

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una tríada indisoluble desde un enfoque educativa

Coords.

Bartolomé Pizà-Mir
María del Mar Suárez Vilagran
Rocío Gavilanes Pérez
Herminia Planisi Gil
Irina Capriles González
Concepció Bauçà de Mirabò
Joan Josep Matas Pastor

Dykinson, S.L.

LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS HUMANIDADES Y SUS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES: UNA TRIADA INDISOLUBLE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS HUMANIDADES Y SUS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES: UNA TRÍADA INDISOLUBLE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVA

Coords.

BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR
MARÍA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN
ROCÍO GAVILANES PÉREZ
HERMINIA PLANISI GIL
IRINA CAPRILES GONZÁLEZ
CONCEPCIÓ BAUÇÀ DE MIRABÒ
JOAN JOSEP MATAS PASTOR

Dykinson, S.L.

2024

Esta obra de distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS HUMANIDADES Y SUS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES: UNA TRÍADA INDISOLUBLE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 162 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-584-4

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
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR
MARÍA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN
ROCÍO GAVILANES PÉREZ, HERMINIA
PLANISI GIL
IRINA CAPRILES GONZÁLEZ
CONCEPCIÓ BAUÇÀ DE MIRABÒ
JOAN JOSEP MATAS PASTOR

SECCIÓN I.
LAS ARTES ESCÉNICAS

CAPÍTULO 1. EL RAP COMO HERRAMIENTA DE CONCIENCIACIÓN: PROMOVIENDO LOS ODS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 15
SARAY PRADOS BRAVO
ADRIÁN VÁZQUEZ GAVELA

CAPÍTULO 2. LA ASIMILACIÓN DE RUTINAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LA MÚSICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA 30
SARAY PRADOS BRAVO
REBECA ROBLES FLÓREZ

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO: BIENESTAR Y *PERFORMANCE ART* 49
VIOLETA NICOLÁS MARTÍNEZ

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y SU CONVERGENCIA EN EL AULA DE MÚSICA 64
BEATRIZ HERNÁNDEZ POLO

CAPÍTULO 5. EL CUENTO MUSICAL COMO MOTOR DE ACCIÓN 83
ITZIAR URRETABIZKAIA ZABALETA

CAPÍTULO 6. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL OBJETIVO “ACCIÓN POR EL CLIMA” EN EL MARCO DE UNA OBRA DE TEATRO MUSICAL 97
FRANCESC VICENS VIDAL

CAPÍTULO 7. LOMLOE Y MÚSICA: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO MUSICAL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA 116
BOHDAN SYROYID SYROYID

SECCIÓN II.
LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 8. EDUCATING JOURNALISTS: A RENEWED CHALLENGE FOR UNIVERSITIES..... 140
PHILIPPE WALLEZ

CAPÍTULO 9. EL VIDEO ENSAYO COMO MODELO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR 156
MARÍA ESTHER SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 10. LA DISERTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: ¿UNA HERRAMIENTA MÁS O UNA MANERA INTEGRAL DE ENFOCAR LA DOCENCIA? 171
GUILLERMO VILLAVERDE LÓPEZ

CAPÍTULO 11. INTERNACIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE: ASESORÍAS VIRTUALES EN LOS PROYECTOS DE TITULACIÓN EN DISEÑO DE PRODUCTOS..... 183
CARIDAD GONZÁLEZ MALDONADO
AMPARO DE LAS MERCEDES ÁLVAREZ MEYTHALER

CAPÍTULO 12. OPTIMIZANDO LA EDUCACIÓN. EQUILIBRIO ENTRE TRADICIÓN (MODELOS FÍSICOS) Y DIGITALIZACIÓN DEL PATRIMONIO ACADÉMICO EN LAS CARRERAS CIENTÍFICAS ... 200
ISABEL M. GARCÍA FERNÁNDEZ
MARÍA EUGENIA BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
MACIEJ WYSOKINSKI

CAPÍTULO 13. FLAVOURS OF AUTHORITY: BOOSTERS IN 19TH CENTURY ENGLISH RECIPES BY WOMEN..... 221
FRANCISCO J. ÁLVAREZ-GIL
ISABEL SOTO DÉNIZ

CAPÍTULO 14. DOCENTES UNIVERSITARIOS Y TRABAJO COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE FUTUROS PROFESORES, EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA FRONTERA DE CHILE..... 244
EDUARDO VELÁSQUEZ PARRAGUEZ

CAPÍTULO 15. DESAFIANDO LOS LÍMITES DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA INNOVADORA BASADA EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, IA Y CHATGPT PARA COMPRENDER LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA, LA DICTADURA FRANQUISTA Y LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA.....263
SEILA SOLER
PABLO ROSSER

CAPÍTULO 16. EL CONCEPTO DE VIRTUD EN LA CONFORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA.....284
SANTIAGO NAVARRO DE LA FUENTE

CAPÍTULO 17. DIDÁCTICAS ACTIVAS: EL ESCAPE ROOM COMO HERRAMIENTA PARA EL CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO CULTURAL.....299
VÍCTOR RABASCO GARCÍA
NOELIA FERNÁNDEZ GARCÍA

CAPÍTULO 18. EL *MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS REALES:* REFLEXIONES SOBRE SU APLICACIÓN DIDÁCTICA EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DE POSTGRADO SOBRE INTELIGENCIA ECONÓMICA DESARROLLADOS EN INTERACCIÓN CON UN ENTORNO REAL 316
MANUEL ANTONIO FERNÁNDEZ-VILLACAÑAS MARÍN

CAPÍTULO 19. CATEDRALES, PATRIMONIO CULTURAL Y EDUCACIÓN.....338
CONCEPCIÓ BAUÇÀ DE MIRABÒ

CAPÍTULO 20. METODOLOGÍAS DOCENTES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ALUMNADO. UNA INICIATIVA EN EL ÁMBITO DEL PATRIMONIO CULTURAL 361
VÍCTOR RABASCO GARCÍA

CAPÍTULO 21. DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. CUANDO EVALUAR ES MÁS QUE UN EXAMEN 379
ANA CRISTINA FORMENTO TORRES

CAPÍTULO 22. "TÓPICA": UN VIAJE STEAM A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA Y EL ARTE 393
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 23. EL PAPEL DE LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EXPERIENCIAS DE APLICACIÓN EN HISTORIA DEL ARTE 410
NOELIA FERNÁNDEZ GARCÍA

CAPÍTULO 24. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ÉTICA PROFESIONAL Y EL COMPROMISO SOCIAL MEDIANTE FOTOVOZ Y ESTUDIO DE CASOS 426
LAURA OSETE CORTINA
MAR VIOLETA ORTEGA REIG

CAPÍTULO 25. ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA PROMOVER LA LECTURA ANALÍTICA EN LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA UNIVERSAL III E HISTORIA DE MÉXICO II DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA 448
MAYRA SANTOS MEDINA
ARTURO MIGUEL RAMOS

CAPÍTULO 26. TRANSFORMACIONES GRÁFICAS SOBRE HECHOS O ACCIONES ACADÉMICAS 466
SILVIA NUERE MENÉNDEZ-PIDAL
LAURA DE MIGUEL ÁLVAREZ

CAPÍTULO 27. IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO DEL TÍTULO DE GRADUADO EN BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA 484
SILVIA LÓPEZ RODRÍGUEZ
JESÚS MARÍN CLAVIJO
INMACULADA VILLAGRÁN

CAPÍTULO 28. EL PAPEL DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS HUMANAS 500
ALEXANDRA PARRA-HERNÁNDEZ
SUSANA VALENCIA-GIRALDO
VANESSA ÁLVAREZ-MORENO
VIRGINIA HEBE AVENDAÑO-VARGAS

CAPÍTULO 29. EXPERIENCIA DOCENTE EN HUMANIDADES DIGITALES. LA ENSEÑANZA DE TÉCNICAS Y DISEÑO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 520
PATRICIA FERREIRA LOPES

CAPÍTULO 30. EL USO DE FOTOGRAFÍAS, RECUERDOS Y ELEMENTOS PATRIMONIALES FAMILIARES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA 536
MÓNICA MORENO FALCÓN
DANIEL CASTILLO RAMÍREZ

CAPÍTULO 31. PROBLEMAS METODOLÓGICOS EN EL ESTUDIO DEL MUEBLE DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII 556
MARTA CRIADO ENGUIX

CAPÍTULO 32. “ESPACIOS PARA LA CULTURA”: LA BIBLIOTECA PRIVADA EN EL INTERIOR DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII” 569
MARTA CRIADO ENGUIX

CAPÍTULO 33. “MUEBLES QUE ATESORABAN VIDAS EN EL ESPACIO DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII” 580
MARTA CRIADO ENGUIX

CAPÍTULO 34. EL PÓDCAST CÓMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN CLASE DE PERIODISMO CULTURAL 592
JULIETI DE OLIVEIRA

CAPÍTULO 35. DRAMATIC TECHNIQUES IN PRIMARY EDUCATION 606
ITZIAR URRETABIZKAIA ZABALETA

SECCIÓN III.
LA LENGUA Y LA LITERATURA

CAPÍTULO 36. INCLUSIVIDAD LINGÜÍSTICA: REGULACIÓN DEL USO DEL LENGUAJE EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 629
TAMARA ALLER CARRERA

CAPÍTULO 37. APPLYING THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS IN A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE ENGLISH LANGUAGE SUBJECT IN POST-COMPULSORY EDUCATION 648
ALEXIS MARTEL ROBAINA
EVA HOYA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 38. DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA ESCRIBIR Y COEVALUAR TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 680
ALICIA DE LA PEÑA PORTERO

CAPÍTULO 39. LA LITERATURA GEORREFERENCIADA COMO PRÁCTICA EFECTIVA EN UNA EXPERIENCIA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO AL AULA DE SECUNDARIA 699
MIRIAM LÓPEZ SANTOS
MARÍA GUTIÉRREZ CAMPELO

CAPÍTULO 40. PREPARING FUTURE TEACHERS: GAMIFIED LEARNING EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION INNOVATION .. 713
ANNA SZCZESNIAK
CRISTINA CASTILLO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 41. PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS ON STORYTELLING TO LEARN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE .. 729
NEUS FRIGOLÉ
MARIA-DEL-MAR SUÁREZ

CAPÍTULO 42. PRONUNCIATION DEVELOPMENT IN THE EFL CLASSROOM: THE CASE OF *FLOWCHASE* 746
FERRAN GESA
NEUS FRIGOLÉ
MARIA-DEL-MAR SUÁREZ

CAPÍTULO 43. CREATING A DRAG SLANG DICTIONARY WITH THE LEXONOMY SOFTWARE..... 765
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 44. MECANISMOS INTERPERSONALES EN TESIS DOCTORALES EN INGLÉS: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y SU RELEVANCIA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA..... 784
FRANCISCO J. ÁLVAREZ GIL
ISABEL SOTO DÉNIZ

CAPÍTULO 45. DISCOURSE ANALYSIS OF INSTAGRAM VIDEOS TO FOSTER EFL STUDENTS' REFLECTION IN HIGHER EDUCATION 803
PAOLA CABRERA-SOLANO
LUZ CASTILLO-CUESTA

CAPÍTULO 46. HACIA EL DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL PARA LA TRADUCCIÓN INVERSA (ESPAÑOL-FRANCÉS): ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO..... 821
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
ISABEL JIMÉNEZ GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 47. LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA ESPAÑOL-FRANCÉS PARA EL DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA BILINGÜE DEL ESTUDIANTADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN 837
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA

CAPÍTULO 48. BREVE HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA FORENSE..... 853
JUAN ANTONIO LATORRE GARCÍA

CAPÍTULO 49. THE USE OF FAQ AS A SERVICE-LEARNING STRATEGY AGAINST DISINFORMATION ABOUT ENGLISH LEARNING..... 865
NATALIA MORA LÓPEZ

CAPÍTULO 50. APRENDIZAJE Y SERVICIO: METODOLOGÍA ACTIVA PARA CONECTAR LA ADQUISICIÓN DEL INGLES CON FINES ESPECÍFICOS (TURISMO) Y EL ENTORNO RURAL..... 884
BEATRIZ CHAVES-YUSTE

CAPÍTULO 51. DESARROLLO DEL PROCESO LECTOR EN INGLÉS EN ADULTOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN RECURSO MULTIMODAL: EL VIDEOCLIP 900
CARMEN MARÍA TOSCANO-FUENTES

CAPÍTULO 52. ROBÓTICA Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS: LAS FUNCIONALIDADES DE LOS *BOTS* EDUCATIVOS 915
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO

CAPÍTULO 53. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS 931
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO

CAPÍTULO 54. LA TEMATOLOGÍA EN EL AULA UNIVERSITARIA: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS TEMAS LITERARIOS 944
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO

CAPÍTULO 55. *SPELLCHECKER FOR SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS*: PROGRAMA PARA LA DETECCIÓN AUTOMÁTICA DE ERRORES ORTOGRÁFICOS EN ESPAÑOL 968
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO

CAPÍTULO 56. LOS JUEGOS DE MESA DE CREACIÓN DE HISTORIAS COMO INSTRUMENTO INNOVADOR EN LA DIDÁCTICA DE LA NARRATIVA Y LA LITERATURA 983
JOAQUÍN JUAN PENALVA
MARÍA SAMPER CERDÁN
CARLA ACOSTA TUÑAS

CAPÍTULO 57. NUEVAS ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR PARA LA ASIGNATURA DE REDACCIÓN PERIODÍSTICA EN LA RED 1001
JULIETI DE OLIVEIRA

En el tejido multifacético de la educación, este libro se erige como un escenario donde las artes escénicas, las humanidades y ciencias sociales, así como la lengua y la literatura, convergen en un despliegue magistral de conocimiento y creatividad. Dividido en tres actos intrínsecamente conectados, esta obra invita a explorar el vasto universo de la expresión humana a través de experiencias educativas que nutren la mente y el alma.

El primer acto nos sumerge en el cautivador mundo de las artes escénicas, donde el escenario se convierte en un lienzo vivo para la expresión artística. Desde el drama hasta la danza, exploraremos cómo estas disciplinas no solo despiertan la creatividad innata, sino que también cultivan habilidades sociales, emocionales y comunicativas que trascienden el arte en sí mismo.

El segundo acto nos lleva a las aulas donde florecen las humanidades y las ciencias sociales. En este vasto territorio del conocimiento, desentrañaremos las complejidades de la historia, la sociología, la filosofía y más. A través de experiencias educativas que estimulan el pensamiento crítico y la comprensión profunda, examinaremos cómo estas disciplinas actúan como hilos que tejen la rica tela de nuestra comprensión colectiva.

En el tercer acto, la palabra se convierte en protagonista, llevándonos al fascinante reino de la lengua y la literatura. Exploraremos cómo las letras no solo son portadoras de historias, sino también herramientas para comprender y comunicar ideas complejas. Desde la poesía hasta la prosa, desvelaremos cómo la lengua y la literatura forman la base de la comunicación sofisticada y la apreciación estética.

A través de estas tres secciones, este libro se convierte en un mosaico educativo, celebrando la diversidad de disciplinas y su capacidad para enriquecer la experiencia humana. Cada acto es un recordatorio de que la educación es un espectáculo en constante evolución, donde las artes, las humanidades y las ciencias sociales se entrelazan para formar individuos reflexivos y creativos. A medida que nos sumergimos en esta obra, recordemos que cada página es un acto en el escenario de la educación, donde el aprendizaje es la trama y el crecimiento personal es la narrativa que se despliega ante nosotros.

Bartolomé Pizà-Mir
María Del Mar Suárez Vilagran
Rocío Gavilanes Pérez, Herminia Planisi Gil
Irina Capriles González
Concepció Bauçà De Mirabò
Joan Josep Matas Pastor

SECCIÓN I

LAS ARTES ESCÉNICAS

EL RAP COMO HERRAMIENTA DE CONCIENCIACIÓN: PROMOVIENDO LOS ODS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

SARAY PRADOS BRAVO
Universidad de León

ADRIÁN VÁZQUEZ GAVELA
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el interés por la alfabetización en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha aumentado notablemente. Esta tendencia ha propiciado la búsqueda y formulación de innovadoras estrategias educativas que favorezcan su introducción en las aulas de Secundaria. En este contexto, la música ha surgido como una herramienta dinámica eficaz, reconocida por su capacidad para inspirar, motivar y favorecer el aprendizaje significativo. De ahí que en este capítulo exploremos cómo la música puede ser utilizada para involucrar a los jóvenes en la construcción de un futuro más sostenible, mediante la integración efectiva de los ODS en el tejido educativo de la ESO.

Sin embargo, no todos los géneros musicales son utilizados en el aula, aunque muchos de ellos presentan multitud de potencialidades metodológicas y pedagógicas, como es el caso del rap. El rap, debido a su popularidad entre los jóvenes, ofrece un atractivo especial para los estudiantes de ESO, pudiendo acelerar el aprendizaje, afianzarlo y hacerlo más ameno. Por ello, analizaremos las posibilidades del uso de la música en la alfabetización en los ODS y desarrollaremos una propuesta didáctica que utilice el rap como medio para introducir los ODS en el aula de 2º de ESO, promoviendo la reflexión y la concienciación.

1.1. Fundamentos de los objetivos de desarrollo sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son 17 metas fundamentales que surgieron durante la conferencia de Naciones Unidas en Río de Janeiro en 2015. Palacián de Inza (2019) señala que estos objetivos están subdivididos a su vez en 169 metas y son una evolución de los ODM u Objetivos de Desarrollo del Milenio, adoptados 15 años antes. Sin embargo, los ODS incorporan áreas cruciales como el cambio climático, la paz mundial, el consumo responsable, la justicia y las desigualdades económicas. Estos objetivos están interconectados, lo que significa que el éxito en uno está vinculado a cuestiones relevantes en otros.

Concretamente, los 17 ODS abarcan aspectos variados como la erradicación de la pobreza, garantizar el hambre cero, promover la salud y el bienestar, asegurar una educación de calidad, lograr la igualdad de género, garantizar el acceso al agua limpia y saneamiento, y promover energía asequible y no contaminante, entre otros. Además, abogan por el trabajo decente y el crecimiento económico, promueven la inversión en industria, innovación e infraestructura y la reducción de las desigualdades, garantizan las ciudades y comunidades sostenibles, la producción y el consumo responsables, incorporan la acción por el clima, la protección de la vida submarina y la vida de ecosistemas terrestres, promueven la paz y la justicia a través del fortalecimiento de las instituciones pertinentes y la búsqueda de alianzas para la consecución de los objetivos. Cada uno de ellos se desglosa en metas específicas que guían su implementación y consolidación en el futuro.

Según Gómez (2018), estos objetivos tienen sus raíces en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) del año 2000. Aunque los ODM fueron una iniciativa efectiva, los progresos fueron desiguales y las desigualdades persistentes no se redujeron significativamente. Los ODS, creados en 2015, representan una propuesta más ambiciosa y completa que los ODM.

Asimismo, los ODS fueron adoptados con el fin de garantizar que en el año 2030 todas las personas tengan paz y prosperidad. De ahí nació la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, creada en la misma conferencia de 2015 como plan de acción global. Este documento busca

fortalecer la paz universal, erradicar la pobreza extrema, reducir las desigualdades y promover el desarrollo sostenible para garantizar la supervivencia futura del planeta. La Agenda 2030 integra los tres pilares del desarrollo sostenible: económico, social y ambiental, y se centra en una alianza colaborativa que, como confirman Lázaro et al. (2022) involucra a todos los países.

1.2. Educación para el Desarrollo Sostenible

El concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo en respuesta a los desafíos globales que han surgido. Uno de los hitos más significativos en este proceso fue, según Maya-Cámara y Ramírez-Bahena (2022), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en Estocolmo en 1972, que puso de manifiesto la necesidad de abordar las preocupaciones ambientales a nivel internacional. Sin embargo, el término "educación para el desarrollo sostenible" comenzó a utilizarse en la década de 1990, y fue en 2002 cuando se celebró en Johannesburgo la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible que reconoció la importancia de la educación en la promoción del desarrollo sostenible. Desde entonces, la EDS ha ido evolucionando y ganando importancia en las políticas educativas a nivel nacional e internacional.

Por otro lado, ambos autores (Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022) matizan que la Educación para el Desarrollo Sostenible está alineada con la Meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y desempeña un papel fundamental en la consecución de los 17 ODS. Su relevancia es especialmente destacada en el contexto del ODS 4, que se enfoca en la educación de calidad. Además, la EDS se centra en el desarrollo de competencias transversales, haciendo hincapié en tres dimensiones clave: el comportamiento, el pensamiento cognitivo y la inteligencia emocional.

En el año 2022, González y Vivar identificaron cinco componentes esenciales que, a su parecer, deben incorporarse a los programas de educación para promover la sostenibilidad: conocimientos, habilidades, problemas, perspectivas y valores. En su estudio subrayan la importancia de una formación adecuada para los docentes en el ámbito del desarrollo sostenible

lo que implica no solo comprender a fondo el contenido de cada Objetivo de Desarrollo Sostenible, sus aspectos clave y las interrelaciones entre ellos, sino también la implementación de enfoques pedagógicos transformadores que aseguren el éxito de la enseñanza sobre sostenibilidad. Además, destacan la necesidad de crear espacios propicios para que los docentes compartan conocimientos y experiencias.

El papel activo de los jóvenes en el proceso de cambio hacia la Educación para el Desarrollo Sostenible se subraya como un elemento crucial para fomentar el desarrollo de estudiantes equilibrados, abordando no solo los aspectos cognitivos sino también los sociales y emocionales. Por último, se debe atender a la importancia de la participación de todos los agentes sociales y la comunidad en su conjunto para lograr los objetivos propuestos en la EDS.

1.3. Inclusión de los ODS en Educación Secundaria

En el año 2022, Blanco y Cabello examinaron el conocimiento y el trabajo sobre los ODS y la Agenda 2030 en la Educación Secundaria. Su investigación los llevó a concluir que la mayoría de los docentes presentan carencias en torno a estos objetivos, especialmente aquellos profesores fuera del ámbito de las Ciencias Experimentales, quienes perciben su aplicabilidad en sus materias como limitada. A pesar de estas limitaciones, la mayoría de los docentes que participaron en su estudio expresaron su interés en aprender sobre la educación en sostenibilidad para incorporar la Agenda 2030 y los ODS en sus enseñanzas.

Sin embargo, la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es un aspecto fundamental para promover la conciencia y la acción en torno a cuestiones globales de vital importancia. Representan una hoja de ruta global para un futuro más sostenible e introducirlos en la educación secundaria no solo fomenta la conciencia sobre estos temas, sino que también prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos responsables y agentes de cambio, les brinda la oportunidad de comprender mejor el mundo que los rodea y cómo sus acciones pueden tener un impacto significativo (López y Martín, 2023).

Sin embargo, es fundamental abordar los desafíos en términos de formación docente, evaluación y participación de la comunidad para garantizar el éxito de esta iniciativa educativa (Blanco y Cabello, 2022).

1.4. Fundamentos del rap

Desde una perspectiva contemporánea, la corriente artística del hip hop ofrece una amplia diversidad de temas y estilos que ejercen un gran atractivo sobre los jóvenes. En este estudio, nos centraremos en una de las principales manifestaciones del hip hop: el rap. Como lo describe Perea (citado en Chajín, 2008), el rap se caracteriza por ser más una forma de expresión hablada que cantada o entonada. Hace uso del lenguaje para crear rimas que, acompañadas por una base rítmica y sonora, dan vida a obras creativas, frescas y originales.

Castiblanco (2005) nos brinda otra perspectiva al definir el rap como una forma de expresión que implica hablar, denunciar, protestar, confrontar, interpelar y cuestionar. Pero, ante todo, afirma que es una forma de vivir, de actuar, y una respuesta que surge cuando las experiencias desafían los límites.

El género musical del rap encuentra sus raíces en la cultura afroamericana. Tuvo sus primeros indicios a finales de los años 70 en las ciudades de Estados Unidos. En las décadas siguientes, el rap ganó gradualmente popularidad hasta alcanzar su apogeo en los años 90 en Estados Unidos, extendiéndose luego por todo el mundo. Inicialmente, era un movimiento bastante marginal, pero, a medida que se expandía, se estableció en un público más diverso, incluyendo a la audiencia blanca y de clase media, y ganó aceptación en la industria discográfica.

La palabra "rap" ha dado lugar a diversas teorías sobre su origen. Según Cheikh (2017), podría derivarse de las siglas de *Rhythm And Poetry*" (ritmo y poesía), *Recite A Poem* (recitar un poema) o *Revolution, Actitude, Poetry* (revolución, actitud y poesía). También se considera que sus raíces pueden rastrearse en los movimientos de protesta de las comunidades afroamericanas, que fueron las semillas precursoras de este género.

A diferencia de otros géneros musicales populares, el rap se diferencia en su interpretación, ya que no se utiliza instrumentación musical en

vivo, sino que se apoya en la figura del *Disc Jockey* (DJ). El DJ es el encargado de mezclar pistas previamente grabadas a través de una mesa de mezclas. En términos de aspectos fonéticos y vocales, es importante destacar la figura del rapero o MC (acrónimo de Maestro de Ceremonias en inglés) cuyo estilo no se enfoca en la entonación o el canto, sino en recitar las letras con un ritmo vocal conocido como "*flow*" (Pujante, 2009).

En España, la consolidación de este género musical es un fenómeno relativamente reciente, lo que ha llevado a la persistencia de prejuicios y estereotipos. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo, un número creciente de personas se aventuran a explorar este campo de investigación vinculado al rap desde una perspectiva filológica, gramatical y literaria, contribuyendo al enriquecimiento del conocimiento en este ámbito.

1.5. Uso del rap en Educación Secundaria

Son diversos los estudios que incorporan el rap como una herramienta efectiva para la enseñanza en Educación Secundaria. Uno de los ejemplos más destacados y directamente relacionado con nuestro estudio es el proyecto "Tardes de Garaje" llevado a cabo por Herrero y Taboada (2020). Este proyecto tiene como objetivo generar espacios de expresión, aprendizaje y socialización entre jóvenes a través del rap y, al mismo tiempo, abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la concienciación de la Agenda 2030. En este enfoque, se asigna a cada estudiante dos ODS específicos con el propósito de que elaboren una canción de rap que transmita de manera efectiva estos objetivos y difunda el mensaje de la Agenda 2030. Posteriormente, se crea un videoclip que amplía la difusión del mensaje.

Los resultados del proyecto demuestran que, durante trece sesiones, los jóvenes no solo adquirieron conocimientos sobre la Agenda 2030, sino que también investigaron los desafíos que implica y expresaron su visión de las transformaciones necesarias a través de letras de rap. Según los autores, el enfoque lúdico y motivador del rap permite que los estudiantes se involucren activamente, expresen sus sentimientos y opiniones, desarrollen su creatividad y mejoren sus habilidades verbales.

Además, fortalece su riqueza semántica, aumenta la autoestima y promueve relaciones positivas con sus compañeros (Herrero y Taboada, 2020).

En segundo lugar, se han identificado estudios que utilizan el rap como una herramienta interdisciplinaria para abordar diversos contenidos educativos. Sobrino (2020) destaca el potencial del rap en el desarrollo de competencias clave en áreas como Matemáticas, Ciencia y Tecnología. Por ejemplo, se propone la enseñanza intuitiva de conceptos relacionados con la métrica de los versos y la división del tiempo a través de la desconstrucción de letras de rap. Además, se plantea la resolución de problemas basados en la composición de canciones de rap, utilizando el método científico como estructura.

El rap se convierte en una herramienta valiosa para fomentar la reflexión y la aplicación de conceptos científicos de manera creativa. Se inicia con la observación de variables, se continúa con la experimentación a través de la escritura de letras y la recitación, y se fomenta la colaboración entre los estudiantes en la revisión de sus trabajos. Este enfoque no solo facilita la comprensión de conceptos complejos, sino que también estimula la creatividad y la cooperación entre los jóvenes (Sobrino, 2020).

Además, el rap puede desempeñar un papel importante en la formación de futuros docentes de Educación Primaria. Arias (2021) enfatiza su utilidad en la enseñanza de la literatura, el lenguaje y las competencias sociales y culturales debido a su potencial estético y poético. Al utilizar el rap, los futuros maestros pueden adquirir habilidades esenciales para impartir clases de manera efectiva. Entre estas habilidades se incluyen la "puesta en escena," que involucra el movimiento en el aula y la expresión del lenguaje no verbal para mejorar la fluidez oral, la vocalización, la dicción y el énfasis al dar lecciones. Esta utilización del rap no solo mejora el aprendizaje de los alumnos, sino también el desarrollo profesional de los maestros (Arias, 2021).

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este trabajo han sido analizar la música popular urbana y su aplicación en el aula de 2º de ESO, profundizar en el estudio de los ODS en dicho curso y elaborar una propuesta didáctica que trabaje la alfabetización en los ODS a través del rap y estimule el pensamiento cívico y crítico del alumnado de 2º de ESO.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que hemos diseñado está enfocada a la introducción de los ODS en el aula de 2º de ESO a través del rap. Proponemos actividades que giran en torno a la composición de canciones de rap por parte de los alumnos sobre las características generales de los ODS.

3.1. Objetivos de la propuesta

Los objetivos de nuestra propuesta han sido:

- Utilizar el rap como disciplina musical y artística a nivel creativo para trabajar los ODS.
- Favorecer en el alumnado la toma de conciencia sobre la importancia de los ODS y su necesaria implicación en su consecución.
- Contribuir a generar hábitos y actitudes para un futuro más sostenible.

3.2. Observaciones metodológicas y de temporalización

La propuesta está pensada para ser implementada a lo largo de 4 sesiones, una por semana. Se utilizará una combinación de ejercicios grupales, por parejas e individuales. En las actividades en grupo el maestro hará agrupaciones cooperativas lo más equilibradas posible, con sus diferentes roles (secretario, portavoz, coordinador y controlador).

3.3. Distribución de la propuesta por sesiones

En la primera sesión se buscará producir un acercamiento del alumnado al género musical del rap para su posterior trabajo en las siguientes sesiones. Se realizarán actividades para trabajar ciertas destrezas musicales relacionadas con la parte instrumental de las canciones. El objetivo de estos ejercicios es enseñar el seguimiento del ritmo de las instrumentales, cómo hacer los golpes de voz y el seguimiento melódico a través de la modulación vocal. Luego enseñaremos estrategias de composición para el alumnado y les pondremos ejemplos que podrían ser creados por los propios maestros como este rap de creación propia sobre el ODS 14:

Rap de los ODS-Objetivo 14

Verso 1: El calentamiento global es un problema,

Verso 2: pero no todos tenemos conciencia dentro del tema,

Verso 3: en la línea del futuro se divisan más dilemas,

Verso 4: y ninguno se encamina hacia la resolución buena.

Verso 1: Más cadenas y menos libertades, ¿qué complejo?,

Verso 2: si os surgen dudas, os las despejo.

Verso 3: En la ecuación entran el mar, los plásticos y desechos,

Verso 4: solo hay que sumarlo y estaría hecho.

Verso 1: Hoy hablaré de la vida submarina.

Verso 2: Dentro de los ODS no es cosa fina.

Verso 3: El objetivo número 14 se manifiesta,

Verso 4: y es de vital importancia, así que, estad alerta.

Verso 1: Ya que, vamos mal encaminados,

Verso 2: fíjate, hasta el clima se ha descontrolado.

Verso 3: En el mar por cada kilómetro cuadrado,

Verso 4: hay 13000 desechos, y sí, está contaminado.

Verso 1: y no he terminado, mostraremos persistencia,

Verso 2: el 30% de las especies se explotan a conciencia,

Verso 3: llegar a la sostenibilidad ya no es cosa de la ciencia,

Verso 4: si no nos aplicamos seguiremos esta inercia.

Verso 1: No hay controversia, en nosotros surge el cambio.

Verso 2: No solo vale con escuchar lo que sale de mis labios.

Verso 3: Si alguno no lo entiende o piensa lo contrario,

Verso 4: recordad que rectificar es de sabios.

Enlace de la base instrumental:

https://youtu.be/AFaSvA6eVKk?si=y_nPJbOA0rDE_ZqY

En la sesión siguiente se buscará producir un acercamiento, por grupos, a los ODS y a los intereses de la Agenda 2030 explicando el carácter generalizado de los objetivos y el medio principal con el que se trabajará, en este caso el rap.

Tras estas prácticas, en la 3ª sesión, se propondrá una actividad de composición musical de un rap sobre los ODS y sus metas. Los alumnos, por parejas, deberán elegir uno o varios ODS para componer una canción. Cuando realicen sus respectivas letras, el maestro les mostrará una serie de instrumentales recopiladas entre las que podrán elegir para poder interpretar y modificar su canción en sus respectivos hogares. No es estrictamente necesario que los alumnos interpreten su canción sobre una instrumental, ya que podrán elegir cantarla *a capella*, si así lo consideran.

En la última sesión se presentarán al resto de la clase las composiciones hechas por los alumnos y, finalmente, se incitará a la reflexión a través de una reunión semiestructurada en torno a lo aprendido en estas sesiones. Las preguntas que guiarán esta sesión de *feedback* son: ¿consideras importantes los ODS y la Agenda 2030 para tener un mejor futuro?, ¿crees que la música, concretamente el rap, favorece la difusión del mensaje de los ODS?, ¿modificarías alguna parte de tu canción para mejorar o dar una mayor facilidad para la concienciación de los ODS?

3.4. Descripción de las actividades

Actividad inicial: “Iniciación al arte de rimar”

La actividad inicial se realizará de forma conjunta. Al inicio de la misma el profesor enseñará a los alumnos ejemplos propios de frases que presenten rima entre ellas, tras enseñar las frases se animará a los alumnos a que intenten lo mismo, pero con sus propios ejemplos. Más

tarde se les enseñará un modelo como ejemplo de un rap completo sobre la temática de los ODS.

Por parejas, los alumnos deberán realizar 12 frases que presenten rima entre ellas sobre un tema específico como, por ejemplo, la amistad o el amor, proporcionado previamente por el docente. Además, se dejará claro que no es necesario que todas las frases acaben con la misma terminación, sino que podrán alternar según prefieran. Una vez hecho tendrán que recitar sus composiciones ante el resto de los compañeros. Para ello podrán elegir una de las siguientes opciones: la primera consistiría en recitar *a capella,* sin una base instrumental, y la segunda sería haciendo uso de una base instrumental que elegirían los alumnos de una lista dada por el profesor, intentando adaptar las frases escritas al ritmo que presenten. Para las parejas que elijan la última opción el docente servirá de ayuda para cuadrar los acentos.

Actividad 1: "Rap y ODS"

La actividad siguiente consistirá en realizar una competición por grupos en la que los alumnos deberán generar 6 rimas de cada ODS, intentando alcanzar antes que el resto de los grupos el resto de ODS. Antes de la consecución de la actividad, el docente realizará una breve explicación de los ODS, a través de una presentación-resumen en la pizarra digital, donde se refleje el objetivo principal, según lo que se establece en el marco de la Agenda 2030.

Tras acabar la explicación, comenzará la actividad. Cada grupo recibirá un punto por cada ODS que completen y ganará el equipo que llegue antes que los demás a los 17 puntos, que se corresponden al número de objetivos. Los puntos deberán ser validados por el docente de modo que los alumnos, cuando acaben de componer las rimas, levantarán la mano para que el docente vaya hasta ellos y compruebe las composiciones, diciendo si se valida el punto o no. Como aclaración final, el orden de elección de ODS lo establecerán los propios alumnos según consideren.

Actividad 2: “Tres líneas: ODS, rap y creatividad”

Para la realización de esta actividad los alumnos deberán crear una composición de un rap sobre un determinado ODS. La actividad será de carácter individual y el ODS será de su propia elección. La estructura de la canción tendrá que tener una extensión máxima de 40 frases y un mínimo de 20. El alumno tendrá libertad a la hora de seleccionar el esquema de la canción adaptando, las melodías, estribillos y partes recitadas según sus intereses. Además, se dejará que los alumnos seleccionen la base instrumental que prefieran, dentro del catálogo proporcionado por una lista de reproducción con bases de rap de todo tipo (más románticas, energéticas, melódicas, etc.). Los alumnos podrán empezar a componer, si así consideran, antes de seleccionar las bases o bien elegir la base primero y componer después.

Para los alumnos que presenten dificultades para realizar las composiciones de rap o de inspiración para trabajar una idea clara de su ODS, se les dará hojas con listados de palabras que rimen, ordenadas por terminaciones de rima y se proporcionará la ayuda del profesor, a partir de sus ideas propias. Si la canción no llega a terminarse en el tiempo de clase, los alumnos podrán seguir componiendo en sus respectivas casas y podrán presentarlas en el aula en la próxima sesión.

Actividad 3: “Actos de representación”

En esta actividad los alumnos tendrán que recitar sus raps creados ante el resto de sus compañeros. Es importante que antes de empezar los alumnos mencionen el ODS sobre el que se sustenta su canción. Durante la presentación o actuación ellos podrán utilizar las instrumentales que quieran o incluso recitar *a capella* su rap pero dando índices y matices de expresividad propia (no será válida la lectura monótona).

Al acabar todas las actuaciones se propondrá realizar una reflexión encaminada a generar un debate entre los alumnos comentando aspectos relativos al trabajo de los ODS a través del rap donde podrán aportar su correspondiente *feedback*. La modalidad del debate será guiado-semiestructurado y se iniciará con preguntas como: ¿consideras importantes los ODS para tener un mejor futuro?, ¿crees que la música,

concretamente el rap, favorece la difusión del mensaje de los ODS?, ¿modificarías alguna parte de tu canción para mejorar o dar una mayor facilidad para la concienciación de los ODS?

