normal distribution of data. In this vein, Table 5 shows t=-.198, p=.845 for LC variable and t=1.802, p=.085 for MC variable, according to equal variances assumed, since Levene's test is non-significant (p=.962 for LC and p=.714 for MC, which are greater than .05). Therefore, both variables are non-significant, showing that the sample started with the same LC and MC level. The same can be said for the AF variable, since t=-.123 and p=.903, following equal variances not assumed, as Levene's test is significant (p=.015, which is lower than .05).

TABLE 5. *Independent Samples Test within the pretest design*

		Levene's Test for Equality of Variances		**t-test for Equality of Means**				
		F	Sig.	t	df	Two-Sided p Significance	Mean difference	Std. Error Difference
LC	Equal variances assumed	.002	.962	-.198	22	.845	-.500	2.531
	Equal variances not assumed			-.198	21.926	.845	-.500	2.531
MC	Equal variances assumed	.138	.714	1.802	22	.085	.792	.0439
	Equal variances not assumed			1.802	21.625	.086	.792	.0439
AF	Equal variances assumed	6.997	.015	-.123	22	.903	-.068	.554
	Equal variances not assumed			-.123	19.302	.903	-.068	.554

Source: own elaboration

Formerly observed how participants begin with similar levels of knowledge, it is time to analyse the possible changes that occur after the application of the didactic intervention. In this vein, Student's T-Test is conducted for both groups within the post-test. As observed in Table 6, t-test is non-significant for all variables, since t=-1.942 and p=.065 for LC, t=.383 and p=.705 for MC and t=-.747 and p=.465 for AF.

TABLE 6. *Independent Samples Test within the post-test design*

		Levene's Test for Equality of Variances		**t-test for Equality of Means**				
		F	Sig.	t	df	Two-Sided p Significance	Mean difference	Std. Error Difference
LC	Equal variances assumed	.767	.391	-1.942	22	.065	-4.021	2.070
	Equal variances not assumed			-1.942	20.744	.066	-4.021	2.070
MC	Equal variances assumed	.307	.585	.383	22	.705	.0167	.0435
	Equal variances not assumed			.383	20.981	.705	.0167	.0435
AF	Equal variances assumed	4.776	.040	-.747	22	.463	-.212	.284
	Equal variances not assumed			-.747	17.490	.465	-.212	.284

Source: own elaboration

Even though apparently there exist no significant mean differences between groups in the post-test design, it is interesting to observe p value for LC variable, since it is closer to .05. Table 7 analyses specifically each linguistic skill individually for the post-test design to observe possible mean differences within each skill. As it can be appreciated, reading, listening and speaking present non-significant changes, since p=.237, p=.858 and p=.141, respectively, which are greater than .05. However, writing displays significant mean differences, since p=.049, which is lower than .05. Henceforth, there exist mean differences between both the experimental group and the control group in the post-test regarding writing.

TABLE 7. *Independent Samples Test within the post-test design for the specific skills of the LC variable*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Two-Sided p Significance	Mean difference	Std. Error Difference
Reading	Equal variances assumed	.696	.413	-1.217	22	.237	-1.417	1.164
	Equal variances not assumed			-1.217	21.699	.237	-1.417	1.164
Writing	Equal variances assumed	.525	.476	-2.083	22	.049	-12.500	6.000
	Equal variances not assumed			-2.083	21.492	.049	-12.500	6.000
Listening	Equal variances assumed	.489	.492	-.181	22	.858	-.167	.920
	Equal variances not assumed			-.181	20.523	.858	-.167	.920
Speaking	Equal variances assumed	2.386	.137	-1.527	22	.141	-2.000	1.310
	Equal variances not assumed			-1.527	17.304	.145	-2.000	1.310

Source: own elaboration

Finally, students orally responded to 10 questions which are specify into 3 blocks related to joy, anxiety and boredom considering a general answer from both groups within the pre- and post-test.

On the one hand, in the pretest, most students of both groups expressed liking English classes, feeling a bit nervous when trying to understand their English teacher and finding the book as a very boring tool to study.

On the other hand, in the post-test, there were potential changes from the experimental group, while the control group's responses were similar to the pretest. In terms of the control group, students had the same feeling of liking the English classes without highlighting any particular task, activity or action; participants felt okay when trying to understand the teacher, having some of them feeling nervous when comprehending was an issue; and students found some activities interesting but continued repeating how the book was boring to study English. Regarding the

experimental group, pupils expressed happiness in their words, underlining the use of badges, games and points as important characteristics in their learning process; not understanding the teacher at some point made students feel okay/normal, as non-verbal communication was used and, therefore, it was easier to follow the instructions of the tasks; boredom was not a part of the emotions experienced towards the sessions, since participants expressed how cool activities were and easy to comprehend.

5. DISCUSSION

The objective of the present study is to investigate the impact of gamification within behavioural and cognitive processes with a gamified didactic intervention. Second grade students are divided into two groups: the control group, which follows a traditional methodology, and the experimental group, which undertakes gamification. Tests are filled within a pre- and post-test design to evaluate the effectiveness of the methodological approach previously mentioned.

With this scenario as backdrop, LC, MC and AF variables' means are calculated in Table 3 for both the experimental group and the control group, observing similar mean results in the pretest: 12.06 (6.38) for the control group versus 12.56 (6.02) for the experimental group in the LC variable, .74 (.10) for the control group versus .66 (.11) for the experimental group in the MC variable and 2.71 (.07) for the control group versus 2.78 (1.59) for the experimental group in the AF variable. Even though these results are similar, it is necessary to determine if both groups had commenced with the same level of knowledge for these variables. Considering how all variables denoted a normal distribution (see Table 4), parametric statistics are applied. In this sense, Student's T-Test is conducted for the variables studied within the pretest design (see Table 5), observing non-significant variations in LC (p=.962), MC (p=.714) and AF (p=.903) variables (p is greater than .05). Therefore, participants of the sample began with the same level in LC, MC and AF. In this context, research question 1 is answered, since a comparison between the control and the experimental groups' results are established through the statistical strategies employed.

Furthermore, an analysis examining the possible different changes occurring after the didactic intervention is needed to evaluate the effectiveness of gamification. Despite the fact that mean results for LC, MC and AF variables slightly differ from each other (see Table 3) in the post-test, as 20.08 (5.66) for the control group versus 24.10 (4.40) for the experimental group in the LC variable, .75 (.09) for the control group versus .73 (.12) for the experimental group in the MC variable and 1.55 (.49) for the control group versus 1.77 (.85) for the experimental group in the AF variable, it is statistically convenient to analyse the possible mean differences and/or similarities. In this regard, Student's T-Test for independent variables within a post-test design (see Table 6) portrays non-significant results for LC (p=.065), MC (p=.747) and AF (p=.465) variables (p is greater than .05), denoting non-significant changes between the experimental group and the control group after the didactic intervention. With this scenario as backdrop, research question 2 is answered, since students' MC towards the Foreign Language area in Primary Education has been found not to increase after the employment of the gamified experience probably due to the reduced sessions used for this matter. The same reason can be applied for research question 3, since students' AF within English tasks has been considered equally beneficial for both groups, with no distinction for the experimental group, thus not providing insights of the effectiveness of gamification after the 8-session-duration didactic intervention.

However, it is interesting to observe how the LC variable is "close" to the level of significance (.05), consequently, inducing the possible idea of analysing the four linguistic skills (reading, writing, speaking and listening) separately for comparisons. Hence, non-significant variations were considered for reading (p=.237), listening (p=.858) and speaking (p=.141), as observed in Table 7 when applying Student's T-Test to these skills from the LC variable. Nevertheless, writing is significant, since p=.049, denoting mean differences between the control group and the experimental group in the post-test after the didactic intervention application. These insights coincide with some research carried out by García et al. (2018), since the present project also contributed to improve students' written production. Thence, research question 4 is answered,

as it is seen how written comprehension (reading), and oral comprehension (listening) and production (speaking) have not been considered to improve after the gamified experience. This result is probably due to the duration of the sessions: a 45-minute session consisting of checking digital homework (5 minutes), explaining new tasks (15 minutes), handing badges for the homework and the tasks of the day for each student (10 minutes), giving prizes after achieving the score determined for them (10 minutes), and explaining the new digital homework for next session (5 minutes). Even though classes were in English, the "real" task production only took 15 minutes, which is not enough to deeply practice any linguistic skill. Notwithstanding, written production (writing) has been considered to improve after the didactic intervention probably due to the digital homework asked. Therefore, research question 4 is answered, denoting a clear significant improvement in writing within the LC variable.

Regarding EC variable, it has been subjectively analysed how the sample of the study showed similar emotions towards the English subject within the pretest design, outlining general positive feelings towards the Foreign Language area, with nervous moments when trying to understand the teacher speaking English. Besides, using the book to study was found boring for most participants. These emotions were similarly considered within the post-test for the control group, denoting no relevant change, mainly because of following the same methodological approach when teaching English. However, these characteristics varied for the experimental group after the gamified experience, denoting joy in students' words when partaking in English classes, probably due to the badges created according to their interests, the games used based on cooperative work and the point system employed set in *ClassDojo*; showing less anxiety when not understanding the English teacher due to the easiness of non-verbal communication used to explain tasks and activities; and, expressing the lack of boredom when practicing contents through digital exercises using *Wordwall*, thus, unconsciously "studying" to be better. Therefore, these results agree with the ideas of González (2017), as students' interest and participation towards the Foreign Language area improved in the present project. In light of this, research question 5 is answered, since emotional competence enhancement

towards the Foreign Language area due to gamification is examined from students' answers to the semi-structured interviews, clarifying the impact this methodological approach holds on students.

6. CONCLUSSION

It is indisputable that students' development and progress depend greatly on the educative context (Vélez-Miranda et al., 2020). In this scenario, teachers, methodological approaches and techniques, contextualised activities and students' interests play an important role in the teaching and learning process. From this perspective, the pedagogic system ought to aim towards teachers' training and development in active methodologies which encourage pursuing the enrolment of contextual tasks using the communicative competence to produce significative inputs and outputs to and from students.

Thence, this study aimed to investigate the impact of gamification within behavioural and cognitive processes with a gamified didactic intervention. In this process, students were divided into two groups: the experimental group (n=12; 50% girls; 50% boys), which followed gamification, and the control group, which undertook a traditional methodology (n=12; 50% boys; 50% girls). In terms of the gamified experience group, participants needed to complete certain tasks in class using cooperative work, as well as digital homework, to obtain badges related to their personal interests. These badges were also counted as points set in *ClassDojo* to enhance motivation. When obtaining sufficient points, tangible and non-tangible prizes were given to students. At the end of the 8-session-duration gamified experience, students obtained a medal for completing the tasks cooperatively.

With this scenario as backdrop, it is obvious to observe the brevity of the sessions employed to outcome the gamified experience planned. This primarily difficulty could potentially be the most disadvantageous reason that leads to the unsignificant results for MC, AF and LC (except writing) variables, since p=.465, p=.708 and p=.065 within mean variations in the post-test, respectively. To undertake the aforementioned unfavourable conditions, gamified didactic interventions should take

enough sessions to perform a solid common thread in which LC can be developed and practised from different formats, bearing in mind students' contextual references.

All in a nutshell, the present study has dealt with the idea of investigating the effectiveness of gamification, concluding its impact on students' written production and emotions towards the English subject, thus, providing insights on its benefits as a powerful tool. This reason is corroborated when noticing the influence of the present study's short-term-duration gamified experience, as despite its brevity, significant results were obtained regarding writing within the LC variable, as well as relevant insights from students' emotional perspective. Henceforth, this study can provide a simplified vision of the strength gamification can offer to students' performance in the Foreign Language, thus, requiring for research and investigations in Primary Education developing this methodological approach from a long-term-duration perspective, providing more accurate results to the educative community.

8. REFERENCES

Alcaraz, C. (2007, 27th-30th November). Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral [proceedings]. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, España.

Alonso Tapia, J., & Sánchez, J. (1992). El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. In Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención, Alonso, J. (Eds.); Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, (pp. 53-91).

Alonso Tapia, J., Montero, I., &Huertas, J. A. (2000). Evaluación de la motivación en sujetos adultos. El cuestionario MAPE-3. Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Bayardo, E. (2016). Proceso de la atención y su implicación en el proceso de aprendizaje. Revista Didasc@lia, 3(7), 187-199.

Blanco, J. (2017). Evaluación de la Motivación Académica en Niños de Primer Ciclo de Educación Infantil [Thesis, Universidad de León]. Repositorio Institucional Abierto.

Borod, J. C. (2000). The neuropsychology of emotion. Oxford University Press.

Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. Cambridge University Press.

Cejudo, J., Losada, L., Pena, M., & Feltrero, R. (2019). Programa "aislados": la gamificación como estrategia para promover el aprendizaje social y emocional. Voces de la Educación, 2, 155-168.

Cohen, L., Manion, L., &Morrison, K. (2007). Research methods in education, 6th Edition. Routledge.

Cornellà, P., & Estebanell, M. (2018). GaMoodlification: Moodle al servicio de la gamificación del aprendizaje. In C.S. González (coordinators), Actas del Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17). Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Tenerife, España.

DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (1998). ADHD Rating Scale – IV: Checklists, Norms, and Clinical Interpretation. Guilford Press.

Elizondo, A., Rodríguez, J. V., & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. Cuaderno de pedagogía universitaria, 29 (15), 3-11.

García, F., García, O., & Martín, M. (2018). La Gamificación como Recurso para la Mejora del Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria [conference] Red de Investigación sobre liderazgo y mejora de la Educación: II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. Madrid, Spain.

Gargallo, P. (2017). Una experiencia de gamificación con tablets para potenciar el inglés en el aula de infantil [Final Year Project]. Universitat Jaume I, Castellón, España.

González, A. (2017). La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en Educación Primaria [Final Year Project]. Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España.

Guerrero, M. (2014). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Las TIC y la educación. DidactyTab.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). Ethnography: Principles in Practice. Routledge.

Hermawati, S. (2016). Linguistics and the English language instruction. UNP Journals, 1 (10), 50-59.

LeCompte, M., & Preissle, J. (1993). Ethnography and Qualitative Design in Educational Research, 2nd Edition. Academic Press.

Li, W., Liping, P., &Khan, Q. (2018). Research Methods in Education. SAGE.

Llopis, M. A., & Balaguer, P. (2016). El uso del juego en educación. Gamificación. In Chiva, O. & Martí, M. (coordinators), Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación, 85-102. Graó.

Montero, L., & Alonso Tapia, J. (1992). El cuestionario MAPE-II. In Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención, Alonso, J. (Coord.); Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 205-232.

Mora-González, J., Pérez-López, I.J., Esteban-Cornejo, I., & Delgado-Fernández, M. (2020). A Gamification-Based Intervention Program that Encourages Physical Activity Improves Cardiorespiratory Fitness of College Students: 'The Matrix rEFvolution Program'. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(3), 877.

Navarro-Mateos, C., Femia, P., & Pérez-López, I. J. (2021). Gamification in the Spanish educational field: a systematic review. Retos, 42, 507-516.

Ocampo, A. A. (2011). El contexto educativo y los procesos atencionales: una aproximación desde la cultura, las emociones y el cuerpo. Revista de Educación & Pensamiento, 18, 9-23.

Ojeda, D. M. (2014). Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico [Final Year Masters]. Universidad Internacional de la Rioja, España.

Quintero-González, L., Jiménez-Jiménez, F., & Area-Moreira, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. Retos, 34, 343-348.

Sánchez-Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 25, 79-96.

Stipek, D. J. (2002). Motivation to learn: Integrating theory and practice. Allyn & Bacon.

Teixes, F. (2015). Gamificación, motivar jugando. Debolsillo calve.

Vélez-Miranda, M. J., San Andrés-Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5, 5-27.

Vicent, L., Villagrasa, S., Fonseca, D., & Redondo, E. (2015). Virtual learning scenarios for qualitative assessment in higher education 3D arts. Journal Of Universal Computer Science, 21(8), 1086-1105.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, (37), 91-106.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 749-761.

EL E-PORTFOLIO GALEGAS PLURILINGÜES

MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas gallegas y castellana conviven en Galicia, pero su uso no resulta equitativo, por lo cual desde hace años se han implantado diversas medidas para intentar revertir el mayor uso del castellano frente al gallego, una de las lenguas minoritarias nacionales de España.

Durante la última década, ha disminuido el número de hablantes de gallego, sobre todo entre las generaciones más jóvenes, hasta el punto de que ha quedado reducida a menos de la mitad de la población de Galicia como lengua inicial y habitual, y asimismo se ha visto relegada a ser la segunda lengua para otro elevado porcentaje.

Entre las posibles causas que explican el alarmante descenso del uso del gallego entre la juventud, cabe incidir en una ruptura de la transmisión intergeneracional de abuelos a nietos y en la falta de una oferta de ocio de calidad en lengua gallega.

Al inicio de este estudio, se expone cuándo y cómo se alcanzó el estatus jurídico del gallego, se apuntan claves de las medidas de planificación lingüística llevadas a cabo en favor del gallego y se enumeran los retos actuales para ampliar el número de hablantes en gallego.

La parte central de este trabajo la ocupa el diseño y la implementación de una investigación-acción cooperativa, denominada "Galegas plurilingües", que llevó a cabo de un modo parcial en las aulas de la Universidade de Vigo en el campus de Ourense, con el alumnado en formación para ser futuros docentes en las etapas de educación infantil y de educación primaria.

1.1. Estatus jurídico del gallego

El idioma gallego ha fijado su estatus jurídico de forma tardía, por causa de la imposición del castellano en todo el territorio español desde el comienzo de la dictadura franquista.

La dura represión afectó de forma significativa a cualquier forma cultural distinta al castellano, de ahí que el gallego, una de las principales formas de la cultura gallega, una de las culturas periféricas dentro del estado español, estuviese sometida a prohibiciones, represiones y falta de libertades, que ocasionaron que la literatura gallega perdiese hablantes y que su literatura infantil y juvenil retrasase su etapa de formación hasta el período comprendido entre 1950 y 1980 (Roig Rechou, 2015: 67) .

Este contexto tan restrictiva y limitante justifica que el estatus jurídico del gallego comenzase a fijarse desde finales de la década de los años setenta y sobre todo en los años ochenta del siglo XX. Esta fijación se logró a partir de las disposiciones recogidas en el artículo 3 de la Constitución Española de 1978, el artículo 4 del Estatuto de Autonomía de 1981 y la Ley de Normalización Lingüística de 1983.

A pesar de que se estableció un régimen de doble oficialidad entre gallego y castellano con un alcance desigual (Arzoz Santisteban, 2009), este ha supuesto que la lengua gallega obtuviese un reconocimiento social. Este logro ha facilitado un tiempo después que se ratificase la institucionalización del gallego, como resultado de su presencia no marcada en actividades públicas (Ramallo, 2013: 251).

La consolidación, entre 1982 y 1983, de este proceso de estandarización posibilitó que en 1987 comenzase a funcionar un modelo de educación bilingüe universal. Este fue aplicado en el sistema educativo de Galicia, que en aquella época representaba más del 95% del estudiantado (Ramallo, 2013: 252).

Esta estandarización supuso que se ha constatado que casi el cien por cien de la población reconoce que posee competencia lingüística para hablar gallego, a lo que se suma que más del 70% cuenta con competencia escrita y lectora (Monteagudo, 2019: 17).

Una vez producida esta estandarización, con diferentes medidas lingüísticas, se ha incidido en el uso oral y escrito del gallego. Por una parte, se ha intentado poner en valor el uso de la lengua gallega en los ámbitos culturales y científicos, puesto que se trata de una lengua cooficial en España y responde a una serie de características (Moreno Cabrera, 2009: 175) que posibilitan su uso en dichos ámbitos. Sirve como aval de uso lingüístico que el gallego constituye la lengua inicial y la también la lengua habitual para casi la mitad de la población de Galicia, y más aún, pues para un cuarto restante de los habitantes representa su segunda lengua (Monteagudo, Loredo, Vázquez, 2016).

Por otra parte, a este extendido uso oral se añade un uso escrito que lo refuerza ya que goza, de gran prestigio y galardones a nivel estatal e internacional, la producción de Literatura Infantil y Juvenil gallega, Cabe resaltar que esta literatura es la que se dirige de forma más directa al receptor de las etapas de educación infantil y de educación primaria al que impartirá docencia en el futuro el alumnado universitario de las facultades de educación y de formación de profesorado en la actualidad. Este éxito de crítica y de público lector es extrapolable a la Literatura de adultos, objeto también de numerosos premios y reconocimientos en Galicia, España y en otros países.

1.2. El gallego hoy

Con los datos recabados tras las últimas investigaciones estadísticas, se ha comprobado que, a pesar de las sucesivas políticas de planificación lingüística que se han diseñado e implementado desde el año 2009, la realidad es que los "prejuicios estigmatizadores hacia el gallego y sus hablantes" son notorios, ha aumentado la "desigualdad" en el aprecio del castellano frente al gallego e incluso late "un clima de resentimiento entre los distintos grupos sociolingüísticos" (Monteagudo, 2019: 52-53).

En la actualidad, la variedad estándar de la lengua gallega constituye la que goza de mayor uso por parte de la población gallega que reside en las ciudades y también por los neohablantes (Ramallo, 2013, 2018). Esta circunstancia se agrava por el hecho de que la variante tradicional del gallego ha padecido una interferencia lingüística del castellano.

A estos datos empíricos se suma que una parte significativa de la población no considera a la lengua gallega como un valor que se debe proteger, conservar y prestigiar, ni tan siquiera como una marca de identidad que define a los habitantes de Galicia a nivel de cada hablante, ni a nivel de la sociedad ni de la cultura.

Para un porcentaje bastante elevado de la población, que quizá se pueda explicar por el plurilingüismo propuesto en el año 2010, el castellano y el inglés ostentan un mayor prestigio que el gallego, aunque las tres lenguas deban ser estudiadas con el mismo porcentaje del 33% en las etapas educativas de enseñanza obligatoria.

Otro porcentaje, asimismo numeroso, de la población gallega entiende que la variante estándar resulta ya una muestra de nacionalismo intransigente (Iglesias Álvarez, 2002), ya un sociolecto que no posee prestigio alguno (Monteagudo, 2021).

En lo tocante a la Universidade de Vigo, en esta entidad educativa se ha implantado un Plan de normalización lingüística en el curso 2019-2020. Ha participado en dicho Plan el personal docente e investigador de las facultades de educación de Ourense y Pontevedra, tras aprobarse, en sus respectivas juntas de facultad, la adhesión del profesorado de ambos centros.

En el caso de la Facultade de Educación e Traballo Social, el fomento del uso del gallego se explicita en el Reglamento interno de la facultad. Así, en el capítulo VII, se explicita como funciones de la Comisión de Normalización Lingüística las de aumentar la sensibilidad sobre el uso del gallego, la de promover actividades formativas orientadas a su conocimiento oral y escrito y asimismo la de propiciar que sea la lengua habitual de comunicación, de expresión y de trabajo (Universidade de Vigo, 2021b: 17).

Además, la Comisión de Política Lingüística de la Universidade de Vigo se ha sumado a la iniciativa, emprendida en las dos facultades citadas, para promocionar el uso del gallego. Como reza en el Reglamento de uso de la lengua gallega de 2015, esta Comisión presenta como objetivo principal el de impulsar el uso del gallego en la docencia, investigación, administración y servicios (Universidade de Vigo, 2021a).

La situación lingüística actual se caracteriza por la pérdida de hablantes del gallego, como lengua inicial y como lengua de uso habitual; por la rotura de la transmisión intergeneracional, de abuelos a nietos, que predominaba en décadas precedentes; y por el fracaso de las planificaciones lingüísticas que han desarrollado desde el año 2009 hasta el día de hoy (Monteagudo, 2019). En este momento, en el que importa dar pasos firmes para recuperar hablantes habituales en gallego, la muda lingüística puede ser una vía intermedia, ya que se ha constatado que, si el profesorado se dirige de forma reiterada al alumnado en gallego, éste tiende a responderle también en gallego, como se desglosa en un estudio de publicación reciente (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023).

El presidente de la Real Academia Galega, Víctor Freixanes, formuló como desafíos a los que se debe enfrentar cualquier planificación lingüística que ansíe solventar la desastrosa realidad lingüística del gallego en la actualidad, los de socializar a las nuevas generaciones en la cultura del ocio, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los medios de comunicación de masas…; la realidad del gallego en los espacios de la globalización y las ofertas tecnológicas de comunicación en la sociedad actual; y la necesaria presencia activa del gallego en el mundo de la ciencia, la tecnología y la economía (Freixanes, 2020: 15; Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023: 79).

2. ENFOQUE

La propuesta “Galegas plurilingües” fue concebida como un proyecto docente de amplio espectro cultural que posibilitase el fomento del uso habitual de la lengua gallega. Su diseño presenta un doble punto de partida. Por una parte, el proyecto fue diseñado en base a leyes educativas de ámbito autonómico y europeo: Portfolio Europeo de las Lenguas, Marco Europeo Común de Referencia –sobre todo en lo que respecta a la mediación y a la competencia plurilingüe y pluricultural–, el Decreto de Plurilingüismo y las *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* (Gobierno de España. enero 2022), pues en estas últimas al docente se le considera productor de conocimiento, y figura clave para la transformación educativa y social.

Y, por otra parte, se atendió a la planificación lingüística que se está desarrollando en el sistema universitario gallego en los últimos años. En el caso de la Universidade de Vigo, se ha concretado en un plan lingüístico que recoge distintas actividades para el fomento del uso del gallego.

Desde este punto de partida, se ha planificado el proyecto docente denominado "Galegas plurilingües", que consiste en una investigación-acción cooperativa que sitúa en el centro de la propuesta a las mujeres, con un rol secundario en la sociedad en general y en la cultura gallega en particular. Este proyecto docente bebe de la metodología del Proyecto DeSeCo (Proyecto de Definición y Selección de Competencias, *Definition and Selection of Competencies*, lanzado a finales de la década de los años noventa del siglo XX por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE) para hacer hincapié tanto en la autonomía de pensamiento propio como en la reflexión subsiguiente.

3. OBJETIVOS

A la hora de formular esta propuesta de "Galegas plurilingües" en este trabajo, se han perseguido un objetivo principal y cuatro objetivos específicos.

3.1. Objetivo general

- Defender la lengua gallega como patrimonio colectivo.

3.2. Objetivos específicos

- Crear situaciones lingüísticas entre abuelos y nietos
- Entender al docente como productor de conocimiento y como figura clave en la transformación educativa y social
- Garantizar la adquisición de una competencia en igualdad en las dos lenguas oficiales de Galicia
- Promocionar la dinamización de la lengua gallega en los centros de enseñanza

4. METODOLOGÍA

Para desarrollar e implementar esta propuesta de investigación-acción cooperativa entre alumnado en formación del Grado de Educación Primaria, matriculado en diversas materias ofertadas en las universidades gallegas, se ha aplicado la metodología de las *Lesson Study* (definidas como "un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas" que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación" por Soto Gómez y Pérez Gómez, 2011) y la presentación del proceso de dinamización lingüística del gallego en un e-portfolio final que recoge todo el proceso, desde el cuestionario inicial "Ponlas faladas", creado para establecer un diagnóstico de partida, a las actividades creadas y descritas para fortalecer el uso habitual del gallego, así como dos apartados nuevos incorporados como complemento final de la propuesta.

Este e-portfolio individual fue pensado como un recurso que permitiese modificaciones, ajustes y mejoras para distintas asignaturas o incluso para materias cuyo profesorado trabaje los contenidos de una manera transversal, por medio de la participación cooperativa y sin perder de vista, en ningún momento, la investigación-acción necesarias para contribuir a un incremento del uso habitual del gallego o, al menos, a dar pasos encaminados cara a una mudad lingüística desde el castellano al gallego.

Por este motivo, cada persona tenía que incorporar a su e-portfolio dos apartados que sirviesen de guía para ese cambio lingüístico perseguido desde la concepción de la propuesta. El primero de los apartados suponía redactar una memoria selectiva de los pros y contras detectados durante el proceso de investigación-acción y mientras realizaban las tareas asignadas en cada fase del proyecto.

El segundo apartado estaba enfocado a las propuestas de mejora, para lograr un engranaje interno de la propuesta que resultase más acorde a las realidades lingüísticas de los informantes de distintas poblaciones (rural, periurbano, urbano), edades y hablantes habituales o esporádicos de castellano y gallego o de otras lenguas, europeas principalmente.

Cada participante disponía de total libertad de acción para escoger las temáticas, aspectos que habían quedado en un segundo plano, variedades lingüísticas, registros de habla, jergas, contextos vivenciales o de ocio… entre otros para reflexionar sobre ellos en un foro o en una asamblea posterior. Estos formatos podrían servir de resumen del aprendizaje efectuado sobre las lenguas o que ser considerados un punto de partida para diseñar y planificar una o varias nuevas propuestas, enfocadas estas a solventar, en la medida de lo posible, alguno de los mencionados retos a los que se enfrenta el idioma gallego a la altura del siglo XXI en que nos situamos.

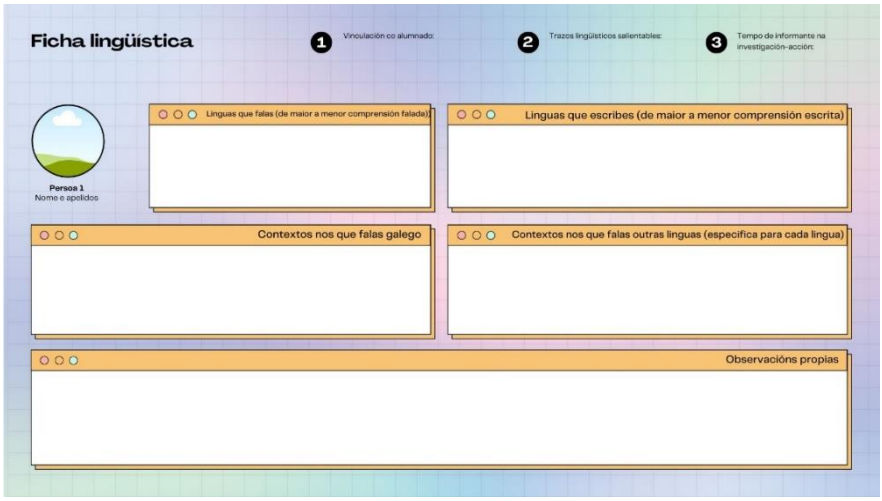
5. RESULTADOS

Se ha efectuado una implementación parcial de la propuesta "Galegas plurilingües" entre amistades y familia, como muestreo previo a la aplicación didáctica del recurso en las sesiones prácticas de distintas materias de lengua y de literatura infantil, en las que se ha matriculado alumnado en formación del Grado de Educación Primaria.

Esta implementación parcial ha permitido comprobar los objetivos general y específico formulados al comienzo del estudio. Para lograr estos objetivos, la propuesta presentaba una detallada planificación interna, distribuida en seis fases: Fase 1: paseante, Fase 2: observadora, Fase 3: mergulladora, Fase 4: descubridora, Fase 5: Escrutadora y Fase 6: Avaliadora) que los participantes en la implementación de la propuesta podían ir superando de forma progresiva.

La primera fase constaba de dos actividades para responder. La primera de ellas consistía en que las personas participantes debían cubrir una ficha lingüística relativa a las lenguas de uso oral y de expresión escrita, así como la diferenciación de los contextos en los que cada participante habla gallego y/u otras lenguas. Esta ficha se reproduce en blanco a continuación, sin ofrecer respuestas individuales para preservar el anonimato de las personas participantes en este proyecto docente.

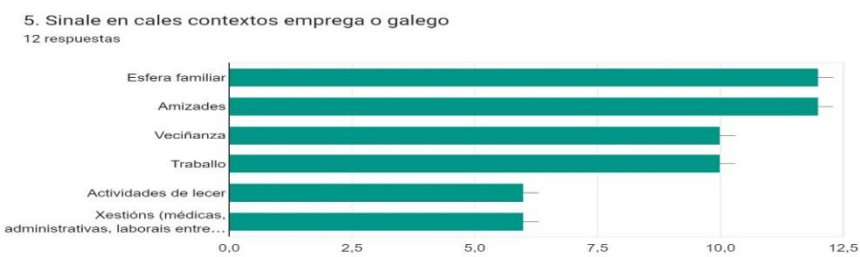
FIGURA 1.



Fuente: Elaboración propia.

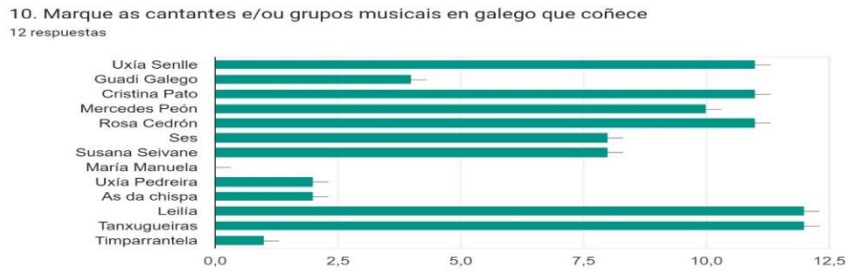
En un segundo momento de esta primera fase, para lograr la finalidad perseguida de detectar las necesidades lingüísticas respecto al uso del gallego, las personas participantes han respondido a las preguntas de un formulario creado en Google Forms bajo el título de "Ponlas faladas". En líneas generales, de las respuestas se deduce que las personas participantes poseen un conocimiento bastante preciso de la cultura gallega actual, sobre todo en los que concierne a la representación femenina en todos los ámbitos.

FIGURA 2.



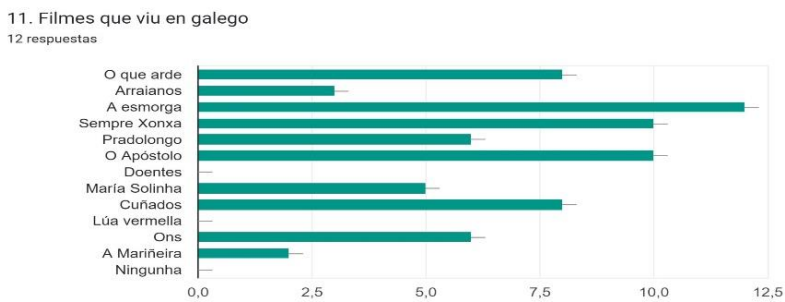
Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4.



Fuente: Elaboración propia

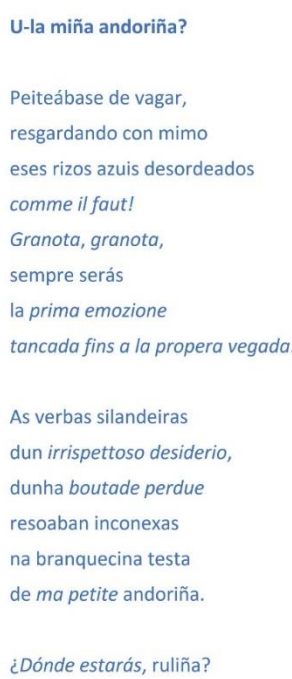
A partir de la segunda fase, cuando la persona participante se compromete con una elegida inmersión lingüística en gallego, se incluyen ilustraciones publicadas a diario en el periódico orensano *La Región* por Xosé Lois, autor del personaje O Carrabouxo, que aparece solo o acompañado por su mujer o por amigos. Este personaje siempre hace uso de rimas que contienen una crítica directa a situaciones cotidianas o a noticias de actualidad, verbalizada desde un tono amable pero cargado de la tildada como *retranca* gallega.

Entre las actividades diseñadas para la fase 2, cabe mencionar la elaboración de un paisaje sonoro de autoría propia en formato podcast y la

creación de un mapa conceptual, una vez que se ha leído el Portfolio Europeo de las Lenguas (PLE).

Durtante la fase 3, *mergulladora*, se ha solicitado de las personas participantes la realización de tres actividades complementarias. La primera de ellas ha consistido en elaborar un diario semanal lingüístico e interactivo, La segunda tarea implicaba abordar el plurilingüismo a través de un foro interactivo, de suscripción opcional; y la tercera actividad planteaba como reto lingüístico, además de creativo, el de crear un poema en el que hubiesen incorporado palabras en las distintas lenguas que conocen.

FIGURA 4.



U-la miña andoriña?

Peiteábase de vagar,
resgardando con mimo
eses rizos azuis desordeados
comme il faut!
Granota, granota,
sempre serás
la *prima emozione*
tancada fins a la propera vegada.

As verbas silandeiras
dun *irrispettoso desiderio,*
dunha *boutade perdue*
resoaban inconexas
na branquecina testa
de *ma petite* andoriña.

¿Dónde estarás, ruliña?

Fuente: Elaboración propia

Para superar la fase 4, *descubridora*, las personas participantes debían realizar tres tareas. La primera de ellas consistía en crear una infografía en la que plasmasen los conceptos relevantes que habían descubierto tras su lectura individual del Marco Europeo Común de Referencia (MECR).

La segunda actividad implicaba configurar, gestionar e intervenir en una mesa redonda lingüística e intergeracional, a la que debían invitar a neohablantes y hablantes habituales en gallego, con distintas edades y cuya primera residencia fuese la periferia de las principales siete ciudades gallegas o aldeas muy despobladas.

Como complemento de la mesa redonda, tenían que diseñar una ruta lingüística para los invitados a dicho foro intergeneracional, con los datos recabados de sus informantes habituales para la actividad libre que habían bosquejado como preludio para las citadas actividades de esta cuarta fase.

Antes de acceder a la fase siguiente, las personas participantes debían generar una asamblea que les sirviese para poner en común lo aprendido sobre las lenguas hasta ese momento.

La llegada a la sexta fase, *avaliadora*, supuso un esfuerzo constante, retador y cuestionador del valor de las lenguas, condicionado por percepciones o prejuicios sin fundamento argumentado. Por esta razón, para finalizar la implementación de la propuesta "Galegas plurilingües", las personas participantes debían realizar una serie de tareas que les permitiesen autoevaluarse, coevaluarse, realizar evaluaciones de distinta tipología y asimismo ofrecer al profesorado de las distintas materias vinculadas a la lengua y a la literatura gallegas propuestas para mejorar las seis fases del proyecto docente en los términos que considerasen oportunos.

Así pues, para calibrar el nivel de autoevaluación, cada participante, de manera individual y secreta, debía someterse a una entrevista personal en clave plurilingüe, como entrevistador y como entrevistado. Además, para evaluar los mencionados conceptos de mediación y de competencia plurilingüe y pluricultural, tenían que crear rúbricas de evaluación, tanto para la evaluación sumativa y final como para una evaluación individual o grupal.

Las propuestas de mejora que se solicitaron de las personas participantes se ajustaban a las directrices de revisar, cuestionar y reflexionar sobre la decisión, el conocimiento y el docente como facilitador del aprendizaje, aunque se aceptaban propuestas sobre otros aspectos relacionados de forma directa o indirecto con el Tratamiento integrado de lenguas.

Una vez revisadas las respuestas a las actividades realizadas en las seis fases de esta propuesta, se ha logrado detectar que la lengua gallega constituye un valor patrimonial que siempre se ha de defender.

Además de estos resultados parciales para cada fase de la propuesta lingüística, cada participante ha diseñado y confeccionado un e-portfolio digital, público u oculto (este último visible solo por parte del profesorado y por las personas que ha seleccionado del grupo de trabajo), en el que ha incorporado todo su trabajo personal realizado para la propuesta "Galegas plurilingües".

6. DISCUSIÓN

El foco de atención de esta propuesta "Galegas plurilingües" se centró en demostrar la pertinencia de perseguir el objetivo principal y los objetivos específicos apuntados, a la hora de diseñar e implementar un recurso didáctico que potenciase la defensa de la lengua gallega como patrimonio colectivo.

Debido a la amplitud de miras y a la importancia de estos objetivos, la discusión se expandió y ramificó en nuevos brotes verdes. Las personas participantes fueron debatiendo de forma reflexiva, a lo largo de las seis fases de la propuesta, sobre los aspectos que consideraron de interés a lo largo de todo el proceso de realización de tareas para acceder al nivel de la siguiente fase marcada.

Quizá lo más valioso de la discusión efectuada se circunscribía a las aportaciones personales de cada participante en los dos apartados añadidos en su e-portfolio. Incluso se extrajeron nuevos focos de interés sobre la percepción del prestigio que gozan otras lenguas europeas, sobre cómo abordar el plurilingüismo en las diversas etapas educativas, sobre el valor de una lengua como elemento aglutinador e identitario de una cultura o sobre la perentoria necesidad de detectar e incorporar el uso del gallego a una variopinta oferta de ocio infantil y sobre todo al preferentemente juvenil.

7. CONCLUSIONES

Como esta propuesta funciona como un juego creativo de matrioskas, ya que contiene actividades o retos ocultos en el esquema general, pero sí visibles en la parte central de las seis fases, las conclusiones afectan a distintos elementos susceptibles de evaluación.

A grandes rasgos, se puede afirmar que el cuestionario diseñado para establecer un diagnóstico de partida y las actividades creadas y descritas han permitido concluir que se han cumplido el objetivo principal y los específicos establecidos al comienzo. Pero incluso han posibilitado que se generase un reajuste de los mencionados seis niveles lingüísticos, puesto que estos se configuraron, en su estructura interna, jerarquizados en un orden ascendente con la finalidad principal de percibir el aumento de la competencia lingüística en lengua gallega.

De forma sesgada, se pueden establecer conclusiones parciales que afectan a la estructura interna de la propuesta, al enfoque de la misma y a las personas participantes en la implementación, hasta tal punto que solo enumeramos seis de las posibles:

- Las mujeres participantes nunca se habían considerado a sí mismas como informantes válidos para un estudio lingüístico.
- Las mujeres elegidas para implementar este proyecto han tomado conciencia de que sí existe una oferta de ocio en lengua gallega, y sobre todo de autoría femenina.
- Mi familia, cuyas integrantes participaron en la puesta en práctica de la propuesta, no habían reparado con anterioridad en la importancia que tiene en sus trayectorias vitales las lenguas oficiales de las localidades españolas, europeas y americanas donde han residido.
- Mis amistades femeninas seleccionadas para esta propuesta son conscientes de que el gallego se nutre a día de hoy del plurilingüismo y del tratamiento integrado de lenguas, si estos se abordan para satisfacer las necesidades lingüísticas de comunicación entre hablantes en cualquier ámbito.

– Las mujeres participantes han descubierto que cuentan con más referentes femeninas en diversos ámbitos culturales de los que habían pensado *a priori*, antes de responder al cuestionario.

– La oferta de ocio también debe diseñarse en clave intergeneracional para que el plurilingüismo se convierta en una realidad legitimada y plausible.

8. REFERENCIAS

Arzoz Santisteban, X. (2009). Lenguas y modalidades jurídicas en la Constitución Española: ¿Dos regímenes jurídicos diferenciados? En A. Miliam i Massana (coord.), El plurilingüisme a la Constitució espanyola (pp. 61-122). Generalitat de Catalunya, Institut d'Estudis Autonòmics.

Fernández-Vázquez, M. y S. Vázquez-Rodríguez (2023). Muda lingüística hacia el gallego. Influencia del profesorado en su alumnado de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Didáctica. Lengua y Literatura, 35, 77-91. Universidad Complutense de Madrid.

F. Freixanes, V. (2020). Dez anos de decreto de plurilingüismo. Os desafíos da lingua. Revista Galega de Educación, 78, 12-16. Nova Escola Galega.

Iglesias Álvarez, A. (2002). Falar galego "No veo por qué". Edicións Xerais de Galicia.

Monteagudo, H. (2019). Política lingüística en Galicia: De la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador. En J. Giralt Latorre y F. Nagore Laín (eds.), La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial (pp. 17-55). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Monteagudo, H. (2021). Imponer la libertad: Sobre el régimen de lenguas en Galicia. En E. Narvaja de Arnaux, L, Becker y J. Del Valle (eds.), Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa (pp. 219-232). Peter Lang.

Monteagudo, Henrique, Loredo, Xaquín y Vázquez, Martín (2016). Lingua e sociedade en Galicia. A evolución sociolingüística 1992-2013. Real Academia Galega.

Moreno Cabrera, J. C. (2009). Bilingüismo e lingua común. En X. M. Mosquera Carregal y S. Pino Ramos (coords.), Lingua e docencia universitaria: V Xornadas sobre Lingua e Usos (pp. 163-177). Universidade da Coruña.

Ramallo, Fernando (2013). Neofalantismo. En E. Gugenberger, H. Monteagudo y G. Rei-Doval (eds.), Contacto de linguas, hibridididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias (pp. 247-259). Consello da Cultura Galega, Instituto da Lingua Galega. https://bit.ly/3sXC47q

Ramallo, Fernando (2018). Linguistic diversity in Spain. En W. Ayres-Bennett y J. Carruthers (eds.), Manual of Romance Sociolinguistics (pp. 462-493). De Gruyter. https://bit.ly/44Poxwf

Roig Rechou, B-A. (coord.) (2015). Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega. Edicións Xerais de Galicia.

Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, A. (2011). Las study lesson ¿Qué son? Guía lesson study. Universidad de Málaga. https://bit.ly/46brbgV

Universidade de Vigo (2021a). Reglamento de la Comisión de Política Lingüística de la Universidade de Vigo. Universidade de Vigo. https://bit.ly/3rdeuDl

Universidade de Vigo (2021b). Reglamento interno de la Facultade de Educación e Traballo Social del campus de Ourense. Universidade de Vigo. https://bit.ly/3RcsJ60

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN TORNO A LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO ADULTO DE LENGUA EXTRANJERA

IRENE ACOSTA-MANZANO
Universidad de Málaga

ELVIRA BARRIOS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el constructo de implicación del alumnado (*student engagement* en inglés) ha ganado popularidad en el mundo académico. Zhou et al. (2021) atribuye esta popularidad a cuatro razones. En primer lugar, la implicación tiene un papel clave en los resultados educativos y en el éxito del aprendizaje (Hattie, 2009). En segundo lugar, atrae mucha atención académica gracias a su naturaleza de meta-constructo que combina comportamientos observables, cogniciones internas, emociones e interacciones socioculturales (Fredricks et al., 2016). En tercer lugar, los docentes parecen poder reconocer e interiorizar las manifestaciones fenoménicas de la implicación y la falta de implicación dada su clara dimensión conductual (Zhou et al., 2021). En cuarto lugar, sigue teniendo un gran potencial para intervenciones. La idea de que la implicación puede ser maleable y sensible a intervenciones recibe atención por todos los flancos ya que se evidencia que se puede fomentar la implicación en todos los contextos sociales y académicos (Appleton et al., 2008).

Según Lawson y Lawson (2013), la implicación puede considerarse energía en acción. Otras investigaciones (Baralt et al., 2016; Henry & Thosen, 2018; Lambert et al., 2017) han propuesto que la implicación se manifiesta a través de sus facetas conductual (participación),

cognitiva (atención), emocional (disfrute) y social (interacciones). En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, Agneta Svalberg (2009) describió la implicación con la lengua como el proceso por el que se desarrolla concienciación lingüística. Más concretamente, lo definió como un proceso cognitivo, afectivo y/o social en el que el aprendiente es el agente y la lengua es el objeto (y vehículo en ocasiones). De esta forma, el aprendiente se implica cognitiva, emocional y socialmente. Se implica cognitivamente cuando el aprendiente está alerta, presta atención y construye su propio conocimiento. Se implica emocionalmente cuando el aprendiente tiene una disposición positiva, resuelta, determinada y autónoma hacia la lengua y lo que representa. Se implica socialmente cuando el aprendiente es interactivo y toma la iniciativa (Svalberg, 2012). En el presente estudio, cuando usamos el término implicación del alumnado en su aprendizaje de lengua extranjera (IAALE), nos referimos a este meta-constructo caracterizado por su multidimensionalidad.

Un gran número de investigadores han elaborado instrumentos de medida de IAALE. Para la creación de la escala de percepción del profesorado de la IAALE se analizaron cuestionarios previamente validados en la literatura y las dimensiones que contenían. De esta manera, se utilizaron ítems de Skinner et al. (2009) que abarcaban la dimensión emocional y subdimensiones de implicación emocional basada en la interacción, en el individuo, la dimensión conductual y subdimensiones agénticas, interactivas, individuales y convencionales. Como se muestra en la Tabla 1, se adaptaron también ítems de las escalas creadas por Acosta-Manzano y Barrios (2022), Guo et al. (2022), O'Reilly y García-Castro (2022), Zhou et al. (2022), Reeve (2013) en cuanto a la dimensión agéntica, Senko y Miles (2008) y Elliot et al., (1999) para la dimensión cognitiva.

TABLA 1. *Ítems extraídos de escalas validadas previamente en la literatura de IAALE*

Dimensión	Fuente	Ítem original	Adaptación
Cognitiva	Skinner et al., 2009	I pay attention in this class	Mis estudiantes prestan atención en clase.
	Senko & Miles, 2008	When learning in this class, I work hard to understand the key concepts in my own way.	Mis estudiantes se esfuerzan en aprender la LE.
		When taking this class, I try to connect the ideas I am learning about with what I already know.	Cuando aprendemos un nuevo tema, mis estudiantes intentan conectarlo con lo que ya sabían.
	Guo et al., 2022	In the college English class, I pay attention to the expressions used by the teacher and try using them in my own practice.	Mis estudiantes intentan utilizar las expresiones nuevas que utilizamos en clase.
		In the college English class, I ask the teacher questions when I don't understand something clearly.	Mis estudiantes preguntan sus dudas cuando no entienden algo.
		In the college English class, I actively ask my classmates for help when I don't understand some points.	Mis estudiantes se preguntan dudas entre ellos y se ayudan mutuamente.
Emocional	Skinner et al., 2009	This class feels fun. When I'm in this class, I feel good. I enjoy learning new things in this class	Mis estudiantes disfrutan la clase de lengua extranjera.
		When we work on something in this class, I get involved.	Mis estudiantes se involucran en la clase de LE.
		When we work on something in this class, I feel interested	Mis estudiantes se muestran interesados en la clase de LE.
		When we work on something in this class, I feel bored.	Mis estudiantes se lo pasan bien en clase.
	Guo et al., 2022	I feel happy communicating and interacting with my classmates in the college English class. I feel happy communicating and interacting with the teacher in the college English class. I like the interactions in the college English class.	A mis estudiantes les gusta interactuar con sus compañeros. A mis estudiantes les gusta interactuar conmigo.
		I am satisfied with the college English classroom climate	Mis estudiantes están satisfechos con el ambiente de clase.
		I like the college English class.	A mis estudiantes les gusta la clase de inglés
Conductual	Skinner et al., 2009	In this class, I work as hard as I can	Mis estudiantes se esfuerzan todo lo posible.
		When I'm in this class, I participate in class discussions.	Mis estudiantes participan en clase.
	O'Reilly & García-Castro, 2022	I take notes of the readings, PowerPoints, and/or lecture recordings.	Mis estudiantes toman apuntes en clase.
	Guo et al., 2022	In the college English class, I actively work with my partners to complete the assigned tasks.	Mis estudiantes hacen los deberes.

		I let the teacher know what I need and want in the college English class. In the college English class, I let the teacher know what I'm interested in. I offer the teacher suggestions about how to make the college English class better. I give the teacher feedback about our learning in the college English class. In the college English class, when I need some help, I ask the teacher for it.	Mis estudiantes toman un papel activo en su aprendizaje (piden ayuda, me piden material adicional, aprovechan las ocasiones que se les brinda para practicar el idioma).
	Acosta-Manzano & Barrios, 2022	Practico la LE fuera de clase (ej: hablo con otros; leo libros, revistas, periódicos…; veo películas; escucho música, etc.)	Mis estudiantes intentan utilizar la LE fuera de clase.
		Si un día falto a clase, le pregunto a los compañeros qué se ha hecho en clase para ponerme al día desde casa	Mis estudiantes se interesan por saber lo que se ha hecho en clase cuando faltan (por ejemplo, le preguntan a sus compañeros o a mí).
Agéntica	Reeve, 2013	During this class, I express my preferences and opinions.	Mis estudiantes expresan sus opiniones y preferencias en clase.
		I let my teacher know what I am interested in.	Mis estudiantes me comentan sus intereses.
		During class, I ask questions to help me learn.	Mis estudiantes hacen preguntas que le ayudan a aprender.
		When I need something in this class, I ask the teacher for it.	Cuando mis estudiantes necesitan algo en clase, me lo piden.
Metacognitiva	Elliot et al., 1999	When I study for this course, I have trouble figuring out what to do to learn the material. I'm not sure how to study for this course. In this course, I generally find that I don't know what to study or where to start.	Mis estudiantes saben lo que tienen que hacer para aprender.
	Acosta-Manzano & Barrios, 2022	I know how to self-assess my own advance	Mis estudiantes saben cómo autoevaluar su progreso.
		I'm aware of the progress I make	Mis estudiantes son conscientes de su progreso
		I know how to set study goals (e.g. I try to learn 5 words a day, listen to the radio, watch movies and TV series in the FL.)	Mis estudiantes son capaces de establecer metas de aprendizaje (por ejemplo, aprender 5 palabras diarias, escuchar la radio, ver películas o series en la lengua extranjera).

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio fue proponer y validar una herramienta de medición de la implicación del alumnado en su aprendizaje de lengua extranjera según las percepciones del profesorado. Más concretamente, trató de contestar las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué validez y fiabilidad tiene la Escala sobre las Percepciones del Profesorado en cuanto a la Implicación de su Alumnado (EPPIA)?
- ¿Cuál es la estructura factorial de la EPPIA?

3. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo con datos recogidos mediante encuesta. Estos datos se obtuvieron por medio de un cuestionario difundido entre abril y mayo de 2023 a través de un formulario de Google.

3.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Para conseguir el mayor número de participantes posibles, las autoras contactaron con todas las Escuelas Oficiales de Idiomas de España y con conocidos que se dedicaban a la enseñanza de LE en academias de idiomas. Un total de 183 docentes de LE respondieron el cuestionario, pero sólo se incluyen las respuestas de los 179 docentes (edad media = 46,68, D.E. = 19,36; media de años de experiencia = 9,88, D.E. = 9,87) que manifestaron su consentimiento para usar sus datos con fines de investigación.

La Tabla 2 muestra las características sociodemográficas de la muestra. La mayoría de los participantes fueron mujeres (n = 138), de nacionalidad española (n = 159), con contratos permanentes (n = 116) y entre 50 y 59 años (n = 73). La primera lengua de la mayoría era el español (n = 122), aproximadamente la mitad de los docentes enseñaba inglés (n = 100) y todos los docentes eran multilingües en mayor o menor medida y habían recibido formación universitaria.

TABLA 2. *Características sociodemográficas del profesorado participante*

Características	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	138	77,1%
	Masculino	38	21,2%
	Prefiere no revelarlo	3	1,7%
Nacionalidad	Española	159	88,8%
	Británica	5	2,8%
	Francesa	5	2,8%
	Italiana	4	2,2%
	Alemana	3	1,7%
	Checa	1	0,6%
	Estadounidense	1	0,6%
	Portuguesa	1	0,6%
Primera lengua	Español	122	68,2%
	Español y gallego	8	4,5%
	Catalán	7	3,9%
	Inglés	7	3,9%
	Francés	7	3,9%
	Alemán	6	3,4%
	Español y catalán	5	2,8%
	Italiano	4	2,2%
	Checo	2	1,1%
	Español y francés	2	1,1%
	Español y euskera	1	0,6%
	Español e inglés	1	0,6%
	Español y alemán	1	0,6%
	Español y catalán	1	0,6%
	Español y valenciano	1	0,6%
	Español, francés y catalán	1	0,6%
	Gallego	1	0,6%
	Portugués	1	0,6%
	Valenciano	1	0,6%
Número de lenguas no maternas que el profesorado conoce	Una más	26	14,6%
	Dos más	47	26,3%
	Tres más	45	25,1%
	Cuatro más	35	19,6%
	Cinco más	16	8,9%
	Seis más	4	2,2%
	Siete más	4	2,2%

	Ocho más	1	0,6%
	Nueve más	1	0,6%
Lengua que enseña	Inglés	100	55,9%
	Francés	24	13,4%
	Alemán	18	10,1%
	Italiano	14	7,8%
	Portugués	6	3,4%
	Español	4	2,2%
	Inglés e italiano	3	1,7%
	Valenciano	2	1,1%
	Inglés y alemán	2	1,1%
	Inglés y francés	2	1,1%
	Inglés y español	1	0,6%
	Chino	1	0,6%
	Euskera	1	0,6%
	Japonés	1	0,6%
Nivel más alto de formación	Grado o licenciatura	86	48,0%
	Máster	75	41,9%
	Doctorado	17	9,5%
	Diplomatura	1	0,6%
Situación administrativa	Interino en EOI (n = 57) o temporal en academia (n = 6)	63	35,2%
	Funcionario de carrera en EOI (n = 113) o permanente en academia (n = 3)	116	64,8%
Edad (M = 46,68, D.E. = 19,36) Grupo de edad	De 24 a 29 años	13	7,3%
	De 30 a 39 años	32	17,9%
	De 40 a 49 años	53	29,6%
	De 50 a 59 años	73	40,8%
	De 60 a 65 años	8	4,5%
Experiencia (M = 9,88, D.E. = 9,87) Grupos de años de experiencia	Entre 1 y 10 años	45	25,1%
	Entre 11 y 20 años	55	30,7%
	Entre 21 y 30 años	51	28,5%
	Más de 30 años	28	15,6%

Fuente: elaboración propia

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación comprendió la creación de la escala y la selección de procedimientos adecuados para su validación. La escala se creó a través de una búsqueda bibliográfica y un análisis temático de las

medidas de medición de IAALE y sus dimensiones validadas por otros autores. Para la validación de la escala, tres expertos en enseñanza de LE corroboraron la validez de superficie del instrumento, llevaron a cabo una prueba de validez de contenido por juicio de expertos y determinaron la validez de constructo mediante el análisis de componentes principales, reteniendo aquellos ítems cuyo eigenvalue fuera mayor que 1,00 como indica la literatura (Tabachnick & Fidell, 1989).

Para comprobar la adecuación psicométrica de la escala de percepciones del profesorado sobre IAALE del proceso anterior, se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. La revisión de los ítems se caracterizó por asumir que la carga factorial estandarizada fuera de al menos 0,40 (Chin, 1998). Además, para su evaluación, se establecieron los índices de adecuación habitualmente empleados en la literatura: X2/df <3, GFI > 0,95, AGFI >0,95, SRMR <0,08, RMSEA <0,07, NFI >0,95, CFI >0,95, y TLI >0,95 (Hooper et al., 2008; Jackson et al., 2009). El estudio incluyó los valores de consistencia interna de la escala mediante el índice alfa de Cronbach.

3.3. Instrumento y análisis de datos

Dadas las limitaciones de espacio, esta ponencia se centra en la validación de la escala de las percepciones del profesorado en torno a la implicación de su alumnado en su propio aprendizaje de lengua extranjera. No obstante, el cuestionario (https://forms.gle/XuKhy4kJfTsF34ET6) utilizado para obtener datos constaba de tres secciones: i) la primera recogía información sobre los datos sociodemográficos del profesorado participante, su experiencia laboral y una explicación de lo que conllevaba participar en el estudio en el que tenían que elegir si daban su consentimiento; ii) la segunda sección recogía la escala de las percepciones del profesorado en cuanto a IAALE y es la que se analiza en este estudio y; iii) por último, una serie de preguntas cualitativas acerca de sus perspectivas sobre IAALE. La escala cuantitativa que el profesorado contestó en el cuestionario facilitado contaba con un total de 29 preguntas pertenecientes a 5 dimensiones (Tabla 3) de IAALE.

TABLA 3. *Escala inicial de 29 ítems y 5 dimensiones*

Dimensión	Ítems
Dimensión conductual	1. Mis estudiantes intentan utilizar la lengua extranjera en clase. 2. Mis estudiantes intentan utilizar la LE fuera de clase. 3. Mis estudiantes participan en clase. 4. Mis estudiantes hacen los deberes. 5. Mis estudiantes toman apuntes en clase. 6. Mis estudiantes toman un papel activo en su aprendizaje (piden ayuda, me piden material adicional, aprovechan las ocasiones que se les brinda para practicar el idioma). 7. Mis estudiantes se interesan por saber lo que se ha hecho en clase cuando faltan (por ejemplo, preguntan a sus compañeros o a mí).
Dimensión emocional	8. A mis estudiantes les gusta interactuar con sus compañeros. 9. A mis estudiantes les gusta interactuar conmigo. 10. A mis estudiantes les gusta la clase de LE. 11. Mis estudiantes están satisfechos con el ambiente de clase. 12. Mis estudiantes disfrutan la clase de LE. 13. Mis estudiantes se involucran en la clase de LE. 14. Mis estudiantes se muestran interesados en la clase de LE. 15. Mis estudiantes se lo pasan bien en clase.
Dimensión cognitiva	16. Mis estudiantes prestan atención en clase. 17. Mis estudiantes se esfuerzan en aprender la LE. 18. Cuando aprendemos un nuevo tema, mis estudiantes intentan conectarlo con lo que ya saben. 19. Mis estudiantes intentan utilizar las expresiones nuevas que utilizamos en clase. 20. Mis estudiantes preguntan sus dudas cuando no entienden algo. 21. Mis estudiantes se preguntan dudas entre ellos y se ayudan mutuamente.
Dimensión agéntica	22. Mis estudiantes expresan sus opiniones y preferencias en clase. 23. Mis estudiantes me comentan sus intereses. 24. Mis estudiantes hacen preguntas que le ayudan a aprender. 25. Cuando mis estudiantes necesitan algo en clase, me lo piden.
Dimensión metacognitiva	26. Mis estudiantes saben lo que tienen que hacer para aprender. 27. Mis estudiantes saben cómo autoevaluar su progreso. 28. Mis estudiantes son conscientes de su progreso. 29. Mis estudiantes son capaces de establecer metas de aprendizaje (por ejemplo, aprender 5 palabras diarias, escuchar la radio, ver películas o series en la lengua extranjera).

Fuente: elaboración propia

El tratamiento de datos, los descriptivos estadísticos y el análisis de fiabilidad se llevó a cabo empleando el programa de análisis estadístico IBM SPSS 26. El análisis factorial confirmatorio se llevó a cabo mediante el programa IBM SPSS Amos 26.

4. RESULTADOS

Un análisis de los componentes principales (Tabla 4) exploró las dimensiones de la escala de las percepciones del profesorado acerca de la implicación del alumnado en el aprendizaje de lengua extranjera. Algunos criterios para valorar su viabilidad, como la prueba de esfericidad de Barlett o el valor Kaiser-Meyer-Olkin, se consideraron previamente. La prueba de esfericidad de Barlett indicó suficiente correlación para efectuar el análisis de componentes principales (χ^2 (276) = 2,158, p < 0,001). Respaldando la adecuación de la muestra, el valor de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0,918 para las variables múltiples. Por lo tanto, era pertinente realizar el análisis factorial de la matriz de correlaciones (Tabachnick & Fidell, 1989).