3.5. Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta está basada en la observación del profesor, anotando todo lo que ve dentro del aula y calificando el proceso y no solo los resultados obtenidos en las actividades. Para ello, hará uso de un diario de clase donde anotará los datos que considere de cada alumno y grupo de trabajo para, más tarde, trasladarlos a la ficha de seguimiento individual que aparece en la tabla 1

***TABLA 1**. Evaluación: Ficha de seguimiento individual por observación.*

	1*	2	3	4	5
Comprende la importancia que tienen los ODS e identifica las metas en líneas generales de los ODS					
Comprende la importancia que tienen los ODS e identifica las metas y objetivos de un determinado ODS					
Plasmas la importancia de los ODS a través de raps de manera entendible y correcta					
Trabaja de forma cooperativa de forma satisfactoria					
Presenta buena capacidad creativa realizando composiciones originales					
Capacidad de adaptación al ritmo de una base instrumental, recitando sus composiciones de forma adecuada.					
Conoce y demuestra saber características esenciales de la mayor parte de los ODS					
Ejecuta cambios de melodía, ritmo o entonación a la hora de recitar sus composiciones					
Hay acto de presencia de escucha activa durante las sesiones con las explicaciones y las presentaciones del resto de alumnos					
Muestra capacidad de síntesis, análisis y de debate					
Muestra un pensamiento crítico durante la ejecución de las actividades					

*1: supera el estándar. 2: Cumple el estándar. 3: Se aproxima parcialmente al estándar. 4: Debajo del estándar. 5: No se cumple el estándar

4. CONCLUSIONES

El rap se ha revelado como una herramienta educativa efectiva para introducir y enseñar los ODS y la Agenda 2030 en el aula de 2º de ESO permitiendo el aprendizaje activo y motivador. Su naturaleza motivadora y creativa lo hace especialmente adecuado para transmitir mensajes y promover la reflexión y la concienciación sobre cuestiones importantes. Además, el rap puede ser una herramienta valiosa en la formación de docentes y para mejorar habilidades clave en la enseñanza. Su versatilidad y capacidad para abordar una amplia gama de contenidos lo convierten en un recurso educativo valioso y en constante evolución.

5. REFERENCIAS

Arias, M. A. (2021). Leer, escuchar y escribir rap en la formación de Profesores en Educación Primaria: el rap como dispositivo para la enseñanza de la poesía. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 6(12), 22-41.

Blanco, C., & Cabello, A. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Análisis de su conocimiento e intereses educativos del profesorado de Secundaria en formación de la Universidad de León. Revista de Investigación Educativa, 20 (2), 240-256. https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4228

Castiblanco, G. (2005). Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser joven. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas. Tabula rasa, (3), 253-270.

Chajín, O. (2008). Configuración de mecanismos de autorrepresentación: el caso del rap en Cartagena. Visitas al Patio, (2), 151-168. https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.2-2008-1593

Cheikh, L. (2017). El rap: entre música y poesía (Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid).

Gómez, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140, 107-118.

González, M. I., & Vivar, A. M. (2022). Actores y acciones de la EDS dirigida a los ODS. En C. López (Ed.), Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible (pp. 53-70). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0327

Herrero, L., & Taboada, J. J. (2020). Proyecto Tardes de Garaje: el arte urbano como herramienta para la difusión de los ODS entre adolescentes. Cuadernos de Investigación en Juventud, (8), 7-21. https://doi.org/10.22400/cij.8.e044

Lázaro, M. L., Torrijos, P., Torrecilla, E. M., Olmos, S., & Canal, R. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS: ideas clave. En C. López (Ed.), Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible (pp. 23-40). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0327

López, M. & Martín, I. (2023). Itinerarios multimodales experiencias con los ODS en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. En Canto, P. J., Reyes, W. R., Romero. J. M., Alonso-García, S. (coord.). Hacia una educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible. (pp. 63-70). Dykinson.

Maya-Cámara, E. & Ramírez-Bahena, M. H. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). En C. López (Ed.), Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible (pp. 41-52). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0327

Palacián de Inza, B. (2019). ¿Qué son los ODS? Bie3: Boletín IEEE, (14), 51-63.

Pujante, B. (2009). La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las letras de Violadores del Verso. Tonos digital: Revista de estudios filológicos, (17), 1-22.

Sobrino, C. (2020). El rap en el aula de Música para el desarrollo de las competencias clave (Trabajo Final de Grado). Universidad de Valladolid, España.

LA ASIMILACIÓN DE RUTINAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LA MÚSICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA

SARAY PRADOS BRAVO
Universidad de León

REBECA ROBLES FLÓREZ
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La música, con su capacidad innata para conectarse con nuestras emociones y estimular nuestra creatividad, desempeña un papel trascendental en el desarrollo psicomotor, cognitivo y emocional de los niños (García, 2014). Además, en el contexto de la Educación Infantil, el potencial de la música y, particularmente, del canto se magnifica y se convierte en una herramienta excepcional para promover la asimilación de rutinas, un aspecto de vital importancia en la formación temprana de los más pequeños.

En este capítulo, analizaremos el uso de la música como instrumento para establecer y consolidar rutinas en el ámbito educativo de la infancia, partiendo de una valoración de la importancia de la integración de las rutinas y hábitos en Educación Infantil, el uso de la música en esta etapa y un breve estudio de la creación de canciones como estrategia pedagógica. Además, presentaremos una propuesta didáctica que se verá enriquecida por la creación de canciones específicamente diseñadas para facilitar la asimilación de las rutinas.

1.1. LA ASIMILACIÓN DE LAS RUTINAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La etapa de Educación Infantil es un período crucial en el que los alumnos están inmersos en una vorágine de aprendizajes esenciales y donde

el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, señala el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal como una de las tres áreas curriculares que deben trabajarse. En este contexto, las rutinas actúan como pilares fundamentales al proporcionarles seguridad, previsibilidad y un sentido de orden en su día a día, reduciendo así el estrés y permitiéndoles concentrarse más plenamente en su desarrollo cognitivo, emocional y social. Sin embargo, es importante destacar que no deben trabajarse de manera rígida sino con una flexibilidad adecuada a la edad en que se implementen (Serrano, 2012).

Estas rutinas, que incluyen hábitos de carácter temporal como la hora del desayuno, el tiempo de juego, la siesta o la preparación para irse a casa, y otros momentos como ponerse en fila, recoger los materiales, ponerse o quitarse el abrigo, etc. proporcionan una estructura predecible en el entorno escolar lo que les convierte en un elemento fundamental en la vida de los niños pequeños.

La importancia de las rutinas radica, por un lado, en un aspecto relacionado con la seguridad emocional y predictibilidad. En este sentido, las rutinas ofrecen una sensación de seguridad emocional a los niños al permitirles anticipar lo que sucederá a continuación ya que el hecho de saber qué esperar reduce la ansiedad y contribuye al bienestar emocional (Cabria, 2012). Además, las rutinas facilitan que los alumnos practiquen la autorregulación, aprendiendo a esperar su turno y seguir instrucciones, lo que contribuye al desarrollo de habilidades de gestión emocional y conductual (Cubero, 2020). Por otro lado, mediante la asimilación de las rutinas, los niños de Educación Infantil aprenden nociones de tiempo, secuencia y duración lo que resulta fundamental para su comprensión del mundo que les rodea (Doblas y Montes, 2009). Finalmente, las rutinas enseñan a asumir responsabilidades personales, como ordenar sus pertenencias o cuidar de sus necesidades básicas.

1.2. Importancia de la música en Educación Infantil

La Educación Infantil es un período fundamental en el desarrollo de un niño. Durante estos primeros años de vida, los pequeños exploran el mundo que los rodea, adquieren habilidades sociales, emocionales y

cognitivas, y sientan las bases para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este contexto, la música emerge como una herramienta poderosa y versátil que enriquece significativamente la experiencia educativa de los niños. Además de su papel fundamental como forma de expresión, en el contexto educativo, la música se ha destacado como una herramienta pedagógica de gran valor, particularmente en la Educación Infantil. Numerosos estudios han confirmado cómo la música, y especialmente las canciones, pueden influir en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños entre los 3 y los 6 años (Bernal y Calvo, 2000; Riesco, 2009; Torrubia, 2006).

Asimismo, los niños que participan activamente en experiencias musicales, como cantar canciones o la realización de percusión corporal, desarrollan habilidades auditivas y de percepción rítmica (Romero, 2016). Además, las letras de las canciones pueden ayudar a los niños a mejorar su vocabulario y comprensión del lenguaje, ya que las palabras se presentan en un contexto musicalmente significativo. Estas experiencias multisensoriales refuerzan las conexiones neuronales y mejoran la memoria, facilitando así el aprendizaje significativo y la retención de información (Domingo, 2021).

Por otro lado, la música nos permite evocar emociones y expresiones, lo que la convierte en una herramienta eficaz para ayudar a los niños a comprender y gestionar sus propias emociones. Las canciones que abordan temas emocionales o narran historias pueden ayudar a los niños a identificar y nombrar emociones, lo que es fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional. Además, participar en actividades musicales fomenta el sentido de equipo, proporciona la satisfacción del logro conseguido y afianza la autoestima, ya que, como argumenta Gutiérrez (2016), los niños pueden crear música de manera colaborativa y experimentar el placer de la creación artística.

Además, investigaciones como las de Prados y Rolando (2023) confirman que hacer música en grupo fomenta la colaboración y la comunicación entre los niños. La música proporciona un marco estructurado para la interacción social, ya que los niños deben coordinar sus acciones para seguir el ritmo y las letras de la canción. Esta colaboración promueve habilidades sociales como el trabajo en equipo, la empatía y la

comunicación efectiva, habilidades fundamentales para las interacciones sociales positivas en el aula y fuera de ella.

Finalmente, la música, sobre todo cuando se combina con el movimiento, mejora el desarrollo motor de los niños (López, López y Montoya, 2023). Bailar al ritmo de la música y realizar gestos coordinados con las letras de las canciones desarrolla habilidades motoras finas y gruesas. Esta integración de movimiento y música no solo mejora la coordinación física, sino que también refuerza las conexiones entre el cerebro y el cuerpo, facilitando un desarrollo motor más refinado (Conde, Martín y Viciana, 1999).

1.3. Vínculo entre las rutinas y la música en Educación Infantil

Estudios como los de Herrero (2022) y Sánchez (2021) respaldan la eficacia de la música como vehículo para incorporar rutinas en la vida de los niños. Estas investigaciones han demostrado de manera concluyente que la integración de rutinas a través de la música no solo es más efectiva, sino que también permite a los niños adquirirlas en un tiempo menor y retenerlas de manera más duradera, algo similar a lo que ocurre con la adquisición de nuevos conocimientos mediante canciones o la asociación de movimientos a una canción.

En este sentido, como decimos, la música y, más concretamente, el canto, se convierte en un recurso pedagógico muy valioso para la asimilación de rutinas en la Educación Infantil. Las canciones diseñadas específicamente para cada rutina transforman la experiencia de los niños en el aula, haciéndola más atractiva y memorable. Además, estas melodías contribuyen al aprendizaje y al bienestar de los niños (Sánchez, 2021).

Esta relación entre rutinas y música aporta numerosos beneficios entre los que podemos destacar la mejora de las transiciones entre actividades, por ejemplo, con una canción que ayude a la hora de recoger, ordenar y guardar los materiales utilizados o para lavarse las manos después del uso de materiales como la plastilina o de comer. De este modo, facilitamos transiciones más suaves. Además, según Herrero (2022) los niños asocian ciertas canciones con actividades específicas, lo que les

permite anticipar las rutinas y participar de manera más activa y las canciones personalizadas que describen las rutinas pueden ayudar a los niños a recordar y seguir los pasos de cada una de ellas, como la de atarse los cordones de los zapatos.

Por otro lado, cantar juntos durante las rutinas fomenta la interacción social y el trabajo en equipo entre los niños, contribuyendo a la mejora de la comunicación y de las habilidades sociales, (Prados y Rolando, 2023) pero, además, la música hace que la asimilación de rutinas sea más agradable y menos estresante, creando una experiencia positiva en el entorno escolar.

1.4. La canción como recurso didáctico en Educación Infantil

El canto constituye uno de los procedimientos esenciales de la expresión y es un vehículo efectivo para desarrollar el acto de la comunicación. Su relevancia se justifica por su eficacia tanto para expresar emociones como para transmitir conocimientos. En el contexto educativo de la primera infancia, como señala Mendoza (2016), las canciones desempeñan un papel fundamental, ya que se convierten en una vía atractiva y significativa de aprendizaje. Estas melodías a menudo se acompañan de letras sencillas y pegadizas que captan la atención de los niños y los involucran de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su versatilidad, ya sea *a capella* o con acompañamiento instrumental, al unísono o en polifonía, es tal que permite enseñar una amplia variedad de conceptos, desde números y letras hasta valores o habilidades sociales, entre muchos otros (Barrera, 2010). Su potencial en el aula se ve incrementado ante la posibilidad de los maestros de modificar y adaptar las letras de las canciones e incluso componer canciones propias con la temática más adecuada. Además, el uso de canciones como recurso didáctico estimula el desarrollo del lenguaje y la memoria, al tiempo que fomenta la creatividad y la autoexpresión (Mendoza, 2016). Asimismo, las canciones acompañadas con gestos, movimientos o con coreografías desarrollan la coordinación motora y la conciencia espacial de los alumnos e, incluso, promueven la actividad física y la salud (Ros, 2003).

Pero, además, la canción promueve la interacción entre los niños y con sus educadores, fortaleciendo los vínculos emocionales y creando un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor lo que aporta una base sólida para un aprendizaje significativo y un desarrollo integral.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de esta investigación han sido profundizar en el estudio de la asimilación de rutinas a través de canciones en la etapa educativa de 3 a 6 años y diseñar una propuesta didáctica en la que se trabaje la integración de las rutinas básicas en el aula de Educación Infantil a través de canciones de creación propia.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que se ha diseñado está enfocada para un grupo de 3º de Educación Infantil, sin que afecte el número de alumnos que haya en el aula, ya que las actividades propuestas se pueden hacer tanto con grupos muy grandes como con grupos mucho más pequeños.

Los objetivos de la propuesta son:

- Facilitar la interiorización de rutinas en los niños de Educación Infantil a través de canciones.
- Promover la utilización transversal de la música a través de su integración multidisciplinar.

3.1. Observaciones metodológicas y de temporalización

La metodología para enseñar estas canciones se basa en un enfoque progresivo y acumulativo a lo largo del curso. Cada canción ha sido diseñada cuidadosamente para ser interpretada mientras los estudiantes se mueven, lo que añade un elemento dinámico y divertido a la rutina. Esto significa que la ejecución de la coreografía o el gesto se llevará a cabo simultáneamente con la interpretación de la canción, creando una experiencia integral para los alumnos.

Para garantizar que los estudiantes puedan aprender estas canciones de manera efectiva y disfruten del proceso, se recomienda una estrategia de enseñanza conjunta de la melodía y la letra. En lugar de abordar la canción en su totalidad desde el principio, se divide en pequeñas frases o fragmentos que los alumnos pueden asimilar más fácilmente. Estas frases se repetirán, permitiendo a los estudiantes familiarizarse gradualmente con la melodía y las palabras.

Una vez que los alumnos estén cómodos con la melodía y la letra, se añadirá el componente de movimiento o gesto correspondiente a cada frase. Este enfoque paso a paso garantiza que los estudiantes puedan adquirir las habilidades necesarias de manera progresiva y sin sentirse agobiados.

La introducción de estas canciones se llevará a cabo de acuerdo con las necesidades y el progreso del grupo a lo largo del año escolar. Por ejemplo, la canción de "Ya despertamos" podría ser enseñada al principio de la mañana como una forma animada de dar la bienvenida al día. Por otro lado, la canción del "Shhh, bajito" podría ser utilizada cuando los estudiantes estén realizando actividades individuales, como completar fichas, para fomentar un ambiente de concentración y más tranquilo.

Por tanto, este enfoque de enseñanza de canciones en movimiento es una herramienta efectiva para incorporar rutinas y dinamismo en la rutina diaria de los estudiantes. Al dividir las canciones en fragmentos manejables y agregar gradualmente el elemento de movimiento, se logra un aprendizaje efectivo y divertido que puede adaptarse a las necesidades y momentos adecuados a lo largo del curso escolar.

3.2. Descripción de las canciones creadas

Las pautas seguidas en la composición de estas canciones se centran en la simplicidad y la accesibilidad. Están diseñadas de manera que los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad musical, puedan aprender, interpretar y recordar las canciones con facilidad, lo que contribuye a una experiencia educativa más efectiva y agradable.

La composición de estas canciones ha seguido cuidadosamente una serie de directrices destinadas a hacer que su enseñanza, aprendizaje,

interpretación y memorización sean lo más efectivos y accesibles posible. Estas pautas tienen como objetivo principal garantizar que las canciones sean adecuadas para los estudiantes y puedan ser asimiladas con relativa facilidad.

Una de las características clave de las melodías es que están escritas en un rango limitado, normalmente abarcando una quinta o sexta entre la nota más grave y la más aguda. Esto significa que las notas no bajan del mi en la primera línea del pentagrama ni suben más agudo del re en la cuarta línea. Este enfoque en un rango restringido evita grandes saltos entre las notas, lo que hace que las melodías sean mucho más manejables para los estudiantes, especialmente para aquellos que están en las primeras etapas de su educación musical.

Además, las melodías son simples en términos de ritmo. Se basan en figuras rítmicas básicas, como la blanca, la negra y la corchea, lo que las hace fácilmente comprensibles para los estudiantes. La simplicidad rítmica permite que los estudiantes se centren en la melodía y la letra sin distraerse con ritmos complicados.

Otro aspecto importante es que las canciones son breves y repetitivas. Esta repetición se utiliza de manera efectiva para reforzar el aprendizaje y la memorización, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de practicar y familiarizarse con las frases musicales y líricas. Además, se incorpora el uso del sentido de pregunta y respuesta entre las frases, lo que agrega más simplicidad y facilidad a la hora de memorizar dichas canciones, ya que este modelo de melodía es muy intuitivo.

3.3. Descripción de la propuesta

La implementación de esta propuesta comienza con una reunión semiestructurada durante el primer día de introducción. Durante esta reunión, el maestro guía a los alumnos a través de una serie de preguntas. Estas preguntas tienen como objetivo iniciar una conversación sobre la importancia de ciertas rutinas en la vida cotidiana de los estudiantes. Algunas de las preguntas que se plantean son: "¿Te gusta que te saluden cuando te ven?", "¿qué pasaría si tienes un partido importante, no sabes atarte los cordones y no hay nadie cerca que te pueda

ayudar?", "¿cómo crees que haces mejor las fichas: cuando hay silencio o gritos?", entre otras. Estas preguntas provocan la reflexión y el diálogo entre los niños, permitiéndoles comprender la relevancia de las rutinas en su día a día.

La reunión inicial puede llevarse a cabo durante la asamblea, momento que se utiliza para hablar con los alumnos y para escucharlos, para involucrar a todo el grupo y promover una conversación inclusiva sobre las rutinas. Después de esta reflexión inicial, se procede a la enseñanza de las canciones. Como se mencionó previamente, las canciones se enseñan en partes, utilizando la técnica de repetición para que los alumnos puedan familiarizarse con la melodía y la letra de manera gradual y efectiva. Integrar las canciones en las rutinas cotidianas les da un propósito y las hace formar parte imprescindible de la experiencia escolar.

Además, al final de cada trimestre, se sugiere llevar a cabo una evaluación de las canciones y las rutinas. Para esto, se emplea una rúbrica diseñada previamente y de la que hacemos una propuesta en el apartado 3.6. Esta evaluación permite medir el progreso de los estudiantes en la incorporación de las rutinas y el dominio de las canciones. También proporciona retroalimentación para ajustar y mejorar la implementación de la propuesta a lo largo del tiempo.

3.4. Descripción de las actividades

Según Ana Serrano (2012) los grupos de rutinas que se trabajan en Infantil son 1. El Orden 2. La Higiene 3. El Vestido 4. La Alimentación 5. El Descanso 6. La Convivencia. Siendo múltiples los hábitos posibles que forman parte de estos grupos, para este estudio se ha elegido “Somos ordenados” y “Cada cosa en su lugar”, que pertenecen al grupo del orden; “Frota que te frota” que forma parte de la higiene; “Átate los cordones” y “A por el babi” que pertenecen al grupo de vestirse; “Shhh, bajito”, que está dentro de los apartados de descanso y convivencia; y “Ya despertamos” y “Hasta mañana” que forman parte del grupo de convivencia.

En la tabla que se muestra a continuación, se resume lo que se hará en cada canción y posteriormente se desarrollarán con mayor detalle

algunas actividades que se llevarán a cabo en algunas canciones en específico.

TABLA 1. *Actividades*

Canción	Situación	Gesto o movimiento asociado
"¡Ya despertamos!"	Después de hacer la asamblea	Nos dirigimos cantando la canción a aquellos que ya estén listos
"Frota que te frota"	Después de ir al baño	Lavar las manos al ritmo de la canción
"Somos ordenados"	Al movernos de clase o al ir al patio, es decir, cuando nos cambiemos de localización	Organizar una fila con fluidez tomando como referencia los números de clase asignados a cada alumno
"Átate los cordones"	Siempre que haya oportunidad	Atar los cordones según indica la canción
"Shhh, bajito"	Cuando haya mucho ruido	Guiar la atención de los niños con gestos de director de orquesta, llevándolos a que hablen en voz baja
"Hasta mañana"	Al finalizar la jornada	Despedirse cantando juntos
"A por el babi"	Cada vez que nos pongamos el babi	Seguir lo que indica la canción
"Cada cosa en su lugar"	Después de jugar o después de sacar muchos materiales	Recoger el material

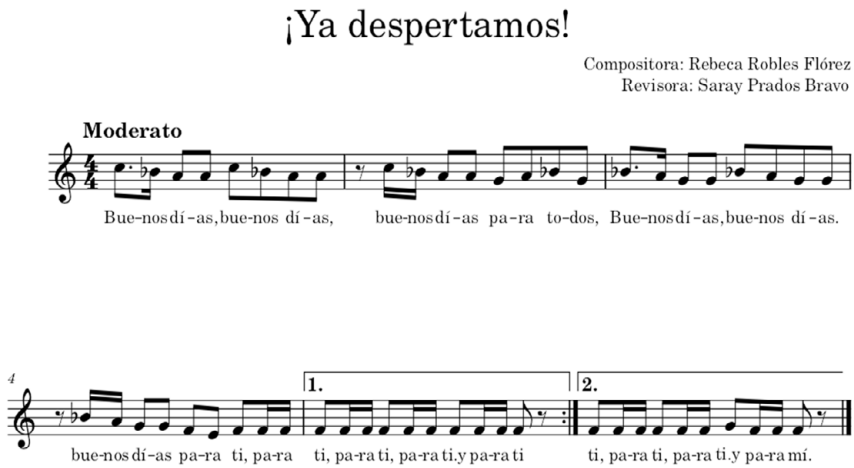
Fuente: elaboración propia

> "¡Ya despertamos!": con esta canción queremos fomentar el saludo matutino y la interacción entre los niños mientras desarrollan habilidades motoras finas y de creatividad.

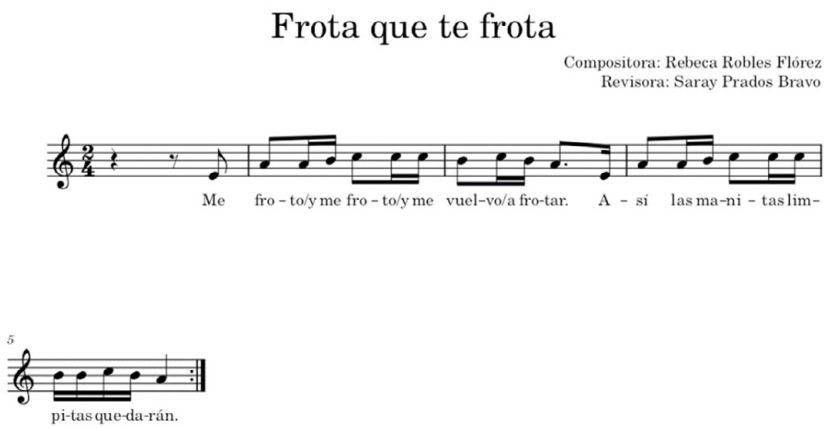
Para ello necesitaremos tener preparado un monigote de cartulina que repartiremos a cada niño y se les pedirá que lo decoren como más les guste, poniendo en marcha su creatividad, es decir, pueden colocar pegatinas, pintarlo, hacer peinados divertidos, diseñar la ropa, etc. Cuando ya todos tengan el monigote preparado, deberán ir moviéndose por la clase con él para saludar a sus compañeros y a cada muñeco correspondiente.

Con el transcurso del curso podemos ir cambiando esos por otros elementos que se asocien con la mañana, como por ejemplo el sol o una taza. Esta iniciativa no solo colabora en la adopción de la costumbre de saludar por la mañana, sino que también les permite fomentar su

creatividad y expresión artística. Además, establece un entorno positivo y acogedor en el aula desde el comienzo de la jornada escolar.



"Frota que te frota": implica entonar la canción con cambios en el ritmo, acelerando y desacelerando, hasta que la espuma en las manos desaparezca por completo y estén completamente limpias.

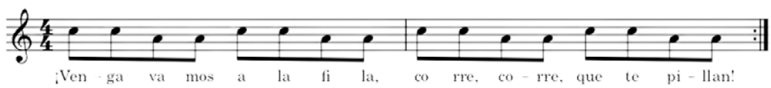


"Somos ordenados": mientras interpretan esta melodía, se busca que los niños se organicen en una fila siguiendo una lista, en grupos de 6 o 7 personas. A medida que encuentren su lugar en la fila, deben decir en voz alta su número, y cuando llegan al número 7, todos expresan su entusiasmo exclamando "¡qué bien!" y retoman el estribillo. Además,

al alcanzar su posición en la fila, deben acompañar su número con un gesto propio.

Somos ordenados

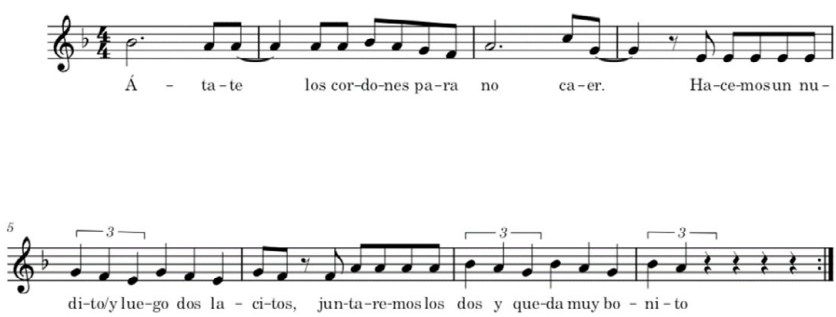
Compositora: Rebeca Robles Flórez
Revisora: Saray Prados Bravo



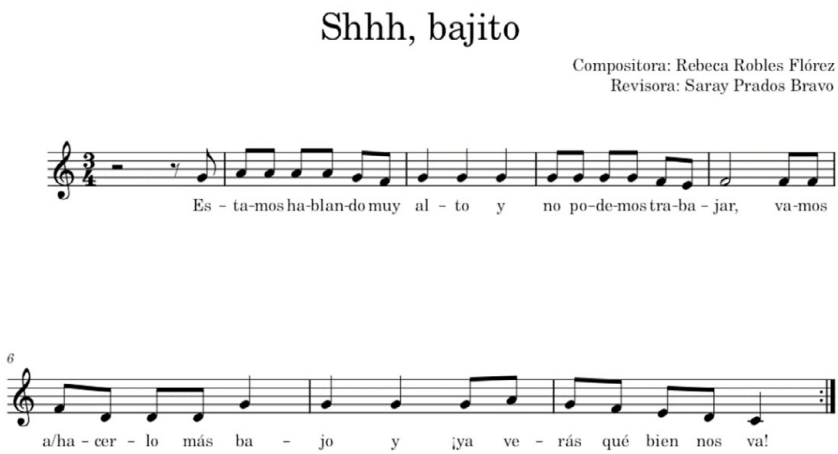
"Átate los cordones": aprovecharemos las ocasiones en las que los niños pidan ayuda para atarse los cordones como oportunidades de enseñanza. Para ello, dispondremos de un zapato, que puede ser de cartón, real, de juguete, u otro material. La canción que les enseñaremos utilizará la melodía de una canción que ya conocen, lo cual facilitará su recuerdo, y es fundamental que la recuerden para que practiquen en casa, apoyados por la canción.

Átate los cordones

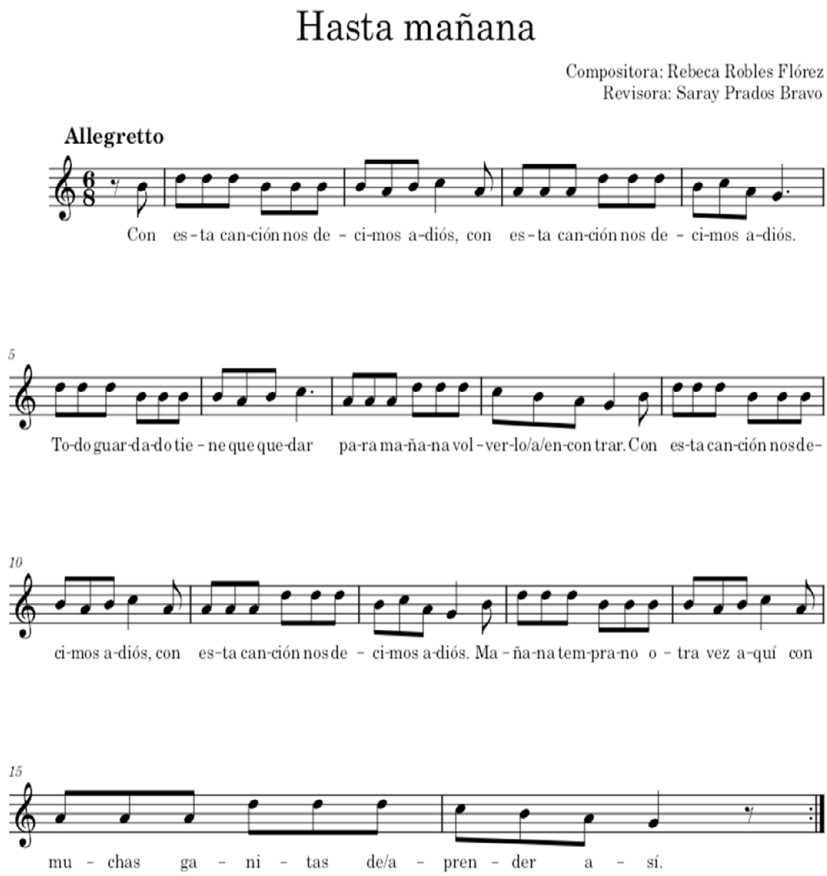
Autor original: Quevedo - Bizarrap
Arreglo: Rebeca Robles Flórez
Revisora: Saray Prados Bravo



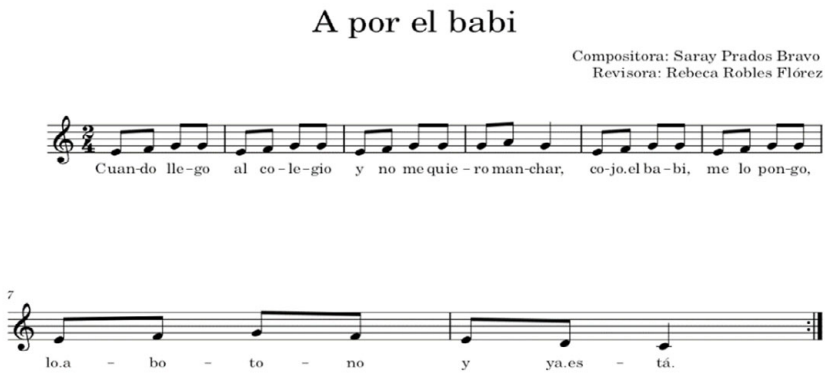
"Shhh, bajito": siempre que haya mucho ruido en clase y queramos llamar la atención de los alumnos, utilizaremos esta canción. Dirigiremos a los alumnos como si de una orquesta se tratara, llevándoles al susurro. Una vez que lo hayamos conseguido jugaremos al juego de las tarjetas silenciosas. Este juego consiste en que habremos escondido tarjetas (que habremos diseñado y creado previamente) por la clase con dibujos de los "monstruitos silenciosos", y los niños deberán encontrarlas pero para ello solo pueden como máximo susurrar entre ellos ya que si no aparecerán los "gigantes durmientes" y lo estropearían todo.



"Hasta mañana": cuando la canción suene, los niños comprenderán que la mañana o la jornada ha llegado a su fin. En consecuencia, empezarán a ordenar su material y a formar una fila. Asimismo, despedir la mañana al ritmo de una canción puede contribuir a mejorar la percepción de la jornada, incluso si esta se ha visto complicada por enfados, comportamientos disruptivos u otras situaciones desafiantes en el aula.



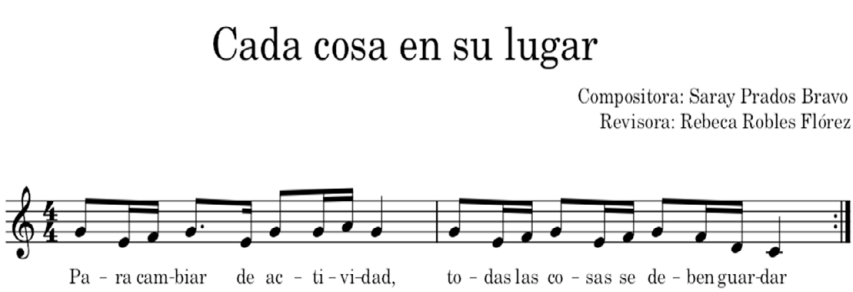
"A por el babi": se cantará la canción y los niños deben ponerse el babi según lo que indica la misma. Además, les diremos que el babi da superpoderes y que con él podemos aprender mucho más rápido y podremos pasarlo mejor, ya que no tenemos que preocuparnos de si manchamos nuestra ropa.



"Cada cosa en su lugar": habremos hecho grupos de 4 o 5 niños y cada uno de los grupos tendrá una "misión" determinada, algunos se encargarán de recoger los juguetes que lleven ruedas, otros se encargarán de colocar los libros, otros la plastilina… y así con cada cosa que se haya movido de su lugar. mientras hacen esta actividad, iremos cantando la canción con ánimo y entusiasmo.

3.5. RECURSOS Y MATERIALES

TABLA 2. *Recursos y materiales*



Canción	Materiales
"Ya despertamos"	Cartulinas, pinturas, pegatinas, rotuladores, lana (para hacer el pelo), etc
"Frota que te frota"	Agua, jabón, toalla.
"Somos ordenados"	No requiere ningún material específico
"Átate los cordones"	Zapato con cordones (o representación del mismo)

“Shhh bajito”	Batuta (puede ser un lápiz o mismamente las manos) y tarjetas de los “monstruitos silenciosos”
“Hasta mañana”	No requiere ningún material específico
“A por el babi”	Babi o mandilón
“Cada cosa en su lugar”	No requiere ningún material específico

Fuente: elaboración propia

3.6. Evaluación

La evaluación de la implementación de esta propuesta se llevará a cabo mediante el uso de una rúbrica. Esta rúbrica será considerada al final de cada trimestre y su uso será opcional para el profesor, aunque se sugiere que se incluya en la evaluación de distintos apartados:

Comportamiento: se pueden calificar aspectos como la organización personal y la participación activa en las actividades matutinas.

Actitud: calificar aspectos como la disposición a participar, la actitud positiva y la cooperación entre ellos.

Competencias: podemos incluir competencias sociales, como la habilidad para seguir instrucciones y trabajar en grupo, así como habilidades lingüísticas y comunicativas, como la capacidad de memorizar letras o melodías.

La rúbrica presenta una forma estructurada y coherente de evaluar el progreso de los estudiantes, lo que permite tanto a los alumnos como a los profesores obtener una comprensión más precisa de su desempeño en las actividades. Además, el uso opcional de la rúbrica da flexibilidad al profesor para adaptar la evaluación según las necesidades de su grupo de estudiantes y objetivos educativos.

TABLA 3. *Rúbrica de evaluación*

Ítems	1	2	3	4	5
Interés por las canciones y los gestos asociados					
Motivación para aprender las canciones					
Participación de los alumnos en las rutinas					
Actitud de los niños mientras se desarrollan las actividades					
Actitud de cada uno con los compañeros					
Actitud de los alumnos con el docente					

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La música desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos en la etapa de Educación Infantil ya que es un elemento motivador que despierta el interés y la participación activa de los niños. La música tiene la capacidad de cautivar la atención de los alumnos de una manera sencilla, pues las melodías, ritmos y canciones son a menudo emocionantes y alegres, lo que estimula la motivación de los niños para aprender y participar activamente en las propuestas.

La música también invita al movimiento porque los niños en Educación Infantil están llenos de energía y la música les proporciona una forma creativa de expresarla. El baile, el movimiento rítmico y la participación física en las canciones promueven el desarrollo de habilidades motoras y coordinación.

En cuanto a la memoria, gracias a la estructura repetitiva de las canciones se facilitará la memorización. Los niños pueden recordar letras de canciones y melodías de manera más efectiva que conceptos abstractos. Esto es importante para adquirir vocabulario y comprender secuencias lógicas. Además, al aplicar de manera natural en el aula estas actividades de aprendizaje creamos un ambiente educativo enriquecedor y estimulante.

Para concluir, la música se convierte en una poderosa herramienta para involucrar a los niños, motivarlos a aprender y fomentar el desarrollo de habilidades esenciales. Su aplicación en el aula de Educación Infantil

no solo es recomendable, sino que también es beneficiosa, ya que al poder aplicar de manera natural en el aula estas actividades de aprendizaje creamos un ambiente educativo enriquecedor y estimulante, lo que contribuye al crecimiento y desarrollo integral de los niños en esta etapa crucial de su educación.

5. REFERENCIAS

Barrera, M. C. (2010). Uso didáctico y práctico de las canciones en Educación Infantil. 1ª parte. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, *36,* 1-9.

Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000): *Didáctica de la música. La expresión musical en educación infantil*. Ediciones Aljibe.

Cabria, E. (2012). La importancia de la transmisión de hábitos y rutinas en educación infantil. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

Conde, J. L, Martín, C. y Viciana, V. (1999). *Las canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música.* Inde Publicaciones.

Cubero, M. (2020). Rutinas de aula como estrategia metodológica en el segundo ciclo de Educación Infantil. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

Doblas, R. y Montes, M. (2009). El diseño de las rutinas diarias. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, *16*, 1-8.

Domingo, A. (2021, 26 de febrero). *Neuroaprendizaje musical: herramientas educativas para el s. XXI* [ponencia] Jornadas de Practicum. Facultad de Educación, Universidad de León. León, España.

García, M. T. (2014). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cádiz]. http://hdl.handle.net/10498/16696

Gutiérrez Martínez, A. M. (2016). Música y emociones positivas. *Eufonía: didáctica de la música*, *68,* 69-73.

Herrero, M. (2022). *La música como herramienta para la adquisición de rutinas: una propuesta didáctica para el segundo ciclo de Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. http://hdl.handle.net/10651/64028

López, A. M., López, N. y Montoya, J. C. (2023). Coordinación motriz a través del uso del aro y la música: el caso del canal de YouTube 'María José Sánchez Parra'. *Retos*, *48*, 969–977. https://doi.org/10.47197/retos.v48.97496

Mendoza, I. C. (2016). La canción infantil como recurso poderoso y polivalente en la práctica pedagógica profesional de educación inicial. *Educare, 20, 1,* 177-189.

Prados, S. y Rolando, C. (2023). Diseño y aplicación de un programa *de team building* en el contexto educativo. En *Investigación y experiencias educativas centradas en la creatividad artística. Música, cultura audiovisual y artes escénicas en la sociedad de las pantallas*. Pendiente de publicación en la editorial Dykinson.

Riesco, B. (2009). La música en la educación infantil. *Revista Padres y maestros, 327,* 33-35.

Romero, F. J. (2016). Percusión corporal, estimulación cognitiva y socioemocional a través del método BAPNE. En Álvarez, J. D., Grau, S. y Tortosa, M. T. (coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (1527-1541). Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación.

Ros, M. Á. S. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: revista de la facultad de educación de Albacete*, *18*, 197-209.

Sánchez, M. I. (2021) La importancia de las canciones para establecer rutinas en el nivel inicial. [Trabajo Fin de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Serrano, A. I. (2012). Las rutinas diarias, en *Temas para la Educación*, *22*.

Torrubia, A. (2006). *La música en Educación Infantil*. Háblame Ediciones.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO: BIENESTAR Y *PERFORMANCE ART*

VIOLETA NICOLÁS MARTÍNEZ
UNIR

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad es una entidad transformadora capaz de desafiar percepciones rutinarias, se presenta como una habilidad común que al ejercitarse nos dirige hacia la realización personal. Tradicionalmente está ligada a las enseñanzas artísticas, pero se integra de manera transversal, en el currículo oficial del Estado español previsto en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, Ley 3/2020, de 29 de diciembre, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). De este modo, todas las áreas deben potenciar el pensamiento creativo. Es una proposición transversal al igual que los objetivos de desarrollo sostenible, con los que se pretende fortalecer la ciudadanía consciente de la eco-dependencia y la calidad de vida universal (Murga, 2020).

Con este trabajo se plantea desarrollar la imaginación desde el *performance art* o arte de acción con enfoque de *mindfulness* dadas las sinergias entre ambos. Se trata de una dinámica que favorece los procesos cognitivos y se ejercita la atención, cuestión crucial en cualquier metodología educativa, ya que esta es la que hace posible el aprendizaje. A considerar que el *mindfulness* se define por "traer la atención al momento presente de manera intencionada sin establecer juicios y con plena aceptación" (Kabat-Zinn, 2004).

Un posible acercamiento a la creatividad sería el siguiente "es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo" (Esquivias, 2001, 2-7). Enuncia la superación del estereotipo en la ruptura de expectativas que

favorece la tolerancia y el respeto en la convivencia. La mirada de curiosidad se potencia en el *performance art* o arte de acción donde se produce una transformación de acciones cotidianas, como puede ser beber un vaso de agua. La sensación placentera al comprender el valor del instante en el que se vive (Badino, 2021), se deriva en un sentimiento de sentirse especial, de hacer las cosas irrepetibles al ser percibidas desde todos los sentidos, y se enlaza así al *mindfulness*. Para apreciar la acción de beber un vaso de agua durante diez minutos en una meditación guiada que orienta a los participantes hacia la búsqueda de armonía interior, hay que estar atentos al momento presente como propone la reconocida artista, Marina Abramovic (Rodríguez, 2018).

Ejercitar la atención plena conduce al bienestar, según han revelado estudios de neurociencia (Castellanos, 2023). Si nos gusta aquello que hacemos o la manera en la que se hace resulta agradable, la sensación de confort impulsará nuestra creatividad. El *performance art*, es la conjugación de presencia, tiempo y espacio, amplía los límites del espectador a quien activa y señala como otro performer, desde la situación donde intervienen todas las personas presentes. Hay que considerar que esta disciplina artística originalmente se entrelaza a la filosofía zen, desde uno de los pioneros que le da relieve a lo performativo: John Cage (Cabañas, 2017).

El mindfulness o atención plena, ayuda a percibir el momento presente con intensidad y a comprender lo que se experimenta durante una performance (Montijano, 2015).

No resulta baladí, en una sociedad acelerada, "estar conscientes en el presente, presenciando lo que está sucediendo en ese momento" (Badino, 2021, p.16), sin duda se integra entre los retos educativos, el desarrollo de la atención en todo su potencial. Una idea ligada a la necesidad del docente de ser paciente en los ritmos de aprendizaje y actitudes de los estudiantes, es apropiado preguntarse sobre la impaciencia, que aqueja a nuestra sociedad actual, y, si acaso no es una forma de violencia (Badino, 2021).

Este estudio se enfoca en el uso del *performance art* desde la perspectiva de la atención plena, como un medio para cultivar el pensamiento

creativo y mejorar el bienestar de estudiantes de educación secundaria, universitaria y talleres inclusivos.

2. OBJETIVOS

Analizar el impacto del performance art en el pensamiento creativo de los estudiantes.

Indagar sobre las conexiones entre mindfulness y creatividad a través del performance art en contextos educativos favoreciendo el buen clima del aula.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aborda la revisión teórica de la neurociencia, arteterapia, desarrollo de la creatividad y *performance art*, áreas conectadas y en retroalimentación, entrelazado a un estudio cualitativo que involucra la observación y participación en clases -de la UAH, Educación secundaria obligatoria y taller inclusivo en el Museo Molinos del Río- donde se recurre al *performance art* desde la perspectiva de la atención plena.

Resulta esencial la referencia a la neurociencia ya que aporta certezas sobre aspectos cognitivos que es necesario conocer para fortalecer un aprendizaje profundo y significativo, que permita interiorizar conocimientos. Esta plantea que pensamos con todo el cuerpo, estudia la relación del cerebro con el estómago, el corazón, el olfato y todos los sentidos (Castellanos, 2022). Muestra cómo afecta la postura o gesto facial a cómo nos sentimos y también a la conciencia sobre nosotros mismos, que nutre la empatía y favorece una mejor convivencia (Cabrera, 2008). Es por ello de interés para el ámbito educativo la aplicación de dinámicas que posibiliten el ejercicio del *mindfulness* para favorecer el buen clima en el aula.

A nivel de diseño de actividades en el aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual, se ha seleccionado del currículo oficial, aquellas competencias específicas y criterios de evaluación ligados a las dinámicas propuestas, si bien se realizaron los ejercicios con anterioridad a la

vigencia de la LOMLOE se comparten en el presente artículo las correspondientes a la actual ley educativa.

En lo relativo a saberes básicos, entran en juego aquellos cuya versatilidad se adapta a los intereses del proyecto y se vinculan al acercamiento a manifestaciones del arte contemporáneo, en este sentido, se va a mostrar al alumnado ejemplos de performance art o arte de acción, una disciplina experimental vinculada a la denuncia de injusticias sociales. Se va a plantear una activación de los estudiantes que se deben alfabetizar audiovisualmente, analizando de manera denotativa y connotativa fotografías de acciones sobre las que se va a trabajar desde su conexión con el *mindfulness*, posteriormente. Así está presente el saber básico centrado en conocer el patrimonio material e inmaterial "Manifestaciones culturales y artísticas más importantes, incluidas las contemporáneas" (RD 217/2022, p.69). De la misma manera, se pone en ejercicio el saber básico siguiente asociado a la imagen y su potencial para comunicar, "El lenguaje y la comunicación visual. Finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética. Contextos y funciones. Imágenes visuales y audiovisuales: lectura y análisis" (RD 217/2022, p.70).

En cuanto a las competencias específicas se trabaja la número 3, "Analizar diferentes propuestas plásticas, visuales y audiovisuales, mostrando respeto y desarrollando la capacidad de observación e interiorización de la experiencia y del disfrute estético, para enriquecer la cultura artística individual y alimentar el imaginario" (RD 217/2022, p.69). Dicha competencia se vincula al criterio de evaluación 3.2. "Argumentar el disfrute producido por la recepción del arte en todas sus formas y vertientes, compartiendo con respeto impresiones y emociones y expresando la opinión personal de forma abierta" (RD 217/2022, p.69).

Se aplica la competencia específica 4, con la que se exploran los lenguajes y las intenciones de creaciones culturales y artísticas, analizando, de forma abierta y respetuosa, tanto el proceso como el producto final. Se pone énfasis en facilitar su recepción y observar los condicionantes asociados al contexto, para descubrir las posibilidades que ofrecen como fuente generadora de ideas y respuestas.

Respecto a los criterios de evaluación, se aplican:

– El 4.1., donde se reconocen los rasgos particulares de diversas técnicas y lenguajes artísticos en este caso, performativos. También se sitúa el aprendizaje en distinguir procesos y resultados en función de los contextos sociales, históricos, geográficos y tecnológicos, buscando y analizando la información con eficacia.

– El 4.2., se dirige a analizar de forma guiada las especificidades de los lenguajes de diferentes producciones culturales y artísticas, como es el *performance art* o arte de acción, estableciendo conexiones entre ellas e incorporándolas creativamente en las producciones propias.

Un apoyo en el planteamiento de este tipo de metodología performativa es la competencia específica 8, ya que, al trabajarla, se comparten manifestaciones artísticas, adaptando el proyecto a la intención y a las características de los destinatarios, y se pretende valorar las oportunidades de desarrollo personal. Esta idea es una de las bases del enfoque adoptado de performance art o arte de acción desde la óptica de la atención plena, ya que conduce al ámbito de lo terapéutico y del crecimiento personal (RD 217/2022, p.69).

Se toma la referencia de la artista Marina Abramovic en la performance donde guía al público en la propuesta de beber un vaso de agua y la reflexión sobre la subida del nivel del mar debido al cambio climático (Rodríguez, 2018). Se considera el uso de la voz modulada, las indicaciones de hacer respiraciones, lentas y profundas, tomando consciencia. La docente con los ojos cerrados orienta al alumnado para que tome la botella de agua que use habitualmente: Lentamente sintiendo el frío del recipiente y el agua que llega a la lengua. Incidir en la idea de que el agua alimenta, lúbrica todos los sistemas, mientras se bebe lentamente. Preguntar cómo lo hacemos cotidianamente, para concluir que solemos hacerlo deprisa, entre dos cosas. El principal objetivo de esta acción es que todos beban en calma, con plena conciencia, poniendo su mejor energía en esa botella de agua durante diez minutos, con la consiguiente conexión con la naturaleza.

Se parte de la experiencia propia como *performer* y creadora, que nos dirige hacia la generación de nuevas preguntas y la curiosidad por la búsqueda de respuestas (Nicolás, 2014). Se han realizado entrevistas a profesores que cultivan su faceta como artistas y a estudiantes que complementan la investigación. Tras dialogar con varios artistas interesados en *performance art*, que ejercen la docencia, sobre el reflejo positivo del arte en profesores y alumnos, queda patente una sensación de bienestar compartida.

Ana Matey por su parte, desarrolla propuestas vinculadas al acto de caminar, recolectar como una manera consciente de sentirse conectado con el entorno a través de ese contacto y de sentir, observar y respirar de manera consciente. Además, realiza su trabajo artístico desde la perspectiva de lo terapéutico, como por ejemplo en la acción donde medita sobre el miedo a bañarse en el mar (Nicolás, 2014).

Nieves Correa, apunta hacia la ambigüedad del performance art, y se entiende que el potencial educativo reside en la capacidad de generar preguntas y hacer posible la aparición de diferentes respuestas. A lo largo de su trayectoria consolidada como artista internacional, elabora sus performances desde lo autobiográfico y suponen un recurso para la autogestión emocional (N. Correa, comunicación personal, 10 septiembre de 2020).

Se entiende la práctica como *performer* y docente próxima a la atención plena, desde la idea del sentirse mejor, al propiciar la introspección y cultivar la convivencia pacífica desde acciones mínimas.

3.1. Pensamiento creativo aplicado

Nos acercamos al arte de acción y cambiamos la forma de mirarnos los unos a los otros, para alejarnos de estereotipos y observar aquello de especial que tiene cada persona. Se proponen para el aula, una serie de acciones individuales inspiradas en las artistas Nezaket Ekici y Marina Abramovic. La presentación de cada estudiante a los demás -aunque ya se conozcan- adoptando una postura corporal forzada e incómoda en una silla frente a los compañeros. Prescindiendo de preámbulos, se realiza la acción, siguiendo una metodología por descubrimiento. El

extrañamiento generado provoca un efecto de sorpresa conducente a "una sensación de efervescencia intelectual que se perfila como la mejor antesala del aprendizaje" (Acaso y Megías, 2017). Además, se genera una situación cómica, que apunta a la desinhibición grupal, y a la consciencia del cuerpo y la mirada. Se plantea la caricatura y la imitación de las posturas inadecuadas vistas en el aula de 1º de ESO para a continuación jugar con el equilibrio y desequilibrio postural -ejercicios aprendidos en Educación Física-.

La inspiración es de una performance de Nicolas (MAV, 2022) realizada en el Museo Vostell donde se dialoga con una escultura de hielo y lectura de poemas. Se observa cómo se derrite el hielo durante la sesión como medida temporal que nos haga poner en valor ese momento único e irrepetible y que nos acerca a la naturaleza. Se anima a reflexionar sobre la higiene postural y cómo repercute en el autoconcepto.

Bono nos dice que "Con la creatividad no existen las respuestas correctas" (Bono, 2008, 24) al igual que en las partituras o guiones de las performances de Esther Ferrer, señala que cualquier otra versión es válida (Nicolás, 2014). Nos centramos así en la importancia de generar cuestiones más que afirmaciones desde la provocación, "PO", como método de introspección creativa (Bono, 2008), se plantea una provocación que crea desconcierto, al reducir la realidad conocida al absurdo. Si una pompa de jabón es efímera y se explota con facilidad vamos a hacer que estalle con una espina, y para nuestra sorpresa observamos que sin eclosionar interactúa y convive en armonía con la espina. Por qué sucede esto, el milagro nos hace aprender sobre cómo esto es posible, sobre la tensión superficial y la forma de la esfera en las construcciones. Además, nos hace percibir el instante de manera intensa y ejercitamos la atención plena. Al recurrir a un cactus, al imaginario del desierto y al acuático ligado a la pompa, reflexionamos sobre el cambio climático, el cuidado y la fortaleza de lo frágil. Es una propuesta en un taller inclusivo realizado en el Museo Molinos del Río, en colaboración de danza performativa con Miriam Nicolás, artista de diversidad funcional, con quien se explora el lenguaje corporal de esos elementos dispares: pompa de jabón y cactus. Los participantes con síndrome de

Down, meditaron sobre aquello que les hace felices y el esfuerzo necesario para conseguir algunos objetivos soñados.

Todo ello concurre en la expresión y autoconocimiento que produce bienestar personal necesario para empatizar y conseguir así beneficios sociales, concienciar a los participantes desde el pensamiento visual y metafórico. Una definición de creatividad nos aproxima al encuentro de un punto en común entre dos conceptos o cosas aparentemente opuestas -pompa de jabón y espina de cactus o equilibrio y deshielo, vaso de agua e intensidad o autoconciencia - sirve de apoyo para explorar el bienestar propio y ajeno conectado al entorno natural. Se presentan cuestiones de ciencias, educación física, literatura y del imaginario del performance art en una mirada indagatoria y sin prejuicios. "Creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo" (Esquivias, 2001, pp.2-7).

Impactar, es también sorprender, se pretende que sea recordado y es posible que suponga una provocación propiciadora de respuestas nuevas. Tal y como argumento en un estudio anterior (Nicolás, 2014) concuerda con el pensamiento de Esther Ferrer sobre el artista, "Quizás el artista debiera ser el gran perturbador, el perturbador profesional, aquel por el cual el des-orden llega" (Ferrer, 1995) Se entiende, tanto perturbador como desorden en un sentido positivo. Se empatiza con la necesidad de movimiento y de cuestionamiento de los adolescentes, que tienden a querer alterar un orden dado. Esto se entiende de manera positiva ya que se pueden expandir nuevas formas de ver aquello que nos rodea y las situaciones que damos por inamovibles. A nivel metodológico se relaciona con que el docente ofrezca a los estudiantes diversas opciones a la hora de plantear las clases, y conferirles el máximo de autonomía posible para empoderarles en su aprendizaje. Es interesante abrir debates participativos en los que se integre al alumnado en la decisión y establecimiento de normas de conducta como medida preventiva de conflictos (Melgar et ál., 2016).

En el caso del *performance art*, las acciones muestran su capacidad para comunicar más allá del lenguaje verbal, nos aproxima al corporal, en contra de la lógica más extendida como estrategia para abrir paso al pensamiento divergente.

Tanto a nivel universitario como en educación secundaria, se ha realizado la acción inspirada en una propuesta de una partitura del grupo Zaj, consistente en contar numéricamente los segundos de un minuto. Primero en voz muy baja, en un susurro, comienza una de las alumnas y una vez ha contado hasta sesenta segundos, repite de nuevo y se le van uniendo sucesivamente cada uno de los compañeros, hasta formar un coro. Esto siempre que su número y duración lo permita, si no habría que acotar. Es una tentativa de hacernos conscientes del tiempo que pasa, el individual y el grupal.

Otra propuesta performativa llevada a cabo es, desarrollar nuestra creatividad, y acercarnos a formas de comunicación primaria y muy importante como puede ser la mirada. Esta actividad está inspirada en una acción consistente básicamente en mirarse a los ojos, y no apartar la mirada durante el tiempo máximo que sea posible, titulada *The artist is present* de la artista Marina Abramovic. Subrayar que está vinculada al yoga (Gómez, 2018) y al ámbito de la meditación, por ello también es de utilidad en el desarrollo de la concentración. Resulta positivo, para la relación entre los alumnos, estimula la confianza, capacidad de introspección y relajación.

4. RESULTADOS

La participación en el *performance art* fomenta la exploración, la liberación de inhibiciones y la apertura a la experimentación, mejorando el bienestar emocional y psicológico. Se resalta el proceso sobre los resultados, con evidencia de mayor confianza y menos bloqueos creativos en los estudiantes. El diario de trabajo muestra una mejora en el autoconcepto y la satisfacción personal, con sensaciones de liberación y empoderamiento. El énfasis en dirigir las propuestas performativas como ejercicios de atención plena aclara el sentido de la disciplina artística que se dirige al cuerpo como principal elemento, y a la expansión de

los sentidos, planteando otras percepciones intuitivas. Se favorece el buen clima del aula, la relajación, premisas imprescindibles para que el aprendizaje se produzca. La tranquilidad se ha considerado, igualmente, necesaria para poder ofrecer respuestas creativas (Guilera, 2020. p.50).

Se plantea el beneficio de lo performativo para captar la atención (Nicolás, 2014), una cuestión vislumbrada como esencial, ya que el rendimiento mental requiere, como mínimo de tres procesos cognitivos: atención, memoria de trabajo y funciones ejecutivas (Mora, 2013).

El *mindfulness*, requiere de disciplina y constancia para aprender a guiar a otras personas durante las acciones y lograr un ambiente para la meditación. El nivel de entrenamiento de los facilitadores afectará a los resultados (Villalón, 2023) por lo que se trasluce la necesidad de "ocuparse de la formación del profesorado en favorecer estados de conciencia constante, llevará a una senda de maduración que nutrirá el camino del docente de mucha creatividad" (Cabrera, 2008).

Destacar la afirmación de Esther Ferrer "Cuando hablo de creatividad o creación lo hago insistiendo en su sentido placentero, de producción de placer, algo que sirve sobre todo y en primer lugar a quien lo practica" (Ferrer, 1995). Más allá de una valoración estética, de calidad, originalidad, etc., el *performance art* aliado del *mindfulness*, encuentra la razón de ser en esa sensación de confort. Esta máxima se relaciona con el ámbito de lo terapéutico y favorece el aprendizaje, así como la convivencia paciente en la comunidad educativa. Se dirige la mirada desde el individuo hacia el planeta habitado, al cuidado del ser en conexión con el entorno y la naturaleza.

Los resultados satisfactorios en cuanto al ejercicio de la paciencia y la tranquilidad no sorprenden ya que el *mindfulness* en contextos educativos se valora por su carácter terapéutico (Diez y Castellanos, 2022; López Hernáez, 2016; Santed y Segovia, 2018). En este sentido, señalar algunos de sus beneficios a nivel fisiológico: Descenso ritmo cardíaco y trabajo del corazón, induce un estado de calma, disminución niveles de cortisol y lactato asociados al estrés. En cuanto a nivel psicológico: mejora de las capacidades atencionales y las funciones ejecutivas, flexibilidad cognitiva y mayor creatividad. Disminución de los

pensamientos rumiantes y del sufrimiento psicológico. Mayor sensación de confort y felicidad, disminución de los estados de ánimo negativos, mejorando los positivos. Contribuye a una mayor estabilidad y autorregulación emocional, aumento de la resiliencia y de los afectos positivos. A nivel relacional, mejora las relaciones sociales, y, el grado de empatía (Amigo-Vázquez y González-Mesa, 2018), queda claro desde los datos recogidos que mejora las relaciones sociales.

Una de las oportunidades de aprendizaje de este ejercicio sobre la mirada y observar a un compañero/a, provoca risa, así que se les pregunta por qué lo hacen, ya que se trata de un mecanismo de defensa inconsciente. La risa de carácter nervioso en estos casos, es un síntoma de miedo, vergüenza, inseguridad... Una de las alumnas, tras la clase, comenta que le ha venido muy bien, porque uno de sus problemas es precisamente ése: reír en momentos inoportunos, y sin posibilidad de controlarse. De hecho, la postura adoptada por varios de los alumnos era la de cruzar las piernas o los brazos, una actitud defensiva, de la que no se daban cuenta, hasta que se lo comentamos, una vez finalizada la actividad. No importa el error siempre que sirva para reflexionar y aprender.

La acción de contar los segundos de un minuto, resulta ser una experiencia gratificante según los registros en el diario de trabajo, la acción, tan sencilla, hace realmente aprehender el momento, y reflexionar acerca del tiempo en tanto construcción humana, sentir, sin frustración alguna, cómo el tiempo fluye continuamente y aceptarlo. Por otro lado, promueve el ser conscientes de la propia voluntad, con mayor distancia en nuestras perspectivas.

5. DISCUSIÓN

La presente propuesta educativa es de interés no solo para el área de la especialidad artística, si consideramos la transversalidad del pensamiento creativo y que el logro académico, la competencia social, emocional, y, la salud física y mental están interrelacionadas (Márquez y Gaeta, 2017).

El *performance art* como recurso de aprendizaje, entraña complejidad, ya que propuestas como la del vaso de agua, producen mayor

aceptación en niveles educativos universitarios. En ESO, pueden ser criticadas o ridiculizadas por alumnos disruptivos, y un paliativo es empoderarles concediéndoles ciertas cuotas de responsabilidad, según los casos, al implicarse en la organización de la acción por ejemplo como ayudando a guiar la meditación. En la Educación Primaria, pueden ser un buen recurso y hay estudios en ese sentido, que muestran resultados positivos (Ozcorta et al., 2014; González-Cortez y Martín, 2022). Una prospectiva es estudiar y medir el potencial de este tipo de dinámicas con estudiantes de diversidad funcional, de manera exhaustiva y prolongada. Tras la experiencia del taller, comentada anteriormente, se ha comprobado cómo el arte de acción es adecuado para cualquier persona y tiene carácter terapéutico al estar planteado desde el enfoque del *mindfulness*, atención plena.

6. CONCLUSIONES

El *performance art* es una herramienta eficaz para estimular la creatividad y mejorar la sensación de confort en estudiantes. Además de propiciar un ambiente adecuado al entorno de aprendizaje y a la convivencia en armonía, se produce un fomento del bienestar y se fortalece el autoconcepto del alumnado.

La creatividad es una habilidad universal que merece nutrirse en todos y está presente en las leyes educativas europeas, en concreto en la LOMLOE se indica su carácter transversal. Es fundamental incentivar el desarrollo del pensamiento creativo a fin de preparar al alumnado para un mundo cambiante y poder afrontar retos como los ODS. El performance art proporciona un espacio propicio para el desarrollo creativo y el mindfulness, resaltando la importancia de integrar el arte y la creatividad en la educación para enriquecer el aprendizaje y fomentar el equilibrio emocional y psicológico de los estudiantes.

Desde lo performativo y la atención plena, se subvierte el sentido pragmático habitual en la vida, se acerca a la dimensión del arte, nos extraña y nos interpela, así se estimula el pensamiento divergente y la disposición de los sentidos en la apreciación de la obra de carácter social, el autocuidado y los cuidados a personas que los precisan… la utilidad de

lo inútil. Se trata de una alternativa al pensamiento lógico, imperante en la sociedad, que dificulta el origen de nuevas ideas, ya que no predispone a experimentar, a equivocarnos como un factor consustancial al aprendizaje. Se entiende y enmarca mejor, en este pensamiento creativo, la originalidad y el carácter comprometido del performance art.

Por último, algunas consideraciones: Se podría desempeñar no solo desde el aula de la especialidad de arte, como son los casos que se presentan, sino desde cualquier materia al ser acciones mínimas -como beber agua, mirar a los ojos o posturas de equilibrio dinámico- que favorecen el buen ambiente del aula, así como la conexión con el entorno y la integración de los ODS. Se pueden plantear como meditaciones guiadas, por distintos agentes educativos, como por ejemplo los tutores ya que ejercen funciones dirigidas al grupo y son mediadores de conflictos. Otro ejemplo, sería el coordinador de bienestar del centro educativo, una figura que se ha regulado y legislado en los últimos años.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Me gustaría agradecer a mis padres el apoyo para poder conciliar. Gracias a quienes creen en mi trabajo artístico y como docente, y a las personas con las que he conversado sobre los temas desarrollados, entre otras y en especial a Eva Mesas, Nieves Correa, Esther Ferrer y Ana Matey.

8. REFERENCIAS

Acaso, M. y Megías, C. (2017). Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós.

Amigo-Vázquez, I., y González-Mesa, G. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática Journal of Psychology and Education, 13(1), 73-91, https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.15

Badino, C. (2021). Meditación de la presencia. Manual para educadores de vanguardia. Grijalbo. Penguin Random House Grupo Editorial Argentina. Edición de Kindle.

Cabañas Moreno, (2017). Marcel Duchamp, John Cage, Juan Hidalgo. Una línea genealógica del budismo en el arte contemporáneo. Ars longa: cuadernos de arte. 2017. 26 [35] doi:10.7203/arslonga.26.10965

Cabrera Cuevas, J. (2008). Conciencia y creatividad una reflexión transdisciplinar desde la estimulación interna hacia la polinización educativa. Encuentros multidisciplinares. La creatividad desde una mirada multi y transdisciplinar. ISSN-e 1139-9325, 10(28). 22-32. https://bitly.ws/Xnrh

Castellanos, N. (2022) Neurociencia del cuerpo: Cómo el organismo esculpe el cerebro. Kairós.

Comité de psicólogosonline.cl (2017, 28 de marzo). La creatividad: motor del bienestar. https://bitly.ws/Xn32

Ferrer, E. (1995). Sobre el papel del arte y del artista en la sociedad post-moderna. Texto para el simposio de Hetapollohaus. https://bitly.ws/XmZM

Gómez Beltrán, I. (2018). Marina Abramović en "The Artist is Present" (2010): cuerpo, consciencia y performance como agentes para la crítica cultural. Calle 14 revista de investigación en el campo del arte, 13(24), 376-389. https://doi.org/10.14483/21450706.13532

González-Cortez, N. A., & Martín, L. S. (2022). Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niñez de educación primaria. Revista Electrónica Educare, 26(1), 129-143. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.7

Guilera Agüera, L. (2020). Anatomía de la creatividad. Marge books.

Kabat-Zinn, J. (2004). Vivir con plenitud las crisis. Como utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad. Kairós.

Langer, Ulloa, Cangas, Rojas y Krause (2014). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review / Intervenciones basadas en mindfulness en educación secundaria: una revisión sistemática cualitativa. Studies in Psychology, 36(3), 533-570 https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553

Márquez Cervantes, M. C., & Gaeta González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 221–235. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941

MAV (2022, 18 de mayo). Performance / Nube de hielo florecida, de Violeta Nicolás. Mujeres en las artes visuales. https://bitly.ws/XmZv

Melgar, P., Pulido-Rodríguez, M. Ángel, & Valverde Jiménez, B. (2016). Modelo dialógico de prevención de conflictos. Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers, (367), 32-37. https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.006

Montijano Cañellas, M. (2015). Más allá del arte de acción. Arquitectura formal y conceptual de la performance. Creación y desarrollo del proyecto Metamorfosis (2010-2014). [Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Filosofía y Letras] https://bitly.ws/XmZo

Mora, F. (2021). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza editorial.

Murga Menoyo, M. A. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. Comillas Journal of International Relations, (19), 01–11. https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001

Nicolás Martínez, V. (2014). Las partituras de Esther Ferrer y el absurdo en el discurso creativo [Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.]

Ozcorta, E. J. F., Buñuel, P. S. L., Almansa, G., Budia, M. A., López, J. L., Márquez, M. J.,... & Zafra, J. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. E-motion: Revista de Educación, motricidad e investigación, (3), 120-140. https://doi.org/10.33776/remo.v0i3.2449

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. https://bitly.ws/CLFS

Rodríguez, C. (2018, 9 de diciembre). El vaso de agua de Marina Abramovic para cambiar el mundo. La Vanguardia. https://bitly.ws/XmZ8

Villalón (2023). Mindfulness, compasión e Inter cuidado: El programa de Inter cuidado basado en atención Plena (IBAP) Pinelatinoamericana. 3(2): 103-114. https://bitly.ws/XmZi

EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y SU CONVERGENCIA EN EL AULA DE MÚSICA

BEATRIZ HERNÁNDEZ POLO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Los avances en la psicología evolutiva de mediados del siglo XX resultaron claves para la irrupción de nuevas corrientes pedagógicas musicales que tuvieran como referencia las necesidades físicas, cognitivas y emocionales de niños y niñas de edades más tempranas. Así mismo, permitieron entender el acercamiento al arte musical de los más pequeños desde un prisma mucho más amplio y experimental, alejado de las corrientes positivistas e instructivas que, durante décadas, habían centrado la educación musical en el estudio de la teoría y el análisis de la música. De esta forma, y a través de métodos y planteamientos más prácticos y vivenciales, el acceso a la educación musical se abría así a cualquier niño o niña, independientemente de sus capacidades o aptitudes.

Paralelamente al desarrollo de estas teorías, se forjarían también las bases de la musicoterapia, favoreciendo el uso de la música como medio de intervención terapéutica y focalizando sus objetivos más en las necesidades del individuo que en los aprendizajes. Tomando así como referencia los fundamentos generales tanto de la musicoterapia en el entorno educativo como de algunas de las corrientes pedagógicas de educación musical, tales como la pedagogía de Edgar Willems, la metodología Orff-Schulwerk (OS) o visiones más recientes como la *Music Learning Theory* de Edwin Gordon, a lo largo del presente texto pretendemos mostrar cómo es posible delinear un enfoque inclusivo en el

aula de música que cumpla y siga las pautas que nos ofrece el Diseño Universal para el Aprendizaje.

2. EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Hoy en día la diversidad se considera uno de los puntos de partida fundamentales de los programas y estrategias de enseñanza y aprendizaje en consonancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (ONU, 2015). Precisamente, gracias a las aportaciones de las últimas décadas de autores como Howard Gardner, sobre las inteligencias múltiples, o la llegada de conceptos como la inteligencia emocional, de Daniel Goleman, progresivamente, se ha logrado abrir camino a perspectivas que, por un lado, ayudan a entender la educación desde un prisma no solo cognitivo sino también socioafectivo y que, por otro, abordan la pluralidad en las aulas, no como una limitación, sino como una oportunidad de enriquecer la sociedad y el proceso educativo. Uno de los planteamientos más recientes de este enfoque inclusivo es el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que trata de integrar y normalizar la diversidad dentro de los procesos y programas educativos.

El concepto de "diseño universal" fue acuñado por primera vez por el arquitecto estadounidense Ron Mace y aboga por la proyección de edificios que resulten accesibles para todos, sin necesidad de adaptaciones. En esa misma línea, el Diseño Universal aplicado al Aprendizaje (DUA) sería definido por primera vez por David H. Rose y Anne Meyer y plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea flexible y accesible para todo el alumnado, bajo la concepción de que la diversidad es algo generalizado y no limitado expresamente a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Este concepto será altamente compatible con el de escuela inclusiva y aboga por un diseño individualizado que promueva la participación y la implicación de los alumnos y alumnas en su expresión más diversa (Alba Pastor, 2019).

Carmen Alba Pastor, especializada en el desarrollo conceptual y metodológico del DUA, sostiene que «es necesario identificar nuevos

modelos que sirvan de referente para construir una educación que sea de verdad inclusiva», que incluya «miradas, planteamientos, estrategias metodológicas y concepciones didácticas que partan de enfoques inclusivos» y que respondan a una realidad diversa en la que «todos los estudiantes que están en un aula tienen derecho a tener oportunidades de aprender, tener éxito, participar, socializarse y desarrollarse como personas y como ciudadano» (Alba Pastor, 2019, p. 57).

TABLA 1. *Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Fuente: Elaboración propia a partir de Alba Pastor (2019, p.59).*

PRINCIPIOS	**PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN.**	**PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN.**	**PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN.**
	¿Por qué se aprende?	¿Qué se aprende?	¿Cómo se aprende?
PAUTAS	Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para la acción física.
	Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
	Proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la compresión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Este Diseño Universal de Aprendizaje esboza tres principios fundamentales y sus correspondientes pautas (Alba Pastor, 2018a). El primero de ellos, *Proporcionar múltiples formas de implicación*, estaría relacionado con las motivaciones, el interés hacia los aprendizajes, dado que no puede haber aprendizaje si no existe una motivación para ello. El segundo, *Proporcionar múltiples formas de representación*, haría referencia a los contenidos y a su exposición, así como a la presentación de la información en diversos soportes o la exploración de múltiples vías para comprender un mismo aprendizaje. Por último, el tercer principio, *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, estaría vinculado con la metodología, con la pluralidad de fórmulas para desarrollar el proceso educativo e implicar activamente al alumnado.

3. EDUCACIÓN MUSICAL Y DIVERSIDAD

Parece lógico pensar que en nuestro desempeño como docentes encontraremos alumnos o alumnas con diversidad funcional, con diversidad de género, con diversidad de procedencias, con diversos entornos y contextos familiares, pero también con diversidad de preferencias vinculadas a la música. Algunos alumnos o alumnas mostrarán y descubrirán mayor afinidad hacia la interpretación instrumental, la interpretación vocal, o bien hacia la expresión corporal y las coreografías. Por ello, independientemente de los gustos específicos y concretos de los estudiantes, de su nivel o etapa educativa, consideramos oportuno abrir el abanico de posibilidades y ocasiones para la práctica musical. Precisamente, en los currículos de música de la recién implantada LOMLOE (2020), podemos observar que se hace especial hincapié en la introducción de contenidos musicales activos, enfocados a la educación y expresión emocional a través de la creación, la improvisación, la danza o el movimiento a lo largo de las distintas etapas educativas.

La música, como arte, como ciencia, como lenguaje, como entretenimiento, es diversa en sí misma, de forma que posibilita el trabajo en el aula a través de audiciones, textos, melodías, ritmo, danza, instrumentos, movimiento. Fomenta tanto la exploración como el descubrimiento de material sonoro, canciones, música, así como la producción y creación de melodías, canciones, ritmos, coreografías. Permite el trabajo oral, pero también su codificación a través de grafismos convencionales o no convencionales, aunque no precise saber escribir o leer música para poder disfrutar o trabajar con ella. Por último, abarca un abanico inmenso de audiciones y composiciones musicales, de gran diversidad de estilos, que hacen que las fuentes y recursos para su práctica sean inagotables. En definitiva, la música se posiciona como una de las artes que mayormente permiten la expresión en todas sus dimensiones (artística, corporal, musical, emocional) sin limitaciones derivadas de conocimientos o capacidades. De esta forma, con planteamientos pedagógicos adecuados, la diversidad en el alumnado no debería ser un elemento limitante, sino una oportunidad para enriquecer la propia práctica musical (Mateos Hernández, 2009).

En cuanto a las bases metodológicas compatibles con un Diseño Universal para el Aprendizaje, parece apropiado partir de los planteamientos de las pedagogías musicales activas. Estas pedagogías nos van a aportar principios, recursos, planteamientos específicos sobre cómo abordar y poner en práctica diferentes tareas, así como una progresión de objetivos y una estructura lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pese a que los fundamentos de corrientes pedagógicas introducidas por Dalcroze, Kodály, Orff o Willems tienen principios y características diferenciados entre ellas, todas presentan una serie de puntos en común que delimita Alsina y que resultan claramente compatibles con unos planteamientos inclusivos que traten de garantizar el acceso a la educación musical a todos los niños y niñas. Estos objetivos comunes serían los siguientes (Alsina, 2018, p.17):

1. Contemplar los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado (sentir antes que aprender).
2. Valorar la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y potenciar el trabajo colaborativo.
3. Educación basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad.
4. Desarrollar la capacidad sensorial y perceptiva, la capacidad de relajación y concentración y la valoración del silencio.
5. Desarrollar capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo.
6. Desarrollar la capacidad de entonación y del oído interno.
7. Facilita y simplifica la lectura rítmica y melódica.