TABLA 4. *Matriz de componente rotado junto a los componentes obtenidos y sus respectivos ítems*

Nº	Emocional	Agéntica	Metacogn.	Cog.-cond.	Contenidos de los ítems
Dimensión emocional					
10	0,792				A mis estudiantes les gusta la clase de LE
12	0,783				Mis estudiantes disfrutan la clase de LE
11	0,770				Mis estudiantes están satisfechos con el ambiente de clase
15	0,712				Mis estudiantes se lo pasan bien en clase.
14	0,656				Mis estudiantes se muestran interesados en la clase de LE
9	0,602				A mis estudiantes les gusta interactuar conmigo
13	0,586				Mis estudiantes se involucran en la clase de LE
8	0,517				A mis estudiantes les gusta interactuar con sus compañeros
Dimensión agéntica					
20		0,743			Mis estudiantes preguntan sus dudas cuando no entienden algo.
22		0,692			Mis estudiantes expresan sus opiniones y preferencias en clase
21		0,672			Mis estudiantes se preguntan dudas entre ellos y se ayudan mutuamente

25		0,604			Cuando mis estudiantes necesitan algo en clase, me lo piden
24		0,570			Mis estudiantes hacen preguntas que le ayudan a aprender
23		0,551			Mis estudiantes me comentan sus intereses
Dimensión metacognitiva					
27			0,816		Mis estudiantes saben cómo autoevaluar su progreso
28			0,770		Mis estudiantes son conscientes de su progreso
29			0,693		Mis estudiantes son capaces de establecer metas de aprendizaje (por ejemplo, aprender 5 palabras diarias, escuchar la radio, ver películas o series en la lengua extranjera)
26			0,693		Mis estudiantes saben lo que tienen que hacer para aprender
18			0,473		Cuando aprendemos un nuevo tema, mis estudiantes intentan conectarlo con lo que ya saben
Dimensión cognitiva conductual					
4				0,716	Mis estudiantes hacen los deberes
7				0,635	Mis estudiantes se interesan por saber lo que se ha hecho en clase cuando faltan (por ejemplo, preguntan a sus compañeros o a mí)
17				0,602	Mis estudiantes se esfuerzan en aprender la LE
6				0,579	Mis estudiantes toman un papel activo en su aprendizaje (piden ayuda, me piden material adicional, aprovechan las ocasiones que se les brinda para practicar el idioma)
19				0,446	Mis estudiantes intentan utilizar las expresiones nuevas que utilizamos en clase

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la Tabla 4 muestra la existencia de cuatro dimensiones para esta escala que agrupa todas las variables, superando las cargas factoriales de los criterios para la inclusión de 0,40 señalados en la literatura (Bandalos & Finney, 2010). Además, esta escala, de 24 ítems, tenía un coeficiente de correlación máximo de 0,776. Por tanto, la multilinealidad no afectó el análisis, que estaba respaldado por un valor determinante mayor de 0,00001. La Matriz de componente rotado por medio de Varimax muestra la existencia de 4 dimensiones en esta

escala. Más concretamente, la dimensión emocional, agéntica, metacognitiva y cognitiva-conductual. Además, el coeficiente alfa de Cronbach de fiabilidad de la escala final de 24 ítems es de 0,927, lo que indica una alta consistencia interna.

Pese a que la escala inicial que los docentes rellenaron constaba de 29 ítems, el proceso de validación de la escala en general y la matriz de componente rotado en particular mostraron que los ítems 1, 2, 3, 5 y 16 no cumplían los requisitos de adecuación para medir las percepciones del profesorado sobre IAALE. Por tanto, se eliminaron y la escala final utilizada para este estudio constó de 24 ítems y 4 dimensiones (Tabla 5).

TABLA 5. *Escala final validada de 24 ítems y 4 dimensiones*

Dimensión	Ítems
Emocional	8. A mis estudiantes les gusta interactuar con sus compañeros. 9. A mis estudiantes les gusta interactuar conmigo. 10. A mis estudiantes les gusta la clase de LE. 11. Mis estudiantes están satisfechos con el ambiente de clase. 12. Mis estudiantes disfrutan la clase de LE. 13. Mis estudiantes se involucran en la clase de LE. 14. Mis estudiantes se muestran interesados en la clase de LE. 15. Mis estudiantes se lo pasan bien en clase.
Agéntica	20. Mis estudiantes preguntan sus dudas cuando no entienden algo. 21. Mis estudiantes se preguntan dudas entre ellos y se ayudan mutuamente. 22. Mis estudiantes expresan sus opiniones y preferencias en clase. 23. Mis estudiantes me comentan sus intereses. 24. Mis estudiantes hacen preguntas que le ayudan a aprender. 25. Cuando mis estudiantes necesitan algo en clase, me lo piden.
Metacognitiva	18. Cuando aprendemos un nuevo tema, mis estudiantes intentan conectarlo con lo que ya saben. 26. Mis estudiantes saben lo que tienen que hacer para aprender. 27. Mis estudiantes saben cómo autoevaluar su progreso. 28. Mis estudiantes son conscientes de su progreso. 29. Mis estudiantes son capaces de establecer metas de aprendizaje (por ejemplo, aprender 5 palabras diarias, escuchar la radio, ver películas o series en la lengua extranjera).
Cognitiva conductual	4. Mis estudiantes hacen los deberes. 6. Mis estudiantes toman un papel activo en su aprendizaje (piden ayuda, me piden material adicional, aprovechan las ocasiones que se les brinda para practicar el idioma). 7. Mis estudiantes se interesan por saber lo que se ha hecho en clase cuando faltan (por ejemplo, preguntan a sus compañeros o a mí). 17. Mis estudiantes se esfuerzan en aprender la LE. 19. Mis estudiantes intentan utilizar las expresiones nuevas que utilizamos en clase.

Fuente: elaboración propia

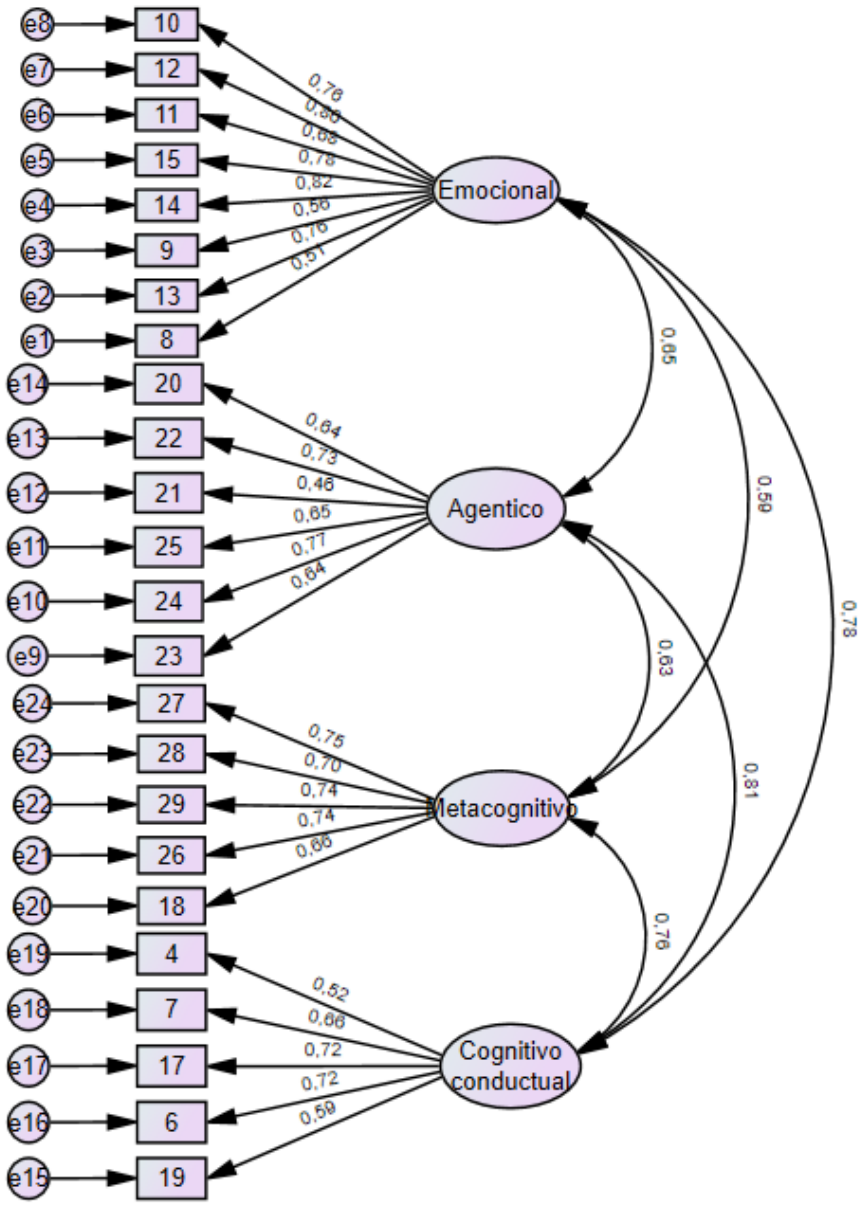
Como esta escala está compuesta por cuatro dimensiones, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el fin de observar la estructura interna del constructo. La Tabla 6 muestra los índices de bondad de ajuste del modelo idóneos y los resultados de nuestro estudio. La Figura 1 muestra los valores de las cargas factoriales estandarizadas y de las correlaciones múltiples al cuadrado de los factores. El índice de fiabilidad de alfa de Cronbach de la escala total fue de 0,927, de la subescala emocional (8 ítems) de 0,895, de la subescala agéntica (6 ítems) de 0,813, de la subescala metacognitiva (5 ítems) de 0,838 y de la subescala cognitiva-conductual (5 ítems) de 0,778.

TABLA 6. *índices de bondad de ajuste de la escala*

Índices de bondad de ajuste idóneos	**Resultado**
Chi-cuadrado dividido por los grados de libertad (X2/df) < 3	1,79
Índice de bondad de ajuste (GFI) > 0,95	0,821
Índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI) > 0,95	0,782
Raíz cuadrada media residual (SRMR) < 0,08	0,0656
Raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA) <0,07	0,067
Índice de ajuste normalizado (NFI) > 0,95	0,806
Índice de ajuste comparativo (CFI) > 0,95	0,903
Coeficiente de Tucker y Lewis (TLI) > 0,95	0,891

Fuente: elaboración propia

FIGURA 1. *Análisis factorial confirmatorio*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El análisis factorial de esta escala de 24 ítems muestra que se ajusta satisfactoriamente a los datos de las percepciones del profesorado de aprendientes adultos de lengua extranjera en España. El estudio ha encontrado evidencia de validez para esta escala. Asimismo, el índice de consistencia interna obtenido para la muestra es alto. El análisis factorial confirmatorio obtiene una solución factorial de cuatro dimensiones y permite observar un ajuste a los datos aceptable, pese a que no cumple con el conjunto de los índices de adecuación habitualmente empleados en la literatura (Hooper et al, 2008; Jackson et al., 2009). Estos hallazgos abren la puerta a que esta escala se valide en otros contextos culturales y educativos del mundo hispanohablante.

Este estudio cuenta con una limitación principal ya que se empleó un método de muestreo por conveniencia según su disponibilidad y acceso relativamente fácil. Por tanto, es necesario interpretar estos hallazgos cuidadosamente (Fink, 2003) dado que la muestra no es representativa de todo el profesorado de alumnado adulto en un contexto hispanohablante. Pese a esta limitación, se contribuye con una aportación necesaria dada la necesidad de contar con las perspectivas del profesorado y la validación de un instrumento de medida para poder cerciorarnos de la idoneidad de la herramienta en distintos contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras. A este respecto, nuestro estudio aporta la primera escala de percepción del profesorado sobre la implicación de su alumnado en el aprendizaje de una LE validada en español.

6. CONCLUSIONES

La EPPIA para medir las percepciones del profesorado en cuanto a la implicación de sus aprendientes de lengua extranjera en su propio aprendizaje en el contexto geográfico de España consta de 24 ítems y cuatro dimensiones: emocional, metacognitiva, agéntica y cognitiva-conductual. Además, tras el proceso de validación de la EPPIA, este estudio permite concluir que la escala desarrollada como instrumento de medición es una herramienta válida, fiable y adecuada para emplearse con docentes de aprendientes adultos de LE en España.

7. REFERENCIAS

Acosta-Manzano, I. & Barrios, E. (2022). Escala de implicación del alumnado en su aprendizaje de lengua extranjera. Manuscrito no publicado.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008) Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools 45(5), 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences (pp. 98-122). Routledge.

Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L. and Kim, Y. (2016) Engagement with language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. En M. Sato y S. Ballinger (Eds.), Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda (pp. 209–240). John Benjamins.

Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and opinion on structural equation modeling. MIS Quarterly, 22, vii–xvi.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. Journal of Educational Psychology, 91(3), 549–563. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549

Fink, A. (2003). How to sample in surveys. 2nd ed. Sage.

Fredricks, J. A., Wang, M. T., Linn, J. S., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. Learning and Instruction, 43, 5-15. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009

Guo, J. P., Yang, L. Y., Zhang, J., & Gan, Y. J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. Higher Education, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8

Hattie, J. (2009) Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. Routledge

Henry, A., & Thorsen, C. (2018) Disaffection and agentic engagement: 'Redesigning' activities to enable authentic self-expression. Language Teaching Research, 24(4). https://doi.org/10.1177/1362168818795976

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. Electronic Journal of Business Research Methods, 6, 53-59.

Jackson, D. L., Gillaspy, J. A. & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. Psychological Methods, 14, 6-23. https://doi.org/10.1037/a0014694

Lambert, C., Philp, J., & Nakamura, S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. Language Teaching Research, 21(6), 665-680. https://doi.org/10.1177/1362168816683559

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. Review of Educational Research, 83(3), 432-479. https://doi.org/10.3102/0034654313480891

O'Reilly, J., & García-Castro, V. (2022). Exploring the relationship between foreign language anxiety and students' online engagement at UK universities during the Covid-19 pandemic. Language Learning in Higher Education, 12(2), 409-427. https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2054

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. Journal of Educational Psychology, 105(3), 579-595. https://doi.org/10.1037/a0032690

Senko, C., & Miles, K. M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. Contemporary Educational Psychology, 33(4), 561-583. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.12.001

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. Educational and Psychological Measurement, 69(3), 493-525. https://doi.org/10.1177/0013164408323233

Svalberg, A. M. L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. Language Awareness, 18(3-4), 242-258. https://doi.org/10.1080/09658410903197264

Svalberg, A. M. L. (2012). Language awareness in language learning and teaching: A research agenda. Language Teaching, 45(3), 376-388. https://doi.org/10.1017/S0261444812000079

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1989). Using multivariate statistics. Harper Collins.

Zhou, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2021). Measuring L2 engagement: A review of issues and applications. En P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer, S. (Eds.), Student Engagement in the LanguageCclassroom, (pp. 75-98). Multilingual Matters.

PERCEPCIONES CUANTITATIVAS DEL PROFESORADO SOBRE LA IMPLICACIÓN DE APRENDIENTES ADULTOS EN SU APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO PRELIMINAR

IRENE ACOSTA-MANZANO
Universidad de Málaga

ELVIRA BARRIOS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la Implicación del Alumnado en su propio Aprendizaje de Lengua Extranjera (IAALE) en el campo del aprendizaje de lengua extranjera (LE) ha recibido hasta la fecha escasa atención investigadora. Asimismo, los pocos estudios cuantitativos disponibles se centran en las percepciones de docentes de alumnado de rangos de edad bajos, es decir, de alumnado que cursa estudios de educación primaria o secundaria.

La definición del constructo psicológico de implicación del estudiante (*student engagement*, en inglés), al cual nos referiremos en esta ponencia a partir de ahora, para relacionarlo con el ámbito concreto de estudio, como implicación del alumnado en su aprendizaje de lengua extranjera (IAALE), ha estado plagada de desafíos ya que su naturaleza multidimensional abarca dimensiones emocionales, cognitivas y conductuales (Mercer et al., 2021), aunque estas no se activan necesariamente al mismo tiempo y en el mismo grado (Trowler, 2010). Como consecuencia de esta multidimensionalidad, se ha definido de muchas maneras. Hu y Kuh (2002) y Kuh (2003) explicaron que la implicación suele referirse al tiempo y la energía que los estudiantes deciden dedicar voluntariamente por su cuenta a su aprendizaje. Lawson y Lawson (2013)

describieron este constructo como las inversiones físicas y psicológicas de los aprendientes para adquirir, comprender y dominar el conocimiento, el contenido y la información que los profesores intentan transmitir. Como sugieren Mercer y Dörnyei (2020), debido al énfasis que se pone en la acción y la participación del aprendiente en la mayoría de los contextos de enseñanza comunicativa de lenguas, es más que probable que la implicación desempeñe un papel clave en la comprensión de los procesos lingüísticos que explican el aprendizaje y el éxito en el aprendizaje de una lengua.

Harris (2011) mostró cómo las concepciones de 20 profesores de secundaria australianos en términos de implicación fomentaban la implicación cognitiva o conductual de su alumnado. Por ejemplo, algunos profesores, basándose en sus creencias, se centraban más en los componentes conductuales como la participación en clase, mientras que otros se preocupaban más por fomentar la dimensión cognitiva y las experiencias afectivas positivas con sus compañeros. Harris (2011) descubrió que el éxito de las clases en términos afectivos era fácilmente visible cuando los profesores se centraban en los componentes psicológicos y conductuales de IAALE, pero dificultaba la identificación de los objetivos de aprendizaje.

Según Bobis et al. (2016), las creencias de tres docentes de primaria sobre la implicación del alumnado en matemáticas cambiaban durante una intervención de diez semanas. Este estudio parece sugerir que las creencias de los profesores sobre implicación del alumnado están relacionadas con sus propias creencias sobre la enseñanza y pueden cambiar con el tiempo.

Dada la representación tan escasa en la investigación sobre implicación del alumnado de poblaciones en edad adulta, este estudio se diseñó para analizar las percepciones del profesorado de aprendientes adultos de LE en cuanto a la IAALE en centros de enseñanza de idiomas, más concretamente, Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOII) y academias de idiomas en España.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta ponencia es presentar un estudio preliminar sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la IAALE entre los aprendientes adultos. Más concretamente, trata de:

- Identificar las percepciones del profesorado en cuanto a los niveles de implicación de su alumnado globales y según los cuatro componentes de la escala de IAALE validada.
- Determinar las diferencias de IAALE globales y por dimensión en las percepciones según las variables sociodemográficas del profesorado: género, edad, LE o segunda lengua (L2) que enseñan, años de experiencia, nivel de multilingüismo y situación administrativa.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se trata de un estudio observacional descriptivo con enfoque cuantitativo mediante encuesta. A continuación, se detallan las características del mismo.

3.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Se empleó el método de muestra por conveniencia para conseguir participantes en este estudio. Para ello, se contactó con todas las Escuelas Oficiales de Idiomas de España y con amigos de las investigadoras que enseñaban LE en academias de idiomas. Un total de 179 docentes de LE (edad media = 46,68, D.E. = 19,36; media de años de experiencia = 9,88, D.E. = 9,87) dieron su consentimiento para participar en el estudio y completaron un cuestionario que constaba de una sección sociodemográfica y una escala de percepciones sobre IAALE.

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría del profesorado participante era de género femenino (n = 138), nacionalidad española (n = 159), contaba con un contrato laboral permanente (n = 116) y tenía entre 50 y 59 años (n = 73). La lengua materna de la mayoría del profesorado era el español (n = 122), un poco más de la mitad enseñaba inglés (n = 100) y todos los docentes eran multilingües en mayor o menor medida

(conocían de una a nueve lenguas aparte de su primera lengua). El nivel de formación más común era el grado o la licenciatura (n = 86).

TABLA 1. *Características sociodemográficas del profesorado participante*

Características	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	138	77,1%
	Masculino	38	21,2%
	Prefiere no revelarlo	3	1,7%
Nacionalidad	Española	159	88,8%
	Británica	5	2,8%
	Francesa	5	2,8%
	Italiana	4	2,2%
	Alemana	3	1,7%
	Checa	1	0,6%
	Estadounidense	1	0,6%
	Portuguesa	1	0,6%
Primera lengua	Español	122	68,2%
	Español y gallego	8	4,5%
	Catalán	7	3,9%
	Inglés	7	3,9%
	Francés	7	3,9%
	Alemán	6	3,4%
	Español y catalán	5	2,8%
	Italiano	4	2,2%
	Checo	2	1,1%
	Español y francés	2	1,1%
	Español y euskera	1	0,6%
	Español e inglés	1	0,6%
	Español y alemán	1	0,6%
	Español y catalán	1	0,6%
	Español y valenciano	1	0,6%
	Español, francés y catalán	1	0,6%
	Gallego	1	0,6%
	Portugués	1	0,6%
	Valenciano	1	0,6%
Número de lenguas no maternas que el profesorado conoce	Una más	26	14,6%
	Dos más	47	26,3%
	Tres más	45	25,1%
	Cuatro más	35	19,6%

	Cinco más	16	8,9%
	Seis más	4	2,2%
	Siete más	4	2,2%
	Ocho más	1	0,6%
	Nueve más	1	0,6%
Lengua que enseña	Inglés	100	55,9%
	Francés	24	13,4%
	Alemán	18	10,1%
	Italiano	14	7,8%
	Portugués	6	3,4%
	Español	4	2,2%
	Inglés e italiano	3	1,7%
	Valenciano	2	1,1%
	Inglés y alemán	2	1,1%
	Inglés y francés	2	1,1%
	Inglés y español	1	0,6%
	Chino	1	0,6%
	Euskera	1	0,6%
	Japonés	1	0,6%
Nivel más alto de formación	Grado o licenciatura	86	48,0%
	Máster	75	41,9%
	Doctorado	17	9,5%
	Diplomatura	1	0,6%
Situación administrativa	Interino en EOI (n = 57) o temporal en academia (n = 6)	63	35,2%
	Funcionario de carrera en EOI (n = 113) o permanente en academia (n = 3)	116	64,8%
Edad (M = 46,68, D.E. = 19,36) Grupo de edad	De 24 a 29 años	13	7,3%
	De 30 a 39 años	32	17,9%
	De 40 a 49 años	53	29,6%
	De 50 a 59 años	73	40,8%
	De 60 a 65 años	8	4,5%
Experiencia (M = 9,88, D.E. = 9,87) Grupos de años de experiencia	Entre 1 y 10 años	45	25,1%
	Entre 11 y 20 años	55	30,7%
	Entre 21 y 30 años	51	28,5%
	Más de 30 años	28	15,6%

Fuente: elaboración propia

Los datos sociodemográficos muestran que el profesorado participante contaba con una amplia gama de nacionalidades, edades, años de experiencia e impartía docencia de una gran variedad de lenguas.

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario (https://youtu.be/SptyTXt6Esg) de creación propia que recogía las percepciones cuantitativas y cualitativas del profesorado en cuanto a la implicación del alumnado adulto en su aprendizaje de lengua extranjera. Dadas las limitaciones de espacio, en este estudio únicamente se analizan los datos cuantitativos.

La escala inicial junto a sus dimensiones iniciales (Tabla 2) se obtuvo por medio de un análisis temático de una gran variedad de escalas de implicación y sus dimensiones validadas. Además, dos expertos en didáctica de la lengua extranjera aportaron su retroalimentaron en cuanto a la escala inicial hasta que la consideraron válida y adecuada para desarrollar esta investigación. De esta manera, la escala inicial constaba de 29 ítems y 5 dimensiones (Tabla 2), pero tras el proceso de pilotaje, validación y adaptación al contexto hispanohablante, se redujo a 24 ítems y 4 dimensiones (Tabla 3).

3.2.1. Escala inicial de 29 ítems y sus dimensiones iniciales

TABLA 2. *Escala inicial de 29 ítems y 5 dimensiones*

Dimensión	Ítems
Dimensión conductual	1. Mis estudiantes intentan utilizar la lengua extranjera en clase. 2. Mis estudiantes intentan utilizar la LE fuera de clase. 3. Mis estudiantes participan en clase. 4. Mis estudiantes hacen los deberes. 5. Mis estudiantes toman apuntes en clase. 6. Mis estudiantes toman un papel activo en su aprendizaje (piden ayuda, me piden material adicional, aprovechan las ocasiones que se les brinda para practicar el idioma). 7. Mis estudiantes se interesan por saber lo que se ha hecho en clase cuando faltan (por ejemplo, preguntan a sus compañeros o a mí).

Dimensión emocional	8. A mis estudiantes les gusta interactuar con sus compañeros. 9. A mis estudiantes les gusta interactuar conmigo. 10. A mis estudiantes les gusta la clase de LE. 11. Mis estudiantes están satisfechos con el ambiente de clase. 12. Mis estudiantes disfrutan la clase de LE. 13. Mis estudiantes se involucran en la clase de LE. 14. Mis estudiantes se muestran interesados en la clase de LE. 15. Mis estudiantes se lo pasan bien en clase.
Dimensión cognitiva	16. Mis estudiantes prestan atención en clase. 17. Mis estudiantes se esfuerzan en aprender la LE. 18. Cuando aprendemos un nuevo tema, mis estudiantes intentan conectarlo con lo que ya saben. 19. Mis estudiantes intentan utilizar las expresiones nuevas que utilizamos en clase. 20. Mis estudiantes preguntan sus dudas cuando no entienden algo. 21. Mis estudiantes se preguntan dudas entre ellos y se ayudan mutuamente.
Dimensión agentica	22. Mis estudiantes expresan sus opiniones y preferencias en clase. 23. Mis estudiantes me comentan sus intereses. 24. Mis estudiantes hacen preguntas que le ayudan a aprender. 25. Cuando mis estudiantes necesitan algo en clase, me lo piden.
Dimensión metacognitiva	26. Mis estudiantes saben lo que tienen que hacer para aprender. 27. Mis estudiantes saben cómo autoevaluar su progreso. 28. Mis estudiantes son conscientes de su progreso. 29. Mis estudiantes son capaces de establecer metas de aprendizaje (por ejemplo, aprender 5 palabras diarias, escuchar la radio, ver películas o series en la lengua extranjera).

Fuente: elaboración propia

3.2.2. Escala final validada de 24 ítems y sus dimensiones finales

El proceso de validación del cuestionario indicó que los ítems 1, 2, 3, 5 y 16 no eran adecuados para el instrumento. Por tanto, se eliminaron y la escala final utilizada para este estudio quedó compuesta por 24 ítems cuyo alfa Cronbach era 0,93.

TABLA 3. *Escala final validada de 24 ítems y 4 dimensiones*

Dimensión	Ítems
Emocional	8. A mis estudiantes les gusta interactuar con sus compañeros. 9. A mis estudiantes les gusta interactuar conmigo. 10. A mis estudiantes les gusta la clase de LE. 11. Mis estudiantes están satisfechos con el ambiente de clase. 12. Mis estudiantes disfrutan la clase de LE. 13. Mis estudiantes se involucran en la clase de LE. 14. Mis estudiantes se muestran interesados en la clase de LE. 15. Mis estudiantes se lo pasan bien en clase.

Agéntica	20. Mis estudiantes preguntan sus dudas cuando no entienden algo. 21. Mis estudiantes se preguntan dudas entre ellos y se ayudan mutuamente. 22. Mis estudiantes expresan sus opiniones y preferencias en clase. 23. Mis estudiantes me comentan sus intereses. 24. Mis estudiantes hacen preguntas que le ayudan a aprender. 25. Cuando mis estudiantes necesitan algo en clase, me lo piden.
Metacognitiva	18. Cuando aprendemos un nuevo tema, mis estudiantes intentan conectarlo con lo que ya saben. 26. Mis estudiantes saben lo que tienen que hacer para aprender. 27. Mis estudiantes saben cómo autoevaluar su progreso. 28. Mis estudiantes son conscientes de su progreso. 29. Mis estudiantes son capaces de establecer metas de aprendizaje (por ejemplo, aprender 5 palabras diarias, escuchar la radio, ver películas o series en la lengua extranjera).
Cognitiva conductual	4. Mis estudiantes hacen los deberes. 6. Mis estudiantes toman un papel activo en su aprendizaje (piden ayuda, me piden material adicional, aprovechan las ocasiones que se les brinda para practicar el idioma). 7. Mis estudiantes se interesan por saber lo que se ha hecho en clase cuando faltan (por ejemplo, preguntan a sus compañeros o a mí). 17. Mis estudiantes se esfuerzan en aprender la LE. 19. Mis estudiantes intentan utilizar las expresiones nuevas que utilizamos en clase.

Fuente: elaboración propia

3.3. Análisis de datos

Los datos se analizaron utilizando un enfoque descriptivo e inferencial mediante el programa de análisis estadístico IBM SPSS. La medida para la escala de IAALE y sus dimensiones (emocional, agéntica, metacognitiva y cognitiva-conductual) se obtuvo mediante la suma de los resultados de los ítems que componían cada dimensión y la suma de la escala total. Las cuatro dimensiones corresponden a un estudio previo (Acosta-Manzano y Barrios, 2023) que empleó un análisis de componentes principales, por medio de varimax en el que todos los ítems tenían una carga factorial mayor de 0,40. En este estudio se proporcionarán los resultados de la muestra general, sus dimensiones, y según género, edad, años de experiencia, LE o L2, nivel de multilingüismo y situación administrativa.

4. RESULTADOS

4.1. NIVELES DE IAALE SEGÚN LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

Según las percepciones de los 179 profesores participantes, el nivel de IAALE experimentado por parte del estudiantado de LE o L2 adulto es de 97,33 en un rango de 24 a 120. La Tabla 4 muestra la media, desviación estándar y rango de las 4 dimensiones de esta escala: emocional, agentica, metacognitiva y cognitiva-conductual.

TABLA 4. *Niveles de IAALE del estudiantado según las percepciones del profesorado*

Dimensiones de la escala	Emocional (de 8 a 40)	Agéntica (de 6 a 30)	Metacognitiva (de 5 a 25)	Cognit.-conductual (de 5 a 25)	Total (de 24 a 120)
Media	35,4469	25,0670	17,2570	19,5531	97,3240
Desviación estándar	3,62594	2,98234	3,01138	2,91089	10,36990

Fuente: elaboración propia

4.2. DIFERENCIAS SEGÚN LAS DIFERENCIAS SOCIODEMOGRÁFICAS EN IAALE

4.2.1. Según el género con el que se identifican

Según las mujeres docentes (Tabla 5), sus aprendientes tienen una mayor implicación en su aprendizaje de LE globalmente y en todas las dimensiones de la escala. La prueba T de muestras independientes mostró una diferencia estadísticamente significativa para el género ($p<,05$) con el que se identificaban.

TABLA 5. *Percepciones de los niveles de IAALE del alumnado según el género con el que se identifica el profesorado participante (media y, entre paréntesis, desviación estándar)*

	Emocional (de 8 a 40)	Agéntica (de 6 a 30)	Metacognitiva (de 5 a 25)	Cognit.-conductual (de 5 a 25)	Total (de 24 a 120)
Masculino (n = 38)	34,7895 (3,54247)	24,0000 (2,85695)	16,5526 (3,36675)	18,7105 (3,07481)	94,0526 (10,89247)
Femenino (n = 138)	35,6594 (3,66378)	25,3623 (2,98889)	17,4855 (2,88777)	19,8406 (2,81094)	98,3478 (10,09636)
Prefiere no decir (n = 3)	34,0000 (2,00000)	25,0000 (1,00000)	15,6667 (3,05505)	17,0000 (3,00000)	91,6667 (8,32666)

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Según su grupo de edad

El grupo de edad (Tabla 6) indica que el profesorado entre 24 y 29 años observa una mayor implicación global, emocional y agéntica por parte de su alumnado mientras que el profesorado mayor de 65 años es el que percibe mayor implicación metacognitiva y cognitivo-conductual. No obstante, la prueba anova de un factor mostró que las diferencias no eran estadísticamente significativas (p>,05).

TABLA 6. *Percepciones de los niveles de IAALE del alumnado según el grupo de edad al que pertenece el profesorado participante (media y, entre paréntesis, desviación estándar)*

	Emocional (de 8 a 40)	**Agéntica (de 6 a 30)**	**Metacognitiva (de 5 a 25)**	**Cognit.-conductual (de 5 a 25)**	**Total (de 24 a 120)**
De 24 a 29 años (n = 13)	36,3077 (3,37601)	25,8462 (2,64090)	18,2308 (2,52170)	20,2308 (2,12736)	100,6154 (9,45638)
De 30 a 39 años (n = 32)	34,5938 (3,69707)	24,8125 (2,91202)	16,7813 (3,57170)	18,7188 (3,28471)	94,9063 (10,37789)
De 40 a 49 años (n = 53)	34,9245 (3,43539)	24,7358 (3,30589)	16,7358 (2,63228)	19,1887 (2,78772)	95,5849 (9,91199)
De 50 a 59 años (n = 73)	35,9589 (3,75440)	25,2603 (2,83837)	17,5342 (3,03261)	19,9726 (2,72322)	98,7260 (10,35919)
De 60 a 65 años (n = 8)	36,2500 (3,37004)	25,2500 (3,15096)	18,5000 (3,11677)	20,3750 (4,27409)	100,3750 (13,02676)

Fuente: elaboración propia

4.2.3. Según la lengua que enseñan

El profesorado de lenguas distintas a inglés (es decir, francés, alemán, italiano, español, valenciano, euskera, catalán, ruso, japonés, chino, latín, griego, portugués y árabe) percibía una mayor implicación por parte de su alumnado globalmente y en todas las dimensiones (Tabla 7). La prueba T de muestras independientes mostró una diferencia estadísticamente significativa para la lengua (p<,001) que enseñaban.

TABLA 7. *Percepciones de los niveles de IAALE del alumnado según la LE que enseña el profesorado (media y, entre paréntesis, desviación estándar)*

	Emocional (de 8 a 40)	Agéntica (de 6 a 30)	Metacognitiva (de 5 a 25)	Cognit.-conductual (de 5 a 25)	Total (de 24 a 120)
Inglés (n = 100)	34,9100 (3,51072)	24,7000 (3,11237)	16,5800 (3,24171)	18,9400 (2,98420)	95,1300 (10,46172)
Otras lenguas (n = 79)	36,1266 (3,67726)	25,5316 (2,75883)	18,1139 (2,45465)	20,3291 (2,63469)	100,1013 (9,61782)

Fuente: elaboración propia

4.2.4. Según su nivel de multilingüismo

Los docentes que conocían cuatro lenguas más aparte de su L1 percibían mayor IAALE global, metacognitiva y cognitiva-conductual por parte de su alumnado mientras que los que conocían entre cinco y nueve lenguas más percibían mayor implicación agéntica y los que conocían tres lenguas más, mayor implicación emocional (Tabla 8). No obstante, la prueba anova de un factor mostró que las diferencias no eran estadísticamente significativas (p>,05).

TABLA 8. *Percepciones de los niveles de IAALE del alumnado según el número de idiomas conocidos por el profesorado (media y, entre paréntesis, desviación estándar)*

	Emocional (de 8 a 40)	Agéntica (de 6 a 30)	Metacognitiva (de 5 a 25)	Cognit.-conductual (de 5 a 25)	Total (de 24 a 120)
Una lengua más (n = 26)	34,5000 (3,70135)	24,7692 (2,67294)	16,5385 (3,38503)	18,9231 (2,97890)	94,7308 (11,18770)
Dos lenguas más (n = 47)	35,0213 (3,49838)	25,0638 (2,79288)	17,5745 (2,53450)	19,6596 (2,38907)	97,3191 (8,93480)
Tres lenguas más (n = 45)	35,7556 (3,78487)	24,8889 (3,18535)	17,1333 (3,27941)	19,3111 (3,13936)	97,0889 (11,18201)
Cuatro lenguas más (n = 35)	36,2571 (3,39847)	25,2286 (3,20005)	17,6571 (2,42466)	20,2286 (2,76624)	99,3714 (9,65306)
Entre 5 y nueve lenguas más (n = 26)	35,5385 (3,75479)	25,4615 (3,11424)	17,0769 (3,65429)	19,5000 (3,46699)	97,5769 (11,56606)

Fuente: elaboración propia

4.2.5. Según sus años de experiencia

El profesorado que llevaba trabajando entre 20 y 30 años percibía una mayor IAALE total, cognitiva-conductual y metacognitiva, los docentes que tenían una experiencia de entre 1 a 10 años percibían mayor implicación agéntica y los que contaban con más de 30 años de experiencia eran los que tenían la impresión de que su alumnado se implicaba más emocionalmente (Tabla 9). No obstante, la prueba anova de un factor mostró que las diferencias no eran estadísticamente significativas (p>,05).

TABLA 9. *Percepciones de los niveles de IAALE del alumnado según los años de experiencia del profesorado (media y, entre paréntesis, desviación estándar)*

	Emocional (de 8 a 40)	**Agéntica (de 6 a 30)**	**Metacognitiva (de 5 a 25)**	**Cognit.-conductual (de 5 a 25)**	**Total (de 24 a 120)**
De 1 a 10 años (n = 45)	35,1556 (3,79566)	25,2667 (2,94186)	17,1111 (3,10588)	19,0889 (2,87483)	96,6222 (10,21427)
De 11 a 20 años (n = 55)	35,2545 (3,77231)	24,9818 (3,28008)	17,0000 (3,42648)	19,5636 (3,20164)	96,8000 (11,44132)
De 20 a 30 años (n = 51)	35,6471 (3,47461)	25,1569 (2,80979)	17,6078 (2,44195)	19,9608 (2,81397)	98,3725 (9,64564)
Más de 30 años (n = 28)	35,9286 (3,44188)	24,7500 (2,86259)	17,3571 (3,02109)	19,5357 (2,56012)	97,5714 (10,06434)

Fuente: elaboración propia

4.2.6. Según su situación administrativa

El profesorado que contaba con un contrato temporal percibía una mayor IAALE global y en las dimensiones agéntica, metacognitiva y cognitiva-conductual mientras que el profesorado con contrato permanente percibía una mayor implicación emocional por parte de su alumnado (Tabla 10). No obstante, según la prueba T de muestras independientes, las diferencias no eran estadísticamente significativas (p>,05).

TABLA 10. *Percepciones de los niveles de IAALE del alumnado según la situación administrativa del profesorado (media y, entre paréntesis, desviación estándar)*

	Emocional (de 8 a 40)	Agentica (de 6 a 30)	Metacognitiva (de 5 a 25)	Cognit.-conductual (de 5 a 25)	Total (de 24 a 120)
Temporal (n = 63)	35,3651 (3,87840)	25,2222 (2,43260)	17,4127 (3,19089)	19,7937 (2,67702)	97,7937 (9,79163)
Permanente (n = 116)	35,4914 (3,49781)	24,9828 (3,24903)	17,1724 (2,92002)	19,4224 (3,03358)	97,0690 (10,70370)

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las percepciones del profesorado con respecto a la implicación de su alumnado adulto en su propio aprendizaje de lengua extranjera son razonablemente altas (Tabla 4). Esto puede deberse al hecho de que el contexto de aprendizaje de LE por aprendientes adultos suele caracterizarse por ser de naturaleza voluntaria. El estudiantado adulto suele aprender idiomas por placer a pesar de las circunstancias complicadas laborales y personales en las que pueden encontrarse (Acosta-Manzano, 2021). Asimismo, es posible que, en el caso de aprendizaje de inglés, el alumnado cuente con la motivación añadida de que le facilitará sus objetivos académicos o profesionales. Este razonamiento es trasladable a las dimensiones agénticas, emocionales y cognitivo-conductuales. No obstante, llama la atención el hecho de que la percepción del profesorado en cuanto al nivel de implicación metacognitiva de su alumnado es moderada (17,26 en un rango de 5 a 25). Una teoría a la que se le puede achacar es que el profesorado no perciba que el alumnado cuente con las herramientas de aprendizaje necesarias para obtener los resultados académicos que el profesorado desearía tras el esfuerzo que invierten en sus aprendientes. Otra teoría podría ser que el alumnado no se implique meta-cognitivamente porque no se le enseñe a hacerlo, es decir, es posible que no reciban indicaciones sobre cómo ponerse metas, sobre cómo reflexionar para aprender mejor. No obstante, futuras investigaciones deberían examinar las causas para estas percepciones moderadas por parte del profesorado.

Las participantes de este estudio indicaron, mediante sus respuestas al cuestionario, tener una percepción más elevada del nivel de implicación

de su alumnado en todas las dimensiones que sus colegas varones. Quizás, aunque parece poco probable en nuestra sociedad, los patrones normativos en cuanto a género ejerzan distintos papeles en esta distinción entre géneros. Konrad et al. (2000) afirmaron que las mujeres preferían trabajos en los que tienen la oportunidad de desarrollar sus relaciones interpersonales y pueden ayudar a otros mientras que los hombres, según estos autores, tendían a preocuparse más por el aspecto salarial y el rango en sus puestos de trabajo (Konrad et al,. 2000). Aunque estas teorías parecen poco probables, Lippa (1998) expresó que las mujeres mostraban mayor preferencia por trabajar con personas y los hombres por trabajar con objetos. Estos estereotipos arraigados en cuanto al efecto del género en las personas pueden explicar en cierta medida los resultados de las percepciones según el género del profesorado. No obstante, es necesario investigar las causas de sus percepciones más profundamente para poder esclarecer esta cuestión.

De los cinco grupos de edad que se crearon para analizar las perspectivas del profesorado, los más jóvenes (24 a 29 años) y mayores (de 60 a 65 años) percibían una mayor implicación por parte de su alumnado. Aunque las razones detrás de estos resultados deberían explorarse en futuras investigaciones, puede ser que el efecto de la novedad en el puesto de trabajo y la ilusión de los comienzos en el caso de los docentes más jóvenes y la nostalgia de todos los años de enseñanza ante la inminente jubilación afecte positivamente las percepciones que el profesorado tiene en cuanto a la IAALE de su alumnado. No obstante, se necesitan más investigaciones para confirmar esta especulación.

Curiosamente, el profesorado con menos y más experiencia no percibían mayor IAALE global y en las dimensiones metacognitiva y cognitiva-conductual, sino el profesorado con un rango intermedio de experiencia (entre 20 y 30 años). Por otra parte, los docentes con menor experiencia percibían mayor IAALE agéntica y los que tenían más experiencia observaban mayor IAALE emocional. Es necesario seguir investigando las percepciones del profesorado en cuanto a IAALE para poder alcanzar conclusiones.

El hecho de que el profesorado que no impartía inglés percibiese un mayor nivel de IAALE por parte de su alumnado puede deberse a que el alumnado de inglés se matricule en ocasiones por razones utilitarias al

ser la lengua franca en Europa. En algunas ocasiones el estudiantado de inglés puede matricularse en las enseñanzas de inglés como cierta obligación para alcanzar los requisitos de nivel exigidos en ciertas instituciones laborales y académicas mientras que el alumnado del resto de lenguas puede haberse matriculado por razones más relacionadas con el placer por aprender.

Cuantas más lenguas conocía el profesorado, mayor IAALE percibía por parte de su alumnado. Esta relación entre multilingüismo y percepción de IAALE en su alumnado puede deberse a que los docentes que conocen muchas lenguas lo hagan porque son auténticos apasionados de los idiomas y, consecuentemente, transfieran o incluso estén proyectando su propia motivación y actitud hacia la lengua a su alumnado.

Los docentes con contratos temporales percibían mayor IAALE global y en todas las dimensiones excepto la emocional. Una posible explicación puede ser el hecho de que el profesorado permanente conozca mejor al alumnado y tenga más tiempo para establecer vínculos emocionales más estrechos con los aprendientes al ser personal permanente del centro y, quizás, haber tenido los mismos aprendientes durante varios cursos escolares. Por su parte, es posible que la transitoriedad del profesorado interino o temporal no les permita llegar a observar de igual manera la implicación emocional de su alumnado por la falta de tiempo para establecer vínculos estrechos.

Aunque este estudio ha aportado una nueva perspectiva sobre las percepciones del profesorado sobre IAALE, es necesario reconocer algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio se llevó a cabo en un contexto geográfico, educativo, cultural e institucional concreto, por lo que los resultados no son generalizables a toda la población de estudiantes adultos de LE. En segundo lugar, la participación del profesorado fue voluntaria, lo que podría dar lugar a cierto sesgo de autoselección. Por último, los únicos datos analizados son cuantitativos. Por lo tanto, se necesita ampliar esta investigación a otros estudiantes adultos de LE o L2 en contextos diversos mediante estudios de corte no solo cuantitativo sino cualitativo, también.

6. CONCLUSIONES

Este estudio es pionero en la investigación de las percepciones del profesorado de LE o L2 en cuanto a la implicación de su estudiantado adulto en su propio aprendizaje. Dada la notable escasez de investigaciones al respecto, este capítulo pretendió ofrecer un estudio preliminar. El estudio mostró que los docentes de LE o L2 de aprendientes adultos perciben que, globalmente y en cuanto a las dimensiones emocional, agéntica y cognitiva-conductual, su alumnado se implica en su propio aprendizaje en gran medida mientras que, según las percepciones de los participantes, la implicación metacognitiva de su alumnado es moderada. Además, se identifican las diferencias en cuanto a IAALE y sus dimensiones según las características sociodemográficas del profesorado: más concretamente, su género, edad, LE o L2, nivel de multilingüismo, años de experiencia y situación administrativa. Finalmente, dada la escasez de publicaciones, se incide en la necesidad de mayores investigaciones para confirmar o refutar los resultados obtenidos y profundizar e identificar las causas e implicaciones de las diferencias en estos resultados.

7. REFERENCIAS

Acosta-Manzano, I. (2021). Emociones y uso de la lengua extranjera fuera de clase en la EOI de Málaga. In C. Romero García & O. Buzón García (Eds.), Innovación e investigación docente en educación: Experiencias prácticas (pp. 977-1001). Dykinson.

Acosta-Manzano, I., & Barrios, E. (2023). Propiedades psicométricas de la escala de las percepciones del profesorado en torno a la implicación del alumnado adulto de lengua extranjera. [Ponencia en Congreso]. INNTED 2023, España. https://innted.org/ponencia/propiedades-psicometricas-de-la-escala-de-las-percepciones-del-profesorado-en-torno-a-la-implicacion-del-alumnado-adulto-de-lengua-extranjera/

Bobis, J., Way, J., Anderson, J. et al. (2016). Challenging teacher beliefs about student engagement in mathematics. Journal of Mathematics Teacher Education, 19, 33–55. https://doi.org/10.1007/s10857-015-9300-4

Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? Teaching and Teacher Education, 27(2), 376-386. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.006

Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. Research in Higher Education, 43(5), 555-575. https://doi.org/10.1023/A:1020114231387

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. Change: The Magazine of Higher Learning, 35(2), 24-32. https://doi.org/10.1080/00091380309604090

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. Review of Educational Research, 83(3), 432-479. https://doi.org/10.3102/0034654313480891

Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). Engaging language learners in contemporary classrooms. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024563

Mercer, S., Talbot, K. R., & Wang, I. K. H. (2021). Fake or real engagement–looks can be deceiving. En P. Hiver, A.H. Al-Hoorie, S. Mercer (Eds.), Student engagement in the language classroom (pp.143-162). Multilingual Matters.

Konrad, A. M., Ritchie Jr, J. E., Lieb, P., & Corrigall, E. (2000). Sex differences and similarities in job attribute preferences: a meta-analysis. Psychological Bulletin, 126(4), 593.

Lippa, R. (1998). Gender-related individual differences and the structure of vocational interests: The importance of the people–things dimension. Journal of Personality and Social Psychology, 74(4), 996–1009. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.996

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. Higher education academy.

AMBIGÜEDAD ENTRE LA INTERPRETACIÓN MEDIA Y LA REFLEXIVA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN MEDIA ESPAÑOLA

MACARENA PALMA GUTIÉRREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de estructuras gramaticales complejas en la adquisición de segundas lenguas (ASL) es una tarea que exige un gran esfuerzo por parte del alumnado. Esto es especialmente relevante en aquellos casos en los que no existe una correlación unívoca entre los elementos morfológicos y/o sintácticos de dichas construcciones complejas tanto en la lengua materna (L1) como en la lengua meta (L2).

En el presente artículo nos centramos en el análisis de un patrón gramatical complejo conocido como construcción media, que puede definirse de la siguiente forma. Tradicionalmente, la construcción media se define como aquella en la que intervienen las siguientes características principales: (i) verbos transitivos usados como intransitivos de un solo argumento (*cf*. Fagan, 1992); (ii) Sujetos gramaticales no agentivos que cumplen el papel de paciente afectado (*cf*. Levin 1993); (iii) la necesidad de un modificador adverbial (Fagan, 1992); (iv) situaciones no eventivas y/o potenciales que carecen de una referencia temporal específica y que perfilan características de la entidad Sujeto (*cf*. Ackema y Schlemmer, 1994: 71); (v) participantes agentivos semánticamente implícitos aunque sintácticamente no expresados (Fagan, 1992); y finalmente, (vi) ciertas propiedades facilitadoras (*cf*. Davidse y Heyvaert, 2007; Marín Arrese, 2011). Un ejemplo de una estructura media prototípica, según estos aspectos centrales, se ilustra en este caso: '*This bread cuts well*' (en español, '*Este pan se corta bien*').

Sin embargo, el tipo de estructura media examinado en este trabajo es menos arquetípico y no sigue todos los aspectos canónicos descritos en el párrafo anterior. En concreto, el patrón aquí analizado conlleva cambios con respecto a los elementos enumerados anteriormente como (i), (ii) y (iii). Es decir, las estructuras medias incluidas en este estudio implican un conjunto restringido de verbos de emoción, los llamados 'psicoverbos de tipo *amuse*' (*cf*. Levin, 1993: 190), y un tipo de sujeto gramatical menos prototípico, que cumple el papel semántico de Experimentador (en lugar de Paciente). Los sujetos experimentadores son entidades +Animadas (básicamente, humanos, pero también animales y plantas) cuya actitud mental característica o aspectos de su personalidad son enfatizados por el modificador adverbial de la estructura media. Además, en cuanto al tipo de adverbial que se encuentra en este subtipo de estructuras medias no prototípicas, existe también un conjunto restringido de modificadores adverbiales compilados mediante análisis de corpus en estudios previos (*cf*. Palma Gutiérrez, 2021). Concretamente, se compilaron adverbios pertenecientes a la clase orientada a la facilidad, como '*fácilmente*', '*con facilidad*', '*con dificultad*', etcétera. Así, un ejemplo del tipo de estructura media analizada en este proyecto se ilustra de la siguiente manera: '*Los niños pequeños se asustan fácilmente*'.

Además, los esquemas semánticos y pragmáticos que subyacen al tipo de estructuras medias analizadas en este proyecto son también complejos, tal y como se especifica en Palma Gutiérrez (2022: 88). Por su parte, el esquema semántico subyacente a este tipo de medias implicaría el siguiente patrón: [X (en virtud de alguna propiedad P) ES EVALUADO SUBJETIVAMENTE POR EL HABLANTE COMO CONDUCIBLE A ACTUAR]. Por otro lado, el esquema pragmático que subyace a este tipo de construcción media implicaría un proceso de desenfoque contextual del participante agentivo y de perfilado discursivo del participante no agentivo. Por lo tanto, la entidad que lleva a cabo la acción denotada por el verbo (es decir, el Agente) es sintácticamente suprimida (aunque semántica y contextualmente recuperable), mientras que el participante no agentivo (en este caso, el Experimentador) es focalizado, y, por lo tanto, se constituye como el sujeto gramatical de la construcción.

Adquirir los rasgos morfosintácticos y semántico-pragmáticos intrínsecos de una construcción de este tipo no siempre es fácil para un aprendiz de una segunda lengua, sobre todo si su lengua materna no incorpora ningún marcador morfológico distintivo como el pronombre clítico '*se*' en el caso del español. La construcción media española es, pues, una categoría nocional que utiliza el marcador reflexivo '*se*', pero cuyos rasgos sintácticos y semánticos difieren de los que presentan otras estructuras españolas afines que emplean también el clítico reflexivo, como las construcciones pasivas, impersonales, reflexivas e incoativas (*cf.* Vera Luján, 1990).

De acuerdo con Kemmer (1993, p. 26), en aquellas lenguas en las que el marcador morfológico distintivo de la construcción media ('*se*') coincide con el de la construcción reflexiva (como es el caso del español), se evidencia la relación semántica entre ambas estructuras de dicha lengua. Por este motivo, en la lengua española nos encontramos con frecuencia contextos de ambigüedad entre una interpretación media y una reflexiva en el caso de algunas construcciones gramaticales que se elaboran con verbos pronominales. Este fenómeno, por el contrario, no se da en la forma homóloga de la construcción media inglesa, ya que estas estructuras no se construyen con el clítico '*se*' (*cf*. Palma Gutiérrez, 2021).

Las construcciones medias españolas con sujeto inanimado (como '*coche*' en '*Este coche se conduce fácilmente*') se constituyen con un único elemento pronominal, concretamente, el pronombre clítico '*se*'. Por otro lado, en las formaciones medias españolas con sujeto +Animado (como '*niños*' en '*Los niños pequeños se asustan fácilmente*'), es posible incorporar otros pronombres átonos de tercera persona con variante acusativa ('*lo*', '*la*', '*los*', '*las*') e incluso su duplicación con sintagmas preposicionales referidos al mismo argumento (como en el ejemplo '*A los niños pequeños se los asusta fácilmente*') (Jiménez Juliá, 2015: 490).

Según Bedkowska-Kopczyk (2014), tales estructuras morfosintácticas que se añaden al clítico español tienen como principal función la de disipar la posible ambigüedad entre una lectura reflexiva (como en '*Los niños pequeños se asustan ellos mismos*') y una interpretación media ('*Cualquiera puede asustar a los niños pequeños*').

Para un aprendiz de segunda lengua (L2), adquirir interpretaciones tan sutiles de expresiones gramaticales complejas, como la que es objeto de estudio en este proyecto, es a veces una tarea ardua. Sin embargo, según el enfoque aquí seguido, se sostiene que "second language acquirers have full access to UG [Universal Grammar]" (Özçelik, 2009: 168). Es decir, la idea que se mantiene aquí es que, aunque los niveles de competencia de los aprendices puedan mejorar, sus errores no son absolutos debido a la interferencia de su lengua materna (L1), sino que son un paso necesario en su proceso de aprendizaje. Así pues, este 'estadio interlingüístico' se considera una condición (más que una limitación) para alcanzar una competencia similar a la de un nativo, y no un fallo deficiente y absoluto en el proceso de aprendizaje.

En otras palabras, la cuestión del estatus de la Gramática Universal en relación con el proceso de adquisición de segundas lenguas (ASL) ha sido debatida durante mucho tiempo en la literatura tradicional. Existen básicamente dos perspectivas opuestas sobre esta idea: por un lado, algunos teóricos argumentan que el concepto de 'interlengua' es defectuoso, y que implica un uso erróneo de la L2 debido a la interferencia de la L1, ya que los hablantes se encuentran en una fase deficiente en el proceso de adquisición de la lengua meta (*cf*. Clahsen y Hong, 1995; Beck, 1998). Por otro lado, otros académicos asignan un papel totalmente distinto a la L1, y éste es el enfoque que se sigue en este trabajo. En este caso, la influencia de la L1 en el proceso de adquisición de la L2 no se considera deficiente, sino una etapa normal y necesaria en el proceso de aprendizaje (*cf*. Flynn y Martohardjono, 1994; Schwartz y Sprouse, 1996). De hecho, según la denominada 'Hipótesis de la transferencia total/acceso total', defendida por autores como White (2003), se sostiene que:

> the L1 grammar, including L1 parameter settings, constitutes the initial state of L2 acquisition (full transfer), but that L2 learners have full access to UG at all times during the acquisition process (full access), and thus that parameter resetting is usually possible. (Özçelik, 2009: 168)

Como se detalla en las secciones siguientes, tomamos este mismo punto de vista para examinar el nivel de competencia, así como los niveles de reconocimiento y aceptación, del español como L2 de un grupo de estudiantes cuyas lenguas maternas son variadas. Dichas lenguas maternas

tan diversas presentan diferentes maneras de construir la estructura media con el conjunto limitado de verbos de emoción aquí examinado, ya sea incorporando el clítico '*se*' o utilizando cualquier otra forma morfosintáctica (incluyendo la posibilidad de no agregar ningún marcador morfosintáctico, como en el caso del inglés).

Este artículo está organizado de la siguiente manera: la sección 2 se centra en los objetivos de este estudio; la sección 3 detalla la metodología seguida en este proyecto; la sección 4 muestra los resultados obtenidos; la sección 5 está dedicada a la discusión de los resultados hallados; y la sección 6 ofrece algunas conclusiones finales.

2. OBJETIVOS

Este artículo examina la adquisición de construcciones medias españolas con sujetos +Animados y una clase restringida de verbos de emoción (a saber, los 'psicoverbos de tipo *amuse*', Levin, 1993) por parte de estudiantes intermedios y avanzados de español como L2 con un amplio abanico de lenguas maternas, tal y como se especifica en la siguiente sección.

Para llevar a cabo este estudio, examinamos la denominada 'Hipótesis de Transferencia Completa / Acceso Completo' (*cf.* White, 2003) para analizar la influencia (más que la interferencia) de la L1 de los participantes en la adquisición de las peculiaridades morfosintácticas y semánticas de la construcción media española analizada en el presente trabajo.

Las nociones de 'influencia' e 'interferencia' con respecto a la idea de interlengua en el proceso de aprendizaje de una L2 se entienden aquí como perspectivas opuestas en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Concretamente, serían puntos de vista opuestos en relación con el papel asignado a la L1 de los aprendices, como se ha detallado en la sección anterior. Así, la idea de 'interferencia' apunta negativamente al papel de la L1, provocando errores en el proceso de aprendizaje de la L2. Por otro lado, el término 'influencia' se utiliza aquí con una connotación positiva para referirse a las capacidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos para establecer similitudes y diferencias interlingüísticas entre las gramáticas de su lengua materna y de su lengua

meta, entendiendo así la influencia de la L1 como un paso necesario en la adquisición de la L2.

El presente trabajo es un intento de poner a prueba la denominada 'Hipótesis de la transferencia completa / Acceso completo' (*cf*. White, 2003), analizando si los resultados de las dos tareas realizadas para los niveles de reconocimiento y aceptación de las estructuras medias españolas apoyan o no la hipótesis del acceso completo.

De acuerdo con el planteamiento seguido en este proyecto y con la hipótesis de investigación propuesta, se espera que un mayor nivel de competencia en español como L2 se corresponda con un mayor nivel en la adquisición de las construcciones medias en español con el clítico '*se*' y los demás elementos morfosintácticos de refuerzo, así como con una adquisición completa de las particularidades semánticas de dicha la construcción. Además, también se estima que un nivel de competencia en español más bajo conduciría a una adquisición parcial de las estructuras medias españolas, que se supone causada por la influencia (no la interferencia) de los rasgos morfosintácticos de las estructuras medias de la respectiva lengua materna (L1) correspondientes en cada caso.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto consiste en un experimento realizado con estudiantes universitarios matriculados en el primer curso del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Córdoba durante el curso 2022-2023. La muestra total de participantes fue de 30 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 18 y los 20 años. La muestra de estudiantes se dividió en dos grupos: el grupo control y el grupo experimental. El grupo control estaba formado por 15 hablantes nativos de español, mientras que el grupo experimental estaba formado por 15 estudiantes Erasmus de diferentes países (a saber, Francia, Corea, Alemania, Polonia, Bielorrusia, Italia, Croacia y Eslovenia). Dentro del grupo experimental encontramos 8 estudiantes con un nivel avanzado de español L2 y 7 estudiantes con un nivel intermedio de español L2, distribuidos de la siguiente manera. El grupo avanzado estaba formado por cuatro estudiantes franceses, 2 alemanes, un italiano y un bielorruso; por otro lado, el

grupo de nivel intermedio estaba formado por cuatro estudiantes coreanos, un polaco, un croata y un esloveno.

Ambos grupos de participantes (el de control y el experimental) fueron expuestos a los mismos dos conjuntos de tareas (es decir, una tarea de juicio de gramaticalidad y una tarea de juicio de valor de verdad) con el fin de evaluar sus niveles de reconocimiento y aceptación en relación con las construcciones medias en español con el clítico 'se', así como las medias que incorporan también pronombres átonos de tercera persona con variante acusativa y su duplicación con sintagmas preposicionales referidos al mismo argumento gramatical.

En los siguientes párrafos describimos las dos tareas realizadas en este proyecto: en primer lugar, abordamos la 'Tarea de juicio de gramaticalidad' y, a continuación, nos centramos en la 'Tarea de juicio de valor de verdad'.

La 'Tarea de juicio gramatical' se basaba en frases sueltas que el alumnado debía calificar en una escala de (-2) a (2) según su aceptabilidad. La prueba incluía en orden aleatorio los siguientes 3 grupos de situaciones: (a) oraciones con construcciones medias con el clítico 'se' y sujetos inanimados; (b) oraciones con construcciones medias con el clítico 'se' y sujetos +Animados; y (c) oraciones con construcciones medias con el clítico 'se' y sujetos +Animados reforzadas gramaticalmente con otros pronombres átonos de tercera persona con variante acusativa y su duplicación con sintagmas preposicionales referidos al mismo argumento. Analicemos las tres situaciones una a una:

a. Oraciones con construcciones medias con el clítico 'se' y sujetos inanimados.

Este grupo consistía en oraciones que mostraban construcciones medias con el uso del clítico (como en (1) abajo). Se opusieron a oraciones como (2) en las que la interpretación media no muestra el pronombre clítico:

1. *Me encanta este tipo de tela porque se lava fácilmente*.

2. **Este tipo de madera sólo corta con esta sierra.* [Corrección: *Este tipo de madera sólo se corta con esta sierra*]

b. Oraciones con construcciones medias con el clítico ‘se’ y sujetos +Animados.

Este grupo contenía oraciones gramaticales que mostraban construcciones medias con el uso del clítico (como en (3) abajo). Se oponían a oraciones como (4) en la que la interpretación media no muestra el pronombre clítico:

3. *Algunas personas se enfadan con facilidad*.

4. **Los niños entretienen fácilmente.* [Corrección: *Los niños se entretienen fácilmente*]

c. Oraciones con construcciones medias con el clítico ‘se’ y sujetos +Animados reforzadas gramaticalmente con otros pronombres átonos de tercera persona con variante acusativa y su duplicación con sintagmas preposicionales referidos al mismo argumento.

Este grupo incluía oraciones gramaticales que mostraban interpretaciones medias (como en (5) a continuación). Se oponían a oraciones como (6) en las que la interpretación media no muestra ni el clítico ni los otros elementos reforzantes:

5. *A los crédulos se les confunde fácilmente*.

6. **El problema es que Pedro no disuade fácilmente.* [Corrección: *A Pedro no se le disuade fácilmente*]

Por otro lado, como ya se ha mencionado con anterioridad, también se llevó a cabo una ‘Tarea de juicio de valor de verdad’ que se diseñó teniendo en cuenta la interfaz morfosintáctica y semántico-pragmática en la que se encuentra el clítico ‘se’ en español. Por lo tanto, los ítems de este cuestionario consistían en párrafos cortos (como (d) más abajo) que proporcionaban la situación contextual cuya semántica forzaba la interpretación media y rechazaba una lectura reflexiva para las dos opciones dadas como fragmentos siguientes en el discurso (como se ilustra en (7) y (8) más abajo). De esta forma, a los participantes se les ofrecían 2 opciones como posibles fragmentos de continuación del discurso, y tenían que elegir la que mejor se ajustaba a las implicaciones semánticas

del contexto particular de cada párrafo. Ambas opciones podían ser gramaticales cuando estaban aisladas, pero sólo una de ellas (la de la interpretación media) se ajustaba al párrafo anterior desde el punto de vista semántico, pragmático y discursivo.