Además de concebir los principios evolutivos del ser humano como parte inherente a su desarrollo musical, podemos destacar, en relación al primer principio del DUA, que la búsqueda de motivación y la generación de interés contrasta con métodos más teóricos y analíticos tradicionales. Del mismo modo, en consonancia con el segundo principio, tratan de facilitar y hacer más accesible el acceso a los códigos musicales ofreciendo pautas activas para lograr el desarrollo perceptivo a través de la audición. Por último, y acorde al tercer principio, en sus planteamientos, dan preferencia a la expresión, la creatividad, la improvisación y la creación.

4. EDUCACIÓN MUSICAL, MUSICOTERAPIA E INCLUSIÓN

En el campo de la educación musical, una de las autoras que ha trabajado el enfoque inclusivo es Patricia L. Sabbatella, quien apunta que «el concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias» (Sabbatella, 2008, p. 259). Y, precisamente, dentro de la diversidad funcional, presenta y diferencia los conceptos de Educación Musical Especial (EME) y Educación Musical Inclusiva (EMI).

Desde su punto de vista, el primero se refiere a un «área de especialización» que focaliza «su trabajo en el proceso de aprendizaje musical dirigido a personas con necesidades educativas especiales.» y cuyos objetivos, matiza, «son eminentemente didáctico-musicales» y están sujetos a todas aquellas adaptaciones curriculares que sean precisas con el fin de lograr que este grupo de población adquiera los aprendizajes musicales oportunos. (Sabbatella, 2008, p. 230). Mientras que la Educación Musical Inclusiva es definida por la autora como un «conjunto de estrategias y recursos utilizados para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje (diferencias culturales, sociales, de género y personales) en contextos formales y no formales.» (Sabbatella, 2008, p. 230). Ambas, como podemos observar, se diferencian fundamentalmente en los objetivos y fundamentos del trabajo en el aula, no así en el tipo de actividades. Si bien la primera persigue el aprendizaje musical, es decir de sus conceptos, teoría, etc. la segunda persigue posibilitar el acceso a la educación musical y sus beneficios por parte de todos los individuos.

En consonancia con estos planteamientos, y en términos de inclusión y diversidad a través de la música, no debemos desestimar las aportaciones que nos puede ofrecer una disciplina como la musicoterapia educativa, algo sobre lo que han trabajado autores como Melissa Mercadal o la misma Sabbatella. En relación a su consideración ante el modelo del DUA, la musicoterapia educativa, considera las necesidades específicas de cada individuo y, en consecuencia, proyecta una intervención a nivel

integral del ser humano, a nivel motor, emocional, cognitivo, comunicativo, social y propiamente musical. Podríamos decir por tanto que, mientras que la educación musical es una disciplina que puede ejercer un maestro o maestra en un contexto educativo en el que se plantean objetivos didácticos centrados fundamentalmente en el aprendizaje musical, la musicoterapia educativa es una disciplina que puede ejercer un o una musicoterapeuta en un contexto también educativo, pero en el que se lleva a cabo un plan individualizado donde los objetivos a lograr son fundamentalmente terapéuticos o psicodidácticos.

La conexión entre musicoterapia educativa y educación musical está fundamentada ante todo por el tipo de actividades y recursos empleados, de manera que la primera disciplina emplea actividades propias de la Educación Musical tales como la interpretación vocal o instrumental, la improvisación, la creación y composición de canciones, motivos, las actividades de música y movimiento, de escucha activa y desarrollo auditivo. La diferencia radica en que el aprendizaje musical no es el fin, pese a que este puede existir en determinados casos. Concretamente, Barrios, Mercadal y Sabbatella afirman que «desde el punto de vista de la intervención, la Musicoterapia en Educación se centra en el individuo y en la formación humana integral y no contempla el desarrollo de objetivos musicales». Pero sí incluye en sus sesiones un «trabajo de las habilidades vocales e instrumentales, inherente a la propia experiencia musical» que favorece la sensibilización musical (2019, p.10).

¿Qué puede aportarnos la musicoterapia en términos del DUA? En nuestra opinión, en su práctica, se prioriza el proceso a los resultados o producto propiamente. Los objetivos se delimitan en base a las necesidades tanto de los individuos participantes como del grupo, buscando atmósferas y climas propicios para el desarrollo emocional, social, motor, cognitivo a través de la música y, por último, se brindan oportunidades para la expresión emocional a través de la música y sus elementos, anteponiendo el proceso a los resultados o al producto propiamente dicho.

4. LOS PRINCIPIOS DEL DUA EN EL AULA DE MÚSICA

Aplicar el modelo DUA en la asignatura de música, independientemente de si se trata de la etapa de Infantil, Primaria o Secundaria, implica plantear la didáctica musical de manera que no sea limitante ante la diversidad, sino que brinde oportunidades para la expresión, la creación, la comprensión a través de diferentes fórmulas y recursos con el fin de que la música y su práctica sean accesibles para todos los niños y niñas, independientemente de sus características, habilidades, gustos o necesidades.

En cuanto al primer principio, *Proporcionar múltiples formas de implicación*, podemos decir que la música permite despertar la motivación del alumnado a través de cuestiones como la selección de repertorio, los tipos de actividades, el material utilizado. En segundo lugar, en relación al segundo principio, *Proporcionar múltiples formas de representación*, la música permite diferentes fórmulas para su representación, desde grafismos, musicogramas, coreografías, textos. Por ejemplo, una canción se puede escuchar, se puede analizar musical o contextualmente, se puede cantar o se puede tocar con diferentes instrumentos. Se puede tocar la melodía o tocar el ritmo, recitar el texto con o sin el ritmo. El contenido del texto se puede reforzar con gestualización, pictogramas o musicogramas, del mismo modo que, tanto la melodía como el ritmo se pueden codificar con grafismos tanto convencionales como no convencionales. En tercer lugar, *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, en el aula de música se entiende desde la variedad de posibilidades metodológicas que se pueden llevar a cabo, de tal forma que la práctica y expresión musicales puede ejercerse a través de la interpretación vocal, instrumental, corporal o coreográfica, a través de la improvisación o la reinterpretación, la simbolización o la composición.

En las pedagogías musicales activas en sí mismas nos encontramos que muchas de las pautas del DUA están presentes en sus principios o planteamientos metodológicos. Cuestiones como la flexibilidad, la adecuación de los contenidos o la capacidad de adaptación de materiales, conceptos a cada situación o contexto en que se lleve a cabo la educación

musical, resultan básicos para que la diversidad de las aulas no constituya un obstáculo ni impida el acceso a la participación en ninguno de los integrantes. A continuación, vamos a ver cómo entendemos los principios del DUA desde las pedagogías musicales activas y la musicoterapia educativa.

4.1. Múltiples formas de implicación en el aula de música

El primer principio del DUA radica principalmente en la motivación, sobre lo cual, Alba Pastor sostiene que son las redes afectivas y emocionales «las que subyacen a estas preferencias e intereses y las que influyen en la motivación para participar, implicarse y querer aprender» (2019, p. 60). Esta conexión afectiva y emocional en el aula de música se establece habitualmente a través de la selección de audiciones, canciones, letras, melodías, patrones rítmicos, así como en los instrumentos u objetos utilizados. Así mismo, debemos prestar atención al equilibrio entre el reto y la frustración. Y, en ese sentido, entendemos que la música brinda la posibilidad de adaptar su dificultad en el ámbito interpretativo, creativo o auditivo a diferentes niveles de profundidad. Por último, en lo que respecta a la tercera pauta, vinculada con la capacidad de autorregulación emocional, entendemos que no solo la experimentación sino la identificación de las emociones que genera la música que escuchamos, interpretamos o creamos, resulta un proceso facilitador para el desarrollo del autoconcepto y autoconocimiento.

En las propuestas pedagógicas de Edgar Willems, la motivación se produce a partir de los propios elementos sonoros y musicales. En el trabajo auditivo, por ejemplo, se les brinda una amplia variedad de instrumentos, campanas y objetos sonoros que producen sonidos con diferente timbre, pero también de distinta intensidad, duración o altura (Willems, 2002). Se habla de una pedagogía artística en la que son diversos los caminos posibles para alcanzar un mismo principio pedagógico. Pese a que niños y niñas pueden percibir que el aprendizaje o el trabajo en ocasiones se asemeja a un juego, en el caso de esta pedagogía se trata de huir de este tipo de denominaciones y se insiste en la búsqueda de la belleza a través de los propios elementos de la música. En palabras de Willems, «No es necesario jugar con la música; la música es de por sí

un noble juego» (Willems, 2002, p. 55). Por otro lado, el desarrollo afectivo a través del trabajo melódico, constituye el centro de las sesiones, donde la emoción aparece vinculada tanto a la audición, como al ritmo, la melodía o las canciones (Willems, 2011). Precisamente el repertorio acorde al desarrollo musical de niños y niñas, la confección de un cancionero con canciones diversas, cuidadas y que permitan el trabajo de los diferentes principios pedagógicos supone uno de los elementos clave de la motivación en Willems.

En segundo lugar, en la Metodología Orff-Schulwerk, la motivación y la generación de interés constituye un elemento clave en torno al cual giran las sesiones. Para ello, si bien se parte de la conexión de la música con el lenguaje, con el movimiento y con las artes, el juego y el sentido del humor constituyen aspectos fundamentales en su desarrollo. Por otro lado, también es especialmente significativa la conexión que se establece con el desarrollo socioemocional del individuo, entendiendo «la música y el movimiento como fuente de emociones antes que de conocimientos» (Roche, 2001).

Así mismo, en los planteamientos de Orff-Schulwerk, además del conocido como instrumental Orff, se aprueba el uso de elementos extramusicales como pañuelos, cintas, telas, cubos, pelotas con el fin de que contribuyan a hace más atractivo el proceso al mismo tiempo que logran involucrar en mayor medida al cuerpo en el desarrollo de las actividades. En lo que se refiere al repertorio, muy amplio es una de sus piezas angulares y da cabida especialmente a música popular y tradicional de todo el mundo.

En tercer lugar, una de las pedagogías más recientes, inspirada en planteamientos de las anteriores, es la *Music Learning Theory* (MLT) de Edwin Gordon. La captación del interés en los primeros años de formación se lleva a cabo a partir de la comunicación únicamente musical y sonora, evitando en la medida de lo posible el lenguaje hablado. Por otro lado, utiliza elementos extramusicales, donde el color cobra protagonismo, tales como paracaídas, pañuelos, huevos sonoros, saquitos de psicomotricidad, telas, *octoband*, todos ellos accesibles y manejables desde los primeros niveles educativos. En cuanto al repertorio, es específico y compuesto por los creadores del método, busca igualmente la

variedad en torno a modos y métricas de patrones recitados, melódicos y canciones (Pérez, 2015).

Por su parte, la musicoterapia educativa parte de las necesidades del alumno o la alumna para el diseño de las sesiones. Parte de los intereses y gustos del alumnado y uno de sus objetivos primordiales es ofrecer una atmósfera propicia, que promueva la expresión individual y grupal es parte de los focos de interés. Igualmente, se contempla el uso de multitud de recursos en función del método escogido, de elementos extramusicales, instrumentos étnicos, estimulantes y sugestivos por sus sonoridades (Betés de Toro, 2000). No obstante, tal vez lo más significativo en relación a las pautas del DUA es que uno de los centros de trabajo en la musicoterapia es precisamente promover la autorregulación emocional a través del trabajo musical mediante pautas metodológicas como las que propone Mateos para el desarrollo de las sesiones: alternar fases expresivas con fases receptivas, empezar con la conciencia propia para alcanzar después a la conciencia del otro o encadenar las actividades «buscando la unidad» (Mateos Hernández, 2009, p.18).

4.2. Múltiples formas de representación en el aula de música

El segundo principio del DUA hace referencia a las fórmulas de presentación de la información, de tal manera que se promueva que todos los alumnos y alumnas accedan a la misma en igualdad de condiciones. Para ello se recomienda proporcionar la información en distintos soportes, teniendo en cuenta que habría que «partir de las diferencias en las capacidades y preferencias perceptivas de los sujetos», y que habrá alumnado con «dificultades en la lectura, discapacidad visual, que desconocen la lengua o no están familiarizados con los gráficos» (Alba Pastor, 2019, p.61).

Concretamente en el caso de los grafismos musicales, las pedagogías musicales activas hacen uso de grafías no convencionales, que permiten utilizar sistemas de acceso a la lectura y escritura de la música y disfrutar de su codificación y decodificación de forma simplificada. Del mismo modo, el acceso a los símbolos, innumerables en el caso de la música, puede simplificarse con el fin de que el alumnado sea capaz de transformar la información en conocimiento y se desenvuelva, por

ejemplo, creando sus propias partituras, inventando sus propios códigos, adaptando o reinventando canciones, temas o patrones musicales.

En los planteamientos metodológicos de Willems se parte de la vivencia del fenómeno musical, del trabajo oral, experimental, activo y corporal para llegar después a la codificación y a la comprensión de conceptos. En lo que respecta a los códigos musicales, existe una cuidada coherencia y lógica entre la escritura y la música o la pre música que codifica, lo cual facilita y promueve el paso progresivo y natural a los grafismos convencionales evitando asociaciones extramusicales (Willems, 2002).

La música tanto en su manifestación rítmica, melódica o armónica aparece representada en cada sesión en todas sus manifestaciones: escucha, el canto, la interpretación instrumental, la lectura, el dictado, la escritura, proporcionando una vivencia musical completa que se distribuye a lo largo de sus grados: En el primero, vivir el fenómeno, en el segundo el despertar y asociar y el tercero, tomar conciencia y ordenar. (Fernández Ortiz, 2007)

Dentro del esquema de las clases, la lectura musical es un proceso que se lleva a cabo de forma natural, evitando asociaciones confusas y cambiantes y pasando de forma gradual de los grafismos no convencionales a los convencionales. No obstante, esta lectura y escritura siempre van ligadas al proceso vivencial de la música, de manera que constituyen una herramienta para promover la autonomía del niño o la niña en la codificación y decodificación de sonidos y música, así como su creatividad y en última instancia su capacidad compositiva.

En cuanto a OS, ofrece una grandísima variedad y libertad en la representación de la música y su codificación, del mismo modo que establece apoyos para la interpretación a través de códigos como secuencias de colores, dibujos de percusión corporal, tarjetas, materiales y elementos diversos, valorando en gran medida la originalidad, flexibilidad y creatividad en la representación de la música, así como de sus contenidos. Para ello se recurre frecuentemente a elementos extramusicales de tal manera que la originalidad en las grafías musicales permite que se trabaje con partituras de lo más diversas, utilizando materiales, arte, pintura,

escultura, comida, material escolar. Cualquier objeto o material es susceptible de conformar la representación de la música. En ese sentido, a diferencia de Willems, se da prioridad, no tanto al aprendizaje de los códigos tradicionales, sino a la búsqueda de efecto, motivación y atractivo de estas codificaciones, algo que casa claramente con la conjugación de todas las artes en la perspectiva pedagógica del Orff-Schulwerk.

En sus planteamientos, el cuerpo juega un papel tan activo como la voz o la práctica instrumental en los procesos de lectura, dictado o invención, teniendo en cuenta que uno de sus principios fundamentales es que la música pase siempre del cuerpo al instrumento

En referencia a la MLT de Gordon, su principio fundamental es proporcionar un modelo musical rico para promover el desarrollo de su inteligencia musical y su *Audiation* desde que nace. No hay respuestas predeterminadas, no hay errores, sino libertad para que los niños respondan a los estímulos de forma libre. Se prioriza el uso de la música en directo y especialmente la voz con patrones ricos en métrica y tonalidad/modalidad, así como recitados y canciones (con/sin letra). Igualmente, apoya los mensajes musicales con elementos de psicomotricidad que ayudan a visualizar, a experimentar y a entender corporalmente la música y todos sus elementos.

Por último, la musicoterapia presumiblemente ha estado conectada en su trayectoria al trabajo con personas con discapacidades sensoriales, motoras e intelectuales, por lo que, precisamente, uno de sus mayores objetivos es trabajar por un enfoque que permita el acceso a la música por parte de todos los participantes. Podríamos decir que una de sus claves radica precisamente en la adaptación de la información, de los mensajes, de la música a las necesidades ante la diversidad funcional. En las sesiones de musicoterapia educativa cobra una importancia significativa la simbolización de la música, las emociones proyectadas o el hecho musical a través de palabras, improvisaciones, dibujos. Del mismo modo, teniendo como foco los objetivos terapéuticos, en las sesiones de musicoterapia podemos encontrar musicogramas variados, pictogramas que refuerzan contenidos y presencia de elementos transversales, vinculados con otras artes. En consecuencia, la representación

de la música resulta sumamente variada en un enfoque donde el trabajo conceptual no es el centro de interés en la musicoterapia.

4.3. Múltiples formas de acción y expresión en el aula de música

Este principio está relacionado con el tipo de actividades que se llevan a cabo para alcanzar los aprendizajes, ya sean en soporte escrito, oral, expositivo, dramatizado, etc. (Alba Pastor, 2019). En ese sentido el DUA nos invita a evitar los procesos de aprendizaje centrados únicamente en la lectura y la escritura de la música y, en su lugar, proporcionar un enfoque vivencial, manipulativo donde se generen espacios para la expresión del conocimiento en diferentes modalidades.

La música en sí misma permite múltiples formas de acción y expresión, desde el canto, la interpretación instrumental libre, guiada, de música preexistente o inventada, la audición, así como la danza o la expresión corporal y todo ello permite un acercamiento a la práctica musical desde perspectivas diversas que incidan más en el área cognitivas, emocional y afectiva o motora. Por su parte, la creación, constituye uno de los pilares de muchas de las pedagogías musicales activas, así como de la musicoterapia, donde las diferentes técnicas de improvisación musical cobran gran sentido en el desarrollo de modelos como el de Kenneth Bruscia o Rolando O. Benenzon.

En el caso de la pedagogía Willems, la iniciación musical parte del desarrollo de una serie de principios musicales. Estos principios pueden trabajarse de diversas formas, lo que facilita, por un lado, la motivación y la generación de interés ante un nuevo enfoque, un nuevo sonido, una nueva forma de experimentar la música y, por otro, permite alcanzar y reforzar los caminos de aprendizaje. Como ejemplo, el desarrollo del plano auditivo sugiere la utilización de gran riqueza de materiales sonoros con el fin, precisamente, de explorar diferentes formas de acción ante un mismo contenido, en este caso, vinculados al timbre, la altura, duración e intensidad de cada uno de los materiales presentados. Del mismo modo, el propio planteamiento de las sesiones de iniciación musical engloba la vivencia de la música en torno a bloques bien diferenciados, de forma que se comienza con el trabajo auditivo y melódico, después el

rítmico, que permite la activación corporal y por último los bloques más globales que son las canciones y el movimiento (Willems, 2011).

En concreto, en la pedagogía Willems la acción física está presente a través de los movimientos naturales y la expresión plástica de la música. Se establece una gran conexión del ritmo con el sentido corporal y su vínculo con elementos de la naturaleza y la vida cotidiana. Por su parte, en el ámbito afectivo y expresivo, el canto y desarrollo melódico constituyen la parte central de la sesión. La improvisación, rítmica y melódica se lleva a cabo mediante la fórmula pregunta y respuesta, utilizando como base, por ejemplo, cadencias armónicas, finales conclusivos o no conclusivos (Willems, 2002). Por lo tanto, se ofrecen oportunidades de expresión y acción a través de la creación e invención musical a nivel rítmico, melódico o sonoro en cada una de las sesiones de iniciación musical.

En cuanto al OS, cabe destacar que música, movimiento y lenguaje están al mismo nivel, de tal forma que la expresión corporal se plantea paralelamente a la expresión vocal e instrumental (López Ibor, 2007). Se brinda gran espacio a la creación, en todas sus dimensiones artísticas y existe preferencia por las actividades donde no hay posibilidad de error. Los principios del Orff Schulwerk se diseñan bajo la progresiva variación, por ejemplo, en la interpretación de repertorio, yendo de lo simple a lo complejo, del cuerpo al instrumento y del unísono a la orquesta (Goodkin, 2002). De esta manera, a una canción se le puede añadir percusión corporal en dificultad creciente y progresiva, así como una coreografía, de tal manera que se puede parar o continuar en función de las necesidades y la respuesta del grupo o de los individuos. Por último, la estructura de sesión procura oportunidades para la improvisación en todos los niveles, a través de una estructura que engloba calentamiento, imitación/exploración, creación y muestra (López Ibor, 2007).

En lo que se refiere al MLT de Gordon, dado que es un método diseñado inicialmente para bebés ofrece gran flexibilidad, adecuación a la respuesta individual y, sobre todo focaliza sus objetivos en el proceso. La acción, la creación y la expresión son continuas, aunque no necesariamente hay respuestas correctas e incorrectas, dado que eso depende del momento de desarrollo musical de cada niño o niña.

La MLT no es un método en sí mismo, sino una teoría que parte de la base de la necesidad de desarrollar la *audiation* o lingüística de la música (Pérez, 2018). Esta capacidad, que según la MLT se logra o se puede lograr a partir de los seis años permite que niños y niñas sean capaces entre otras cosas, de cantar con la voz de cantar y no de hablar, tener un *tempo* estable o imitar patrones rítmicos y melódicos de forma ajustada (Pérez, 2018, p.39). Parte, en definitiva, de la necesidad de que la educación musical no debe basarse en "enseñar" sino en guiar a niños y niñas en el proceso, ofrecerles riqueza de estímulos musicales para lograr la *audiation* preparatoria y promover un desarrollo flexible y adaptado a cada niño del proceso de aprendizaje. En ese sentido, todas las piezas se pueden dirigir al desarrollo de la aculturación (absorción de la música del entorno), de la imitación (mayor conciencia del entorno y puede imitar cada vez con más precisión) o de la asimilación (Proceso de *audiation*-madurez para clases de música más estructuradas).

Por último, la musicoterapia educativa emplea las improvisaciones como medio de comunicación, al igual que el diálogo vocal, instrumental o corporal, la comunicación, la expresión emocional se sitúan como puntos centrales de las sesiones. Así mismo, podemos observar que la creación y expresión están presentes en las posibles fases, dependiendo del enfoque escogido. En definitiva, se brindan oportunidades para el trabajo en los diferentes niveles del ser humano de forma que cada uno de los integrantes de la sesión experimenten el vínculo con la música a través de diferentes medios y caminos, centrando el foco más en el proceso que en el producto.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo, hemos podido ver cómo las corrientes educativas actuales, en conformidad con el Objetivo de Desarrollo Sostenible n.4 que garantiza una educación de calidad, han ido planteando la necesidad de una educación flexible y verdaderamente inclusiva, en la que se ofrezca una respuesta realista e integrada a la diversidad del alumnado. La aplicación de los principios del DUA en el aula de música de las diferentes etapas educativas parece posible tomando como

referencia principal los principios de las pedagogías musicales activas, dado que ofrecen coherencia y sus procesos están planteados con rigor atendiendo a las capacidades y a las diferentes áreas de desarrollo del individuo y a sus distintos momentos evolutivos. Sin embargo, en ocasiones, los objetivos y contenidos que se imponen en los currículos están centrados fundamentalmente en cuestiones musicales, por lo que parece adecuado tomar como referencia algunos de los postulados que se plantean desde la musicoterapia y en concreto la musicoterapia en el contexto educativo, que se centraba sobre todo en la intervención con alumnado con NEE. En su caso, pese a que parte de actividades muy vinculadas a la educación e incorpora, en su desarrollo, numerosos recursos de las pedagogías musicales activas, en último término, plantea objetivos vinculados a las distintas áreas de desarrollo del ser humano, ya sea física, cognitiva, sensorial o emocional.

En definitiva y pese a que pedagogía musical y musicoterapia son disciplinas bien diferenciadas, nos encontramos que, ante un modelo DUA que busque una educación inclusiva basada en el diseño universal de aprendizaje, en muchas ocasiones los objetivos planteados deben estar más orientados a cuestiones tales como mejorar el clima del aula, la convivencia, partir de las necesidades afectivas y emocionales del alumnado promover la creatividad del alumnado o brindarles una oportunidad de disfrute que al trabajo teórico y conceptual de la música.

6. REFERENCIAS

Alba Pastor, C. (2018a). «Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes». Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (374), pp. 21-27.

Alba Pastor, C. (Coord.). (2018b). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Morata.

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación educativa. vol. 6, n. 9, pp. 55-66.

Alsina, Pep (2018). «Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto». En Díaz, M. y Giráldez. Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes, pp. 15-21.

Betés de Toro, M. (coord.) (2000). Fundamentos de musicoterapia. Ed. Morata.

Bruscia, K. (2007). Musicoterapia, métodos y prácticas. Pax México.

Davis, W.; Gfeller, K.; Thaut, M. (2000). Introducción a la Musicoterapia: Teoría y Práctica. Editorial de Música Boileau.

Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. Graó.

Fernández Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. En Díaz, M.; Giráldez, A. (coords.) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. Graó, pp. 43-54.

González Martí, A. (2007). Edwin E. Gordon. En Díaz, M.; Giráldez, A. (coords.) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. Graó, pp.173-180.

Goodkin, Doug (2002). Play, sing and dance: An Introduction to Orff Schulwerk. Schott.

Hernández Polo, B. (2022). La educación musical de Edgar Willems y su concepto de musicoterapia activa en el desarrollo integral del ser humano. Revista Internacional de Educación Musical, vol. 11, pp. 33-40.

Lacárcel, J. (2001). Psicología de la música y educación musical. A. Machado Libros.

López Ibor, S. (2007). Carl Orff. En Díaz, M.; Giráldez, A. (coords.) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. Graó, pp. 71-78.

Martín Hoyos, C. (2015). Relación entre la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la musical a través de la iniciación musical Willems. Tesis doctoral. Agustín Martínez Peláez (dir.). Universidad Rey Juan Carlos.

Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. Orff España, vol. 1, pp. 4-5.

Mateos Hernández, L.A. (2007). Actividades musicales para atender a la diversidad. ICCE.

Pérez, M. et al. (2015). Jugando con la música. Bebés. IGEME.

Pérez, M. et al. (2018). Jugando con la música. Niños y niñas. IGEME.

Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del Ser Humano. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 42, 91-113.

Roche, E. (2001). Algunas reflexiones sobre la dimensión social del Orff-Schulwerk. Orff España, vol. 4, pp. 6-9.

Sabbatella, P. (2004). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. Tavira: Revista de ciencias de la educación, 20, 123-140.

Sabbatella, P. (2008). Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa. En Ortiz Molina, M.A. (coord.) Música. Arte. Diálogo. Civilización. Granada: Center for Intercultural Music Arts, 255-268.

Sánchez Fuentes, S. (2023). El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado. Narcea.

Vaillancourt, G. (2009). Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil. Narcea

Willems, E. (2001) El oído musical. La preparación auditiva del niño. Paidós.

Willems, E. (2002). El valor humano de la educación musical. Barcelona: Paidós.

Willems, E. (2011). Las bases psicológicas de la educación musical. Edgar Willems. Paidós.

EL CUENTO MUSICAL COMO MOTOR DE ACCIÓN

ITZIAR URRETABIZKAIA ZABALETA
Universidad del País Vasco UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos a continuación se llevó a cabo con sesenta y dos alumnos y alumnas del primer curso del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y en el marco de la asignatura "*Didáctica de la Expresión Musical I".* A lo largo de la carrera el alumnado que cursa los estudios de Grado en Educación Infantil ha de cursar obligatoriamente algunas asignaturas relacionadas con la música. Esta asignatura, en concreto, es la primera con la que el alumnado se relaciona con los distintos aspectos musicales, por lo tanto, nos pareció interesante realizar la presente investigación para corroborar si la utilización del Cuento Musical como recurso educativo puede resultar un elemento motivacional.

Históricamente tanto la literatura como la música han estado estrechamente relacionadas, por ejemplo, los primeros textos literarios iban acompañados de melodía y ritmo. La utilización del cuento en Educación Infantil ayuda a los niños y a las niñas a comprender el mundo que les rodea (Yagüe y Guerrero, 2015). La literatura y la música se complementan en la creación de historias musicales (García, 2018).

La interacción de ambos hace que los alumnos se conviertan en oyentes activos y protagonistas. Según Arguedas (2006), el cuento y la música crean sinergias por tres motivos: son divertidas, comparables y, por último, tratan la imaginación, la atención y la reflexión. Por lo tanto, la unión entre cuento y canción pone de manifiesto que multiplica las posibilidades de ambos recursos. Yagüe y Guerrero (2015) definen el

cuento musical como una narración musicalizada. Según estos autores, este recurso musical representa una gran fuerza a través de la sonorización de movimientos, acciones o emociones.

Tanto la música como los cuentos nos llevan a realizar lecturas sugerentes de manera constructiva y comparten además muchos elementos en común (Palacios, 2000):

Desarrollan la capacidad de atención

La concentración, el interés, la anticipación, la tentación y la pasión que evoca en los niños la escucha de cuentos crea una sensibilidad especial que pone su oído musical en condiciones óptimas para una comprensión positiva, creando hábitos de atención únicos.

Crean una experiencia divertida

Las obras musicales son como historias donde los objetos de arte regresan para nutrir y estimular el espíritu. Desde esta perspectiva, la música y los cuentos se viven como experiencias interiores que producen alegría.

Fomentan la capacidad de organización

El lenguaje literario y musical permite al lector-oyente organizar el mundo que le rodea.

Trabajan la atemporalidad

La dimensión del tiempo desaparece y se convierte en una apasionante "aventura sonora" (Pelegrin, 1984). Tanto escuchar historias como escuchar música nos transportan a otro mundo donde el concepto del tiempo se pierde entre las palabras y las notas musicales.

Generan sueños y fantasías

Las numerosas vías que la lectura y la escucha sensibles abren en la imaginación del niño en respuesta a los estímulos recibidos muestran que en la interpretación creativa e imaginativa de textos musicales y literarios existen límites entre la realidad y la fantasía. En este sentido, se recuerda la utilidad de cualquier método educativo encaminado a

desarrollar la imaginación, la imaginación y la creatividad en las primeras etapas educativas.

Según Montoya (2002), escuchar y contar son necesidades básicas del ser humano. La literatura infantil contribuye de forma lúdica y didáctica a fomentar la sensibilidad estética del niño. Fernández (2010) destaca también la utilidad de la Literatura Infantil en esta etapa.

El cuento es un modelo literario que permite conocer y descubrir el mundo convirtiéndose en un elemento clave dentro del ámbito pedagógico. Aprenden distintos valores, trabajan la creatividad, identifican emociones y conocen problemas o situaciones que surgen a lo largo de la vida. Los cuentos se utilizan como un medio para desarrollar el pensamiento simbólico interactuando entre ellos. El alumnado se identifica con los personajes, atribuyéndoles a ellos seguridad y confianza. En definitiva, los cuentos fomentan el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y psicológico. (Fernández, 2010).

DEFINICIÓN Y TIPOS DE CUENTOS MUSICALES

Encabo y Rubio (2010) definen los cuentos musicales como narrativa musical. Los consideran historias expresivas realizadas a través de distintos sonidos y una herramienta metódica-práctica eficaz para la enseñanza del arte en Educación Infantil.

Para presentar adecuadamente una historia musical, Arguedas (2006) menciona que debe existir una relación razonable entre el texto y la música, donde ninguno de los aspectos debe destacar especialmente. Es fundamental la presencia de una canción o de efectos sonoros que enriquecen la historia.

Tal como lo define el compositor de música infantil Muñoz (2003), contar cuentos con un componente musical se considera un elemento imprescindible para el aprendizaje ya que no todos los cuentos incluyen canciones en sus historias. Por lo tanto, se recomienda integrar distintas melodías dentro de las historias o incluso crear canciones específicas para cada historia. Según Encabo y Rubio (2010), es posible musicalizar narrativas y producir resultados efectivos sin grandes recursos materiales utilizando la imaginación.

El cuento musical como concepto lo creó J. G. Thulin, director del Instituto Sueco de Gimnasia en 1910. Thulin integró por primera vez la música y los movimientos en un cuento. Debido a la eficacia del cuento musical, el uso de este novedoso recurso fue creciendo en los distintos centros de Suecia (Arguedas, 2006).

Aunque la representación del cuento musical es muy abierta, el equilibrio entre texto y música es fundamental (Arguedas, 2006). Además, a la hora de diseñar un cuento musical es necesario también tener en cuenta los intereses de los niños y las niñas para fomentar la participación (García, 2018). Aunque fundamentalmente este recurso didáctico se base en un cuento acompañado de música, su tipología es muy amplia. Toboso y Viñuales (2007) distinguen cuatro categorías del cuento musical:

1. Canciones con estructura narrativa: son canciones que cuentan una historia con los personajes de manera dialogada
2. Cuentos de carácter descriptivo: son cuentos con música descriptiva representando personajes y situaciones.
3. Cuentos sonoros: a lo largo de la representación del cuento se relacionan determinados sonidos con una acción o personaje.
4. Cuentos que identifican a los personajes con instrumentos musicales: cuando aparece un personaje, se escuchará el instrumento correspondiente.

Teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar del cuento musical, según Arguedas (2006), el cuento musical se convierte en una experiencia agradable en Educación Infantil. La conexión entre el lenguaje literario y el musical fomenta rápidamente distintos tipos de aprendizaje (García, 2018). En particular, el cuento musical aborda la interdisciplinariedad de los diferentes contenidos: inteligencia musical, lingüística, kinestésica, interpersonal, etc. Además, Yagüe y Guerrero (2015) destacan la importancia de trabajar la audición, la representación y la reflexión como ejes del cuento musical.

1.2. La competencia para el arte en el decreto 237/2015 del País Vasco

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) se toma como base el actual marco legal de la Educación Infantil: la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), el marco del modelo pedagógico educativo Heziberri 2020 y el Decreto 237/2015.

En la Educación Infantil el planteamiento educativo está ligado a las vivencias de los niños y las niñas y, en consecuencia, las propuestas educativas se estructuran en ámbitos de experiencia. Si tenemos en consideración los contenidos dentro de los ámbitos "Construcción de la propia identidad y conocimiento del medio físico y social" y "Construcción de la propia identidad y comunicación y representación", se incluye la competencia artística para expresar sentimientos y facilitar las interacciones entre niños y niñas (Martos, 2019). En concreto, se plantean los siguientes objetivos de etapa:

- Facilitar y disfrutar de las herramientas comunicativas de las diferentes lenguas para expresar sentimientos.
- Comprensión, exposición y adaptación de textos de diferentes tradiciones culturales para interesarse por ellos y valorarlos.
- Participación en producciones artísticas (audiovisuales, tecnológicas, teatrales, musicales).

Observamos también que se trabajan los siguientes contenidos comunes dentro del primer y segundo ciclo de Educación Infantil:

Bloque 1. Comunicación verbal y escrita:

- Descubrimiento y experimentación de la voz.
- Escucha, comprensión y recitado de sencillos textos literarios, tanto tradicionales como contemporáneos, como fuente de placer y de aprendizaje.
- Participación en la dramatización de textos literarios sencillos.

Bloque 2. Lenguaje corporal:

- Establecimiento de las nociones espaciales básicas, rítmicas y temporales a través del movimiento.
- Ajuste corporal y motor ante otras personas, espacios, tiempos y objetos de diferentes características con finalidad expresiva o comunicativa.
- Participación en actividades de dramatización, imitación, danza y otros juegos de expresión corporal.
- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.

Bloque 4. Otras formas de comunicación artística:

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.
- Participación en la elaboración de proyectos colectivos e interés por las diferentes producciones artísticas presentes en el entorno.
- Producción de sonidos y ritmos sencillos para interpretar melodías o acompañar otras producciones: textos, imágenes…
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos, emociones, vivencias o fantasías a través de cualquier expresión artística.

Teniendo en cuenta el marco legal actual, la competencia artística no es un elemento cerrado o limitativo, sino una herramienta fundamental y motivadora para el desarrollo integral (Martos, 2019). Por tanto, teniendo en cuenta las posibilidades de la música, es urgente investigar los beneficios de esta disciplina (Sabbatella, 2005).

1.3. La motivación

Los seres humanos somos el resultado de las experiencias que recibimos a lo largo de todo el proceso educativo y, de hecho, la motivación tiene un impacto positivo directo en los niños y niñas en lo personal,

social y emocional. Asimismo, Naranjo (2009) propone abordar simultáneamente la psicomotricidad y la música para motivar al alumnado, subrayando la importancia de la percepción.

Maslow (1994) define la motivación como un impulso para satisfacer las necesidades del ser humano. En el proceso educativo, por el contrario, hace referencia al interés del alumnado por las actividades y áreas, variable que puede disminuir, mantenerse o aumentar (Naranjo, 2009). En concreto, Ospina (2006) distingue dos tipos de motivación: motivación externa (el factor ambiental es la causa de la conducta) y motivación interna (la razón de la conducta es inherente al individuo).

Cabe señalar que la motivación es cualitativa, por lo que es fundamental cuantificar esta variable para comprobar el valor pedagógico de los diferentes recursos didácticos. Un ejemplo claro para medir la motivación, entre otros, sería el "*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*" (MSLQ) (Printich et al, 1981).

El MSLQ fue desarrollado usando un punto de vista cognitivo-social de la motivación y las estrategias de aprendizaje desde el cual el estudiante es asumido como un sujeto que procesa activamente la información y cuyas creencias y cogniciones son mediadores importantes de la información instruccional y las características de la tarea. El MSLQ consta de dos partes: una sobre motivación y otra sobre estrategias de aprendizaje.

La escala de Motivación consta de 31 ítems divididos en seis sub-escalas que miden la orientación interna, la orientación externa, la valoración de la tarea, la creencia en la autoeficacia, la creencia en el control y la ansiedad.

2. OBJETIVOS

Esta investigación presenta dos objetivos claros. Primeramente, cumplir mediante el uso del Cuento Musical con los objetivos propios de la asignatura Desarrollo de la Expresión Musical I y que son los siguientes:

- Desarrollar los fundamentos musicales del currículo de esta etapa.

– Aplicar las teorías sobre la adquisición y desarrollo del aprendizaje de la expresión musical.

– Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

Y el siguiente objetivo sería comprobar si la utilización del cuento musical en el aula de música sirve como elemento motivador para el alumnado respecto a la asignatura.

3. METODOLOGÍA

La motivación es cualitativa, por lo que es fundamental cuantificar esta variable para comprobar el valor pedagógico de los diferentes recursos didácticos. Tal y como acabamos de mencionar en el apartado anterior, el modelo que hemos tomado como referencia para medir la motivación ha sido el "*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*".

Hemos optado por la simplificación del modelo MSLQ para proponer un sencillo y breve cuestionario que no resultara tedioso para el alumnado. De esta forma, se ha elaborado un cuestionario a partir de 6 ítems, tomando como referencia cada aspecto motivacional. Para ello, se han cuantificado los seis aspectos motivacionales de esta variable a través de una Escala Likert, ya que se trata de una sencilla técnica cuantitativa de recogida de información. Se extienden frases sencillas a los participantes que deben mostrar su conformidad o desacuerdo mediante cinco niveles distintos: 1 (poco), 2 (bastante), 3 (bien), 4 (muy bien) y 5 (excelente). La puntuación final se calcula sumando todos los ítems y la media aritmética ha permitido obtener una interpretación directa.

El cuestionario se llevó a cabo en una primera fase (pre-test) y en la fase posterior (post-test) a la presentación del cuento musical. Cabe destacar que las fases pre-test y post-test se han desarrollado a corto plazo con el fin de minimizar los cambios en los factores exógenos. La fase pre-test además se llevó a cabo durante la segunda semana de clases.

Para trabajar el cuento musical se seleccionaron varios cuentos clásicos adaptados con una extensión de no más de dos páginas. En una primera

versión se trabajaron las sonorizaciones que se podían incluir en ellos y los distintos tipos de música que pudieran servir de acompañamiento a los cuentos. Se trabajaron también la dicción, el ritmo de lectura y los tiempos de ejecución de los sonidos. Después de ensayarlos, durante una clase realizaron una pequeña muestra ante el resto de los compañeros y las compañeras. Cabe mencionar que el cuento más trabajado por el alumnado fue "Los tres cerditos" (lo trabajaron tres grupos), seguido del "Patito feo" (los trabajaron dos grupos) y "Hansel y Gretel" (lo trabajaron dos grupos) y, por último, el cuento que seleccionó solamente un grupo fue "Los músicos de Bremen".

El día de la muestra de los Cuentos Musicales fue cuando se aplicó la segunda fase (post-test).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan en dos tablas distintas los resultados obtenidos tanto en la primera fase (pre-test) durante la segunda semana de clases como en la segunda fase (post-test), que muestran los resultados obtenidos el día que se realizó la muestra de los Cuentos Musicales.

Ambas tablas reúnen los resultados de 62 personas/alumnado matriculados y presentes en ambos días de la elaboración de las pruebas.

***TABLA 1**. Media, mediana, moda y desviación estándar de las escalas de motivación del MSLQ para 62 sujetos (Pre-test).*

Escala	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
Metas de orientación intrínseca	3,3	3	3	0,62
Metas de orientación extrínseca	3,8	4	4	0,78
Valoración de la tarea	3,7	4	4	0,75
Creencias de control del aprendizaje	3,3	3	3	0,59
Creencias de autoeficacia	2,9	3	3	0,58
Ansiedad	3,7	4	4	0,85

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Media, mediana, moda y desviación estándar de las escalas de motivación del MSLQ para 62 sujetos (Post-test).*

Escala	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
Metas de orientación intrínseca	4,7	5	5	0,55
Metas de orientación extrínseca	4	4	4	0,88
Valoración de la tarea	4,2	4	4	0,69
Creencias de control del aprendizaje	4,4	5	5	0,66
Creencias de autoeficacia	4,4	5	5	0,66
Ansiedad	4,5	5	5	0,66

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta los seis aspectos motivacionales la motivación inicial del alumnado de primer curso de Grado en Educación Infantil no es demasiado alta.

Tras la representación del cuento musical, la motivación de los participantes de esta investigación ha aumentado en general de forma significativa. Atendiendo al incremento de la motivación, se considera que el valor registrado en la muestra ha aumentado un 18%.

En cuanto a la composición de los indicadores, es importante analizar el efecto de los aspectos motivacionales que provoca la intervención. El aspecto más valorado por el alumnado en la fase post-test ha sido el relacionado con las metas de orientación intrínseca. El indicador ha mostrado un crecimiento del 27%.

Podemos observar otros dos aspectos motivacionales que han aumentado significativamente: las creencias del control de aprendizaje (21%) y las creencias de autoeficacia (21%). García (2018) destaca la importancia de estos dos aspectos motivacionales ya que, en su opinión, el alumno o alumna siente que domina bien un contenido es probable que se acomode y se acabe debilitando lo aprendido. Además, este estudio confirma la correlación positiva entre la creencia en el control de aprendizaje y la creencia en la autoeficacia, ambos registraban valores iniciales similares y han experimentado el mismo incremento.

En cuanto al complemento de ansiedad, tanto la valoración inicial de este indicador como el crecimiento registrado muestra valores sobresalientes, en concreto este aspecto motivacional aumenta un 18%.

El aspecto menos valorado por los estudiantes ha sido las metas de orientación extrínseca, estas han aumentado solamente un 10%. Se puede concluir, por tanto, que es el indicador que menos interesa al alumnado que compone la muestra.

Por último, en la fase post-test la dispersión de los resultados ha sido más baja, por lo que se puede concluir que la intervención ha permitido alcanzar el consenso del alumnado. Es evidente que el cuento musical reduce la polarización de las respuestas, haciendo más significativa la media. En resumen, la conclusión de los resultados de este estudio es que el cuento musical aumenta significativamente la motivación de los niños, siendo la motivación interna un indicador explicativo de este crecimiento.

6. CONCLUSIÓN

Durante esta investigación hemos podido extraer distintos tipos de conclusiones. Primeramente, que el cuento musical ha resultado ser un recurso motivador eficaz dentro del entorno universitario. Se ha conseguido uno de los objetivos principales de esta investigación: aumentar significativamente la motivación del alumnado respecto a la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical I* del primer curso de los estudios de Grado en Educación Infantil en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El valor de la motivación ha aumentado en un total de 18%. En nuestra opinión, este crecimiento puede deberse a la unión de la música y la psicomotricidad, ya que se multiplican los beneficios entre las dos disciplinas: el desarrollo de la creatividad y convertir al alumnado en sujetos activos, siendo los protagonistas de su propia educación.

Las metas de orientación intrínseca han sido el aspecto motivacional más valorado por el alumnado. Además, ha sido el indicador que ha registrado mayor crecimiento (27%). Para que el alumnado muestre curiosidad e interés, las metas de orientación intrínseca se convierten en el motor de la motivación en el proceso de aprendizaje. Por tanto, se

puede concluir que es urgente diseñar recursos didácticos en función de los intereses y la motivación del alumnado.

Las metas de orientación extrínseca han sido el indicador motivacional menos valorado por el alumnado (este elemento solamente ha aumentado en un 10%) convirtiéndose en el indicador que muestra el menor potencial. Elementos como la valoración de la tarea o la participación han sido elementos que ha resultado de mayor motivación para el alumnado alumnado.

El valor educativo de los cuentos se presenta hoy como un hecho indiscutible, lo que permite considerar este género como una herramienta imprescindible en el ejercicio profesional de todo docente.

7. REFERENCIAS

Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la música, 3*(49). 81-92.

Alsina, P. (2008) *La música en la escuela infantil (0-6).* Graó

Arguedas, C. (2006). Cuentos musicales para los más pequeños. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1, 1-22. Recuperado de

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1960018

Aucouturier, B. (2004). *Expresividad motriz.* Los Fantasmas de Acción y Práctica Psicomotriz (Vol. 7). Graó.

Arriaga, C. y Madariaga, J. (2014). Is the perception of music related to musical motivation in school? *Music Education Research, 16*(49), 1-10.

Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista electrócnica complutense de investigación en Educación Musical, 10*(6), 125-137.

Decreto 237/2015 de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Durán, D. (2017). Aprendizaje entre iguales en música: cooperación y tutoría entre alumnos. *Eufonía: Didáctica de la música*, *3*(72), 7-12.

Encabo, E., y Rubio, B. (2010). Suena la flauta en... El Magreb. Cuentos musicales para la expresión y la creatividad en el aula. En Ma. A. Ortiz (Coord.). Arte y ciencia: creación y responsabilidad (2), p. 89-109.

Fernandez, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Revista digital Innovación y experiencias educativas* (26).

Fernández, A., y Jorquera, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Complutense de Investigación en Educación Musical*, *5*(14), 95-107.

García, A. (2018). El cuento musical como eje vertebrador de una efectiva educación interdisciplinar. *Revista de Educaçao e Humanidades, 7(13). 11-23.*

González, D. (2021). Musicomotricidad: la música como herramienta psicomotriz en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 6*(53), 672-682.

Green, L. (2008). Making Music. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy, 1*(41-62). Ashgate.

Martínez, I. (2018). Motivación y emoción en música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa. *Artseduca, 8*(19), 62-83.

Martos, O. F. (2019). Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: revisión desde las neurociencias. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas, 10*(6), 65-77.

Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Kairós.

Mateos, L. A. (2004). *Actividades musicales para atender a la diversidad*. ICCE.

Mena, E. M. y Martínez, E. I. (2017). El cuento musical como recurso para trabajar la comprensión lectora en el aula. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 24*(6), 65-80.

Miñan, D. C. y Espinoza, E. E. (2020). La pedagogía musical como estrategia metodológica de motivación en el nivel inicial. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(5), 244-460.

Montoya, V. (2002). El origen de los cuentos. *Sincronía*, 2.

Muñoz, J.R. (2003). El cuento y la canción. *Eufonía. Didáctica de la Música*. (24): 59-69.

Naranjo, Mª L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* (33), 153-170.

Ospina, J. (2006). La motivación, motor de aprendizaje. Revista Ciencias de la Salud (4), 158-160.

Palacios, F. (2000). Organización y Didáctica de conciertos escolares. *Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, Departamento Pedagógico*, (6), 13-17.

Panchi, W. E., Del Rosario, L., Panchi, J. C, Panchi, R. C., Villavicencio, V. (2019). Influencia de la música en el desarrollo motriz y emocional en niños. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 38*(2), 104-121.

Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel.

Pintrich, P. R, y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the classroom. En M.L. Maher, y P.R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 7). Greenwich: CT, JAI Press

Sabbatella, P. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Biblid, 7*(21), 123-139.

Toboso, S. y Viñuales, N. (2007). El cuento musical: otra forma de contar el cuento. *Padres y Maestros, 5*(307), 12-16.

Yagüe, M. y Guerrero, P. (2015). El cuento musical. Análisis de sus componentes textuales musicales e ilustrados para el desarrollo de las competencias básicas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(3), 398-418.

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL OBJETIVO "ACCIÓN POR EL CLIMA" EN EL MARCO DE UNA OBRA DE TEATRO MUSICAL

FRANCESC VICENS VIDAL
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad cada vez más consciente de las necesidades de abordar los desafíos globales, la educación se erige como una herramienta efectiva para fomentar la comprensión y la acción en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.[1]En este contexto, la educación artística que se imparte en niveles de educación superior, que engloba disciplinas como la música, el teatro, las artes plásticas o la aplicación de tecnologías en la creación de piezas artísticas, emerge como un medio eficiente para promover la comprensión y el tratamiento de los compromisos adquiridos con los ODS para la Agenda 2030.[2]

[1] Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ONU. Agenda2030. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ [fecha de consulta: octubre de 2023].

[2] El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030 pasa por concretar algunas contribuciones que están alineadas con esta experiencia como es la generación y la transferencia de un conocimiento comprometido con el desarrollo sostenible, incluyendo acciones para articular y dar seguimiento a la Agenda 2030 y compromiso a reportar informes acerca de sus impactos en términos de docencia, investigación y transferencia, alineándolos a cada uno de los ODS, véase el documento *El compromiso de las universidades españolas cons los ODS* https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/203471._Universities_Crue_Universidades_EspaolasPosicionamiento_Agenda_2030.pdf [fecha de consulta: octubre de 2023]

Este artículo presenta una experiencia llevada a cabo con estudiantes del grado de educación infantil que relaciona la educación artística con el cambio climático a partir del Objetivo número 13 Acción por el Clima, en el marco de la asignatura La Representación Escénica en la Escuela Infantil.[3] Dicho objetivo es el punto de partida para concretar algunas medidas para abordar el cambio climático. Según Antonio Guterres, secretario general de las Naciones Unidas, el cambio climático se presenta hoy como "el mayor riesgo sistémico a nivel global para el futuro cercano" (ONU, 2019: https://unfccc.int/es). En este contexto, la educación artística emerge como una herramienta poderosa para promover la conciencia y la acción en torno al ODS 13.

FIGURA 1. *Icono número 13 del listado de los ODS de la Agenda 2030*



Fuente: un.org/sustainabledevelopment/

En la experiencia que presentamos en esta contribución, los estudiantes de educación infantil se sumergen en un proceso de aprendizaje predominantemente basado en aprendizaje basado en proyectos (ABP), que les permite no solo adquirir conocimientos sobre el cambio climático, sino también desarrollar habilidades que aporten soluciones a problemas medioambientales reales a partir de acciones del pensamiento creativo. A partir de referentes artísticos y de antecedentes significativos, los estudiantes exploran la complejidad de los problemas del mundo

https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE-Universidades-Espanolas.-Posicionamiento-Agenda-2030.pdf [fecha de consulta: octubre de 2023].

[3] *La Representació Escènica en l'Escola Infantil* es una asignatura que se imparte de forma obligatoria en el segundo curso del grado de educación infantil de la Universitat de les Illes Balears.

global, aprenden a comunicar sus preocupaciones, y se convierten en potenciales agentes activos que promueven cambios de mejora en su entorno más inmediato. Además, la conexión entre arte, educación y sostenibilidad parte de la premisa de respetar los ecosistemas y la biodiversidad, y utiliza esta perspectiva como fuente de inspiración para propuestas de carácter interdisciplinar que movilizan y contribuyen a concienciar a las comunidades en pro del medio ambiente.

La existencia de proyectos interdisciplinares que desde la celebración de la Conferencia de París sobre el Clima (COP21), celebrada en 2015, ya han integrado con éxito los ODS en el ámbito del arte y de la educación muestran un amplio abanico de posibilidades para tratar la Acción por el Clima desde la creatividad a la vez que inspiran a la comunidad educativa a emprender compromisos para la mejora del entorno.[4]

A lo largo de este artículo voy a demostrar cómo la educación artística puede servir de catalizador para alcanzar los ODS y de qué manera la metodología utilizada no solamente promueve una comprensión más profunda de los ODS entre el alumnado universitario, sino que también ofrece un camino creativo hacia un mundo más sostenible.

2. CONTEXTO

En el contexto educativo de la formación universitaria de maestros y maestras de infantil, la Acción por el Clima deviene un pretexto idóneo para enmarcar proyectos de mejora del entorno. Según las Naciones Unidas el Objetivo número 13 pretende introducir el cambio climático como cuestión primordial mejorando la respuesta a los problemas que genera, e impulsando la educación y sensibilización de toda la

[4] *The Climate Music Project* es una iniciativa que utiliza la música para comunicar los problemas relacionados con el cambio climático y sus impactos. A través de composiciones musicales, conciertos y programas educativos, esta iniciativa es un ejemplo de cómo la educación artística puede ser un vehículo efectivo para transmitir mensajes y crear conciencia sobre el cambio climático. The ClimateMusic Projecte https://climatemusic.org/our-music/our-music-climate/ (fecha de consulta: octubre de 2023]. Otras iniciativas que promueven la movilización social contra el calentamiento global a través del canto colectivo son *Singing for the Climate* https://misionsostenible.com/sing-for-the-climate-el-himno-de-la-lucha-contra-el-calentamiento-global/ [fecha de consulta: octubre de 2023]

población en relación al fenómeno.[5] Una de las metas globales del Objetivo 13 es "mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana".[6] En el marco de la asignatura de La Representación Escénica en la Escuela Infantil esta meta es el punto de partida para desarrollar acciones creativas que se articulen a partir del teatro, y de otras actividades performativas que combinan la música y la danza, el teatro de la improvisación y la escenografía, la literatura con el uso de recursos tecnológicos, etc. A partir de una metodología predominantemente basada en ABP el alumnado de esta asignatura llevará a cabo un proceso que le permita aprender de forma significativa a partir del desarrollo de soluciones tangibles y concretas al problema del cambio climático.

3. OBJETIVOS

Este proceso de aprendizaje estuvo centrado en los siguientes objetivos como base para la integración de los ODS, y en particular el ODS 13, en la educación artística y la representación escénica:

Objetivos Generales:

- Promover la conciencia de los ODS: fomentar la comprensión y promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 13, en el contexto de la educación artística y la representación escénica que se imparte en el contexto de la universidad.
- Integración interdisciplinaria: facilitar el diálogo y la colaboración entre diferentes disciplinas artísticas para abordar de manera integral la sensibilización sobre el cambio climático y la acción por el clima.

[5] *ODS 13. Acción por el Clima*: https://www.pactomundial.org/ods/13-accion-por-el-clima/ [fecha de consulta: octubre de 2023]

[6] *ODS 13…*https://www.pactomundial.org/ods/13-accion-por-el-clima/ [fecha de consulta: octubre de 2023]

- Inspirar el respeto por el medio ambiente: cultivar la sensibilidad ecológica en la formación de futuros maestros y maestras a través del arte, con el objetivo de promover una mayor conciencia sobre la importancia de la sostenibilidad.

- Fomentar la sensibilidad ecológica en la formación de futuros maestros y maestras a partir del diálogo entre diferentes disciplinas artísticas.

- Concienciar sobre el cambio climático: facilitar la reflexión sobre las consecuencias de las acciones humanas en el entorno, utilizando referentes artísticos y creaciones de piezas y productos originales para comunicar el impacto del cambio climático.

- Fomentar hábitos sostenibles: implantar hábitos sostenibles en el contexto físico y social de la asignatura, promoviendo la responsabilidad y la práctica de la sostenibilidad en la vida diaria.

- Acciones concretas y creativas: empoderar a los estudiantes para llevar a cabo acciones concretas y creativas que combatan las consecuencias del cambio climático y mejoren su entorno, utilizando el arte como una herramienta efectiva para la sensibilización y el cambio.

Objetivos específicos

- Investigar y comprender los principios y desafíos del ODS 13, Acción por el clima, centrándose en el cambio climático y sus consecuencias.

- Explorar diversas formas en que la educación artística puede contribuir a la concienciación sobre el cambio climático a partir de procesos creativos complejos.

- Desarrollar todas las fases de un proyecto creativo que tenga como objetivo principal la mejora de un entorno medioambiental o paisajístico a partir de acciones artísticas y tengan un impacto tangible en la lucha contra el cambio climático y a mejora del entorno local.

- Analizar y debatir las consecuencias de las actividades humanas en el medio ambiente a través del análisis de obras artísticas y la creación de productos originales.
- Implementar prácticas sostenibles en el entorno físico y social de la asignatura, como la gestión de residuos, la utilización de materiales reciclados o la promoción de la eficiencia energética.
- Conocer y estudiar aquellas zonas del planeta donde la pérdida de la biodiversidad, los fenómenos meteorológicos extremos o el augmento del nivel del mar se manifiesta de forma más visible y severa.

4. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica que aquí se presenta parte de una revisión de los conocimientos y recursos metodológicos que se imparten en los primeros cursos de formación de maestros para permitir al alumnado descubrir de forma vivencial las bases de los principales procesos de creación. A partir del análisis de los ODS en general y de los ODS de perfil ecológico en particular –Ciudades y Comunidades Sostenibles, Producción y Consumo Responsable, Acción por el Clima, Vida Submarina, Vida de Ecosistemas Terrestres– se propone un proceso de aprendizaje en equipo basado mayoritariamente en el método de aprendizaje basado en problemas (ABP). Para ello, vamos a articular todas las fases del proceso llevado a cabo en el marco del Cambio Climático. Dicho proceso comienza con una pregunta o reto inicial que debe responder a un objetivo y finaliza con la presentación de un producto que trata de dar respuestas abiertas al problema inicial y que constituye la meta. Entre ambos puntos, trazamos un recorrido que permite construir nuevo conocimiento de forma significativa y que se relaciona con los conocimientos previos del alumnado, atiende a problemas reales del entorno y a su vez responde a los intereses del alumnado a partir de acciones prácticas. Para ello vamos a fomentar el trabajo en equipo, la reflexión sobre la propia práctica a partir de la auto-evaluación y la co-evaluación a partir de una visión abierta e interdisciplinar. Con esta

metodología trabajamos las competencias que se detallan en la siguiente tabla:

FIGURA 2. *Competencias. Ámbito artístico. Grado en Educación Infanti.l*

Competencias generales	2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. 3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
Competencias específicas	29. Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables. 53. Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. 54. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. 55. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. 56. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. 57. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. 58. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística

Fuente: Anexo I del texto vigente del Real decreto 1393/2007, p.56 de la memoria del Grado en Educación Infantil. Apartado 3.3.

A partir de las fases del proceso del ABP que detallamos a continuación articulamos las competencias descritas en la tabla 1: [7]

1. Fase 1 - Narración y escenario.
   Para Francisco Trujillo "la clave del escenario y la narración es que sea significativo para quien se dispone a implicarse en el proyecto (Trujillo, 2023:10). A partir del escenario que define un cuento trasladamos al alumnado a una narración y a un escenario imaginado. Este fue el punto de partida del proyecto. A partir de un texto narrativo creado expresamente para esta asignatura pudimos sumergir a los estudiantes en un ambiente naturalista que sugirió vínculos entre la humanidad y la

[7] Fases del proyecto basadas en la propuesta de Francisco Trujillo (Trujillo, 2023)

naturaleza. Los títulos para nuestra experiencia fueron *L'Arbodissea i els Vents del Món* de la escritora Carme Cloquells Tudurí y *Na Tuga i la Mar* de Elena Bestard y Carles Romaguera.[8]

2. Fase 2 - El desafío.
   Formulamos un problema o una pregunta retadora para que moviera a la acción, focalizara el desafío de forma clara y concreta y se adaptase de forma realista al contexto de la asignatura. La pregunta planteada debía dar respuesta al cambio climático desde un enfoque artístico y en un entorno cercano que admitiese intervenciones de mejora tangibles. Algunas de las preguntas formuladas por el alumnado fueron:

   > ¿Te gustaría salvar el mundo? Si fueras un héroe con superpoderes ¿qué acciones artísticas desplegarías para convertirte en el guardián del planeta y protegerlo del desafío climático?
   >
   > ¿Cómo componer una melodía a la Acción por el Clima que resuene en la sociedad y mejore nuestra vida y nuestro entorno?
   >
   > Si nuestro entorno es un lienzo, un taller de artista, y el cambio climático es la tormenta ¿cómo podemos pintar/crear un nuevo paisaje de esperanza y sostenibilidad?
   >
   > ¿Qué acción artística, audaz y comprometida, te gustaría llevar a cabo por el clima para afrontar el cambio climático, algo que siempre quisiste hacer, pero no te atreviste? ¿Cómo canalizar nuestra creatividad para un futuro más verde y más sostenible?

3. Fase 3 – Información relevante sobre el tema.
   A partir de las preguntas formuladas los equipos de trabajo llevaron a cabo una exhaustiva investigación de los contenidos del desafío planteado. Para ello, recurrieron a fuentes de información diversas, incluyendo experiencias previas, lecturas relevantes relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la práctica artística. Estas fuentes abarcaron, artículos, podcasts, vídeos y libros. A partir de la recopilación de la información relevante se estableció una rutina de reflexión

[8] Vicens, F. (2024). L'Arbodissea i els Vents del Món. Una cantata en cinc actes per a cor infantil i acompanyamet instrumental. Documenta Balear; Berbel, N. & Salvà, A. (2022). Na Tuga i la Mar, més que un conte. Universitat de les Illes Balears

sencilla basada en dos preguntas: ¿Qué conocemos sobre el tema? y ¿Qué queremos aprender? Como resultado de esta rutina, se crearon carpetas compartidas donde se almacenaron resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y fichas bibliográficas, lo que permitió una gestión efectiva y compartida de los recursos obtenidos.

4. Fase 4 – Producto final
   La materialización de varios productos finales, resultado de la investigación previa, se materializó de la siguiente manera:

   – Representación escénica de la obra *L'Arbodissea i els Vents del Món*. atendiendo a la fase de diseño, montaje y producción de la obra.

   – Creación de elementos escenográficos sencillos para la representación de la obra. En esta tarea se diseñó y construyó una escenografía modesta pero efectiva para recrear los efectos del cambio climático.

   – Creación de attrezzo y vestuario para cada personaje a partir de material reciclado.

   – Diseño y creación de piezas decorativas a partir de materiales de desecho clasificados después de la limpieza de una playa y un bosque.

   – Creación de un vídeo sobre la representación de la cantata para poder difundir la actividad en redes sociales.

   – Diseño, producción y grabación de un podcast sobre *L'Arbodissea i els Vents del Món* con entrevistas a la creadora de la historia, los creadores de la música y la experiencia de los alumnos.

   – Prestar ayuda a un centro de educación infantil y primaria con la producción musical y el montaje artístico de la cantata.

FIGURA 3. *Diseño realizado por alumnado de educación infantil para el attrezzo de personajes de la obra L'Arbodissea i els Vents del Món Fase 1.*



Fuente: portafolio de alumnas de la asignatura la Representación Escénica en la Escuela Infantil, curso 2022-2023

5. Fase 5 – Organización temporal y tareas
   Para el desarrollo de cada proyecto se estableció un cronograma integral que permitió organizar todas las tareas. En esta fase, la totalidad de la organización de los equipos se enfocó en la fecha de estreno de la obra en el Aula Magna de la Facultad de Educación. A partir de esta fecha, se concretó un calendario inverso, donde se planificaron y programaron actividades que fueron desde la promoción y difusión del evento en redes sociales, montaje de escena y recursos escénicos, gestión de la capacidad del recinto, plazos para la confección de attrezzo, organización de encuentros con escolares, diseño de cartelería, disposición de elementos escénicos, ensayos y ensayo general, edición y realización de registro de vídeo, etc.

FIGURA 4. *Carteles de las presentaciones de los productos finales en colaboración con varios centros públicos de infantil y primaria de Mallorca. Curso 2022-2023.*



Fuente: Servicio de comunicación de la UIB

6. Fase 6 – Evaluación

   El proyecto fue evaluado en varias fases de su desarrollo –pregunta motivadora, definición del producto final, registro de control de desarrollo, resultado final– a partir de feedbacks del profesor y de los compañeros. Aunque también se utilizó una rúbrica de entrada única para evaluar el producto final (piezas escénicas, vestidos, interpretación escénica, cartelería, etc.) el peso principal de la evaluación se centró en la autoevaluación del alumnado y la coevaluación entre iguales (Navarrete y Belver, 2022). Durante la evaluación no se penalizó el error y el alumnado asumió su calificación final de forma consensuada con el profesor.

FIGURA 5. *Propuetas de rúbrica para la coevaluación de proyectos*

	Excelente	Notable	Aceptable	Bajo
Pregunta				
Investigación				
Diseño producto				
Creatividad				
Presentación				

Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS

El proyecto resultó en una serie de logros significativos, destacando en primer término la colaboración y el compromiso de los estudiantes universitarios en la lucha contra el cambio climático.

Los resultados clave incluyen:

1. Trabajo en equipo. Los estudiantes generaron un sentido de pertenencia al producto final lo cual supuso un factor de motivación intrínseca que mantuvo la determinación individual y de grupo durante todo el proceso. El carácter interdisciplinar de la mayoría de tareas dio pie a un ambiente de apoyo mutuo y de creatividad compartida.

2. Adquisición de destrezas en trabajo autónomo. Se fomentó la toma de decisiones independientes y la gestión eficiente de tareas asignadas.

3. Reflexión y concreción de aspectos de mejora. Los estudiantes dedicaron tiempo a examinar sus propios enfoques permitiendo identificar fortalezas y debilidades, así como las áreas en las que podían mejorar.

4. Desarrollo y asimilación de habilidades transversales y tratamiento de la información de forma interdisciplinaria. El proyecto promovió la resolución de problemas y la adaptabilidad a las sugerencias del equipo.

5. Relación de la teoría con la práctica. Los estudiantes pudieron aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a una causa para una situación real.

6. Visión de continuidad del proyecto. Al final del proceso el alumnado manifestó el deseo de continuar desarrollando proyectos relacionados con el eco-arte y con la acción climática.

7. Fomento de la conciencia plena sobre el cuidado del medioambiente, la emergencia climática y consecuentemente la promoción de hábitos sostenibles.

5. Acción de servicio a la comunidad, encuentros con escolares. Espacio de cooperación. Esto promovió la sensibilización sobre el cambio climático en edades tempranas y fortaleció el compromiso de los universitarios con el servicio a la comunidad.[9]

FIGURA 6. *Sesión de trabajo colaborativo entre alumnado universitario y alumnado escolar. en el CEIP Cas Capiscol de Palma.*



Fuente: Francesc Vicens Vidal

6. DISCUSIÓN

En distintos puntos del proceso el papel del arte en la lucha contra el cambio climático ha sido objeto de cierta controversia entre el alumnado. Por un lado, se ha defendido el arte como herramienta efectiva para inspirar y agudizar sensibilidades comunicando la urgencia del cambio climático de forma emotiva y personal. En este sentido se ha

[9] A través de la etiqueta *L'Arbodissea*, desde la web www.francescvicens.com se puede acceder a los resultados y a las acciones más relevantes del proyecto.

argumentado que el arte como experiencia universal tiene el potencial de llegar a audiencias y colectivos diversificados en todo el mundo y transmitir mensaje que inviten a la movilización por el clima. Es más, desde el arte se pueden planear preguntas desde una perspectiva única, hemos visto cómo es una herramienta para desafiar convenciones y motivar prácticas más ecológicas. Por otro lado, la discusión ha dado lugar a argumentos contrastados que sostienen que el alcance del arte es limitado y que, si bien es valioso, no puede competir con el alcance masivo de la publicidad, la comunicación o el mundo empresarial en la acción climática. En este sentido tomó fuerza la idea de que la creación artística por sí sola no puede combatir el cambio climático. Las producciones artísticas deben traducirse en acciones políticas concretas para que generen un impacto real en la mitigación del cambio climático. En cambio, las empresas pueden invertir en prácticas sostenibles, tecnologías limpias y promover la economía verde de forma más directa y tangible. Sin embargo, tanto el mundo del arte como el mundo empresarial no son mutuamente excluyentes y podrían hallar intereses comunes. En la lucha por el cambio climático la contribución de los diversos sectores de la sociedad es relevante y la eficacia del arte al fin y al cabo depende de cómo se integren otros enfoques, incluyendo la educación, la industria y el mundo empresarial.

FIGURA 7. *Manipulación de materiales reciclados con fines artísticos. Sesión de trabajo*



Fuente: Francesc Vicens Vidal

En relación al modelo de evaluación del proyecto podemos constatar diversidad de opiniones en cuanto a la responsabilidad del profesor y del estudiante. ¿El profesor debería tener un papel decisivo en la evaluación final o son los estudiantes que en niveles superiores de educación deberían asumir un rol más activo en la promoción del pensamiento crítico y la reflexión en torno a sus propias creaciones? Si queremos que el alumnado genere sentido de pertenencia al proyecto y sienta que es el protagonista de su proceso, tanto en los logros como en los aspectos de mejora, ¿no debería asumir un papel relevante en la evaluación?

7. CONCLUSIONES

El proyecto destaca la funcionalidad de la experiencia artística y de la educación para dar respuestas concretas, a partir de acciones creativas concretas, a cuestiones relacionadas con el cambio climático. El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 13 Acción por el Clima ha servido de marco de referencia para movilizar e inspirar las acciones llevadas a cabo en esta experiencia. La representación escénica en el contexto de la formación de maestros y maestras de la educación infantil se ha revelado como una herramienta valiosa. A partir de los pasos que se describen en la metodología basada en el aprendizaje basada en proyectos el alumnado ha sido capaz de dar con propuestas interdisciplinares con el propósito de combatir el clima, fortaleciendo a su vez el compromiso individual y de grupo por el cuidado del planeta. Se ha demostrado que las prácticas artísticas en la representación escénica son un espacio adecuado para promover la interdisciplinariedad y desarrollar la cooperación entre iguales, pero también entre sectores, personas y niveles educativos diferentes. En este sentido, el diálogo con agentes externos y expertos al ámbito universitario ha sido valorado de forma positiva por la mayoría de los estudiantes. Destacan sobre todo la posibilidad de haber podido contactar con el alumnado de la educación primaria en un contexto escolar y la colaboración con maestras y maestros de un centro.

FIGURA 8 y 9. *Sesión de trabajo entre alumnado universitario y alumnado escolar. CEIP Cas Capiscol de Palma y Aula Magna de la Facultad de Educación de la UIB*





Fuente: Francesc Vicens Vidal

En el marco de esta experiencia el alumnado ha descubierto de forma vivencial las posibilidades expresivas del canto, la poesía y la danza al servicio de un propósito. De esta manera, aquellos aspectos visuales relacionados con la escenografía, el vestuario o la iluminación han servido para fomentar una conciencia ecológica común acotada en la Acción por clima a la vez que han activado competencias y habilidades basadas en el trabajo en grupo y en destrezas para fomentar la autorreflexión y la autonomía. Además, durante el proceso el alumnado ha reflexionado y debatido sobre la eficacia de la educación artística como herramienta de mejora en el acercamiento a los ODS de la Agenda 2030 dando con argumentaciones relevantes.

Por otra parte, el esfuerzo y la inversión del tiempo programado en cada tarea han requerido ajustes y reorientaciones durante el aprendizaje. Esta adaptabilidad ha sido una parte esencial del proceso, reflejando así la realidad de la resolución de problemas y la implementación de soluciones sostenibles a contextos reales.

Finalmente, *L'Arbodissea i els Vents del Món* ha demostrado ser un buen pretexto para enmarcar y fijar los objetivos iniciales del proyecto, dando con un buen número de acciones que pudieron verse representadas en la escenificación final de la obra. Su presentación en público, "la mirada externa", resultó ser un poderoso factor de motivación intrínseca que mantuvo la tensión y un alto grado de compromiso con el proyecto durante el transcurso de todo el proceso.

8. AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer la participación de Carme Cloquells, Cristina Llabrés, Antoni Salvà, Noemy Berbel, al equipo directivo del Ceip Cas Capiscol de Palma, especialmente a su director Vicenç García y jefa de estudios Ana Eva Álvarez, al Teatro de Lloseta y Escola de Música de Lloseta por su dedicación y por su contribución a la implementación de este proyecto. Y también a las estudiantes y estudiantes del grado en educación infantil de la UIB que durante el curso 2021-2022 cursaron la asignatura *La Representació Escènica en l'Escola Infantil*.

FIGURA 10. *Estreno de la cantatal L'Arbodissea i els Vents del Món con alumnado de educación infantil. Curso 2022-2023. Aula Magna de la Facultad de Educación de la UIB*



Fuente: Francesc Vicens Vidal

9. REFERENCIAS

Berbel, N., Salvà, A. (2022). *Na Tuga i la Mar. Més que un conte.* Universitat de les Illes Balears

El compromiso de las universidades españolas cons los ODS, CRUE. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/203471._Universities_Crue_Universidades_EspaolasPosicionamiento_Agenda_2030.pdf [fecha de consulta: octubre de 2023]

García, V., Villaverde, V. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas, percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de la evaluación formativa*, 13 (1), 93-110. Universidad de Burgos

Mascarell, D. (2022). Educación, diseño y sostenibilidad (ODS) como proyecto de innovación educativa en defensa de la educación artística. *Tsantsa. Revista de investigaciones artísticas*, 13, 3-12

Mei-Hsin, Ch. (2022). El papel de la educación artística en el desarrollo sostenible de la sociedad. *Educación, Ciencia y Tecnología del siglo XXI. Proyectos, reflexiones y metodologías*, 159-180

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ONU. Agenda2030. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ [fecha de consulta: octubre de 2023]

Navarrete, C., Belver, J.L. (2022). Evaluar con rúbricas. Una propuesta éxitosa dentro del ABP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 101-115

Puerta, F. (2019). Aprendizaje servicio, arte e innovación docente en la UPV. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*, 8, 99-112. Universidad Politécnica de Valencia

Santos, M.A., Sotelino, A. Lorenzo, M. (2018). *Aprendizaje-servicio y visión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro

Singing for the Climate https://misionsostenible.com/sing-for-the-climate-el-himno-de-la-lucha-contra-el-calentamiento-global/ [fecha de consulta: octubre de 2023]

Trujillo, F. (2023). *Como hacer un proyecto*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas

Vernia, A.M. (2021). Insolarte, breve revisión de proyectos artísticos en una estancia de investigación. *Educación artística: revista de investigación* (EARI), 12, 172-188

Vicens, F. (2024). *L'Arbodissea i els Vents del Món. Cantata infantil en cinc amb acompanyament instrumental.* Documenta Balear

The ClimateMusic Project https://climatemusic.org/our-music/our-music-climate/ [fecha de consulta: octubre de 2023]

United Nations. Climate Change, ONU https://unfccc.int/ [fecha de consulta: octubre de 2023]

LOMLOE Y MÚSICA: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO MUSICAL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA

Bohdan Syroyid Syroyid
Universidad de Salamanca. Campus Ávila

1. INTRODUCCIÓN

En España, la música ha sido parte integral de la educación desde antaño. Ya en la Edad Media, la música se enseñaba en escuelas catedralicias y monasterios. Durante el Renacimiento y el Barroco, se fomentó la formación musical en instituciones religiosas y profanas (Sarget Ros, 2000). A lo largo del siglo XIX, aunque hubo varias reformas educativas, la enseñanza de la música generalmente no se contemplaba como una prioridad. En la Constitución de 1812, que dio comienzo al sistema educativo español, no se menciona la música como materia obligatoria en las escuelas. Sin embargo, hubo algunos intentos de incluir la música en la educación primaria, como el Proyecto de Ley de Bases para la Formación de la Ley de Instrucción Pública de 1876 y el Proyecto de Bases presentado a las Cortes por la Asamblea Nacional de Maestros de Primera Enseñanza de 1891. Además, hacia finales del siglo XIX se establecieron las Escuelas Graduadas que incluían la enseñanza de cantos sencillos como parte de su programa (De Moya Martínez et al., 2016).