Así, estos párrafos enfrentaban la interpretación media española a la lectura reflexiva. Ambos tipos de construcciones exhiben el clítico '*se*' en su estructura de superficie, con la única diferencia de que las reflexivas mostrarían opcionalidad de la sobreposición de la entidad sujeto. Es decir, en las estructuras medias el pronombre clítico se sitúa preverbalmente con una entidad no agentiva obligatoria en posición de sujeto, mientras que en las construcciones reflexivas el pronombre clítico ocupa una posición preverbal, pero el sujeto es preferentemente encubierto. Considere el siguiente ejemplo a este respecto:

d. Situación contextual: *Un grupo de madres con hijos adolescentes charlan sobre ellos. Una de las madres pregunta a las demás: "¿Por qué creéis que nuestros hijos no quieren que vayamos juntos de compras?". A lo que otra madre contesta*:

7. Un adolescente se avergüenza con facilidad. [Interpretación media esperada: '*Cualquiera puede avergonzarlos*']

*8. *Se avergüenza con facilidad un adolescente.* [Interpretación reflexive no esperada: '*A sí mismo*']

Respectivamente, el ejemplo (7) anterior muestra la respuesta esperada, que implica una lectura media, mientras que el ejemplo (8) anterior ilustra una respuesta inesperada y errónea que está relacionada con una interpretación reflexiva.

4. RESULTADOS

Las respuestas a la primera tarea realizada en este proyecto, es decir, las respuestas a la 'Tarea de juicio de gramaticalidad', se tabularon siguiendo la escala [-2, +2] que los participantes utilizaron para expresar su grado de aceptación y aceptabilidad de la gramaticalidad de las frases.

En general, observamos que los alumnos avanzados del grupo experimental siguieron de cerca el comportamiento de los hablantes nativos (grupo control) en las 3 situaciones diferentes planteadas, mientras que la mayoría de los alumnos de nivel intermedio del grupo experimental no reconocieron el tercer tipo de medias incluidas (las que tienen pronombres átonos de refuerzo y duplicaciones con sintagmas preposicionales). En la siguiente tabla, ofrecemos los resultados de los alumnos nativos así como de los avanzados e intermedios del grupo experimental con respecto a las tres situaciones de la primera tarea.

TABLA 1. *Resultados medios de la Tarea de Juicio de Gramaticalidad*

Situación / Número de participantes por grupo	**Escala tabulada de [(-2) a (+2)]**				
Situación (a): Oraciones con medias con 'se' y sujeto inanimado	[-2]	[-1]	[0]	[+1]	[+2]
Número de participantes nativos	0	0	0	0	15
Número de participantes con nivel avanzado	0	0	0	1	7
Número de participantes con nivel intermedio	0	2	3	2	0
Situación (b): Oraciones medias con 'se' y sujeto +Animado	[-2]	[-1]	[0]	[+1]	[+2]
Número de participantes nativos	0	0	0	0	15
Número de participantes con nivel avanzado	0	0	0	2	6
Número de participantes con nivel intermedio	0	1	5	1	0
Situación (c): Oraciones medias con 'se' y sujeto +Animado, además de otros elementos morfosintácticos de refuerzo	[-2]	[-1]	[0]	[+1]	[+2]
Número de participantes nativos	0	0	0	0	15

Número de participantes con nivel avanzado	0	0	0	2	6
Número de participantes con nivel intermedio	2	4	1	0	0

Fuente: elaboración propia

En la sección siguiente, analizamos en detalle los resultados obtenidos en esta parte del estudio.

Por otra parte, las respuestas a la segunda tarea realizada aquí, es decir, la 'Tarea de juicio de valor de verdad', se tabularon sobre la base de un valor "1" para las respuestas esperadas y de un valor "0" para las respuestas inesperadas.

Es interesante observar cómo los nativos no reaccionan tan categóricamente como se esperaba ante esta segunda tarea. En cuanto a los participantes no nativos de español, se da una situación similar entre los estudiantes avanzados y los intermedios, aunque los avanzados obtuvieron mejores resultados en esta tarea que los intermedios. Por tanto, en general, puede decirse que ningún grupo pudo diferenciar claramente los dos contextos proporcionados, incluidos los participantes nativos.

TABLA 2. *Resultados medios de la Tarea de Juicio de Valor de Verdad*

Número de participantes por grupo	Valor (I): Interpretación esperada	Valor (0): Interpretación inesperada
Número de participantes nativos	13	2
Número de participantes con nivel avanzado	6	2
Número de participantes con nivel intermedio	2	5

Fuente: elaboración propia

En la siguiente sección se discuten con detalle los resultados obtenidos en esta parte del estudio.

5. DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados medios obtenidos en la primera tarea realizada en este proyecto (es decir, la 'Tarea de juicio de gramaticalidad'),

observamos que, como era de esperar, el grupo control formado por 15 hablantes nativos de español puntuó al máximo en los tres tipos diferentes de situaciones previstas. En otras palabras, todos los miembros del grupo nativo puntuaron las situaciones de la Tarea 1 como [+2]. Por otra parte, el grupo experimental dividido en estudiantes avanzados e intermedios de español presentó resultados diversos con respecto a la Tarea 1.

En primer lugar, los alumnos avanzados siguieron prácticamente el comportamiento de los hablantes nativos en las tres situaciones planteadas. En la situación (a) anterior, 7 de los 8 alumnos avanzados tabularon sus respuestas como [+2], mientras que sólo una persona eligió el valor [+1]. En las situaciones (b) y (c) anteriores, 6 de los 8 alumnos avanzados seleccionaron el valor [+2], mientras que dos personas tabularon sus respuestas con un valor [+1]. En este grupo no se encontraron puntuaciones más bajas. Este comportamiento prácticamente nativo de los alumnos avanzados en la Tarea 1 indica que un alto nivel de competencia conduce a un alto grado de aceptabilidad y reconocimiento de las estructuras medias españolas. Es especialmente relevante señalar el reconocimiento y la aceptación de las situaciones de los apartados (b) y (c) por parte de los alumnos avanzados. La importancia de esto radica en el hecho de que las situaciones de (b) se refieren a medias menos prototípicas que incorporan entidades sujeto atípicas (es decir, sujetos +Animados) y un conjunto restringido de verbos (a saber, 'verbos psicológicos de tipo *amuse*'). Además, las situaciones de (c) también incluyen estructuras morfológicamente más complejas que se consideran un rasgo exclusivamente idiosincrásico de las medias españolas (es decir, los pronombres átonos de tercera persona con variante acusativa y su duplicación con sintagmas preposicionales referidos al mismo argumento gramatical).

En segundo lugar, los alumnos de nivel intermedio obtuvieron peores resultados en las tres situaciones de la Tarea 1, sobre todo en las recogidas en (c). Observamos que en las situaciones del apartado (a), tres de los siete alumnos de nivel intermedio tabularon sus respuestas con el valor [0], mientras que dos alumnos eligieron el valor [-1] y otros dos el valor [+1]. Esta tendencia se repite estrechamente en las situaciones del apartado (b) anterior, en las que la mayoría de los alumnos de nivel intermedio calificaron los patrones de aceptación y reconocimiento de este tipo

de medias con un valor [0], mientras que sólo dos participantes eligieron los valores [-1] y [+1] cada uno. Por último, las situaciones del apartado (c) recibieron las puntuaciones más bajas en cuanto a reconocimiento y aceptación de su gramaticalidad. La mayoría de los alumnos de nivel intermedio puntuaron las situaciones del apartado (c) con un valor [-1], mientras que dos alumnos eligieron la puntuación mínima (es decir, un valor [-2]) y sólo un alumno prefirió el valor [0]. Por lo tanto, los alumnos de nivel intermedio no tabularon ninguna de las situaciones previstas en la Tarea 1 con la puntuación máxima, es decir, con un valor [+2]. Y en el caso de las situaciones provistas en (c), no eligieron el valor [+1].

En otras palabras, los estudiantes de nivel intermedio de español obtuvieron resultados mucho mejores en las situaciones que implicaban medias prototípicas con sujetos inanimados (es decir, en las situaciones incluidas en (a)) que en las situaciones que comprendían estructuras menos arquetípicas con sujetos +Animados y verbos de emoción y/u otros elementos enfáticos complejos añadidos en el nivel morfosintáctico (es decir, en las situaciones (b) y (c), respectivamente). Además, si comparamos los resultados de los alumnos avanzados e intermedios, veremos que los intermedios tuvieron más problemas que los avanzados para identificar los rasgos formales idiosincrásicos del tipo restringido de medias examinadas en este proyecto.

Pasando a los resultados medios obtenidos en la segunda tarea llevada a cabo en este proyecto (es decir, la 'Tarea de juicio del valor de verdad'), observamos que, contrariamente a lo que esperábamos, no todos los participantes pertenecientes al grupo de control de hablantes nativos puntuaron al máximo. Trece de los quince hablantes nativos puntuaron su respuesta con un valor [1], pero los otros dos participantes seleccionaron la respuesta inesperada tabulada con un valor [0], la que comprendía una interpretación reflexiva en lugar de una media.

Por otro lado, en el caso del grupo experimental, dividido en participantes avanzados e intermedios, observamos que los primeros volvieron a seguir muy de cerca el comportamiento de los hablantes nativos, mientras que la mayoría de los estudiantes intermedios optaron por la interpretación reflexiva en lugar de la media en la Tarea 2, lo que demuestra las dificultades para comprender la idiosincrasia semántica, pragmática

y discursiva del tipo de construcción media española aquí examinada y su estrecha relación con la construcción reflexiva.

6. CONCLUSIONES

Las variaciones interlingüísticas relativas a las posibles interpretaciones reflexivas y medias se deben a las propiedades morfológicas y sintácticas idiosincráticas de las lenguas maternas habladas por los participantes del grupo experimental. Esto puede causar problemas para que los aprendices de español como L2 adquieran plenamente los rasgos formales (es decir, morfológicos y sintácticos) así como semánticos, pragmáticos y discursivos de la construcción media española con el pronombre clítico '*se*', particularmente aquellas estructuras que incorporan sujetos +Animados con los verbos restringidos de emoción examinados en este proyecto, seguidos de otros pronombres átonos de tercera persona con variante acusativa y su duplicación con sintagmas preposicionales referidos al mismo argumento gramatical.

Sin embargo, tal y como se demuestra aquí, y siguiendo los principios de la denominada 'Hipótesis de la transferencia total/Acceso total', aunque el alumno comienza el proceso de adquisición asumiendo que el conjunto completo de características morfo-sintácticas de su L1 es aplicable a la L2, experimenta un proceso gradual de reajuste de parámetros a través del cual adquiere las características morfo-sintácticas, semánticas y pragmáticas del discurso de la lengua meta. De hecho, una vez alcanzado un nivel proficiente, el estudiante es capaz de converger (virtualmente) por completo en la gramática de la L2, independientemente del estatus de la construcción en la L1.

Como muestran los resultados del grupo experimental, sólo los participantes avanzados muestran una adquisición casi completa del clítico medio en español, así como de los demás patrones gramaticales de refuerzo, demostrando así una comprensión más precisa de las peculiaridades morfológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas y discursivas del español. Por otra parte, el alumnado de nivel intermedio muestra cierta opcionalidad en sus respuestas debido a la influencia (que no interferencia) de la gramática de su correspondiente lengua materna.

Por lo tanto, la hipótesis de la investigación parece haberse confirmado, ya que los resultados de las dos tareas para los niveles de reconocimiento y aceptación de las estructuras medias españolas apoyan la llamada 'Hipótesis de Transferencia Completa / Acceso Completo'.

Como muestran los resultados, los estudiantes con niveles de competencia más altos en español como L2 muestran una adquisición (casi) completa de las estructuras medias españolas con el clítico '*se*' y los demás elementos morfosintácticos de refuerzo, así como una adquisición completa de las particularidades semánticas y discursivo-pragmáticas de la construcción. Por otro lado, los alumnos de nivel intermedio con niveles de competencia más bajos muestran una adquisición parcial de las estructuras medias españolas, que se supone causada por la influencia (más que por la interferencia) de los rasgos morfosintácticos de sus correspondientes estructuras medias en sus respectivas lenguas maternas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackema, A. & Scholemmer, M. (1994). The middle construction and the syntax-semantic interface. Lingua, 93, 59-90

Beck, M. L. (1998). L2 acquisition and obligatory head movement: English-speaking learners of German and the local impairment hypothesis. Studies in Second Language Acquisition, 20, 311-348

Bedkowska-Kopczyk, A. (2014). Verbs of emotion with 'se' in Slovene. Between middle and reflexive semantics. A cognitive analysis. Cognitive Studies, 14, 203-218

Clahsen, H. & Hong, U. (1995). Agreement and null subjects in German L2 development: New evidence from reaction-time experiments. Second Language Research, 11, 57-87

Davidse, K. & Heyvaert, L. (2007). On the middle voice: An interpersonal analysis of the English middle. Linguistics, 45 (1), 37-83

Fagan, S. (1992). The syntax and semantics of middle constructions: A study with special reference to German. Cambridge University Press

Flynn, S. & Martohardjono, G. (1994). Mapping from the initial state to the final state: the separation of universal principles and language-specific principles. Syntactic theory and first language acquisition: Crosslinguistic perspectives, Vol. 1: Heads, projections and learnability (pp 319-335). Lawrence Erlbaum

Jiménez Juliá, T. (2015). En torno a la voz media en español. Studium gramaticae. Homenaje al profesor José A. Martínez, (pp 489-507). Ediciones de la Universidad de Oviedo

Kemmer, S. (1993). The middle voice. John Benjamins

Levin, B. (1993). English verb classes and alternations. A preliminary investigation. University of Chicago Press

Marín Arrese, J. (2011). Spontaneous and facilitative events revisited. Morphosyntactic alternations in English: Functional and cognitive perspectives (pp 137-160). Equinox

Özçelik, Ö. (2009). L2 acquisition of scope: Testing the full transfer full access hypothesis. Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (pp 168-179). Cascadilla Proceedings Project

Palma Gutiérrez, M. (2021). Un enfoque contrastivo del sujeto +animado en la construcción media inglesa y española. Sistemas fraseológicos en contraste: Enfoques computacionales y de corpus, (pp 101-120). Comares

Schwartz, B. D. & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. Second Language Research, 12, 40-72

Vera Luján, A. (1990). Construcciones pronominales pasivas e impersonales en español. Universidad de Murcia Press

White, L. (2003). Second language acquisition and Universal Grammar. Cambridge University Press

PERCEPCIONES CUALITATIVAS EN TORNO A LA IMPLICACIÓN DE APRENDIENTES ADULTOS EN SU APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA

IRENE ACOSTA-MANZANO
Universidad de Málaga

ELVIRA BARRIOS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en torno a las percepciones de los docentes de lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) en cuanto a la Implicación del Alumnado en su propio Aprendizaje de LE o L2 (IAALE) ha recibido hasta la fecha escasa atención investigadora. Además, los escasos estudios disponibles se centran en las percepciones de los docentes de aprendientes de educación primaria o secundaria.

El concepto de IAALE hace referencia al tiempo y la energía que los aprendientes deciden dedicar voluntariamente a su aprendizaje (Kuh, 2003) y a los esfuerzos de los aprendientes por comprender, adquirir y dominar las enseñanzas de los profesores (Lawson y Lawson, 2013). Se trata de un constructo que cuenta con una naturaleza multidimensional en el sentido de que abarca dimensiones conductuales, cognitivas y afectivas (Mercer et al., 2021).

La búsqueda bibliográfica realizada muestra que ningún estudio hasta la fecha ha investigado las percepciones de los docentes de LE o L2 de aprendientes adultos en torno a la implicación de estos. Por ello, este estudio se diseñó para analizar las percepciones del profesorado de aprendientes adultos en cuanto a la IAALE en centros de enseñanza de idiomas, más concretamente, Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOII) y academias de idiomas en España.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta ponencia es explorar las percepciones de profesorado de aprendientes adultos de lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) en cuanto a la implicación del alumnado en su aprendizaje. Más concretamente, el estudio pretende responder a las siguientes preguntas:

- Según los participantes, ¿qué hace que sus estudiantes se impliquen?
- ¿Qué factores creen que afectan la implicación de sus estudiantes?
- ¿De qué manera se implica su alumnado en la LE fuera de clase?
- ¿Qué estrategias le resultan útiles para que su alumnado se implique?
- ¿Qué y en qué ocasiones su alumnado se manifiesta especialmente implicado?
- ¿Cómo reconocen que su alumnado está implicado en la LE?
- ¿Qué diferencias existen en las percepciones del profesorado participante sobre la IAALE de su alumnado en función de su género, edad, lengua que enseña, situación administrativa y años de experiencia docente?

3. METODOLOGÍA

Los siguientes datos muestran la información recopilada en los meses de abril y mayo de 2023 por medio de un formulario de Google difundido por correo electrónico y WhatsApp.

3.1. Participantes y contexto

Las investigadoras de este estudio utilizaron el método de muestra por conveniencia para conseguir participantes, es decir, intentaron contactar con el mayor número de participantes posibles a través del envío de un

correo a todas las Escuelas Oficiales de Idiomas de España y mensajes de texto a conocidos que enseñan LE en academias de idiomas.

Aunque 183 docentes rellenaron el cuestionario, se muestran los hallazgos de los 179 docentes de LE (edad media = 46,68, D.E. = 19,36; media de años de experiencia = 9,88, D.E. = 9,87) que aportaron su consentimiento para utilizar sus datos en publicaciones.

El cuestionario que los participantes completaron incluía una sección sociodemográfica, una sección cuantitativa y la sección cualitativa en cuanto a las percepciones del profesorado sobre la IAALE de sus aprendientes adultos objeto de estudio. El estudio de la presente ponencia analiza los datos recocidos en esta última sección.

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría del profesorado participante se identificaba con el género femenino (77,1%), poseía nacionalidad española (88,8%), un contrato permanente (64,8%) y tenía entre 50 y 59 años (40,8%). La lengua materna de la mayoría del profesorado era el español (68,2%), un poco más de la mitad enseñaba inglés (55,9%) y todos los docentes eran en mayor o menor medida multilingües. El nivel de formación más común era el grado o la licenciatura (48,0%). Los datos sociodemográficos expuestos en la Tabla 1 muestran las diversas nacionalidades, edades, rangos de experiencia y lenguas impartidas del profesorado participante.

TABLA 1. *Características sociodemográficas del profesorado participante*

Características	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	138	77,1%
	Masculino	38	21,2%
	Prefiere no revelarlo	3	1,7%
Nacionalidad	Española	159	88,8%
	Británica	5	2,8%
	Francesa	5	2,8%
	Italiana	4	2,2%
	Alemana	3	1,7%
	Checa	1	0,6%
	Estadounidense	1	0,6%
	Portuguesa	1	0,6%

Primera lengua	Español	122	68,2%
	Español y gallego	8	4,5%
	Catalán	7	3,9%
	Inglés	7	3,9%
	Francés	7	3,9%
	Alemán	6	3,4%
	Español y catalán	5	2,8%
	Italiano	4	2,2%
	Checo	2	1,1%
	Español y francés	2	1,1%
	Español y euskera	1	0,6%
	Español e inglés	1	0,6%
	Español y alemán	1	0,6%
	Español y catalán	1	0,6%
	Español y valenciano	1	0,6%
	Español, francés y catalán	1	0,6%
	Gallego	1	0,6%
	Portugués	1	0,6%
	Valenciano	1	0,6%
Número de lenguas no maternas que el profesorado conoce	Una más	26	14,6%
	Dos más	47	26,3%
	Tres más	45	25,1%
	Cuatro más	35	19,6%
	Cinco más	16	8,9%
	Seis más	4	2,2%
	Siete más	4	2,2%
	Ocho más	1	0,6%
	Nueve más	1	0,6%
Lengua que enseña	Inglés	100	55,9%
	Francés	24	13,4%
	Alemán	18	10,1%
	Italiano	14	7,8%
	Portugués	6	3,4%
	Español	4	2,2%
	Inglés e italiano	3	1,7%
	Valenciano	2	1,1%
	Inglés y alemán	2	1,1%
	Inglés y francés	2	1,1%
	Inglés y español	1	0,6%
	Chino	1	0,6%

	Euskera	1	0,6%
	Japonés	1	0,6%
Nivel más alto de formación	Grado o licenciatura	86	48,0%
	Máster	75	41,9%
	Doctorado	17	9,5%
	Diplomatura	1	0,6%
Situación administrativa	Interino en EOI (n = 57) o temporal en academia (n = 6)	63	35,2%
	Funcionario de carrera en EOI (n = 113) o permanente en academia (n = 3)	116	64,8%
Edad (M = 46,68, D.E. = 19,36) Grupo de edad	De 24 a 29 años	13	7,3%
	De 30 a 39 años	32	17,9%
	De 40 a 49 años	53	29,6%
	De 50 a 59 años	73	40,8%
	De 60 a 65 años	8	4,5%
Experiencia (M = 9,88, D.E. = 9,87) Grupos de años de experiencia	Entre 1 y 10 años	45	25,1%
	Entre 11 y 20 años	55	30,7%
	Entre 21 y 30 años	51	28,5%
	Más de 30 años	28	15,6%

Fuente: elaboración propia

3.2. Instrumento

Los datos se recogieron a través de un cuestionario de creación propia (https://forms.gle/XuKhy4kJfTsF34ET6). El instrumento recopilaba las percepciones cuantitativas y cualitativas del profesorado en cuanto a la implicación del alumnado adulto en su aprendizaje de lengua extranjera. Dadas las limitaciones de espacio, este estudio únicamente analiza los datos cualitativos obtenidos a partir de las 6 de 8 preguntas abiertas incluidas en el cuestionario que se relacionan a continuación:

1. ¿Qué hace que sus estudiantes se impliquen?
2. ¿Qué factores afectan la implicación de sus estudiantes?
3. ¿De qué manera se implica su alumnado en la LE fuera de clase?
4. ¿Qué estrategias le resultan útiles para que su alumnado se implique?
5. ¿Podría relatar una ocasión específica en la que sintió que su alumnado estaba especialmente implicado? ¿Qué los implicó?
6. ¿Cómo reconoce que su alumnado está implicado en la LE?

3.3. Análisis de datos

Los datos se organizaron en las distintas categorías que el profesorado mencionó mediante análisis temático y estas se analizaron posteriormente utilizando el programa de análisis estadístico IBM SPSS (versión 26).

4. HALLAZGOS

4.1. Percepciones del profesorado sobre las razones por las que se implica su alumnado

El profesorado contestó que su alumnado adulto de LE o L2 se implicaba en su propio aprendizaje cuando tenían una alta motivación intrínseca (19,0%), cuando había un buen ambiente de clase (16,2%), cuando advertían la utilidad de los contenidos que estaban aprendiendo en clase (12,8%), cuando se trataban temas de su interés, con los que se sentían identificados o que el alumnado percibía como útiles (12,3%), cuando realizaban actividades lúdicas en clase (10,6%), cuando el docente estaba implicado (6,7%), cuando realizaban actividades de producción o coproducción oral (4,5%), cuando tenían una buena relación con el docente y los compañeros (4,5%), cuando las clases eran dinámicas y variadas (3,9%), cuando tenían necesidades externas para aprender el idioma (3,4%), cuando se esclarecían los objetivos y propósitos de una actividad (1,7%), cuando aprendían por proyectos (1,1%) y cuando advertían su propio progreso (1,1%). Llama la atención que parte del profesorado (1,1%) indicó desconocer los momentos en los que su alumnado se implicaba.

4.2. Percepciones del profesorado sobre los factores que afectan la implicación de su alumnado

El profesorado indicó que los factores que afectaban la implicación de su alumnado estaban relacionados sobre todo con sus problemas personales (28,5%), con el ambiente de clase (16,2%), la metodología que el docente utilizaba en clase (13,4%), la motivación intrínseca del alumnado (11,2%), el tiempo del que disponían para aprender la lengua (7,8%), las necesidades externas que requerían que aprendiesen (3,9%),

sus relaciones con el docente y los compañeros (3,9%), la propia personalidad y edad del alumnado (3,9%), su nivel de energía después de una jornada laboral (3,4%), la implicación del docente (2,8%), el advertimiento de la utilidad de lo aprendido (2,2%), sus emociones (1,1%) y objetivos (0,6%).

4.3. Percepciones del profesorado sobre la implicación de su alumnado fuera de clase

El profesorado percibía que su alumnado se implicaba fuera de clase por medio del visionado de películas, series o vídeos en redes sociales (34,1%), haciendo los deberes (11,2%), escuchando música, la radio o podcasts (9,5%), haciendo intercambios (7,3%), leyendo libros, periódicos o artículos (6,1%), hablando (5,6%), viajando (4,5%), utilizando internet y las redes sociales (3,4%), creando un contexto de inmersión (2,8%), en el trabajo (2,2%) o utilizando aplicaciones para aprender idiomas (0,6%). Un 5,6% del profesorado opinaba que la manera en la que se implicaban fuera de clase dependía del alumno en concreto y no se podía generalizar, un 4,5% indicó que desconocía la respuesta a esta pregunta y un 2,8% indicó que no se implicaban de ninguna manera fuera de clase.

4.4. Percepciones del profesorado sobre las mejores estrategias para conseguir la implicación del alumnado

Las estrategias utilizadas por el profesorado para que sus aprendientes adultos se implicaran eran incluir actividades variadas y motivadoras a través de juegos, TIC, la personalización de las clases, etc. (41,9%), conocer al alumnado y sus intereses para diseñar tareas relevantes (16,8%), trabajar cohesión de grupo y el ambiente de clase (10,1%), trabajar la autonomía del alumnado (7,8%), implicarse como docente utilizando su sentido del humor y una actitud positiva (5,6%), ofrecerle al alumnado tutorías personalizadas y flexibilidad (5,6%), tratar temas de actualidad (4,5%), hacerles advertir su progreso (2,8%), y ofrecer correcciones detalladas y teniendo en cuenta sus emociones (1,1%). Un 3,4% del profesorado indicó que no sabía cuáles eran las estrategias más efectivas y un 0,6% indicó que las estrategias dependían del grupo en cuestión.

4.5. Percepciones del profesorado sobre las ocasiones en las que el alumnado se implicaba especialmente en su aprendizaje

El profesorado describió las ocasiones en las que percibió que su alumnado se implicaba especialmente. A través de sus respuestas indicaron que el alumnado se implicaba especialmente cuando creaban productos tales como exámenes, TikToks o proyectos (22,9%), cuando se les planteaban retos por medio de ejercicios gramaticales, juegos o teatros (22,3%), durante actividades extraescolares y viajes de estudios (14,5%), cuando se trataban temas de su interés (13,4%), durante conversaciones o intercambios lingüísticos (6,1%), cuando se sentían parte del grupo (5,0%) y cuando las clases eran amenas y variadas (3,9%). Un total del 11,2% del profesorado indicó no saber o no poder recordar una ocasión en las que se hubieran implicado especialmente mientras que el 0,6% dijo que no se implicaban especialmente.

4.6. Percepciones del profesorado sobre cómo reconocen la implicación de su alumnado

La mayoría del profesorado indicó que reconocían la implicación de su alumnado gracias a las acciones que llevaban a cabo en clase relacionadas con estar trabajando tales como prestar atención, tomar apuntes, preguntar, hacer los deberes, etc. (82,7%). Asimismo, reconocían la implicación de su alumnado por el entusiasmo que este último mostraba dentro de clase y sus intentos por aprender fuera de clase (5,6%), la mezcla entre las acciones para aprender y su lenguaje corporal (5,0%), su lenguaje corporal mostrado a través del contacto visual, los asentimientos, la postura, las sonrisas y las expresiones faciales del alumnado (3,4%). Además, lo podían reconocer por los comentarios que hacían en clase como *¿ya es la hora?* o por el simple hecho de que continuaban asistiendo a clase y sacaban buenas notas (0,6%). Un 2,8% del profesorado indicó desconocer cómo reconocer la implicación de su alumnado.

5. DISCUSIÓN

5.1. DIFERENCIAS EN LAS PERCEPCIONES SEGÚN EL GÉNERO CON EL QUE SE IDENTIFICAN

Según las docentes identificadas como mujeres, sus aprendientes se implicaban por aspectos relacionados con el ambiente de clase (18,1%), la motivación intrínseca (17,4%) y actividades lúdicas (13,0%) mientras que los docentes que se identificaban como hombres percibían que sus aprendientes se implicaban en clase por su motivación intrínseca (26,3%) por el advertimiento de la utilidad de los contenidos (21,1%) y por tratar temas que consideraban útiles e interesantes o con los que se podían identificar (13,2%).

Las docentes percibían que los factores que afectaban la implicación de su alumnado se relacionaban con sus problemas personales (28,3%), el ambiente de clase (17,4%) y la motivación intrínseca del alumnado (13,0%). Los docentes coincidían con que el factor que más afectaba la implicación eran los problemas personales del estudiantado (28,9%), seguido de la metodología (18,4%) y el ambiente de clase (10,5%).

Las docentes percibían que el alumnado se implicaba fuera de clase viendo películas, series y vídeos (32,6%), haciendo los deberes (12,3%) y escuchando música, la radio o podcasts (11,6%) mientras que los docentes coincidían con que se implicaban a través del visionado de contenido audiovisual (39,5%), pero el 10,5% indicaba que no se podía generalizar ya que dependía del alumno y el 7,9% indicó que se implicaba mediante la práctica de producción y coproducción oral.

Las docentes percibían que su alumnado se implicaba especialmente cuando creaban un producto (25,4%), cuando se les planteaban retos (23,9%) y cuando trataban temas de su interés (13,0%). Los docentes, por su parte, indicaron una implicación especial cuando participaban en actividades extraescolares y viajes de estudios (23,7%) y describieron también ocasiones en las que se planteaban retos (18,4%) y se creaban productos (15,8%).

Las docentes y los docentes (Tabla 2) coincidieron en las estrategias para fomentar la implicación de su alumnado, es decir, los hallazgos no revelan distinciones según el género con el que se identificaban.

TABLA 2. *Percepción más común sobre las preguntas según el género con el que se identifican los docentes participantes*

Grupo	Mujeres	Hombres
Pregunta 1	Ambiente de clase	Motivación intrínseca
Pregunta 2	Problemas personales	
Pregunta 3	Visionado de contenido audiovisual	
Pregunta 4	Planificar y realizar actividades variadas y motivadoras	
Pregunta 5	Creación de productos	Participación en actividades extraescolares
Pregunta 6	Acciones relacionadas con estar trabajando en clase (prestar atención, tomar apuntes, formular preguntas, hacer la tarea en cuestión)	

Fuente: elaboración propia

Pregunta 1. ¿Qué hace que sus estudiantes se impliquen?
Pregunta 2. ¿Qué factores afectan la implicación de sus estudiantes?
Pregunta 3. ¿De qué manera se implica su alumnado en la LE fuera de clase?
Pregunta 4. ¿Qué estrategias le resultan útiles para que su alumnado se implique?
Pregunta 5. ¿Podría relatar una ocasión específica en la que sintió que su alumnado estaba especialmente implicado? ¿Qué los implicó?
Pregunta 6. ¿Cómo reconoce que su alumnado está implicado en la LE?

5.2. Diferencias en las percepciones según su grupo de edad

La respuesta más comúnmente mencionada según el grupo de edad del profesorado entrevistado (Tabla 3) coincidió en el caso de las preguntas 2, 3 y 6 (*¿Qué factores afectan la implicación de sus estudiantes?*, *¿De qué manera se implica su alumnado en la LE fuera de clase?* y *¿Cómo reconoce que su alumnado está implicado en la LE*? respectivamente). En cuanto a la pregunta 1 *¿Qué hace que sus estudiantes se impliquen?*, el profesorado entre 24 y 39 años mencionó las actividades lúdicas con más frecuencia, mientras que los docentes entre 40 y 49 y entre 60 y 65 se refirieron a la motivación intrínseca del alumnado y los docentes entre 50 y 59 años, al ambiente de clase. Las estrategias que el profesorado entre 60 y 65 años consideraba más útiles para fomentar la implicación se centraban en trabajar la cohesión de grupo mientras que el resto del profesorado optaba por planificar y realizar actividades variadas y

motivadoras. Por último, el profesorado entre 24 y 49 años percibía que su alumnado se implicaba especialmente cuando se le planteaban retos, mientras que los docentes entre 50 y 59 años percibían especial implicación cuando el alumnado creaba un producto y el profesorado mayor de 60 años, cuando realizaban actividades extraescolares.

TABLA 3. *Percepción más común sobre las preguntas según el grupo de edad al que pertenece el profesorado participante*

Grupo	24-29	30-39	40-49	50-59	60-65
Pregunta 1	Actividades lúdicas		Motivación intrínseca	Ambiente de clase	Motivación intrínseca
Pregunta 2	Problemas personales				
Pregunta 3	Visionado de películas, series y videos				
Pregunta 4	Planificar y realizar actividades variadas y motivadoras				Trabajar en la cohesión de grupo
Pregunta 5	Cuando se les plantea un reto			Cuando crean un producto	Durante actividades extraescolares
Pregunta 6	Acciones relacionadas con estar trabajando en clase (prestar atención, tomar apuntes, formular preguntas, hacer la tarea en cuestión)				

Fuente: elaboración propia

Pregunta 1. ¿Qué hace que sus estudiantes se impliquen?
Pregunta 2. ¿Qué factores afectan la implicación de sus estudiantes?
Pregunta 3. ¿De qué manera se implica su alumnado en la LE fuera de clase?
Pregunta 4. ¿Qué estrategias le resultan útiles para que su alumnado se implique?
Pregunta 5. ¿Podría relatar una ocasión específica en la que sintió que su alumnado estaba especialmente implicado? ¿Qué los implicó?
Pregunta 6. ¿Cómo reconoce que su alumnado está implicado en la LE?

5.3. Diferencias en las percepciones según la lengua que enseñan

El profesorado de inglés y de otras lenguas (Tabla 4) coincidía en que el factor que más afectaba a su alumnado eran sus problemas personales, en la percepción de que como más se implicaban fuera de clase era durante el visionado de contenido audiovisual, en que las estrategias más útiles para fomentar la implicación era la realización de actividades variadas y motivadoras y en que reconocían la implicación de su alumnado en las acciones relacionadas con el trabajo de clase. No obstante, la percepción más común de las razones para implicares era distinta entre el

profesorado de inglés (advertir la utilidad de lo que se estaba aprendiendo) y el profesorado de otras lenguas (ambiente de clase). Asimismo, diferían en cuanto a las ocasiones en las que más habían percibido implicación por parte de su alumnado. El profesorado de inglés hizo referencia a los retos y el de otras lenguas, a la creación de productos.

TABLA 4. *Percepción más común sobre las preguntas según la LE o L2 que enseñaban*

Grupo	Inglés	Otras lenguas distintas a inglés
Pregunta 1	Advertir la utilidad de lo que se está aprendiendo	Ambiente de clase
Pregunta 2	Problemas personales	
Pregunta 3	Visionado de contenido audiovisual	
Pregunta 4	Planificar y realizar activades variadas y motivadoras	
Pregunta 5	Ocasiones en las que se le plantean retos al alumnado	Ocasiones en las que el alumnado tiene que crear sus propios productos
Pregunta 6	Acciones relacionadas con estar trabajando en clase (prestar atención, tomar apuntes, formular preguntas, hacer la tarea en cuestión)	

Fuente: elaboración propia

Pregunta 1. ¿Qué hace que sus estudiantes se impliquen?
Pregunta 2. ¿Qué factores afectan la implicación de sus estudiantes?
Pregunta 3. ¿De qué manera se implica su alumnado en la LE fuera de clase?
Pregunta 4. ¿Qué estrategias le resultan útiles para que su alumnado se implique?
Pregunta 5. ¿Podría relatar una ocasión específica en la que sintió que su alumnado estaba especialmente implicado? ¿Qué los implicó?
Pregunta 6. ¿Cómo reconoce que su alumnado está implicado en la LE?

5.4. Diferencias en las percepciones según su situación administrativa

El personal temporal percibía que el alumnado se implicaba cuando tenía una gran motivación intrínseca mientras que el personal permanente se refirió a las ocasiones en las que el estudiantado advertía su propio progreso. El profesorado temporal y permanente (Tabla 5) coincidía en que el factor que más afectaba a su alumnado eran sus problemas personales, en que como más se implicaban fuera de clase era durante el visionado de contenido audiovisual, en que las estrategias más útiles para fomentar la implicación era la realización de actividades variadas y motivadoras y en que reconocían la implicación de su alumnado en las acciones relacionadas con el trabajo de clase. En cuanto a las ocasiones en

las que más habían percibido implicación por parte de su alumnado, el profesorado temporal hizo referencia a los retos y el permanente a la creación de productos.

TABLA 5. *Percepción más común sobre las preguntas según la situación administrativa del profesorado participante*

Grupo	Personal temporal	Personal permanente
Pregunta 1	Motivación intrínseca	Cuando advierten su propio progreso
Pregunta 2	Problemas personales	
Pregunta 3	Visionado de contenido audiovisual	
Pregunta 4	Planificar y realizar activades variadas y motivadoras	
Pregunta 5	Ocasiones en las que se le plantean retos al alumnado	Ocasiones en las que el alumnado tiene que crear sus propios productos
Pregunta 6	Acciones relacionadas con estar trabajando en clase (prestar atención, tomar apuntes, formular preguntas, hacer la tarea en cuestión)	

Fuente: elaboración propia

Pregunta 1. ¿Qué hace que sus estudiantes se impliquen?
Pregunta 2. ¿Qué factores afectan la implicación de sus estudiantes?
Pregunta 3. ¿De qué manera se implica su alumnado en la LE fuera de clase?
Pregunta 4. ¿Qué estrategias le resultan útiles para que su alumnado se implique?
Pregunta 5. ¿Podría relatar una ocasión específica en la que sintió que su alumnado estaba especialmente implicado? ¿Qué los implicó?
Pregunta 6. ¿Cómo reconoce que su alumnado está implicado en la LE?

5.5. Diferencias en las percepciones según sus años de experiencia

El profesorado con distintos años de experiencia (Tabla 6) coincidió en las respuestas a las preguntas 2, 3, 4 y 6. No obstante, los docentes con menor experiencia percibían especial implicación con el planteamiento de retos mientras los que tenían más de 20 años de experiencia percibían mayor implicación con la creación de productos. Como se observa en la Tabla 6, las respuestas en cuanto a la pregunta 1 fueron muy variadas. El profesorado con una experiencia de entre 1 a 10 años y de 20 a 30 años opinaba que la implicación del alumnado dependía principalmente de su motivación intrínseca mientras que el profesorado con experiencia de entre 11 y 20 años pensaba que dependía de los temas y el de más de 30 años, de la implicación del docente.

TABLA 6. *Percepción más común según los años de experiencia del profesorado*

	De 1 a 10 años	**De 11 a 20 años**	**De 20 a 30 años**	**Más de 30 años**
Pregunta 1	Motivación intrínseca	Temas de interés y utilidad	Motivación intrínseca	Implicación del docente
Pregunta 2	Problemas personales			
Pregunta 3	Visionado de contenido audiovisual			
Pregunta 4	Actividades variadas y motivadoras			
Pregunta 5	Cuando se les plantea un reto		Cuando crean un producto	
Pregunta 6	Acciones relacionadas con el trabajo de clase			

Fuente: elaboración propia

Pregunta 1. ¿Qué hace que sus estudiantes se impliquen?
Pregunta 2. ¿Qué factores afectan la implicación de sus estudiantes?
Pregunta 3. ¿De qué manera se implica su alumnado en la LE fuera de clase?
Pregunta 4. ¿Qué estrategias le resultan útiles para que su alumnado se implique?
Pregunta 5. ¿Podría relatar una ocasión específica en la que sintió que su alumnado estaba especialmente implicado? ¿Qué los implicó?
Pregunta 6. ¿Cómo reconoce que su alumnado está implicado en la LE?

6. CONCLUSIONES

Esta investigación, según la búsqueda bibliográfica realizada para la revisión de la literatura, es la primera que ha explorado cualitativamente las percepciones del profesorado de LE o L2 sobre la implicación del alumnado en su aprendizaje en España. Un total de 179 docentes respondieron seis preguntas abiertas incluidas en un cuestionario. Las respuestas más comunes demuestran que el profesorado percibe que sus aprendientes adultos de LE o L2 se implican en su aprendizaje cuando tienen una alta motivación intrínseca, cuando hay buen ambiente de clase y cuando advierten la utilidad de los contenidos que están aprendiendo en clase. En cuanto a las ocasiones en las que el profesorado advierte que su alumnado se implica especialmente destacaron aquellas situaciones en las que les planteaban un reto o en las que tenían que crear un producto en equipos. El profesorado percibía que los factores que afectaban en mayor medida la implicación de su alumnado eran los problemas personales que sufrían, el ambiente de clase y la metodología empleada por el docente. Asimismo, percibían que el alumnado se implicaba fuera de clase por medio del visionado de películas, series o vídeos en redes sociales, haciendo los deberes y escuchando música, la

radio o podcasts. Las estrategias que les resultaban útiles para implicar a su alumnado era la utilización de actividades variadas y motivadoras a través de juegos, las TIC o la personalización de las clases, así como conocer al alumnado y sus intereses para diseñar tareas relevantes y trabajar la cohesión de grupo y el ambiente de clase. Por último, reconocían la implicación de su alumnado cuando los aprendientes llevaban a cabo acciones relacionadas con estar trabajando en clase tales como prestar atención, tomar apuntes, preguntar o hacer los deberes entre otras.

Asimismo, nuestro estudio ha puesto de manifiesto la existencia de algunas diferencias en las percepciones del profesorado sobre la IAALE en función de características demográficas y profesionales.

En conclusión, este estudio ha indagado, mediante un enfoque cualitativo, en las percepciones de profesorado de estudiantes adultos de LE/L2 en cuanto a la IAALE. Se trata de un estudio pionero en este campo, que inaugura una línea de investigación y que, en lo tocante a los hallazgos obtenidos, requiere más investigaciones para confirmarlos o refutarlos.

7. REFERENCIAS

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. Change: The magazine of higher learning, 35(2), 24-32. https://doi.org/10.1080/00091380309604090

Fink, A. (2003). How to sample in surveys. Sage.

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. Review of Educational Research, 83(3), 432-479. https://doi.org/10.3102/0034654313480891

Mercer, S., Talbot, K. R., & Wang, I. K. H. (2021). Fake or real engagement– looks can be deceiving. In P. Hiver, A.H. Al-Hoorie, S. Mercer (Eds.), Student engagement in the language classroom (pp.143-162). Multilingual Matters.

AUTOEVALUACIÓN, ANÁLISIS DEL ERROR Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS ESPECIALIZADOS (FRANCÉS-ESPAÑOL/ESPAÑOL-FRANCÉS)

ISABEL JIMÉNEZ GUTIÉRREZ
Universidad Pablo de Olavide

CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
Universidad Pablo de Olavide

1 INTRODUCCIÓN

La formación universitaria persigue, como uno de sus principales objetivos, formar a profesionales de diferentes ámbitos de especialidad que sean capaces de incorporarse satisfactoriamente al mercado laboral en el menor tiempo posible, con el fin de responder con éxito a las necesidades de la sociedad actual.

En el caso de la traducción, esto supone que los futuros egresados, al finalizar sus estudios, deberán haber desarrollado al máximo nivel posible la competencia traductora, que se compone, a su vez, de diferentes subcompetencias. De acuerdo con Hurtado Albir et ál. (2019) estas subcompetencias serían las siguientes:

- Subcompetencia lingüística: dominio de las lenguas implicadas en el proceso de traducción, así como de los diferentes géneros textuales.
- Subcompetencia cultural, enciclopédica y temática: conocimientos culturales, temáticos generales y temáticos especializados necesarios para realizar cada traducción.
- Subcompetencia instrumental: procesos de documentación y de uso de las herramientas tecnológicas de apoyo a la

traducción adecuadas en cada caso (memorias de traducción, motores de traducción automática, corpus textuales, etc.).

- Subcompetencia provisión de servicios de traducción: aspectos relacionados con el ejercicio de la traducción profesional y del mercado laboral.
- Subcompetencia resolución de problemas de traducción: específica de la profesión, determina en gran medida las competencias que se requerirán en cada encargo profesional de traducción para resolver las dificultades que esta plantee, en función de los géneros textuales implicados en el proceso.

Además, los estudiantes deberán estar preparados para pasar de un entorno de aprendizaje y de trabajo «controlado», en el que los equipos docentes de las diferentes asignaturas que componen el grado de Traducción e Interpretación orientan su aprendizaje y supervisan su progreso, a un entorno profesional, en el que los ya egresados tendrán que trabajar de forma autónoma, en muchos casos sin supervisión por parte de personas con experiencia en el sector, y donde deberán ser capaces de valorar si las traducciones que producen responden a los niveles de calidad que exige el mercado profesional.

En este contexto, los futuros egresados manifiestan a menudo su temor a cometer errores en la traducción hacia su L1 o lengua materna (traducción directa), pero especialmente en la traducción hacia su L2 o lengua extranjera (traducción inversa), modalidad profesional que actualmente gana cada vez más importancia en el mundo profesional de la traducción (Contreras García y Turrión, 2013; Gallego Hernández, 2014).

A menudo, los estudiantes consideran los errores de traducción únicamente como una penalización que repercute negativamente en la calificación obtenida en una tarea concreta, sin reflexionar acerca del alcance de estos errores o su posible impacto sobre el producto final. Así lo demuestra Lévano Castro (2020, p. 75) quien realizó un estudio al respecto con el resultado de que los alumnos «estaban más pendientes de cuánto podían afectar los errores a sus calificaciones que del progreso en la adquisición de la competencia estratégica». Sin embargo, coincidimos con

diversos autores en que el análisis de los errores en las tareas de traducción que se proponen a los estudiantes durante su formación suponen una oportunidad inigualable de que se produzca en ellos un aprendizaje significativo, como lo demuestran Tolosa Igualada (2013) y Vigier-Moreno (2017), entre otros. Además, este análisis permitiría a cada estudiante, considerado individualmente, mejorar su propio desempeño, por lo que, además, se trataría de un aprendizaje enfocado a responder a las necesidades particulares de cada alumno.

Con el fin de que el estudiantado adquiera esta visión del error como medio de mejora y de aprendizaje autónomo, y de que tome conciencia de la importancia de la autoevaluación en el proceso de traducción, no solo en el ámbito formativo universitario, sino también en el ámbito profesional, durante el curso 2022-2023 hemos planteado una experiencia de innovación educativa en tres asignaturas del último curso del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (en adelante, UPO). En esta contribución describiremos brevemente dicha experiencia y presentaremos algunos de los resultados obtenidos.

2. OBJETIVOS

La experiencia que hemos llevado a cabo gira en torno al concepto de proceso de traducción (también denominado *proceso traductor* por algunos autores), definido por Parra Galiano (2007, pp. 99-100) como:

> El conjunto de actividades relacionadas entre sí que el ente traductor organiza en una serie de fases para establecer equivalencias interlingüísticas, y en la medida de lo posible interculturales, con la finalidad de transferir el sentido de un texto de origen (TO), procedente de una cultura O (CO) y redactado en lengua O (LO), a un texto al que denominamos de llegada (TL), redactado en lengua L (LL) y cuyo destinatario tiene una cultura L (CL), considerando para ello las especificaciones, explícitas o implícitas, del encargo de traducción dado por el cliente (iniciador de la traducción o destinatario final).

Tal y como se recoge en Sevilla Muñoz (2006), en la actualidad se considera que el proceso de traducción consta de tres fases, combinando la propuesta inicial de García Yebra (1982, pp. 30-33) con la de Hurtado Albir (2001, p. 368): comprensión del texto origen (TO), desverbalización del TO (construcción de una imagen referencial del mensaje

expresado en el TO) y reexpresión en el texto meta (TM), fase esta en la que se incluiría la revisión. Como destaca Hurtado Albir (2001, pp. 368-369), este proceso no es en absoluto lineal, sino que hay una interacción continua entre cada una de las diferentes fases.

La experiencia que hemos propuesto aspira a desarrollar la capacidad de autoevaluación de los futuros egresados para fomentar el aprendizaje autónomo y la mejora del desempeño profesional. Para ello, es imprescindible hacer que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de reflexionar sobre el proceso de traducción en todas sus fases, de la toma de decisiones que se realiza a lo largo de dicho proceso, de los errores que cometen y de los motivos que los originan, y de la necesidad de desarrollar la capacidad de autocrítica y de autoanálisis, especialmente durante la revisión.

Teniendo esto en cuenta, para llevar a cabo la experiencia planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar la capacidad del estudiantado del grado en Traducción e Interpretación de trabajar autónomamente y de desarrollar estrategias de aprendizaje adaptadas a sus problemas específicos.

- Desarrollar la capacidad del estudiantado de tomar conciencia de sus decisiones a lo largo del proceso de traducción, así como de registrar dichas decisiones para posteriores revisiones y valoraciones de la traducción como proceso y como producto final, tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista profesional.

- Desarrollar la capacidad del estudiantado de detectar errores en la traducción durante la fase de reexpresión en la LM y, especialmente, durante la revisión. Dicha revisión, en el caso que nos ocupa, se concibe como una revisión didáctica, en los términos expresados por Parra Galiano (2007, p. 101), puesto que se realiza en el ámbito académico y tiene como finalidad, además de mejorar el texto, contribuir a la formación del futuro traductor.

– Desarrollar la capacidad del estudiantado de clasificar dichos errores con el fin de detectar puntos débiles en su formación. En nuestro caso, adoptamos la propuesta de Hurtado Albir (2001, pp. 305-306) que se desglosa en tres bloques: inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original (contrasentido, no mismo sentido, etc.), inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada (gramática, ortotipografía, léxico, terminología, etc.) e inadecuaciones pragmáticas (registros, entre otros).

– Desarrollar la capacidad del estudiantado para determinar la gravedad del error cometido y, en consecuencia, valorar la calidad de su traducción, tanto desde un punto de vista académico como desde un punto de vista profesional.

– Desarrollar la capacidad del estudiantado para identificar las razones que han llevado a cometer los 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 como herramienta 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. Esto puede implicar, en ocasiones, la necesidad de incidir en la formación del estudiantado en alguno de los aspectos relacionados con la traducción: competencia lingüística en la L1 y/o en la L2/L3, competencia enciclopédica en el tema abordado en la traducción, competencia instrumental para aplicar a cada encargo de traducción las estrategias y las herramientas adecuadas, etc.

– Desarrollar la capacidad del estudiantado de valorar en qué medida afectan los errores cometidos a la calidad de la traducción como producto, orientando así su formación hacia la incorporación al mercado profesional de la traducción. Para ello

se tendrán en cuenta los criterios tradicionales de corrección lingüística en la lengua meta (LM) o lengua hacia la que se traduce, su adecuación idiomática a dicha lengua y la fidelidad del texto meta (TM) respecto al texto origen (TO), siempre en función de los parámetros establecidos en el encargo de traducción, tal y como destaca Parra Galiano (2007, pp. 100-101).

– Desarrollar la capacidad del estudiantado de evaluar las traducciones desde un punto de vista profesional, teniendo en cuenta la traducción como producto y no solo como elemento de evaluación que tendría como única finalidad obtener una calificación.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Nuestra experiencia se enmarca en tres asignaturas de cuarto curso del grado en Traducción e Interpretación de la UPO, dos de ellas de traducción inversa y una de traducción directa.

La primera de ellas, Técnicas de Traducción Inversa B: Francés (en adelante, TTINV B), es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS destinada a los alumnos que cursan francés como L2 de trabajo. Esta asignatura se imparte en el primer semestre, en dos sesiones semanales.

La segunda asignatura, Técnicas de Traducción Inversa C: Francés (en adelante, TTINV C), es una asignatura optativa de 6 créditos ECTS destinada a los alumnos de cuarto curso que tienen francés como L3 de trabajo. Al igual que la anterior, esta asignatura se imparte en el primer semestre, en dos sesiones semanales.

La tercera asignatura, Traducción Especializada C II: Francés (en adelante, TESP CII), es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS destinada a los alumnos de cuarto curso que tienen francés como L3 de trabajo. Esta asignatura se imparte en el segundo semestre, en dos sesiones semanales.

Como hemos indicado con anterioridad, las tres asignaturas se dividen en dos sesiones: enseñanzas básicas (EB) y enseñanzas prácticas y de

desarrollo (EPD). En las sesiones de EB el contenido es principalmente teórico; se trata de lecciones magistrales en las que el docente expone el contenido de la asignatura. Las sesiones de EPD, sin embargo, revisten un contenido más práctico, y suelen estar destinadas a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a través de la realización de traducciones de textos de diversa índole.

Consideramos que resulta interesante trabajar con asignaturas de traducción inversa y directa en un mismo proyecto, puesto que, de esta forma, podemos comparar los resultados obtenidos en función de la direccionalidad de la traducción y extraer conclusiones al respecto.

3.2. Desarrollo de la experiencia

En las tres asignaturas se ha aplicado una metodología activa y centrada en el alumnado, de tal modo que se ha fomentado el intercambio de impresiones tanto entre el equipo docente y el alumnado como entre los propios estudiantes. Las actividades que han constituido la base de la formación del alumnado han sido las tareas de traducción de textos reales, en las que, en algunos casos, se han incorporado herramientas de apoyo a la traducción tales como corpus textuales, memorias de traducción y motores de traducción automática.

Además, se llevaron a cabo las actividades preparatorias de la experiencia y complementarias a las tareas de traducción que describimos a continuación.

En primer lugar, para contar con la perspectiva del alumnado, se elaboraron una serie de cuestionarios que se pusieron a su disposición durante unos días en la plataforma Aula Virtual de la UPO. En concreto, se realizaron tres cuestionarios en diferentes momentos del semestre. El primero era un cuestionario inicial, de carácter general, con el objetivo de conocer cuál era la impresión de los alumnos sobre la direccionalidad de la traducción y sobre las dificultades que la traducción de textos especializados español-francés y francés-español podría plantear antes de cursar las asignaturas. En segundo lugar, en la semana 7 se les hizo llegar el cuestionario intermedio para que ofrecieran su visión sobre las asignaturas tras haber cursado ya la mitad del semestre. Finalmente,

durante la última semana del semestre, se puso a disposición de los alumnos el cuestionario final en el que se les formulaba una serie de preguntas destinadas a obtener una visión global de las asignaturas y del desempeño de los estudiantes en las mismas. Del mismo modo, incluimos otro bloque de preguntas orientadas a conocer la evolución en la percepción del error en traducción de los estudiantes.

En segundo lugar, con el objetivo de dotar a los alumnos de un marco teórico de base sobre la revisión y los errores de traducción y cómo llevar a cabo las correcciones tanto en clase como con posterioridad, se realizó una primera sesión de aproximación a los errores de traducción. En ella, se presentó el modelo de errores de traducción propuesto por Hurtado Albir (2001), que serviría como baremo de corrección, y se analizaron los criterios que se emplearían con posterioridad para revisar la calidad de la traducción, así como la forma de calificar tanto los textos traducidos en clase como los encargos de traducción evaluables. Este baremo, elaborado por el equipo docente de las asignaturas tomando como base la clasificación de Hurtado Albir anteriormente mencionada, se puntúa sobre un total de 100 puntos y en él se ofrece, para cada tipo de error, un rango de penalizaciones (de error leve a error muy grave), para que el alumno decida, en función del intercambio de datos y de opiniones realizado durante las sesiones presenciales, qué penalización debería aplicar en cada caso, en función de la gravedad del error. El objetivo de aplicar este baremo era mostrar, al terminar de revisar y de corregir cada tarea de traducción, la calificación numérica que cada alumno habría obtenido de haberse tratado de un ejercicio evaluable. De esta forma, se consideran los errores de forma global con la totalidad del texto y los alumnos aprenden a valorar cómo afecta cada error al resultado final como producto. En tercer lugar, y en función de la asignatura, se llevaron a cabo una serie de prácticas de traducción inversa o directa de textos reales seleccionados por el equipo docente. Cabe destacar que la tipología textual dependía de la naturaleza de cada una de las asignaturas incluidas en el proyecto y del momento del semestre en el que nos encontrábamos. Así pues, con estas prácticas se abordaron diferentes ámbitos temáticos y diversos géneros textuales para contribuir al desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes en todas sus

facetas. Con la realización de estas traducciones, pretendíamos conseguir que los alumnos tomaran conciencia de todas las fases del proceso de traducción, así como de las decisiones que se adoptan en cada una de ellas con el fin de detectar los tipos de errores que se cometen y determinar su origen. De este modo, los estudiantes también valoran hasta qué punto una decisión traductológica incorrecta puede tener consecuencias sobre el texto final.

En cuarto lugar, durante las sesiones de corrección de los textos traducidos, se procedía a poner en común los sistemas de revisión y de corrección desarrollados por los estudiantes en diferentes momentos del semestre. A este respecto, coincidimos con Reyes Yáñez y Chacón cuando afirman que «[p]romover la reflexión en la clase de traducción y la práctica constante de la autorrevisión y correvisión del contenido y la forma de los textos de los traductores-estudiantes, fortalece la toma de decisiones y la reconsideración de las mismas» (2013, p. 143).

En quinto lugar, a lo largo del semestre, los alumnos fueron elaborando un portfolio de las traducciones realizadas para las prácticas de traducción. En dicho portfolio, debían incluir tres versiones de cada uno de los textos trabajados en clase: la versión inicial con una propuesta de traducción, una versión corregida con control de cambios y comentarios sobre los errores cometidos, basados en las indicaciones que se habían dado durante la puesta en común y la revisión de estos textos en clase, y una versión final con los cambios aceptados y sin comentarios, que equivaldría al producto final que se entregaría al cliente.

Cada una de estas versiones tiene, en nuestra opinión, un gran potencial como herramienta de aprendizaje.

En la primera versión, el estudiante puede dejar constancia de aquellos aspectos que le han resultado más difíciles de resolver para exponerlos en clase y comentarlos tanto con el resto de los alumnos como con el equipo docente, anotar posibles alternativas de traducción, registrar fuentes documentales empleadas en el proceso de elaboración de la traducción para justificar adecuadamente sus propuestas, e, incluso, dudas en cuanto a la resolución de los diferentes problemas de traducción. En la segunda versión, los estudiantes dejan constancia de los errores que

han cometido y, empleando la herramienta de comentarios del procesador de textos o las notas a pie de página, de los motivos que los han originado. Asimismo, pueden añadir nuevas fuentes de documentación a su repositorio personal y amplían sus conocimientos en diferentes planos: temático, textual, traductológico, etc. Es esta segunda versión en la que los estudiantes deben penalizar cada error conforme al baremo de corrección empleado en las asignaturas, y es también aquella a la que deberán asignar una calificación numérica sobre 100 y sobre 10 puntos. Por último, la tercera versión permite apreciar la capacidad de los estudiantes para introducir correcciones y mejoras en sus traducciones, así como la calidad final de la traducción como producto.

En la última parte de este portfolio, los estudiantes debían realizar un análisis de su propia evolución a lo largo del semestre, reflexionando acerca de los errores más frecuentes y de los motivos que los habían originado a la vista del trabajo realizado con la segunda versión de cada traducción. Para facilitar dicho análisis y la posterior gestión de los datos, el equipo docente ha elaborado un cuestionario en el que los alumnos han podido dejar reflejadas estas reflexiones finales del estudiantado, y al que era obligatorio responder, puesto que formaba parte de una actividad evaluable (el portfolio de traducciones).

Finalmente, y una vez acabado el semestre, el equipo docente realizó un análisis de los resultados obtenidos. De este modo, se extrajeron los resultados más destacados de los tres cuestionarios propuestos a lo largo del semestre, de las correcciones de los portfolios y de las reflexiones finales del estudiantado con el objetivo de introducir mejoras en las asignaturas en los próximos cursos. Del mismo modo, se analizaron también los resultados obtenidos en dos encargos de traducción evaluables, realizados a mediados y a finales del semestre, para determinar si la elaboración del portfolio de traducciones y la reflexión que el mismo conlleva había tenido una repercusión positiva en la calidad de las traducciones entregadas por los estudiantes.

Consideramos que con esta metodología aumentaría la capacidad de autocrítica de los alumnos, que conseguirían revisar sus traducciones con mayor objetividad y con un criterio cercano al profesional. No obstante, conviene señalar que, tal y como afirma Martín Martín (2010, p. 229),

la evaluación de la traducción es una tarea compleja debido, entre otras razones, a la propia naturaleza creativa de la actividad traductora, a que no existe una traducción perfecta ya que las opciones adecuadas en ocasiones pueden ser múltiples y a que no hay unanimidad sobre cuestiones como la importancia del error o el mismo concepto de error.

4. RESULTADOS

Una vez finalizado cada semestre, el equipo docente ha revisado y valorado las diferentes tareas evaluables propuestas, entre las que se encontraban, entre otras, dos encargos de traducción y el portfolio de traducciones. Aparte de los resultados de aprendizaje objetivos que se obtienen de la evaluación de los encargos de traducción, nos interesaba también conocer la opinión de los propios estudiantes acerca de la experiencia desarrollada y de su utilidad para tomar conciencia de sus puntos débiles en relación con las diferentes subcompetencias que componen la competencia traductora, así como de la importancia del análisis del error en el proceso de traducción. Para ello, nos basamos en los cuestionarios a los que respondieron los estudiantes a lo largo del semestre y, especialmente, en el cuestionario final de autoevaluación incluido como parte del portfolio de traducciones. A continuación presentamos algunos de los resultados más destacables extraídos a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes al último de estos cuestionarios y relacionados con varios aspectos fundamentales: la detección de errores en la traducción por parte de los estudiantes, la conciencia del alumnado sobre la comisión de errores en la traducción, la naturaleza de dichos errores y los motivos que los originan, y su valoración de la utilidad del portfolio de traducciones como herramienta de reflexión y de aprendizaje autónomo.

En primer lugar, preguntamos a los estudiantes si en las traducciones tanto inversas como directas habían cometido errores que esperaban cometer. El 90 % de los estudiantes respondió afirmativamente en ambos casos. Entre los errores que más se han repetido se encuentran errores de sentido, ortotipográficos, gramaticales y terminológicos.