A pesar de estos esfuerzos, la enseñanza de la música en las escuelas primarias no se convirtió en una parte integral de la educación hasta ya entrado el siglo XX. Durante la Segunda República (1931-1939), se realizaron reformas significativas en el sistema educativo. La música se consideró un componente relevante para la educación general y se promovió su inclusión en las escuelas. Posteriormente, La Ley General de Educación de 1970 estableció la música como una materia obligatoria

en la educación primaria y secundaria, fomentando su enseñanza a nivel nacional. También, se promovieron las agrupaciones musicales escolares (Martos Sánchez, 2013).

A lo largo de las tres últimas décadas se han producido múltiples reformas educativas, que han afectado a la función y papel de la música dentro del currículo de educación primaria, generando cierta inestabilidad en la formación musical básica. La Ley Orgánica 2/2006, conocida como LOE, al igual que su precedente, la Ley Orgánica 1/1990, conocida como LOGSE, no incluía la asignatura o el área de música en el currículo de primaria de forma explícita, al ser esta absorbida por el área de Educación Artística. Esta particularidad del currículo implicó un enfoque más transversal entre las áreas de plástica y música, pero también la falta de un reconocimiento adecuado de la música como asignatura o área independiente en la escuela primaria.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, conocida como LOMCE que modificaba la LOE, anunció la pérdida del estatus de obligatoriedad de la Educación Artística en el currículo de primaria, permitiendo a las Administraciones Educativas y a cada centro educativo escoger una de las siguientes asignaturas específicas: educación artística, segunda lengua extranjera, religión o valores sociales y cívicos. Consecuentemente, esta modificación implicó un grave retroceso para la educación musical que desapareció en varios centros de educación primaria por falta de personal docente especializado o por la priorización de otras asignaturas específicas.

En la actualidad, la Ley Orgánica 3/2020, conocida como LOMLOE que modifica a la LOE, retoma la obligatoriedad del área de Educación Artística, indicando que esta "se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra" (LOE modificada por LOMLOE, Art. 18.2b). Si bien la Educación Artística se venía tradicionalmente desdoblando desde la LOGSE, este desdoblamiento provenía de normativas autonómicas o a nivel interno de centro. En cambio, la legislación actual propone el desdoble de las áreas desde una normativa nacional común. Consecuentemente, las horas lectivas asignadas a educación musical en primaria varían de una Comunidad Autónoma a otra. En el presente capítulo, se tomará como estudio de caso

a la Comunidad de Castilla y León (comunidad con mayor número de provincias y con el castellano como única lengua oficial en el currículo de primaria). Según el Anexo V del Decreto 38/2022 de Castilla y León, el área de Música y Danza cuenta con una carga lectiva de 1 hora semanal para todos los cursos de la educación primaria, a excepción del 5º curso donde esta asciende a 1,5 horas semanales.

La educación musical en primaria desempeña un papel crucial al fomentar la apreciación de las artes, la expresión creativa y la adquisición de competencias culturales (Regelski, 2006). En la nueva ley de educación, la música adquiere un enfoque más interdisciplinar y junto a la danza "puede considerarse como una herramienta poderosa de cambio social que promueve la concienciación y el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible" (Decreto 38/2022, p. 48511). Consecuentemente, la música es enseñada no sólo para la musicalización de los estudiantes, sino como una herramienta valiosa para un desarrollo holístico. Uno de los ejemplos de esta transversalidad se encuentra en la contribución de la música a la salud y el bienestar de los estudiantes, la regulación emocional o la educación por la paz.

En este capítulo, se analizará la transversalidad de la música dentro del currículo de primaria (Decreto 38/2022) estableciendo vínculos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015, 2023). Además, se analizará el área de Música y Danza profundizando en su estructura, los criterios de evaluación, los contenidos y la progresividad del currículo. Se espera que, al analizar la transversalidad de la educación musical en relación con los ODS, este estudio podría proporcionar un punto de partida para futuras decisiones y reformas educativas. Además, esta investigación es relevante para maestros de música y educadores, ya que aportará una revisión del currículo musical más reciente. Por otro lado, se arrojará luz sobre cómo la música puede ser aprovechada como una herramienta pedagógica transversal eficaz para fomentar la adquisición de competencias clave en los estudiantes y promover una educación más integral y holística.

2. OBJETIVOS

- Explorar las relaciones transversales del área de Música y Danza con otras asignaturas de primaria, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
- Analizar la estructura, la secuenciación de criterios de evaluación y los contenidos del área de Música y Danza en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se fundamenta en una metodología de corte cualitativo, basada en el análisis documental. Como documento de referencia, se ha tomado el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, profundizando en el capítulo dedicado al área de Música y Danza que se recoge en el Anexo III (pp. 48511-48558). Esta investigación se justifica por la necesidad de comprender mejor la forma en la que se planifica y estructura el aprendizaje musical en un contexto específico. Se ha seleccionado la normativa de Castilla y León como estudio de caso, siendo necesario analizar el currículo de las 16 comunidades autónomas restantes para poder establecer generalizaciones y conclusiones a nivel nacional acerca del currículo en la LOMLOE, debido a que las competencias educativas recaen sobre los gobiernos autonómicos.

Para responder a los dos objetivos de investigación formulados, se ha llevado a cabo un análisis sintético del Decreto 38/2022 presentando los resultados en seis tablas. Atendiendo al primer objetivo, se ha analizado la presencia de la música en las ocho áreas que componen el currículo de primaria con la búsqueda del término "music-" a lo largo de las 534 páginas de la normativa prestando especial atención al Anexo III que presenta el currículo detallado de cada área, y también la sección de aprendizaje interdisciplinar que figura dentro del capítulo dedicado a Música y Danza. De modo similar, se analizó la presencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para tal fin, se buscaron los

términos clave de cada uno de los 17 ODS en el capítulo dedicado al área de Música y Danza y se constató su presencia en la Tabla 3. Por último, se realizó una revisión sobre las cinco competencias específicas trazando las relaciones transversales que se describen en su formulación a través del análisis de los términos clave que figuran en estas (Tabla 4).

Por otro lado, para dar respuesta al segundo objetivo de investigación, en la Tabla 2 se realizó una síntesis de la estructura del capítulo aportando un breve resumen de los contenidos de cada apartado. Para elaborar dicha tabla se realizó una lectura detenida del documento extrayendo las ideas relevantes, describiendo la naturaleza de los apartados. Para realizar el análisis de los criterios de evaluación, se realizó una transcripción de estos en una primera tabla donde se yuxtapone cada criterio de evaluación en los seis cursos de primaria. Al realizar dicha tabla se comprobó que gran parte del texto era el mismo para todos los cursos, siendo el criterio de evaluación del sexto curso el más completo y detallado. Consecuentemente, se identificaron las diferencias relevantes de cada curso, transcribiendo en totalidad el criterio de evaluación del último curso (Tabla 5). Para el análisis de los contenidos, se realizó una síntesis análoga, pero dado que los contenidos se presentan con un menor grado de concreción en la normativa, se optó por resumirlos como conceptos clave y limitar el análisis a indicar su presencia o ausencia a lo largo de los seis cursos de primaria (Tabla 6).

Este estudio se realizó con documentos y fuentes de acceso público procedentes del BOCyL (Boletín Oficial de Castilla y León). Se respetaron las fuentes originales de la legislación. La validez del estudio se respalda mediante un proceso de revisión documental y análisis estructurado. La fiabilidad se garantizó a través de la consistencia en la aplicación de los criterios de búsqueda y síntesis para identificar los ODS en el currículo, así como la interdisciplinaridad de la música en las áreas de educación primaria y la transversalidad de las competencias específicas. Del mismo modo, se siguió un proceso metódico para analizar y sintetizar los criterios de evaluación y los contenidos, respectivamente.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta la información del análisis del currículo musical de educación primaria del Decreto 38/2022 de Castilla y León a través de las Tablas 1-6. En la Tabla 1 se muestran las referencias a la música a lo largo de las ocho áreas de educación primaria, aportando una breve descripción de su presencia e indicando las páginas de la legislación donde se encuentran.

***TABLA 1**. Presencia de la música en las áreas de educación primaria*

Nombre del área	Presencia	Páginas
Ciencias de la Naturaleza	- Cualidades del sonido - Aparato auditivo	48524
Ciencias Sociales	- Ejemplo de situación de aprendizaje con la realización de actividades musicales de carácter multicultural. La escucha de "músicas del mundo" - Entorno y expresiones sociales, culturales, artísticas y patrimoniales (Sociedades y Territorios)	48524 48442-3
Educación Plástica y Visual	- Recursos expresivos y estéticos, lenguajes y manifestaciones artísticas y culturales - Propuestas musical plásticas, visuales y audiovisuales de diferentes géneros, estilos y corrientes. Propuestas artísticas de Castilla y León - Valorar y comunicar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones musicales	48488 48499 48508
Música y Danza	Área específicamente dedicada a la música	48511-58
Educación Física	- Proyectos vinculados a la actividad física, deportiva y rítmico-musical (Cultura motriz) - Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico-expresivo: Juegos bailados, danzas lúdicas, danza creativa, danzas urbanas, danza improvisación, bailes y danzas del mundo y tradicionales de Castilla y León, coreografías grupales, etc… Movimientos en pareja o grupales en bailes y coreografías sencillas	48524, 48561, 48572, 48579, 48585, 48592, 48599, 48608, 48617
Lengua Castellana y Literatura	- Participar en lecturas expresivas, dramatizaciones o interpretaciones de textos breves y sencillos con cierta entonación, ritmo y musicalidad - Comprensión, creación y expresión	48524, 48639, 48642, 48644, 48647, 48651, 48653, 48656-7, 48660, 48663, 48667, 48670, 48674

Lengua Extranjera	- Observación de entorno y expresiones sociales, culturales, artísticas y patrimoniales - Aprecio de la diversidad cultural y artística, que favorece el desarrollo de la dimensión intercultural en el alumnado	48802, 48820
Matemáticas	- Proporcionalidad, medida y ritmo	48524

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León

La Tabla 2 muestra una síntesis de la estructura de las 48 páginas que corresponden al capítulo del área de Música y Danza, aportando una breve descripción de los contenidos de cada sección.

***TABLA 2**. Estructura del capítulo dedicado al área de Música y Danza*

Nombre	Breve descripción	Páginas
Introducción	- Importancia de la música como fenómeno intercultural natural e intrínseco al ser humano - Beneficios cognitivos, socioemocionales y psicomotores - Música como herramienta de cambio (ODS) - Visión transversal e interdisciplinar de la Música - Mujeres en la música y perspectiva de género - Continuidad con educación infantil (área Comunicación y Representación de la Realidad) y educación secundaria (música como asignatura)	48511-2
Objetivos de etapa	- Diálogo intercultural y respeto a la diversidad - Espíritu crítico a través de las TIC (edición de partituras, audio…) - Bienestar e higiene auditiva, mental y emocional - Estados anímicos y actitudes contrarias a la violencia - Relación con la educación vial (reducción de accidentes de tráfico)	48512-4
Competencias clave	- Relación de la música con las 8 competencias clave	48514-7
Competencias específicas del área (I)	- Breve resumen de las competencias del área. No se presentan y justifican, como se hará en pp. 48524-29 – ver comp. específicas (II)	48517
Criterios de evaluación	- Breve introducción al concepto de la evaluación basada a en un enfoque competencial	48517-8
Contenidos	- Breve descripción de los 2 bloques de contenidos A y B	48518-9
Orientaciones metodológicas	- Referencia al anexo II.A para orientaciones generales - Puntualizaciones metodológicas (DUA, personalización del aprendizaje, progresividad y gradualidad, juego, etc.) - Principio de progresión y gradualidad	48519-21
Orientaciones para la evaluación	- Referencia al anexo II.B para orientaciones generales - Pautas generales sobre técnicas de observación, autorregulación del aprendizaje, entre otros	48521-22

Situaciones de aprendizaje	- Referencia al anexo II.C para las orientaciones para la elaboración y realización de situaciones de aprendizaje - Cuatro ejemplos de posibles situaciones de aprendizaje en el área: "emocionario musical", vídeos didácticos sobre la jota castellana, la música de India y los Beatles, y exploración espacial a través de "Marte" de Gustav Holst	48522-23
Aprendizaje interdisciplinar	- Importancia de la interdisciplinaridad, el enfoque globalizador y los aprendizajes significativos - Relación con las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Ciencias Naturales	48524
Competencias específicas del área (II)	- Presentación de las 5 competencias específicas con una descripción y justificación de las mismas y relación con descriptores operativos	48524-29
Currículo por cursos	- Desarrollo del currículo para los seis cursos de educación primaria partiendo de las 5 competencias específicas, que se concretizan a través de 17 criterios de evaluación, y, por otro lado, los contenidos agrupados en 2 bloques (A. Recepción, análisis y reflexión, y B. Experimentación creación e interpretación)	48529-58

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León

La Tabla 3 indica la presencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a lo largo del capítulo dedicado al área de Música y Danza partiendo del postulado formulado en la introducción.

***TABLA 3**. Presencia de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo del área de Música y Danza*

ODS	Presencia	Páginas
ODS 3. Salud y bienestar	- Introducción: "componente emocional imprescindible para el aprendizaje y el bienestar" -Contribución del área al logro de los objetivos de etapa "contribución activa para el bienestar personal y colectivo" y "La salud auditiva, mental y emocional y su contribución activa para el bienestar personal y colectivo" (también contenido específico de 4º, 5º y 6º) - Justificación de la competencia en ciencia, tecnología e ingeniería "agresiones que deterioran la calidad de vida, como la contaminación sonora, tomando conciencia de la importancia de contribuir a preservar un entorno físico agradable y saludable" - Desarrollo de la competencia específica 5 "desarrollo de la personalidad del niño y el bienestar físico, emocional y social" / "técnicas de interpretación vocal, instrumental y de movimiento saludables, que atiendan a la postura y la posición del cuerpo" / "hábitos saludables" - Criterio de evaluación a partir de 3º curso "adopción en su vida cotidiana de hábitos saludables para un cuidado adecuado de la" voz	48511, 48514-5, 48528, 48549-50, 48555-6, 48539, 48544,

ODS 5. Igualdad de género	- Introducción: "contribución de las mujeres a la evolución de las áreas artísticas desde una perspectiva de género" - Descripción competencia específica 1: "producciones creadas y ejecutadas por mujeres como obras en las que estas aparezcan representadas" - Contenidos de 5º y 6º curso "El papel de la mujer en estas artes y en las propuestas contemporáneas"	48512, 48525, 48550, 48556
ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico	Contenido de los 6 cursos "Profesiones vinculadas con la música, el lenguaje corporal, escénico y performativo"	48532, 48536, 48541, 48546, 48551, 48557
ODS 10. Reducción de las desigualdades	Orientaciones metodológicas "igualdad de oportunidades a través del Diseño Universal de Aprendizaje" Criterio de evaluación 4.1 en los seis cursos: "partir de la igualdad y el respeto a la diversidad"	48519, 48530, 48534, 48539, 48544, 48549, 48554,
13. Acción por el clima	Ejemplo de situación de aprendizaje "construcción de un pandero cuadrado a partir de materiales reciclados del entorno" Contenido de los seis cursos "Objetos sonoros. Cotidiáfonos"	48523, 48532, 48536, 48540, 48545, 48551, 48556
ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	Contribución del área al logro de los objetivos de etapa "resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia" y "desarrollo de las capacidades afectivas y de actitudes contrarias a la violencia" Competencia específica 5 "utilizar el arte como mecanismo de paz e interacción social"	48512, 48514, 48528

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015, 2023)

La Tabla 4 presenta un análisis de las relaciones interdisciplinares de las cinco competencias específicas del área de Música y Danza. En la primera columna se indica el concepto clave de cada competencia, mientras que en la segunda columna se transcribe la competencia específica en su formulación completa y la tercera columna enumera las relaciones transversales.

***TABLA 4**. Análisis de la transversalidad de las competencias específicas del área de Música y Danza*

Concepto clave	Formulación de la competencia específica	Relaciones transversales
1. Propuestas artísticas	Descubrir propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa, la interpretación y el análisis de las mismas, para desarrollar la curiosidad, el placer y la apertura hacia el descubrimiento de lo nuevo y el respeto por la diversidad.	- Recepción activa - Curiosidad, placer y apertura hacia el descubrimiento de lo nuevo - Respeto por la diversidad
2. Investigación en las artes	Investigar sobre manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para desarrollar interés y aprecio por las mismas, disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia	- Interés y aprecio multi- e intercultural - Sensibilización artística
3. Expresión y comunicación musical	Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, el cuerpo y los medios digitales, desarrollando la autoconfianza y una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas, para producir e interpretar obras propias y ajenas	- Medios digitales - Autoconfianza - Visión crítica - Visión empática
4. Producción escénica y performativa	Participar activamente del diseño, la elaboración y la difusión de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso a desarrollar, asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, respetando su propia labor y la de sus compañeros, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría, el sentido de la pertenencia, el compromiso en experiencias colaborativas y el espíritu emprendedor.	- Respeto al trabajo propio y ajeno - Sentido de pertenencia - Compromiso en trabajo en equipo - Espíritu emprendedor
5. Conciencia corporal	Ejercitar una conciencia corporal y una propiocepción a través del uso de la voz y la práctica y estudio del movimiento, favoreciendo la atención y la escucha, buscando la corrección postural en las interpretaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo y el conocimiento de las emociones y su autogestión, para desarrollar la propia personalidad y utilizar el arte como mecanismo de paz e interacción social	- Atención - Emociones y autogestión - Paz e interacción social

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León.

La Tabla 5, presenta un análisis de los 17 criterios de evaluación del área de Música y Danza que proceden de las 5 competencias específicas presentadas en la Tabla 4. Cada competencia específica se desarrolla en tres criterios de evaluación, a excepción de la última que cuenta con cinco criterios. La formulación de los 17 criterios de evaluación a lo largo de los seis cursos de primaria es muy similar, por lo que en la primera columna se transcriben los criterios del último curso que incluyen una descripción más detallada, mientras que la segunda columna indica las diferencias con los cursos precedentes.

***TABLA 5**. Análisis de los 15 criterios de evaluación del área de Música y Danza*

Criterios de evaluación del 6º curso	Diferencias con cursos anteriores
1.1 Distinguir, comparar y valorar propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la búsqueda, la recepción activa en diferentes contextos y/o la interpretación, mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo y respeto por las mismas	1º Explorar 2º Explorar y descubrir 3º Reconocer 4º Distinguir 5º La búsqueda 6º Distinguir, comparar y valorar
1.2 Describir y debatir acerca de las manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, explorando y analizando sus características con actitud abierta e interés, estableciendo relaciones entre ellas, valorando positivamente y respetando la diversidad que las genera	1º Describir elementos básicos / entorno próximo 2º Describir manifestaciones 3º Explorando características 4º Estableciendo relaciones 5º Analizando / Valorando positivamente / Respetando diversidad 6º Describir y debatir
1.3 Utilizar el vocabulario específico del lenguaje musical, corporal, escénico y performativo, en diversos contextos de recepción, análisis, creación e interpretación planteados en el aula, expresando opiniones y valoraciones de manera fundamentada, con una actitud abierta y respetuosa hacia las manifestaciones artísticas	1º Explorar / vocabulario básico 2º Identificar 3º Iniciarse en la utilización / uso común / diversos contextos / planteados en el aula 4º Utilizar 5º Vocabulario específico / expresando opiniones / actitud abierta y respetuosa 6º Valoraciones
2.1 Seleccionar y aplicar estrategias para la búsqueda de información sobre manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, a través de diversos canales y medios de acceso, tanto de forma individual como cooperativa, disfrutando tanto en las tareas de búsqueda como de las manifestaciones encontradas, reflexionando y valorando la información obtenida, mostrando interés, aprecio y respeto por las mismas	1º Iniciarse en selección y aplicación / medios de acceso sencillos 2º Seleccionar y aplicar / mostrando aprecio e interés 3º Estrategias de búsquedas guiada 4º Iniciando en la reflexión sobre información obtenida 5º Estrategias de búsqueda / diversos canales y medio de acceso / reflexionando 6º Valorando

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León.

***TABLA 5 (continuación)**. Análisis de los 15 criterios de evaluación del área de Música y Danza*

Criterios de evaluación del 6º curso	Diferencias con cursos anteriores
2.2 Comparar y comunicar el significado, los elementos característicos y la intencionalidad de distintas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo que forman parte del patrimonio cultural y artístico, analizando los canales, medios y técnicas vinculados a ellas, así como sus diferencias y similitudes, entendiendo su valor y desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta y respetuosa	1º Identificar elementos básicos 2º Reconocer / identificando diferencias y similitudes 3º Distinguir / dialogando sobre sensaciones con actitud abierta 4º Analizando y reflexionando 5º Comparar y comunicar el significado / analizando canales / entendiendo su valor 6º Intencionalidad de distintas manifestaciones musicales
2.3 Valorar y comunicar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, desde la recepción activa, a partir de su análisis, comprensión y disfrute, mostrando respeto por las emociones compartidas por los compañeros, reconociendo progresivamente el papel que desempeñan en el desarrollo personal y social.	1º Explorar 2º Explorar y compartir 3º Reconocer y compartir, mostrando respeto hacia emociones compartidas 4º Desarrollando autoconfianza 5º Valorar y compartir, a partir del análisis 6º Desarrollo personal y social
3.1 Producir obras propias básicas de carácter musical, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, de forma individual y en grupo, utilizando las posibilidades expresivas de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales y los medios digitales básicos, mostrando control y confianza en las capacidades creativas propias y desarrollando una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas	1º Experimentar con pequeñas y sencillas secuencias, progresiva confianza 2º Producir de manera guiada, confianza 3º Producir obras propias básicas, con diferentes posibilidades comunicativas 4º mostrando cierto control 5º cierta visión crítica y empática 6º desarrollando visión crítica y empática
3.2 Expresar con creatividad y de forma autónoma, ideas, sentimientos y emociones a través de la interpretación de diversas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, utilizando los diferentes lenguajes artísticos, por medio de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales y otros materiales, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución	1º Expresar de forma guiada y acompañada / breve y sencillo 2º Expresar de forma guiada ideas 3º Expresar con creatividad, prestando atención a la ejecución 4º Progresivamente autónoma y con correcta ejecución 5º Diversas manifestaciones, cierta confianza y perfeccionamiento progresivo 6º Mostrando confianza y perfeccionando

3.3 Interpretar de manera individual o grupal diversas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo utilizando la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales u otros materiales desarrollando una actitud cooperativa, de escucha, compromiso y coordinación con el grupo	1º Breve y sencillo, con atención 2º Actitud cooperativa de escucha 3º Sencillo (no necesariamente breve) 4º Elimina referencia a sencillo 5º Diversas manifestaciones, compromiso y progresiva coordinación con el grupo 6º Coordinación con el grupo
4.1 Planificar y diseñar producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final, poniendo en valor el proceso, asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad y desarrollando el espíritu emprendedor	1º Explorar / elementales 2º Participar de manera guiada 3º Sencillas / Resultado final, valorando proceso y asumiendo diferentes funciones 4º Resultado planificado / elimina sencillas 5º Planificar y diseñar semi-guiado con espíritu emprendedor 6º Quita referencia a semi-guiado

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León

***TABLA 5 (continuación)**. Análisis de los 15 criterios de evaluación del área de Música y Danza*

Criterios de evaluación del 6º curso	Diferencias con cursos anteriores
4.2 Participar activamente en el proceso cooperativo de elaboración de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, de forma creativa, respetuosa y comprometida, utilizando elementos de los diferentes lenguajes y técnicas artísticas, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final, respetando la propia labor y la de los compañeros	1º Experimentar / elementos básicos 2º Tomar parte 3º Participar 4º Participar de forma creativa 5º Participar activamente / "algunos elementos" 6º Elimina "algunos" / simplemente "elementos"
4.3 Compartir los proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas, empleando diferentes estrategias comunicativas y a través de diversos medios, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias y opiniones propias y de los demás	1º Compartir experiencias creativas e interpretativas / identificando 2º Proyectos / explicando 3º Estrategia comunicativa básica / respetando 4º Estrategias comunicativas básicas 5º Estrategias comunicativas con medios sencillos 6º Diversos medios

5.1 Comprender e identificar los diversos usos y propiedades de la voz, así como la importancia de su cuidado como instrumento y recurso expresivo y comunicativo, poniendo en práctica conocimientos de técnica vocal, de forma hablada y cantada, y adoptando en su vida cotidiana hábitos saludables para un cuidado adecuado de la misma	1º Iniciarse en el descubrimiento 2º Descubrir diversos usos 3º Tomar conciencia / poniendo en práctica / conocimiento y adopción de hábitos saludables 4º Comprender 5º Comprender e identificar 6º Conocimientos (quita referencia a "básicos")
5.2 Observar, identificar y reconocer el estado del propio cuerpo y las posibilidades motrices, controlando el equilibrio, la coordinación y la alineación, a través de la práctica de ejercicios coreográficos, individuales y en grupo, sencillos y dirigidos, correspondientes a diferentes estilos de danza	1º Iniciarse en la experimentación 2º Explorar 3º Observar el estado / ejercicios de expresión corporal / progresando en el control del equilibrio 4º Observar e identificar el estado 5º Ejercicios coreográficos / controlando equilibrio / diferentes estilos de danza 6º Observar, identificar y reconocer
5.3 Manejar correctamente diferentes técnicas de respiración, reconociéndola como una de las funciones principales del organismo y como mecanismo para el correcto uso de la voz, a través de ejercicios de interpretación vocal, instrumental y corporal, mostrando control sobre la misma, relajación y una correcta gestión de las emociones	1º Explorar y experimentar 2º Progresando en el control 3º Conocer y aplicar técnicas básicas / uso correcto de la voz 4º Manejar correctamente diferentes técnicas / relajación y autocontrol de emociones 5º Control sobre la misma 6º Correcta gestión
5.4 Evidenciar la relajación del cuerpo en la interpretación vocal, instrumental y de movimiento a través del control de la respiración adquirida mediante diferentes técnicas	1º Adquirir progresivamente técnicas sencillas y experimentar 2º Prestando atención 3º Mostrar progresivamente relajación del cuerpo / algunas técnicas sencillas / progresivo control 4º Mostrar la relajación del cuerpo / control de la respiración / ejercicios sencillos 5º Evidenciar progresivamente la relajación del cuerpo en ejercicios concretos 6º Diferentes técnicas

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León

***TABLA 5 (continuación)**. Análisis de los 15 criterios de evaluación del área de Música y Danza*

Criterios de evaluación del 6º curso	Diferencias con cursos anteriores
5.5 Reconocer y analizar los estados anímicos y su expresión a través de herramientas artísticas buscando la adecuación de la emoción con las técnicas vocales, instrumentales y de movimiento y consiguiendo la creación y la interpretación artística	1º Descubrir / herramientas y movimientos elementales y sencillos / vida cotidiana 2º Explorar 3º Identificar / obras artísticas sencillas 4º Reconocer / obras artísticas 5º Reconocer / herramientas artísticas / búsqueda de adecuación 6º Reconocer y analizar

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León

Como puede observarse con el análisis de la Tabla 5, los criterios de evaluación siguen una secuenciación que parte desde verbos relacionados con la exploración y el descubrimiento en los primeros cursos de primaria hasta a la investigación, el análisis, la reflexión crítica, la valoración y apreciación en los cursos del tercer ciclo. Igualmente, los criterios se formulan de acuerdo con el principio de la progresividad añadiendo una mayor profundización a medida que avanzan los cursos de primaria. De este modo, a partir de los criterios de evaluación que permiten medir la consecución de las cinco competencias específicas, el maestro de música puede planificar con un mayor nivel de detalle su práctica docente.

Finalmente, la Tabla 6 presenta una síntesis de los contenidos que figuran en el desarrollo del currículo del área de Música y Danza en el Decreto 38/2022. Como puede observarse, todos los contenidos a excepción de nueve están presentes en todos los cursos de primaria, si bien su grado de profundización es progresivo y secuencial. A pesar de que el decreto proporciona una lista relativamente extensa de contenidos, no se facilita una descripción tan detallada de los mismos como es el caso de los criterios de evaluación. La ausencia de esta concreción dota de mayor autonomía a los maestros y a las editoriales de los libros de texto a crear su propia secuenciación de los contenidos, tomando como punto de partida a los criterios de evaluación, que sí son desarrollados con un mayor grado de precisión.

***TABLA 6**. Síntesis de los contenidos del área de Música y Danza*

Bloque A: Recepción, análisis y reflexión	**Cursos**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Propuestas musicales vocales e instrumentales, de lenguaje corporal y escénico	x	x	x	x	x	x
Estrategias de recepción activa que favorezcan análisis y reflexión. Gusto propio	x	x	x	x	x	x
Normas de comportamiento y actitud abierta, crítica y positiva. Silencio y atención	x	x	x	x	x	x
Vocabulario específico de música, la danza y las artes escénicas y performativas	x	x	x	x	x	x
La música descriptiva y programática. Bandas sonoras. Imágenes extra-musicales	x	x	x	x	x	x
Paisajes sonoros en entornos próximos y en diferentes entornos.	x	x	x	x	x	x
El sonido y sus cualidades. Discriminación auditiva e identificacion	x	x	x	x	x	x
Voces masculinas, femeninas e infantiles. Discriminación auditiva. Clasificación	x	x	x	x	x	x
Los instrumentos musicales. Clasificación. Instr. populares de Castilla y León	x	x	x	x	x	x
Objetos sonoros. Cotidiáfonos. Identificación y clasificación visual y auditiva	x	x	x	x	x	x
Organización de obras musicales: tempo, carácter, forma, textura, etc.	x	x	x	x	x	x
Recursos digitales para la música, la danza y las artes escénicas y performativas		x	x	x	x	x
Contaminación acústica			x	x	x	x
La salud auditiva, mental y emocional			x	x	x	x
Perspectiva de género. Análisis crítico. Papel de la mujer en las artes			x	x	x	x
Representación escénica: roles, materiales y espacios. Estructura. Teatralidad			x	x	x	x
Aproximación a las épocas de la Historia de la Música. Principales compositores					x	x
BLOQUE B. Experimentación, creación e interpretación	Cursos					
	1	2	3	4	5	6
Fases del proceso creativo de propuestas musicales: interp., experimentación…	x	x	x	x	x	x
Profesiones vinculadas con la música, danza, artes escénicas y performativas	x	x	x	x	x	x
Actitud activa e interés por el proceso y el producto final en producciones musicales	x	x	x	x	x	x
La percusión corporal y posibilidades sonoras del propio cuerpo	x	x	x	x	x	x
Construcción de instrumentos sencillos. Vibración y sonoridad	x	x	x	x	x	x
El cuidado de la voz hablada y cantada como recurso expresivo y comunicativo	x	x	x	x	x	x

Lenguajes musicales: interpretación, improvisación y composición. Silencio	x	x	x	x	x	x
El cuerpo y sus posibilidades motrices, dramáticas y creativas: experimentación	x	x	x	x	x	x
Movimiento orgánico del cuerpo. Equilibrio y coordinación. Coreografías	x	x	x	x	x	x
Técnicas dramáticas y dancísticas. Lenguaje expresivo. Improvisación	x	x	x	x	x	x
Capacidades expresivas y creativas de la expresión corporal y dramática	x	x	x	x	x	x
Repertorio de Castilla y León: vocal, instrumental, danzas y coreografías	x	x	x	x	x	x
Técnicas de respiración y relajación en la interpretación musical	x	x	x	x	x	x
Los estados anímicos y su expresión a través de herramientas artísticas	x	x	x	x	x	x
Aplicaciones informáticas de grabación, edición de audio y edición de partituras			x	x	x	x
Desarrollo del espíritu crítico y empático					x	x
Plagio y derechos de autor. Uso responsable de bancos de imágenes y sonidos					x	x

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Decreto 38/2022 de Castilla y León.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio documental arrojan luz sobre la presencia y la naturaleza de la música en el currículo de primaria. El análisis permitió constatar que la música está presente en todas las áreas de primaria. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la efectividad de estas conexiones transversales depende en gran medida de la colaboración interdisciplinaria entre el maestro generalista que imparte las áreas principales y el maestro especialista en música. La limitación del tiempo semanal asignado al área puede fomentar la búsqueda de una mayor presencia de la música a través de otras áreas. Según Gutiérrez Cordero et al. (2011)

> El gran potencial interdisciplinar de la educación musical se debe a la cantidad de recursos que se pueden emplear a través de los distintos modos de expresión y percepción que se ven inmersos en el proceso creativo-musical. Al mismo tiempo, la capacidad de motivación y el carácter ameno que despierta la música en el alumnado hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en una experiencia gratificante donde se aprende significativamente a través de la acción y la diversión (p. 160)

En consecuencia, se considera que sería beneficioso ampliar la relación interdisciplinaria con ciertas áreas del currículo. Por ejemplo, el Decreto 38/2022 menciona que el área de Música y Danza se relaciona de

manera directa con el área de Matemáticas en términos de comprensión de la proporcionalidad, la medida y el ritmo (p. 48524). En este sentido, sería interesante que el currículo proporcionara ejemplos concretos para fomentar esta transversalidad. Liern Carrión (2011) propone juegos músico-matemáticos para primaria, como el dominó con notas y fracciones o la resolución de problemas de fracciones basados en los ritmos de partituras. Por otro lado, Contreras de la Torre (2017) ofrece una revisión de recursos transversales entre la música y las matemáticas en línea, así como una propuesta de actividades genéricas para primaria

Igualmente, se recomienda ampliar la presencia de la música en el aprendizaje de las lenguas castellana y extranjera. Las canciones pueden ser una herramienta efectiva para mejorar la pronunciación en inglés como lengua extranjera (Syroyid Syroyid, 2022). En este contexto, destacan propuestas interdisciplinarias para primaria, como la de Martínez Cantero (2016), que utiliza las 'Canciones Populares Españolas' de Federico García Lorca en las áreas de Música y Danza y Lengua Castellana y Literatura. También, el trabajo de Morata Marín (2020) presenta una serie de actividades para los seis cursos de primaria que relacionan el folclore musical y los romances clásicos con la literatura.

Asimismo, es importante explorar más a fondo las relaciones entre la música y la educación física (Learreta Ramos y Sierra Zamorano, 2003) a través de la musicomotricidad (González Serrano, 2022), así como el uso de la música en la enseñanza de ciencias sociales (Gaona Toloza y Samper Álvarez, 2020). En consecuencia, se considera relevante investigar de manera exhaustiva los vínculos transversales de la música con todas las áreas de primaria.

En relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se han identificado vínculos entre el área de Música y Danza y seis de los ODS: salud y bienestar (ODS 3), igualdad de género (ODS 5), trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8), reducción de las desigualdades (ODS 10), acción por el clima (ODS 13) y paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16). Aunque el currículo de Música y Danza no proporciona orientaciones específicas sobre cómo abordar los ODS en el aula, existen propuestas de Mateo Manso (2021) y Hernández Pérez (2023) que pueden servir como recursos útiles. Además, el trabajo de

Vernia Carrasco (2022) ofrece una revisión preliminar de publicaciones que exploran el papel de la música y el arte en general para trabajar los ODS en el entorno educativo.

En cuanto a la perspectiva de género en la música, es alentador observar que se aborda en los cursos de primaria. Aunque el currículo se centra principalmente en destacar el papel de las mujeres en la historia de la música, es importante destacar que una educación de calidad en Música y Danza puede ser un poderoso vehículo para desafiar estereotipos de género, especialmente a través de la danza y el canto (Trollinger, 2021).

La propuesta de progresividad y secuenciación de los criterios de evaluación y contenidos parece ser coherente. Sin embargo, esta progresión plantea preguntas sobre si se garantiza que se ajuste a las etapas de desarrollo musical, cognitivo, psicomotriz y socioemocional de los estudiantes. Aunque se destaca el enfoque crítico y reflexivo adoptado en los cursos superiores, es importante considerar que muchos alumnos podrían enfrentar dificultades para desarrollar un razonamiento abstracto estructurado, crítico e independiente, ya que se encuentran en una etapa de transición entre las “estructuras de conjunto operatorias concretas” que caracterizan a las edades de 7 a 10 años y la "ausencia de estructuras de conjunto operatorias formales" típica de las edades de 11 a 14 años (Mounoud, 2001, p. 62).

El currículo de Música y Danza en la Comunidad Autónoma de Castilla y León se compone de dos bloques principales: Recepción, análisis y reflexión, y Experimentación, creación e interpretación. Estos bloques, junto con la progresión observada, brindan un marco sólido para el desarrollo de las habilidades y competencias musicales y dancísticas de los estudiantes a lo largo de la educación primaria. Sin embargo, es importante destacar que la falta de descripciones detalladas de los contenidos puede dar lugar a disparidades en la calidad y profundidad de la enseñanza en diferentes centros. Esta falta de estructura curricular más específica en los contenidos proporciona una mayor autonomía a los docentes y a las editoriales de libros de texto para desarrollar su propia secuenciación de contenidos. Aunque esto puede ser beneficioso en términos de flexibilidad, los docentes deben realizar un esfuerzo adicional

para garantizar que los contenidos se impartan de manera efectiva y se adapten a las necesidades de sus estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El análisis documental reveló una estructura progresiva en el currículo, que permite a los maestros adaptar su práctica docente al desarrollo de cinco competencias específicas. En cuanto al análisis de la estructura y secuenciación de los criterios de evaluación y contenidos, se observó una progresión lógica y progresiva a lo largo de los cursos de primaria. La exploración de las relaciones transversales reveló la existencia de oportunidades significativas para la interacción entre el área de Música y Danza y otras áreas de primaria, lo que puede enriquecer la experiencia educativa y contribuir a una educación más holística. Además, se identificó la presencia de 6 ODS en el currículo del área de Música y Danza, lo que subraya que el presente currículo utiliza la música como herramienta para promover la conciencia de los desafíos globales y la sostenibilidad. Estos hallazgos contribuyen al debate sobre el incremento de horas dedicadas al área de música en la educación primaria y su papel en el desarrollo sostenible de la sociedad.

Cabe resaltar las limitaciones del presente estudio. En primer lugar, este estudio se ha centrado exclusivamente en el currículo de primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Para obtener generalizaciones, es necesario analizar el currículo de las demás comunidades autónomas, siendo beneficioso comparar estos currículos con los de otros países, considerando diferentes contextos geográficos y culturales. Por otro lado, una limitación importante del presente estudio radica en la ausencia del análisis de los agentes involucrados. A pesar de que este estudio se ha basado en un análisis documental metódico, no se ha incorporado las voces y opiniones de docentes, estudiantes y familias. Investigaciones futuras podrían beneficiarse de la inclusión de métodos cualitativos, como entrevistas y encuestas, para comprender mejor cómo se implementa el currículo en la práctica.

Teniendo esto en cuenta, se propone una serie de futuras líneas de investigación para futuros estudios. Sería relevante investigar la

efectividad de la implementación de los conceptos transversales y los ODS en la enseñanza de Música y Danza en el aula. Para tal fin, se podría recurrir a la observación crítica de la realidad que se produce en las aulas de diversos centros, manteniendo el anonimato ético y llevando a cabo un diario de campo. Igualmente, se podría recurrir a instrumentos cuantitativos y cualitativos, tales como cuestionarios y entrevistas para analizar la realidad vivida por los agentes educativos. Al entrevistar a los estudiantes, se podría analizar su percepción y compromiso con los problemas globales y la sostenibilidad. Otra línea de investigación podría centrarse en evaluar los recursos que transmitan de forma efectiva la enseñanza de Música y Danza en el contexto de los ODS y la interdisciplinariedad. Asimismo, sería interesante analizar de forma comparativa los currículos de música de la LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE para identificar posibles tendencias en el planteamiento de estos. En este contexto, conviene reivindicar la importancia que tiene la música en el currículo de primaria y se espera que las futuras reformas educativas del país estén orientadas a su consolidación como área obligatoria, con todos sus beneficios educativos asociados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El autor del presente trabajo pertenece al grupo de investigación DIDEROT (Didácticas Digitales de la Expresión Musical y las Artes Performativas) adscrito al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Salamanca.

8. REFERENCIAS

Carrión, V. L. (2011). Música y Matemáticas en educación primaria. Suma. *Revista para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, 66*, 107-112.

Contreras de la Torre, G. (2017). *Matemáticas a través de la Música en Educación Primaria: Reflexión y Propuesta de actividades* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. CREA: Colección de Recursos Educativos Abiertos. https://hdl.handle.net/10953.1/6275

De Moya Martínez, M. D. V., López García, N. J. y Madrid Vivar, D. (2016). La legislación educativa elemental de la música en la España del Siglo XIX. *Historia de la Educación, 35*, 217-236. http://dx.doi.org/10.14201/hedu201635217236

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Gaona Toloza, M. F. y Samper Álvarez, L. E. (2020). *La música como estrategia pedagógica para facilitar la enseñanza de las ciencias sociales* [Trabajo fin de grado, Universidad de la Costa]. DSpace. https://hdl.handle.net/11323/6421

González Serrano, D. (2022). Musicomotricidad: la música como herramienta psicomotriz en Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, 43*, 672-682

Gutiérrez Cordero, R., Cremades Begines, A. y Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas, 25*, 151-161.

Hernández Pérez, R. (2023). Acordes de Impacto: La Música y los ODS Unidos por el Cambio. *Open Journal of Music Education, 1*(1), 47-68.

Learreta Ramos, B., y Sierra Zamorano, M. A. La música como recurso didáctico en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *6*, 27-37.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Martínez Cantero, I. (2016). Música y lengua castellana y literatura. Una propuesta interdisciplinar en Educación primaria de las " Canciones populares españolas" de Federico García Lorca. En *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria* (pp. 383-386). Universidad de Murcia.

Martos Sánchez, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 6*(12), 43-50

Mateo Manso, M. (2021). *"Acción por el clima" en Educación Primaria. Propuesta de intervención competencial a través del ODS* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47559

Morata Marín, N. (2020). *Desde el arte de las musas hasta la clase de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN: Repositorio Institucional de Documentos. https://zaguan.unizar.es/record/95177

Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales (S. Sastre, trad.). Contextos Educativos. Revista de Educación, (4), 53-77.

Naciones Unidas. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 [A/RES/70/1]. https://bit.ly/46JSY8c

Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de desarrollo sostenible* [Artículo en línea]. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Regelski, T. A. (2006). 'Music appreciation' as praxis. *Music Education Research, 8*(2), 281–310. https://doi.org/10.1080/14613800600779584

Sarget Ros, M. A. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* (15), 117-132.

Syroyid Syroyid, B. (2022). ¿Ayuda el canto a mejorar la pronunciación del inglés como lengua extranjera? Una revisión de estudios experimentales. En S. Gala Pellicer (Ed.) *Innovación Educativa Aplicada a la Enseñanza de la Lengua* (pp. 63-69). Dykinson.

Trollinger, L. M. (2021). Sex/gender research in music education: A review. *Visions of Research in Music Education, 16*(5), 5.

Vernia Carrasco, A. M. (2022). Música y ODS para la mejora educativa, emprendimiento e inclusión. *Visual Review. Revista Internacional de Cultura Visual, 11*(3), 1-10. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3667

SECCIÓN II

LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

EDUCATING JOURNALISTS: A RENEWED CHALLENGE FOR UNIVERSITIES

PHILIPPE WALLEZ
MS Columbia Journalism School; Ph.D. Aix-Marseille

1. INTRODUCTION

Is journalism a field of social science? Should the University teach it as a discipline? Is it solely a professional skill that can be imparted through specialized schools? These questions were being debated even before Washington College in Virginia, now Washington and Lee, began teaching journalism to undergraduates in the late1860s and before the University of Missouri opened the country's first separate school of journalism in 1908.

Journalism has been treated for decades with some disdain by academics. The implementation of the Graduate School of Journalism at Columbia University in 1912 by Joseph Pulitzer was a fierce struggle against academic prejudice. Journalism was not considered as enough noble to be taught as an academic discipline. The publisher Pulitzer offered $5M for a start, the suggestion was rejected It took twenty years and a new University president before the launching of the first class. Joseph Pulitzer's implementation of the Graduate School of Journalism at Columbia University in 1912 was a fierce struggle against academic prejudice. The academic discipline of journalism was not considered noble enough to be taught. The publisher Pulitzer offered $5M for a start, but the suggestion was declined. It took twenty years and a new University president to launch the first class.

At the same time, publishers and journalists were convinced in those old days that learning this craft is developed through daily experience on the field and real-life, not sitting on a university bench. The main

message was that you won't succeed as a reporter if you don't have journalism in your blood and DNA.

Things and perceptions have undergone significant changes. Even so, there is still what we can refer to as mutual misunderstanding and distrust. In France, in the last decade, only about 15 to 23 percent of young journalists receiving the first professional card, a mandatory document, have graduated from the authorized 14 journalism schools. Why such a low rate?.

> A trade unionist explains the background. “The glory of our trade is to remain open to talents that may be not detected at first glance by the universities; Some may fail at selection exams and be amazing journalists”.

A university professor qualifies the system *of 'malthusianism'. The Etats Generaux de l’Information*, launched in 2023 October may alter the status quo.

In the United States, the rate is higher: six in 10 of all U.S. journalists have majored in journalism or communication. There are private and public journalism schools with much different fees and tuitions. But all are authorized. The qualitative difference is made with some rankings whose methodology is not unanimously accepted.

The purpose of this paper is to review the evolution through a brief history of the journalism education in France and America and then address the significant problems in modern journalism education. Today, the main issue is the question that follows. What steps must academic and professional authorities take to adapt to a disrupted ecosystem? A recent survey (2022, The American Journalist) reveals the US journalist (sample of 1,600 professionals) is much interested in specific job skills linked to the changes in media technology. 59.5 percent said they would like additional training to cope with new job expectations such as documents and records utilization (27.9 percent), data journalism (24.9 percent), podcast production (20.6 per cent), entrepreneurial journalism (12.8 per cent). Very few journalists (8.5 percent) in 2022 are willing to expand their general knowledge. It would be of much interest to know how many would like to expand a disciplinary knowledge. The last chapter of our paper will study a new trend of the industry, the specialization, sometimes with a financial goal with high premium rates,

sometimes instilled by the quest of a better and more reliable journalism. It has already changed the offered programs of some journalism schools and online teachings. We will investigate more in-depth education, science and sports journalism. We will develop the example of the website Hechinger Report.

Initially founded as a training organization for journalists and based at Teachers College/Columbia University, Hechinger transitioned in 2010 to a national newsroom focused exclusively on education. Many staffers were trained at the seminar Covering Education held at Columbia Journalism School. The website is the paragon of a successful (phrase to be measured) nonprofit news outlet focused on a single issue. This innovation in the Schumpeterian meaning raises the question of the need and sustainability of niche news outlets and, therefore, subsequent adapted training in journalism schools.

II BRIEF HISTORICAL REVIEW OF TWO DIFFERENT TEACHING MODELS

The French model of the 60s and 70s focused on teaching subjects that were not related to journalism, such as government, economics, law, and business. Numerous writing workshops were held, but most did not involve reporting and instead relied heavily on traditional media sources for content. The emergence of TV has resulted in changes in the landscape and demands of publishers in CPNEJ, who are eager to collaborate on class content and syllabus. More reporting workshops were programmed.

The American model was much more realistic. It was named the 'teaching hospital model' or 'Missouri model'. For 115 years, The Columbia Missourian, which was launched in 1908, covered local news and trained students to become journalists. The Missouri Method enables students to report and edit in a professional newsroom that is driven by deadlines.



Breaking news and award-winning coverage were infused with the desire to scoop the legacy media. Nine faculty editors manage the Missourian with years of experience in reporting, copy editing, photography, multimedia, copy editing, photo editing, audience strategy, page design, and information graphics.

In digital form, the outlet continues to exist. KBIA, KOMU 8, Missouri Business Alert, and Vox Magazine are professional news outlets at the Missouri School of Journalism that share the newsroom space with The Missourian. The Missourian is a 501(c) 3 nonprofit organization that operates. The Missourian is funded through subscriptions, ad sales, the Missourian endowment, direct donations, and lab fees from the University of Missouri.

3. The Current Situation of Grads in the Job Market

3.1. France

The goal of la CPNEJ (Commission paritaire nationale de l'emploi des journalistes) agency whose members are all actors of the industry (trade unions, publishers, universities, and journalism schools) is to regulate access to the job market demand in order to impact the figures of unemployment. It restricts the number of accredited journalism schools to 14, and the number of applicants is subjected to a stringent selection process. The first professional card, a mandatory document, is only granted to 15% to 23% of young journalists who graduate from journalism schools. Why is the rate so low? A trade unionist synthetizes the background. "The glory of our trade is to remain open to talents that may be not detected at first glance by the universities; Some may fail at selection exams and be amazing journalists". A university professor replies qualifying the system of 'Malthusianism". Other criticism: the two major and more ancient schools, ESJ Lille and CFJ Paris take advantage of their status to impose their teaching model.

The syllabus of the classes and the pedagogy are debated among the CPNEJ in order to provide teaching adapted to the real needs of the

industry. Le Figaro attempted its first ranking, and the results and methodology were widely discussed.

TABLE 1. *Number of JS Grads among young journalist entering the job market*

Year	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Grad	258	293	286	284	311	274	303	284	284	373	431	316
New card	1854	1993	1716	1748	1672	1513	1673	1788	1757	1353	1862	1950
% Grad	13,6%	14,8%	16,6%	16,2%	19%	18%	18%	16%	16%	16%	23%	16%
TOTAL CARDS	36815	37012	36823	36317	35928	35238	35047	34890	34571	34182	34075	33626

Source : CCIJP

16 journalism schools have not been identified by CPNEJ. Teaching is permitted by the Ministry of Education, but the trade does not recognize it as such.

TABLE 2. *List of authorized journalism schools in France and degrees*

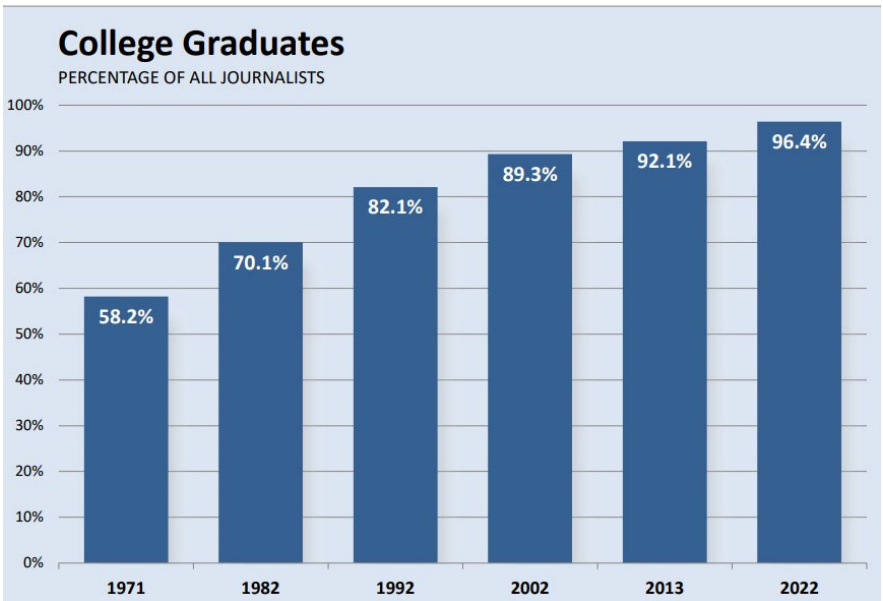
Paris	Centre de formation des journalistes, private, partnership with U	Specific CFJ degree
Lille	Ecole supérieure de journalisme, private, partnership with Sciences Po and U	Specific ESJ degree
Strasbourg	Centre d'Enseignement universitaire du Journalisme public university	U Master
Bordeaux	Institut de journalisme, public university	U Master
Tours	Ecole publique de journalisme Institut Universitaire de Technologie public	U Master
Paris	Celsa, Ecole des hautes études en sciences de l'information et communication, public university of Sorbonne	U Master
Aix-Marseille	Ecole de journalisme, public, university	U Master
Paris	Institut pratique du journalisme	U Master Paris-Dauphine
Toulouse	Ecole de journalisme, private, association	Specific degree
Rennes	Institut Universitaire Technologique, public	Brevet universitaire de technologie
Paris	Institut français de presse, public	U Master Panthéon-Assas
Grenoble	Ecole de journalisme, public	U Master
Paris	Ecole de journalisme de Sciences Politiques	Sciences Po Master
Nice	Institut universitaire de Technologie, école de journalisme, public	Brevet universitaire de technologie

Source : CPNEJ et CNMJ

Therefore, a graduate of those schools as well as journalists hired on different courses and degrees (geography, literature, history among other options) has to spend TWO YEARS as an intern before getting the professional card. A year is sufficient for a person who has graduated from a recognized school.

III.2. The United States: six in 10 of all U.S. journalists have majored in journalism or communication

TABLE 3 *College Graduates, US journalists*



Source: 2022 The American Journalist's Survey

To work as a journalist in most U.S. news media organizations, it is essential to have a bachelor's degree. Only 3.6 percent of journalists who work full-time don't have a bachelor's degree. The majority of these are from the past generations.

The percentage of college students with degrees who majored in journalism increased from 37.4 percent in 2013 to 45.1 percent. Since this question was first asked in 1982, it has reached the highest percentage. The proportion increases to 60.6 percent when those who majored in

radio-TV, telecommunication, mass communication, or communication are added.

The largest proportion of journalism majors is found in television (55.2 percent), followed by weekly newspapers (49.7 percent), daily newspapers (46.8 percent), wire services (42.4 percent), online news organizations (31.2 percent), radio (23.1 percent), and news magazines (21.1 percent).

Private journalism schools may have high fees/tuitions and low acceptance rates during the application process. Other schools are a part of public universities. Each program strives to emphasize its uniqueness. Dr. Won-Ki-Moon's research on AI as an impartial referee in the fact-checking process was highlighted by the journalism school at the University of Florida at Gainesville.

Various methodologies have been used to attempt ranking like College Factual Best Journalism Schools (collegefactual.com) and universities.com. The debate surrounding those rankings is intense. These schools are considered to be among the best

- University of Southern California
    - Northwestern University
    - University of Wisconsin - Madison
    - Columbia University in the City of New York
    - Syracuse University
    - University of Miami
    - University of Minnesota - Twin Cities
    - Boston University

3.3. Continuing Education

3.3.1. United States

The US journalists are much interested in specific job skills linked to the changes in media technology. 59.5 percent of U.S. journalists said they would like additional training to cope with new job expectations such as documents and records utilization (27.9 percent), data

journalism (24.9 percent), podcast production (20.6 per cent), coding (see table 4)

TABLE 4. *Additional Training Sought*



Source: survey 2022 The American Journalist. Methodoly: The final sample of 1,600 U.S. journalists included 425 daily newspaper journalists, 175 from weekly newspapers, 536 from television stations, 104 from radio stations, 218 from online news organizations, 85 from wire services, and 57 from news magazines.

3.3.2. In France, continuing education is a right

French law mandates that all for-profit outlets give a specific amount to promote the continuing education of their employees.

Outlets that hire less than 11 employees will incur 0.55 percent of their overall salary expenses

Outlets that employ more than 11 employees will incur 1% of the total salary expenses. A journalist has what we call Compte Personnel de Formation (CPF) which is a personal account used for continuing education. A State agency is running the system. Each person receives money or hours yearly in a personal account such as the following rates calculated on the full-time job: From 80 to 100 percent full-time job:

500€ - 30 percent: 150€ - Unemployed/ 0€, and an allowance of 25 hours of continuing education

It is up to the employees to decide which class they want to spend their money on. According to the organization's work agenda, they are required to obtain permission from the outlet they work for.

Almost all journalism schools, both authorized and unauthorized, offer continuing education that focuses mainly on new journalism skills.

3.3.3. Online Teaching; The case of Poynter



Poynter is a for profit organization willing to provide resources to student journalists, college media advisers and journalism educators. Anybody of those pratiticioners speaking English in the world may use this platform.

Poynter specializes in

- Ethics and fact-checking
- Reporting and storytelling
- Developing journalism's leaders
- Advancing newsroom diversity
- Strengthening local news companies

The Impact Report (2021-2022) shows that 3,700 employees at TEGNA TV stations received training from Poynter.

The revenues are growing (see table 5) since 2017

TABLE 5. *Operation revenues of Poynter*

2017	6
2018	8
2019	10
2020	13
2021	13
2022	16

Source: Poynter's Impact Report (in $ million)

"Many of our courses are free or low cost in order to keep them accessible for a wider audience" In our email interview, Maria Jaimes made a statement..

> "I would not say that we are better than the journalism schools. And we know Some of the ways we help is by providing perspectives and access to working journalists or other people that they may not normally have access to. We help by communicating what we are hearing journalism industries are looking for in new graduates. We share new tools and knowledge that we are seeing and learning about and we help and encourage them to keep brainstorming for new ideas. We know we are not the only ones doing this kind of work, but we bring our best to our work and hope that our participants and users see that effort."

4. CASE STUDIES SOME SPECIFIC TRAINING FOR NICHE BEATS

4.1. Covering Education, a seminar at Columbia University's Graduate School of Journalism

4.1.1. The context

Public education plays a unique role in the health and well-being of America's democracy. School boards and City Hall are where the majority of journalism investigations take place. Local coverage in neighborhoods and communities largely depends on schools, whether small-

town papers or metropolitan news conglomerates. Readers are highly interested in their school's academic quality, safety, cultural enrichment, fiscal health, and the taxes they pay to support education, which is one reason

> "Another reason is that public education plays a crucial role in civic life. Schools are expected to educate individual students and develop an engaged citizenry, mend racial inequities, and level the economic playing field for every child in America. Schools ideally offer a hope to overcome poverty. "

added Professor Lynnell Hancock in an email interview. She started a dedicated seminar at the Graduate School of Journalism at Columbia University after a lengthy career as an award-winning reporter covering education.

She is deeply convinced that "learning the craft and the content at a university is enormously useful. Education is a complex topic. It's very easy to fall into easy polemics and miss the real story. It can be approached from many different angles — economics, politics, history, the science of learning, cultural impact, race and class inequity, and on and on. It takes deep learning and experience to get it right, so naturally, learning the craft and the content at a university is enormously useful. "

The real life of schools is closely connected to various social issues. Education was taught exclusively by L. Hancock during the spring semester from 2008 to 2020. From 1996 to 2008, she taught Covering Education as part of a course called Covering the Youth Beat, which included child welfare, juvenile justice, poverty, and other child and family policy issues. "The truth is, education covered well encompasses all those issues, so the course title was more about semantics than accuracy." Around 20 students are selected each year..

4.1.2. Real-life practice

One day a week, the education reporters-in-training of the seminar spend one day in one of six partner schools, learning how each one operates from the boiler room to the classroom. The principal and students work together to create an independent study plan. Their routine includes keeping weekly journals and volunteering their services as

writing coaches, news-paper advisors, after-school tutors, or whatever suits the school's needs.

4.1.3. Quantitative results

Professor Hancock is unable to provide an exact number of former students who are covering education in media. However, “I can tell you at this moment in time that all the education reporters at New York's three daily newspapers (NYTimes, NY Daily News, NYPost) plus the education reporter at WNYC public radio were my students in covering education.“

Furthermore, the seminar fulfills the requirements of a growing job market in Education news.

> “The online news outlet dedicated to education coverage (ChalkbeatNY) employs two former students of mine. Also, the Hechinger Report, one of the first non-profit news outlets with a mission to cover education nationally, employs at least a dozen former students. “ Hancock added.

Outside NYC, the ed reporters at the Miami Herald and Minneapolis Star Tribune were students of the seminar.

4.2. The Hechinger Report

This website is a model for successful nonprofit news outlets that focus on a single issue, education in this case. Is it proof that education can be a sustainable niche because targeted audiences need quality news on a crucial topic? Liz Willen, the Editor In chief has a straight and honest answer.

> “Audiences always need quality news, but I wouldn't call us living proof or even sustainable. We are entirely dependent on foundation funding. without it, we don't exist. We have a 13-year track record but no guarantees for a sustainable future as a non-profit news outlet.”

The FY23 budget is $3,878,610. The business model is typically non-profit 501 © (3) status.

> "All of our stories are free to readers, because we believe that in a democracy, journalism is a public service that must provide critical information to audiences no matter their ability to pay." Willen added. "We are supported by major philanthropic institutions, including Carnegie, CZI, Gates, and Hewlett, as well as a small but growing pool of individual members who make recurring monthly and annual gifts"

The organization's earned revenue channel is limited and consists of sponsorships and website ads. Let's point out that in the nonprofit status advertising revenues are subject to taxes. According to Liz Willen,

> "Our reputation for expert and unbiased reporting has allowed us to build partnerships with top news outlets such as the Christian Science Monitor, the Los Angeles Times, The New York Times, NPR, PBS NewsHour, USA Today, and the Washington Post, along with local newspapers and public radio stations throughout the country. These outlets eagerly accept and anticipate our experience reporting on education, a topic few have the resources to cover adequately."

Partnerships can lead to revenue or financial advantages in certain circumstances. The answer given by the editor-in-chief in an email interview conducted kindly in a limited time does not indicate how much. The remark indicates that the website's credibility is its main asset. Award-winning reporters with successful careers in legacy organizations as education reporters make up many of the 24 employed persons.

The data related to audience and engagement is crucial

- 3.8 million visitors to HechingerReport.org in 2022.
- 48.6K Twitter followers and more than 10K on Facebook connect via social media.
- 50K subscribers to one of the newsletters; 42K to the main newsletter; and thousands more subscribe to four other topic-specific newsletters.

In this case, success is not defined as making double-digit profit and ROI, but as the accomplishment of the journalistic ideal of providing a high-quality and independent information, the civic mission. " As the corporate journalism industry struggles, The Hechinger Report fills the gaps and elevates the quality of coverage about education"

It means the respect of ethics. As a member of the Institute for Non-profit News (INN), the website follows a series of ethical practices and donor transparency guideline, including the non- negotiable “we retain full authority over the editorial content to protect the best journalism and business interests of our organization. Our news judgments are made independently – not based on or influenced by donors or any revenue source”. They do not feel shy to take a stand even though they define themselves as non-partisan and “balanced”. “Balance does not mean acting as if every side has an equal number of voices, but we acknowledge conflicts or disagreements.” The motto says all: « Covering inequality and innovation in education”

Success means at the same time the impact of news which is not easy to measure

4.3. Ecole superieure de journalisme (ESJ) de Lille (France) : Specialized beats : sport and science

The French State has only recognized 14 journalism schools, but only ESJ offers a specialization in sports coverage, which was launched in 2015. The degree is not tied to the full courses, it only takes one year. 15 students are usually selected each year at the university level + 2 after high school, regardless of their discipline.

Being a journalist is a valuable position to be chosen for, but it's not a certainty. Attending 160 hours of course, which includes writing, radio, TV, and multimedia techniques, is required of the students. Their study focuses on the organization of the various sport disciplines in France, their history, and economics. Partner teams' competitions are covered on weekends. The job is evaluated by educators.

The cost of tuition and fees is between 4500 and 5000 euros. Grants and fellowships are the means by which 40 percent of students fund their studies. After school, 90 percent of graduates are employed as full-time reporters or stringers. Many independent sites thrive due to the popularity of sport on the news market. There is a fierce competition going on for both breaking news and ad revenues.

Science beat is a growing media market. A high level of scientific knowledge is necessary to perform at a premium level. Some publications that were launched more or less recently are willing to expand, and digital formats hire trained journalists. The association that brings together scientific journalists has 300 members. Applicants are advised to enroll in classes at various schools. When working with a limited number of students, having a bachelor's degree in a scientific discipline is an advantage when choosing candidates for Master's degrees.

- Master « Journalisme de science » (ESJ-Lille), After 20 years of teaching, the new trend (2022) is to offer more hours of scientific training to all the students because scientific methodology is spreading all over society (climate change as an example)
- Master « Audiovisuel, journalisme et communication scientifiques » Université de Paris
- Option « science-santé-environnement » Master 2 Institut de pratique du journalisme Paris-Dauphine
- École W – Licence « Sciences, Communication & Journalisme »
- Master « Information, communication, parcours : Communication scientifique », (université de Strasbourg
- Master « Médiations des sciences » Université Bordeaux-Montaigne
- Master « Culture et communication | parcours Médiations scientifiques, techniques et patrimoniales » Université de Toulouse

5. FINDINGS AND CONCLUSION

The limitations of this paper are evident. It is a broad topic that cannot be covered in one paper. Two conclusions are made as a temporary result

– The niche market in the digital news market is promising, but it is still in its infancy. The majority of CEOs and publishers are still hesitant about launching an independent website. They believe that sustainability is still too risky. So far, niche digital innovations have been launched in mainstream topics such as Cooking and Parenting (NY Times). A website about sea activities is being gradually implemented by Le Télégramme in France. The majority of publishers use a newsletter system to gauge their potential audience market. Hechinger Report, among other innovations, could lead to a bright outcome. The content of journalism schools would be enhanced by this.

– In the 60s, not many journalists were college grads or possessed the equivalent (licence) in France. So journalism schools offered training in traditional practices, such as interviewing sources, news writing, and photojournalism, along with classes in general knowledge. Now the market requires training in specific job skills. Many journalism schools try to fit the demand, coding for JS at Gainesville FL, data journalism in some other, entrepreneurial journalism at Northwestern U at Evanston. However, it costs money to hire experts and invest in new dedicated spaces. So some public schools feel too shy to go forward. This market is so unstable and fickle.

6. BIBLIOGRAPHY AND WEBOGAPHY

The 2022 Survey | The American Journalist

EL VIDEO ENSAYO COMO MODELO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA ESTHER SÁNCHEZ HERNÁNDEZ
C.I.F.P. Rodríguez Fabrés

1. INTRODUCCIÓN

Muchos son los profesionales que en los últimos años han reparado en el interés del video ensayo. Por recoger solamente algunos de ellos, citaremos a Arcoba (2020) y Roldán, Á. G. (2020) -más centrados en el ámbito artístico- mientras que otros autores, como Gaytán, E. P. (2012), Corral Rey (2023), Dottorini (2021), Moncada y Pinto de Oliveira (2021) o Pardo Garrido (2022), lo han acogido con enfoques más generales.

En nuestro caso, se trata de compartir, más que un planteamiento teórico, nuestra experiencia en el aula.

A día de hoy, creo que los docentes tenemos claro que la difusión masiva de la Inteligencia Artificial será un nuevo reto para nuestra labor. Por ello, va a ser necesario enfocar el trabajo del alumnado desde una perspectiva cada vez más creativa y personalizada. En este sentido, el video ensayo puede ser una interesante herramienta de futuro.

El modelo de aprendizaje que planteamos ofrece una doble ventaja:

Por una parte, enlaza con un mundo cada vez más audiovisual en el que nuestro alumnado está acostumbrado a interactuar a través de las redes sociales.

Por otra, el video ensayo ha de ser, por definición, profundamente personal; tanto en el planteamiento, como en la forma que se le da al discurso. Más allá de ser menos "copiable" que otros formatos, una de sus principales ventajas es que estimula naturalmente la creatividad de

nuestro alumnado y hace que este se posicione en el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El presente artículo propone el video ensayo como modelo de trabajo en educación superior a partir de la experiencia con alumnado de ciclos superiores de Imagen y Sonido. Sin embargo, es importante subrayar que la metodología que aquí se propone es aplicable a cualquier disciplina y alumnado de educación superior, e incluso, por qué no, de enseñanzas medias.

2. OBJETIVOS

Nuestro trabajo tiene un triple objetivo:

- Plantear en qué consiste un video ensayo.
- Definir las necesidades básicas para su realización.
- Mostrar un ejemplo metodológico de su aplicación en el aula.

3. METODOLOGÍA

3.1. EN QUÉ CONSISTE UN VIDEO ENSAYO

Si no se está muy familiarizado con el concepto de video ensayo, es posible que se llegue a confundir incluso con otro formato audiovisual, como un cortometraje, por ejemplo.

Sin embargo, la diferencia entre un vídeo ensayo y un corto es la misma que entre un ensayo literario y una novela o un relato.

En el video ensayo, debe reconocerse el modo de ver un determinado tema, acompañándose al espectador desde su punto de partida -sus conocimientos previos- hacia una argumentación que le lleve a entender el contenido.

No se trata de una historia de ficción, sino de exponer un asunto en formato vídeo y desde un punto de vista muy personal.

Quizá la mejor forma de entender qué es sea mediante el visionado de algún ejemplo, por lo que recomiendo ver alguno de los siguientes vídeos, realizados por mi alumnado:

- Qué es el postmodernismo en el cine, por Daniel Prieto, consultable en línea en: https://youtu.be/1xcS8E4chlo
- Draw his life [Woody Allen] Video ensayo, de Alexia Rodrigues, consultable en línea en el enlace siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=1UFKGXRZbb4
- La historia gay del teatro, de Ángel San Pablo Lorenzo, consultable en: https://youtu.be/1rwxjPi8U2w?si=kLtwP0jM537giBAI

En nuestro caso, el video ensayo se ha convertido en la evolución natural del portfolio en el entorno netamente audiovisual en el que nuestro alumnado vive su día a día. Ahora bien, si algunas aproximaciones frecuentes al audiovisual son especialmente sintéticas, cuando no superficiales –en el formato Tiktok, por ejemplo-, el video ensayo permite una intención crítica más extensa, y mucho más interesante, desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo llegamos a este formato? En nuestro caso, debemos situarnos inicialmente en el contexto de otras materias de la ESO, concretamente del ámbito de Lengua y Literatura. Realizábamos un trabajo que constaba de tres partes: una parte de investigación, otra de materialización de lo aprendido -algo que sirviera para compartir los contenidos con el estudiantado, fuera cual fuera su formato[10]- y finalmente, la exposición oral ante la clase.

Sobre esta misma base, inicié mi trabajo con estudiantes de realización, pero pronto me di cuenta de que su ambición y sus actitudes estaban

[10] Desde el funeral de Larra explicado con galletas, a una escenografía teatral para mostrar a Buero Vallejo o explicar a Benito Pérez Galdós con una cancha de baloncesto. Se trataba, en definitiva, de procurar que la materialización escogida se acercase; por un lado, a los pasatiempos del estudiantado; y por otro, a la autora o autor que tuvieran que desarrollar en el trabajo ¿Por qué no hacer el mundo Mindcraft de Lorca, por ejemplo? ¿Por qué no ceder a su imaginación y su modo de ver y entender el mundo, integrándolo con aquello que deben aprender?

más cerca del vídeo que de cualquier otro tipo de materialización de los conocimientos adquiridos, y eso fue lo que me llevó a la idea del video ensayo.

3.2. NECESIDADES BÁSICAS PARA SU PUESTA EN MARCHA Y A QUIÉN PUEDE IR DIRIGIDO

Una vez que nos zambullimos de lleno en el video ensayo, fue interesante hacer el viaje inverso: del video ensayo a otras disciplinas. Es decir, la metodología que se propone, sirve para cualquier tipo de contenido y materia.

A día de hoy, de hecho, se utiliza tanto en Proyectos de iluminación (para diseñadores y diseñadoras de iluminación, por ejemplo) como en Regiduría (épocas del teatro o autores y autoras, por ejemplo) o Cine (etapas de la historia del cine).

Aunque habitualmente se trabaja con alumnado de educación superior, la realidad es que se han trabajado también formatos de vídeo con alumnado de 2º ESO con bastante éxito. Las verdades a veces duelen: el alumnado conoce las herramientas de edición (y mejor que nosotros). Eso no debería preocuparnos ni detenernos. Están acostumbrados a editar en su día a día, especialmente en redes sociales. Además, el programa de edición que se utilice es irrelevante, ya que cualquiera es útil. Mi alumnado, por ser de Grado Superior de la familia de Imagen y Sonido, edita con un programa profesional -Adobe Premiere-, pero el trabajo puede realizarse de forma bastante intuitiva y con idéntica eficacia a través de otras herramientas como Filmora, OBS, o Capcut, incluso trabajando desde un móvil[11].

Además, cuando esta metodología se aplica sobre un tema nuevo para el estudiantado, tiene una cuádruple virtud. En primer lugar, exige herramientas de investigación. En segundo lugar, obliga a la reflexión y el análisis acerca de toda la información obtenida. Además, exige el

[11] Algunos de estos programas permiten la exportación del material con una marca de agua. También puede valorarse la adquisición de una licencia de centro o trabajar con programas netamente gratuitos como Capcut.

posicionamiento individual del alumnado, y con él la elaboración de un discurso. Y finalmente, invita a la difusión de lo aprendido.

Desgraciadamente, la idea de "convertir al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje" demasiado a menudo no va mucho más allá de ser una frase hecha. Es excesivamente frecuente encontrar trabajos que de manera evidente han sido copiados y pegados de diversas fuentes, pero además no poseen un hilo conductor, y prácticamente nunca hay en ellos ningún tipo de reflexión o discurso propios.

Sin embargo, la herramienta que proponemos, lo primero que exige es, precisamente, eso: que en cada uno de los pasos del trabajo a realizar, el estudiantado reflexione acerca de los datos obtenidos, sea capaz de organizar la información y elaborar un discurso propio, argumentado y solvente. Más importante que un programa de edición, es el docente que guía los pasos del alumnado, de forma que cuando encuentren un escollo, tengan quién les oriente sobre cómo superarlo.

3.3. NUESTRA EXPERIENCIA DIRECTA: UN EJEMPLO DE PUESTA EN MARCHA

Ahora bien ¿cómo se estructuraría el trabajo? Esencialmente en tres momentos.

En una primera fase, el estudiantado adquiere los conocimientos de base necesarios para desarrollar su propio discurso. En este momento se trata de conseguir toda la información posible sobre el tema a tratar, de modo que el alumnado haga suyos esos conocimientos, incorporándolos a su acervo cultural. Para ello, no se apela simplemente a diferentes fuentes de información, sino que debe también evaluarse en el proceso la pertinencia y el valor de esas fuentes en relación al tema a tratar. Por poner un ejemplo, si estamos haciendo un trabajo de cine, no tendrá la misma fiabilidad – y por tanto el mismo valor como fuente- un artículo científico que otro del periódico local o de una revista de entretenimiento.

En este punto, es necesario romper una lanza en favor del libro, o de los materiales que han sufrido una o varias revisiones previas, tales como los artículos científicos. Frente a estos, para publicar en una página web, apenas hay que pagar el coste del alojamiento. Es decir, es

necesario hacer ver a nuestro alumnado que la fiabilidad –a priori- de una página web es inferior a la de un libro, simplemente porque –a excepción de las auto publicaciones-, ha pasado más filtros de corrección. Nuestro estudiantado está acostumbrado a usar de forma preferente páginas web, pero muchas veces no tienen información previa de la persona u organización que puede estar detrás de esos datos. De eso se trata: de hacerles ver que una página de un organismo oficial debería tener, a priori, mayor credibilidad que la página individual de una persona de la que no conocemos su trayectoria. Es cierto que a día de hoy hay excelentes creadores de contenido online, pero en todo caso se trata de fomentar el espíritu crítico del alumnado.

En segundo lugar -y una vez recopilada toda la información pertinente – tanto audio, como vídeo, como textos escritos-, se trata de poner en orden toda esa información y tratar de establecer un hilo conductor, un discurso coherente, y que tenga además que ver con la persona que realiza el trabajo; es decir, con su forma de ver y entender el asunto a tratar. En definitiva, incorporando su propia perspectiva, cómo ha entendido el tema o cómo lo integra en su forma de comprender lo investigado.

En este punto es importante hacer una aclaración en relación a las fuentes de audio y vídeo y los derechos de autor. Es cierto que es un tema controvertido, pero no lo es menos que el objetivo del trabajo, obviamente didáctico, por lo que considero que sería legítimo tomar imágenes de terceros, siempre que todas y cada una de ellas estén correctamente citadas. Dicho de otro modo: si alguien toma imágenes que yo he realizado y no me menciona para nada en su trabajo, obviamente no está actuando correctamente. Sin embargo, si alguien toma imágenes con derechos de autor, lo hace con fines didácticos y además cita dichos materiales, creo que es un uso apropiado y comprensible. De ahí que debamos ser especialmente meticulosos con nuestro alumnado de cara a que citen apropiadamente no sólo los libros, revistas, artículos y webs, sino también los audiovisuales utilizados.