En segundo lugar, pedimos a los estudiantes que indicaran si habían cometido errores que no esperaban cometer. El 80 % de los alumnos

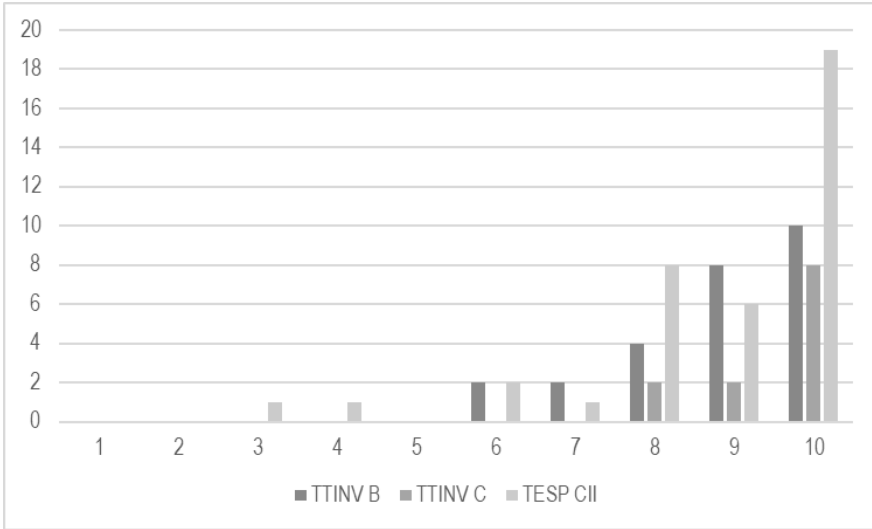
respondió afirmativamente, tanto en las asignaturas de traducción inversa como en la de traducción directa. Una vez más, los errores que más se han cometido son los de sentido, ortotipográficos, gramaticales y terminológicos.

En tercer lugar, y a la luz de los comentarios reflejados en sus portfolios, pedimos a los estudiantes que indicaran cuáles han sido las causas que han motivado dichos errores. En este caso, las respuestas varían ligeramente entre los estudiantes de las asignaturas de traducción inversa y los de traducción directa. En el primer caso, los estudiantes reconocen cierta falta de dominio del francés (la LM), así como haber realizado procesos de documentación inapropiados para las actividades propuestas y haber aplicado técnicas y/o estrategias de traducción inadecuadas. En el segundo caso, el alumnado refiere problemas en la elección de fuentes de consulta adecuadas para las tareas de traducción, haber realizado un proceso de documentación inadecuado y, por último, no haber llevado a cabo un buen proceso de revisión.

Por último, solicitamos a los estudiantes que valoraran la utilidad de la tarea del portfolio de traducciones como herramienta de autoevaluación y de aprendizaje proponiéndoles una escala numérica del 1 (utilidad nula o mínima) al 10 (máxima utilidad). Más del 80 % de los alumnos de cada una de las tres asignaturas le otorgaron una puntuación igual o superior a 8 puntos conforme a distribución que mostramos a continuación:

- Técnicas de traducción inversa B (TTINV B): 84,7 % ≥ 8 puntos.
- Técnicas de traducción inversa C (TTINV C): 100 % ≥ 8 puntos.
- Traducción especializada C II (TESP CII): 86,9 % ≥ 8 puntos.

GRÁFICO 1. *Valoración de la experiencia de elaboración del portfolio de traducciones por parte de los estudiantes.*



Entre los aspectos que más valoraron de esta actividad destacaron:

- Tener que identificar cada tipo de error cometido, algo que les resultaba extremadamente complejo al principio porque muchos de los estudiantes no llegaban a diferenciarlos.
- Tener que asignar una penalización a cada error y otorgar una calificación numérica final a cada traducción realizada. Esta actividad les puso en la posición del equipo docente, y les ayudó a comprender mejor el sistema de evaluación.
- Tener que reflexionar sobre su propia evolución a lo largo del semestre, lo que les ha proporcionado una retroalimentación muy valiosa para mejorar su desempeño profesional.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, resulta llamativo que más del 90 % de los estudiantes hayan afirmado haber cometido errores de traducción que esperaban cometer. Consideramos, por lo tanto, que se trata de puntos débiles ya

detectados con anterioridad por el alumnado y que, sin embargo, no terminan de corregir, ya sea por falta de medios para hacerlo o por otras razones (motivación, grado de implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, etc.). Entre estos errores, destacan, como hemos indicado en el apartado anterior, cuatro categorías: errores de sentido, errores ortotipográficos, errores gramaticales y errores terminológicos (estos tres últimos incluidos en las inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada). Si bien algunos de estos errores pueden resultar hasta cierto punto comprensibles y admisibles en la traducción inversa (español-francés), por lagunas que persistan en el dominio de la LM, consideramos que resultan totalmente injustificables en la traducción directa (francés-español) en el último curso de formación, como, por ejemplo, es el caso de los errores ortotipográficos y gramaticales, ya que los estudiantes trabajan hacia su lengua materna.

Para tratar de reducir estos errores, como equipo docente, consideramos que deberíamos incidir en que los estudiantes mejoren la reexpresión en lengua meta -especialmente en los planos ortográfico, gramatical y fraseológico- y que profundicen en el proceso de documentación. Sería aconsejable reforzar este aspecto de su formación desde los primeros cursos en los que se inician a la traducción y también en las asignaturas de formación en la L2 y L3 respectivamente. Además, sería de gran ayuda recurrir en mayor medida a herramientas informáticas de apoyo a la traducción, como, por ejemplo, los corpus textuales, que ya se han introducido en esta experiencia, pero solo puntualmente.

En segundo lugar, nos desconcertó que más del 80 % de los estudiantes hayan afirmado haber cometido errores de traducción que no esperaban cometer. Entre los errores que más han detectado, destacan nuevamente los de sentido y las inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada, en especial, los errores ortotipográficos, los gramaticales y los terminológicos.

Por lo tanto, como docentes constatamos que hay determinados aspectos relacionados con el uso de la LM en los que es preciso incidir a lo largo de la formación de los estudiantes. Entre ellos, específicamente destacamos la necesidad de insistir en la revisión durante la fase de reexpresión

como tarea imprescindible para evitar gran parte de los errores detectados durante las correcciones llevadas a cabo en clase.

En tercer lugar, constatamos que, si bien comparten algunos rasgos comunes, la traducción directa y la traducción inversa han de abordarse desde enfoques pedagógicos diferentes, puesto que la problemática que plantean es también distinta, a tenor de diferentes investigaciones, de nuestra experiencia docente y de los errores que los alumnos manifiestan cometer con mayor frecuencia en cada una de ellas. En el caso de la traducción inversa, es preciso incidir en aspectos lingüísticos y fraseológicos, así como en la selección de fuentes documentales adecuadas para el proceso de traducción. Las herramientas informáticas de apoyo a la traducción tales como las memorias de traducción y los corpus textuales también resultan extremadamente útiles. En el caso de la traducción directa, es necesario hacer especial hincapié también en el proceso de documentación, pero, además, debemos destacar la importancia de la revisión en la fase de reexpresión en LM, puesto que muchos de los errores cometidos por los estudiantes serían subsanables en este punto del proceso.

Para terminar, queremos destacar también la valoración positiva por parte de los alumnos del portfolio de traducciones como tarea de aprendizaje autónomo basado en el análisis del error y como medio para evaluar la calidad de las traducciones. La alta valoración que los estudiantes han otorgado a esta actividad, en comparación con otras realizadas también a lo largo del semestre, confirman la utilidad y la necesidad de este tipo de tareas que contribuyen al desarrollo de la capacidad de autocrítica de los alumnos y fomentan su autonomía, tanto en el plano académico como en el laboral.

6. CONCLUSIONES

Para comenzar, destacamos que, al tratarse de una experiencia de aprendizaje colaborativo en la que se ha debatido acerca de las diferentes versiones de las traducciones en el entorno del aula, los alumnos han podido detectar con mayor facilidad los errores cometidos. Asimismo, el hecho de poder debatir sobre la justificación de las otras opciones de traducción propuestas por los compañeros ha contribuido a proporcionarles

más opciones y, como consecuencia, a enriquecer el proceso de traducción de la clase en su totalidad.

Asimismo, una vez finalizado el semestre, podemos afirmar que el portfolio presenta una gran utilidad como herramienta de retroalimentación personalizada inmediata para los estudiantes. A través de él y de su elaboración progresiva durante el semestre, el alumno detecta sus puntos débiles desde la primera práctica de traducción y puede obtener información sobre la calidad de sus traducciones al acabar cada práctica, y no con la primera actividad evaluable. Así, el estudiante puede comenzar a implementar mejoras en el proceso de traducción desde las primeras semanas del semestre. Del mismo modo, una vez finalizada esta tarea, obtiene una perspectiva global sobre su evolución. Finalmente, valoramos el papel del portfolio como herramienta de aprendizaje autónomo continuo, enfocado hacia el mundo profesional de la traducción y en relación con la calidad de la traducción, tanto en el caso de la traducción directa como de la inversa.

En este contexto, al pasar de la heteroevaluación tradicional a la autoevaluación, nuestro estudiantado es más consciente de la traducción como proceso (análisis de los pasos que se ha dado en cada fase y que han permitido proponer traducciones acertadas o que han motivado la comisión de errores), pero también como producto profesional, y no únicamente como tarea académica enfocada a obtener una determinada calificación. Por consiguiente, comenzarán a valorar de qué forma afectan estos errores al resultado final (es decir, la traducción como producto) y serán capaces de discernir entre un error grave y uno leve. Del mismo modo, esta actividad permite desarrollar la capacidad de análisis y de autocrítica del estudiantado, ya que han debido asignar una calificación numérica a cada una de sus traducciones teniendo en cuenta los errores cometidos y cómo han afectado a la calidad global de la traducción como producto.

Finalmente, se producirá una mejora de la competencia lingüística al trabajar en su autoevaluación para la detección de errores y para el aprendizaje autónomo.

Para concluir, en lo que al profesorado se refiere, el portfolio de traducciones supone una valiosa fuente de información, ya que permite lograr una visión más detallada de la progresión del estudiantado y de los aspectos en los que es preciso incidir para mejorar la formación de los futuros egresados, tanto en el último año de los estudios de grado como en los años anteriores.

7. REFERENCIAS

Contreras García, L. y Turrión, M. (2013). Inversa traducción en la Europea Comisión. Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción, 14(38), 265-274.

Gallego Hernández, D. (2014). A vueltas con la traducción inversa especializada en el ámbito profesional. Un estudio basado en encuestas. TRANS. Revista de Traductología, (18), 229-238.

García Yebra, V. (1982). Teoría y práctica de la traducción. Gredos.

Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Cátedra.

Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez Inés, P. y Romero, L. (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción, (43), 1-25.

Lévano Castro, S. (2020). Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción. Educación, 29(56), 73-94.

Martín Martín, J. M. (2010). Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. Revista española de lingüística aplicada, (23), 229-246.

Parra Galiano, S. (2007). La revisión como procedimiento para el aseguramiento de la calidad de la traducción: grados, tipos y modalidades de revisión. SENEZ: revista de la Asociación de Traductores, Correctores e Intérpretes de Lengua Vasca, 32, 97-122.

Reyes Yáñez, F., y Chacón, C. T. (2013). El portafolio de traducción como estrategia para promover la revisión y reflexión. Acción Pedagógica, 22(1), 142-150.

Sevilla Muñoz, M. (2006). Estrategias en la didáctica de traducción de términos en contexto. En J. Gómez de Enterría Sánchez (Coord.), Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado: homenaje a Amelia de Irazazábal (s.p.). Asociación Española de Terminología (AETER).

Tolosa Igualada, M. (2013). Don de errar. Tras los pasos del traductor errante. Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.

Vigier-Moreno, F. J. (2017). La autoevaluación como oportunidad de aprendizaje: una experiencia en el ámbito de la formación de traductores jurídicos. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (8), 206-269.

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN SECUNDARIA. LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE ESPAÑA Y POLONIA

NAPIÓRKOWSKA MARTA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Investigar modelos educativos y perspectivas de docentes de diferentes países permiten conocer diversas prácticas formativas imprescindibles para construir propuestas de innovación educativa y evolucionar hacia una enseñanza más profesional. Polonia y España son dos países europeos cuyas enseñanzas de lenguas extranjeras varían significativamente. También, dista mucho la competencia en hablar y conversar de sus ciudadanos, según los resultados del Eurobarómetro (Comisión Europea, 2012), donde el 54% de la población española considera que no es capaz de comunicarse en una lengua extranjera, frente al 50% de la población polaca que admite poder hacerlo. Estos hallazgos sugieren deficiencias en las políticas educativas referentes a la producción oral en el sistema educativo español que deberían ser objeto de un profundo análisis comparativo. Asimismo, teniendo en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de construcción, extendido en el tiempo y fuertemente condicionado por el entorno educativo, la casuística debería buscarse a etapas más tempranas de la enseñanza, en la educación secundaria.

En Polonia, la educación es obligatoria hasta los 15 años; sin embargo, el alumnado tiene la obligación de formación hasta los 18 años, lo que implica continuar los estudios en el sistema escolar o formarse en el mercado laboral. La gran mayoría del alumnado, al finalizar la Educación Primaria de ocho cursos (de 7 a 15 años), continua sus estudios en la Educación Secundaria, en el Bachillerato de cuatro cursos (de 16 a 19

años) o la Formación Profesional de cinco cursos (de 16 a 20 años) (Eurydice, 2023). Ambas etapas permiten acceder a la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso y la Admisión a la Universidad (PEvAU) que se realiza a dos niveles de dificultad: básico y avanzado, cuya elección depende de las preferencias del alumnado. No obstante, para acceder a la formación universitaria es preferible realizar la prueba a nivel avanzado que garantiza una mayor competitividad en la fase de admisión. En las pruebas de la primera lengua extranjera, inglés, se evalúan cuatro destrezas lingüísticas: la expresión e interacción orales, la comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora. La calificación de la parte escrita del examen es la que decide sobre el acceso a la Universidad. Aun así, para aprobar la prueba de acceso a la universidad es obligatorio aprobar el examen oral, que se desarrolla a nivel B1+ según MCER, en la prueba básica y B2+, en la prueba avanzada (Dziennik Ustaw 2018 poz. 467, 2018). Para asegurar este dominio de idioma, las clases en el Bachillerato se dividen en dos niveles diferenciados por el número de horas semanales de inglés: tres horas a la semana en clases de competencia básica y entre cuatro y siete horas, en clases de competencia avanzada (Dziennik Ustaw 2019 poz.639, 2019). La división de una clase de alumnado con el número mayor a 25 es obligatoria, por lo que la lengua inglesa se suele enseñar en grupos de 13-15 estudiantes (Dziennik Ustaw 2017 poz.703, 2017).

En España, la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos escolares que se realizan entre los 12 y los 16 años de edad. A continuación, el alumnado puede elegir entre la oferta de formación de carácter no obligatorio: El Bachillerato (de 16 a 18 años) o la Formación de Grado Medio (de 16 a 18 años) y de Grado Superior (de 18 a 20 años) (Ley Orgánica 3/2020, 2020). Tanto el título de Bachiller como el de Técnico Superior permiten acceder a la prueba de acceso a la universidad. En la asignatura de la primera lengua extranjera, inglés, en el Bachillerato no se define explícitamente un nivel mínimo de la competencia lingüística que debería alcanzar el alumnado, sino que se fija un objetivo principal que consiste en la adquisición de la competencia comunicativa (Real Decreto 243/2022, 2022). En cuanto a las destrezas evaluadas en la prueba de acceso a la universidad, la expresión e interacción

orales no se evalúan en ninguna de las comunidades autónomas. Asimismo, el grado de dificultad de la prueba puede variar en función de la comunidad autónoma, pero oscila entre el nivel B1/B1+ (Bueno Alastuey y Luque Agulló, 2012; Comisión Europea,2017). El número de horas de inglés no viene expresado semanalmente, sino que está en las 210 horas (Real Decreto 243/2022, 2022) que se imparten durante toda la etapa educativa de Bachillerato, siendo la media de tres horas semanales, una hora menos que en la Educación Secundaria Obligatoria. Por último, las aulas españolas suelen estar desbordadas, ya que la normativa permite 30 alumnos por unidad escolar en la ESO y 35 alumnos en el Bachillerato (Real Decreto 132/2010, 2010).

Lo que concierne a la situación laboral del profesorado de secundaria también difiere mucho. Los docentes polacos acceden al mundo laboral mediante contratos a tiempo definido que cambian a indefinido en función de los años de la experiencia laboral. Además, los salarios del profesorado ascienden después de dos y cuatro primeros años de trabajo según la evaluación que realiza el equipo directivo (Dziennik Ustaw 2023 poz.984, 2023). Aun así, se mantienen muy bajos y bastante invariables a lo largo de la carrera profesional de docentes (Comisión Europea, 2023), lo que le resta atractivo e interés a la profesión (Comisión Europea, 2019b). Asimismo, la rutina del profesorado polaco es bastante inalterable, ya que no hay posibilidades de movilidad transnacional (Comisión Europea, 2023) ni de cambio de instituto respaldado por el sistema. Una situación opuesta se observa en España, donde el profesorado para acceder a la profesión debe aprobar unas oposiciones abiertas en las que se evalúan sus conocimientos en materia de enseñanza y se valora su experiencia académica y laboral, un proceso bastante largo y difícil; no obstante; no obstante, puede resultar gratificante dado que las retribuciones docentes se encuentran entre las más altas de Europa (Comisión Europea, 2019a). El profesorado recibe catorce pagas y complementos salariales por antigüedad. Además, cada año puede participar en el Concurso de Traslados para cambiar de instituto y tiene una oferta muy atractiva de programas de profesorado en el exterior que le permite viajar y conocer realidades educativas de una gran diversidad.

En definitiva, a nivel de la educación secundaria la enseñanza de la expresión e interacción orales en primera lengua extranjera y la situación laboral del profesorado presentan bastantes desigualdades, por lo que resulta necesario e interesante investigar el impacto en sus percepciones para detectar fortalezas y debilidades de cada sistema educativo. Asimismo, nuestra investigación pretende paliar la escasez de estudios comparativos acerca de la perspectiva de las propias prácticas docentes en la educación secundaria.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación consistía en conocer y comparar las razones por las que se atiende o se desatiende la oralidad en el aula de inglés en dos países europeos, Polonia y España, cuyos sistemas educativos y enseñanzas de lenguas extranjeras varían significativamente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y muestra de investigación

Los datos cuantitativos se recogieron en España y Polonia, específicamente en las provincias de Málaga, Cádiz, Almería y Jaén y varias ciudades en el norte y el sur de Polonia, como Pruszcz Gdanski, Gdansk, Sopot, Gdynia y Breslavia. Todos los institutos de secundaria eran públicos, donde se impartía inglés como primera lengua extranjera a nivel de educación secundaria y el bachillerato.

La muestra de investigación fue compuesta por 21 docentes de inglés de secundaria, 10 de España y 11 de Polonia, cuyas edades oscilaban entre 29-59 (M=38.40; DE=7.68) y 34-57 (M=46.54; DE=5.50), respectivamente. La muestra de España fue constituida por 3 hombres y 7 mujeres y la muestra de Polonia, por 1 hombre y 10 mujeres. Los años de experiencia laboral del profesorado español oscilaban entre 2 y 36 (M=11.10; DE= 8.12) y del profesorado polaco entre 3 y 31 (M=20.90; DE= 6.46). El profesorado español impartía clases en cuatro cursos de secundaria (1º ESO-4º ESO) y en el bachillerato, mientras que el profesorado polaco, en dos cursos de secundaria (3ºESO y 4ºESO) y en el bachillerato, por la

naturaleza de los centros educativos en los que se recogieron los datos (en Polonia fueron los *Licea Ogólnokształcące* que equivalen a 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de bachillerato en el sistema educativo español). Para anonimizar los datos a todos los docentes se les pusieron seudónimos.

3.2. Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Los datos de naturaleza cualitativa se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas, llevadas a cabo con el profesorado polaco de forma presencial y con el profesorado español, mediante videoconferencias. El protocolo se desarrolló en las lenguas maternas de ambos colectivos dado que la investigadora es bilingüe. Los docentes participaron en la investigación de manera voluntaria y respondieron a las preguntas del protocolo (Tabla 1), enfocado a posibles razones por las que se atiende o se desatiende la oralidad en las aulas de inglés:

TABLA 1. *Protocola de la entrevista semiestructurada*

Categoría	Preguntas del protocolo
Importancia de la producción oral en el aula	En una escala de 0 a 10, ¿qué importancia le das a la expresión e interacción oral en el aula?, ¿más o menos que la importancia que das al resto de destrezas y contenidos lingüísticos?
	De las cuatro destrezas, ¿qué lugar -de más (la 1ª) a menos (la 4ª)- ocupa la atención a la producción e interacción oral en tus clases?
	¿Qué peso en la nota final tiene speaking en tu asignatura? ¿Por qué?
Eficiencia del sistema educativo	En la PEvAU española/ polaca no/ se evalúan las cuatro destrezas lingüísticas: speaking, listening, writing y reading. ¿En qué medida crees que el hecho de que no/ se evalúe speaking en esta prueba influye en la importancia que se le da en tu clase? ¿Crees que le darías la misma importancia si no/ se incluyera en esta prueba la evaluación de speaking?
	¿Crees que es suficiente el aprendizaje en tu centro para que el estudiante alcance el nivel de producción e interacción oral que se espera que alcance?
Motivación a desarrollar la producción oral en el aula	¿Tienes algunas oportunidades de formación en el campo de la enseñanza de la producción oral en inglés en tu centro? ¿Qué tipo? ¿Son gratuitas? ¿Cómo las evaluarías? ¿Has asistido a otros cursos de autoformación en este campo por tu cuenta?
	¿Estás motivado a trabajar la producción oral? ¿Crees que tu motivación influye en el desarrollo de speaking?

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas se registraron en formato audio y video para su posterior transcripción y análisis temático de Braun y Clarke (2007), realizado en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Importancia de la producción oral en el aula

En esta categoría se incluyeron los hallazgos referentes al uso de inglés como lengua vehicular en el aula, la opinión del profesorado acerca de la importancia de la producción oral y la evaluación y la atención que recibe en el aula.

La gran mayoría del profesorado español (8 de 10 docentes) tiende a desarrollar sus clases en ambos idiomas, español e inglés, explicando que el alumnado no es capaz de entender lo que se dice en inglés, ya que su nivel es muy bajo o muy dispar:

> Marcos: Ambos, en cursos más bajos en inglés, en 1º y 2º de bachillerato me he dado cuenta de que no funcionaba, he tenido cursos en los que el alumnado no entendía absolutamente nada, no estaban acostumbrados a que se les hablara inglés entonces una clase integra en inglés no tenía sentido, así que intento mucho una frase en inglés, otra en español, porque es imposible.

El profesorado polaco (9 de 11 docentes), en general, procura que la comunicación sea exclusivamente en inglés, recurriendo a la lengua polaca mayormente para explicar la gramática en grupos menos avanzados, principalmente en el 3º de la ESO. Cuando usan la lengua materna, los porcentajes oscilan entre un 10 y un 30%:

> Maja: Generalnie jestem zwolennikiem żeby wszystko było po angielsku, czasem, przy słabszych grupach, muszę, głównie gramatykę, ale nawet słowka im opisuję, żeby się przyzwyczajali, a w mocnych, wszystko po angielsku, 90%, w mniej zaawansowanych, 70% [En general, yo soy partidaria de que todo sea en inglés, a veces, en grupos menos avanzados, tengo que explicar la gramática en polaco, pero incluso las palabras nuevas se las describo para que se acostumbren, y en los grupos más avanzados todo en inglés, el 90%, en menos avanzados el 70%.]

Estos hallazgos concuerdan con los de Estudio Europeo de Competencia Lingüística (MECD, 2012) en que el nivel en la destreza auditiva del

alumnado español de secundaria es muy bajo, situándose por debajo del promedio de otros países europeos participantes en el estudio. No obstante, no se debe ignorar el hecho de que la exposición del alumnado a una lengua extranjera en el aula, en especial, al tiempo de habla en inglés del profesorado, es una variable esencial para el desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes españoles (González Villarón y Egido Gálvez, 2017), por lo que es fundamental no solo aumentar el número de horas de exposición a la lengua inglesa sino también o, ante todo, concienciar al profesorado de la importancia de usar el idioma en el aula a pesar de las dificultades que conlleva. Cabe añadir que la destreza auditiva del alumnado polaco analizado en el mismo Estudio Europeo de Competencia Lingüística (MECD, 2012) no era mucho mejor que la del alumnado español (58% y 60% del alumnado con niveles -A1 y A1, respectivamente). A nuestro parecer, el profesorado polaco no menciona el problema de la comprensión oral, ya que dispone de más horas de clases que le permiten dedicar más tiempo a todas las destrezas lingüísticas y trabaja en grupos de alumnos menos numerosos, por lo que, en caso de problemas comunicativos, el alumnado tiene más oportunidades de recibir una atención personalizada.

Ambos grupos de docentes perciben la relevancia de la producción oral, ya que en su mayoría la consideran la más importante para desenvolverse en una lengua extranjera:

> Joaquín: Diez, comprensión y expresión oral para mí es fundamental, al final se trata de que sean capaces de expresarse, las destrezas de producción son más importantes que las de comprensión.
>
> Magda: Wszystkie ważne, ale ich umiejętność mówienia idzie z nimi w świat, dziesięć. Ja uważam że ich sposób komunikacji będzie kluczowy w ich karierze zawodowej, także jest to dla mnie bardzo ważne.[Todas son importantes, pero su destreza oral les acompañará en el futuro, un diez. Yo creo que su manera de comunicarse será la clave en su carrera profesional, así que para mí es muy importante.]

No obstante, en las aulas españolas se presta menos atención a su desarrollo y a su evaluación en comparación con otras destrezas comunicativas. A la pregunta: En una escala de 0 a 10 "¿Qué importancia le das a la expresión e interacción orales en el aula? ¿Más o menos que la importancia que das al resto de destrezas y contenidos lingüísticos?", la

mayoría de los docentes españoles (7 de 10) responde que la producción oral es la más importante, sus respuestas oscilan entre un 7 y un 10; no obstante, solo 2 de 10 docentes a la pregunta "De las cuatro destrezas, ¿qué lugar -de más (la primera) a menos (la última)- ocupa la atención a la producción e interacción oral en tus clases?" responde que la pone en el primer o segundo lugar y defiende que la trabaja a diario, como mínimo cada día un 20% del tiempo de la clase:

> Joaquín: Puesto que estamos enseñando una lengua que se habla, la lengua es para que se hable, lo veo todo interconectado, si tu vocabulario no crece te vas a quedar estancada, vale, si me preguntas cuál es la más importante yo diría que speaking y writing. Le dedico 60% más o menos.

Entre los motivos por los que se desatiende la práctica de la producción oral, el profesorado menciona el tiempo que exige la preparación de las actividades de interacción oral, demasiados contenidos en la ESO, una ratio muy elevada del alumnado y la prueba de acceso a la universidad centrada en las destrezas de comprensión y expresión escritas:

> Inma: Siete y medio; lo más importante: speaking, listening, reading y writing, en este orden. Lo que más trabajo, reading, speaking, listening, writing. Pues buena pregunta, porque lo considero más importante, y le dedico menos atención. Ahora con lo de la nueva ley, que han metido lo de la mediación e interacción, le hemos puesto más peso a speaking, pero luego esas competencias no pueden valer tanto como las otras, porque luego se ven enfrentados a un examen de selectividad en el que es todo escrito, entonces se tienen que ir acostumbrando a que al final el examen es lo que va a reflejar más o menos su nota de selectividad. En bachillerato eso influye un montón, en la ESO sí que el speaking tiene más peso que en el bachillerato, pero aun así no tiene el mismo peso que el Reading, listening y writing.

Estos hallazgos confirman el gran abismo referido en Karavas-Doukas (1996) entre la teoría abordada en la literatura y la práctica en clase, ya que, aunque el profesorado sea muy consciente de la importancia del desarrollo de la producción oral en el aula, la suele menospreciar en su rutina docente, dadas las exigencias de la prueba de acceso a la universidad.

En caso del profesorado polaco, 8 de 11 docentes le presta más atención a la producción oral que a las demás destrezas en el aula. Solo una docente sugiere que un factor que incide en el tiempo dedicado a la práctica

de la expresión e interacción oral es la prueba de acceso a la universidad, que puede ser responsable de disminuir el tiempo dedicado al desarrollo de la producción oral:

> Maja: Siedem, ponieważ jest innaczej jeżeli mamy przygotować do matury, idealnie jakby to było równo rozłożone, staram się robić wypowiedź ustną, żeby uczeń miał ocenę ze speakingu minimum 2 razy w semestrze, bo ta wypowiedź ustna będzie dla nich bardzo ważna, zwłaszcza w podróży, na studiach, przekłada się na komunikację. Komunikacja jest najważniejsza. [Siete, porque es distinto cuando les preparamos para la selectividad, sería ideal si fuese repartido por igual, intento practicar la expresión oral de modo que un alumno tenga como mínimo dos notas de speaking en el semestre, porque la expresión oral va a ser muy importante para ellos, especialmente cuando estén de viaje, en la carrera, esto tiene impacto en la comunicación.]

En nuestra opinión, los hallazgos acerca de la frecuente práctica docente de la producción oral en Polonia concuerdan con los de Dzieciol-Pedich (2015) en cuanto a que el enfoque comunicativo es el método dominante en los centros de secundaria y, a la vez, recalcan que en España hacen falta unas políticas educativas más eficaces, en las que se establezcan más horas de la lengua extranjera y se evalué la producción oral en la prueba de acceso a la universidad para que haya un verdadero cambio en la enseñanza y aprendizaje de la producción oral.

En lo que concierne a la evaluación de la producción oral, 7 de 10 docentes españoles no la evalúan o suelen asignarle entre un 10-20% de peso en la nota final del alumnado, tanto en la ESO como en el bachillerato. El motivo principal de esta desatención es, de nuevo, la prueba de acceso a la universidad en la que se prescinde de examinar la producción oral. Los docentes españoles asignan los porcentajes de valor a cada destreza, fijos y acordados por el Departamento de inglés en cada centro:

> Alba: 10% speaking, 10% listening, 40% reading y 40% writing. Es que en mi departamento hay gente mayor, a la que le gusta hacer las cosas a la antigua, así que ellos, pensando en la selectividad y lo demás nada, es lo que más cuenta.

Entre los docentes polacos la evaluación de la producción oral es más frecuente (6 de 11 profesores) y suele tener la misma importancia que las demás destrezas, ya que el sistema de evaluación es diferente. El profesorado es más independiente a la hora de evaluar, no se suele asignar un

porcentaje a cada destreza lingüística, sino a cada herramienta de evaluación que tiene un peso diferente, por lo que los docentes reconocen que en el caso de que un alumno tenga calificaciones más bajas en otras destrezas lingüísticas y, sin embargo, tiene muy buenos resultados académicos en la producción oral, es activo en clase y habla con más fluidez, la nota final puede variar en función de los logros en dicha destreza:

> Magda: Patrzę jak praca na lekcji wygląda, to jest dla mnie bardzo ważne, bo to że ktoś dostal 3 z jakiegos sprawdzianu, a na lekcji się udziela i dużo mówi, to ja to mam na uwadze. Jak się zastasnawiam nad końcową ocena, nie wiem jaki %, ja o tym decyduję, ale są oceny cząstkowe, tak, przynajmniej raz w semestrze powinnam mieć sprawdzoną każdą umiejętność, więc ja jeśli chodzi o mówienie to wystawiam ocenę, uzupełniam dziennik po zajęciach, są osoby co mają mało ocen za mówienie i są osoby co mają dużo, one wiedzą że to im może podwyższyć ocenę koncową.[Observo el trabajo en clase, es muy importante para mí, el hecho de que alguien tenga un aprobado en un examen y en clase es muy activo y habla mucho, pues lo tengo en cuenta. Cuando pienso en la nota final, no sé qué porcentaje tiene en total, yo lo decido, pero tenemos notas parciales, sí, por lo menos una vez en el semestre debería evaluar cada destreza lingüística, así que pongo notas de la destreza oral, relleno el cuaderno de profesor después de las clases, hay personas que tienen pocas notas de la expresión oral y hay otras que tienen muchas, ellos saben que esto les puede subir la nota final.]

4.2. Eficiencia del sistema educativo

El profesorado de ambos países preguntado por la suficiencia de la enseñanza ofertada en sus centros para que el alumnado alcanzase un nivel de la producción oral adecuado difería significativamente.

Nueve de 10 docentes españoles la consideraban insuficiente por la ineficiencia del sistema educativo en España. Entre los motivos que enumeraban se encontraban: falta de evaluación de la producción oral en la prueba de acceso a la universidad, ratios del alumnado en clase demasiado altas, pocas horas de inglés a la semana y heterogeneidad de niveles de inglés del alumnado en las mismas clases:

> Alba: Son muchos por clase, no les puedes dedicar todo el tiempo que necesitarían para que todos desarrollaran la destreza oral bien y luego no te exigen una prueba de speaking en ningún sitio.

A la vez, los profesores reconocían que ellos mismos eran culpables de esta situación, ya que los libros de texto que elegían para sus clases infravaloraban la relevancia de la producción oral por dar más protagonismo a las demás destrezas lingüísticas. Este hallazgo confirma la importancia que le otorga el profesorado a los libros de texto en el desarrollo de sus clases (Lizasoain y Vargas Multizabal, 2023). También, se observó el impacto negativo del menosprecio de la producción oral en la evaluación global del alumnado, que altera su actitud, ya que al no examinar la expresión e interacción orales o darles menos peso, el estudiantado la percibía como una destreza de menor importancia:

> Adrián: Por lo que he dicho antes, los libros de texto, nosotros tenemos Network de Burligton, en la PEvAU no hay speaking, luego, en los propios exámenes siempre le dan menos importancia a speaking. Así que no, ahora que hemos organizado un viaje de inmersión lingüística, están todos interesados, ¿por qué? Porque quieren aprender a hablar.
>
> Juan: Y luego las notas, como se les da menos importancia a la hora de evaluar, pues los alumnos tampoco ven importante saber hablar.

No obstante, esta infravaloración visible en la elección del libro de texto y en la evaluación son consecuencias directas del examen de selectividad, que ignora dicha destreza; sin embargo, se considera un marcador de éxito del alumnado en su carrera académica.

Las opiniones del profesorado polaco acerca de la eficiencia del sistema educativo en su país eran mucho más positivas y concuerdan con el hallazgo de Dzieciol-Pedich (2015) de que los docentes evalúan de forma satisfactoria sus prácticas basadas en el enfoque comunicativo en el aula. Ocho de 11 docentes consideraban que la enseñanza de inglés ofertada en su centro garantizaba la competencia oral del alumnado, ya que durante 5-7 horas de clase semanalmente se creaban condiciones suficientes para prepararlo tanto para comunicarse como para la prueba de acceso a la universidad:

> Agnieszka: Grupy co mają 5-6 godzin uważam że jest to do zrobienia, myślę że wszystkie grupy tyle powinny mieć, widać po prostu różnice jak oni są przygotowani do matury po 3 a jak po 5-6 godzinach.[Los grupos que tienen 5-6h de inglés a la semana, creo que se puede conseguir. En mi opinión todos los grupos deberían tener este número de horas, porque se ve la diferencia en la preparación para la selectividad entre los que han tenido 3h y los que han tenido 5 o 6h de inglés a la semana.]

Sin embargo, dos profesoras matizaron que el número de horas de enseñanza recibida en sus centros era un factor clave en el éxito comunicativo del alumnado, siendo insuficientes tres horas semanales, una opinión que concuerda con las observaciones del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (MECD, 2012, p.26) en el que se apunta que la única destreza para la cual un aumento en el número de horas de clase conlleva un mejor rendimiento es la oral:

> Maja: Uważam że jak mają 3 godziny tygodniowo to to jest za mało,bo musimy ich przygotować także do egzaminu, a to jest ciężkie do zrealizowania.[Creo que si tienen 3 horas semanales es insuficiente, porque también les tenemos que preparar para aprobar otras destrezas de la selectividad y esto es difícil de realizar.]

A la vez, tres profesores creían que el sistema era ineficiente, ya que el valor de la producción oral en la prueba de acceso a la universidad polaca era demasiado bajo, durante la pandemia de Covid-19 se había descuidado esta destreza y el papel de la escuela consistía solo en motivar al alumnado a hablar, pero para que se volviera comunicativamente competente debería practicar el idioma fuera del aula:

> Kasia: No moim zdaniem w ogóle nie wystarczy, oni muszą się otaczać językiem, moim zdaniem to jest abstrakcja, nie da się. Muszą czytać, słuchać, mówić samemu w swoim własnym otoczeniu, szkoła może ich zmotywować, ale w ich kwestii leży żeby zadbać o tą wiedzę.[En mi opinión en general no es suficiente, ellos tienen que rodearse con la lengua, es mi opinión es una abstracción, no se puede. Ellos tienen que leer, escuchar, hablar en su propio entorno, la escuela les puede motivar, pero son ellos mismos los que tienen que desarrollar los conocimientos adquiridos.]

Los hallazgos que refuerzan el papel fundamental de la modalidad oral de la PEvAU se resumen en las respuestas del profesorado a la pregunta: ¿En qué medida crees que el hecho de que se evalúe/no evalúe *speaking* en la selectividad influye en la importancia que se le da en tu clase? ¿Crees que le darías la misma importancia si se incluyera/no se incluyera en esta prueba la evaluación de *speaking*? Siete de diez docentes españoles reconocieron prestar más atención a las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita debido a las dificultades de desarrollar actividades comunicativas en grupos de alumnos muy numerosos y la ausencia de la prueba oral en el examen de selectividad:

> Juan: Te reconozco que no hice ni speaking ni listening en todo el año, porque en 2º de Bachillerato, el nivel es muy bajo, no hay esas pruebas, y lo que prima al final es la nota que ellos quieren tener, hice listening por tener cada nota en cada trimestre, pero ni practiqué el speaking ni listening. Se están jugando la carrera que quieren, por cómo está enfocada la PEvAU. A lo mejor está cambiando, la tradición que llevamos de lengua extranjera, aquí ha sido siempre la gramática y el vocabulario, los alumnos están acostumbrados a eso, exámenes de vocabulario y gramática y reading; valoran más esto que saber expresarse.

El profesorado polaco (8 de 11 docentes) también admitió el impacto de la prueba de acceso a la universidad en el desarrollo de la producción oral en clase; sin embargo, en este caso era positivo, dado que en Polonia este examen incluye la expresión e interacción orales y el profesorado reconoció trabajarlo en el aula en función de sus exigencias:

> Agnieszka: No ma wpływ, bo przygotowujemy się również do matury ustnej, są zadania typowo maturalne. [Pues influye, porque los preparamos también para el examen oral de la selectividad, hacemos tareas iguales a las del examen.]

Asimismo, la relación entre la práctica de la producción oral en el aula y la estructura de la prueba de acceso a la universidad se verificó en los cursos 2020-21 y 2021-22 cuando el gobierno polaco decidió eliminar temporalmente el examen de la expresión e interacción oral debido a la pandemia de Covid-19. El profesorado confesó que, en estas circunstancias, prescindió de la práctica de la expresión e interacción oral para centrarse en las destrezas examinadas:

> Ola: W tym roku nie było matury ustnej, więc skupiłam się na innych skills. Zdecydowanie jest dobrze że matura ustna istnieje też, te osoby teraz w pandemii to one są poszkodowane, wiesz, bo na pewno jest taka pokusa, że jak widzisz że masz słabą grupę to może lepiej cisnąć te inne umiejętności zamiast mówienia, także na pewno. W klasach słabszych to wiesz, na pewno bym była skłonna skupić się na innych umiejętnościach i ten speaking nie byłby tak istotny. Ale wiemy, że mówienie jest trudne, że wszyscy mają taką barierę i dlatego też bardzo dobrze że jest ta matura ustna. [Este año no ha habido el examen oral en la PEvAU, así que me he centrado en otras destrezas. Claramente es bueno que exista el examen oral, las personas del curso de la pandemia son víctimas de esta situación, porque sabes, es cierto que cuando ves un grupo más flojo, estás tentando a apretar más en otras destrezas en vez de hablar, así que por supuesto que sí. Sabes, en clases más flojas seguramente estaría dispuesta a centrarme en otras destrezas y el speaking no sería tan importante para mí. Pero sabemos que la expresión oral

> es difícil y que todos tienen esta barrera lingüística, por lo que está muy bien que tengamos el examen oral en la PEvAU.]

A modo de resumen, aunque las pruebas externas se acusan de un efecto colateral negativo (efecto *backwash*) en la praxis docente (Harlen, 2005; Brockmeier et al., 2014), ya que suele privar la enseñanza transmisiva y memorística, especialmente en el curso previo a ellas, en el caso del profesorado polaco, el impacto de la prueba de acceso a la universidad es positivo, dado que su diseño contempla la evaluación de la producción oral y exige al profesorado su práctica en el aula.

4.3. Motivación a desarrollar la producción oral

Por último, ambos colectivos, en su gran mayoría, reconocieron estar motivados a desarrollar la producción oral en clase:

> Luisa: Si a ti no te gusta lo que estás haciendo pues lo transmites, así que tiene que ver y mucho. Si quieres que ellos hablen, tienes que fomentar, motivar a que a ellos les guste, yo estoy motivada, siempre, si no, no trabajaría en esto.

> Ola: Jak mi się podoba to oni to widzą. Jak ja jestem ospała to ich nie porywa, entuzjazm jest ważny, innaczej to nie działa. Ja najbardziej lubię dyskusje, fajnie czas leci, o nich można się dużo dowiedzieć, to mi się podoba. Jestem bardzo zmotywowana. [Cuando yo estoy motivada, ellos lo ven. Cuando estoy dormida, no los animo, el entusiasmo es importante, de otra manera esto no funciona. Yo lo que más disfruto son los debates, el tiempo pasa de manera muy agradable, los puedes conocer mejor, es lo que más me gusta. Estoy muy motivada.]

No obstante, todos los docentes españoles acusaron la falta de posibilidades de desarrollo profesional en este campo, a pesar de tener a su disposición una formación muy variada ofertada por los centros del profesorado (CEP):

> Lucía: En el CEP sí, pero nada con speaking, uso de la tecnología sí.

En nuestra opinión, la poca práctica de la producción oral en el aula y la falta de formación en el campo que acusan los docentes españoles no augura un cambio en su práctica docente. Tengamos en cuenta que en España la tradición predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras era el método de gramática y traducción, por lo que puede que muchos docentes, con más o menos consciencia, reflejen aspectos de los

métodos pre-comunicativos (Cerezo Herrero et al., 2019). No obstante, debido a las limitaciones de nuestro estudio, en forma de ausencia del acompañamiento del profesorado in situ, no podemos afirmar que existe un desconocimiento del enfoque comunicativo en el aula, pero sí observar que escasea la formación en este campo y se debería practicar con más frecuencia, por lo que promover las actividades de formación centradas en la didáctica de la producción oral es más que aconsejable.

En Polonia, no existe ningún organismo oficial público semejante a los centros de Formación Permanente del Profesorado, por lo tanto, los docentes suelen actualizar sus conocimientos en el mercado privado. Seis profesores polacos recibieron formación de las editoriales de libros de texto que usaban en el aula:

> Magda: Szukam sobie szkoleń online, Macmillan miał w zeszłym roku jak rozgadać uczniów. [Me busco cursos online, el año pasado Macmillan tuvo uno sobre cómo hacer hablar a los alumnos.]

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación ponen el foco en las diferencias entre las percepciones del profesorado español y polaco. A pesar de la consciencia de ambos colectivos de la importancia de saber hablar en una lengua extranjera, en España, la expresión e interacción orales recibe una atención desproporcionada, lo que se observa en el uso de español como lengua vehicular, escasa práctica de la interacción oral en clase y, a menudo, falta de su evaluación. Aunque el profesorado español admite estar motivado a desarrollar la producción oral en el aula, es consciente de la insuficiencia de la enseñanza impartida y lamenta no tener posibilidades de formación en este campo. En cambio, el profesorado polaco, a pesar de tener una formación bastante irregular e informal en la didáctica de la producción oral, opina que su práctica docente tiene un impacto positivo en el desarrollo de la producción oral de su estudiantado, ya que se trabaja con regularidad en el aula, se evalúa como cualquier otra destreza lingüística y se usa a diario como la lengua de comunicación en el aula.

A nuestro parecer, los motivos por los que se desatiende la oralidad en las aulas españolas resultan evidentes. El profesorado español se queja de dar clases con las ratios de alumnado muy altas, que a menudo oscilan entre 25 y 35 alumnos, cuyo nivel en la lengua extranjera suele ser muy dispar. Asimismo, tres horas de inglés en el Bachillerato y cuatro horas en la ESO semanales son insuficientes para aprender a comunicarse en dicha lengua. Por último, la prueba de acceso a la universidad no contempla la evaluación de la expresión e interacción oral, en nuestra opinión, la principal responsable de la desatención de la expresión e interacción orales en las aulas españolas. Cabe añadir que el nivel de dificultad de esta prueba oscila entre un B1-B1+ según el MCER que es considerablemente bajo en comparación con otros países europeos. A modo de comparación con los institutos de secundaria polacos, las clases de inglés se imparten en grupos a dos niveles de competencia lingüística. De este modo, una clase de alumnos se divide en dos grupos de alrededor de 15 personas, cuyo nivel es más afín. El alumnado suele tener semanalmente entre 4-7 horas de inglés, donde el nivel de partida es un B1 y la expresión e interacción oral es una de las destrezas lingüísticas evaluadas en el examen de selectividad.

Recapitulando, esperamos que nuestros hallazgos que visibilizan la insuficiente enseñanza de la expresión e interacción orales en el sistema educativo español sean un motor de búsqueda de soluciones para garantizar la calidad de la enseñanza pública de lenguas extranjeras en España. Indudablemente, las reformas requieren una inversión económica a nivel estatal, que posibilitaría aumentar las plantillas docentes y bajar las ratios del alumnado en las aulas. Asimismo, son imprescindibles tanto las modificaciones en el horario semanal de inglés como en el diseño de la prueba de acceso a la universidad para que el profesorado trabaje la producción oral como las demás destrezas lingüísticas exigidas en la prueba. Cabe subrayar que, aunque la selectividad no sea el objetivo de todo el alumnado, es la opción mayoritaria (Martínez Martínez et al., 2016) por lo que el profesorado se siente obligado a impartir sus clases en función de las exigencias de la prueba para garantizar el acceso a la formación universitaria a todos los que lo deseen. Por último, nos parece necesario insistir en aumentar la oferta de la formación

permanente de profesorado relacionada con la práctica de la producción oral en las aulas de lenguas extranjeras, lo que indudablemente permitiría a los docentes actualizar los conocimientos en este campo y posiblemente sería un impulso para prestarle más atención al desarrollo de la producción oral en las aulas.

6. REFERENCIAS

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Applied Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1057/978-1-137-35913-1

Brockmeier, L. L., Green, R. B., Pate, J. L., Tsemunhu, R. y Bockenko, M. J. (2014). Teachers' beliefs about the effects of high stakes testing. Journal of Education and Human Development, 3(4), 91-104.

Bueno Alastuey, M. y Luque Agulló, G. (2012). Competencias en lengua extranjera exigibles en la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta para la evaluación de los aspectos orales. Revista de Educación, 357, 81-104. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:606b8da6-f565-4667-9e21-347fa9d05f5c/re35704-pdf.pdf

Cerezo Herrero, E., Guitart Escudero, P. y Korecki Rodrigo A.I. (2019). La expresión e interacción orales en la enseñanza de E/le en Noruega. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 13(26), 72-97.

Comisión Europea (2012). Eurobarómetro especial 386. Europeans and Their Languages. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049

Comisión Europea (2017). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://doi.org/10.2797/986128

Comisión Europea (2019a). Monitor de la Educación y la Formación 2019. España. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2019b). Monitor Edukacji i Kształcenia 2019. Polska. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://doi.org/10.2766/374621

Comisión Europea (2023). Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2021/2022. Eurydice Facts and Figures. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://eurydice.org.pl/aktualnosci/zarobki-nauczycieli-i-dyrektorow-szkol-w-europie-20212022-fisze-krajowe

Dzieciol-Pedich, A. (2015). Limited effectiveness of the communicative approach in Poland. En J. Kamionowski y N. Malenko (Eds.), Towards better language teaching: Methodological concerns/Using cultural and literary studies (pp. 43-54). Panstwowa Wyzsza Szkola Informatyki i Przedsiebierczosci w Lomzy.

Dziennik Ustaw 2018 poz. 467. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Internetowy System Aktów Prawnych. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467

Dziennik Ustaw 2017 poz.703. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Internetowy System Aktów Prawnych. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000703

Dziennik Ustaw 2019 poz.639. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Internetowy System Aktów Prawnych. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000639

Dziennik Ustaw 2023 poz.984. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 kwietnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - Karta Nauczyciela. Internetowy System Aktów Prawnych. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230000984

Eurydice (2023) Krótka informacja o Polskim systemie edukacji. https://eurydice.org.pl/system-edukacji-w-polsce/krotka-informacja-o-polskim-systemie-edukacji

González Villarón, M. y Egido Gálvez, I. (2017). Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: comparación entre España y Holanda. Revista Complutense de Educación, 28 (2), 591-607.

Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning–tensions and synergies. Curriculum Journal, 16(2), 207-223.

Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. ELT Journal, 50(3), 187-198. https://doi.org/10.1093/elt/50.3.187

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. No. 340. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Lizasoain, A. y Vargas Mutizabal, J. (2023). Percepciones de los docentes de inglés chilenos acerca de los libros de texto utilizados en establecimientos escolares públicos y privados en Chile. Calidad en la Educación, 58, 35-68. http://doi.org/10.31619/caledu.n58.1274

Martínez Martínez, A., Zurita Ortega, F., Castro Sánchez, M., Chacón Cuberos, R., Hinojo Lucena, M.A., Espejo Garcés, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. Revista Electrónica Educare, 20(1), 304-321. https://doi.org/10.15359/ree.20-1.14

MECD (2012). Estudio Europeo de Competencia lingüística. Vol. II. Análisis de expertos. INEE. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-europeo-de-competencia-lingistica-eecl-volumen-ii-analisis-de-expertos/espana-union-europea-lingistica/15405

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. BOE. No. 62. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-4132

Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE. No. 82. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521

LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS Y LOS FACTORES AFECTIVOS. ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA DE ESPAÑA Y POLONIA SOBRE SUS PRÁCTICAS DOCENTES

MARTA NAPIÓRKOWSKA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente la necesidad de dedicarle una mayor atención a la enseñanza de las destrezas de producción oral (hablar y conversar) en las aulas de LE. La perspectiva de los docentes permite entender mejor su práctica en el aula (Farrell,2015; Farrell y Ives, 2015) y conocer de primera mano la problemática del desarrollo de la producción oral de sus discípulos. Sin embargo, los estudios de naturaleza empírica que contemplan sus percepciones sobre el impacto de las metodologías comunicativas aplicadas en el aula son muy escasos (Diop, 2016; Dzięcioł-Pędich, 2015; Farrell y Yang, 2019; García-Sampedro, 2021), siendo predominante la investigación enfocada en la enseñanza de la producción oral, con estudios mayormente centrados en el enfoque basado en tareas y las percepciones del alumnado universitario (p.ej. Boonkit,2010; Mridha y Muniruzzaman, 2020; Nakatani, 2005; Ortega,1999; Xuyen y Trang, 2021) y menos frecuente, del alumnado de secundaria (p.ej. Acala, 2023; Peña y Onatra, 2009).

Asimismo, en los últimos veinte años, en la literatura se ha observado un creciente interés por otra vertiente de la enseñanza-aprendizaje de la producción oral: los factores afectivos considerados los más impactantes en su desarrollo (Scovel, 2000). Existe un gran volumen de publicaciones acerca de la ansiedad (p.ej., Gregerson, 2003; Ohata, 2005), considerada la más perjudicial para el desarrollo de la competencia oral

(Arnold, 1999), así como acerca del disfrute (p.ej., Lee et al., 2022; Piechurska-Kuciel, 2017) y de la voluntad de comunicarse en el aula (p.ej., Piechurska-Kuciel, 2018; Zhong, 2013), dos factores de un impacto positivo en la producción oral del alumnado. Sin embargo, la gran mayoría de estos estudios se ha llevado a cabo con el estudiantado universitario, otra vez, siendo el alumnado de secundaria protagonista de escasas publicaciones (p.ej. Joe et al, 2017; Pavelescu y Petrić, 2018; Piechurska Kuciel, 2011; 2014) Además, se ha detectado solo un estudio (García-Sampedro y Agudo Prado, 2020) que visibiliza las percepciones del profesorado sobre las actividades enfocadas en el desarrollo de la producción oral y las emociones experimentadas por el alumnado en el aula de LE. En esta investigación de carácter cualitativo se analizaron las percepciones de 30 profesores universitarios y de secundaria, procedentes de España y del Reino Unido, acerca de la metodología que consideraban motivadora para el alumnado y del rol de los factores afectivos en la práctica de la producción oral. La colaboración internacional que propicia el uso de la lengua en situaciones auténticas, la elección del alumnado de los temas de las tareas comunicativas, el uso de diferentes metodologías comunicativas y la evaluación formativa son algunos de los hallazgos que según los docentes son responsables de una mayor motivación a hablar en el aula. Sin embargo, a los factores afectivos se hizo solo una referencia constatando que los docentes los consideraban importantes en el desarrollo de la comunicación oral. También se mencionó que la producción oral delante de los compañeros de clase era una fuente de ansiedad para el alumnado y la evaluación sumativa de las tareas orales, la responsable de su frustración.

Igualmente, hasta la fecha, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, solo cuatro estudios han analizado las percepciones de los docentes acerca de sus prácticas enfocadas en el desarrollo de la producción oral del alumnado en una LE. Farrell y Yang (2019) indicaron que la docente investigada percibía sus clases como oportunidades para usar el idioma, subrayó la relevancia de las actividades de *warm-up* en forma de videos, de temas familiares para el alumnado, del disfrute durante las clases, relacionado con el humor del docente, y del agrupamiento del alumnado en parejas y pequeños grupos para reducir su ansiedad, siendo éstas las únicas referencias que hacen alusión a las emociones del alumnado. La gran mayoría de sus creencias coincidió con sus prácticas en el aula.

Entre los hallazgos más significativos de Diop (2016) se encuentran el uso de dos ejercicios clave aplicados con frecuencia en el aula de ELE: la explicación de textos y el comentario de fotos y la escasa evaluación de las funciones comunicativas, siendo más relevante para el profesorado la corrección de elementos lingüísticos, léxicos y fonéticos. Estas prácticas no propiciaban una mejora en la comunicación del alumnado. En la investigación de Dzięcioł-Pędich (2015) se subrayó la obligación de enfocar las tareas comunicativas en las necesidades e intereses del alumnado, estimular al alumnado con una menor voluntad de comunicarse, usar un material auténtico, como canciones, juegos, dibujos animados o videos de YouTube para aumentar el interés del alumnado en la lengua inglesa, agrupar al alumnado en grupos o parejas tanto para disminuir sus niveles de ansiedad como para disponer de más tiempo para la expresión oral y, por último, aumentar la consciencia del alumnado de que eran cocreadores de su aprendizaje. García-Sampedro (2021) entre los ejemplos de buenas prácticas en las aulas mencionó las siguientes: la organización de asambleas con el alumnado; el uso de materiales audiovisuales como fuente de motivación; la práctica de tareas orales como las presentaciones, diálogos, debates o entrevistas; la evaluación formativa de la producción oral; la participación en los proyectos interculturales; la organización de los intercambios internacionales o la ayuda de los auxiliares de conversación. Las prácticas que se consideraron nocivas para el fomento de la comunicación oral en el aula eran: la falta de agrupación del alumnado en equipos de trabajo; la fuerte dependencia de los libros de texto centrados en los métodos tradicionales, la evaluación sumativa de la producción oral y el escaso uso de las herramientas TIC para crear actividades comunicativas.

En resumen, la relevancia de la investigación centrada en la perspectiva de los docentes de idiomas resulta evidente. Asimismo, no se puede ignorar el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras varía según el contexto geográfico y cultural por lo que los estudios de naturaleza comparativa son esenciales para poder conocer las realidades educativas de cada país y enriquecerse mutuamente. Por consiguiente, en esta investigación se pretende comparar las percepciones del profesorado de dos países de tradición metodológica muy diferente, el método de gramática-traducción, en España (García-Sampedro, 2021; Rubio Alcalá y

Martínez Lirola, 2008) y el enfoque comunicativo, en Polonia (Dzięcioł-Pędich, 2015).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación consiste en conocer y comparar las medidas que toma el profesorado polaco y español para garantizar la expresión e interacción oral en las aulas de inglés.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y muestra de investigación

La muestra de investigación fue compuesta por 21 docentes de inglés de secundaria, 10 de España y 11 de Polonia, cuyas edades oscilaban entre 29-59 (M=38.40; DE=7.68) y 34-57 (M=46.54; DE=5.50), respectivamente (véase Tabla 1 y Tabla 2 para más detalles). El profesorado español procedía de cuatro provincias andaluzas: Málaga, Cádiz, Almería y Jaén y el profesorado polaco del norte y del sur de Polonia, de las ciudades de Pruszcz Gdanski, Gdansk, Sopot, Gdynia y Wroclaw. Todos los institutos de secundaria eran de carácter público, en los que el profesorado enseñaba inglés como primera lengua extranjera.

TABLA 1. *Muestra de investigación: profesorado español*

Profesor/a	Género	Edad	Años de experiencia laboral
Teodora	mujer	36	5
Emma	mujer	29	4
Marcos	hombre	35	2
Celia	mujer	50	20
Raquel	mujer	39	12
Nuria	mujer	44	17
Miguel	hombre	29	5
Irene	mujer	34	5
Álvaro	hombre	29	5
Ana	mujer	59	36

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Muestra de investigación: profesorado polaco*

Profesor/a	Género	Edad	Años de experiencia laboral
Anna	mujer	50	26
Oliwia	mujer	44	20
Magda	mujer	46	20
Marek	hombre	55	31
Daria	mujer	34	3
Kinga	mujer	34	6
Aneta	mujer	48	26
Marta	mujer	46	20
Ala	mujer	57	27
Agnieszka	mujer	53	30
Justyna	mujer	45	21

Fuente: elaboración propia

3.2. Instrumento y procedimiento de recogida de datos

El instrumento usado para recoger los datos fueron entrevistas semiestructuradas, desarrolladas en las lenguas maternas de cada colectivo en horario escolar durante horas no lectivas del profesorado. El protocolo estaba enfocado en las posibles medidas que tomaba el profesorado tanto para fomentar la voluntad de comunicarse y el disfrute en el aula de inglés como para reducir la ansiedad del alumnado. Se consideraron estas vertientes emocionales puesto que la investigación ha constatado que inciden significativamente en la comunicación oral del alumnado en el aula (Dewaele y MacIntyre, 2014). Asimismo, se incluyeron preguntas relacionadas con los problemas comunicativos del alumnado que presencia el profesorado en el aula y las soluciones con las que pretende enfrentarlos. Las entrevistas se grabaron, transcribieron y sometieron al análisis temático de Braun y Clarke (2007) en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti.

La participación del profesorado en la investigación cualitativa fue voluntaria. Se contacto con docentes y equipos directivos de varios institutos de secundaria mediante correo electrónico en el que se los invitaba a participar en un proyecto de *telecolabración* entre los centros españoles y polacos. Los institutos polacos que respondieron a la invitación,

fueron visitados por la investigadora durante una estancia de investigación, en la cual se presentó el proyecto al alumnado y se entrevistó al profesorado. El contacto con los institutos españoles se estableció de la misma manera, con la diferencia de que la presentación del proyecto y la grabación de las entrevistas se llevaron a cabo de manera telemática mediante el software de comunicación a distancia, Skype.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. MEDIDAS PARA FOMENTAR LA PREDISPOSICIÓN A HABLAR DEL ALUMNADO EN EL AULA DE INGLÉS

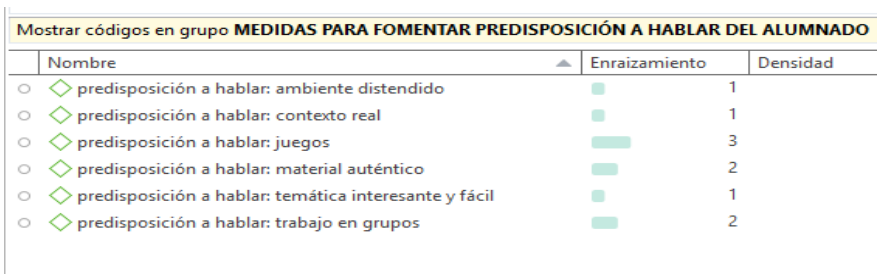
En el análisis de los datos se pudo comprobar que el profesorado difería bastante en las medidas para fomentar la predisposición a comunicarse (véase Figura 1 y Figura 2). Los docentes polacos en su gran mayoría apostaban por actividades enfocadas en una temática interesante y fácil para el alumnado, como los docentes españoles y británicos investigados por García Sampedro y Agudo Prado (2020) o la docente canadiense analizada por Farrell y Yang (2019). Nuestra muestra de profesorado español, sin embargo, no se refirió a la temática de las tareas, con la excepción de un profesor, sino que se decantó por juegos, materiales auténticos o trabajo en grupo:

> Anna: Na pewno trzeba trafić z tematem, pod względem zainteresowania i zasobu słownictwa; zbyt często trafiają się tematy które są dla nich tak obce że nawet nie chce im się pomyśleć co możnaby było powiedzieć. Ponieważ współczesna młodzież ma małą wiedzę ogolną, niestety tak jest, więc lepiej się poruszają na gruncie tematów takich codziennych, życiowych. [Seguramente, tienes que acertar con el tema, en cuanto al interés y al nivel de vocabulario; demasiadas veces les tocan temas tan ajenos para ellos que no les da la gana ni siquiera pensar qué podrían decir. Dado que la juventud de hoy en día tiene muy pocos conocimientos generales, desgraciadamente es así, les va mejor en los temas cotidianos, relacionados con su vida.]
>
> Daria: Tematy które ich interesują, nie na narzucone. [Temas que les interesan, no impuestos.]
>
> Celia: Cuando tienen que jugar, competir suelen estar más dispuestos para hacerlo. Y también en muchas ocasiones, cuando se lo premias.

Marcos: En lo no académico, cualquier cosa que sea del mundo real, por ejemplo, compré pantalones de H&M y ellos han visto el proceso. Usar esto les hace sentirse menos tensos y más predispuestos a hablar, pero tampoco que se pongan ellos a …pero creo que les puedes sacar más palabras con algo así que con algo académico.

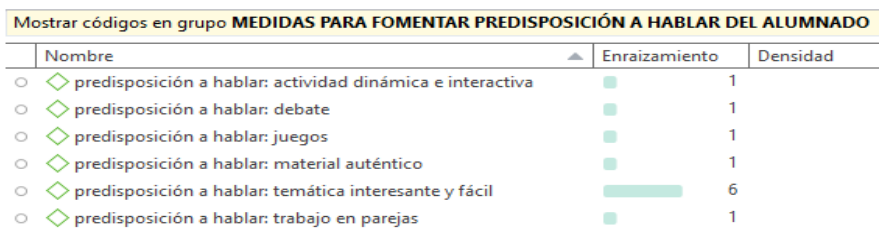
Ana: Trabajar en pequeños grupos, de 3-4, tener un tema de debate, y una persona del grupo, el secretario va poniendo las ideas de cada uno, que han dicho, para as obligar a todos que hablen. Si no, siempre hablan los mismos. El hecho de que hablen en pequeños grupos y con quien quieran hacen que se sientan mucho más cómodos.

FIGURA 1. *Medidas para fomentar la predisposición a hablar en el aula propuestas por el profesorado español*



Fuente: elaboración propia en el programa de análisis de datos Atlas.ti

FIGURA 2. *Medidas para fomentar la predisposición a hablar en el aula propuestas por el profesorado polaco*



Fuente: elaboración propia en el programa de análisis de datos Atlas.ti

No obstante, es importante subrayar que todas las medidas para fomentar la voluntad de comunicarse mencionadas tanto por los docentes polacos como por los docentes españoles, aunque no se mencionen explícitamente, son constituyentes de enfoques más alternativos e

innovadores, como el enfoque comunicativo y sus variedades en forma de aprendizaje basado en tareas o el aprendizaje basado en proyectos. En la investigación de Sampedro-García y Agudo Prado (2020, pp.168-169) lo observa solo un docente, aunque estos enfoques estén ampliamente investigados y considerados efectivos en el desarrollo de la producción oral. A nuestro parecer, este hecho se puede deber a la aplicación bastante irregular, intuitiva y experimental de las tareas usadas en estos enfoques, sin ser éstos predominantes en ninguno de los países. Esta observación cobra más relevancia si tomamos en consideración el hecho de que los recursos educativos más usados por los docentes en las aulas polacas (Dzięcioł-Pędich, 2015) y españolas (García-Sampedro y Agudo Prado, 2020; García-Sampedro, 2021), son los libros de texto. Sin embargo, la diferencia entre las actividades comunicativas que desarrolla el profesorado radica en las exigencias de la prueba de acceso a la universidad. En Polonia, dado que la producción oral es evaluada en dicha prueba, los libros de texto ofrecen actividades preparatorias para ésta y están organizados en función de los postulados del enfoque comunicativo, como señala Dzięcioł-Pędich (2015), de modo que la mayoría de las actividades, independientemente de la destreza practicada, está enfocada al desarrollo de la interacción oral. En España, en cambio, la producción oral no se contempla en dicha prueba, lo que se refleja en los libros de texto, que suelen incluir su práctica en escasas actividades de cada unidad didáctica, independientemente de la etapa educativa (ESO o Bachillerato).

4.2. Medidas para reducir la ansiedad del alumnado experimentada en el aula de inglés

Para disminuir la ansiedad del alumnado relacionada con la expresión oral, bastantes docentes polacos mencionaron una práctica, ausente en España, que consistía en hacer las tareas de la producción oral con el alumnado en privado. Los cuatro docentes que recurrían a esta praxis explicaban que la ansiedad suele acompañar al alumnado muy tímido o inseguro, que no sabe lidiar con la sensación de ser juzgado por sus compañeros, lo que concuerda con los hallazgos de Dewaele y MacIntyre (2016) y Woodrow (2006). El profesorado explicaba que, normalmente,

practicaba el diálogo oral con los alumnos más tímidos en el pasillo, pero con la puerta abierta, ocupando al resto de los compañeros con tareas escritas o lo practicaba después de la clase, durante el recreo:

> Kinga: Niektórzy są wstydliwi, boją się przełamać barierę, nie chcą mówić na forum, przed klasą, przede mną, tak. [Algunos son tímidos, les da miedo romper la barrera lingüística, no quieren hablar en público, delante de sus compañeros, pero delante de mí, sí.]
>
> Agnieszka: Nie pytam na forum, oni zaczynają metodą małych kroków, oni zaczynają ze mną, umawiam się po lekcjach. Osoba zostaje po lekcji, ma przygotować wypowiedź ustną na dany temat, np., najdziwniejsze zawody świata. Takie mamy realia, oni przychodzą i chętnie z tego korzystają, to są osoby które się stresują. [No les hago preguntas en público, ellos empiezan con el método de pequeños pasos, empiezan conmigo, quedamos después de las clases. Esta persona se queda al acabar la clase, tiene que preparar una presentación oral sobre un tema concreto, por ejemplo, las profesiones más raras del mundo. Esta es la realidad, ellos vienen y lo aprovechan con gusto, son personas que se estresan.]

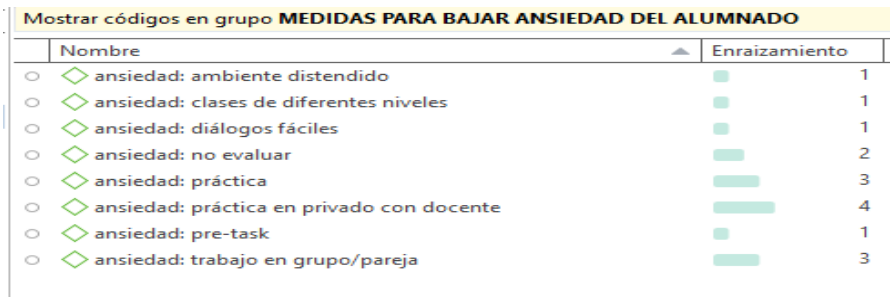
A la vez, tres docentes polacos mencionaron la práctica de la expresión e interacción oral como una medida en sí para que el alumnado se acostumbrara a hablar. Reconocían que a veces existía el problema de la ansiedad; sin embargo, era inevitable y, en su opinión, eran pocos los alumnos que la presenciaban:

> Ala: Ci co mają barierę denerwują się bardzo i jak mają egzamin maturalny to się bardzo stresują, są reakcje typu: „ja nie umiem, nie proszę, ja nie". Średnio w każdej grupie gdzie uczę zawsze znajdą się jakieś 3 osoby na 15. Trzeba ćwiczyć. [Los que tienen una barrera lingüística se ponen muy nerviosos y cuando tienen el examen de la selectividad se estresan mucho, hay reacciones tipo: "yo no sé, no, por favor, yo no.". De promedio en cada grupo hay más o menos 3 de 15 personas. Pues, hay que practicar.]

Otras medidas para lidiar con la ansiedad del alumnado (véase Figura 3) eran: trabajo en grupos o parejas, considerada una práctica efectiva por el alumnado en varias investigaciones (p.ej., Koch y Terrell, 1991), falta de evaluación durante el desarrollo de la comunicación oral, que concuerda con las percepciones de los estudiantes acerca de su carácter estresante en Riasati (2012), fomento de un ambiente distendido, uso de diálogos más fáciles o una pretarea y, por último, el desarrollo de las clases en grupos de un nivel similar. Es importante aclarar que, en

Polonia en cada grupo de alumnos, las clases de la primera lengua extranjera se realizan a dos niveles, ya que el alumnado, antes de empezar el bachillerato, debe superar una prueba, cuyo resultado es decisivo para matricularlo en un grupo de nivel más principiante o más avanzado.

FIGURA 3. *Medidas para reducir la ansiedad del alumnado en el aula propuestas por el profesorado polaco*



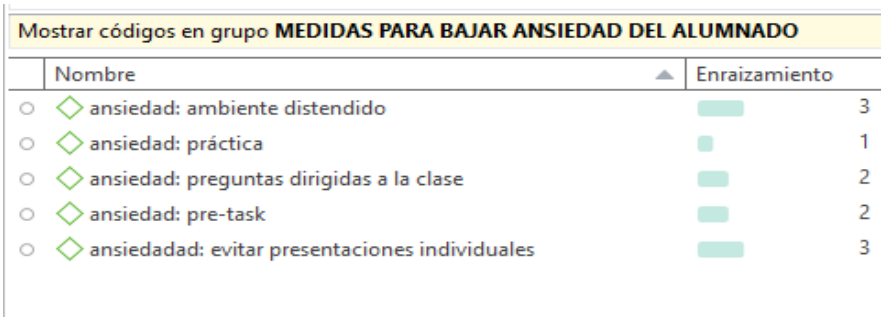
Fuente: elaboración propia en el programa de análisis de datos Atlas.ti

El profesorado español mayormente optaba por garantizar un ambiente más distendido o intentar evitar las presentaciones orales, que solían ser las más estresantes para el alumnado, lo que coincide con los hallazgos de García-Sampedro y Agudo Prado (2020) en cuanto a que el alumnado teme hablar en público delante de sus compañeros:

> Miguel: No, el ambiente de clase es muy tranquilo, distendido, yo creo que todos saben que el ambiente es muy relajado, sí, que existe este problema, pero el porcentaje es muy bajo, ¡los alumnos son muy sinvergüenza, la mayoría!
>
> Emma: Cuando tienen que hablar delante de toda la clase. Intento evitarlo.

También recurrían al uso de la pretarea, aconsejado por Farrell y Young (2019), preguntas dirigidas a todos los alumnos sin dirigirse a nadie en concreto y a la práctica más frecuente de la expresión e interacción oral (véase Figura 4).

FIGURA 4. *Medidas para reducir la ansiedad del alumnado en el aula propuestas por el profesorado español*



Fuente: elaboración propia en el programa de análisis de datos Atlas.ti

En nuestra opinión, las medidas propuestas por el profesorado para lidiar con la ansiedad del alumnado en el aula reflejan sus diferencias hacia la práctica de la comunicación oral. En Polonia, aunque la ansiedad dificulta el aprendizaje de ciertos alumnos, la gran mayoría del profesorado propone como medidas la práctica incondicional de esta destreza, desarrollándola en privado o en parejas con otros compañeros. En España, se observa más atención al ambiente de clase o directamente se evitan las actividades que pueden ser más estresantes para el alumnado. Esta actitud probablemente es resultado de la obligatoriedad de la producción oral en la prueba de acceso a la universidad en Polonia. El profesorado polaco es consciente de que no puede descuidarla, en contraste con el profesorado español, que se lo puede permitir ya que no se va a evaluar en las pruebas externas.

4.3. Medidas para fomentar el disfrute del alumnado experimentado en el aula de inglés

Asimismo, ambos grupos discrepaban en las maneras de garantizar el disfrute de su alumnado en el aula. Cuatro profesores polacos creían que los debates en grupos o en parejas eran su desencadenante, por lo que compartían la perspectiva del alumnado del estudio de Dewaele y MacIntyre (2014):

> Aneta: Tam gdzie mogą wypowiadać swoją opinię i dobrze jak mają bazę słownictwa i pracują raczej w parach; jak sobie omówią sami to wydaje mi się że lepiej im to wychodzi, bo się tak nie wstydzą. [Donde pueden expresar su opinión, cuando tienen una base de vocabulario y trabajan en parejas; si primero lo practican solos, me parece que luego les sale mejor, porque no les da tanta vergüenza.]

En cambio, el profesorado español percibía más placenteras para su estudiantado las actividades relacionadas con la vida real en las que podía actuar o grabarse:

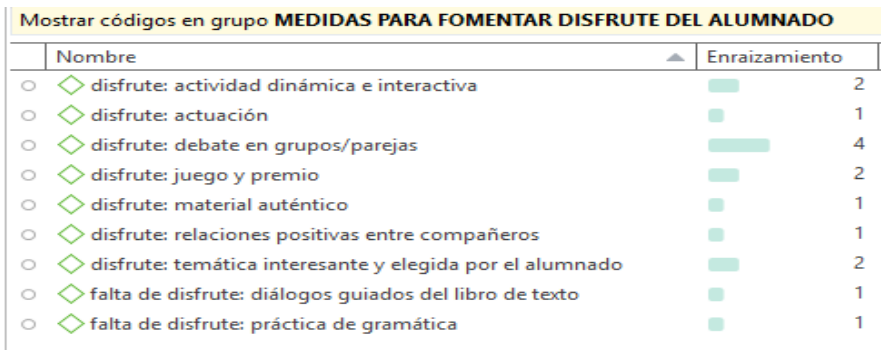
> Ana: Las actividades que tienen vínculo con actividades fuera del aula, vamos a imaginarnos que estamos en Londres, vamos a una tienda, vamos a probarnos un pantalón, pedir zapatos, o expresar gustos que hacer durante un fin de semana, siempre algo significativo, relacionado con su vida diaria.
>
> Álvaro: Role-plays, entrevistas también les gustan mucho, se ponen muy serios y sacan los resultados muy buenos.
>
> Raquel: Cuando se tienen que grabar o algo, eso lo disfrutan más.

Aunque es una suposición, estas diferencias pueden deberse a las diferencias en el nivel lingüístico del alumnado; el profesorado polaco percibe el disfrute de su alumnado porque supuestamente sabe debatir, a pesar del carácter muy exigente de este tipo de actividades, que conlleva la rapidez del pensamiento, la fluidez de expresión y un buen dominio de la destreza auditiva. En cambio, el profesorado español percibe que las actividades más placenteras para el alumnado son las que le permiten preparase, ensayar o incluso memorizar el discurso, lo que puede tener relación con un menor dominio de la destreza oral de su alumnado. Esta relación la confirma el estudio de Dewaele et al. (2018) donde a una mayor competencia en LE, se asocia un mayor disfrute del alumnado en el aula.

Además, ambos colectivos mencionaban las mismas actividades que les resultaban placenteras a sus alumnos, aunque con diferente frecuencia según el país de procedencia, lo que se puede apreciar en Figura 5 y Figura 6. Resulta interesante la observación de dos docentes, uno polaco y otro español, que acusan la falta de disfrute en el aula durante la práctica de diálogos guiados de los libros de texto que usan. Tengamos en cuenta que las editoriales procuran que las actividades recogidas en los manuales también tengan una temática interesante y relacionada con la

vida personal y cotidiana del alumnado; no obstante, en nuestra opinión, a menudo no son muy interactivas ni dinámicas y se centran en la práctica de ciertas funciones comunicativas o estructuras gramaticales mediante la repetición, memorización y actuación de un diálogo previamente diseñado, carente de naturalidad y creatividad, lo que confirman también las percepciones de los docentes investigados por García- Sampedro y Agudo Prado (2020).

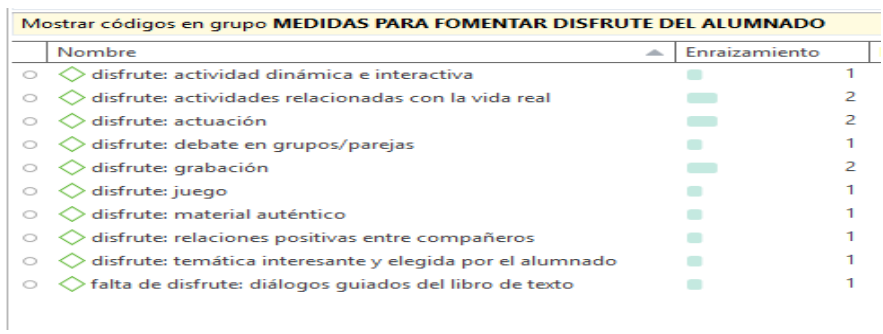
FIGURA 5. *Medidas para fomentar el disfrute del alumnado experimentado en el aula propuestas por el profesorado polaco*


Mostrar códigos en grupo **MEDIDAS PARA FOMENTAR DISFRUTE DEL ALUMNADO**

Nombre	Enraizamiento
disfrute: actividad dinámica e interactiva	2
disfrute: actuación	1
disfrute: debate en grupos/parejas	4
disfrute: juego y premio	2
disfrute: material auténtico	1
disfrute: relaciones positivas entre compañeros	1
disfrute: temática interesante y elegida por el alumnado	2
falta de disfrute: diálogos guiados del libro de texto	1
falta de disfrute: práctica de gramática	1

Fuente: elaboración propia en el programa de análisis de datos Atlas.ti

FIGURA 6. *Medidas para fomentar el disfrute del alumnado experimentado en el aula propuestas por el profesorado español*


Mostrar códigos en grupo **MEDIDAS PARA FOMENTAR DISFRUTE DEL ALUMNADO**

Nombre	Enraizamiento
disfrute: actividad dinámica e interactiva	1
disfrute: actividades relacionadas con la vida real	2
disfrute: actuación	2
disfrute: debate en grupos/parejas	1
disfrute: grabación	2
disfrute: juego	1
disfrute: material auténtico	1
disfrute: relaciones positivas entre compañeros	1
disfrute: temática interesante y elegida por el alumnado	1
falta de disfrute: diálogos guiados del libro de texto	1

Fuente: elaboración propia en el programa de análisis de datos Atlas.ti

4.4. MEDIDAS PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS COMUNICATIVOS

En cuanto a los problemas comunicativos en el aula la gran mayoría del profesorado polaco y español observaba que el alumnado carecía de vocabulario para expresar sus pensamientos. Las soluciones para abordar esta dificultad eran muy diversas, sin detectar una estrategia común, desde los ejercicios en contexto, ejercicios de sinonimia, el aumento de input en inglés o el uso de fichas:

> Álvaro: Les falta vocabulario, por eso hay que trabajarlo primero, y en lo que yo insisto mucho es enseñares estrategias, cuando por ejemplo te falta una palabra, no sabes cómo decir algo, tienes que buscar otra forma de decirlo.
>
> Miguel: Falta de vocabulario, input, no escuchan, falta de práctica; intento hablar casi toda la hora en inglés, el lenguaje en el aula, leo ejercicio tal, salgo a la pizarra, todas las mañanas llego y pregunto qué hicieron ayer, cuáles son sus planes para hoy, etc.
>
> Oliwia: Słów się uczymy, staram się przygotować ćwiczenia, krzyżówki, połącz w pary, online i na papierze; jak słownictwo z filmami, to oglądali trailery, mieli słówek listę i mieli opisać. [Aprendemos el vocabulario, intento preparar ejercicios, crucigramas, ejercicios tipo junta las parejas, online y tradicionales, en papel; si tenemos vocabulario relacionado con películas, ven los tráileres, tienen un listado de vocabulario y tienen que describirlo.]

En lo que diferían los docentes de ambos países eran en las dificultades de pronunciación, mencionadas solo por el profesorado español, y en los problemas de corrección lingüística, mencionados mayormente por el profesorado polaco. Para la mejora de la pronunciación del alumnado se recurría a los ejercicios de dramatización, corrección en grupos o el uso de las pretareas; en cambio, para corregir los fallos gramaticales, se solía hacer de forma anónima, entre todos los compañeros de clase:

> Irene: La pronunciación, yo les escribo future y pregunto: how do you think it is pronounced? "ˈfjuːʧər" or "fuchur", e intento hacer dramatizar un poco, para que se rían, les pongo semicírculos encima de unas letras para que sepan que esas letras equivalen a, etc.
>
> Nuria: De pronunciación, bueno siemrpe hacemos un pre, intentando ver un diálogo, una conversación similar a lo que ellos deberían producir al final, para que ellos tengan algo a lo que puedan acogerse cuando están hablando, y el while, intento no corregirlo mucho porque ellos cuando corriges se cierran en banda y no quieren seguir, entonces de forma

general hacemos un repaso de frases o palabras que no se han pronunciado bien.

Daria: Pytania pomocnicze na forum, pytam jakby ktoś inny coś powiedział, w ramach podsumowania omawiamy błędy które się pojawiły, nie że osobiście, tylko często popełniane błędy to to i to, co z tym nie tak?[Les pregunto a todos, pregunto cómo lo diría alguien de otra manera, para resumir, hablamos de los errores que tenían, no personalmente, sino los errores más frecuentes son éstos y éstos, ¿por qué, qué pasa con esta frase?]

Marta: Mówią niegramatycznie to ja się nie wtrącam, żeby był ten przekaz, mogli wyrazić co myślą, zapiszę dyskretnie ołówkiem żeby potem do tego wrócić. [Hablan sin tener en cuenta la gramática, no interrumpo para que haya comunicación, puedan expresar lo que piensan, pero tomo nota con discreción para volver a estos fallos.]

4.5. ACTIVIDADES DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

Los hallazgos fueron divididos en tipos de actividades enfocadas al fomento de la producción oral frecuentemente llevadas a cabo por el profesorado y agrupamiento más común del alumnado durante su desarrollo.

4.5.1. Tipología de actividades de la interacción y expresión oral

Los *role-plays* son las actividades más frecuentes en ambos países (seis docentes españoles y cinco docentes polacos−véanse Figura 7 y Figura 8), lo que a nuestro parecer se debe a su popularidad en los libros de texto en ambos países. Los docentes polacos, no obstante, suelen centrarse también en el comentario de input oral o escrito, las actividades enfocadas estrictamente a la práctica para el examen oral de la prueba de acceso a la universidad, las presentaciones orales o los debates:

Teodora: Me gusta mucho hacerles actividades tipo role plays, incluso cuando trabajo la gramática cuando tienen que preguntarse, diálogos pequeños, ese tipo de cosas.

Ana: Por ejemplo, ahora tenemos “Let’s travel”, y tienen que ponerse en situaciones reales antes durante y después del viaje. Aquí tienen muchas cosas, porque durante el viaje van a comprar ropa, van a un super, etc.

Aneta: Podam przykład z zajęć ktore miałam, obrazki z życia codziennego, jedna część oznaczona literką I (Invitation) a druga E (Excuse) i mieli obrazki że siedzą w kinie na przykład. To musieli zaprosiś ileś osób, zagadać czy nie chcieliby z nimi iść do kina, każda

osoba miała 6 obrazków wiec jeżeli mieli ten sam obrazek 2 osoby to ok, się zgadzali, a jeżeli nie, to musieli znaleźć powód dla którego nie mogą, na podstawie tego co mają; to im się podobało, gdzie element interakcji i zabawy. Inny przyklad: w domku szeregowym, znaleźli trupa, każdy musi wymysleć alibi gdzie był, każdy z sąsiadów podał jedno kłamstwo, ale trzeba wydedukować wspólnie chodząc i plotkując między sąsiadami kto ma coś za uszami.[Te voy a dar un ejemplo de mis clases: imágenes relacionadas con la vida cotidiana, una parte con la señal de I (Invitación) y otra con la E (Excusa) y había imágenes con personas sentadas en el cine, por ejemplo.Tenían que invitar a varias personas, preguntar si les gustaría acompañarlos al cine, cada persona con 6 imágenes, entonces si dos personas tenían la misma imagen aceptaban la invitación y cuando tenían imágenes diferentes, tenían que encontrar una excusa, en función de lo que había en la imagen; esto sí que les gustó, donde hay un elemento de interacción y juego. Otro ejemplo:en una casa adosada se ha encontrado un cadaver, cada uno tiene que inventarse una coartada dónde ha estado, cada vecino ha dicho una mentira, pero hay que deducir quién es el culpable del crimen hablando con todos los involucrados.]

Kinga: Czasem lekcję z mówienia, bezpośrednio zadania maturalne, daję im gotowe zestawy.[A veces, en una clase típica de interacción oral les doy ejemplos de la selectividad directamente.]

Oliwia: Kontrowersyjne, cytaty jak rozumieją, fragmenty filmików, reklamy że nie wiadomo co za produkt reklamowany, zgadywali co się dalej wydarzy. [Temas controvertidos, citas para interpretar su sentido, fragmentos de películas, anuncios donde no se sabe qué producto se anuncia y tienen que adivinar cómo acabará el anuncio.]

Marek: Najbardziej typowa moja lekcja to wprowadzam jakiś temat i rozmawiamy razem, zdjęcie, piosenka, analiza źródła, słownictwa, podsumuwujemy tekst, na forum, jak czytają to potem opowiadają na forum.[Mi clase más típica consiste en introducir un tema y hablarlo todos juntos, una foto, una canción, análisis de la fuente, del vocabulario y el resumen de un texto con toda la clase, si lo leen luego responden en público.]

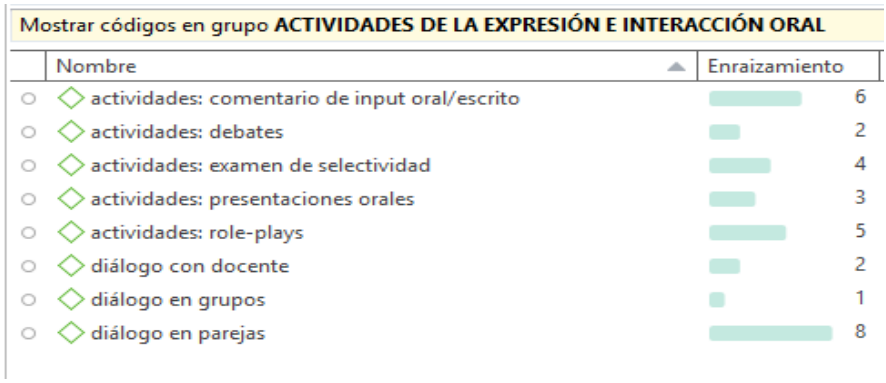
Entre las actividades de los docentes españoles se mencionan juegos, presentaciones, grabación de videos o comentario de *input* oral o escrito, siendo más difícil distinguir una tendencia dominante:

Marcos: Juegos de mesa guiados con preguntas, roles con tarjetas, juegos de vocabulario para que lo vayan practicando de forma oral, slap the board, dicen la palabra y el otro tiene que responder, sale uno, responde otro..

Irene: Creé clase de Flipgrid, con una profesora de Canadá, ellos tenían que presentar su escuela y grabar un video y los alumnos de ahí, lo

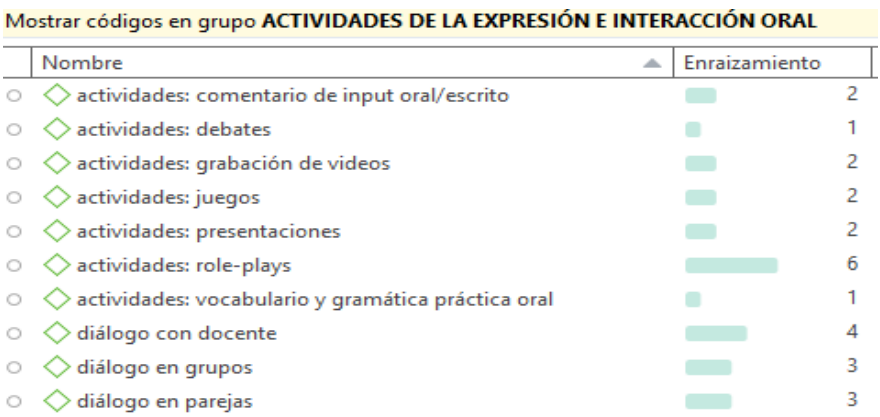
mismo, pero en español; los videos los graban y los pueden ver todos los compañeros, cada niño podía ver lo que hacen los demás compañeros y pueden comentar.

FIGURA 7. *Actividades de la expresión e interacción oral desarrolladas por el profesorado polaco*



Fuente: elaboración propia en el programa de análisis de datos Atlas.ti

FIGURA 8. *Actividades de la expresión e interacción oral desarrolladas por el profesorado español*



Fuente: elaboración propia en el programa de análisis de datos Atlas.ti

4.5.2. Agrupamiento del alumnado

La agrupación del alumnado durante las actividades de producción oral tampoco es muy uniforme. Los docentes españoles no se decantaban por ningún tipo en concreto, ya que solían recurrir a tres tipos de agrupación: diálogo con docente, en grupos y en parejas.

> Álvaro: Normalmente cuando yo les hago preguntas.
>
> Raquel: Si es diálogo y los dos tienen un nivel muy bajo pues no lo hacen bien, me gustan más grupos pequeños porque así tiran un poco de ellos.

En contraste, el profesorado polaco claramente evitaba la comunicación en grupos y prefería emparejar a su alumnado durante las tareas comunicativas para reducir la ansiedad al mínimo, darle más oportunidades de expresarse a cada alumno y asegurar la comunicación sobre el tema de la tarea, lo que concuerda con los hallazgos de Dzięcioł-Pędich (2015):

> Magda: Częściej w parach, mają więcej możliwości żeby się wypowiedzieć, ci introwertycy w grupach mają problem żeby się przebić. [Más a menudo en parejas, porque tienen más posibilidades para expresarse, los introvertidos en grupos tienen un problema para hacerlo.]
>
> Marta: W parach z osobą którą lubią, bo tak się nie boją mówić, nie podoba im się w grupie bo tak się boją wypowiadać, ewentualnie na forum, czasem para z parą. [En parejas con personas con las que se llevan bien, porque así no les da miedo hablar, no les gustan los grupos porque les da miedo expresarse,como alternativa en el foro, a veces también una pareja con otra pareja.]
>
> Kinga: W parach i na forum, ale oni często się wyłączają, jak słucham to robią, ale jak nie, to mam wrażenie że nie. [En parejas y en el foro, pero ellos a menudo desconectan, cuando los escucho, lo hacen, pero si no lo hago, tengo la sensación de que dejan de hacerlo.]

Asimismo, esta discrepancia también se puede deber a dos diferencias culturales: la distancia entre el profesorado y el alumnado y el modo de comunicarse en cada país. Uno de los posibles motivos de la interacción en grupos, igual de frecuente que la de parejas en España, puede estar relacionado con la aceptación del ruido en el aula. No cabe duda de que los españoles hablan más alto en comparación con otros ciudadanos europeos, lo que también se presencia en las aulas (Educación 3.0, s.f.).

Por consiguiente, el mayor ruido o descontrol que puede acompañar al trabajo en grupos no les previene al profesorado español de evitarlos. En cambio, en las aulas polacas, el ambiente de trabajo suele ser bastante silencioso, donde la interacción en parejas no altera la comunicación, aunque estén hablando todos los alumnos a la vez. Asimismo, la comunicación con el docente durante las tareas comunicativas es menos frecuente en Polonia, lo que posiblemente se debe a una distancia de poder más alta que en España (68 frente a 57 en la escala de 120 [Hofstede et al.] 2010), un factor que crea una cierta formalidad entre el docente y el alumno, que puede provocar incomodidad o incluso ansiedad del último en la ejecución de las tareas interactivas.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones corroboran la inicial hipótesis de que la enseñanza de la expresión e interacción oral de inglés como lengua extranjera varía en ambos países. El profesorado polaco y español es consciente de la necesidad de recurrir a los enfoques más innovadores y comunicativos para garantizar la voluntad de comunicarse. A pesar de ello, suele centrar sus clases en las tareas de los libros de texto o exigidas en la prueba de acceso a la universidad. En Polonia, las más comunes son el comentario de input oral, *role-plays*, o ejemplos de tareas extraídas directamente del examen de selectividad, siendo todas las tareas usadas reflejo de su estructura. En España, *role-plays* son las más frecuentes, debido a su frecuencia en los libros de texto usados en el aula. Las prácticas del profesorado para lidiar con la ansiedad en el aula también se ven influenciadas por las diferentes exigencias del sistema educativo en cada país. En Polonia, aunque la producción oral sea estresante para el alumnado, se insiste en practicarla, en España, el profesorado se concentra más en garantizar un ambiente distendido y evitar las tareas angustiosas para el alumnado. En cuanto al disfrute del alumnado experimentado en el aula, el profesorado parece asociarlo con el nivel de su competencia lingüística, eligiendo tareas más espontaneas e interactivas (debates) en Polonia y menos naturales y más productivas (grabación de entrevistas, dramatización) en España.

En nuestra opinión, estas diferencias visibilizan las diferencias entre ambos sistemas educativos y las consecuencias que tienen en las aulas. Nuestros hallazgos recalcan la necesidad de introducir un cambio urgente en el sistema educativo español, que sigue más centrado en la dimensión metalingüística de las lenguas extranjeras que en la expresiva. Indudablemente, una de las reformas de mayor impacto en la práctica de los docentes españoles sería la introducción del examen oral en la prueba de acceso a la universidad, una observación compartida con García-Sampedro (2021).

A la vez, somos conscientes de que nuestro estudio no es carente de limitaciones, como, por ejemplo, la muestra de investigación bastante pequeña y el uso de solo una herramienta de recogida de datos. Probablemente, la comparativa entre las percepciones de los docentes y la observación directa de sus prácticas en el aula proporcionaría más validez y veracidad a nuestros hallazgos, ya que hacen referencia a un tema muy sensible. El profesorado puede ser consciente de las prácticas demandadas y, consciente o inconscientemente, no aplicarlas con la frecuencia deseada en el aula.

Por último, la investigación de las percepciones del profesorado acerca de las emociones experimentadas por el alumnado durante el desarrollo de la producción oral en el aula es casi inexistente, probablemente debido al hecho de que son los alumnos los protagonistas de sus emociones, por lo que su perspectiva resulta más relevante. No obstante, el profesorado es el que proporciona las tareas comunicativas, basadas en sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje (Dzięcioł-Pędich, 2015) y sus percepciones de lo que sucede en las clases son igual de importantes para detectar posibles discrepancias entre las dos perspectivas, entender sus causas y poder proporcionar una mejora equilibrada de la enseñanza de la producción oral en LE. Por consiguiente, recomendamos para futuras investigaciones estudios de caso que contemplen las percepciones de ambos colectivos pertenecientes al mismo contexto educativo, a ser posible, la misma aula.

6. REFERENCIAS

Acala, J. J. (2023). Perceptions of Grade 11 Senior High School Students on Task-based Language Teaching in a Hybrid Oral Communication Class. Asian Journal of Education and Social Studies, 47(3), 28-44. https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v47i31025

Arnold, J. (1999). Affect in language learning. Cambridge University Press.

Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2(2), 1305-1309. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.191

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Applied Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1057/978-1-137-35913-1

Bygate, M. (2001). Speaking. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages (pp. 14–20). Cambridge University Press.

Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in Second Language Learning and Teaching, 2(2), 237-274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? En P.D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Mercer (Eds.), Positive psychology in SLA (pp. 215-236). Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. y Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: the effect of teacher and learner variables. Language Teaching Research, 22(6), 676-697. https://doi.org/10.1177/1362168817692161

Diop, P. M. (2016). Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas de potenciación en enseñanza secundaria. Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos, (19), 67-90. https://doi.org/10.24197/ogigia.19.2016.67-90

Dzięcioł-Pędich, A. (2015). Limited effectiveness of the communicative approach in Poland. En J. Kamionowski y N. Malenko (Eds.), Towards better language teaching: Methodological concerns/Using cultural and literary studies (pp. 43-54). Panstwowa Wyzsza Szkola Informatyki i Przedsiebierczosci w Lomzy.

Educación 3.0. (s.f.). Así afecta la contaminación acústica a docentes y alumnado. https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/contaminacion-acustica-docentes-alumnos/

Farrell, TSC. (2015). Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: a Framework for TESOL Professionals. Routledge.

Farrell, TSC y Ives, J. (2015) Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: a case study. Language Teaching Research 19(5). 1–17.

Farrell, TSC. y Yang, D. (2019). Exploring an EAP Teacher's Beliefs and Practices in Teaching L2 Speaking: A Case Study. RELC Journal, 50(1), 104-117. https://doi.org/10.1177/0033688217730144

García-Sampedro, M. (2021). Teaching spoken English in Spain: classroom practices and teachers' perceptions. Journal of Education Culture and Society, 2(2021), 583-596. https://doi.org/10.15503.jecs2021.2.

García-Sampedro, M. y Agudo Prado, S. (2020). Affective and Motivational Factors in English as a Second Language in Spain. Journal of Education Culture and Society, 1(2020), 163-174. https://doi.org/10.15503/jecs2020.1.163.173

Gregerson, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. Foreign Language Annals, 36(1), 25-32.

Hinkel, E. (2017). Teaching Speaking in Integrated-Skills Classes. En The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (pp. 1–6). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0256

Hofstede, G., Hofstede, G.J. y Minkov, M. (2010). Cultures and Organizations. Software of the Mind. McGraw-Hill.

Joe, H. K., Hiver, P. y Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. Learning and Individual Differences, 53, 133-144. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005.

Koch, A. S. y Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Ed.), Language anxiety: From theory and practice to classroom implications (pp. 108-126). Prentice-Hall.

Lee. J. S., Yeung. N. M. y Osburn. M. B. (2022). Foreign Language Enjoyment as a mediator between Informal Digital Learning of English and willingness to communicate: A sample of Hong Kong EFL secondary students. Journal of Multilingual and Multicultural Development. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2112587

Mridha, Md. M. y Muniruzzaman, S. Md. (2020). Developing Speaking Skill: Barriers Faced by the Bangladeshi EFL Learners. Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities, 7(2), 116-131.

Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. The Modern Language Journal 89, 76-91.

Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the US. TESL-EJ, 9(3), 1-21.

Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. Studies in Second Language Acquisition 21.1, 109-148.

Pavelescu, L. M. y Petrić, B. (2018). Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. Studies in Second Language Learning and Teaching, 8(1), 73-101. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.4

Peña, M. y Onatra, A. (2009). Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia Profile Issues in Teachers' Professional Development, 11(2), 11-26.

Piechurska-Kuciel, E. (2011). Perceived Teacher Support and Language and language anxiety in Polish secondary school EFL learners. Studies in Second Language Learning and Teaching 1(1), 83-100. https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.1.5

Piechurska-Kuciel, E. (2014). Correlates and predictors of L2 willingness to communicate in Polish adolescents. En: M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (Eds.), Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language (pp. 85-102). Springer.

Piechurska-Kuciel, E. (2017). L2 or L3? Foreign language enjoyment and proficiency. En: D. Gabryś-Barker, D. Gałajda, A. Wojtaszek, P. Zakrajewski (Eds.), Multiculturalism, Multilingualism and the Self (pp. 97-111). Springer.

Piechurska-Kuciel, E. (2018). The influence of ambiguity tolerance on willingness to communicate in L2. En: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World, (pp. 167-184). Springer.

Riasati, M. J. (2012). EFL learners' perception of factors influencing willingness to speak English in language classrooms: A qualitative study. World Applied Sciences Journal, 17(10), 1287-1297.

Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. Revista de Enseñanza Universitaria, 32, 51-63. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10690/La_comunicacion_oral.pdf?sequence=2

Scovel, T. (2000). Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition. Heinle & Heinle.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. RELC Journal, 37(3), 308-328. https://doi.org/10.1177/0033688206071315

Xuyen, V.T.M. y Trang, N.H. (2021). Effects of task based speaking activities on EFL learners' oral performance. European Journal of English Language Teaching, 6(6), 17-37. http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i6.3906

Zhong, Q. M. (2013). Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behaviour. System, 41(3), 740-751. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.001.

LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN MODALIDAD PRESENCIAL Y BILINGÜE. EXPERIENCIA DE AULA EN EL CICLO DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL IES ABYLA DE CEUTA

ANA MARÍA PINO-RODRÍGUEZ
Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias comunicativas, plurilingües e interculturales entre las y los profesionales del ámbito de la acción social es fundamental en un contexto como el actual, caracterizado por continuos flujos migratorios, por rápidos cambios económicos y tecnológicos y dominado por una digitalización que dispara los intercambios comunicativos multimodales y en distintas lenguas.

En la línea de lo plurilingüe e intercultural, el Consejo de Europa ha venido promoviendo el *Principio 2+1* desde hace años y, como consecuencia, los diferentes estados miembros han impulsado desde sus administraciones educativas las actuaciones necesarias para alcanzar tal fin.

En el ámbito de la Formación Profesional española estas recomendaciones se concretan a través de la normativa nacional y la propia de las distintas comunidades autónomas, siendo la legislación a la cual se va a hacer referencia la que afecta a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (que conforman el territorio del Ministerio de Educación y Formación Profesional o MEYFP).

Así, desde hace una década la Orden ECD/106/2013, de 23 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Integración social (Figura 1)–cuyo objeto es decretar el currículo de dicha titulación– se hace eco de la importancia del aprendizaje de lenguas, estableciendo en su

Artículo 6 la incorporación de forma integrada de la lengua inglesa al menos en dos módulos profesionales de los que componen los dos cursos del ciclo formativo. Dichos módulos, impartidos por especialistas de Inglés durante cierto tiempo, pasan a ser asumidos en virtud de la norma referida por el profesorado de FP con la habilitación lingüística correspondiente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y con atribución docente en los módulos seleccionados para ser impartidos en modalidad bilingüe.

FIGURA 1. *Rasgos descriptivos del Ciclo Superior de Técnico en Integración Social según el Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas.*



Fuente: Elaboración propia

En el anexo III del Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios

Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas, queda establecido que los módulos susceptibles de ser impartidos en modalidad bilingüe son: Habilidades Sociales, Inserción Sociolaboral, Atención a las Unidades de Convivencia, Apoyo a la Intervención Educativa y Promoción de la Autonomía Personal.

Al amparo de dicha legislación, durante el 2022-2023 la autora que firma este capítulo tiene la oportunidad de impartir como profesora de FP el módulo de Inserción Sociolaboral en modalidad bilingüe en un centro público de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, el IES Abyla, en Ceuta (España)–, quedando descrita a lo largo del presente capítulo esta experiencia didáctica y la reflexión realizada sobre la misma.

1.1. Descripción General del Módulo de Inserción Sociolaboral

El módulo de Inserción Sociolaboral comparte con el resto de módulos del Ciclo Superior de Técnico en Integración Social, así como con los de otros ciclos, una gran heterogeneidad entre el alumnado (en cuanto a edad, experiencias académicas y laborales previas, situación familiar y profesional, etc.) y, por el contrario, gran homogeneidad en cuanto al género. De hecho, puede afirmarse que "existe una concentración femenina en torno a cinco familias profesionales orientadas hacia los servicios, con un marcado sesgo de género" (Aguado, Cano y Sánchez, 2020, p. 319) que hace que la mayor parte del alumnado de sus ciclos esté constituido por mujeres.

A diferencia de otros módulos más breves, el de Inserción Sociolaboral presenta una equivalencia de 13 créditos ECTS, lo cual supone una carga horaria de 9 horas semanales, de las cuales 6 están destinadas a trabajar el contenido en español y 3, en inglés. Por lo general, la Inserción Sociolaboral se imparte en el primer curso del ciclo referido y en el caso de la experiencia que aquí se presenta, se hace en modalidad presencial –aunque ciclo y módulo también existen en modalidad virtual en el mismo centro educativo, tanto en territorio MEYFP como en otros lugares de la geografía española–.

Dicho módulo se concreta, según queda establecido por la normativa referida en el epígrafe 1, mediante resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos (Figura 2) y orientaciones pedagógicas diversas.

FIGURA 2. *Contenidos básicos del módulo de Inserción Sociolaboral según el Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas*



Fuente: Elaboración propia

Estas orientaciones establecen unas líneas de actuación (Figura 3) que sirven para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje y para alcanzar los objetivos del módulo. A partir de las mismas y tomando en consideración las características del grupo-clase, así como los contenidos que hay que trabajar para contribuir al desarrollo de distintas competencias genéricas y específicas entre el estudiantado, se establece el tratamiento metodológico de las sesiones en inglés.

Las mismas se llevan a término a lo largo de los meses que componen un curso escolar y a comienzos y finales del mismo y en relación con ellas se recoge información del grupo-clase a través de dos cuestionarios: uno inicial, que recaba datos sobre sus expectativas respecto al desarrollo del módulo, a sus experiencias previas como estudiantes de inglés y a sus competencias comunicativas en esta lengua; y un cuestionario final, destinado a conocer la valoración y las propuestas que hacen

estos estudiantes a partir de su experiencia en la sección bilingüe del módulo a lo largo de los meses previos.

Todas estas respuestas son tomadas en consideración por parte de la docente responsable del módulo, junto a otros elementos, en un intento de reflexionar sobre su práctica con el objetivo general de mejorarla.

FIGURA 3. *Líneas de actuación vinculadas a las orientaciones didácticas del módulo de Inserción Sociolaboral según el Real Decreto 289/2023, de 18 de abril*



Fuente: Elaboración propia

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos Vinculados a la Metodología Didáctica

– Implementar una metodología didáctica que permita responder a las necesidades del alumnado y mantener o incrementar su motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, estimulando su participación en el aula a través del trabajo individual y grupal con herramientas analógicas y digitales.

– Abordar los contenidos no lingüísticos del módulo a través de fórmulas y recursos accesibles y adecuados que faciliten su integración en actividades y tareas de distinta complejidad y en consonancia con los contenidos propios de la Inserción Sociolaboral.

2.2. Objetivos Vinculados a la Metodología de Investigación

– Utilizar cuestionarios que permitan la recogida de datos útiles para abordar, en consonancia con la normativa, el desarrollo y la mejora del módulo de Inserción Sociolaboral, combinando el análisis de esta información con la aportada por el estudiantado durante encuentros informales y en las conversaciones de aula mantenidas a lo largo del curso.

– Reflexionar críticamente sobre la información aportada por el alumnado para mejorar la práctica docente y la aproximación didáctica al módulo de Inserción Sociolaboral u otros módulos en futuros cursos, aplicando para ello el Análisis del Discurso.

3. METODOLOGÍA

En este apartado la información queda organizada en torno a dos bloques: por un lado, va a describirse la metodología didáctica referida a la experiencia de aula; y, por otro, la metodología de investigación vinculada a dicha experiencia.

3.1. Metodología didáctica

Para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje del módulo descrito a través del inglés se toma como punto de referencia el amplio paraguas del enfoque comunicativo y el trabajo basado en tareas (Nunan y Blasco, 2011), sin perder de vista que nos movemos en territorio AICLE –esto es, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera– y de la Enseñanza Comunicativa del Inglés con Fines Específicos (Chacón, 2010). Además, aunque no se trabaja con grupos cooperativos tal cual, se favorece el trabajo colaborativo y en algún momento sí que se emplean estructuras cooperativas simples (Pujolás, 2008).

En este contexto debemos tener también presente el translingüismo o *translanguaging* (Pino-Rodríguez, Trujillo y González, 2019) y la metodología conocida como *Visual Thinking*. Entendido como "el uso flexible de la totalidad de los recursos lingüísticos a disposición de los usuarios de más de una lengua" (ibid., p. 287), el primero nos ha servido para plantear tareas a través de las cuales el alumnado ha debido emplear el español y el inglés para elaborar distintos productos lingüísticos (p. e.: a partir del listado de habilidades sociolaborales estudiadas, elaborar un mapa conceptual con las mismas y su definición en inglés y presentar la información oralmente en clase; o, en base a la letra de una canción en inglés y/o de su vídeo musical, argumentar en español de qué forma se puede relacionar el texto con unos u otros colectivos vulnerables).

Por su parte, el Pensamiento Visual o *Visual Thinking* (VT) se sirve de la combinación de lengua escrita y elementos gráficos sencillos para facilitar la síntesis y comprensión de ideas complejas a través de técnicas y recursos diversos, como, por ejemplo, los mapas visuales (Fernández-Fontecha et al., 2019). De este modo, algunas estrategias de *Visual Thinking* han sido empleadas en clase cuando, por ejemplo, las medidas destinadas a promover la igualdad de género recogidas en un artículo de prensa concreto han sido trasladadas a un mural a través de ilustraciones que sintetizan su contenido, junto a oraciones explicativas sencillas expresadas en inglés. Este tipo de actividades permite la movilización de recursos cognitivos y de percepción visual (ibid.) y han permitido apoyar o facilitar el ejercicio de la mediación lingüística. Esta habilidad "engloba tanto la comprensión como la expresión además de, con frecuencia, la interacción" (Consejo de Europa, 2021, p. 43) y puede centrarse en la comunicación y el aprendizaje, en lo social y lo cultural (ibid.), propiciando la movilización de recursos comunicativos diversos.

En consonancia con todo ello se seleccionan materiales y se plantean actividades y tareas que se desarrollan bien a través del aula virtual creada para el módulo, bien presencialmente, bien de ambas formas. Así, nuestra *Google Classroom* incluye desde vídeos con entrevistas de trabajo y videoclips musicales, hasta plantillas para crear currículos, textos periodísticos escritos, actividades autoevaluables en-línea tomadas de la red, cuestionarios elaborados *ex profeso* para el grupo o herramientas

digitales como diccionarios y traductores en línea. De este modo, el aula virtual funciona como una *Flipped Classroom* mediante la cual es posible acceder a los materiales que se emplean en el desarrollo de las clases "a través de hipertextos e hipermedia con *links* a documentos, presentaciones, vídeos y *podcasts*" (Prieto, 2017, p. 23).

En base a la experiencia previa como docente en FP durante los dos cursos anteriores, se espera que la ubicación de todos estos materiales en un aula virtual favorezca el seguimiento y el acceso del alumnado adulto a actividades y recursos en aquellas circunstancias en las que responsabilidades familiares u obligaciones laborales dificultan la asistencia continuada a clase. Además, con este recurso se apuesta por el autoaprendizaje, la iniciativa personal, el trabajo colaborativo y la gestión de los recursos propios.

A partir de los mismos, individualmente, en parejas o pequeños grupos y combinando el uso de herramientas analógicas y digitales, el estudiantado elabora productos de distinto tipo vinculados a diferentes destrezas lingüísticas: una dramatización, mediante su participación en una entrevista de trabajo simulada; un cartel con una oferta laboral; una descripción escrita y compartida oralmente sobre una persona en situación de vulnerabilidad que desea participar en un itinerario personalizado de inserción laboral; una carta de presentación y un currículo abreviado o *resumé*; un póster sobre el Día de la Mujer que transforma en ideas promotoras de la igualdad de género las evidencias ligadas a un mercado laboral sexista a partir de la lectura de una noticia publicada en un diario australiano; un mapa conceptual con las habilidades laborales estudiadas previamente en español y expresadas y ejemplificadas en inglés y mediante ilustraciones; etc.

FIGURA 4. *Murales de algunas canciones vinculables con colectivos vulnerables trabajadas a lo largo del curso*



Fuente: Elaboración propia

En este planteamiento toma gran relevancia el uso de canciones (Figura 4), presentes a lo largo de todo el curso académico (Tabla 1). Se trabajan a razón de una por mes con la doble intención de hacer actividades lingüísticas (necesarias para aquellas personas que no saben nada o apenas nada de gramática inglesa) y tareas no específicamente lingüísticas, centradas en la descripción de las personas que conforman los colectivos vulnerables estudiados a lo largo del curso académico.

Se espera que música y letra sirvan, de un lado, para captar la atención del alumnado y elevar su motivación hacia el aprendizaje y mejora de sus competencias comunicativas en lengua inglesa y hacia el contenido del módulo en sí. De otro lado, la expectativa es facilitar la participación

de todo el estudiantado en actividades individuales y grupales que incluyen desde la revisión de la letra y la vinculación de su mensaje con situaciones cercanas, hasta la generación de productos finales de complejidad diversa y en sintonía con las propias habilidades lingüísticas de cada cual (como, por ejemplo, crear una versión de la canción original a partir de la sustitución de tantas palabras como sea posible –tal y como indica la S de la técnica conocida como *Scamper*–Molina y Pino-Rodríguez, 2014).

***TABLA 1**. Listado de canciones empleadas como recurso lingüístico para abordar los distintos grupos vulnerables típicamente atendidos desde la Integración Social*

Títulos	Contenido no lingüístico
My name is Luka, de Suzanne Vega	Infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad (abusos por parte de la familia, acoso escolar, abandono, etc.).
Roxanne, de The Police	Prostitución, trata de mujeres, maltrato de género.
Every breath you take, de The Police	Maltrato de género, stalking, acecho o espionaje presencial y virtual
Losing my religion, de REM	Desesperanza, depresión, aislamiento social
Woman in chains, de Tears for Fear	Desigualdad de género
Rehab, de Any Winehouse	Alcoholismo y drogadicción, falta de autoestima
Somebody that I used to know, de Gotye	Desamor, depresión, aislamiento social, maltrato
Needle and the damage done, de Neil Young	Drogadicción, desesperanza, soledad
Counting stars, de One Republic	Falta de valores y objetivos, materialismo, drogas
Follow me, de Moxie Raia para Global Citizen	Migraciones, guerras, desarraigo

Fuente: elaboración propia

En relación con estas canciones, realizamos distintas actividades, como intentar justificar con qué grupo vulnerable pueden vincularse teniendo en cuenta su letra y/o el conjunto de elementos comunicativos no verbales empleados en los videoclips; buscar información sobre problemáticas concretas relacionadas con estos colectivos (por ejemplo, qué es la adicción, qué tipos de adicciones hay, cómo evitar caer en ellas, etc.); concretar la información buscada y seleccionada a través de mapas conceptuales, respuestas a preguntas dadas, etc.; transformar la letra original; inventar títulos alternativos para las canciones originales y crear de

otros para las versiones generadas; identificar palabras relevantes en las letras y clasificarlas (según su categoría gramatical, su significado, etc.) y localizar expresiones llamativas o peculiares, como frases hechas, comparaciones u oraciones que reflejan circunstancias personales; etc.

Entre los colectivos vulnerables que el estudiantado de Integración Social debe conocer, se incluye el colectivo de personas con discapacidad y en relación con este contenido, en el aula se trabaja qué puede ser una discapacidad, qué es la diversidad funcional, la definición de la discapacidad según la legislación española vigente, así como tipos de discapacidad y dificultades asociadas a las mismas.

FIGURA 5. *Canciones sobre discapacidades diversas seleccionadas y presentadas en clase en pequeño grupo*



Fuente: Elaboración propia

Todo ello se aborda en inglés y en español, pero es el estudiantado quien se encarga de seleccionar y presentar en pequeños grupos canciones anglosajonas (Figura 5) que de algún modo hablen sobre discapacidad o puedan vincularse con este concepto. La presentación de la composición y la letra se desarrolla oralmente, en ambas lenguas (en función de las capacidades de cada estudiante) y con el apoyo de una presentación en inglés que incluye la información que suele trabajarse en clase en

relación con cada canción, más el contenido adicional que se considere pertinente (p.e., las técnicos en Atención a Personas en Situación de Depedencia, dados sus conocimientos y experiencia previa, pueden decantarse por destacar la importancia de las movilizaciones en personas con discapacidades motóricas moderadas y severas).

3.2. Metodología de Investigación

La experiencia que aquí se expone se ubica en un marco metodológico cualitativo y constituye el objeto de estudio de un proceso en la línea de Práctica Reflexiva (Perrenaud, 2011), mediante el cual se lleva a cabo una reflexión sobre la práctica docente propia a partir de las aportaciones vertidas por parte del alumnado mediante conversaciones grupales mantenidas en el aula, conversaciones individuales en sesiones de tutoría y 2 cuestionarios.

La información recabada a través de esas conversaciones no han sido reflejadas en un diario docente o un cuaderno de campo, pero sí se cuenta con sendos cuestionarios (inicial y final), que incluyen preguntas cerradas y abiertas, más sus respuestas, que esperamos poder analizar aplicando el Análisis del Discurso.

Para elaborar y distribuir los cuestionarios se utilizan *Google Forms* y la *Google Classroom* creada para el módulo. A todo ello puede acceder solamente al alumnado que lo cursa entre septiembre de 2022 y junio de 2023.

El cuestionario inicial es respondido en septiembre por 35 estudiantes que comienzan el curso asistiendo regularmente a clase. El listado del grupo-clase es más amplio, pero en el momento en que se aplica el instrumento todavía se están produciendo altas y bajas en las matrículas, de modo que en la muestra no están representadas ni todas las personas que terminan formando parte del grupo, ni todas las que inicialmente están registradas en esa lista.

Este primer cuestionario tiene como objetivo conocer datos personales del estudiantado, así como el nivel o la capacidad que entienden que tienen para comunicarse en inglés, qué les parece abordar determinados contenidos en ese idioma y qué esperan del bloque bilingüe de Inserción Sociolaboral. De este modo, las preguntas quedan organizadas en torno

a las siguientes categorías: datos personales; competencias comunicativas y plurilingües; papel de la lengua inglesa en los planos personal, académico y profesional; expectativas hacia el bloque bilingüe del módulo.

Por otra parte, el cuestionario final se libera a finales de mayo y es respondido solo por 19 estudiantes. A lo largo del curso se han producido bajas que han reducido el listado inicial a 24 personas, de las cuales 5 no responden las preguntas de la herramienta. Con las mismas esperamos conocer qué valoración hacen los sujetos encuestados de la experiencia vivida a lo largo del curso en las clases de Inserción Sociolaboral en modalidad bilingüe. Por eso, las dimensiones que nos ayudan a organizar las preguntas son: expectativas iniciales e impresiones finales; aspectos positivos y negativos; propuestas de mejora; evaluación sumativa final.

3.2.1. Descripción de la muestra encuestada a través de los datos obtenidos mediante el cuestionario inicial

Tal y como suele suceder en el ámbito de la Formación Profesional, este grupo-clase se caracteriza por su heterogeneidad en relación con variables como su edad, la experiencia laboral, la situación familiar y el recorrido académico de sus miembros. Así, contamos con estudiantes que acceden al ciclo desde Bachillerato y desde distintos ciclos medios, que están estudiando en la Universidad o que llevan años sin estudiar y utilizan las pruebas de acceso convocadas desde el MEYFP para comenzar el ciclo superior, etc.).

Esta diversidad es aplicable también al conocimiento y la capacitación en el uso de la lengua inglesa, ya que mientras algunas estudiantes son realmente competentes tanto a nivel expresivo como comprensivo y en relación con las habilidades lingüísticas orales, escritas y de mediación, otras dicen no saber nada o apenas nada de inglés. Aun así y aunque algunas personas manifiestan su preocupación e inseguridad a la hora de afrontar el bloque de inglés, el sentimiento generalizado expresado por la mayor parte del grupo es querer aprender y ser capaces de comunicarse en esta lengua y en otras.

3.2.2. Análisis de las respuestas obtenidas en relación con el módulo de Inserción Sociolaboral mediante el cuestionario final

A la cuestión 4.1. *¿Qué pensaste cuando supiste que Inserción Sociolaboral se imparte en modalidad bilingüe español-inglés?,* solo las siguientes respuestas son claramente positivas: "Que era una gran oportunidad"; "Me agradó bastante la idea"; "Me pareció interesante"; y, el resto, negativas, oscilando desde "Quería morirme", hasta comentarios como "Llevaba tiempo sin ver el inglés y se me iba a dar mal", "Pensé que iba a ser difícil", o "Me iba a resultar muy complicado, ya que no tengo muchos conocimientos en inglés".

Las respuestas ofrecidas a la cuestión 4.2. "*Qué esperabas de este módulo en modalidad bilingüe*", tienen que ver principalmente con el enfoque metodológico adoptado y con el grado de dificultad esperado. Con respecto a la primera idea se encuentran comentarios como "Dar la asignatura en inglés", o "Aprender los conceptos que damos en español e inglés" y "Que se impartieran las clases en inglés y en español abarcando los mismos contenidos". Con respecto a la segunda, "Que fuera todo más complicado", "Que sería difícil" o "Pensaba que iba a ser menos intenso".

Cuando en la pregunta 4.3. *Qué aspectos del bloque bilingüe te han resultado más positivos tanto a nivel académico como personal*, destacan por su frecuencia las palabras "vocabulario" y "canciones". En un segundo plano se hace alusión a la elaboración de herramientas propias de la Inserción Sociolaboral, como el *currículum vitae* o las cartas de presentación, pero las ideas destacadas van referidas a la importancia de adquirir y ampliar el léxico el inglés, de cómo facilita el uso de canciones esta tarea y de que las canciones pueden hacer más ameno el aprendizaje de una lengua (p. e: "La elaboración de CV y cartas de presentación y a nivel personal he disfrutado de algunas canciones, descubriendo significados que se me escapaban o adquiriendo vocabulario"; "El vocabulario, ya que así conozco muchas más palabras que antes"; "El tema de las canciones, ya que se adquiere mucho vocabulario").

Algunas respuestas apuntan a rasgos metodológicos más generales e inespecíficos, como "La forma de trabajar de la profe, de explicar, de

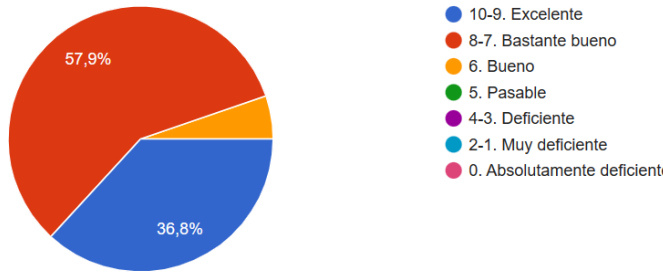
meter el inglés de una forma más divertida"; "Pues aprender más, ver el inglés de forma diferente".

La pregunta 4.4. *¿Y qué aspectos del módulo bilingüe te han resultado más negativos, tanto a nivel académico como a nivel personal*?, la mayor parte señala que ninguno, pero encontramos comentarios que hacen alusión a la dificultad de hablar en público ("Cuando tenía que exponer, pero no pasa nada: estamos ahí para aprender"; "El tener que exponer en inglés"; "Como se suele decir, *sacudir el polvo* después de tanto tiempo y no poder superar hablar en inglés en clase"). Una respuesta señala "La diferencia de nivel entre alumnas/-os ha sido un obstáculo para mí").

En consonancia con esta última aportación, encontramos otras similares cuando en relación con el módulo de Inserción Sociolaboral se hace la consulta 4.5. *¿Qué propuestas harías para mejorarlo, teniendo en cuenta tanto tu papel, como el del profesorado?* Estas son: "Comprobar el nivel de inglés del alumnado antes de tomar la decisión de que el módulo sea bilingüe, para que no haya tanta disparidad", "Que, por ejemplo, las personas que tengan un nivel más básico tengan un nivel menos complicado a la hora de realizar las tareas". "Por parte del profesorado está muy completo y por parte del alumnado, intentar tener una base para no empezar muy perdido"; "Algo más de ayuda para aquellas personas que no saben nada de inglés"; "Para personas que no tienen idea de inglés, ir poco a poco". También se pide mayor diversidad de actividades, "clases más dinámicas con actividades de movimiento" y "practicar más el *speaking*".

De este modo, la calificación que se otorga al bloque bilingüe tal y como se ha desarrollado es muy positiva (Figura 6), pero es evidente que se traslucen aspectos mejorables.

FIGURA 6. *Calificación final otorgada al bloque bilingüe de Inserción Sociolaboral*



Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Los datos recogidos a través del cuestionario inicial facilitan a comienzos de curso un mejor conocimiento del grupo al cual van a dirigirse las actuaciones pedagógicas que han de diseñarse y que quedan reflejadas en los objetivos vinculados a la metodología implementada en el aula. La diversidad de sus miembros en cuanto a su capacidad de uso del inglés, su edad, etc., así como las características del propio módulo y la naturaleza de sus contenidos son razones que la profesora utiliza para decantarse por una metodología comunicativa y por tareas de diversa complejidad y naturaleza que propician la colaboración y participación del estudiantado.

En ese contexto, las canciones en lengua inglesa ocupan un lugar destacado de la programación. La calidad y complejidad de los productos resultantes de las actividades asociadas a las mismas, que, nuevamente, pueden ajustarse o variar en función diferentes niveles competenciales de la lengua inglesa oral y escrita.

Todo ello es valorado positivamente por el grupo (una respuesta a la cuestión 4.2. incluso apunta "Esperaba aprender mucho y así ha sido") y de este modo queda reflejado en la valoración sumativa final, que incluyen opciones que arrancan en "absolutamente deficiente" (Figura 6) y que solo recogen las expresiones "bueno", "bastante bueno" y "excelente".

Sin embargo, aparecen también ideas que señalan la necesidad de dar mayor importancia a los diferentes niveles de competencia del aula bilingüe, a pesar de que este gap haya tratado de ser compensado mediante el trabajo en grupo, el empleo de herramientas digitales, la posibilidad de elaborar productos diversos en relación con una misma propuesta y el acompañamiento de la docente. Quizás en este sentido sea importante utilizar pruebas de nivel a comienzos de curso y organizar grupos colaborativos y/o cooperativos dentro de los cuales las diferencias en las habilidades lingüísticas del alumnado no sean tan dispares.

Se demandan "actividades más dinámicas y mayor práctica de la expresión oral". Por ello, aunque el recurso musical se mantenga, será necesario contemplar otros materiales y tareas, lo cual hace pensar en las ocasiones en que hemos preparado juegos de rol basados en entrevistas de trabajo y otros contenidos similares. En estas actividades ha sido muy complicado que la mayor parte del grupo participara en las mismas (entre otras emociones negativas, por vergüenza, por inseguridad e incluso por la desconfianza de que alguien se atreviese a grabar la dramatización con su teléfono móvil). Sin embargo, la exposición en pequeño grupo de canciones sobre discapacidad funcionó muy bien (aunque hubo quienes no llegaron a utilizar para ello el inglés oral, aun habiendo diseñado sus presentaciones en esta lengua). Por eso, entiendo que proponer más actividades en esta línea e incluir en ellas la lectura en voz alta, el recitado, la elaboración en parejas de respuestas breves a preguntas concretas o la preparación en equipo de diálogos y exposiciones muy pautadas puede ser una buena baza a la hora de promover el desarrollo de habilidades orales, la participación y la implicación en el desarrollo de las clases. Además, este planteamiento serviría para introducir mayor dinamismo y diversidad de actividades en el aula, tal y como se pide.

Por otra parte, en el intento de practicar la docencia de manera reflexiva, se han empleado cuestionarios que no han sido validados a través de la revisión entre pares, la aplicación en ocasiones distintas que den lugar a la aparición de categorías emergentes o complementados a través de herramientas más propias la práctica reflexiva, como la

entrevista o el grupo de discusión y el diario docente o el cuaderno de campo. Además, experiencia y reflexión pueden afinarse no solo mediante la incorporación de estos y otros elementos, sino que también pueden propiciar la elaboración de trabajos de naturaleza cuantitativa, mediante la definición de grupos distintos que permitan establecer comparaciones entre las características y respuestas de los sujetos encuestados y expuestos a la metodología descrita, con otros no expuestos a la misma.

Por lo tanto, este intento de reflexión en la práctica presenta aspectos mejorables diversos y plantea líneas de trabajo que, a su vez, dejan abiertas las puertas de futuros procesos reflexivos y de investigaciones más depurados.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas previas se ha descrito una experiencia que ha pretendido desarrollarse en la línea de la práctica reflexiva y a través de la cual se han vinculado la metodología didáctica puesta en marcha en un aula bilingüe de Formación Profesional y una metodología de investigación que requiere de mayor profundidad y desarrollo. Por ello, se entiende que aunque la finalidad de reflexionar con la intención de mejorar la práctica pedagógica propia constituye la esencia de este trabajo y este es un buen punto de partida para cualquier docente, es necesario implementar mejoras que queden reflejadas en futuras experiencias, mediante la profundización en el conocimiento de la Práctica Reflexiva y el Análisis del Discurso, así como en las didácticas propias de las aulas de adultos; la la capacitación en su aplicación; y la incorporación todos estos elementos al conjunto de las fases y herramientas de evaluación y control que sean llevadas al ejercicio de la docencia y de la investigación. Con todo ello, quedan destacados aspectos mejorables y señaladas nuevas líneas de trabajo en las que será importante incluir voces expertas y, de nuevo, la colaboración del alumnado y el propósito de mejora de la docente-investigadora.

8. REFERENCIAS

Aguado, J. A., Cano, F. J. y Sánchez, M. J. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13(3), 308-327. http://dx.doi. org/10.7203/RASE.13.3.16583

Fernández-Fontecha, A., O'Halloran, K. L., Tan, S., y Wignell, P. (2019). A multimodal approach to visual thinking: the scientific sketchnote. Visual Communication, 18(1), 5-29. https://doi.org/10.1177/1470357218759808

López-Ruiz, M. J. y Pino-Rodríguez, A.M. (2021). Español y dariya en Ceuta. Análisis y propuestas de mejora de las habilidades comunicativas en la L2 del alumnado dariyaparlante. Reidocrea, 10(17), 1-10.

Chacón, M. (2010). Inglés con fines específicos. Revista Espiga, 20, 2010, pp. 201-211

Consejo de Europa (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

Molina, M. M. y Pino-Rodríguez, A. M. (2014). Creatividad y didáctica de la lengua y la literatura infantil. En P. Núñez y J. Rienda (coords.), Aproximación didáctica a la lengua y la literatura, pp. 65-82. Síntesis.

Nunan, D. y Blasco, R. (2011). La enseñanza de la lengua basada en tareas. Edinumen.

Perrenaud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.Pino-Rodríguez, A. M., Trujillo Sáez, F., González Vázquez, A. (2019). Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2. Foro de Profesores de E/LE, 15, 287–296.

Prieto, A. (2017). Flipped Classroom. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso. Narcea.

Pujolás, P. (2008). 9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Graó.

UNDERSTANDING CALL INSTRUCTION IN INDONESIA: A QUALITATIVE STUDY

MUHAMMAD HAIKAL
University of Darussalam Gontor, Indonesia
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
University of Córdoba, Spain

1. INTRODUCTION

The relevance of English as the most widely used language in both written and spoken communication all over the globe has increased from time to time, being considered nowadays the global *lingua franca* (Jenkins, 2015; Kuteeva, 2020). This fact has eventually involved educational sectors in Indonesia such as schools, language academies, and higher education institutions to take part based on their circumstance and capacity (Zein et al., 2020). With various undertakings of approaches, methods, and strategies of English as a Foreign Language (EFL), their main objective is to equip learners with English language and communication skills. In such cases, one of the ways to facilitate students and teachers is to integrate technology during EFL teaching and learning.

In this context, there is no doubt that the development of science and technology has supported extraordinary progress in all fields, and consequently the process of language teaching and learning also receives its influence. In fact, the current language teaching paradigm supports the use of education technology (Nawaila et al., 2020). For this, not only do teachers rely on traditional teaching materials (e.g., textbooks), but also they can use computers and the Internet with its facilities and software for teaching and learning activities in the classroom.

> Technologies in education include different environments designed specifically to fulfil certain objectives in teaching and learning. The most commonly used information and communication technology resources include the internet, multiplatform applications, communication tools such as mobile messaging, email and social media, and tools for sharing files and other resources like blogs, e-portfolio, MOOCs, web conference applications, etc. […] Web2.0 tools, virtual worlds, simulations, haptics and mobile technologies continue this trend of co-evolution and we are only beginning to develop an understanding of what the trajectory of this co-evolution will be (Kayacan & Ulker, 2020, p. 34).

As the concrete support to the utilization of educational technology in foreign language teaching and learning, Computer-Assisted Language Learning (CALL) is a key concept (Huertas-Abril, 2021b). CALL is an approach to teaching languages by using educational technology (i.e., computers, smartphones) to convey the contents learned (Tafazoli et al., 2019). Its implementation has been recorded since the early 1960s (Davies et al., 2013), although its implementation started in the 1950s (Chapelle, 2001). Since then, it has developed rapidly to cover almost all aspects of technology including learning management systems (e.g., Moodle, Blackboard), computer-mediated communication (e.g., Skype, Google Hangout), big data (e.g., corpus-based language learning), course packages/courseware (e.g., Rosetta Stone), and even virtual environments (e.g., Second Life) (Levy & Stockwell, 2013).

Amin (2016) stated that in the application of CALL computer software is an integral part of the English language teaching system for teaching and learning process which aims to assist students in their learning, either through a two-way interaction by a computer or multi-way expanded by a computer network as well as extended functionality through a multimedia interface. Meanwhile, Nurlaili and Nurmairina (2021) remarked that CALL can assist teaching staff and facilitate the language learning process. Besides, this approach is considerably helpful in creative ideas in language teaching, and it may produce affective way to deliver the expected material and target.

In this context, this paper aims to explore student-teacher perspectives about the implementation of CALL instruction in EFL teaching and learning especially at the University of Darussalam Gontor (Indonesia). Hence, this study will come up the following research questions:

– Research Question 1 (RQ1): What are students' perspectives about CALL instruction in EFL teaching and learning?

– Research Question 2 (RQ2): What are teachers' perspectives about CALL instruction in EFL teaching and learning?

– Research Question 3 (RQ3): What benefits and drawbacks may teachers and students obtain when applying CALL instruction in EFL classroom?

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. EFL Learning and Teaching in Indonesia

Sari et al. (2021) explained that the global community in the current industrial revolution 4.0 has become a world community that is no longer bound and separated by distance and time thanks to rapid developments in the field of information technology. The world community is then becoming one and not separated, resulting in mastery of foreign languages, especially English. For this reason, along with the development of today's era, currently learning English as a foreign language (EFL) is no longer elitist as every individual has the possibility to learn it, and EFL has been introduced even to very young learners (Abdulhamidovna & Ravshanovna, 2023; Ghosn, 2023).

The history of English language teaching in Indonesia started in the Dutch colonial era, although it was once abolished during the occupation of the Japanese government. After the independence proclamation of the state in 1945, the Inspectorate of the Center for English Teaching at the Ministry of Education declared English as the first foreign language that should be taught in secondary schools and was successively included in the curriculum from 1950 to 1994 (Nuen, 2018). The government policy finally allowed English teaching in primary school level, but started from grade four (Mendikbud, 1994) when students were in the age of 8, and up to now this was considered as an effective step as providing students the opportunity to learn English earlier (Sutardi, 2011). However, at the secondary to tertiary levels, English has been an absolute necessity in Indonesia (Alfarisy, 2021), as EFL learning is seen as way for

Indonesian people to interact to become world citizens. In a copy of the Appendix to the Minister of Education and Culture Number 69 of 2013, it is explained:

> External challenges include, among others, related to the flow of globalization and various issues related to environmental issues, advances in technology and information, the rise of creative and cultural industries, and the development of education at the international level…

The issue of globalization has been considered upon in the previous curriculum which is embodied in the content standards for English subjects for the school level. It is stated that one of the goals of organizing these subjects is for students to have awareness of the nature and importance of English to increase the nation's competitiveness in a global society. Nevertheless, this seems incompatible with government policy in the 2013 curriculum (K13) which, instead of intending to create a future generation that can compete at an international level in the era of globalization, English in primary schools is eliminated and hours of English in secondary school levels have been reduced recently (Mika & Mardiana, 2023). To justify this situation, Alfarisy (2020) asserted that the Indonesian government has a slogan to prioritize Bahasa Indonesia, preserve regional or local languages and master foreign languages. This showed that mastery of foreign languages is mandatory, but the policies issued regarding reducing English learning hours are felt to be a bit of an obstacle to the formation of Indonesian citizens as world citizens.

2.2. CALL IN INDONESIA

The use of CALL among EFL teachers is that educational technology can enhance teachers' work and are helpful for students even without or with limited teachers' presence. In this light, computer technology is smaller, faster, and easier and operated by the teacher (Youdale, 2019), and software has been designed to load multimedia, combining video, sound, and text, and this capacity allows students to interact with teachers, software and other students. These digital resources offer the flexibility to acquire individual learning, help select content that suits individual learning styles, and provide a communicative learning environment (Lan et al., 2018). Likewise, Brown (2001) viewed CALL as a

teaching approach that has potential in language learning because through multimedia, abstract concepts can be presented more clearly in the learning process to make it easier for students to understand.

Nowadays, more teachers and students are aware of the use of CALL in EFL classrooms as if this has answered that traditional teaching methods and approaches are no longer favoured by them. However, this has not changed the fact that some English teachers have not fully employed CALL in their teaching. Even if some of them have, have they effectively used it so that it can provide positive impacts or may hinder the teaching-learning process? For students, as they are not at the same level of English proficiency, some might also undergo the challenges such as instructions and/or contents of the learning when CALL is applied in their learning.

In line with the aforementioned, the government of Indonesia has ratified Kurikulum Satuan Tingkat Pendidikan 2006 (KTSP) or translated into English as "The 2006 school-level autonomy curriculum" which supports the implementation of CALL stating that schools are given autonomy to manage their respective learning systems as long as the competency targets set out are achieved and follow national guidelines and standards from the Ministry of Education. The application of CALL in English learning and teaching is also in accordance with the National Education System Law No. 20 of 2003, article 45, paragraph 1, which reads:

> Each educational unit provides facilities and infrastructure that meet educational needs in accordance with the development and growth of physical potential, intellectual intelligence, social, emotional and student obligations.

In other words, this article provides an understanding that in achieving quality education that refers to the curriculum, teachers are required to convey learning through Information and Communication Technology (ICT) equipment, which is an important facility and infrastructure to support the learning process in schools.

3. METHOD

3.1. Research Design

As this study attempts to explore students' and teachers' ideas about the use of CALL instruction in Indonesia, a qualitative approach has been used for research design. According to Creswell (2010), qualitative research is used to construct knowledge statements based on a constructive perspective (for example, meanings derived from individual experiences, social and historical values, with the aim of building a particular theory or pattern of knowledge), or based on a participatory perspective (for example: orientation towards politics, issue, collaboration, or change), or both. This research has a descriptive nature and tends to use an inductive approach analysis, so that the process and meaning based on the subject's perspective are more highlighted in this qualitative research (Elliott & Timulak, 2021).

3.2. Participants

This qualitative inquiry uses a non-probabilistic approach based on convenience sampling.

> A convenience sample, sometimes referred to as an available-subjects sample, is the kind of nonprobability sample that involves a group of elements that is easily accessible to a researcher (…) [C]onvenience samples, like other kinds of nonprobability samples, are particularly useful for exploratory or ground breaking research on relatively unstudied topics or new areas. Such research frequently has, as its goal, the creation of new, tentative theory, based upon creative leaps from empirical generalizations, or summaries of sets of individual observations (Clark, 2007, 1-2).

Moreover, we also used a purposive sampling process, considering its benefits in qualitative research.

> the logic and power of purposeful sampling lies in selecting information-rich cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the inquiry, thus the term purposeful sampling (or alternatively, purposive sampling). What would be "bias" in statistical sampling, and therefore a weakness, becomes intended focus in qualitative sampling, and therefore a strength. Studying information-rich cases

> yields insights and in-depth understanding rather than empirical generalizations (Patton, 2015, p. 1).

Four participants were selected for this study: two teachers with over 10 years of experience teaching EFL and two sixth-semester students. Both teachers and students are affiliated in English Language Education Department of University Darussalam Gontor (Indonesia).

3.3. Instruments

Two instruments were applied in this study: observation and semi-structured interviews. The purpose of observation is to provide the researcher with a realistic picture of a behaviour related to the teaching-learning activity of students and teachers. Observation as a research process offers an opportunity for researchers to retrieve data from 'live' occurrences of social situations or so called as first-hand data, rather than relying on second-hand data such as reported data (Cohen et al., 2017). During the observation, the researchers acted as the complete participant so that the participants will not be aware of being observed.

In addition, semi-structured interviews were employed as the second instrument adopted it to conduct deeper investigation by relating to the observation results.

> Semi-structured interviews are the preferred data collection method when the researcher's goal is to better understand the participant's unique perspective rather than a generalized understanding of a phenomenon.6Although there is certainly an appropriate place in qualitative research for other data collection methods, a primary benefit of the semi-structured interview is that it permits interviews to be focused while still giving the investigator the autonomy to explore pertinent ideas that may come up in the course of the interview (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021, p. 1360).

3.4. Data Gathering and Data Analysis

The observation data were collected and coded. Moreover, after the interviews, the findings were transcribed into the form of texts, and then data analysis and coding were conducted using three approaches: (1) open coding, conceptual labelling and categorizing, (2) axial coding, statement of the relationships between categories, and (3) selective

coding, identification of the core category and checking conceptual density. After the coding process, a revision of the literature was carried out to facilitate the discussion of the findings. This theory formation stage is intended to explain the subject under study by strengthening the findings of the study with existing theories and literature studies.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1. Providing Language Teaching and Learning Resources

The first finding revealed that both teachers and students believed about the use of CALL to supply various EFL teaching and learning resources. On the one hand, students do not only depend on the learning materials presented by the teachers, but they can also obtain more materials from various resources. In this case, Student 1 asserted that "I feel using digital resources such as such as Duolingo, research articles, YouTube, ruangbelajar.com, and so forth helps us get more materials for learning language apart from our teachers in class whenever we want to". Similarly, Student 2 stated that "Using language applications helps me understand the materials from class. It is very fun to learn by applications or internet as I can explore as much as possible with no limitation only from the class." To connect the previous research concerning on technology integration in English classroom, these days in a technologically advanced society, language education should satisfy both teachers' and students' literacy needs, taking into account how technology can be used to teach, learn, and produce language effectively and efficiently (Huertas-Abril, 2021a).

On the other hand, teachers also shared similar idea that employing CALL during their teaching activity enables students to be more independent. Students will not merely lean on the existed and/or printed materials, yet they are somehow encouraged to explore more material from various digital resources. It is maintained by Teacher 2 that "It is undeniable that inserting CALL instructions in our teaching practices benefits us in many ways. For instance, I can flexibly instruct students to get further relevant learning materials through the internet when doing their assignment."

The aforementioned teacher's statement showed that CALL instruction is able to provide richer perspectives of topics learned for students which will eventually allow them as well to be independent. Besides, given the breadth and possibilities of CALL in EFL teaching and learning, the definition of CALL that accommodates its changing nature is the process by which students use educational technology and improve their language skills as a result. Thus, the presence of CALL is to cover issues of material design, technology, pedagogical theory, and instructional models. CALL materials are designed to cover all learners who aim to learn English and they need to adapt to existing computer-based materials (Beatty, 2013).

Parvin and Salam (2015) asserted that CALL based learning can offer students an abundance of information; much more than a textbook, and helps them to present a clear cultural background, rich content, and true-to-life language material, which is much more natural and closer to life. Suhardiana (2019) also explained that when using multimedia software, teachers can use images to enrich class content, and also provide different contexts in the learning process. Students in class can use it to understand the material in a clear way. Through the entire interactive process, it is clear that using technology as part of CALL in learning English effectively can maintain students' interest and motivation in learning English (Lee, 2000; Asrifan et al., 2020), as well as increase teachers' interest in carrying out English teaching (Tafazoli, 2021).

4.2. Improving Students' Motivation and Attitudes towards EFL Learning

The participants remarked that applying CALL in both teaching and learning may boost students' motivation. As they are given some space to scrutinize the way that they are comfortable with, they become more interested, active, and creative in their learning process. It is affirmed by Student 1 that "I really like it [the CALL approach] when teachers use technological aspects that can attract students' attention, so we do not get bored when studying and can also increase our creativity in learning." Thereto, Student 2 expressed that "I want my teachers to always include this aspect [CALL] as including it will make us be more active

and interested in our learning." This is in line with previous research, which has revealed how CALL could motivate second/foreign language learners to improve their learning (Bahari, 2022). The findings showed that by using real resources and cultivating learner-centred environments, CALL as a motivational method might produce positive results; moreover, CALL might produce promising learning outcomes by providing authentic content (Grenner & Hagelin Jönsson, 2019).

Besides, teachers are convinced that to maintain students' motivation it is necessary to create an interactive and engaging classroom atmosphere. One of the ways to conduct it is by attaching CALL components. Teacher 1 declared that "Only focusing on printed textbook/materials might result in students' low motivation to learn. Hence, we need something more alive such as the internet and application to avoid the class boredom." It is also argued by Teacher 2 that "Students from today's generations are inseparable from technology including for their learning purposes. By considering this instruction in teaching practices, it will build students' positive motivation." In this sense, Nasri et al. (2021) investigated the motivational and attitudinal impacts of CALL-based training on Iranian EFL learners. Their findings showed that, in comparison to the control group, the experimental group's motivation for learning second/foreign language increased drastically. Their findings also demonstrated that CALL helped participants develop positive point of views toward second/foreign language.

Furthermore, in relation to motivation, the goal of CALL is to support learners' development in their cognition, but also in their affective sphere. For the affective goal, it can be achieved if the learning programs are designed properly by providing audio visual elements whose contents inspire feelings, motivation, and teaching of attitudes can be conducted by using computer media (Clarke et al., 2006). According to a study by Dong et al. (2022), CALL-based instructions can provide productive learning settings where participants get motivated, manage their anxiety and boost their self-efficacy. Their findings support the notion that CALL-based instructions might increase students''motivation, reduce their anxiety and increase their sense of self-efficacy. Besides, Dagdeler et al. (2020) also added that students may have the chance to

revisit, review, and consolidate their learning as the CALL learning materials could be accessed for an infinite amount of time. This benefit may have contributed to the students increased drive and sense of self-efficacy, which helped them manage their anxiety.

4.3. Ensuring Language Accuracy

The use of CALL in the EFL classroom was also believed to ensure the accuracy of the language learned. It was uttered from the teachers' side that when they are assigned to teach speaking and listening classes, they feel more confident and assured to use audio support from websites, software or applications. As they are not native speakers of English, they consider that there are some possibilities to mispronounce the words. Also, it is mentioned that by listening to the audio from native speakers of English, students will be more familiar with standard English. Teacher 1 stated that "When teaching Listening, of course, I need laptop materials. The easiest way to have the materials is to access them from some eligible sources". Meanwhile, Teacher 2 claimed that:

> Neither am I English nor American so I can make mistakes in the pronunciation, stress, or even accent of the words, phrases, or sentences. Therefore, when I was scheduled to teach a speaking class, and the topic is to introduce some vocabulary, I never forget to check the accuracy on websites such as Merriam-Webster, Oxford Dictionary, or some trusted language applications.

The aforementioned statements were also supported by the students' perspective. Students assumed that using language applications or e-dictionaries enable students to reassure their doubts when it comes to pronunciation and spelling. Student 1 revealed that "As we can explore anything in the classroom, I suppose many students will find for example new words to know the meaning, spelling, and pronunciation."

The application of CALL in English learning is not only used as a teaching aid, but it also functions as a presentation tool, learning aid tool, interpreter of the material being taught, or as a measure of the material studied (Bintang, 2021). Besides, Chapelle (2021) added that the most important factor in CALL-based learning is the software or materials used in learning. These materials can be designed by teachers

themselves or adopting existing sources in which the materials in CALL must be able to provide opportunities for students to modify interactions so that they can explore the accuracy of materials learned.

4.4. Replacing 'Live' Teachers

Students believed that the application of CALL will substitute the presence of teachers in the classroom setting. They supposed that nowadays more language applications and websites exist and most of them are also free to access. Therefore, this can be taken into account as a perfect opportunity for students to learn or improve the language without needing extra cost. Student 1 declared "In some cases, I think learning languages could be done independently. I mean we might not need teachers because various sources from internet, YouTube, and other applications already existed." Similarly, Student 2 confirmed that:

> If students only focus on the internet or language applications that are free to learn, I think they will not really focus and pay attention to their teacher when learning in class as they might feel that they can study in their home. Hence, I think teachers need to be creative so their presence will also be considered valuable and can't be replaced by any applications.

Technology used in CALL can modify teachers' role and presence in the classroom. CALL enables that learning can take a place anywhere, anytime and at any age. For instance, with the use of the internet, it provides a lot of information from various sources that can be easily accessed by students to expand their knowledge of a learning material. Some teachers applying web-based learning also instruct their students to find more information for learning on the internet independently (Lestrai, 2018). However, this finding was the opposite of Utomo (2019) who stated that role of the teacher is irreplaceable as technology unable to become a facilitator, motivator, inspiration, mentor, developer of imagination, creativity, character values, as well as teamwork, and social empathy. In this line, technology cannot replace the role of teachers as a character shaper of students.

A number of research findings showed that the impact of ICT on education can create teaching and learning more appealing (Chapelle, 2010). It has been demonstrated that the technology utilized in education

nowadays enhances speaking, writing, and listening abilities (Zurita & Nussbaum, 2004). According to Hashima, et al. (2017) and Lai (2019), technology is crucial for enhancing student accomplishment, engagement, and participation in language learning. Also, it provides limitless access to a variety of sources, and in general technology facilitates language learning.

5. CONCLUSION

Admittedly, the presence of CALL in language teaching and learning does facilitate the process for both teachers and students. The result of this study has significantly shown positive impacts of applying CALL instruction in the EFL classroom in Indonesia. The participants agreed on the influences of CALL, such as providing language teaching and learning resources, improving students' motivation, ensuring language accuracy, and several circumstances replacing teachers' role. However, what teachers and students need to consider is to evaluate and/or assess what types of applications, websites, or language applications used either in teaching or learning in regard to students' level of knowledge. With clear instructions and guidance from teachers, students can also adopt this approach in their learning so that both teachers and students are equally benefitted.

Furthermore, this study is endowed to the field of English language teaching and learning by focusing more on employing CALL as one of the approaches. Moreover, as this study only attempted to view from EFL classroom perspective, it is also expected to be beneficial other language practices. In regard to the limitation of the study, due to finite time, the researchers were unable to collect the data from more participants. It is highly recommended that with the same scope, the study may be developed by approaching different research approach including quantitative with other instruments to involve more participants.

8. REFERENCES

Abdulhamidovna, M. O., & Ravshanovna, M. M. (2023). Methods Of Teaching English Language to Very Young Learners. Pedagogical Sciences and Teaching Methods, 2(21), 131-133.

Adara, R., & Haqiyah, A. (2021). Improving Indonesian EFL learners' motivation through Computer Assisted Learning (CALL). Journal of English Language Study, 6(1), 110-121. http://dx.doi.org/10.30870/jels.v6i1.9119

Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. Journal of the American College of Clinical Pharmacy, 4(10), 1358-1367.

Alfarisy, F. (2021). Kebijakan pembelajaran Bahasa Inggris di Indonesia dalam perspektif pembentukan warga dunia dengan kompetensi antarbudaya [English learning policy in Indonesia in the perspective of forming world citizens with intercultural competence]. Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan, 6(3), 303-313. https://doi.org/10.29303/jipp.v6i3.207

Amin, R. (2016). Computer Assisted Language Learning (CALL): Konsep pembelajaran Bahasa Inggris berbantuan komputer [Computer Assisted Language Learning (CALL): The concept of computer assisted learning English]. LISAN AL-HAL: Jurnal Pengembangan Pemikiran dan Kebudayaan, 10(2), 281-298. https://doi.org/10.35316/lisanalhal.v10i2.123

Asrifan, A., Zita, C. T., Vargheese, K. J., Syamsu, T., & Amir, M. (2020). The effects of CALL (computer assisted language learning) toward the students' English achievement and attitude. Journal of Advanced English Studies, 3(2), 94-106.

Bahari, A. (2022). Affordances and challenges of technology-assisted language learning for motivation: A systematic review. Interactive Learning Environments, 1-21. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2021246

Beatty, K. (2013). Teaching & researching: Computer-assisted language learning. Routledge.

Bintang, Z. (2021). Computer Assisted Language Learning (CALL) Dalam Pembelajaran Bahasa Inggris Siswa Madrasah Ibtidaiyah (MI) [Computer Assisted Language Learning (CALL) in learning English for Madrasah Ibtidaiyah (MI) students]. Islamic Elementary School (IES): Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, 1(1), 31-35. https://bit.ly/3Ysp4CC

Brown, H. D. (2001). Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy (2nd Ed.). Adison Wesley Longman.

Cakici, D. (2016). The use of ICT in teaching English as a foreign language. Participatory Educational Research, 4(2), 73-77. http://bitly.ws/wBzQ

Chapelle, C. A. (2001). Computer applications in Second Language Acquisition. Cambridge University Press.

Chapelle, C. A. (2010). The Spread of Computer-Assisted Language Learning. Language Teaching, 43(1), 66-74. https://doi.org/10.1017/S0261444809005850

Chen, S. Y., Hung, C. Y., Chang, Y. C., Lin, Y. S., & Lai, Y. H. (2018). A study on integrating augmented reality technology and game-based learning model to improve motivation and effectiveness of learning English vocabulary. In 2018 1st international cognitive cities conference (IC3) (pp. 24-27). https://doi.org/10.1109/IC3.2018.00015

Clark, R. (2007). Convenience sample. The Blackwell encyclopedia of sociology (pp. 1-2). Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosc131.pub2

Clarke, J., Dede, C., Ketelhut, D. J., & Nelson, B. (2006). A Design-Based Research Strategy to Promote Scalability for Educational Innovations. Educational Technology, 46(3), 27-36. https://www.jstor.org/stable/44429300

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research methods in education. Routledge.

Davies, G., Otto, S. E., & Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), Contemporary Computer-Assisted Language Learning (pp. 19-38). Bloomsbury.

Dong, L., Jamal Mohammed, S., Ahmed Abdel-Al Ibrahim, K., & Rezai, A. (2022). Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through Computer-Assisted Language Learning and Mobile-Assisted Language Learning based instructions. Frontiers in Psychology, 13, 01-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899557

Elliott, R., & Timulak, L. (2021). Essentials of descriptive-interpretive qualitative research: a generic approach. American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/record/2021-60694-000

Ghosn, I. K. (2023). Language teaching materials for young and very young learners: Developmental framework. In B. Tomlinson (Ed.), Developing Materials for Language Teaching (3rd Ed.). Bloomsbury. https://bit.ly/3s7lt0V

Grenner, C., & Hagelin Jönsson, N. (2019). The effect of the use of CALL on pupils' motivation and language development in English. Malmö universitet/Lärande och samhälle. https://bit.ly/3qrGJOi

Hashim, H., Yunus, M. M., Embi, M. A., & Ozir, N. A. M. (2017). Mobile-assisted language learning (MALL) for ESL learners: A review of affordances and constraints. Sains Humanika, 9(1-5). https://doi.org/10.11113/sh.v9n1-5.1175

Huertas-Abril, C. A. (2021a). Developing speaking with 21st Century digital tools in the English as a foreign language classroom: New literacies and oral skills in primary education. Aula Abierta, 50(2), 625-634. https://doi.org/10.17811/rifie.50.2.2021.625-634

Huertas-Abril, C. A. (2021b). Tecnologías para la educación bilingüe. Peter Lang.

Jenkins, J. (2015). Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. Englishes in Practice, 2(3), 49–85. https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003

Johnson, J. E., Sevimli-Celik, S., Al-Mansour, M. A., Tunçdemir, T. B. A., & Dong, P. I. (2019). Play in early childhood education. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), Handbook of research on the education of young children (pp. 165-175). Routledge.

Kayacan, K., & Ulker, F. T. (2020). Technology for Education. In M. Zayyad & A. A. Unsal (Eds.), Education research highlights in mathematics, science and technology (pp. 33-46). ISRES Publishing. https://bit.ly/3P2zQvl

Kuteeva, M. (2020). Revisiting the 'E' in EMI: Students' perceptions of standard English, lingua franca and translingual practices. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23(3), 287-300. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1637395

Lai, C. (2019). Learning beliefs and autonomous language learning with technology beyond the classroom. Language Awareness, 28(4), 291-309. https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1675679

Lan, Y. J., Hsiao, I. Y., & Shih, M. F. (2018). Effective learning design of game-based 3D virtual language learning environments for special education students. Journal of Educational Technology & Society, 21(3), 213-227. https://www.jstor.org/stable/26458519

Lestari, S. (2018). Peran teknologi dalam pendidikan di era globalisasi [The role of technology in education in the era of globalization]. EDURELIGIA: Jurnal Pendidikan Agama Islam, 2(2), 94-100. https://doi.org/10.33650/edureligia.v2i2.459

Levy, M., & Stockwell, G. (2013). CALL dimensions: Options and issues in Computer-Assisted Language Learning. Routledge.

Mendikbud – Ministry of Education and Culture of Indonesia. (1994). Struktur Program Kurikulum 1994 [Curriculum Program Structure of 1994]. Balitbang Dikbud.

Mika, M. A., & Mardiana, N. (2023). Edukasi pentingnya Bahasa Inggris di era globalisasi [Education on the importance of English in the era of globalization]. BERNAS: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat, 4(1), 246-251. https://bit.ly/3QyX3aB

Nasri, M., Shafiee, S., & Sepehri, M. (2021). An investigation of Iranian intermediate EFL learners' L2 motivation and attitude in a computer-assisted language learning environment. Issues in Language Teaching, 10(1), 355-389. https://doi.org/10.22054/ilt.2021.62359.614

Nawaila, M. B., Kanbul, S., & Alhamroni, R. (2020). Technology and English language teaching and learning: A content analysis. Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 5(1), 16-23. https://bit.ly/3YvIshX

Nuen, M. A. (December 10, 2018). Bahasa Inggris, Nasionalisme dan Kurikulum Pendidikan Kita [English, Nationalism and Our Education Curriculum]. https://bit.ly/2VJGriA

Nurlaili, N., & Nurmairina, N. (2021). Penerapan Computer Assisted Language Learning (CALL) dengan bantuan menggunakan media video dalam meningkatkan speaking ability mahasiswa di Umn Al Washliyah Medan [Application of Computer Assisted Language Learning (CALL) with the help of using video in improving students' speaking abilities at UMN Al Washliyah, Medan]. Prosiding Seminar Nasional Hasil Penelitian, 4(1), 268-274). http://bitly.ws/wBAK

Nurwahidah, E., Bakhraeni, R., & Muliasari, D. N. (2014). Computer Assisted Language Learning (CALL) dalam pembelajaran listening siswa sekolah dasar. PEDADIDAKTIKA: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Sekolah Dasar, 1(1). https://doi.org/10.17509/pedadidaktika.v1i1.4697

Palacios-Hidalgo, F. J., Gómez-Parra, M., & Huertas-Abril, C. A. (2020). Digital and media competences: Key competences for EFL teachers. Teaching English with Technology, 20(1), 43-59. https://bit.ly/43YgmgE

Parvin, R. H., & Salam, S. F. (2015). The effectiveness of using technology in English language classrooms in government primary schools in Bangladesh. In FIRE: Forum for International Research in Education, 2(1), 47-59. https://eric.ed.gov/?id=EJ1133796

Patton, M. Q. (2007). Sampling, qualitative (purposeful). The Blackwell encyclopedia of sociology (pp. 1-3). Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeoss012.pub2

Sari, E. D. P., Lapiana, U. N. B., & Sudaryanto, M. (2022). Strategi Belajar Bahasa Inggris Pada Era Revolusi Digital 4.0 di Komunitas Duta Bahasa Provinsi Bangka Belitung [Strategies for Learning English in the Digital Revolution Era 4.0 in the Bangka Belitung Province Language Ambassador Community]. Madani: Indonesian Journal of Civil Society, 4(1), 9-17. https://doi.org/10.35970/madani.v4i1.835

Stec, M., Smith, C., & Jacox, E. (2020). Technology enhanced teaching and learning: Exploration of faculty adaptation to iPad delivered curriculum. Technology, Knowledge and Learning, 25(3), 651-665. https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-019-09401-0

Suhardiana, I. P. A. (2019). Peran teknologi dalam mendukung pembelajaran Bahasa Inggris di Sekolah Dasar [The role of technology in supporting English learning in Primary Schools]. Adi Widya: Jurnal Pendidikan Dasar, 4(1), 92-102. https://doi.org/10.25078/aw.v4i1.934

Sutardi, A. (2011). Pengembangan kurikulum Bahasa Inggris berbasis Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) SD Tulangampiang, Denpasar, Bali dan implemntasinya [Development of English language curriculum based on Information and Communication Technology (ICT) In primary school of Tulangampiang, Denpasar, Bali and its implementation], Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 17(1), 70-83.

Tafazoli, D. (2021). Teachers' readiness for online language teaching. Journal of Foreign Language Research, 11(3), 393-416.

Tafazoli, D., Huertas Abril, C. A., & Gómez Parra, M. E. (2019). Technology-based review on Computer-Assisted Language Learning: A chronological perspective / Revisión tecnológica del aprendizaje de idiomas asistido por ordenador: una perspectiva cronológica. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion, 54, 29-44. https://bit.ly/45lSynV

Utomo, S. S. (2019). Guru di era revolusi industri 4.0 [Teachers in the era of the industrial revolution 4.0]. Format Pendidikan Untuk Meningkatkan Daya Saing Bangsa, 1(1), 70-83. https://bit.ly/3DP1WEP

Walidin, W., Saifullah, & Tabrani. (2015). Metodologi penelitian kualitatif & grounded theory [Qualitative research methodology & grounded theory]. FTK Ar-Raniry Press.

Youdale, R. (2019). Using computers in the translation of literary style: challenges and opportunities. Routledge.

Zein, S., Sukyadi, D., Hamied, F. A., & Lengkanawati, N. S. (2020). English language education in Indonesia: A review of research (2011–2019). Language Teaching, 53(4), 491-523. https://doi.org/10.1017/S0261444820000208

WORKING MEMORY AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL WRITTEN PRODUCTION: A REVIEW OF THE LITERATURE

CARLOS ANDRES RESTREPO ZAPATA
Universidad del Quindío

1. INTRODUCTION

The main objective of this scientific study was to carry out a systematic review with the purpose of exploring previous literature, approaches, and research on the trends in the field of working memory and its relationship with written narrative production in bilingual school contexts or training in an L2 or L3.

The identified antecedents allow us to clarify, to a large extent, what has been found in the consulted databases in relation to the subject of study. The development of this systematic review was meticulously conducted in the EBSCOhost and ScienceDirect databases and using the search protocol adapted from the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) methodology. This protocol facilitated the organization and the path to follow for the identification of the pertinent background to this investigation by establishing inclusion and exclusion criteria.

Likewise, the question formulated to guide the rigorous process of the background search was the following: What are the research trends in the field of working memory and written production in bilingual training processes? In this sense, the protocol delimited certain aspects regarding the period in which the studies were developed (2006-2023), the languages in which the articles were published (Spanish, English, French), the population studied, the country of origin of the studies, the sources of information, including databases (EbscoHost, Scopus, DOAJ,

Elsevier, Dialnet, Scielo, and Science Direct), academic search engines (Google Scholar), the search strategy (keywords and relationships among them: [working memory] AND [writing] OR [working memory] AND [writing] AND [Anecdote] AND [Written production] OR [working memory] AND [narrative writing] AND [Anecdote] AND [Written production] OR [mémoire de travail] AND [écriture] AND [Anecdote] AND [Production écrite]), among others.

Antecedents on working memory, written narrative production, and the anecdote were considered. After discarding a large part of the articles that did not meet the inclusion criteria, 30 articles were selected, organized as follows: 15 studies for working memory and narrative written production, and 15 studies for anecdote. In general, it was observed that in 100% of the studies a quantitative approach was implemented, and that the research interest in this field in Latin America is lower than in European, Asian, and African countries.

Also, 3 predominant research trends could be observed when analyzing and correlating the selected studies: 1) There is a trend towards strengthening foreign language learning in conjunction with the integration of working memory and bilingual written production (with 30% of the selected research); 2) There is a trend of interest in the development of cognitive advantages through the simultaneous use of working memory and bilingual written production (with 30% of the selected researches); 3) There is a trend interested in the enhancement of executive functions and working memory as a mechanism of intervention in bilingual written production (with 40% of the selected research) being this the one of greatest interest.

Similarly, most studies concluded that Working Memory has a positive impact on bilingual writing and that teachers should develop pedagogical proposals that contribute to promoting this type of memory in the classroom for a greater development of bilingual training processes.

1.1. Context and problem.

Globalization requires the 21st century society to be trained as bilingual citizens based on biliteracy, since it is a reality related to the current

academic challenges (Galindo, Loaiza and Botero, 2013), especially education at the national level. higher (Loaiza, 2015). To be part of this new reality and current affairs, the requirements that a human being must meet are several, especially the ability to interact with various subjects on the planet in two or more languages, which increases the need for bilingualism (Sarmiento, Loaiza and Murillo, 2022). In addition, Valencia (2016) mentions that "there is a recognition of the need that current society has to train users of several languages, that is, bilingual citizens" (p. 2) which shows, once again, that it is necessary to know the importance that bilingualism shows today and in education.

Bilingualism is not only linked to the history of humanity, but it is also observed with greater visibility today and is considered one of the greatest challenges of the 21st century. Not a few are the factors that promote the expansion of this linguistic fact around the world, such as technological processes, globalization, immigration, trade and international agreements, labor, and academic mobility, among others. Additionally, one of the most particular factors in the contemporary era is linked to the acquisition processes of a second language (L2) since it is considered a global symbol in terms of competitiveness (Bermúdez and Fandiño, 2012).

Bilingualism, at the Latin American level, is also considered one of the most crucial realities worth observing and analyzing in each country of the continent (Sánchez, 2013). Likewise, in this research proposal we understand bilingualism as proposed by Loaiza and Galindo (2014) when mentioning that it is the "use of two or more languages-cultures made by the subject or the community, in relation to the social norms that govern said use." This represents a conception of current bilingualism since at the Latin American level there is a phenomenon of the use of two or more languages in various social and educational contexts.

In the national context, bilingualism constitutes an element of great value for the development of Colombia in various fields, so much so that the Ministry of National Education of Colombia (MEN) designed a special policy for the educational system called the National Bilingualism Program (PNB) in 2004, in which the main objectives for the promotion of a bilingual context in the country are found (Bermúdez and Fandiño, 2012). In this way, some Colombian institutions not only focus on the inclusion

of the English language in the curricula but also in other languages such as French, since their objective is to go beyond the traditional in terms of the bilingual education of their students (Mejía, 2006). Although this context crystallizes the linguistic portfolio of some educational institutions, it should not be ignored that the emphasis is on the English language in the national territory due to various factors such as the policies that govern it, and its geopolitical position in the world as stated by the Model of the Three Concentric Circles of the English Language by Kachru (1985) [129]that measures the different spheres of influence of English today.

As can be seen, the promotion of school bilingualism, including the development of English and French, has been a fundamental part of multiple proposals organized by important government entities to promote a bilingual and competitive Colombia. However, the importance of bilingualism does not lie only in developing a communicative capacity in several languages, but also that it is important to recognize that bilingualism brings with it some cognitive advantages to the bilingual subject or in bilingual training, as evidenced by the psycholinguistic research carried out, among others, by authors such as Peal and Lambert (1962), whose results have shown that bilinguals present, among other cognitive advantages, a higher level of cognitive flexibility, divergent thinking, metacognitive awareness, memory, attention (Ardila, 2012) than monolinguals, which has been evidenced through the measurement and observation of tests of reasoning, intelligence, problem solving, etc.

Considering the above, it is necessary to reflect about written production at the university level. Likewise, new strategies are required to enhance the process of written production in higher education students, especially in modern languages degree programs, given that writing, whether narrative, expository, argumentative — in L1, L2 (L3 and even in more foreign languages)— is considered one of the necessary skills in the academic training of future professionals, especially graduates in modern languages who are preparing as foreign language teachers (Loaiza, 2017). .

[129] The 3 concentric circles model of the English language was introduced by Kachru in 1985 to understand the influence of English around the world (Al-Mutairi, 2020).

In this way, this research proposal proposes to determine how working memory affects or is related to the development of written narrative production in L2 (English) and L3 (French). It has been decided to examine, in this research, the narrative text, since as Marotto and Duarte (2007) propose, the narrative text is a construction that describes a mental representation, from the framework of cognitive psycholinguistics, since, for its understanding —and it could be said that in its production— the psychological events that intervene in the communicative act are analyzed, in this case within the framework of the use and acquisition of foreign languages. From a local perspective, the narrative text is also one of the textual typologies contemplated in different models and educational guides such as the DBA (Basic Learning Rights and Basic Competence Standards).

For this reason, the narrative text is also constantly evaluated in different tests such as the Saber Pro Test. In the same way, this narrative text typology intervenes daily in the subjects, since they can reflect, remember and narrate different experiences of their lives, through personal narratives such as autobiographies o and anecdotes, facilitating decision-making processes, analysis, and problem solving in their academic and community environment (Espinosa, 2010; Salamanca, 2015). Likewise, in the school context, the narrative text represents a topic of current interest for multiple researchers, including Moreno (2017) and Pisacco *et al.* (2018) who have related it to memory, which is of great importance to support this study.

This panorama could give indications of whether working memory, as a cognitive advantage of bilingualism, would be stronger in students, whose bilingual training process integrates the mother tongue and a foreign language (English), and if this would be reflected in performance. of the written narrative text, they produce; or indications could be given as to whether working memory would present higher levels in students with a bilingual training process that integrates, in addition to the mother tongue, two foreign languages (English and French) and if this would crystallize in the performance of the communicative task produced. In this way, the results of the present investigation could contribute to reinforce the recognition of the importance of working memory in the

performance of the written narrative production of the subject in bilingual formation, and to motivate new investigations that seek to promote an awareness of the importance of working memory as a cognitive advantage of bilingualism in undergraduate students in modern languages, thus contributing to enhance their writing ability.

1.2. Literature review and multilingualism approach

This section presents the result of the systematic review of the literature in a rigorous, transparent manner, distancing itself from one's own intuitions and perceptions, as emphasized by Sureda-Negre and Comas-Forgas (2017). This systematic review was carried out with the purpose of exploring previous research on working memory and written narrative production in bilingual school contexts or training in an L2 or L3. The identified antecedents allow us to clarify, to a large extent, what has been found, in the consulted databases, in relation to the subject of study. The development of this systematic review was carried out using the search protocol adapted from the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) methodology (Urrútia and Bonfill, 2010). This protocol (see annex 1) facilitated the organization and the path to follow for the identification of the pertinent background to this investigation. Likewise, the question formulated to guide the rigorous process of the background search was the following: What are the research trends in the field of working memory and written production in bilingual training processes?

1.2.1. Literature review

In this sense, the protocol delimited certain aspects regarding the period in which the studies were developed (2006-2023), the languages in which the articles were published (Spanish, English, French), the population studied, the country of origin of the studies, the sources of information, including databases (EbscoHost, Scopus, DOAJ, Elsevier, Dialnet, Scielo, and Science Direct), academic search engines (Google Scholar), the search strategy (keywords and relationships among them: [working memory] AND [writing] OR [working memory] AND [writing] AND [Anecdote] AND [Written production] OR [working

memory] AND [narrative writing] AND [Anecdote] AND [Written production] OR [mémoire de travail] AND [écriture] AND [Anecdote] AND [Production écrite]), among others.

As a first antecedent, the quantitative study carried out by Yogo and Fujihara (2008) in Japan is considered, which sought to examine, in 104 monolingual Japanese university students (74 women and 30 men between 18 and 19 years old), the influence of writing expressive in the capacity of working memory in L1. Among the instruments used to collect information are the operational word arithmetic working memory test (Turner & Engle, 1989), and a writing task about a traumatic experience, a possible better future, or a trivial topic, performed for 20 minutes. Among the main results, it stands out that expressive writing about traumatic experiences could improve working memory after 5 weeks in the process, but that writing about the other two topics had no effect on working memory. Thus, the authors conclude that expressive writing can improve working memory capacity because writing about traumatic experiences seems to manipulate the information, producing some cognitive effects in the subject during the writing process. This background is pertinent for the present investigation since it confirms the opportunity to improve working memory through the exercise of writing.

As a second antecedent, the correlational quantitative study carried out by Duployer (2011) in Switzerland is considered, which sought to relate, in 48 primary school students between the ages of 5 and 12, working memory and the syntactic capacities involved in the production of written and oral comprehension in L1. Among the instruments used to collect information are the WISC IV verbal storage test (Weschler, 2003) and the BELEC pseudoword repetition test (Mousty et al., 1994). Among the main results, it is highlighted that working memory predicts syntactic performance and it was also observed that age was related to an increase in the performance of this type of memory and syntactic skills. Thus, the author concludes that the link between working memory and syntactic performance can clarify a re-education of the educational field since, by exercising working memory, it can benefit syntactic competence. This background is pertinent for the present investigation since

it confirms the existence of a link between working memory and linguistic components such as syntax, working memory being a predictor and benefactor of language.

As a third antecedent, the quantitative correlational study carried out by Whitely and Colozzo (2013) in Canada is considered, which sought to consider, in 68 elementary school students, the relationship between the updating capacity of working memory and the level of quality of narrative expressions in L1. Among the instruments used to collect information are updating tasks [130]and tasks for short-term memory in narrative productions. Among the main results, it was obtained that the ability to update the TM was correlated with verbal information, presenting a 38% referential adequacy and a 44.8% difference for the other TM update tasks. Regarding the short-term memory tasks, the results showed that the students performed well overall, with only one student achieving the perfect score because he was able to recall all the visual information presented. Thus, the authors conclude that, from individual differences such as age, the role of working memory is important in shaping linguistic production because information can be manipulated and monitored through WM, which is an important element. critical for optimal performance in higher-level cognitive tasks and confirm the relationship between TM (actualizing capacity) and performance in a discursive production task. This background is pertinent for the present investigation since it identifies a relationship between the updating function of working memory and the quality of narrative production, which is the textual typology that will be used in this investigation.

As a fourth precedent, the quantitative descriptive-correlational study carried out by Moreno (2017) in Argentina is considered, which sought to evaluate, in 83 children from 4th and 5th grade of primary school (9 to 11 years old), the relationship between the Working memory and long-term memory in the composition of narrative texts in L1. Among the instruments used to collect information are the Woodcock-Muñoz

[130]Updater tasks are adaptable and dynamically manipulate the contents of the WM through verbal, auditory or visual recall activities that do not overload the WM such as the N-back updater task by Im-Bolter et al. (2006) that measures MT capacity through image sequences.

Battery III COG Cognitive Abilities Test (Muñoz, et *al.,* 2005), and the Auditory Working Memory test. The students' working memory was assessed individually, as was the performance of the writing tasks. Among the main results, it stands out that students with a high level in both types of memory were able to efficiently produce narrative writing tasks in terms of some structural dimensions of the text such as microstructural (internal order) and macrostructures (global discourse, communicative intention)., semantics, theme), pragmatics (purpose and to whom it is directed), superstructure (canonical categories of the narrative plot), propositional (internal relations), and orthographic (rules of textualization). Thus, the author concludes that the quality of the production of a narrative written text is related to the development of executive functions (working memory) and cognitive activities. Likewise, the cognitive processes of working memory are related to the ability to compose narrative texts, which also influences academic performance and the development of reading and writing skills. This background is pertinent for the present investigation since it confirms the relationship between working memory and the quality of writing narrative texts.

As a fifth precedent, the mixed-type study carried out by Van der Steen *et al* (2017) in the United States is considered, which proposed to examine, in 54 monolingual high school students (15 men and 39 women), the effect of a word processor keyboarding in students with different working memory capacities during the academic writing process in L1. Among the instruments used to collect information are a WAIS-III digit storage test (Wechsler, 2008), and a sentence storage test. Among the main results, it stands out that students with a higher level of working memory presented a higher level of writing using a keyboard in contrast to those students with a lower level of working memory. Thus, the authors conclude that working memory is a mediator of writing processes and that it would be convenient for future research to consider the relationship between working memory and writing processes through different textual typologies. This background is pertinent for the present study since it contributes to the relationship between working memory and writing in digital environments, recommending expanding research to other typologies such as narrative.

2. OBJECTIVES

2.1. General objective

- To determine the relationship between working memory and narrative written production (the anecdote) in subjects in bilingual training of English II (second semester) and French II (fourth semester) of a degree in modern languages from a Colombian public university.

2.2. SPECIFIC OBJECTIVES

- To measure the level of working memory that is evidenced in subjects in bilingual training of English II (second semester) and French II (fourth semester) of a degree in modern languages from a Colombian public university by applying the working memory test of Thorell and Wahlstedt (2006).
- To determine the level of performance that is evident in the written production of a narrative text (the anecdote) in subjects in bilingual training of English II (second semester) and French II (fourth semester) of a degree in modern languages from a Colombian public university.
- To relate the results of the level of working memory with the results of the level of performance that is evidenced in the written production of a narrative text (the anecdote) in subjects in bilingual formation of English II (second semester) and French II (fourth semester) with a degree in modern languages from a Colombian public university.

3. METHODOLOGY

This section condenses the methodological aspects of this research, distributing its organization systematically in its approach, design, type, unit of analysis, variables, population and sample, phases, instruments, data analysis procedure, some ethical considerations, schedule,

budgetary considerations, and a synthetic picture of the methodology and insurer of the logical framework of the investigation.

3.1. RESEARCH APPROACH.

This project has an empirical-analytical perspective or approach of a quantitative nature. This approach, also recognized for being a hypothesis testing perspective, considers the existence of variables (dependent and independent) that the researcher must specify before starting the investigation; In addition, the researcher distances himself from the object of study to manage the process in an objective and not subjective way (Jiménez and Serón, 1992). For this reason, in this research the dependent variable (written narrative production) and the independent variable (working memory) are specified to relate them as indicated in detail in the following sections.

3.2. RESEARCH DESIGN.

This project has a non-experimental transactional/transversal correlational design. The non-experimental design (ex post facto) according to Hernández-Sampieri *et al.* (2014, p.152) concerns those "studies that are carried out without the deliberate manipulation of variables and in which the phenomena are only observed in their natural environment to analyze them", which is crystallized in the present project in a natural environment (bilingual school context) and in the independent variable (working memory), since it is not possible to manipulate it or have direct control over it. Likewise, the non-experimental transactional/transversal design according to Hernández-Sampieri, *et al.* (2014; p.154) identify those investigations that "collect data in a single moment, in a single time. Its purpose is to describe variables and analyze their incidence and interrelationship at a given time. It's like taking a photograph at a given moment." This is evidenced in the present investigation since the data is collected in a single moment. On the other hand, the design also frames the correlational type as indicated in detail in the following section.

3.3. RESEARCH TYPE

The present investigation is of a correlational type or scope, which according to Hernández-Sampieri, et al. (2010; p. 154) describe "relationships between two or more categories, concepts or variables at a given time". In this case, the scope is adopted in correlational terms according to Hernández-Sampieri, *et al*. (2010; p.81) aims to "know the relationship or degree of association that exists between two or more concepts, categories or variables in a particular sample or context", which concerns current research since it is intended to relate memory of work and the written narrative production of bilingual subjects.

3.4. ANALYSIS UNIT

The unit of analysis for this research project is constituted by the students of English II and French II of a degree in modern languages, whose working memory is intended to be measured, and by the narrative texts that they will write. According to Azcona *et al.* (2013; p. 75) the unit of analysis is considered as a "type of object from which the entities to be investigated emerge", which is the basis for the selection of the two previous units of analysis for this academic research.

3.5. POPULATION AND SAMPLE

The population of this study is made up of around 70 students from a modern languages program at a public university. From this population, the sample is made up of students of English II (2nd semester) and French II (4th semester). Normally, students are consecutive bilinguals because they are in a more extensive learning process of the L2 while the L3 is formed later or after the L2. It should be noted that the sample is random (probabilistic), since 33.33% of the student population will be selected from all English II and French II courses, including students from both the daytime and nighttime classes. Specifically, the population is linked to the bachelor's program in Modern Languages with an Emphasis in English and French of the Faculty of Education Sciences.

4. RESULTS

In this section, in accordance with the specific objectives of the research, the results associated with the application of the evaluation instruments of the two study variables are presented: working memory and narrative written production in L2 (English) and L3 (French). Consecutively, the results of the hypothesis test that allow the analysis of the relationship between the research variables are shared. Next, the proper interpretation and discussion is carried out around the results of the two study variables.

FIGURE 1. *Test application results for memory capacity-descriptive statistical analysis.*

working memory capacity	English		French	
	fi	hi	fi	hi
Low	6	0.15	8	0.27
Half	3. 4	0.85	22	0.73
high	0	0.00	0	0.00
Total	40	1	30	1

(Own source)

The above table presents the descriptive statistical analysis for the independent variable for a total of 70 students (40 in English and 30 in French). Working memory capacity was organized into low, medium, and high. When analyzing the results of L2 (English), an fi (absolute frequency) of 6 subjects located in low capacity is observed, while 34 subjects are in medium capacity, and none are located in high capacity. Analytically, the hi (relative frequency) yields 0.15 for low capacity, 0.85 for medium capacity and 0.00 for high capacity for a total of 1.

On the other hand, when analyzing the results of L3 (French), a fi of 8 subjects located in low capacity is observed while 22 subjects are in medium capacity, and none are in high capacity. Likewise, the hi presents a low capacity of 0.27, a medium capacity of 0.73 and a high capacity of 0.00 for a total of 1.

The results of the dependent variable (narrative written production) were obtained through a descriptive statistical analysis. This allowed the

development of specific objective 2, which consists of *determining* the performance that is evident in the written production of a narrative text (the anecdote) in subjects in bilingual training of English II (second semester) and French II (fourth semester) with a degree in modern languages from a Colombian public university.

Thus, the descriptive statistical analysis (see table 2) was carried out on the results obtained after applying the written communicative task to a sample of 30 modern language students. Additionally, the information of the *sequence, adequacy, coherence, and cohesion* sub variables is summarized. The table in question is shared below:

FIGURE 2. *Written narrative production (anecdote).*

working memory capacity	English		French	
	fi	hi	fi	hi
Low	6	0.15	8	0.27
Half	3. 4	0.85	22	0.73
high	0	0.00	0	0.00
Total	40	1	30	1

(Own source)

The previous table presents the descriptive statistical analysis of the dependent variable with a total of 70 students (40 in English and 30 in French). Overall performance on the anecdote was organized into low achiever, basic achiever, and outstanding achiever. When analyzing the results of L2 (English), an fi (absolute frequency) of 5 subjects in low achievement, 17 in basic achievement, and 18 in outstanding achievement is observed. In terms of their relative frequency (hi), low achievement yields 0.13, basic achievement 0.43, and outstanding achievement 0.45. Thus, the totality of the relative frequency represents 1.00.

On the other hand, when analyzing the results of L3 (French), there is a fi of 19 subjects located in low achievement, 10 in basic achievement, and 1 in outstanding achievement. Likewise, the hi presents a 0.63 in low achievement, a 0.33 in basic achievement, and a 0.03 in outstanding achievement for a total relative frequency of 1.00.

In this section, the results of the hypothesis test are addressed following the development of objective 3, which consists of determining the relationship between working memory and narrative written production (the anecdote) in subjects in bilingual English II training (second semester) and French II (fourth semester) of a degree in modern languages from a Colombian public university.

For this, the non-parametric test Spearman's Rho was applied taking into account the two variables: the independent variable (working memory) which represents an ordinal type of variable where the evaluation of the variable is given by the Low, Medium and High, and the dependent variable (written narrative production [anecdote]) which represents an ordinal variable with classification levels in poor achievement, low achievement, medium achievement and High achievement.

Regarding the two hypotheses (H1 and H0) there is (or not) A statistically significant relationship between working memory and narrative written production (the anecdote) in subjects in bilingual training of English II (second semester) and French II (fourth semester) of a degree in modern languages from a Colombian public university, was found, handled with a confidence level of 95%.

Thus, the level of significance was derived from 95% (0.95) while the margin of error of the test with 5% (0.05). The decision criteria were handled as follows:

If p-value < 0.05; The null hypothesis H0 is rejected.

If p-value ≥ 0.05; the null hypothesis H0 is accepted and the alternative hypothesis H1 is rejected.

Spearman's Rho nonparametric test was applied for both L2 and L3. Next, the results of the hypothesis test are meticulously expanded.

FIGURE 3. *Spearman's non-parametric correlation for L2 (English).*

			Work memory	written narrative production
Spearman's Rho	Work memory	Correlation coefficient	1,000	-.090
		Next (bilateral)	.	.581
		No.	40	40
	written narrative production	Correlation coefficient	-.090	1,000
		Next (bilateral)	.581	.
		No.	40	40

(Own source)

As evidenced in the graph above, the p-value was greater than 0.5%, yielding 0.581 (p-value = 0.581 ≥ 0.05). Thus, the null hypothesis is accepted, determining that working memory is not related to narrative written production (anecdote) in subjects in bilingual English (L2) training with a degree in modern languages from a Colombian public university.

5. DISCUSSION

The present study aimed to investigate the relationship between working memory and the development of bilingual written production, specifically in the context of students studying in English (L2) and French. The results of this investigation indicated a lack of significant correlation between working memory capacity and narrative written production in the bilingual context, highlighting an important finding for both theoretical and practical implications.

The analysis of the descriptive statistics for the independent variable, working memory capacity, demonstrated that among the 70 participants (40 in English and 30 in French), there was a substantial distribution of subjects across low, medium, and high working memory capacities. However, the distribution within each capacity level differed for the two languages, with a notably higher proportion of participants falling into the medium capacity range for both languages. Specifically, in the English (L2) context, only a small number of subjects were classified as having low working memory capacity (fi = 6), while none were

categorized as having high working memory capacity. This pattern was consistent with the descriptive statistics for the French group.

In contrast, the descriptive analysis of the dependent variable, overall performance on the narrative anecdote, revealed a distribution of participants across the categories of low achievement, basic achievement, and outstanding achievement. Among the participants studying in English (L2), a substantial number achieved outstanding performance (fi = 18), followed by those with basic achievement (fi = 17), and a smaller number with low achievement (fi = 5). This distribution displayed a trend of higher achievement levels among the participants.

The key finding of this study lies in the analysis of the relationship between working memory and bilingual written production. The analysis of the p-value ($p = 0.581$) clearly indicated that the relationship between these variables was not statistically significant ($p \geq 0.05$). Therefore, the null hypothesis was accepted, indicating that working memory is not related to narrative written production (anecdote) in bilingual English (L2) training participants with a degree in modern languages from a Colombian public university.

The absence of a significant relationship between working memory and bilingual written production suggests that other cognitive and linguistic factors may play a more prominent role in determining writing proficiency in a bilingual context. These findings contribute to the growing body of literature that acknowledges the complexity of language processing and production, highlighting the need for a comprehensive understanding of the multifaceted cognitive processes involved.

From a practical standpoint, educators and language instructors may need to consider a broader range of factors beyond working memory capacity when designing interventions to enhance bilingual written production skills. This could include focusing on linguistic knowledge, vocabulary acquisition, syntactic structures, and pragmatic elements that collectively contribute to effective written communication.

It's important to acknowledge certain limitations of this study. The sample size, although carefully selected, may not fully represent the diverse population of bilingual individuals. Moreover, the scope of the

investigation was limited to working memory and narrative written production, neglecting potential interactions with other cognitive functions or writing genres. Future research could explore these relationships in a broader and more diverse context, incorporating additional cognitive and linguistic variables to gain a more comprehensive understanding of the factors influencing bilingual writing skills.

In a nutshell, this study's findings highlight the lack of a significant relationship between working memory and bilingual narrative written production. While this may challenge certain theoretical assumptions, it underscores the importance of considering a broader array of cognitive and linguistic factors in understanding and promoting bilingual writing proficiency.

6. CONCLUSIONS

In this comprehensive review of the literature on the role of working memory in the development of bilingual written production, the intricate interplay between cognitive processes, linguistic skills, and writing proficiency has been explored. The study sought to establish a connection between working memory capacity and narrative written production in a bilingual context, specifically among students studying English (L2) and French. However, the results unveiled a significant absence of a direct relationship between these variables, thereby shedding light on the multifaceted nature of bilingual writing development.

The analysis of descriptive statistics illuminated distinct distributions of participants across various working memory capacity levels and achievement categories. While the majority of participants demonstrated medium working memory capacity, outstanding achievement levels were more prominent among those studying in English (L2). These patterns underscore the complexity of cognitive and linguistic factors influencing bilingual writing skills.

Importantly, the investigation's most salient finding lies in the analysis of the p-value, which indicated a lack of statistical significance between working memory and narrative written production. This outcome prompted the acceptance of the null hypothesis, signifying that other

cognitive, linguistic, and contextual factors might contribute more prominently to bilingual writing development. This challenges conventional assumptions about the exclusive role of working memory in writing production and underscores the need for a broader, more integrated perspective.

The implications of these findings are manifold. From a theoretical standpoint, this study contributes to the growing recognition that bilingual written production involves a constellation of cognitive processes, including but not limited to working memory. It underscores the importance of a holistic approach that considers linguistic skills, syntactic structures, vocabulary acquisition, and pragmatic elements. For educators and language instructors, the study suggests a shift in focus from exclusively targeting working memory enhancement to a more comprehensive approach that nurtures various cognitive and linguistic aspects to foster effective bilingual writing skills.

In the realm of future research, this study points towards several intriguing avenues. Exploring interactions between working memory and other cognitive functions, investigating the role of different writing genres, and delving into the impact of individual differences in cognitive processing on bilingual writing are promising directions. Additionally, broader, and more diverse samples could provide a deeper understanding of the intricate relationships at play.

In summation, this review contributes to the literature by highlighting the nuanced nature of working memory's role in bilingual written production. As this study indicates, the development of bilingual writing skills is a multi-dimensional endeavor, influenced by a complex interplay of cognitive and linguistic factors. By adopting a comprehensive approach and embracing the dynamic nature of bilingual writing, researchers and educators can collectively enhance our understanding and support the growth of proficient bilingual writers.

7. THANKS AND SUPPORT

We extend our heartfelt gratitude to the University of Quindío and its dedicated Modern Languages students for their invaluable support and

participation in this research. Your collaboration has enriched this study, and we are deeply appreciative of your contributions in advancing our understanding of the complex dynamics of bilingual written production. Thank you for your commitment and involvement.

8. REFERENCES

Al-Mutairi, M. (2020). Kachru's Three Concentric Circles Model of English Language: An Overview of Criticism & the Place of Kuwait in it. English Language Teaching, 13 (1), 85-88. https://eric.ed.gov/?id=EJ1239144

Ardila, A. (2012). Advantages and disadvantages of bilingualism. Form and Function, 25(2), 99-114.

Azcona, M., Manzini, F., & Dorati, J. (2013). Methodological details on the unit of analysis and the unit of observation. In IV International Research Congress of the Faculty of Psychology of the National University of La Plata (La Plata, Argentina, 2013)

Bermúdez, J., and Fandiño, Y. (2012). The bilingual phenomenon: perspectives and trends in bilingualism. Bogotá: Magazine of the University of La Salle.

Duployer, A. (2011). Développement de la relation entre la mémoire de travail et la complexité syntaxique chez l'enfant de 5 à 12 ans (Doctoral dissertation, University of Geneva). https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17591

Espinosa, J. (2010). Importance of the narrative text to improve the reading comprehension in English of the students of the fifth grade of primary school. http://repositorio.uceva.edu.co:8080/handle/20.500.12993/671

Galindo, A., Loaiza, N., and Botero, M. (2013). Bilingualism, biliteracy and intercultural competence: a qualitative research approach. Armenia: Kinesis Publishing House.

Hernández, R., Fernández, C., and Baptista, M. (2010). Investigation methodology. Mexico: Mc Graw Hill. https://www.academia.edu/23889615/_Hern%C3%Alndez_Sampieri_R_Fern%C3%Alndez_Collado_C_y_Baptista_Lucio_M_P_2010_

Hernández, R., Fernández, C., and Baptista, M. (2014). Research Methodology 6th Edition. Mexico: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, SA DE CV

Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual, J. (2006). Processing limitations in children with specific language impairment: The role of executive function. Child Development, 77, 1822–1841. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00976.x

Jiménez, R., and Serón, J. (1992). Research paradigms in education: Towards a critical-constructive conception. Tavira Magazine, (9): 105-128.

Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & HG Widdowson (Eds.), English in the world: Teaching and learning the language and literatures (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.

Loaiza, N. (2015). Research in bilingual written argumentative competence in higher education. In A. Signoret et al. (Ed.), Language coincidences and bilingual cognition: another approach. National Autonomous University of Mexico.

Loaiza, N., and Galindo, A. (2014). Second language learning styles and sequential bilingual instruction in primary, secondary and university education: towards a state of the art/ Second language learning styles and consecutive bilingual training in primary, secondary, and higher education: towards a state of the art/Styles d' Apprenticeship of secondes langues and consecutive bilingual formation in primary, secondary and universitaire: vers un etat de la question. Language, 42 (2), 291+.

Marotto, C., and Duarte, A. (2007). Comprehension of the narrative text and inferences. Subjectivity and Cognitive Processes, (10), 163-183. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3147083.pdf

Mejia, A. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures, and Identities. Bogotá, Francisco José de Caldas District University, Colombia: THEORETICAL DISCUSSION PAPERS.

Restrepo, C. (2023). The Unified Functionality Model of Working Memory. Dykinson S.L.

Moreno, C. (2017). Narrative text writing in school children: the importance of working memory and long-term memory. Journal of Psychology, 12 (24), 7-17. https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/410

Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. and Morais, J. (1994). BELEC: Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. Bruxelles: Experimental Psychology Laboratory, Free University of Bruxelles.

Munoz, A.; Woodcock, R.; McGrew, K., & Mather, N. (2005). Battery III Woodcock-Muñoz: Tests of Cognitive Abilities. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Peal, E. and Lambert, W. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". In: Psychological Monographs, 76 (27, Whole No. 546), pp. 1-23.

Pisacco, N., Sperafico, Y., Enricone, J., Guimarães, L., Rohde, L., & Dorneles, B. (2018). Metacognitive interventions in text production and working memory in students with ADHD. Psychology: Reflection and Criticism, 31. https://www.scielo.br/j/prc/a/h3HrCF7mnf6YfqC4JJzp3qL/abstract/?lang=en

Salamanca, F. (2015). Personal Narratives: A Pedagogical Proposal to Stimulate Language Students' Writing. HOW, 22(1), 65-79.

Sanchez, A. (2013). Bilingualism in Colombia. Cartagena de Indias: Center for Regional Economic Studies.

Sarmiento, J., Loaiza, N. and Murillo, A. (2022). Multiple intelligence, cognitive organization and written argumentative text in the bilingual subject. Editorial Kinesis: Armenia.

Sureda-Negre, J., and Comas-Forgas, R. (2017). The bibliographic review from a systematic perspective in S. Redón and JF Angulo (Eds.), Investigation.

Turner, M., & Engel, R. (1989). Is working memory capacity task dependent? Journal of Memory and Language, 28, 127–154.

Urrútia, G., and Bonfill, X. (2010). PRISMA statement: a proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. Clinical Medicine, 135 (11), 507-511.

Valencia, ML (2016). Bilingualism and its incidence in the bilingual children's lexicon. Childhood Images, 15(2), 194-207.

Van der Steen, S., Samuelson, D., & Thomson, JM (2017). The effect of keyboard-based word processing on students with different working memory capacities during the process of academic writing. Written Communication, 34 (3), 280-305. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088317714232

Wechsler, D. (2003), French version (2005). Wechsler Intelligence Scale for Children–IV. Paris: ECPA.

Wechsler, D. (2008). Wechsler Adult Intelligence Scale-Third Edition (WAIS-IV). Pearson, San Antonio, TX.

Whitely, C., & Colozzo, P. (2013). Who's who? Memory updating and character reference in children's narratives. https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/1092-4388%282013/12-0176%29

IMPROVING THE PRONUNCIATION OF PROBLEMATIC /V/ IN SPANISH LEARNERS OF ENGLISH USING INTRALINGUAL DUBBING ACTIVITIES

LUCAS BAEYENS
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCTION

Traditionally speaking, the area of pronunciation has been one of the most neglected branches in language learning. Along the decades, as different methodologies and approaches came and went, approaching pronunciation as a proper communication-enabling tool has faced sharped difficulties in surpassing the imitation barrier. Since the turn of the century, new concepts and ideas have reshaped the way in which we understand pronunciation instruction and learning, thanks not only to the communicative approach, but to the arrival of notions such as "intelligibility" or "lingua franca communication". In fact, several studies have made further progress on the consideration of specific pronunciation aspects of English as being particularly problematic for learners from different backgrounds, due to a number of reasons.

Considering all the difficulties it has been facing, it does not come as a surprise, then, that the area of pronunciation is in urgent need of motivating, interesting, updated approaches, techniques, and activities, especially nowadays, where ICTs play a primordial role in language teaching and learning environments. One of the most motivating additions to foreign language learning (FLL) in recent years has been the didactic use of audiovisual translation (AVT) activities in general, and dubbing activities in particular, with very promising results related to their application in very different skills, areas and competences, as will be detailed later.

This paper will delve into the benefits of using dubbing activities in the pronunciation of English, focusing on the accurate production of the problematic English labiodental fricative /v/ consonant, which, according to different authors, can be considered as widely problematic for Spanish learners. In order to do so, the different paragraphs of this first section will develop a brief literature review on the relevance of intelligible pronunciation, on the one hand, and the application of intralingual dubbing (ID) activities, on the other. Then, sections 2 and 3 will detail the objectives and methodology of the study carried out, to then move on to section 4, where all the data gathered will be analysed in detail so as to address the different objectives of the research. Sections 5 and 6, finally, will include the discussion and most relevant conclusions of the study.

1.1. English as a Foreign Language and The Teaching of Pronunciation

We may claim that in terms of study, analysis, and planning for English as a Foreign Language (EFL) education, pronunciation has been one of the most neglected linguistic branches (Celce-Murcia et al., 1996; Pourhossein Gilakjani, 2017). Although the syllabi gradually started including pronunciation instruction, it was essentially considered as a matter of accurate imitation of native-like proficiency models, disconnected from notions like "communication" or "intelligibility". Linguists and researchers began to view its study from a different angle with the advent of Communicative Language Teaching (CLT; Hymes, 1972), even though initial, strong versions of the approach originally regarded pronunciation as conceptually incompatible with the idea of language as a tool for communication. The more adaptable, modern CLT approaches appeared to alter this viewpoint (Celce-Murcia, 2008), one reason for this shift being that unintelligible pronunciation was then viewed as a clear barrier which could hinder communication or, even more, preclude it completely.

The lack of awareness of the importance of addressing pronunciation in modern EFL teaching environments, however, continues to be a source of worry (Tlazalo & Basurto, 2014). Despite the fact that pronunciation instruction is seen by students as relevant and necessary, many teachers

still exhibit obvious signs of discomfort and ill-preparedness when addressing it in their lessons (Rogerson-Revell, 2011). Even when pronunciation is included by teachers in their regular planning and developed in their lessons, it is not always tackled in a motivating, interesting, communicative way for the students. In fact, among the different factors which affect the learning/acquisition of pronunciation (age, exposure, prior instruction…), motivation can be considered as one of the most relevant ones (Baeyens, 2021), which underlines the need for research and application of interesting, engaging activities for pronunciation learning in FLL environments.

For all these reasons, even though it stills remains a controversial topic, there is general agreement that pronunciation should, at the very least, not be an obstacle for effective communication with native (NS) and non-native speakers (NNS) of English, which highlights the importance of related notions such as "intelligibility", as stated earlier, or the consideration of English as the world's most widely spoken *lingua franca*.

1.1.1. Intelligibility and English as a Lingua Franca

Intelligibility was defined by Kenworthy as "being understood by a listener at a given time in a given situation" (1987, p. 13), and is a crucial element of effective communication in language learning. Kenworthy also asserted a variety of factors influencing intelligibility, such as speaker hesitation, familiarity, or accent exposure, among others. In the case of FL speakers, the existence of intrinsically complex phonemes, or others which might not be present in the phonological system of the speaker's L1, could convey mispronunciations, leading to intelligibility issues, thus potentially hindering communication. For instance, English learners whose L1's phonological system excludes the /θ/ sound might pronounce the initial phoneme in "thick" as a /s/, which is a phoneme that is also present in English. The confusion between "my boyfriend is really sick" and "my boyfriend is really thick" could result in a variety of unexpected interpretations, especially when the context does not offer helpful hints. Thus, according to Kenworthy, "comfortable intelligibility" can be considered as a clear objective of pronunciation instruction (1987, p. 16).

In this regard, some authors have emphasized the objective of an EFL learner's pronunciation to sound "intelligible" rather than "native-like", while others advocate for reaching a level beyond "the lowest common denominator of intelligibility" (Jones, 1997, p. 109), encouraging students to be aware of their potential for making their language easier to understand and more effective, since intelligibility problems can also increase irritation on the listener.

Although, as stated earlier, being intelligible is a crucial component of communication, the question of "intelligible to whom" still remains. According to Eberhard et al. (2022), there are almost three times as many NNSs of English (1080 million people around the world) than NSs (372.9 million speakers), which clashes with the idea that intelligibility has typically only been viewed in terms of NSs. Additionally, speaking with a standard accent (such as Received Pronunciation or General American) will not make you instantly understandable to everyone. According to Walker, "intelligibility, then, is not an inherent characteristic of native-speaker speech, even when this involves standard accents" (2010, p. 17).

Here is where the notion of English as a Lingua Franca (ELF) comes into play. If ELF researches how speakers with L1s other than English use the language to communicate with one another, the premise and primary issue underlying ELF intelligibility reside precisely in that point: an EFL student should be able to be understood by as many English speakers as possible, widening the scope to not just NSs. In this sense, ELF is well aware that a crucial notion to take into account is intelligibility. To address all this, pronunciation instruction needs, then, not only to get the attention it deserves, but remains in need of new, updated, motivating approaches when it comes to its teaching.

1.1.2. Problematic Pronunciation Features for Spanish Learners

It is evident, as discussed in the preceding sections, that among the factors which influence the teaching/learning of pronunciation, there are specific phonological elements that might be particularly troublesome for certain leaners for intrinsic or extrinsic reasons, regardless of

whether one is aiming for native-like competency or moving towards an ELF approach.

In this line, Llisterri (2003, p. 95) and Rogerson-Revell (2011, p. 109) discuss some phonological implications that EFL learners may find challenging:

- Phonemes that do not exist in the L1 of the learner, such as the voiced postalveolar fricative /ʒ/ in words like "vision" or “pleasure” for Spanish learners of English.
- Phonemes that are similar but not identical in the two languages, such as the way the plosives /p/, /t/, and /k/ are aspirated in English, but unaspirated in Spanish, which may cause Spanish EFL learners to pronounce "pea" as something resembling "bee" due to a lack of aspiration.
- Sounds that are present in the L1 but are variants of a single phoneme rather than distinct phonemes, such as the /ð/ sound in the second <d> of the Spanish word “dado”.

Therefore, these kinds of problematic pronunciation issues can be divided into two groups: intralingual problems (those that may arise inherently from the L2 phonological system) and interlingual problems (induced by the effect of the L1 along the L2 learning process). In relation to the latter, a number of scholars have studied and identified pronunciation issues that Spanish speakers may experience when learning English (Kenworthy, 1987; Rogerson-Revell, 2011; Walker, 2010), some of which can lead to intelligibility issues in ELF communication (Baeyens, 2021), such as the voiced labiodental fricative /v/ phoneme, which will be detailed next.

Voiced Labiodental Fricative /v/

D’Introno et al. (1995, p. 289) affirmed that in Spanish phonology, the voiceless labiodental fricative /f/ becomes voiced before voiced consonants, as in the word “Afganistán”. While it is true, then, that the voiced labiodental fricative /v/ may occur in a very reduced number of words, it can be affirmed that it does not exist in the Spanish phonological

system *per se*. Instead, the bilabial plosive sound /b/ (which can also be heard in English in words like "boat") and the bilabial fricative [β] are used to pronounce both <b> and <v> graphemes, depending on their word position: for example, the words "bebé" ([beβe]; "baby") and "vivo" ([biβo]; "alive") include both phonemes. In this sense, the bilabial fricative [β] is more likely to be used by Spanish EFL learners as a replacement for /v/, potentially leading to intelligibility-challenging mispronunciations, such as pronouncing the words “vote” and “boat” as homophones.

Authors such as Kenworthy (1987), Walker (2010) and Rogerson-Revell (2011) have highlighted the potential of /v/ as problematic for Spanish EFL learners, primarily identifying the plosive nature of the alternative /b/ and the difference in the place of articulation as the main issues, since /b/ and [β] are bilabial while /v/ is a labiodental consonant: “It is important for learners to differentiate between the bilabial plosive /b/, and the fricative /v/, which is made through light contact between the top teeth and the bottom lip” (Walker, 2010, p. 132).

All these concerns reinforce the consideration of the voiced labiodental fricative /v/ consonant as absolutely problematic for Spanish EFL learners. In this regard, mispronunciations and inaccurate productions of the phoneme might convey intelligibility issues in communication with NSs and other NNSs of English, which underlines the importance of addressing a proper approach to this phoneme in Spanish EFL lessons.

1.2. The Use of Dubbing Activities in Foreign Language Learning

As indicated earlier, the field of pronunciation teaching and learning is clearly in need of new, innovative, motivating approaches and methodologies. In this sense, the application of dubbing activities – defined as the substitution of the original audio track of an audiovisual product by a different one, either in the same language (intralingual) or a different one (interlingual) – represents a fascinating field full of didactic possibilities since they, as AVT activities,

– Can be used to practise and improve all linguistic competences, as well as transversal skills, and promote accessibility awareness or critical thinking on a wide range of cultural and social issues (Talaván, 2013).

– Highlight the learners as active, autonomous agents in their own learning process.

– Offer intriguing possibilities for effectively integrating the use of ICTs in the language classroom, which heightens their motivational impact (Talaván, 2013).

– Present an intrinsic motivational and ludic component (Lertola, 2019; Talaván, 2013) by combining acoustic and visual elements (Chaume, 2004), which may not only be interesting and stimulating but also helpful for effective communicative language learning by helping learners understand cultural and paralinguistic elements like gestures, body language, etc., through the exposure to and practice of communicative situations (either real-life, realistically modelled, or entirely fictitious) where image, sound, written words, and oral communication interact (Navarrete, 2013).

Although the first approaches to the introduction of dubbing activities in language learning environments emerged in the late 80s and early 90s (Duff, 1989; Zohrevandi, 1994; Kumai, 1996), its research and use increased exponentially with the turn of the century (Wagener, 2006; Bilbrough, 2007; Danan, 2010), mainly thanks to the technological developments of the digital era. Researchers like Burston insisted on the huge pedagogical potential of dubbing activities:

> The dubbing of video clips offers an excellent opportunity to develop the skills of foreign language learners at all linguistic levels. In addition to its motivational value, soundtrack dubbing provides a rich source of activities in all language skill areas: listening, reading, writing, and speaking (Burston, 2005, p. 79).

Among dubbing activities, one of the most researched and exploited varieties has indeed been the use of intralingual dubbing (ID).

1.2.1. ID Activities in FLL

ID implies the creation of an alternative audio track in the same foreign language as the original clip, in this case made by the learners. Even though this phenomenon may not directly involve translation, working with L2 audio input (oral comprehension) and creating a new L2 audio track (oral production) through the development and review of scripts (written comprehension and production) opens up a variety of interesting possibilities for the development of the four main skills of a foreign language, as Burston already anticipated.

In this sense, one of the main fields which benefit from the use and application of ID activities are general oral skills (Chiu, 2012; He & Wasuntarasophit, 2015; Talaván & Costal, 2017), prosodic features awareness (Florente, 2016) or pronunciation (Sánchez Requena, 2018). Although research has been mainly focused on EFL (Chiu, 2012; Luo, Luo & Wang, 2016; Zhang, 2016; Talaván & Costal, 2017, among others), there have been studies on the application of ID activities in, for example, Spanish as a foreign language environments (Sánchez Requena, 2016; 2018). In the case of Spanish EFL learners, research has been scarce (Talaván & Costal, 2017).

Even though most studies highlight a general improvement on the development of oral skills by foreign language learners, they all underline the huge motivational potential of these kinds of activities, since students normally perceived them as new, interesting and quite useful.

2. OBJECTIVES

As developed in the theoretical framework of this paper, it is clear that a) there is a clear need for innovation in the field of pronunciation teaching and b) the use of ID activities represents a great didactic opportunity for oral skills enhancement. Since research on their implementation in Spanish EFL learners has been quite limited so far, and given the fact that the labiodental fricative /v/ can be considered a problematic phoneme for them, the objectives of the paper can be considered as follows:

– To check if, in general terms, the labiodental fricative /v/ can be considered as problematic for the research participants.

– To investigate the potential of ID activities as useful tools for the enhancement of the pronunciation of the Spanish EFL participants of problematic /v/.

– To elaborate on which linguistic contexts or situations in which /v/ appears do ID activities exert a more positive influence, if any.

3. METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS

Over the course of two years (2019–20 and 2020–21), 71 undergraduate students from the *Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés* course from the Degree in Primary Education at the University of Castilla–La Mancha took part in the study. Most of the participants were first-year students who had just finished their upper-secondary schooling and had Spanish as their mother tongue. The total number of participants (n=71) was well above the minimum quantity of 30 that was established by Cohen et al. (2007) for educational research using statistical analysis.

Despite some students claiming to have obtained an official English certificate (Oxford, Cambridge, etc.), more than 50% of the participants stated that they had not. Finally, their proficiency in English was estimated to be intermediate (between A2 and B1+/B2), which was deemed as a key issue, since a sharp discordance between the experimental and the control groups regarding their foreign language competence could have potentially biased the data obtained.

The sample was divided into an experimental group (EG; n=37), which carried out the dubbing activities, and a control group (CG; n=34), which continued with the regular lessons.

3.2. Procedures & Research Stages

The study consisted of different stages for a better obtention of relevant phonological data. This section will detail all these stages and the procedures carried out throughout the whole process.

In the first stage, both the EG and the CG had to deliver a pre-test recording, in which they recorded themselves reading four texts extracted from the scripts of the videos that would, unbeknownst to them, be later dubbed by the EG members. These pre-test recordings lead to the obtention of phonological data to serve as comparison with subsequent recordings. As noted, none of the participants knew that those scripts would be the basis for the dubbings and/or the post-test recordings.

The following stage, developed several weeks after the pre-test recordings were produced, involved the dubbing of the four clips by the EG participants. In contrast, the CG continued with their regular lessons. The EG dubbings also offered relevant information on the participants' pronunciation of the problematic phoneme which would be then compared to the pre-test recording produced by the same group.

Finally, some weeks after the dubbings were handed in, both groups had to record themselves again reading the same texts (post-test recordings), so as to gather relevant phonological data and establish comparison on their performance as compared to the pre-test recordings.

The issue of validity was given primary consideration throughout the research design process, so it was crucial that no implicit teaching or practise of the problematic phoneme was given in class between the entire experiment and data collection process, in order to avoid biasing the research's findings. In short, the only difference between the pre-test and post-test recordings would lie on the production (EG) or not (CG) of the dubbing activities.

The final stage conveyed the categorization and analysis of the data obtained regarding the pronunciation of the problematic /v/ phoneme. In this case, since the main intelligibility-challenging issue associated with mispronouncing the /v/ phoneme resided in the place of articulation rather than voicing, i.e., pronouncing /v/ as /b/ (Rogerson-Revell, 2011,

Walker, 2010), it was easy to distinguish between /v/, which was deemed as accurate pronunciation, and /b/, which was considered as inaccurate pronunciation. Instances of bilabial fricative [β], however, were either considered as "close enough" (i.e., not intelligibility-challenging), or inaccurate pronunciation, depending on how close the participant's production of the phoneme was to /v/, taking into account, for example, how the degree of vibration and lip closure produced affected intelligibility.

Finally, once the data were categorized into accurate/correct or inaccurate/incorrect utterances of the problematic phoneme, the Wilcoxon (Wilcoxon, 1945) and Mann-Whitney (Mann & Whitney, 1947) tests were applied to the data groups, so as to establish whether statistically significant differences could be found in comparisons between groups of data. Both tests work with the *null* hypothesis (H0), which is based on the presumption that the two data sets are not statistically different, and constitute the non-parametric equivalents of the t-test (Cohen et al., 2007, p. 552). Once the level of significance is set at α=0,05, if the resulting two-tailed ρ-value yielded a number lower than 0.05, the *null* hypothesis could be rejected (i.e., the findings of the two data sets can be interpreted as showing statistically meaningful differences). This could imply that, should the results reveal, for example, statistically significant differences between the pre-test and the post-test performance of the EG participants, working on the dubbings may have had a positive impact on their pronunciation of /v/.

3.3. Resources

Numerous different tools, materials, and resources were created and employed throughout the various research stages to gather important data to address the research objectives, considering both those needed by participants to complete the dubbing tasks, and those needed by the researcher to collect qualitative and quantitative data.

The first resource that needed to be considered was the audiovisual material for the dubbings. Consequently, the ID task performed by the EG participants was based on four separate clips extracted from different movies from popular franchises such as *Harry Potter* (Columbus, 2001; Newell, 2005) and *The Hobbit* (Jackson 2013; 2014). Additionally, the

pre-test and post-test recordings made by both EG and CG participants were based on the scripts of these four videos.

These videos were chosen based on specific criteria offered by various researchers (Burston, 2005; Talaván, 2013), one of the most relevant ones being the fact that they should include numerous instances of the problematic phoneme to be analysed. All these words, and the linguistic contexts in which the labiodental fricative /v/ appear can be seen on Table 1 below.

TABLE 1. *Total number of words in the scripts of the clips including the labiodental fricative /v/ phoneme*

CONTEXT	NUMBER OF WORDS	EXAMPLES OF WORDS				
/v/ in word-initial position	2	value	versus			
/v/ in word-final position	14	alive	have	gave	impressive	drive
/v/ in intervocalic position	10	lives	waving	however	even	over
/v/ in other contexts	2	dwarves				
TOTAL	**28**					

Source: Elaborated by the author

Since the /v/ phoneme occurs frequently in English, the four scripts included numerous instances, as Table 1 shows. It was interesting to examine whether commonly used words for intermediate-level Spanish EFL learners (like the verbs "have" or "give") could show a more or less prominent tendency to pronounce the /v/ sound correctly, and whether exposure to the original video through the dubbing activity may have improved its pronunciation to a greater or lesser extent than more uncommon words, like "value", "waving" or "dwarves". Last but not least, there were occurrences of /v/ in initial ("value"), middle ("everything"), and final ("give") positions, whose variances in pronunciation before, during, and after the dubbing activity were also extremely fascinating to investigate.

Apart from the clips, the EG participants were encouraged to use whichever technological device (laptop, tablet, mobile phone...) they felt most comfortable with, as well as the corresponding software to perform the

dubbings, in order to minimize technological issues so they could focus their effort on performing the dubbings. In addition to that, a couple of technical sessions and tutorials regarding the use of free, user-friendly software, such as *iMovie* (for iOs based devices) and *inShot* (for Android-based devices) were presented to the participants so they could get familiar with their use.

4. RESULTS

4.1. Problematic Nature of the Phoneme

The first extrapolation of the data analysis supported the idea that the research participants really found the phoneme /v/ to be problematic. Considering all utterances of the phoneme in the pre-test recordings provided by both research groups (Table 2), /v/ was accurately produced a total of 1042 times out of 1988 occurrences. Consequently, the overall success rate (52.4%) suggests that almost half of all utterances of /v/ were inaccurate. As shown in Table 7 in the Appendix section, all participants in the study showed difficulties in producing the /v/ sound to a greater or lesser extent. As predicted, the "Spanish alternatives"—the plosive /b/ sound and intelligibility-challenging instances of fricative/approximant [β]—were the most frequent mispronunciations.

TABLE 2. *Accurate utterances of /v/ in the pre-test (both research groups)*

	Total Pre-Test Occurrences	Total Accurate Utterances (Pre-Test)	Success Rate
EG	1036	565	54.5%
CG	952	477	50.1%
TOTAL	**1988**	**1042**	**52.4%**

Source: Elaborated by the author

These quantitative data reinforced, therefore, the consideration of labiodental fricative /v/ as problematic for the intermediate-level Spanish research participants.

4.2. Influence of the Dubbing Activities

The EG/CG comparison in the pre-test performance for the pronunciation of /v/ showed no statistically significant differences (ρ=0.118; see Table 3), suggesting that both groups displayed a similar starting point in terms of accurate production of the phoneme. Furthermore, regarding the short-term performance of the CG, the Wilcoxon test indicated that the pre-test/post-test comparison was not statistically significant (ρ=0.381), despite the fact that they yielded marginally better outcomes in the post-test recordings (from 14 correct utterances per participant in the pre-test to 14.4 in the post-test; see Table 4).

TABLE 3. *ρ-value results yielded after applying the Wilcoxon-Mann-Whitney tests*

p-values (Wilcoxon/Mann-Whitney) (α=0.05)*	
CG Post-test vs Pre-test Comparison (Wilcoxon)	0.381
EG Pre-test vs CG Pre-test Comparison (Mann-Whitney)	0.118
EG Pre-test vs Post-test Comparison (Wilcoxon)	**0.006**
EG Post-test vs CG Post-test Comparison (Mann-Whitney)	**0.002**
EG Dubbings vs Pre-test (Wilcoxon)	**0.000**

* *Null* hypothesis is rejected when ρ>0.05
Numbers **in bold** (ρ>0.05) suggest statistically significant differences betwen the data sets described

Source: Elaborated by the author

As regards the EG performance, in contrast, the dubbing recordings showed a more accurate overall pronunciation of the problematic phoneme (18.3 average correct utterances per participant, 65.4% success rate) than the pre-test recordings (15.3 average correct utterances per participant, 54.6% success rate), which was considered as statistically significant after applying the Wilcoxon test (ρ=0.000). Moreover, the dubbing recordings represented the best performance among the EG, with 27 EG participants showing improvements over the pre-test recordings in the pronunciation of /v/ (three of them improving around or over 100%). All these data can be found not only on Table 4, but also with more detail on Tables 7 and 8, which can be seen in the Appendix section.

Regarding a potential short-term effect of the ID activity, the EG post-test recordings (17.2 average correct utterances per participant, 61.4% success rate), still showed a clear improvement in the pronunciation of /v/ after the dubbing tasks were completed, again considered as statistically significant (ρ=0.006) when compared to the pre-test recordings. Once more, the majority of EG participants (22) improved in their post-test performance.

TABLE 4. *Summary of correct utterances per participant, indicating the resulting ρ-values after applying the Wilcoxon/Mann-Whitney tests to the data groups. For a more detailed view of the data, check Tables 7 and 8 in the Appendix section*

	Correct Utterances per Participant	Success Rate	p-values when compared to the pre-test
CG Pre-test	14	50.0%	-
CG Post-test	14.4	51.4%	0.381
EG Pre-test	15.3	54.6%	-
EG Dubbings	18.3	65.4%	0.000
EG Post-test	17.2	61.4%	0.006

Source: Elaborated by the author

Finally, once intergroup post-test performance were compared, statistically meaningful differences could still be found among them (ρ=0.002), with the EG group producing considerably better outcomes (17.2 correct utterances per participant; 61.4% success rate) than the CG (14.4 correct utterances per participant; 51.4% success rate).

All these numbers suggest, then, that the dubbing activities seemed to have exerted a positive immediate and short-term effect on the EG participants' production of labiodental fricative /v/, as will be detailed in the discussion section, later on.

TABLE 5. *Total and average accurate utterances of /v/ in different linguistic contexts*

Total correct utterances and success percentage											Average correct pronunciations per participant				
	I#	%	F#	%	**F#**	%	v#	%	#	%	I#	F#	**F#**	v#	#
CG_Pre	2	2.9%	391	82.1%	94	92.2%	66	19.4%	18	26.5%	0.1	11.5	2.8	1.9	0.5
CG_Post	3	4.4%	398	83.6%	97	95.1%	72	21.2%	18	26.5%	0.1	11.7	2.9	2.1	0.5
EG_Pre	8	10.8%	426	82.2%	105	94.6%	100	27.0%	31	41.9%	0.2	11.5	2.8	2.7	0.8
EG_D	**18**	**24.3%**	429	82.8%	108	97.3%	**175**	**47.3%**	**55**	**74.3%**	**0.5**	11.6	2.9	**4.7**	**1.5**
EG_Post	**17**	**23.0%**	428	82.6%	110	99.1%	**139**	**37.6%**	**53**	**71.6%**	**0.5**	11.6	3.0	**3.8**	**1.4**
TOTAL/Avg	48	13.4%	2072	82.7%	514	95.7%	552	30.8%	175	48.9%	0.3	11.6	2.9	2.9	1.0

Key:	
I#	The phoneme appears in word-initial position
F#	The phoneme appears in word-final position
F#	The phoneme appears in word-final position followed by a stop
v#	The phoneme appears in-between vowels
#	The phoneme appears in other contexts

Source: Elaborated by the author

Broadening the analysis of the data, Table 5 shows the total and average accurate utterances of /v/ produced by each research group in every stage, categorised into the different linguistic contexts in which the phoneme appeared. Firstly, the data showed that /v/ had the lowest success rate (13.4%) when it appeared in word-initial position, which looked to be particularly problematic for the research participants. Curiously, it was in that context in which EG participants showed one of the best improvements in their performance (10.8% success rate in the pre-test, 24.3% in the dubbings and 23% in the post-test recordings).

Additionally, participants also showed difficulties pronouncing the phoneme in middle (48.9%) or intervocalic (30.8%) positions. Perhaps the fact that the grapheme <v> is almost exclusively used in initial and middle position in Spanish could have led to the production of the letter in these words with a more Spanish-like phonemes (/b/ or [β]) in these contexts. Interestingly enough, the EG also showed sharp improvements in their pronunciation of /v/ in those contexts during and after the dubbings (from 27% success rate to 47.3% immediate and 37.6% short-term success rates for intervocalic /v/ and from 41.9% to 74.3% and 71.6% for middle position /v/).

On the other hand, word-final position seemed to be less problematic, since it offered the best success rate (82.7%), particularly when it was

followed by a full stop (95.7%). It is worth emphasizing that most words with final /v/ were common English words to which participants could have been widely exposed for a very long time, such as "have", "gave", or "alive". In this sense, even though the data looked promising, further research could be required on the matter.

4.3. Pronunciation of /v/ in Uncommon Words

Another section of the study looked at whether the pronunciation of the phoneme changed over the course of the study in words that participants might not have been familiar with or use frequently (Table 6), such as the verb "wave" or the noun "dwarves". Additionally, since the Spanish words for "value" and "versus" are nearly comparable (Table 6.1d), they were included to see if the dubbing performances might have prevented Spanish-like pronunciations on those words.

TABLE 6. *Total accurate utterances of /v/ in uncommon words for intermediate-level Spanish EFL learners*

Correct pronunciations of /v/ in uncommon words					
	CG_Pre	CG_Post	EG_Pre	EG_D	EG_Post
waving	2	1	5	7	9
dwarves	2	0	2	**19**	**10**
value	0	2	4	7	7
versus	1	0	3	7	3

Source: Elaborated by the author

As expected, CG participants' pronunciations of problematic /v/ in those words did not significantly alter between the pre-test and post-test recordings. The EG participants, however, showed slight improvements on the dubbing tasks, continuing this trend in the post-test recordings. The word "dwarves" presented an intriguing case: whereas only 2 EG and 2 CG participants could produce the phoneme correctly in their pre-test recordings, a substantial number of EG participants appeared to have profited from the dubbing activities: up to 19 participants in the dubbings and 10 in the post-test recordings produced the /v/ phoneme

accurately in the word, with no CG participant successfully producing it in the post-test recordings. It seems clear that the dubbing activities, then, may have played a positive role in their production of the phoneme in such an uncommon word for them.

5. DISCUSSION

Working on the dubbing activity appears to have given EG participants an interesting overall boost in the pronunciation of problematic labiodental fricative /v/, and particularly in contexts where it was most difficult for them to produce it (word-initial and middle positions), even though pronunciation in contexts where it seemed to be less problematic (word-final) remained stable. Therefore, the main interesting element which can be extrapolated from the data is that performing the ID activity seemed to have been quite beneficial for the EG participants, as suggested by the ρ-values obtained.

Additionally, a pronunciation study of the sound /v/ in unusual words was also provided. Apparently, by paying attention to the original video and focusing on their dubbing task, at least 17 different EG participants were able to enhance their pronunciation of /v/ in the uncommon word "dwarves" during and after the dubbing task, which served as a perfect example of a complicated, unknown word, in general terms, for intermediate-level Spanish EFL learners.

This study highlights, then, the didactic potential of ID activities as a flexible tool for EFL teaching and learning. This finding is consistent with that of numerous other authors who have pioneered the field, including Kumai (1996), Burston (2005), Chiu (2012), Sánchez-Requena (2016, 2018), or, more specifically, Talaván & Costal (2017), since they concentrated their study on Spanish learners of English. The benefits that ID activities may bring were already anticipated by Sánchez-Requena's (2016, p. 18), some of which were directly related to the findings of the data analysis and the inferences made from them, such as the motivational value of the activity, or its potential for encouraging fluency and pronunciation in the learners, prospectively conveying improvements in their listening skills, as well as helping them in becoming more

self-aware, noticing their own improvements in pronunciation, fluency or intonation, even in spontaneous communication.

Sánchez-Requena (2018) also asserted that one of the key aspects of her study "involved observing whether it would be possible to improve pronunciation without specifically mentioning phonetic aspects in class", since “data, in this respect is promising but not conclusive” (2018, p.19) which is supported by this study. ID activities may, then, be relevant tools for incidental phonological learning. Although it cannot be said that this dissertation alone offers complete confirmation on the subject, it does shed some light on the matter.

Finally, this study is one of the few to link the use of ID activities in EFL contexts in Spain, continuing the line of inquiry begun by Talaván & Costal (2017) in higher education or Fernández-Costales (2021) in earlier educational stages. However, one of the most innovative aspects of this study and the most pertinent contribution to the field is, indeed, the fact that it is the only one to date that has focused on ID activities as potentially useful and beneficial tools for the improvement of the pronunciation of problematic individual phonemes for Spanish learners, such as the voiced labiodental fricative /v/, as stated by the literature. In fact, this study has also contributed to the value of the analysed phoneme as actually problematic for intermediate-level Spanish learners of English, by adding quantitative data to that consideration.

6. CONCLUSION

This paper has explored the benefits of ID in the enhancement of oral skills and pronunciation in general and in the accurate production of problematic labiodental /v/ for the Spanish EFL participants of the study in particular, by emphasizing two fundamental principles in pronunciation instruction, namely intelligibility and accuracy. The study has shown an innovative character, since no research of this nature had previously been conducted, particularly in Spain.

In this sense, the first and most significant finding of the study is the consideration of ID activities as motivational, helpful, useful tools for the EG participants’ improvement in the production of the problematic

labiodental fricative /v/, especially in linguistic contexts where the phoneme seemed more problematic, as reinforced by the ρ-values obtained; It is in this regard that, by providing quantitative data, which has been backed up using accurate and valid statistical tests, this study has tried to contribute to the field of research of didactic applications of AVT in FLL, more specifically in the area of EFL pronunciation and phonological learning and production.

This study has also aimed to demonstrate that these activities can be successfully implemented in higher education settings, using a wide range of different resources and topics, and addressing a diverse range of learning objectives. The use of this type of activities in language learning, however, should not just be limited to higher education, since they can also be regarded as motivational activities that, if well-designed, can be very effective teaching tools in primary and secondary education.

These initiatives should not just be restricted to the application of ID, however. Other dubbing varieties, like creative dubbing or reverse interlingual dubbing, can also bring relevant benefits to the study of FLL. Active subtitling can also be added to the flexible learning potential of dubbing, furthering the development of writing and listening skills, both separately and in conjunction with the dubbing activity.

Last but not least, this study highlights the importance of ID activities in encouraging students' digital literacy and independent learning since, once they understand the fundamentals and technical requirements of performing and recording using their own devices and software, they should be perfectly able to replicate the activity independently using their preferred video materials and resources, which can foster their creativity and motivation.

To conclude, this study has only opened the possibility of the use of ID activities in the enhancement of the pronunciation of individual phonemes, particularly those which can be problematic for specific FLL learners and which, if mispronounced, may affect intelligibility, thus hindering effective communication.

7. REFERENCES

Baeyens, L. (2021). “Sun of a beach” o de la importancia de la pronunciación en inglés. In E. Nieto Moreno de Diezmas (Ed.), Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes (pp. 49– 57). Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://shorturl.at/hlW06

Bilbrough, N. (2007). Dialogue activities: exploring spoken interaction in the language class. Cambridge University Press.

Burston, J. (2005). Video dubbing projects in the foreign language curriculum. CALICO Journal, 23, 79-92. https://doi.org/10.1558/cj.v23i1.79-92

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordà (Eds.). Intercultural Language Use and Language learning (pp. 41-57). Springer.

Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. & Goodwin, J.M. (1996). Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press.

Chaume, F. (2004). Cine y Traducción. Cátedra.

Chiu, Y. H. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? British Journal of Educational Technology, 43(1), 24-27. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (6th Edition). Routledge

Columbus, C. (Director). (2001). Harry Potter and the Philosopher's Stone [Film]. Warner Bros Pictures / Heyday Films / 1492 Pictures.

D’Introno, F., Del Teso, E., & Weston, R. (1995). Fonética y fonología actual del español. Cátedra

Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. Computer Assisted Language Learning, 23(5), 441-456. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528

Duff, A. (1989). Translation. Oxford University Press

Eberhard, D.M., Simons, G.F. & Fennig, C.D. (Eds.). (2022). Ethnologue: Languages of the World. 25th edition. SIL International

Fernández-Costales, A. (2021). Audiovisual translation in primary education. Students’ perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. Meta, 66(2), 280-300. https://doi.org/10.7202/1083179ar

Florente, I. (2016). How movie dubbing can help native Chinese speakers' English pronunciation. [Master's thesis. Hamline University]. School of Education Student Capstones and Dissertations. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4099/

He, P., & Wasuntarasophit, S. (2015). The effects of video dubbing tasks on reinforcing oral proficiency for Chinese vocational college students. Asian EFL Journal, 17(2), 106-133.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.) Sociolinguistics. Selected Readings (pp. 269-293). Penguin.

Jackson, P. (Director). (2013). The Hobbit: The Desolation of Smaug [Film]. Wingnut Films / New Line Cinema / Metro-Goldwyn-Mayer (MGM) / Warner Bros Pictures

Jackson, P. (Director). (2014). The Hobbit: The Battle of the Five Armies [Film]. Wingnut Films / New Line Cinema / Metro-Goldwyn-Mayer (MGM) / Warner Bros Pictures.

Jones, R.H. (1997). Beyond "listen and repeat": Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. System, 25, 103-112.

Kenworthy, J. (1987). Teaching English Pronunciation. Longman

Kumai, W. (1996). Karaoke movies: Dubbing movies for pronunciation. The Language Teacher Online 20(9).

Lertola, J. (2019). Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252

Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1), 91-114.

Luo, D., Luo, R., Wang, L. (2016). Naturalness Judgement of L2 English Through Dubbing Practice. Proc. Interspeech 2016, 200-203. http://dx.doi.org/10.21437/Interspeech.2016-623

Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. Annals of Mathematical Statistics, 18, 50–60. https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491

Navarrete, M. (2013). El Doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno ClipFlair. marcoELE, 16, Suplemento II Encuentro para profesores de centros universitarios y centros de formadores ELE de Londres, 75-87

Newell, M. (Director). (2005). Harry Potter and the Goblet of Fire [Film]. Warner Bros Pictures / Heyday Films.

Pourhossein Gilakjani, A. (2017). English pronunciation instruction: Views and recommendations. Journal of Language Teaching and Research, 8(6), 1249-1255. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0806.30

Rogerson-Revell, P. (2011). English Phonology and Pronunciation Teaching. Bloomsbury.

Sánchez Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: contributions of dubbing to improve fluency and pronunciation in spontaneous conversations, Porta Linguarum, 26, 9-21.

Sánchez Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. in L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola & N. Talaván (Eds), Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: beyond case studies, 4(1), 102-128.

Talaván, N. (2013). La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Octaedro.

Talaván, N., & Costal, T. (2017). iDub – The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: how to assess the task. Language Value, 9(1), 62-88. http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2017.9.4

Tlazalo, A. C., & Basurto, N. M. (2014). Pronunciation instruction and students' practice to develop their confidence in EFL oral skills. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 16(2), 151-170. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.46146

Wagener, D. (2006). Promoting independent learning skills using video on digital language. Computer Assisted Language Learning, 19(4-5), 279-286. https://doi.org/10.1080/09588220601043180

Walker, R. (2010). Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca. Oxford University Press.

Wilcoxon, F. (1945) Individual Comparisons by Ranking Methods. Biometrics, 1, 80-83. https://doi.org/10.2307/3001968

Zhang, S. (2016). Mobile English Learning: An Empirical Study on an APP, English Fun Dubbing. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 11(12), 4-8. https://doi.org/10.3991/ijet.v11i12.6314

Zohrevandi, Z. (1994). Translation as a resource for teaching English as a foreign language. In R. de Beaugrande, A. Shunnaq & M. Heliel (Eds.), Language, discourse and translation in the West and Middle East (pp. 181-187). John Benjamins.

APPENDIX

TABLE 7. *Summary of collected data on all 37 EG participants' pronunciation of /v/*

EXPERIMENTAL GROUP										
	PRE-TEST		DUBBING		POST-TEST		PRE-TEST-DUBBING		PRE-TEST-POST-TEST	
	Correct	Success Rate	Correct	Success Rate	Correct	Success Rate	Diff.	Improv.	Diff.	Improv.
E01	6	21.4%	14	50.0%	12	42.9%	8	133.3%	6	100.0%
E02	15	55.6%	23	82.1%	23	82.1%	8	53.3%	8	53.3%
E03	9	32.1%	10	35.7%	9	32.1%	1	11.1%	0	0.0%
E04	23	82.1%	23	82.1%	21	75.0%	0	0.0%	-2	-8.7%
E05	16	57.1%	16	57.1%	16	57.1%	0	0.0%	0	0.0%
E06	5	18.5%	10	35.7%	10	35.7%	5	100.0%	5	100.0%
E07	15	53.6%	14	50.0%	19	67.9%	-1	-6.7%	4	26.7%
E08	17	60.7%	21	77.8%	18	64.3%	4	23.5%	1	5.9%
E09	12	42.9%	21	75.0%	13	46.4%	9	75.0%	1	8.3%
E10	13	46.4%	16	57.1%	14	50.0%	3	23.1%	1	7.7%
E11	14	50.0%	18	66.7%	18	64.3%	4	28.6%	4	28.6%
E12	16	57.1%	16	57.1%	14	50.0%	0	0.0%	-2	-12.5%
E13	9	32.1%	14	50.0%	19	67.9%	5	55.6%	10	111.1%
E14	9	32.1%	18	64.3%	15	53.6%	9	100.0%	6	66.7%
E15	25	96.2%	24	88.9%	22	78.6%	-1	-4.0%	-3	-12.0%
E16	20	71.4%	21	77.8%	21	75.0%	1	5.0%	1	5.0%
E17	15	53.6%	19	67.9%	21	75.0%	4	26.7%	6	40.0%
E18	10	35.7%	18	64.3%	21	75.0%	8	80.0%	11	110.0%
E19	16	57.1%	18	64.3%	21	75.0%	2	12.5%	5	31.3%
E20	11	39.3%	13	46.4%	13	46.4%	2	18.2%	2	18.2%
E21	16	57.1%	16	57.1%	15	53.6%	0	0.0%	-1	-6.3%
E22	15	53.6%	19	67.9%	21	75.0%	4	26.7%	6	40.0%
E23	17	60.7%	21	75.0%	17	60.7%	4	23.5%	0	0.0%
E24	17	63.0%	22	78.6%	18	64.3%	5	29.4%	1	5.9%
E25	18	64.3%	18	64.3%	18	64.3%	0	0.0%	0	0.0%
E26	24	85.7%	26	92.9%	22	78.6%	2	8.3%	-2	-8.3%
E27	17	63.0%	17	60.7%	17	60.7%	0	0.0%	0	0.0%
E28	18	64.3%	19	67.9%	17	60.7%	1	5.6%	-1	-5.6%
E29	14	50.0%	18	64.3%	15	53.6%	4	28.6%	1	7.1%
E30	17	60.7%	19	67.9%	19	67.9%	2	11.8%	2	11.8%
E31	15	53.6%	21	75.0%	20	71.4%	6	40.0%	5	33.3%
E32	17	60.7%	21	75.0%	20	71.4%	4	23.5%	3	17.6%
E33	15	53.6%	19	67.9%	14	50.0%	4	26.7%	-1	-6.7%
E34	16	57.1%	20	71.4%	15	53.6%	4	25.0%	-1	-6.3%
E35	14	50.0%	13	46.4%	10	35.7%	-1	-7.1%	-4	-28.6%
E36	22	78.6%	21	75.0%	23	82.1%	-1	-4.5%	1	4.5%
E37	17	60.7%	20	71.4%	16	57.1%	3	17.6%	-1	-5.9%
TOTAL	**565**	54.5%	**677**	63.6%	**637**	59.9%	112	19.8%	72	12.7%
AVG	15.27		18.3		17.22		3	26.8%	1.9	19.8%

Source: Elaborated by the author

TABLE 8. *Summary of collected data on all 34 CG participant's pronunciation of /v/*

CONTROL GROUP						
	PRE-TEST		POST-TEST		PRE-TEST-POST-TEST	
	Correct	Success Rate	Correct	Success Rate	Diff.	Improv.
C01	18	64.3%	18	64.3%	0	0.0%
C02	10	35.7%	11	39.3%	1	10.0%
C03	16	57.1%	15	53.6%	-1	-6.3%
C04	9	32.1%	16	57.1%	7	77.8%
C05	19	67.9%	14	51.9%	-5	-26.3%
C06	12	42.9%	12	42.9%	0	0.0%
C07	9	32.1%	13	48.1%	4	44.4%
C08	15	53.6%	17	60.7%	2	13.3%
C09	15	53.6%	13	46.4%	-2	-13.3%
C10	14	50.0%	16	57.1%	2	14.3%
C11	16	57.1%	19	67.9%	3	18.8%
C12	13	46.4%	13	46.4%	0	0.0%
C13	10	35.7%	13	46.4%	3	30.0%
C14	13	46.4%	11	40.7%	-2	-15.4%
C15	19	67.9%	18	64.3%	-1	-5.3%
C16	13	46.4%	13	46.4%	0	0.0%
C17	4	14.3%	5	17.9%	1	25.0%
C18	16	57.1%	17	60.7%	1	6.3%
C19	13	46.4%	14	50.0%	1	7.7%
C20	16	57.1%	17	60.7%	1	6.3%
C21	15	53.6%	17	60.7%	2	13.3%
C22	15	53.6%	17	60.7%	2	13.3%
C23	14	50.0%	12	42.9%	-2	-14.3%
C24	14	50.0%	14	50.0%	0	0.0%
C25	13	46.4%	13	46.4%	0	0.0%
C26	16	57.1%	14	50.0%	-2	-12.5%
C27	15	55.6%	14	50.0%	-1	-6.7%
C28	8	29.6%	6	21.4%	-2	-25.0%
C29	20	71.4%	20	71.4%	0	0.0%
C30	16	57.1%	14	50.0%	-2	-12.5%
C31	14	50.0%	15	53.6%	1	7.1%
C32	18	64.3%	15	53.6%	-3	-16.7%
C33	14	50.0%	18	64.3%	4	28.6%
C34	15	53.6%	17	60.7%	2	13.3%
TOTAL	**477**	50.1%	**491**	51.6%	14	2.9%
AVG	14.03		14.44		0.4	5.2%

Source: Elaborated by the author

LA TRADUCCIÓN: METODOLOGÍA INNOVADORA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

ALICIA PICAZO-IZQUIERDO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de dominar una segunda lengua hoy en día es un hecho. La globalización, los avances tecnológicos y la convivencia con el inglés como *lingua franca* (que se utiliza en la comunicación entre personas que hablan lenguas distintas) está poniendo de manifiesto la necesidad de comprender y saber comunicarse con el entorno angloparlante. Según el informe «Estadística de las enseñanzas no universitarias», más de 1,75 millones de discentes formaron parte de un programa de estudios bilingües en el curso escolar 2020-2021 y, sin embargo, el porcentaje de aquellos que acaban su enseñanza básica dominando completamente el idioma es mucho más pequeño. El informe EF EPI de 2021 muestra que la competencia general del inglés en España es de un nivel intermedio, a pesar de que en el currículo básico español el inglés es una asignatura obligatoria desde la primaria hasta la compleción de los estudios, esto es, de diez a quince años de enseñanza del inglés como lengua extranjera en la mayoría de los casos. Con estos datos, podemos sacar como conclusión que, al relacionar el tiempo de estudio del inglés y los conocimientos del lenguaje, quizá no se estén cumpliendo los objetivos. Por ello, los equipos docentes deben plantear propuestas de innovación y nuevas metodologías.

La enseñanza de una lengua extranjera es un proceso a largo plazo y variable. La tendencia actual con respecto al uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es negativa, pues existen numerosas corrientes cuya intención es simular la

adquisición de la lengua materna con una segunda lengua. Con este proyecto queremos demostrar que, en ciertos casos, la traducción puede llevar a un mayor beneficio del alumnado, pues si ya se conoce una lengua cuyos procedimientos lingüísticos son similares, ¿por qué no hacer uso de ella y aprovechar sus similitudes y diferencias? Según Albir (2001), la traducción es "un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada". En este proyecto, se propone incluir la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en grupos cuyo nivel sea de bajo a medio (de A0 a B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCER) como una metodología eficiente y demostrar que la lengua materna es un recurso que debemos usar como herramienta para el acercamiento a la lengua que se pretende adquirir, basándonos en que "la traducción es válida por sí misma, como herramienta de evaluación de la competencia comunicativa en ambas lenguas, como corpus para estudio contrastivo y como instrumento didáctico-pedagógico" (García-Medall, 2001).

1.1. Proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

Los humanos poseemos la capacidad del lenguaje, que es un sistema de pensamiento de nuestro cerebro que nos permite comunicarnos gracias a unos signos de tipo oral y escrito. Según Saussure (1938), el conjunto de palabras que empleamos para ello es lo que llamamos lengua o idioma. Por lo tanto, una necesidad básica es desarrollar una lengua; es lo que nos completa como seres humanos y el sistema de comunicación formado por fonemas y grafemas que nos permite entender a otras personas que hablan la misma lengua que nosotros. En cambio, una lengua extranjera o una segunda lengua es aquella que se aprende o adquiere por otras necesidades distintas a las básicas y que se habla en un país diferente a aquel en el que vivimos. Desde estas definiciones podemos comprobar que lengua materna y lengua extranjera no son lo mismo, por lo que podemos deducir que el método de aprendizaje y adquisición no será el mismo.

TABLA 1. *Diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua.*

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
Proceso natural	Proceso preparado
Situaciones informales	Situaciones formales
Desarrollo desestructurado	Desarrollo estructurado
Involuntario	Voluntario
Lengua como herramienta	Lengua como finalidad
Edad temprana	Cualquier edad

Fuente: elaboración propia

El proceso enseñanza-aprendizaje, según Domingo (1990) es "un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje". Por ello, la enseñanza no tendría sentido alguno sin el aprendizaje. Ahora bien, en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen, al menos, dos agentes: el docente (profesor) y el discente (alumno). El formador se caracteriza por poseer el conocimiento y las aptitudes necesarias para intervenir en el proceso de enseñanza y dirigirlo y, el formado, por tener la intención de aprender. En este proceso se hace indispensable otro aspecto: la comunicación. En la siguiente figura vemos cómo la comunicación se ve inmersa en el acto didáctico.

TABLA 2. *Comunicación y acto didáctico*

	COMUNICACIÓN	ACTO DIDÁCTICO
DEFINICIÓN	Hacer a otro partícipe de lo que uno tiene	La enseñanza como proceso de comunicación interhumana
OBJETIVO	Transmitir señales mediante un código común a emisor y receptor	La educación y la enseñanza como proceso comunicativo a través del cual se transmiten las competencias y facultades comunicativas, desarrollando de este modo los comportamientos sociales propios de cada cultura. Heinemann (1980)
CONDICIONES	Intencionalidad, utilización de signos o símbolos comprensibles y compartir los mismos significados. Camacho y Sáenz (2000)	Intencionalidad, relación simbólica. Gallego (2001)
ELEMENTOS IMPLICADOS	Emisor, receptor, mensaje, códigos compartidos, canal y medio, feedback, contexto.	Discente, docente, grupo, contenido, medios y recursos, interacción, contexto.

Fuente: Benítez (2007)

Si nos centramos en este proceso en particular en las lenguas extranjeras, la comunicación se hace aún más importante. Podríamos decir que es el punto de partida para la familiarización del formado con la lengua y la cultura. Además de la comunicación, en el proceso enseñanza-aprendizaje entran otros aspectos como definir claramente qué objetivos se quieren alcanzar, adaptados a las necesidades del alumno; conocer lo que se quiere lograr del alumno; organizar de forma lógica el proceso de aprendizaje; valerse de los medios y recursos adecuados y disponibles para lograr esos objetivos y evaluar si este proceso está siendo satisfactorio.

1.2. Metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

1.2.1. Métodos tradicionales

Si establecemos un eje cronológico en el desarrollo del método y de acuerdo con la tipología de Sánchez (2009), nos encontramos los siguientes métodos:

a. El método gramática y traducción: es el más antiguo, por lo que también puede denominarse método tradicional. A través de él, se dan a conocer las palabras y las reglas gramaticales de la lengua meta. El alumno debe comprender, analizar y construir la lengua extranjera para apreciarla.

b. El método directo: se comienza a dar importancia a la función comunicativa de la lengua extranjera, de modo que se estudia el vocabulario y diálogos que se podrían dar en las posibles situaciones comunicativas.

c. El método audio-oral: se basa en el estructuralismo[131] y la psicología conductista (imitar y premiar o castigar). Consiste en la repetición fonética y el aprendizaje automático gracias a un modelo.

[131] Análisis histórico de las lenguas y expresión escrita (Saussure).

d. El método situacional: se basa en la imitación y el reforzamiento. Se exige ausencia de errores y el aprendizaje es gradual (muestra-regla-contexto).

e. Respuesta física total: aproximar el aprendizaje de lenguas extranjeras a la adquisición de la lengua materna.

f. Enfoque natural: inmersión en la lengua meta, reducir al mínimo la gramática y sacarla fuera de clase; modelo estímulo-respuesta.

g. Sugestopedia: técnicas de relajación y concentración para adaptar la situación a la comodidad del sujeto; importancia al uso y no a la forma.

h. Enfoque comunicativo: paidocentrismo[132], actividad y situaciones de comunicación reales; gramática supeditada a la funcionalidad para el contexto comunicativo que se pretende alcanzar.

1.2.1. Metodologías innovadoras

Las metodologías innovadoras son aquellas que se sirven de los recursos educativos (organización, material, situación, espacios, personas, etc.) para mejorar el proceso de enseñanza y se adaptan a las características de los alumnos. Algunas de las metodologías innovadoras que más se aplican en el aula en general son el aprendizaje cooperativo, *flipped classroom*, aprendizaje basado en problemas, *visual thinking,* y otras. No obstante, en este trabajo no se explicarán todas, sino solamente aquellas que se utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre ellas encontramos las siguientes:

a. Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras combinado con el aprendizaje-servicio: a través de la participación en una actividad social, se produce una inmersión lingüística en contextos escolares (materias en lengua extranjera).

[132] La enseñanza se centra en el alumno.

b. Simulación de situaciones reales o imaginarias: los estudiantes se ven inmersos en una situación determinada en la que deben conversar de forma espontánea.

c. *Role-play*: representar un papel dado previamente por el profesor para que el alumno dé respuestas a los diferentes retos de ese personaje.

d. Metodología puzle: interacciones entre diferentes compañeros para alcanzar un objetivo determinado a través de la cooperación con el resto.

e. Gamificación: adaptar diferentes juegos al aprendizaje que le interese al profesor para fomentar la participación y el interés de los alumnos a través de la competitividad.

f. Economía de fichas: repartir premios a cambio del desarrollo de una actividad o comportamiento por parte del alumno.

g. Economía de redes: sirviéndose del uso de las redes sociales se plantean actividades, discusiones o retos para la motivación del alumno.

1.3. La traducción como metodología

La traducción es un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada (Albir, 2001). Los principales tipos (métodos) de traducción son:

a. Traducción interpretativa-comunicativa: se traduce el sentido de la oración.

b. Traducción literal: transcodificación lingüística que consiste en la traducción palabra por palabra.

c. Traducción libre: modificación de categorías semióticas o comunicativas. Respeta el sentido del texto, pero no sigue fielmente la forma de expresión ni las convenciones del texto original.

d. Traducción filológica: traducción erudita y crítica.

En cuanto a la traducción para la enseñanza de lenguas, esta disciplina ha ocupado un lugar muy importante en las aulas. Tradicionalmente, se ha empleado el método gramática y traducción. En cambio, existe un enfoque mucho más integral en el que se incluyen otros aspectos como el contexto de uso, las connotaciones, el cotexto o las convenciones pragmáticas. De esta forma, la traducción se usa como un método de enseñanza de lenguas basado en la comunicación.

Hay diversas opiniones en el gremio con respecto al uso de la traducción en la enseñanza de lenguas. Por un lado, se critica que solamente intervienen dos destrezas: leer y escribir, y por lo tanto no es una actividad comunicativa, pues es evidente la falta de interacción oral (Carreres, 2006; Albir, 1990; Viqueira, 1992). De esta forma, la traducción es inadecuada porque el alumnado debe escribir sus propios textos, que generalmente son literarios y científicos, y no se ajustan a sus necesidades. También argumentan que no se puede enseñar una lengua extranjera de forma que basen todo su aprendizaje en su lengua materna, pues se pueden crear interferencias y cabe la posibilidad de que los alumnos desarrollen una gran dependencia de su lengua. Tampoco es positivo que no se trabajan las competencias orales, ni de producción ni de comprensión, por lo que se aleja bastante de las tendencias educativas actuales. Por último, cabe destacar el argumento de Albir (1990), que dice que la traducción no es la finalidad de la enseñanza de idiomas, puesto que eso sería el objetivo de una escuela de traductores y, en su opinión, las lenguas y la traducción son disciplinas independiente.

Por otro lado, existen argumentos a favor tal y como se recogen en Zabalbeascoa (1990):

- Puede ser una labor individual o de equipo y siempre ha de motivar intercambios de impresiones (Duff 1989): se recoge este argumento en contraposición a la falta de intercambio comunicativo.

- Se puede utilizar cualquier tipo de texto para esta actividad (...) es conveniente que los textos a traducir sean variados, tomados de la realidad (Duff 1989).

– La traducción es una actividad natural e irreprimible. La mayoría de los alumnos que yo he tenido sienten una necesidad imperiosa (mayor cuanto mayor edad y menor conocimiento de la lengua extranjera) de encontrar la traducción de todo lo que aprenden.

– El aprendizaje semántico de una segunda lengua no es monolingüe hasta un nivel avanzado, a excepción de algunos casos de inmersión.

– La traducción pedagógica ha de ser un medio didáctico más (Mounin 1983).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es evaluar la efectividad de utilizar la traducción como metodología en la enseñanza del inglés. En cambio, para la consecución de este objetivo principal, cabe plantear otros objetivos necesarios en el proceso del estudio, y son los siguientes:

– Conocer la postura de los docentes con respecto al uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera.
– Descubrir la intención del uso del español en el aula de inglés.
– Acercar los conceptos y las técnicas traductológicos a las aulas de inglés.
– Diseñar un método de enseñanza con actividades basadas en la traducción.
– Establecer los criterios de evaluación de nuestras actividades en cuanto al éxito o fracaso de la metodología.

3. METODOLOGÍA

En esta propuesta de innovación se plantea un tema bastante polémico en la práctica docente de lenguas extranjeras: el uso de la lengua materna. La tendencia actualmente es evitar a toda costa el uso del español en clase de inglés, intentando crear una atmósfera de inmersión durante las clases. No obstante, esa atmósfera dura dos horas a la semana, en los mejores casos, cuatro. ¿De verdad funciona esta metodología?

¿Realmente el personal docente no utiliza el español? Uno de los requisitos imprescindibles para enseñar inglés de muchos centros privados de enseñanza es que el profesor o la profesora tenga como lengua materna la lengua que se va a enseñar, pero ¿de qué sirve esto si no se cuenta con una adecuada competencia lingüística de la lengua materna del alumnado? ¿qué utilidad tiene si hay carencias docentes o teóricas, o si no se puede predecir el pensamiento ni las estructuras lingüísticas que el alumnado tiene en la cabeza?

Para la investigación, se han tenido en cuenta seis variables: la edad del personal docente, la nacionalidad, el centro de enseñanza en el que practican la docencia, el uso del español en clase, el uso de la traducción (tradicional o comunicativa) y el nivel en el que se hace uso de la lengua materna. A partir de estas variables, se generan una serie de hipótesis. La primera es que en la mayoría de las clases sí que se emplea el español para enseñar inglés y que, cuanto mayor es el nivel de inglés, menos se usa el español. Otra de las hipótesis que se plantean es que en los colegios (públicos, privados y concertados) se usa más el español que en los centros extraescolares. Y, finalmente, que cuando se emplea el español en el aula no es para hacer uso de la traducción comunicativa o de estrategias para mostrar las diferencias interlingüísticas.

En cuanto a la población de este estudio, se incluye a todos los docentes (en activo y profesorado que ya no ejerce), independientemente de su nacionalidad, que enseñan inglés a españoles. No obstante, la muestra se limita al profesorado del entorno de la investigadora, por lo que se trata de un tipo de muestreo no probabilístico incidental. Se plantea una investigación en forma de cuestionario para profesorado de todo tipo de centros (públicos, privados, concertados, escuelas de idiomas, academias privadas, auxiliares de conversación e incluso profesores particulares). El cuestionario está disponible para fines de consulta en el Anexo I.

En este proyecto se plantean los anteriores objetivos con el fin de mejorar en cierto modo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera mediante la traducción, en caso de que esta metodología sea efectiva. Para ello, se emplea un método científico de observación de una realidad lingüística, mediante el cual se estudia el ritmo de aprendizaje del alumnado para ratificar o revocar esa concepción de la realidad lingüística a través de una serie de procedimientos experimentales para extraer conclusiones generales de esa aplicación. Este método es

objetivo y se vale de verificación empírica, pues se trata de una observación de la realidad.

Esta propuesta de innovación consta de un año académico completo, y solamente se ha puesto en práctica lo correspondiente a 2 meses debido a las limitaciones de recursos del proyecto. De esta forma, aunque se plantean todas las actividades del curso, se concluye con los resultados relativos al mes de febrero y marzo. En primer lugar, se plantean las actividades. Antes de que el alumnado lleve a cabo las actividades, se fijan los criterios de evaluación de la efectividad de la metodología. Una vez se llevan a cabo las actividades, se observan los resultados del alumnado y se evalúa la idoneidad o el impacto negativo de esta metodología.

Nuestra propuesta de innovación se implementa en un grupo de refuerzo de 4º ESO con 12 alumnas de un colegio privado. Hay cuatro horas semanales dedicadas a la segunda lengua extranjera (inglés), y calculamos que una unidad didáctica ocupa en torno a tres semanas (aproximadamente 14 sesiones, que puede variar en función de las circunstancias). El manual de referencia que se emplea es el libro Gateway de MacMillan (2ª edición), que cuenta con nueve unidades didácticas. El aula se organiza en forma de U para incentivar la conversación y aprovechar el tamaño del grupo.

Como el objetivo no es aplicar la traducción en todas las sesiones, sino combinar varias metodologías para obtener el mejor resultado posible, las actividades se desarrollan en unas tres sesiones por unidad didáctica (es decir, una vez por semana).

La tipología de actividades que se plantean es muy diversa. Se adaptan determinadas técnicas traductológicas a los contenidos didácticos de cada unidad de forma que, combinados, se puedan obtener los mejores resultados posibles. Las actividades de traducción directa consisten en buscar la equivalencia en español de una oración que se plantea en inglés. En el caso de la traducción inversa, al contrario. También hay actividades de traducción directa a vista, en las que se lee un texto en inglés y se cuenta en español (oral). Otro tipo de actividad consiste en la interpretación consecutiva, en la que una alumna expone un texto en inglés por oraciones y otra alumna la interpreta en español. En general, las actividades se han planificado de forma que una se invierte en ver las diferencias entre las estructuras gramaticales correspondientes entre inglés

y español para anticiparnos a posibles errores y que sean capaces de reconocer más fácilmente el nuevo idioma. Las otras dos actividades se emplean para la comunicación, ya sea oral o escrita, para el uso de la lengua en contexto. En cuanto al nivel de dificultad, están graduadas de menor a mayor, aunque se adaptarán dependiendo de la respuesta de las alumnas y el nivel que tengan en el momento de comenzar el proyecto. Las actividades propuestas se exponen en el Anexo II.

La forma de evaluación que se plantea es un porcentaje por cada unidad didáctica, por lo que no se evalúa cada sesión, sino cada unidad didáctica. Al terminar el trimestre, se calcula la media aritmética de la nota de las actividades de cada unidad didáctica que se hayan llevado a cabo. El porcentaje de la asignatura que ocupa esta actividad se verá afectado dependiendo del centro (de si aceptan la propuesta para todas las clases, de si los criterios deben ser comunes, etc.); se propone que valga un 20 % de la asignatura, dado que ocupa ese mismo porcentaje de tiempo. La forma de evaluación que se plantea es individualizada, atendiendo al nivel de cada discente, a su actitud y motivación en cuanto al aprendizaje y a la evolución. Por ello, se establecen únicamente unos criterios mínimos de contenidos (nuestro objetivo no es el aprendizaje de contenidos, la perfección lingüística ni la ausencia de errores, sino fomentar la comunicación). A continuación, la rúbrica que se utiliza para evaluar a las alumnas:

TABLA 1. *Rúbrica de evaluación de las actividades*

%	Destreza	1	2	3	4
15	Gramática	No lo entiende	Lo entiende, pero no lo pone en práctica	Lo entiende, pero lo pone en práctica mal	Lo entiende y lo pone en práctica bien
15	Vocabulario	No lo entiende	Lo entiende, pero no lo pone en práctica	Lo entiende, pero lo pone en práctica mal	Lo entiende y lo pone en práctica bien
25	Participación	Actitud pasiva, al margen de la clase	Está en clase sin disposición de aprender	Participa, pero se despista de vez en cuando	Participa de forma activa en la clase
25	Uso lingüístico	No se adapta a la lengua que se debe emplear	Habla en español incluso cuando no debe	Respeta la lengua que se debe emplear a veces	Respeta la lengua que se debe emplear siempre
20	Actividades	No hace ninguna actividad	Hace de 1 a 3 actividades	Hace 4 o 5 actividades	Hace todas las actividades

Fuente: elaboración propia

Con la rúbrica de evaluación que se propone en la anterior tabla, se valora más (70 % del total) la actitud y participación en el aula, en resumen, la pertinencia al curso de la clase, que los conocimientos aprendidos o no. De esta forma, se trata de reducir el miedo al fracaso y a cometer errores del alumnado. La evaluación se llevará a cabo mediante observación y corrección en grupo de las actividades.

4. RESULTADOS

El cuestionario lo han realizado un total de 55 personas, desde 22 años hasta 61. La mayoría tiene nacionalidad española, pero también inglesa, sudafricana, dominicana y rumana. Entre los centros donde se practica la docencia encontramos colegios públicos, concertados y privados, academias privadas y clases particulares. En primer lugar, se presentan los datos que se han obtenido del cuestionario y después se contrastan las hipótesis.

Las hipótesis que se plantean son las siguientes: en primer lugar, que, en la práctica, en la mayoría de las clases sí que se emplea el español para enseñar inglés, y que a mayor nivel menor es el uso del español. De los datos que hemos obtenido, 47 personas, es decir, un 85,45 % afirma hacer uso del español para clase de inglés, por lo que podemos aceptar esta hipótesis. De entre estas personas, un 75,5 % lo utiliza en niveles bajos, en niveles intermedios un 40,4 % y un 10,6 % en niveles avanzados. Según estos datos, también podemos aceptar la hipótesis de que, a menor nivel, mayor uso del español. Cabe destacar que la suma de estos datos es mayor al 100 % debido a que la pregunta del cuestionario tenía opción de respuesta múltiple y hay docentes que utilizan el español en más de un nivel.

La segunda hipótesis se refería a que en los colegios (públicos, privados y concertados) se usa más el español que en los centros extraescolares. Para contrastarlo con la información que hemos obtenido del cuestionario, hemos tenido que hacer una prueba Chi Cuadrado de contraste de hipótesis. En primer lugar, hemos organizado los datos de forma que el total de personas que trabaja en colegios es 34 y en actividades extraescolares 21. Una vez calculado el Chi Cuadrado, obtenemos el resultado

0,34, que es mayor a nuestro P valor (95 % de nivel de confianza), por lo que debemos aceptar la hipótesis nula y rechazar nuestra hipótesis. De esta forma, no es cierto que se utilice más español en los colegios que en las actividades extraescolares.

La tercera hipótesis que planteamos fue que cuando se emplea el español en el aula no es para hacer uso de la traducción comunicativa o de estrategias para mostrar las diferencias interlingüísticas. El primer dato que cabe destacar es que un 69 % hace uso de la traducción y, dentro de este porcentaje, un 86 % hace uso del español, pero no de la traducción, pues en este proyecto no se considera la traducción tradicional (traducción de palabras o de oraciones (palabra por palabra) o traducción de expresiones idiomáticas, frases hechas, etc.) como traducción propiamente dicha. Por ello, solamente un 23,7 % de quienes emplean la traducción se valen de ella para mejorar el proceso de enseñanza. Esto nos lleva a aceptar nuestra hipótesis inicial, que consideramos la más importante del proyecto, pues se demuestra que la mayoría de docentes emplea la palabra "traducción" referida al uso del español para mostrar la equivalencia de palabras.

A la hora de poner en práctica esta propuesta, se llevó a cabo una única unidad didáctica, correspondiente con tres semanas de clase. En estas tres sesiones, se pudo comprobar en cierto modo cómo funciona esta metodología en la práctica docente. En el contexto de la clase, las alumnas están acostumbradas a hablar en español, pues vienen de un grupo muy grande en el que no está implantado el inglés como lengua vehicular. En cambio, al ser una subdivisión, ellas aceptan las nuevas medidas y, aunque el nivel es bastante bajo, conseguimos que se acostumbren a hablar en inglés. La conversación es dinámica, pues es una clase que se conoce desde hace tiempo y tienen la confianza suficiente como para hablar de forma espontánea, aunque no solían hacerlo debido a que tienen poca confianza en sí mismas en cuanto a hablar inglés. Además, las mesas se colocan en forma de U para fomentar la comunicación. En la primera sesión, ellas se toman la separación de la clase como una oportunidad para preguntar y meterse en el temario sin miedo al fracaso (al tener nivel bajo, no solían participar con el grupo completo). Podemos decir que, en cuanto a actitud, la aplicación de la metodología ha sido

positiva en este grupo. En la primera sesión se hace una introducción de cómo van a ser las siguientes clases y, como el temario es bastante sencillo, hacen los ejercicios correspondientes a ese día. Tanto el primer como el segundo día del proyecto se llevaron a cabo el mismo tipo de ejercicios, de forma que el segundo día todas sabían qué tenían que hacer. La parte más comunicativa de la sesión es el último ejercicio, en el que, a modo de competición, todas participan y proponen sus versiones. El último día del proyecto se propuso una actividad comparando un texto traducido en inglés y español. Quizá esta actividad estaba un poco por encima de su nivel, y al principio parecían no entender el objetivo, pero después todas consiguieron analizar los textos, a mayor o menor nivel, y sobre todo pudieron expresar qué pensaban en inglés.

5. DISCUSIÓN

Por un lado, con esta investigación, se pretende conocer la realidad con respecto al español en las aulas de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Con este cuestionario anónimo, una pequeña muestra de la población nos ha ayudado a extraer los resultados que hemos expuesto anteriormente. Aunque no se consideran representativos de la totalidad del profesorado, sí nos sirve para establecer un punto de partida y contribuir a nuestra propuesta de innovación. En primer lugar, podemos destacar que la edad de la muestra es bastante baja. Esto quiere decir que la concepción de la gente joven con respecto a la traducción puede que haya cambiado (de forma positiva) debido al nacimiento de esta profesión que ahora está regulada, a diferencia de lo que ocurría a finales del siglo XX, que correspondería a la concepción de las personas más veteranas. Otro dato que no puede saberse con el cuestionario es que gran parte de la muestra son personas con bagaje profesional relacionado con la traducción que se dedican a la enseñanza, por lo que su visión con respecto a la traducción es completamente diferente a la del profesorado con estudios de filología o nativo. Por otro lado, ya que consideramos aceptada la hipótesis de que el español se utiliza en los niveles bajos, existe una situación ideal para utilizarlo con conciencia, es decir, con unas estrategias lingüísticas que el profesorado ya conoce y que puede aprovechar para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés como lengua

extranjera. Para ilustrar esto, se pueden incluir procedimientos tales como la traducción comunicativa y las diferencias interlingüísticas para que el alumnado se familiarice con la lengua y pueda ponerla en contexto, tales y como los que se plantean en esta propuesta de innovación. Finalmente, nos gustaría destacar que, si ni siquiera los docentes son conscientes de qué es la traducción y cómo puede ayudar a los alumnos con bajo nivel a mejorar y familiarizarse con la lengua, ¿cómo se pretende que haya una buena aceptación del uso del español? En clase de inglés, se habla inglés, y sería favorable intentar no recurrir de primeras al español; no obstante, la lengua materna, como estrategia facilitadora de estructuras y con una reflexión sobre cómo el alumnado puede asimilar el inglés, es un recurso del que se puede sacar un gran beneficio.

Por otro lado, de esta toma de contacto con la realidad de aplicación de la metodología podemos llegar a las siguientes conclusiones: la metodología puede ser confusa para alumnado de bajo nivel, porque a veces no controla las estructuras lingüísticas en castellano y le cuesta establecer comparaciones (si no saben los tiempos verbales es difícil analizar las diferencias, por ejemplo); al principio puede resultar complicado para el alumnado asimilar la metodología debido a que algunos conceptos son demasiado especializados del campo de la traducción (textos comparables, interpretación consecutiva, etc.). En cambio, si atendemos a las ventajas, podemos decir que se muestra una confianza superior al construir anclajes del inglés relacionados con el español, pues eso sí es su zona de confort, y que de esta forma se contextualiza el uso de aspectos lingüísticos que puede ser complicado de asimilar de forma monolingüe.

Por lo que se refiere a las ventajas de aplicar la traducción como método en la enseñanza del inglés como lengua extrajera, podemos observar las siguientes:

- El alumnado es capaz de identificar aspectos lingüísticos que ya utilizan y son parte de su comunicación diaria (en español), por lo que les será más fácil encontrar la situación en la que deben utilizar ese aspecto al hablar en inglés. Al aplicar los estilos.

– Al ser una metodología fija, un día a la semana y con unos ejercicios determinados (aunque sean diferentes todos tienen la misma base: la traducción), se crea un hábito y una rutina. De esta forma, a pesar de que el nivel sea bajo, el alumnado entiende perfectamente el objetivo de cada sesión y el funcionamiento, lo que provoca un aumento de la confianza y la comodidad asociada a la segunda lengua.

– Como es lo suficientemente flexible, el aprendizaje se adapta al nivel inicial y sube progresivamente, lo que genera interés y motivación por saber más.

Del mismo modo, hemos podido detectar algunas debilidades, que se pueden paliar de diferentes formas:

– Al ser la traducción una actividad especializada y una práctica profesional, en ocasiones se aplican conceptos y actividades algo opacas para una persona lego, por lo que puede que los procedimientos no lleguen a entenderse completamente. Para solucionar esto, cabría hacer una pequeña explicación de cada proceso traductológico que se lleve a cabo en la actividad correspondiente.

– La traducción funciona como metodología si se combina con otras, pues relacionar siempre el aprendizaje de una lengua extranjera con la lengua materna puede ser contraproducente, llevando a anclajes demasiado fuertes con el español. Como consecuencia, el alumnado podría desarrollar una necesidad de traducirlo todo y no pasar al siguiente nivel de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: pensar en el segundo idioma. Para solventar esto, es necesario que, en el resto de los días que no se lleva a cabo esta metodología, las clases sean completamente en inglés, y las actividades principalmente comunicativas, independientemente de qué disciplina se trabaje (gramática, expresión escrita, etc.).

– Esta metodología no es efectiva en los niveles altos en los que ya se comienza a pensar en inglés (a partir de B2), porque

ralentizaría el proceso psicológico de adquisición de una lengua. Tampoco serviría en niños, pues no tienen asimilados los conceptos lingüísticos en su lengua materna, ni conocen el metalenguaje, mucho menos podrían comparar unos procedimientos con otros. En estos niveles es mucho más efectivo la inmersión y la familiarización con el lenguaje y la cultura.

6. CONCLUSIONES

De este proyecto y sus resultados podemos extraer diversas conclusiones relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En primer lugar, cabe destacar la importancia de la flexibilidad de las actividades para adaptarlas a un respectivo grupo. Para ello, el profesorado debe conocer al alumnado y ser consciente de cómo puede aceptar o rechazar determinadas actividades, causando así una gran influencia en su perspectiva con respecto a la asignatura. Además, se ha visto que el método influye enormemente en el aprendizaje del alumnado, pues las nuevas metodologías y la creatividad les impulsan a la inmersión y a no caer en el aburrimiento que puede producir la monotonía.

En segundo lugar, es llamativo el hecho de que, a pesar de que el español forma parte de la clase de inglés, no se utiliza generalmente de forma intencionada para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino por otras razones que, al fin y al cabo, provocan interrupciones (necesarias o no) del proceso de inmersión lingüística. También merece la pena mencionar que para un aprendizaje más productivo de los alumnos, deberían añadirse horas de estudio de lenguas, pues no se puede pretender alcanzar el bilingüismo con cuatro horas a la semana.

En lo referente a la implantación del método traductológico que se plantea en este proyecto, se han detectado ámbitos de mejora. Por un lado, sería beneficioso conocer de antemano a los distintos grupos y al alumnado en todos los cursos para así poder adaptar la dificultad de las actividades. También sería ideal poder separar el grupo por niveles.

Por último, cabe destacar la influencia del docente en el alumnado, una gran motivación para la innovación y la mejora día a día, pues siempre hay algo por hacer; la educación es de todo menos un proceso estático. Nada cambia si no hacemos nada para que cambie, si todo lo seguimos haciendo igual.

7. REFERENCIAS

Albir, A. H. (2001). Traducción y Traductología: Introducción a la traductología. Ediciones Cátedra

Albir, A. H., Raders, M. (Ed.) y Consesa, J. (Ed.). (1990). La fidelidad al sentido: Problemas de definición. En II Encuentros Complutenses en torno a la Traducción, 57-63. Universidad Complutense de Madrid

Benítez, G. M. (2007). NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad. Universidad Rovira i Virgili

Carreres, Á. (2006). Strange bedfellows: Translation and Language Teaching. Cambridge

Domingo, J. C. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Ediciones Akal

Duff, A. (1989). Translation. Oxford University

García Medall, J. A. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. Hermeneus, 3, 113-140. Universidad de Soria

Mounin, G. (1963). Les Problèmes théoriques de la traduction. Gallimard

Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Tejuelo, 5, 54-70. Universidad de Extremadura

Saussure, F. (1938). Curso de Lingüística General. Losada

Viqueira, M. J. (1992). Revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico. Actas del II Congreso Luso-español de Linguas Aplicadas às Ciències, 76-78. Universidade de Évora y Universidad de Extremadura

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. Sintagma, 2, 75-86. Universidad de Lleida

EL CHINO MODERNO EN LAS AULAS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ERRORES PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

CHIARA ULIANA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El chino y el español son dos idiomas tipológicamente muy lejanos y sustancialmente diferentes. El chino tiene una escritura morfosilábica, es un idioma tonal, aislante o analítico, sin procedimientos flexivos, mientras que el castellano es un idioma de escritura alfabética, una lengua sintética, flexiva y fusionante. Asimismo, el chino moderno posee una parte de la frase, definida con el término 'complemento' o 'complemento verbal', que según ciertos investigadores es específica de este idioma (Loar, 2011, p. 115). La creciente importancia que tiene China en el panorama político y económico mundial, ha traído un auge en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua china. Esto se puede observar también en el número creciente de estudios realizados en España y América Latina sobre la lengua china, pero si se hace una búsqueda rápida en la base de datos china CNKI (China Academic Journals (CD Edition) Electronic Publishing House Co., Ltd, s. f.) podemos observar que hay estudios que analizan los errores de estudiantes principalmente de EE.UU. o Asia. Por estas razones en este trabajo se presenta un resumen de los errores más comunes cometidos por alumnado hispanohablante de chino como lengua extranjera (a partir de ahora CLE) de acuerdo con lo observado en el corpus de idioma que se describe en las siguiente páginas de esta investigación.

En este trabajo pretendemos observar los errores que produce el alumnado universitario de habla hispana en la producción escrita de CLE. Para ello se ha creado un corpus específico cuyas peculiaridades se

describen en las siguientes páginas. Esta investigación tiene dos objetivos principales: (1) describir qué tipos de errores comete el alumnado de CLE en la producción escrita y (2) ofrecer una recopilación de errores para el uso tanto en la formación del profesorado de CLE como para el profesorado que ya está desarrollando su labor docente y que puede usar estos materiales como apoyo a la docencia, para la preparación de materiales y para desarrollar terapias para solucionarlos.

1.1 ACLARACIONES SOBRE LA TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA (PINYIN)

En este trabajo se encuentran en muchas ocasiones palabras y frases del chino moderno. Para facilitar la lectura se siguen las indicaciones de Casas-Tost et al. (2015) y se emplea el siguiente formato: "Transcripción destonalizada (caracteres chinos) 'traducción al español'". Los tonos del *pinyin* (拼音) 'trascripción fonética' son necesarios para la correcta pronunciación en chino y para diferenciar dos o más homófonos a nivel oral o cuando el *pinyin* (拼音) 'trascripción fonética' no se encuentre acompañado de los caracteres correspondientes. En este caso, no se presenta ninguna de las opciones descritas, por ello, resulta más cómodo y sencillo omitir los tonos, además de ser una de las costumbres más comunes entre los investigadores del área. Para ayudar a localizar el *pinyin* (拼音) 'trascripción fonética' dentro del texto, se señala en cursiva.

2. EL ANÁLISIS DE ERRORES

El análisis de errores es una rama de la lingüística aplicada (James, 1998, p. 2) que intenta explicar las razones que llevan los aprendices a la producción de la interlengua. En la actualidad, el análisis de errores (desde ahora AE) pretende demostrar que esta última nace no solamente por la interferencia de la lengua nativa, sino que en ella influyen diferentes aspectos del aprendizaje.

El término y concepto de interlengua se encuentra por primera vez en publicaciones de Selinker (1972) sobre psicología del aprendizaje de las segundas lenguas (o lenguas extranjeras), aunque el AE empezó a desarrollarse en los años sesenta del siglo XX gracias a Corder (1967) y se

empleaba con la finalidad de observar el proceso de adquisición de una lengua extranjera. En un principio, el AE nació como respuesta a la corriente del análisis contrastivo que se realizaba entre los dos idiomas (idioma nativo y segundo idioma) implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la interferencia negativa que ejerce la L1 de los aprendices en la L2, gracias a los estudios contrastivos de Fries (1945) y Lado (1957). Pero, como explicado por Fernández López (1995, p.206) "las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices". Ahora, el error en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se considera una señal, es un indicador del camino que el aprendiz está recorriendo para alcanzar la lengua meta (Fernández López, 1995).

El AE tiene varios objetivos entre los cuales se encuentran: identificar los errores y describirlos con el objetivo de evitar la fosilización, emplear la descripción de los errores para la formación del profesorado de LE, ofrecer una posible explicación de los mismos, evaluar la gravedad de los errores y como estos interfieren en la transmisión del mensaje. Coincidimos con Baralo (2009) quién opina que el análisis de errores "debe ser parte fundamental de la formación de cualquier persona que, por intereses investigadores y/o didácticos, pretenda entender un poco mejor el proceso de adquisición y uso de una lengua no nativa (s.p.)."

3. ANTECEDENTES

Aunque en los últimos años se ha observado un gran aumento en la producción de investigaciones sobre la lengua china en España, las investigaciones a con objetivos didácticos todavía son escasas. Existen investigaciones comparativas sobre las dos lenguas o sobre aspectos socioculturales (Fan, 2015; Lan, 2003; C. Liu, 2013; S. Liu y Rovira-Esteva, 2016; Ma, 2014; Miranda Márquez, 2014; Niu, 2019; Zhou, 1995; Zuo, 2019), aunque algunos de estos son tesis doctorales o trabajos fin de máster. En lo específico del AE para estudiantes hispanohablantes, en España existen pocas investigaciones que podamos utilizar como antecedentes. Liu (2019) realizó un estudio (tesis doctoral) sobre los errores

de alumnado hispanohablantes en la producción escrita llegando a las siguientes conclusiones: (A) se cometen errores en los aspectos gramaticales del CLE que más difieren del español (complementos verbales, aspecto y sintaxis); (B) a niveles intermedios los errores discursivos permanecen mientras los errores léxicos y sintácticos disminuyen hasta casi no existir; (C) errores oracionales y léxicos son los más comunes durante todo el proceso de aprendizaje. Lei (2021) realiza un estudio sobre 145 redacciones de nivel inicial e intermedio cuyas conclusiones son que la correspondencia polisémica, la omisión y el orden sintáctico son los errores más comunes cometidos por las personas hispanohablantes que han participado en su estudio. Fuera de España se han realizado estudios sobre hispanohablantes que son de interés para este estudio, por ejemplo los trabajos de Zhu (2013) que analiza el uso de preposiciones chinas en estudiantes nativos de español, Ren (2014) observa el uso de la sintaxis china producida por hispanohablantes, Gao y Zhang (2018) que estudian el uso de los adverbios monolexicales. Según estos últimos autores, el orden de los elementos oracionales es el aspecto que provoca más errores, ocupa más del 50% del total, seguido por los errores por omisión. A nivel semántico, los errores se concentran en esas palabras que expresan tiempo, lugar, grado y modo (Gao y Zhang, 2018).

4. MATERIALES Y MÉTODOS UTILIZADOS

En este estudio tratamos de uno de los temas más populares de la lingüística aplicada, aplicamos la metodología de AE explicada originariamente por Corder (1967) y resumida en Quiñones (2009) quién categoriza las varias fases como indicado a continuación: "(1) Recopilación del corpus, (2) Identificación de los errores, (3) Catalogación de los errores, (4) Descripción de los errores, (5) Explicación de los errores, (6) Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica (s.p.)". En el presente trabajo se desarrollarán los puntos 2, 3, 4, 5 y 6. Según Santos Gargallo (1993) existen varias taxonomías para realizar el inventario de los errores más frecuentes. Estas taxonomías emplean diferentes criterios con el objetivo de analizar los ejemplos de errores, por ejemplo Vázquez usa los siguientes criterios: lingüístico, pedagógico, etiológico, comunicativo, pragmático y cultural

(1999). En el caso de este estudio, emplearemos el criterio descriptivo detallado por Santos Gargallo (1993), que resulta muy parecido al criterio lingüístico de Vázquez; Santos Gargallo ofrece esta lista de tipologías de errores: omisión, adición, formación errónea y ausencia de orden oracional. Mientras consideramos que para los primeros dos tipos de errores no es necesario ofrecer una explicación consideramos importante explicar que la formación errónea se refiere al uso de una palabra que se ha formulado por omisión o adición de alguno de sus morfemas (p. 94); la ausencia de orden oracional se refiere a la colocación incorrecta de los elementos de una frase, que hemos es el error más común según los estudios mencionados en los antecedentes. Consideramos que estos criterios y esta taxonomía son los más adecuados para alcanzar los objetivos de este estudio, aunque el empleo del criterio pedagógico que distingue entre errores transitorios y errores sistemáticos podría resultar de utilidad en las fases posteriores de este estudio, con la finalidad de analizar los errores típicos de este tipo de alumnado.

Los materiales que se analizan en estudios de este tipo y que representan la base de nuestras observaciones han tradicionalmente sido test gramaticales, redacciones y traducciones (Santos Gargallo, 1993). En este trabajo observamos y categorizamos los errores cometidos por el alumnado participante en la producción escrita, es decir, se ha elegido una de las tres opciones indicadas por Santos Gargallo (1993); todo esto gracias a un corpus que se ha creado mediante la recopilación de redacciones escritas realizadas por estudiantes hispanohablantes de una universidad española. Han participado 60 personas en este estudio que han estado estudiando una media de 4 horas semanales de CLE, llevan estudiando este idioma entre uno y dos años en total. En todos los casos el alumnado estudia por lo menos una lengua extranjera más además de CLE. El análisis de corpus se ha realizado recolectando esas partes de las redacciones que son gramaticalmente incorrectas a partir de la norma explicada en *Shiyong xiandai hanyu yufa* (实用现代汉语语法) 'Gramática práctica del chino moderno' (Y. Liu et al., 1983).

5. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Los errores se han categorizado de la siguiente manera, tomando de ejemplo la taxonomía de Santos Gargallo (1993) y aplicando algunas modificaciones para que se puedan adaptar a las peculiaridades de la lengua china. Por ejemplo, en español los errores de formación errónea pueden incluir errores como: *funsión en lugar de función o, según el ejemplo ofrecido por la autora Santos Gargallo (1993), *rememberanzas en lugar de recuerdos. En chino moderno, se debe tener en consideración que hay sonidos parecidos cuya producción escrita es diferente debido al sistema de escritura que la lengua en cuestión emplea, por ejemplo el sonido *tā* se puede transcribir por lo menos de las siguientes tres maneras 他, 它 y 她. Por esta razón se hacen ciertos matices en el error de la categoría 3.

Tipología de errores:

- Tipo 1: omisión, es decir faltan palabras necesarias.
- Tipo 2: adición, error por añadidura de elementos innecesarios.
- Tipo 3: formación errónea que incluye error de escritura de un cierto carácter; la persona no reconoce los caracteres diferentes y la pronunciación diferente, es decir confunde pronunciaciones parecidas (*jieshao/jiaoshou*) y su transcripción; en este grupo también se colocan los errores que definimos por sustitución de una palabra por otra; incluyendo errores léxicos y sinónimos. Por ejemplo, la persona no sabe servirse de la palabra correcta considerando las colocaciones chinas. Por ejemplo, *canguan* (参观) 'visitar' (un lugar o un monumento) o *canjia* (参加) 'participar en' (una actividad); *fasheng* (发生) 'suceder, ocurrir' o *faxian* (发现) 'darse cuenta, descubrir'; *bu* (不) 'no' o *mei* (没) 'no', etc. o el uso de esa palabra en lo específico.
- Tipo 4: ausencia de orden oracional, es decir errores relacionados con el orden de las palabras o la sintaxis.

En la tabla uno podemos observar algunos ejemplos específicos de dichos errores, en negrita se observan posibles correcciones.

TABLA 1. *Ejemplos de errores provenientes del corpus*

Categoría	Ejemplos
Tipo 1	***我没有住**（过）**院。*我等了你**（很）多**时间。*妈妈让我去买（东西）。*你想租房子**（吗）？**Entre paréntesis se observan las palabras que se han omitido.
Tipo 2	***我**请吃饭**西**药。***三个年。*我以**为是他**的**错了。***琳娜跟她的朋友一起**骑到她们的学院**回去。**
Tipo 3	***我吃子（了）**药。*厕所个**（和）客**厅的房子。***我租一**间**（套）友（有）四宿舍（房**间/**卧室）***我分享（分担/分**摊）**水**电费。***租了一**间**（套）房子。*我寄了一个事**（一个**东西）。**Entre paréntesis se observan las palabras que la persona pretendía emplear en estas frases.
Tipo 4	***你可能来星期三。→我可能星期三来。*刘玉想房子很大。→刘玉想要很大的房子。*我**们要租房子有很多房间。→我**们要租一套有很多房**间的房子。***我起床晚了。→我起晚了。**

Fuente: elaboración propia

Durante la fase de detección del error hemos extrapolado las frases con errores y analizado las mismas. En la tabla dos se pueden observar los resultados totales de esta investigación.

TABLA 1. *Resumen de los resultados del estudio*

Categoría	Descripción error	Total	Porcentaje
Tipo 1	Omisión	230	28%
Tipo 2	Adición	150	18%
Tipo 3	Formación errónea o sustitución	225	27%
Tipo 4	Orden oracional	218	26%
	Total	823	100%

Fuente: elaboración propia

Se han detectado en total 823 errores. Al observar las diferentes categorías de errores se puede observar que los errores por omisión, formación errónea o sustitución y por orden oracional incorrecto son los más

frecuentes, aunque no aparece una diferencia considerable si comparado con la categoría restante. Al analizar con detención estos resultados queda evidente que la sintaxis del chino, lengua analítica con una sintaxis relativamente rígida, es un aspecto lingüístico muy complejo para el alumnado no solamente hispanohablante. De hecho, a lo largo de la investigación sobre la lengua china, tanto a nivel didáctico como a nivel teórico, las investigaciones sobre sintaxis han producido gran cantidad de artículos, libros y capítulos de libros (Mei, 1980; I.-H. Chen, 2018; Tai J. H. Y., 1976; R. Chen, 1995; Chiu, 2022; Hu, 2022; Huang, 1988; Dai, 1992; C. N. Li y Thompson, 1974; H. Liu, 2014; Ma, 2014; Querol Bataller, 2010; Sun y Givón, 1985; Aldridge, 2013; Bodomo, 2003; Li, 2007; Cui y Sung, 2022; Feng, 1995; Huang et al., 2009; Shyu, 2001), no solamente para hispanohablantes. Durante varios años la didáctica de la lengua china ha empleado el estructuralismo americano y en la actualidad todavía hay materiales didácticos que siguen empleando muchas actividades y técnicas derivadas de esta corriente.

Para alcanzar el segundo objetivo de este trabajo se encuentra a continuación una lista de errores para su uso tanto en la formación del profesorado de CLE como para el profesorado que ya está desarrollando su labor docente. En las siguientes páginas se describen las tipologías de errores que aparecen en este estudio; para más coherencia y claridad se han agrupado según las cuatro categorías previamente señaladas: omisión, adición, formación errónea y sustitución y orden oracional.

5.1. ERRORES POR OMISIÓN

Omisión de preposiciones, como en las siguientes frases: **wo da ni dianhua* (*我打你电话) 'Te llamo'; **tamen gangcai hanyu xi chufa le* (*她刚才汉语系出发了。) 'Acabo de salir la facultad de chino.

Omisión de clasificadores. Por ejemplo: **zhe ge you san fangjian* (*这个有三房间。) 'Este tiene tres habitaciones'.

Omisión de una parte de la palabra. Es importante tener en consideración que en chino moderno las palabras pueden estar compuestas de uno, dos,

tres, cuatro, etc. caracteres, por ende si se omite uno de los caracteres, aunque no estén visualmente ligados entre ellos para crear palabras, la palabra resulta incompleta. Por ejemplo, **wo **kai** shang jiashi ke* (*我**开上**驾驶课。) 'He **abierto** a tomar clases para aprender a conducir'. El verbo *kai* (**开**) 'abrir' debería ser *kaishi* (**开始**) 'empezar', es decir falta la segunda sílaba.

Omisión del número, como en **xie tian* (***些天**) 'algunos días'. En este caso, podríamos observar la interferencia negativa del español: *xie* (***些**) → 'algunos'.

Omisión modificadores preverbales. Por ejemplo: **bu zhidao xie zi* (***不知道写字**) 'No saber escribir'. De nuevo podríamos observar la interferencia negativa del español, puesto que a la hora de traducir esta oración palabra por palabra el resultado coincide perfectamente: *bu* (**不**) → 'No' + zhidao (**知道**) → 'saber' + *xie zi* (**写字**) 'escribir'.

Frase incompleta, omisión del predicado. Por ejemplo: **wo zaoshang tingshuo laoshi*. (***我早上听**说老师。) 'Por la mañana escuché el profesor decir que (...)'; **ta mei jingli* (***他没**经理。) 'Él no director'; **tamen hao ren* (***他**们好人) 'Ellos buenas personas'; **ba liwu shu xia* (***把礼物**树下。) 'los regalos debajo del árbol'.

Omisión de los conectores. Por ejemplo en las siguientes frases falta algún tipo de conexión: **wo de fangzi hen da hen piaoliang* (***我的房子很大很漂亮**。) 'Mi casa es grande y bonita', en este caso en chino moderno se pueden usar varias opciones para corregir esa falta, una de ellas es emplear *ye* (**也**) 'también'.

Omisión del receptor de la acción. Por ejemplo: **ni gei da dianhua* (***你**给打电话。) 'Tu llamas'.

Omisión de palabras vacías. En chino hay varias maneras de categorizar las palabras, una de ellas es emplear la distinción entre *shici* (实词)

'palabras llenas' y *xuci* (**虚**词) 'palabras vacías'. Las palabras vacías, también conocidas como palabras funcionales, son esas palabras que no aportan significado lexical sino gramatical, es decir tienen una función gramatical específica (Hallebeek, 1986). El chino es un idioma en el que dichas palabras abundan y son más o menos unas mil palabras (X. Li, 2005). Por ejemplo, en la siguiente frase falta la partícula *ma* (吗) que se emplea para las frases interrogativas: **ni gei ta da dianhua **(ma)**?* (*你给他打电话**(吗)？**) '¿Le llamas?'; otros ejemplos son **wo mei you zhu **(guo)** yuan* (***我没有住(过)院**。) 'Nunca estuve ingresado en el hospital'; **wo mai le ni **(de)** shengdan liwu* (***我**买了你**(的)圣**诞礼物。) 'Compré **(tu)** regalo de Navidad'.

Omisión de modificadores adjetivales. Por ejemplo: **hen xiao, keshi piaoliang* (***很小，可是漂亮**) 'es muy pequeño, pero muy bonito'; otro ejemplo es **fangzi you shao...* (***房子有少**...) 'la habitación tiene pocos...'. En ambos casos faltaría *hen* (**很**) 'muy'.

Omisión de una parte del carácter. Por ejemplo: **ni gaosu ta * le ma?* (***你告**诉他乡了吗？) '¿Le dijiste (*)?'; **Yihou wo yao zhu Zhongguo huozhe Xianggang* (***以后我要主中国或者香港**) 'Después quiero vivir en China o en Hong Kong'; *tamen* (**他**门) 'ellos'. En este tercer caso, la persona quería escribir 们 pero olvidó poner el radical correspondiente.

Omisión del objeto. En la siguiente frase, por ejemplo, faltaría *cai* (**菜**) 'comida/verdura' o *dongxi* (东西) 'cosa': **mama rang wo qu mai* (*妈妈让我去买。) 'Mi mamá me pide que compre (...)' debería ser: **mama rang wo qu mai cai/dongxi* (*妈妈让我去买(**菜**/东西)。) 'Mi mamá me pide que compre (...)'. Esta oración no es siempre incorrecta, si el hablante conoce previamente el objeto y se emplea esta oración en un diálogo podría resultar correcta, pero si se habla de la acción general de ir

a hacer la compra (*mai dongxi* 买东西) o comprar comida (*mai cai*买菜 o *mai chi de*买吃的), entonces sería necesario añadir el objeto.

5.2. ERRORES POR ADICIÓN

Doble interrogación. En chino existen varias formas para crear frases interrogativas, pero solamente se puede emplear una por frase, no es posible por ejemplo usar una partícula y un pronombre interrogativo, si este último no es parte de un sujeto y objeto que emplean el discurso indirecto. Por ello, el uso doble de la interrogación se ha considerado como un error de adición, por ejemplo: **shei qing le tamen meiyou?* (*谁请了他们没有？) '¿Quién les invitó?'

Adición de modificadores adverbiales. Por ejemplo: **Wo fangjian bu hen da, keshi bu zhen xiao* (***我房**间不很大，可是不真小。) 'Mi cuarto no es grande, ni pequeño'.

Adición de palabras vacías. Por ejemplo: **Ta mei mai le yi jin pingguo* (***他没**买了一斤苹果。) 'No compró un *jin* de manzanas'; **ruguo ni lai, wo jiu xiang qu ba* (***如果你来，我就想去吧。**) 'Si vas a venir, yo también iré'; **ni you hen duo jian de zang yifu* (***你有很多件的**脏衣服。) 'Tienes mucha ropa sucia'.

Adición del plural. Por ejemplo: **Wo de maomen* (***我的猫**们) 'Mis gatos'.

Adición de conectores. Por ejemplo: **he zai jian keting kan dianying* (***和在**间客厅看电影。) 'y ver la televisión en el salón'.

Adición de objeto directo, por ejemplo: **qu yiyuan bei yisheng jiancha wo* (***去医院被医生**检查我。) 'ir al hospital para que me examine el médico'.

Adición de clasificadores innecesarios, con sustantivos que no emplean clasificadores, por ejemplo: **san ge nian* (**三个年*) 'tres años'; **sushe jian hen zang* (**宿舍*间很脏。) 'la habitación está sucia'.

Adición de preposiciones. Por ejemplo: **wo de fangzi zai Gelanada zai* (**我的房子在格拉*纳达在) 'Mi casa está en Granada'.

Adición de sustantivos repetidos. Por ejemplo: **zai wo jia de fangzi* (**在我*们家的房子) 'en mi casa'; **zai Xibanya guo* (**在西班牙国*) 'en España'.

Adición de verbos o predicados innecesarios. Por ejemplo: **ni ban duanlian* (**你*办锻炼。) 'Tú haces ejercicio/deporte'.

5.3. ERRORES POR FORMACIÓN ERRÓNEA Y SUSTITUCIÓN

Sustitución de una negación por otra, por ejemplo: **wo zuotian bu qing ta chifan* (**我昨天不*请她吃饭) 'Ayer no le invité a comer'.

Sustitución de un sinónimo por otro, es decir por tener significado parecido, por ejemplo: **wo meimei bu xihuan wo de sushe* (**我妹妹不喜*欢我的宿舍) 'A mi hermana no le gusta mi cuarto'. En este ejemplo, no se observa un error evidente puesto que la persona no describe un cuarto de una residencia estudiantil (en chino nos referimos a ello con la palabra *sushe* (**宿舍**)), sino el cuarto, la habitación en su casa o piso (en chino, las palabras que corresponden a este uso serían *fangjian* (**房**间) o *woshi* (**卧室**)). Por eso consideramos que esto es incorrecto aquí. Otro ejemplo es: **Ni ban duanlian* (**你*办锻炼。) 'Hacer ejercicio/deporte'. En esta frase hay dos errores, uno de ellos se ha tratado previamente, es decir el verbo *ban* (办) 'hacer' es innecesario puesto que *duanlian* (锻炼) 'hacer ejercicio' es un verbo y actúa de predicado; pero es interesante observar que la persona que ha producido esta frase ha decidido emplear *ban* (办) 'hacer' en lugar de *zuo* (**做**) 'hacer'. Este mismo tipo de error se

puede observar en el siguiente ejemplo sacado también del corpus: **wo yinggai ban shenme?* (**我应该办什么？) '¿Qué debería hacer?'. Otros ejemplos interesantes pueden ser: **wo diu guo hen duo shi'r* (**我丢过很多事儿) 'He perdido muchas cosas' *shi'r* (**事儿**) debería sustituirse por *dongxi* (东西) o **kaiche xuexiao* (***开**车学校) 'Escuela de conducir'; este último debería ser *jiashi xuexiao* (驾驶学校) 'autoescuela'.

Sustitución de un carácter por otro que sea visualmente similar, como en el siguiente ejemplo: **wo chi zi (le) yao* (***我吃子(了)**药。) 'Tomé la medicina' o **zhi (he) wo* (***知(和)我**) 'y yo'. Entre paréntesis se encuentra el carácter correcto.

Sustitución de un carácter por otro de pronunciación parecida, veamos un par de ejemplos: **bu you fu yiyaofei* (**不有(用)付医**药费) 'no hace falta pagar gastos médicos', **qu diting qu de hen zao* (***去迪**厅取**(去)得很早**) 'ir a la discoteca muy temprano' o **wo zu yi tao you (you) si jian...*(***我租一套友**（**有**）**四**间...) 'Alquilo un (piso) con cuatro habitaciones...'. Entre paréntesis se encuentra el carácter correcto.

Sustitución de un clasificador por otro, por ejemplo: **renshi le yi jian piaoliang de guniang* (*认识了一件漂亮的姑娘) 'conocer a una chica guapa'; **yi jian fangzu gongsi* (***一件租房公司**) 'una inmobiliaria'.

Sustitución de *er* (**二**) 'dos' por *liang* (**两**) 'dos'; por ejemplo, **er jian da cesuo* (***二**间大厕所) 'dos grandes baños' o **na you er ge ren* (***那有二个人**) 'allí hay dos personas'.

Formación errónea de una palabra, es decir orden incorrecto de los elementos que la conforman. **Wo qu Shanghai, Fuzhou he Jingbei (Beijing)* (***我去上海，福州和京北(北京)**) 'Voy a Shanghái, Fuzhou y Jingbei (Beijing)'.

Sustitución de la versión monosilábica o bisilábica de una misma palabra por su otra versión más breve o más larga. Es decir, en chino existe la posibilidad de decir estudiar empleando estas dos palabras *xue* (学) o *xuexi* (学习), pero no son siempre sinónimos exactos. Por ejemplo en la siguiente frase observamos: **na'r de yu (yuyan) hen you yisi* (**那儿的语(语言)很有意思。) 'La lengua de allí es muy interesante'. Entre paréntesis se encuentra la palabra correcta.

5.4. ERRORES POR ORDEN ORACIONAL INCORRECTO

Desplazamiento de grupos preposicionales a una posición posverbal, como en la frase **wo chifan gen ni* (**我吃饭跟你。) 'Como contigo'.

Desplazamiento de los términos de tiempo, como por ejemplo: **wo qu ni de fangzi mingtian* (**我去你的房子明天。) 'Mañana voy a tu casa', **da dianhua mingtian* (**打电话明天。) 'llamo mañana', **Ta zai yidali xianzai* (**他在意大利现在。) 'Él está en Italia ahora'.

Desplazamiento del objeto/sujeto en frases con verbos bisagra, como en la frase **wo pengyou qing chifan wo* (**我朋友请吃饭我。) 'Mi amigo me invita a comer'.

Desplazamiento de los términos de lugar, como en la frase **wo zui xihuan chi zhe'r* (**我最喜欢吃这儿。) 'Me encanta comer aquí' o **Ta zhuangdao le yi liang che tingzai lubian* (**他撞到了一辆车停在路边。) 'Se chocó con un coche parado al lado de la calle'.

Desplazamiento del complemento de frecuencia, como por ejemplo **wo zhu guo yuan yi ci* (**我住过院一次。) 'Estuve ingresado en el hospital una vez'.

Desplazamiento de los adverbios de negación, como por ejemplo: **bei ta meiyou nazou* (**被他没有拿走。) 'No se lo llevó él'.

Desplazamiento de adverbios que en chino moderno se colocan principalmente en posición preverbal entre el sujeto y el predicado. Algunos ejemplos del corpus son los siguientes: **xian wo fangzai* (*先我放在...) 'Antes pongo (esta cosa) en...'; **xian ta tangzai chuangshang* (*先她躺在床上。) 'Élla primero se tumba en la cama'; **ye shuidianfei hen gui* (*也水电费很贵。) 'La factura de la corriente y el agua también son muy caras'.

6. TERAPIAS PROPUESTAS

La observación de las razones de ser de estos errores es otro de los objetivos del AE y gracias a ella se pueden ofrecer instrumentos para canalizar estos errores; se puede inferir que estos participantes cometen errores debido a una de las siguientes razones. La primera y más evidente es por homofonía de la palabra, es decir a la hora de hablar suenan igual, pero el carácter no es el mismo. Se deduce que el alumnado que produce estos tipos de errores puede haber interiorizado dicha palabra principalmente por su sonido y no visualmente. Para modificar este tipo de situaciones se pueden realizar actividades de práctica que ayuden a relacionar el mismo sonido con caracteres chinos y significados diferentes, por ejemplo: el profesorado ofrece una lista de palabras con significados diferentes pero con pronunciación similar, como *he* (和) 'y', *he* (喝) 'beber', *he* (盒) 'cajetilla', *he* (合) 'unir' y *he* (河) 'río', el alumnado habrá estudiado previamente las palabras y tendrá que señalar el carácter correcto al escuchar una frase con esa pronunciación. Por ejemplo, el alumnado escucha: *wo he mama yiqi qu chifan* y deberá señalar *he* (和) 'y'. El segundo tipo de error es por sinonimia pero función gramatical diferente; por poner un ejemplo, en chino moderno existen varias palabras que se emplean como negación, por ejemplo todas las siguientes: *bu* (不), *fou* (否), *wu* (无), *mei* (没), *mou* (莫), *fei* (非), pero su uso varía; también existe gran cantidad de sinónimos que tienen usos o aplicaciones ligeramente diferentes, como previamente explicado en este mismo artículo. Es posible que el alumnado no perciba estos matices puesto que en muchas ocasiones desde los materiales didácticos solamente se

obtiene una traducción al correspondiente en español; será entonces responsabilidad del profesorado crear materiales y actividades específicas para que se puedan interiorizar estos contenidos lingüísticos; a continuación se ofrecen algunos ejemplos. Una actividad para acercarse a los sinónimos en chino moderno puede ser: crear un corpus de frases en el que se observen el uso de las palabras que se están estudiando y pedir al alumnado que encuentre similitudes y diferencias; otra podría ser crear un corpus de frases incorrectas en las que se observen el uso inexacto de las palabras que se están estudiando y pedir al alumnado que señale los errores, las razones de los mismos e intente ofrecer una solución; finalmente una tercera opción podría ser ofrecer frases que haya que traducir al chino moderno mediante traducción activa y que incluya las palabras estudiadas.

En tercer lugar encontramos errores producidos por influencia negativa del idioma nativo o por ausencia de esos aspectos gramaticales en su lengua nativa. Un ejemplo podría ser en este caso la presencia de clasificadores en el chino moderno. Aunque en español existen palabras que tienen un uso parecido, su eso no es tan extendido como en chino moderno. En este caso específico se puede hacer una comparación teórica con el uso en español de una bandada de pájaros, un puñado de harina, un litro de leche, una manada de lobos, una gota de aceite, etc. Una vez que el alumnado haya entendido de manera teórica el uso de estos elementos se puede hacer una introducción explicativa general sobre los clasificadores más comunes, asistida por prácticas como rellenar los huecos con el clasificador correcto, hacer glosarios de clasificadores, corregir frases con errores donde haya que señalar el clasificador que corresponde, etc. Se puede aplicar esta estrategia derivada de la gramática comparativa a otros aspectos de los dos idiomas aquí en cuestión con la finalidad de aliviar la influencia negativa del idioma. Finalmente hay una parte de los errores cuyas razones son complejas de descifrar. Observamos algunos ejemplos: **chifang shi wanmei de, keting le* (**厨房是完美的，客厅了。*) 'La cocina es perfecta, el salón (*)' o **Dawei jiaoshou Linna ta xiao jian sushe* (**大为教授琳娜他小间宿舍*) '(*)'.

7. CONCLUSIÓN

En este trabajo se han observado las tipologías de errores producidos por hispanohablantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del chino moderno mediante el análisis de un corpus creado con producciones escritas de estudiantes universitarios. Los porcentajes de los errores producidos son muy homogéneos, aunque se ha observado que la tendencia a la adición de palabras superfluas es menor si comparada con las demás. De la misma manera que señala Lei (2021), los resultados de este estudio argumentan a favor de la transferencia negativa; un ejemplo de ello es la importancia que posee el orden de las palabras en chino moderno en comparación con el español. En los últimos casos que se acaban de ofrecer es complejo señalar un origen muy específico y por ende consideramos también complejo proponer soluciones. El AE del chino moderno para hispanohablantes está en su fase inicial y es posible que ahora no se hayan creado todavía suficientes materiales, investigaciones o instrumentos que permitan valorar con exactitud todas las opciones de errores.

Con respeto a la lingüística aplicada, con la identificación y catalogación de estos errores, además de la explicación de su posible origen esperamos poder apoyar el avance hacia la creación de materiales para la enseñanza y aprendizaje del chino moderno adaptados a las comprobadas necesidades de los nativos hispanohablantes, además de ofrecer contenidos lingüísticos para la formación avanzada de profesorado de CLE. Un ejemplo práctico de la aplicación de estos materiales podría ser la creación de un corpus de idioma compartido entre profesorado y alumnado que se usara como fuente de prácticas para que el alumnado describa los errores que se encuentran en las frases ofrecidas explicando cómo solucionar el error y las razones. Por otro lado, se hace evidente la necesidad de impartir el idioma en cuestión incluyendo contenidos gramaticales teóricos fundamentales como las colocaciones, la sintaxis, los verbos separables, conceptos de palabras llenas y palabras vacías, entre otros. Además de este aspecto, consideramos esencial la creación de un corpus contrastivo chino - español, que ponga en evidencia un tipo de falsos amigos que aparecen muy a menudo en la interlengua, por ejemplo **chifan wan* (**吃饭完*) 'terminar de comer' o **da dianhua wo*

(*打电话我) 'llámame por teléfono'. Debido a las características de base del idioma en cuestión es posible que sea más adecuado emplear una pedagogía que preste atención a la forma (en inglés, *focus on form*), otorgando así importancia a la función comunicativa del idioma sin desatender aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. Como indica Thornbury (2011, 24), poner el foco en la forma y la toma de consciencia de la gramática ayuda el aprendizaje y lleva a la consecución de la forma correcta. Además como indican Casas-Tost (2008, p. 13) y Balsas Ureña (2018, 79) la investigación aplicada a la didáctica del chino moderno todavía necesita desarrollarse para poder, de esa manera, avanzar hipótesis y conclusiones decisivas sobre la metodología más adecuada a este idioma, además de influir en la formación del profesorado y en la creación de materiales didácticos.

7. REFERENCIAS

Aldridge, E. (2013). Survey of Chinese Historical Syntax Part I: Pre-Archaic and Archaic Chinese: Survey of Chinese Historical Syntax Part I. Language and Linguistics Compass, 7(1), 39-57. https://doi.org/10.1111/lnc3.12006

Balsas Ureña, I. M. (2018). La enseñanza de chino como lengua extranjera en China: Origen y desarrollo. Comares.

Baralo, M. (2009). A propósito del análisis de errores. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 5, 4.

Bodomo, A. B. (2003). Introduction: Issues in Chinese Syntax for a Constraint-based Analysis. Journal of Chinese Linguistics Monograph Series, 19, i–vi. http://www.jstor.org/stable/23825487

Casas-Tost, H. (2008). Estudio crítico de las aproximaciones pedagógicas al verbo chino. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 3(1), pag. 07-16. https://doi.org/10.4995/rlyla.2008.686

Casas-Tost, H., Rosich, S. F. I., Qu, X., Rovira-Esteva, S., y Vergas-Urpi, M. (2015). Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino. Adeli Ediciones.

Chen, I.-H. (2018). Diachronic Changes Underlying Synchronic Distribution: Scalar Inferences and Word Order. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0170-4

Chen, R. (1995). Communicative dynamism and word order in Mandarin Chinese. Language Sciences, 17(2), 201-222. https://doi.org/10.1016/0388-0001(95)00010-S

China Academic Journals (CD Edition) Electronic Publishing House Co., Ltd. (s. f.). Cnki—Zhongguo zhiwang (中国知网) [Base de datos]. Recuperado 27 de enero de 2023, de https://oversea.cnki.net/index/

Chiu, M.-C. (2022). Word order variation in Chinese existential constructions with V- măn: A corpus-based analysis. Asia-Pacific Language Variation, 8(1), 106-137. https://doi.org/10.1075/aplv.20010.chi

Corder. (1967). The Significance of Learner's Errors. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.

Cui, S., y Sung, K. (2022). A Reference Grammar for Teaching Chinese: Syntax and Discourse. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4207-1

Dai, J. X. L. (1992). The Head in "WO PAO DE KUAI" / "我跑得快" 的主要谓语动词. Journal of Chinese Linguistics, 20(1), 84-119.

Fan, W. (2015). Estudio contrastivo de los zoomorfismos en la fraseología china y española. Editorial Comares.

Feng, S. (1995). Prosodic structure and prosodically constrained syntax in Chinese. University of Pennsylvania.

Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Didáctica. Lengua y Literatura, 7, 203-215.

Fries, C. C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language. University of Michigan Press.

Gao, Y., y Zhang, Q. (2018). Xibanyayu beijing xuesheng xide hanyu danxiang zhuangyu de pian wu tedian 西班牙语背景学生习得汉语单项状语的偏误特点 [Errores gramaticales de adverbios monolexicales por aprendices hispanohablantes]. Revista de la universidad de Zhongzhou, 35(1), 89-94.

Hallebeek, J. (1986). Las palabras funcionales del español. Boletín AEPE no 34-35, 205-216.

Hu, W. (2022). A Cognition-Based Functional Approach to Chinese Word Order Problems. En F. Yuan y B. He (Eds.), Pedagogical Grammar and Grammar Pedagogy in Chinese as a Second Language (1.a ed., pp. 15-33). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003161646

Huang, C.-T. J. (1988). Wǒ pǎo de kuài and Chinese Phrase Structure. Language, 64(2), 274. https://doi.org/10.2307/415435

Huang, C.-T. J., Li, Y. A., y Li, Y. (2009). The syntax of Chinese. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139166935

James, C. (1998). Errors in language learning and use: Exploring error analysis. Longman.

Lado, R. (1957). Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan press.

Lan, W. (2003). Los pretéritos en español y chino: estudio y comparación. Encuentros en Catay, 17, 287-307.

Lei, C. (2021). Análisis de errores gramaticales en el aprendizaje del chino por alumnos españoles. Tonos Digital, 41, 1-22.

Li, C. (2007). Mandarin Resultative Verb Compounds: Where Syntax, Semantics, and Pragmatics Meet [Tesis de Doctorado]. Yale University.

Li, C. N., y Thompson, S. A. (1974). An Explanation of Word Order Change SVO→SOV. Foundations of Language, 12(2), 201-214.

Li, X. (李晓琪). (2005). Xiandai hanyu xuci jiangyi (现代汉语虚词讲义) [Cuestiones sobre los xuci en el chino moderno] (Primera edición). Beijing University Press.

Liu, C. (2013). Morfología contrastiva del chino mandarín y el español—Formas de gramaticalización y lexicalización [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. 10.35376/10324/2948

Liu, H. (2014). Word Order Change in Mandarin Chinese from the Perspective of Syntactic Typology and Universals—A Case Study of the Ba + Gei Structure. Journal of Universal Language, 15(2), 77-114. https://doi.org/10.22425/jul.2014.15.2.77

Liu, S. (2019). Principales problemas en la adquisición del chino como lengua extranjera a partir del análisis de errores de estudiantes españoles [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental. http://hdl.handle.net/10803/670110

Liu, S., y Rovira-Esteva, S. (2016). La estructura temática en chino y español: Análisis contrastivo con aplicación en la didáctica de las Lenguas Extranjeras y la Traducción. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 21(2), 189-202. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a05

Liu, Y., Pan, W., y Gu, H. (1983). Shiyong xiandai hanyu yufa (实用现代汉语语法) [Gramática práctica del chino moderno]. Shangwu yingshuguan.

Loar, J. K. (2011). Chinese syntactic grammar: Functional and conceptual principles. Peter Lang.

Ma, W. (2014). Comparación sintáctica entre el español y el chino mandarín [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Oviedo.

Mei, K. (1980). Is modern chinese really a sov language? Cahiers de Linguistique Asie Orientale, 7, 23-45. https://doi.org/10.3406/clao.1980.1071

Miranda Márquez, G. (2014). Estudio comparativo de las unidades fraseológicas (UFS) de las lenguas china y española: Problemas lingüísticos y culturales en la traducción de las UFS de una a otra lengua. Editorial de la Universidad de Granada.

Niu, T. (2019). Análisis de la partícula "LE" (了) y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje del chino como lengua extranjera a alumnos hispanohablantes [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Querol Bataller, M. (2010). Sintaxis de las nominalizaciones léxicas en chino. En P. San Ginés Aguilar (Ed.), Cruce de miradas, relaciones e intercambios (pp. 589-608). Universidad de Granada.

Quiñones, V. de A. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 5, 11.

Ren, Z. (2014). Xibanya yu xuesheng hanyu xuexi yuxu pian wu fenxi ji jiaoxue duice (西班牙语学生汉语学习语序偏误分析及教学对策) [Errores gramaticales producidos por hispanohablantes en el orden de palabras de la lengua china y estrategias docentes] [Tesis de Máster]. Universidad Normal de Hunan.

Santos Gargallo, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Síntesis.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(3), 209-231.

Shyu, S. (2001). Remarks on Object Movement in Mandarin SOV Order. Language and Linguistics, 2(1), 93-124.

Sun, C.-F., y Givón, T. (1985). On the So-Called Sov Word Order in Mandarin Chinese: A Quantified Text Study and Its Implications. Language, 61(2), 329–351. https://doi.org/10.2307/414148

Tai J. H. Y. (1976). On the Change from SVO to SOV in Chinese. Papers from the Parasession on Diachronic Syntax, 291-304.

Thornbury, S. (2011). How to teach grammar (15. impr). Longman, Pearson Education.

Vázquez, G. (1999). ¿Errores? ¡Sin falta! Madrid: Edelsa.

Zhou, M. (1995). Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos lingüísticos y culturales [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Zhu, X. (2013). Xibanya yu giojia xuesheng hanyu changyong jieci xi de pian wu fenxi jiaoxue duice (**西班牙**语国家学生汉语常用介词习得偏误分析及教学对策) [Análisis de los errores cometidos por hispanohablantes al emplear preposiciones chinas y sus estrategias didácticas] [Tesis de Máster]. Nanjing University.

Zuo, Y. (**左雅**). (2019). Análisis contrastivo de los diminutivos en español y en chino. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 78, 335-354. https://doi.org/10.5209/clac.64384