La última fase, a su vez, será materializar todo el proceso anterior en un documento definitivo que incorpore lo mencionado hasta ahora.

Como vemos, no es un proceso fácil, y a menudo, al inicio, cuando se les explica el trabajo a realizar, se sienten sobrepasados. Sin embargo, para ellos, en un sentido muy positivo, hay un antes y un después de realizarlo. Finalmente conviene recordar que son muchos los aprendizajes transversales que se anidan en esta tarea más allá del tema en sí a desarrollar: aprender a aprender, manejo de fuentes de información, capacidad y sentido crítico, autonomía, manejo de herramientas básicas de edición… Son muchos los conocimientos asociados al proceso. Por ello, aunque inicialmente pueda parecer un trabajo costoso, a la larga, sin duda, merece la pena.

Dado que ya hemos explicado someramente las fases del trabajo a realizar, así como el contenido de cada una de ellas, trataremos de acercarnos ahora a un elemento importantísimo para provocar la motivación del estudiantado: la evaluación.

3.2. ¿Cómo evaluar un video ensayo?

Lo primero que hay que entender es que un video ensayo es un trabajo extraordinariamente complejo, y que, por tanto, debe tener un peso importante a la hora de evaluar la asignatura. Para módulos cuyo contenido pueda integrarse completamente en uno o varios video ensayos anuales, podría incluso plantearse que esta fuera la única nota de la asignatura.

En caso contrario, aconsejamos que la evaluación del presente trabajo suponga al menos entre un 20 y un 40 % de la nota final, con el fin de animar al alumnado a la excelencia en su elaboración.

Hemos desarrollado una rúbrica de evaluación, simplemente a modo de ejemplo, pero que trata de hacerse eco de la inmensa mayoría de los ítems a evaluar con nuestro alumnado de Grado Superior de la familia profesional de Imagen y Sonido. Sin embargo, se trata también de que cada docente encuentre cuáles de nuestros ítems le pueden ser de utilidad, y cuáles preferirá adaptar al contenido de sus módulos o asignaturas específicas.

En el anhelo de clarificar el porqué de nuestra forma de evaluar a través de la rúbrica, a continuación, pasamos a detallar lo esencial de la

misma. En primer lugar, se advierte que tan solo hay cinco opciones de notas por ítem, que se corresponden con las clásicas calificaciones de cero o no presentado, suspenso, aprobado, notable y sobresaliente.

ILUSTRACIÓN *SEQ Ilustración * ARABIC 1: Ejemplo de rúbrica de calificación de video ensayo*

RÚBRICA VIDEOENSAYO

ALUMNO/A:_____ **AUTOR/TEMA:**_____

A) DOCUMENTACIÓN Y RECURSOS (8/30) (Se indica el nivel de logro)	**0** Nulo	**0,25** Pobre	**0,50** Suficiente	**0,75** Bueno	**1** Excelente	**TOTAL**
Se entrega el material consultado organizado						
Se ha trabajado sobre el material consultado (subrayado, anotado, esquematizado)						
Selección de fuentes apropiada (fiabilidad, precisión)						
Variedad de recursos pertinentes (min. 10 en total)						
Variedad de recursos pertinentes (como min. 2 NO son web)						
Contiene más material del exigido como mínimo						
Originalidad y capacidad de sorprender de los recursos						
La bibliografía está bien citada						
	TOTAL DOCUMENTACIÓN/RECURSOS					
B) TÉCNICA (7/30)	**0**	**0,25**	**0,50**	**0,75**	**1**	
Variedad de recursos (video, audio, texto, banda sonora, citas...)						
El espacio sonoro está cuidado (volumen de las fuentes, ambientación y/o música adecuada, uso significante del silencio)						
Están citadas las fuentes que se han utilizado como recurso para la ejecución del video						
Hay planos propios y su composición está cuidada y trabajada						
Existe coherencia y cohesión de los recursos dentro del proyecto						
Calidad general del producto final (Imagen, sonido, gráficos)						
Adecuación a los tiempos (Mínimo 5 minutos/Máximo 10)						
	TOTAL TÉCNICA					
C) ESTILO (7/30)	**0**	**0,25**	**0,50**	**0,75**	**1**	
Claridad en el mensaje						
Estructura correcta de la narración (Introducción, desarrollo y conclusiones)						
Adecuación de tono y estilo (cercano, pero no demasiado informal)						
El contenido se adapta al estilo video blog						
Existe una reflexión o punto de vista personal sobre el tema tratado						
Capacidad para conseguir un tono propio en su video ensayo.						
Originalidad y creatividad						
	TOTAL ESTILO					
D) CONTENIDO (8/30)	**0**	**0,25**	**0,50**	**0,75**	**1**	
El contenido es fidedigno						
No se reduplica la información preexistente, sino que se le aporta nuevo significado						
Aplica de forma coherente y apropiada los conocimientos adquiridos						
Se incorporan y explican ejemplos que ilustran el contenido						
Se desarrollan los conceptos fundamentales del tema						
Se desarrolla la obra y/o aportaciones (teóricas, literarias, técnicas) de los principales personajes asociados a esa época						
Se incorporan anécdotas relacionadas con personajes/época						
Se contextualiza la importancia de las aportaciones (creativas técnicas, teóricas...) del personaje / época en la historia						
	TOTAL CONTENIDO					
TOTAL (nota final del trabajo) MEDIA: [A + B + C + D)]/3	**TOTAL NOTA FINAL DEL TRABAJO**					

El motivo es sencillo: es mucho más rápido de calificar y nos da una información valiosa para valorar, "a vista de pájaro", cómo está un determinado trabajo. A partir de ahí, vemos que hay cuatro ámbitos de calificación diferentes: documentación y recursos, técnica, estilo y contenido.

Dentro de cada uno de ellos encontramos diversos ítems. Habrá muchos que puedan ser comunes sea para la materia que sea, pero es posible que muchos otros sea necesario adaptarlos. Por ejemplo, si fuera a hacer un video ensayo en el contexto de la asignatura de Literatura Universal, podría hacerlo de una única figura –autora o autor-, o tratando de abarcar toda la historia de la Literatura. En ambos casos, pero especialmente en el segundo, parece evidente que necesitaré ser capaz de resumir, de quedarme con lo esencial, de asegurarme de que aparecen en el trabajo lo esencial de cada uno de los temas etc. Tendré que pedir esas cosas al alumnado en mi rúbrica. Por ello, conviene siempre adaptar la rúbrica a la materia que vayamos a impartir. A veces no se trata más que de hacer una pequeña tormenta de ideas, tratando de incorporar todo lo que creemos que debe ser importante y evaluarse en el trabajo. Una vez realizada dicha tormenta, lo ideal es agrupar las diferentes cosas por grupos afines. En nuestro caso, nuestros grupos han sido documentación y recursos, técnica, estilo y contenido, pero podrían ser cualesquiera otros.

Sí hay una importantísima advertencia que hacer con respecto a la rúbrica. Es muy importante que seamos exhaustivos y sistemáticos con todas las cosas que queramos evaluar. La rúbrica es un documento que, una vez compartido con el alumnado, se convierte en ley. Como docente, cuando evalúe, me tengo que ceñir exclusivamente a lo pautado en la rúbrica. Si en el proceso descubro que debía haber añadido o eliminado algunos ítems, esa será labor de auto corrección una vez que se termine de corregir el trabajo. Es decir, habré de retomar de nuevo la rúbrica anterior y cambiar lo que considere necesario cambiar de cara a una segunda versión de la misma. Pero mientras se está corrigiendo, siempre hay que hacerlo exactamente sobre la misma rúbrica que se les ha entregado previamente al alumnado, ya que ellos hacen su trabajo según las directrices que damos o las demandas concretas que les hacemos en la rúbrica. De ahí la importancia de cuidar al detalle su

elaboración. En nuestra opinión, una vez entregada al estudiantado, la rúbrica ha de ser prescriptiva.

Por otro lado, en mi experiencia, daría un último consejo. En la medida de lo posible, adaptar la rúbrica a base 10. Eso evitará ulteriores reglas de tres, de cara a tener inmediata y fácilmente una nota final del trabajo.

Por último, comentar que, para calificar el ensayo, no solo se evalúa el vídeo final, sino que además se valora enormemente el proceso de investigación. Para documentarlo, cada estudiante deberá entregar, a mayores del vídeo, un dossier con los subrayados, esquemas, análisis y lecturas realizadas. Es importante recalcar aquí que no se trata de realizar un trabajo por escrito, sino más bien de confirmar que se han realizado las lecturas y el trabajo de investigación necesarios previamente. Es decir, aquí no es importante entregar un trabajo escrito al uso, sino más bien presentar pruebas de que ha habido lecturas previas, análisis y estructuración de contenidos. Y no importa que esa documentación esté "a sucio", sino que el proceso se haya realizado.

4. RESULTADOS

A lo largo de los últimos cuatro años, a la luz de los resultados obtenidos, nuestra fe en este tipo de trabajo no ha hecho más que crecer.

En primer lugar, es verdad que es de gran utilidad disponer de video ensayos ya realizados para ir "subiendo el listón" del nivel de los mismos, año tras año. Sin embargo, en nuestra experiencia, la calidad final del trabajo depende, sobre todo, del anhelo del alumnado por conseguir una buena calificación, o incluso, en el mejor de los casos, de aprender acerca de un tema dado. Y ese es otro modo de mejorar la implicación del alumnado en el trabajo: llevarlo a sus propios intereses. Es decir, se puede contar la historia del cine, o la historia del cine a través de sus bandas sonoras, en relación con la presencia femenina en la industria, la representación del colectivo LGBTIQ+, o cualesquiera otros enfoques que puedan ser de interés para el alumnado. El truco es enlazarlo con lo que les importa. Por ejemplo, si tenemos alumnado fanático de los juegos de mesa, ¿por qué no permitir que la historia del cine la

cuente a través de ese mundo? La cuestión es unir eso que ellos quieren aprender, con eso que tú necesitas que aprendan.

Mi anhelo a lo largo de todo el proceso estos años ha sido maximizar el aprendizaje de mi alumnado, por ello no dispongo de estudio empírico. Según mi experiencia, al principio, cuando se les plantea el trabajo, se les hace un mundo, pero al final sienten un especial orgullo por lo que han hecho. Pueden olvidar muchas cosas de la asignatura, pero el contenido de su video ensayo, nunca lo olvidarán.

5. DISCUSIÓN

Tuvimos la suerte de que la propuesta se recibiera con una extraordinaria acogida en el congreso, lo que ayudó a completar en gran medida el borrador original. Hemos tratado de integrar en el texto final las preguntas de los congresistas que se centraron sobre todo en tres aspectos: las necesidades técnicas para llevar a cabo esta metodología, cómo conseguir motivar al alumnado para elaborar un trabajo de esa complejidad y la necesidad de ayudarles no solo a ser creativos, sino a tener además un abordaje crítico sea cual sea la materia en torno a la cual se desarrolle el trabajo.

En cuanto al primer aspecto, ya hemos detallado cómo es necesario, únicamente, que partan de unos conocimientos básicos de edición. No es necesario conocer a fondo un programa profesional, sino que puede hacerse incluso con una herramienta esencialmente intuitiva y que todos pueden tener en su móvil como Capcut, por ejemplo. A partir de ahí, si se quieren usar otro tipo de herramientas más avanzadas, bienvenidas sean, pero no son necesarias para hacer el trabajo como tal. Sin embargo, si para algunos docentes ese puede ser el mayor hándicap, hay que tener claro que no es el caso de nuestro alumnado. Para ellos, la mayor dificultad residirá en adquirir las destrezas que no tienen y que deberán desarrollar gracias al trabajo: capacidad de búsqueda de información, estructuración de la misma, ordenación del discurso, composición de los recursos disponibles y finalmente elaboración final. Sin duda, lo central para ellos será encontrar su tono personal y no solo la búsqueda de información, sino el abordaje crítico de la misma.

Debe quedarnos claro que el alumnado a menudo conoce la tecnología, pero ésta, sin contenidos de calidad, es un caparazón vacío. Enseñarles que pueden ser creativos y críticos con ella es abrirles otro mundo posible, y en mi opinión, ese es nuestro trabajo como docentes: demostrarles de qué son capaces.

En cuanto al segundo aspecto objeto de discusión, cómo conseguir motivar al alumnado para elaborar un trabajo de esa complejidad, mi respuesta es siempre doble: por un lado, ya lo hemos adelantado, dando un peso importante al trabajo en la calificación final. Por otro, tratando de que lleven la tarea a algo que les guste o les interese –por ejemplo, se puede abordar la historia del teatro desde diversos puntos de vista, elige cuál es el tuyo; o si te encanta dibujar por qué no convertir tu video ensayo en una excusa para hacer lo que más te gusta hacer… y así un largo etcétera-. Hay tantos abordajes posibles como alumnado.

Si conseguimos mezclar lo que les gusta con lo que queramos que aprendan, habremos dado en el clavo, y solo hay una forma de saber qué les gusta a ellos y se resume en una palabra: libertad.

Debemos darles libertad para hacer el trabajo como ellos lo quieran hacer, llevándoselo a su terreno. Solo así habrán de sorprendernos; dejándoles la mayor libertad creativa posible, haciendo que sean ellos quienes anclen aquello que tú quieres que investiguen, sobre lo que a ellos verdaderamente les interesa.

Es necesario en este punto recordar que, en el mejor de los casos, los temarios que damos a conocer a nuestro alumnado son en gran medida generales y en ningún caso pueden acercarse verdaderamente a una formación "a medida", que sería lo deseable en este punto. Pues bien, el video ensayo nos permite acercarnos mucho más a este objetivo. Si tenemos un alumnado con intereses específicos sobre un tema – lo que es ya más que probable en enseñanza superior- el video ensayo es la excusa perfecta para que exploren con mayor profundidad aquello de lo que querrían saber más, pero que en clase se ha dado de forma muy somera.

Sin embargo, muchas veces en la mente de nuestros estudiantes está tanto –si no más, por lo menos al inicio del proceso- la calificación. Por

ello, es necesario que este trabajo se valore debidamente, que se le dé un enorme peso en la calificación final que no solo lo haga viable, sino también rentable para nuestro alumnado en términos de nota final. Mi consejo en este sentido es que tenga un peso de un 20% o un 30% de la calificación final, como mínimo.

Por último, con respecto a la necesidad de enseñarles a ser creativos y a realizar la tarea desde un abordaje crítico, en mi opinión esa es nuestra tarea central como docentes. Para ello, es tan fácil y tan difícil como ponerse honestamente a su servicio. Y ese es nuestro papel, o debería serlo. Asegurarnos de que nos tengan ahí cuando les surjan problemas, dudas, o se atasquen en cualquier punto.

Esto puede implicar, desde asegurarse de que han entendido el tema que van a tratar, hasta enseñarles a hacer un esquema, revisar sus notas iniciales y sobre todo, lo más importante, creer en ellos más de lo que ellos mismos creen al principio, ver su potencial y transmitirles la seguridad que tenemos, al verlo, de que harán bien la tarea que les proponemos.

A este respecto, nos encontraremos con todo tipo de casos, desde quienes necesiten nuestra ayuda para saber redactar, hasta quienes apenas nos demanden nada y salgan airosos por sus propios medios. Y en ese sentido debemos estar preparados para una enseñanza verdaderamente "a medida".

Como reflexión final, nos atrevemos a recomendar este recurso como uno de los que más útiles y exitosos nos han resultado a lo largo de los últimos años para procurar aprendizajes altamente significativos, integrados e integradores del acervo cultural del alumnado.

Ahora bien, es necesario recordar que el uso específico del video ensayo dependerá en gran medida de las características del grupo de referencia, por lo que, en cada ocasión, será necesario adaptarlo. Esta adaptación puede hacerse en muchos aspectos, pero sobre todo en relación a la distribución de carga de trabajo en cada uno de los periodos lectivos

–ya sean trimestrales, cuatrimestrales o semestrales-, o bien los temas a abordar en la propia tarea.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, podemos afirmar que el video ensayo es quizá uno de los recursos más creativos, completos y efectivos con los que podemos contar a la hora de plantear trabajos en el ámbito de la educación superior.

Permite una especialización tanto en la forma de abordar los contenidos como un seguimiento a medida del alumnado, y permite además que cada estudiante integre los nuevos conocimientos desde su acervo anterior.

Cada video ensayo es único, porque cada estudiante lo es, y puesto que tiene que contar con el punto de vista y la perspectiva de la persona que lo concibe y lo hace realidad, es un trabajo que difícilmente puede realizar una IA, y en ese sentido creemos que es una herramienta didáctica de futuro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer a Rocío Martín Martín su revisión del artículo, y a aquellos alumnos que nos han autorizado a dar a conocer de forma pública sus trabajos. Por orden alfabético de apellido: Daniel Prieto, Alexia Rodríguez y Ángel San Pablo Lorenzo y a los otros muchos que han realizado trabajos excelentes en estos años y cuyos resultados no he podido integrar para no excederme en los ejemplos.

Además, me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a mi alumnado, que, año tras año, me sorprende con la calidad y creatividad de su trabajo. Ser testigo de su crecimiento personal y profesional es un privilegio y una de las cosas que, sin duda alguna, dan más sentido a mi actividad docente.

8. REFERENCIAS

Arcoba, M. D. (2020). El videoensayo como recurso pedagógico en la búsqueda y construcción de identidades en enseñanza secundaria desde la educación artística. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1-13.

Corral Rey, M. N. (2023). *El video-ensayo y sus posibilidades didácticas en la formación cultural de los jóvenes. Educación y Sociedad*: Pensamiento e innovación para la transformación social.

Dottorini, D. (2021). *El video-ensayo*: La escritura o el montaje soberano. Arkadin.

Gaytán, E. P. (2012). Video-Ensayo, Narrativa maestra del pensamiento audiovisual. *Actas de Diseño*, (13).

Moncada, N.; Pinto de Oliveira, P. (2021). Video-ensayos: pensar académicamente en imágenes y en relación con "el otro". En: *Comunicação, Cultura e Sensibilidade Cadernos Multimundos*. Bagé: Editora Faith.

Pardo Garrido, J. M. (2022). *El Video-Ensayo Como Herramienta Docente*: La creatividad y la reflexividad (sobre uno mismo y sobre el entorno) a través de la mirada y la imagen.

Roldán, Á. G. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación. *Comunicación & Métodos*, 2(1), 108-125.

LA DISERTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: ¿UNA HERRAMIENTA MÁS O UNA MANERA INTEGRAL DE ENFOCAR LA DOCENCIA?

GUILLERMO VILLAVERDE LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

No es novedad alguna que los profesores de filosofía de enseñanza superior y de enseñanzas medias de nuestro país vienen detectando desde hace tiempo –y detectan cada vez más– una serie de déficits relacionados con lo que clásicamente ha constituido la competencia central en el estudio de la filosofía, a saber: la lectura y comprensión de textos abstractos y argumentalmente exigentes y la –correlativa e inseparable– capacidad de elaborar textos argumentativos individualmente y por uno mismo. En efecto, se ha constatado ya muchas veces, y durante muchos años, un deterioro generalizado de estas capacidades en el alumnado que va llegando cada año a las aulas, y se ha tratado de localizar e identificar sus causas en diversos lugares (entre los que destaca, sobre todos los demás, el entorno digital que envuelve a dicho alumnado ya desde su infancia). Pero al margen de cuáles puedan ser las causas concretas de este fenómeno, el hecho recalcitrante es que las competencias deterioradas o directamente pérdidas son cruciales, en general, para la conservación y transmisión de las humanidades y vitales, en particular, para la enseñanza de la filosofía.

Pues, en efecto, aunque sean muy relevantes en otras disciplinas, e incluso aunque sean centrales en la mayoría del resto de disciplinas del sistema educativo, sin esas capacidades la filosofía sencillamente carece de lugar. Sin ellas la filosofía simplemente desaparece, en la medida en que su condición de posibilidad más básica es la discusión racional con otros (en particular, con todos aquellos otros cuyas voces la

historia del pensamiento ha decantado en forma de textos esenciales) y, en último término, con uno mismo –pues "pensar", como ya vio Platón, no es en el fondo sino un diálogo del alma consigo misma[12]. Y si otras disciplinas (como la literatura o la historia) se deslizan en muchas ocasiones y se quedan atrapadas en el saber que se ha ido solidificando con el paso del tiempo, corriendo con ello el riesgo del aprendizaje puramente memorístico, la filosofía no puede entrar en esa dinámica sin atentar contra su naturaleza más íntima. Pues la filosofía es, quizás junto a la matemática, la disciplina menos susceptible, más reacia, a caer en aquello que Kant llamaba al mero "conocimiento histórico" (*cognitio ex datis*), a saber, aquel tipo del conocimiento en el que "el sujeto sólo conoce en el grado y extensión en que [el conocimiento] le haya sido dado a él desde otra parte"[13]. En efecto, si todo conocimiento digno de ese nombre lo es sólo si supone una verdadera asimilación y reapropiación por parte de quien aprende, en el caso de la filosofía –como en el de la matemática, en la medida en que ambas son "ciencias racionales"– cualquier otra cosa que no sea re-apropiación y re-producción por uno mismo es, sencillamente, un atentado contra la disciplina más o menos encubierto. En efecto, tanto la filosofía como la matemática, en cuanto saberes objetivamente racionales, parecen exigir también subjetivamente –también en el modo de enseñanza y aprendizaje– el reconocimiento de que son en efecto conocimiento racional (*cognitio ex principiis*). Y, sin embargo, en este punto se localiza una diferencia radical.

Pues aunque el aprendizaje de la matemática puede también de algún modo devenir puramente memorístico, y puede convertirse en ocasiones en un mero almacenar y repetir resultados (teoremas, corolarios, etc.) producidos por otros[14], la matemática cuenta no obstante con un

[12] Platón, S*ofista* 267e, *Teeteto*, 189c.

[13] KrV A 836/B 864. Allí donde no se indique lo contrario, las traducciones de los textos citados son nuestras.

[14] Nótese que el propio Kant, en el pasaje citado, *niega* que la matemática pueda deslizarse hacia el aprendizaje meramente histórico al que nos estamos refiriendo: "es curioso que el conocimiento matemático tal como se ha conseguido aprender pueda valer también subjetivamente como conocimiento racional, y que en él no tenga lugar esta diferencia que se da en el conocimiento filosófico" (KrV A 837/B 865).

poderosísimo correctivo contra este vicio. Sin embargo la filosofía, que está igualmente expuesta a este peligro, resulta ser ante él muchísimo más vulnerable que la matemática, porque carece de las armas de defensa que ésta posee. Ello es que el peligro del conocimiento meramente "histórico" se conjura sistemáticamente en la enseñanza de la matemática con larguísimas baterías de *ejercicios*, en los que el alumnado debe entrenar su capacidad racional mediante la resolución *por sí mismo* de problemas de diversa dificultad, que le han de permitir analizar y resolver otros muchos problemas e incluso, en el límite, problemas de un tipo que *nunca antes* ha visto[15]. Es sólo a eso –y a ninguna otra cosas– a lo que puede llamarse seriamente "aprender matemáticas": en efecto, el entrenamiento de esa competencia activa es lo único que puede formar verdaderos matemáticos, capaces de demostrar teoremas por sí mismos y, por ello, también teoremas nuevos.

A la filosofía, como ya hemos indicado, le sucede en este punto exactamente lo mismo que a la matemática, y sustituir en su enseñanza el conocimiento racional por el mero conocimiento histórico supone para ella también la claudicación y el abandono de su ser más íntimo: esa sustitución rebaja al alumno a la condición de "una impresión en yeso de un hombre viviente", como dice Kant, y le permite (e incluso le incita a) adoptar la actitud pasiva de quien sólo tiene que almacenar en la memoria listas de datos (qué dijo Platón, qué dijo Aristóteles, etc.). Pero en filosofía esta anomalía (enseñar sólo históricamente lo que es un conocimiento racional) no puede ser conjurada del mismo modo que en matemáticas, pues en filosofía no hay posibilidad de realizar el tipo de

[15] Y, aun así, no obstante el peligro no está extirpado de raíz y para siempre ni siquiera en matemáticas, pues no es extraño escuchar a alumnos que, en lugar del razonamiento que lleva a ella, lo que piden a sus profesores es precisamente "la fórmula" que ha de ahorrarles todo esfuerzo y toda actividad propia. Sobre esto precisamente escribió Kant en 1784: "¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar; ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea". "Principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso racional –o más bien abuso– de sus dotes naturales, son los grilletes de su permanente minoría de edad" (I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, AA 08, 35, adoptamos en este punto la traducción de Roberto R. Aramayo en *Isegoría* 25 (2001) pp. 287-291).

ejercicios y problemas que son característicos de las matemáticas[16]. De hecho, a la luz de lo que sucede habitualmente, parece no haber remedio de ningún tipo para este mal en filosofía, pues en filosofía –al menos aparentemente– no caben ejercicios análogos a los de las matemáticas. Quizás por ello haya existido siempre una tradición (en la que históricamente se ha encuadrado, desde luego, una buena parte de los docentes de filosofía de nuestro país) de claudicación ante este problema y de asunción del "modo histórico" de enseñanza de la filosofía como el único posible[17]. Con ello se corre sin duda el riesgo de convertir al alumnado en "esculturas de yeso", e incluso es posible que sea exactamente eso lo que se hace cuando se enseña filosofía como una secuencia de opiniones de pensadores que se suceden (en apariencia alocadamente) a lo largo de la historia. Pero es que en filosofía, como decimos, aparentemente no caben ejercicios….

A esta peculiaridad de la filosofía como disciplina, y a la dificultad que por ello genera para su enseñanza, se le viene a añadir, por otro lado, una problemática relacionada con el marco educativo y legislativo en el que actualmente nos encontramos. Y es que tanto los profesores de filosofía que trabajan en las aulas de enseñanzas medias como los profesores universitarios que forman a dichos profesores se encuentran, a día de hoy, enfrentados a un importante problema: cómo adaptar la docencia de la filosofía al enfoque competencial que poco a poco se va imponiendo en nuestro entorno educativo y que ha quedado ya consagrado en la última ley educativa vigente, la LOMLOE. Pues en efecto a la filosofía, por su marcado carácter teórico-crítico y abstracto, y su aparente falta de resultados cuantificables inmediatos, parece resultarle más difícil que a otras disciplinas el traducir su actividad en una serie de competencias determinadas y diferenciadas. Sin ningún género de duda, la filosofía incide y debe incidir en varias de las 8 competencias

[16] O, dicho de otro modo, sólo hay tal posibilidad en las sub-disciplinas (como la lógica) que han llegado a un nivel de formalización que las asemejan, precisamente, a las matemáticas.

[17] Y ello incluso en las asignaturas –como la que tradicionalmente se ha situado en 1º de Bachillerato (y, anteriormente, en 3º de BUP)- de corte claramente sistemático y no histórico.

que la ley educativa considera "claves"[18]: así la competencia en comunicación lingüística, ciudadana, en conciencia y expresión culturales, y muy probablemente algunas otras más. Sin embargo, no resulta sencillo formular una serie de competencias y capacidades concretas, específicamente filosóficas, que sean fieles a la disciplina, contribuyan a la consecución de esas competencias clave y al mismo tiempo permitan una evaluación sensata y razonable.

Pues bien, a raíz de la constatación de esta doble problemática un grupo de profesores y alumnos de filosofía de distintos niveles hemos participado en una serie de proyectos de innovación docente diseñados precisamente para explorar las potencialidades de la disertación como herramienta docente en filosofía[19]. Queríamos con ello empezar a analizar y desplegar una poderosa metodología que apenas tiene tradición en el sistema educativo de nuestro país y que sin embargo en otros países (el caso más destacado es Francia) constituye un pilar básico de la enseñanza de la filosofía. Con ello, por supuesto, estábamos tomando una serie de decisiones muy claras, y de principios, respecto de la cuestión apuntada en la primera parte de la introducción, a saber, asumíamos que: a) la enseñanza de la filosofía *no* puede no estar orientada de algún modo a la realización de ejercicios (en el sentido de ensayos de la razón propia frente a, o junto a, los ensayos previos de otros); b) aunque no sean como los ejercicios matemáticos, sí hay cabida en la didáctica de la filosofía para cierto tipos de ejercicios y, c) el ejercicio de la disertación es, de hecho, el tipo de ejercicio más natural y más consustancial a la práctica filosófica (pues condensa precisamente las competencias y habilidades que se resultan más importantes en su estudio)[20]. En este

[18] Véase, por ejemplo, bit.ly/45s36le (consultado el 12-10-23), en el *Portal del sistema educattivo español.*.

[19] Se trata de la serie de Proyectos Innova-Docencia de la UCM *La filosofía entre el bachillerato y la universidad: perspectivas docentes para la educación en el siglo XXI*, desarrollados en tres cursos sucesivos (I, proyecto nº 115, 2019-2020; II, proyecto nº 106, 2020-2021; III, proyecto nº 200, 2021-2022) así como del Proyecto *Fomento de la disertación como herramienta metodológica en la enseñanza de la filosofía* (proyecto nº400, 2022-2023).

[20] Y, a pesar de su insalvable distancia respecto de los ejercicios y problemas matemáticos, no deja de tener un lejano parentesco con ellos, como no han dejado de observar muchos especialistas. Así, dos especialistas franceses en la disertación instruían a sus alumnos de la siguiente manera: "una disertación debe parecerse más a una demostración matemática que

sentido, en vez de incidir una vez más en el ya tan manido comentario de texto, y en las técnicas adecuadas para su desarrollo, hemos optado por tratar de asimilar una herramienta que ha probado ya sobradamente su eficacia en otros países de nuestro entorno y que, sin embargo, sigue sin calar en la cultura educativa de nuestro país. Por ello, nos propusimos de manera general (1) mejorar la difusión del método de la disertación filosófica en la enseñanza universitaria de la filosofía y, a través de la universidad, en la cultura docente de nuestro país en general; (2) mejorar igualmente, con ello, la formación docente del profesorado universitario de filosofía y de los recursos que tiene a su disposición y, en tercer y último lugar (3) obtener un conocimiento empírico y contrastado acerca del potencial de la herramienta metodológica de la disertación para mejorar la enseñanza de la filosofía en nuestras instituciones educativas.

Este pequeño trabajo pretende exponer y discutir algunos de los resultados básicos obtenidos en aquellas experiencias, así como habilitar algunas nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la filosofía[21].

2. OBJETIVOS

Para fijar mínimamente el objeto de la discusión consignaré, de entrada, dos objetivos concretos, pero fundamentales, que aquellos proyectos se propusieron como meta. De acuerdo con el limitado alcance que este trabajo se ha dado a sí mismo, los objetivos concretos mencionados son sólo los inmediatamente atinentes a la docencia de filosofía:

1. El primer objetivo era el de desarrollar protocolos aplicables al aula que permitieran introducir la disertación en la docencia de filosofía (principalmente de secundaria, pero también a nivel universitario).

2. El segundo objetivo, relacionado con el anterior, era incluir esta herramienta en la especialidad de filosofía del Máster de Formación del

a una efusión lírica. Su principal cualidad es el rigor lógico" (Danton, J., *Méthode de la dissertation philosophique*, París, Armand Colin, 1992, p. 7).

[21] En lo que sigue me centraré solamente en los aspectos de aquellos proyectos que están directamente relacionados con la didáctica de la filosofía.

Profesorado de la universidad (de aquí en adelante, MFP) para dotar a sus estudiantes, futuros profesores de la materia, de una metodología que –como ya se ha señalado– es relativamente nueva en nuestro país (aunque no así en Francia, donde goza de gran predicamento y una larguísima tradición).

3. METODOLOGÍA

Pues bien, para la consecución de estos objetivos se pusieron en marcha iniciativas en tres frentes fundamentales:

A. En primer lugar, trabajo con alumnos del MFP, en régimen de taller, sobre la disertación. En estos talleres profesores especializados[22] proporcionaron una delimitación mínima de lo que es (y de lo que no es) una disertación y expusieron sus elementos fundamentales: la disertación es un ejercicio que parte de una "pregunta total" (cuyas respuestas posibles son "sí" o "no") y que adopta la forma de un ensayo redactado sin epígrafes. Consta de una parte introductoria, una parte propiamente argumentativa o dialéctica y una conclusión en la que se establece la tesis defendida en el ensayo. Forma parte inexcusable de la práctica de la disertación el uso de referencias a autores y/o textos estudiados previamente (pues, recordemos, se trata ante todo de un diálogo racional) y es muy recomendable el uso de ejemplos (a ser posible originales)[23]. De esta manera, los futuros profesores de filosofía de secundaria podían

[22] En concreto, Soledad G. Ferrer y Felipe Ledesma, profesores con una larga experiencia docente en filosofía y que pueden considerarse pioneros en el uso de la disertación filosófica en las aulas de nuestro país.

[23] Henri-Pena Ruiz definía, de manera esquemática, la disertación filosófica en estos términos: "la disertación designa hoy en día […] toda forma de reflexión en acto, generalmente escrita, que tenga como objetivo plantear un problema, desarrollar sus implicaciones y finalmente contemplar soluciones claramente definidas a dicho problema" (H. Pena-Ruiz, *La dissertation*, Bordas, 1986, p. 10). Sobre esto puede verse también el trabajo "¿Cómo se hace una disertación filosófica?" de Felipe M. Ignacio, uno de los profesores implicados en nuestro proyecto y uno de los grandes promotores, en los últimos tiempos, del empleo de la disertación filosófica en nuestro país. Dicho trabajo figura como capítulo 1 de Felipe M. Ignacio Silvero (coord.), ¿Cómo se hace una disertación filosófica?, Guillermo Escolar Editor, 2021, volumen colectivo en el que participamos varios de los integrantes del proyecto.

conocer, directamente de otros docentes que ya habían trabajado con esta metodología, el marco general de la disertación filosófica.

B. En segundo lugar, supervisión del periodo de prácticas en centro de secundaria de varios alumnos de dicho máster interesados en esta herramienta. Varios de los profesores pertenecientes al proyecto tutorizaron las prácticas docentes de varios alumnos del MFP que habían mostrado interés en la disertación filosófica. Estos alumnos trataron de plantear su docencia a partir de la metodología de la disertación y pudieron experimentar de primera mano sus posibles fortalezas y limitaciones.

C. En tercer lugar, dirección de Trabajos de Fin de Máster (de aquí en adelante, TFM) en los que se utilizaba dicha herramienta. A partir de su experiencia en el MFP, en el trabajo en régimen de taller dedicado a ello, y en su propio periodo de prácticas, varios de los alumnos del máster se propusieron seguir indagando en las posibilidades y posibles rendimientos de la disertación en sus TFMs. Para ello contaron de nuevo con el acompañamiento de profesores pertenecientes al proyecto, que dirigieron estos trabajos y llevaron la línea general de investigación por diferentes derroteros concretos en función de los intereses de cada alumno.

4. DISCUSIÓN

Aunque el desarrollo del trabajo en el frente A fue muy positivo, me gustaría centrarme en lo que sigue sólo en los otros dos frentes (B y C), pues en ellos se produjeron las experiencias más problemáticas y, al mismo tiempo, por ello mismo, más iluminadoras. Y es que varios de los alumnos tutorizados encontraron dificultades a hora de incluir, de manera efectiva, la disertación en el aula de secundaria, y así quedó reflejado en algunos de los TFM que se presentaron después. En parte, esto se debió sin duda a una cuestión hasta cierto coyuntural y externa –a saber, que los alumnos tutorizados eran docentes en prácticas y en ese sentido carecían de la autonomía necesaria para poder implementar la metodología de la disertación en toda su extensión. Sin embargo, hay también otra razón relacionada con la anterior que posee un peso objetivo mucho mayor y que merece un mínimo de atención por nuestra parte. Me refiero al hecho de que la implantación adecuada y completa

de la disertación como herramienta docente, en efecto, parece obligar a redefinir no sólo las rúbricas de evaluación, sino virtualmente todos los aspectos de la docencia (qué debe hacerse en general en el aula, qué tipo de tareas pedir como trabajo individual, etc.) y, en ese sentido, parece condenar al fracaso cualquier intento de introducción parcial de la disertación, esto es, cualquier intento que no sea, al mismo tiempo, una remodelación integral de la docencia en su conjunto.

5. RESULTADOS

El primer y más básico resultado fue la elaboración de unas directrices básicas para el desarrollo de la disertación (que recogen el peculiar carácter, sistemático y a la vez dialéctico, que debe tener este tipo de ejercicio) pero los más interesantes –y lo que propiamente quería exponer en estas breves consideraciones– fueron los dos resultados siguientes:

I. Por un lado, el descubrimiento de que la disertación no tiene por qué limitarse al desarrollo de ejercicios escritos a modo de evaluación, sino que puede dirigir –por su centralidad– la totalidad de la docencia. En efecto, precisamente *porque*, como se ha sugerido en el apartado de "Discusión", su implantación adecuada y completa parece exigir una remodelación integral de la docencia en todos sus aspectos, la disertación filosófica, tomada radicalmente como herramienta, puede ser *más* que una mera herramienta susceptible de ser elegida junto o frente a otras. Precisamente porque se extiende de manera orgánica por todo el cuerpo de la práctica docente, e irriga hasta sus últimos extremos, la disertación puede vertebrar y articular toda una forma de enseñanza y aprendizaje. Esta es, nos parece, la lectura positiva de una experiencia que, vista desde su reverso, puede considerarse meramente negativa, a saber: que aparentemente la disertación filosófica no puede ser implantada por partes, de manera sectorial o restringida.

II. Por otro lado, la constatación de que la disertación en efecto incide en la competencia más central, más decisiva, de la filosofía en su totalidad, a saber, la capacidad de leer comprensivamente textos filosóficos y –de manera correlativa e inseparable–de elaborar textos filosóficos argumentativos. En efecto, aunque fuese a un precio relativamente alto

para el profesor (véase *infra*, apartado de "Conclusiones") se comprobó que el alumnado que había pasado por el entrenamiento de la disertación era capaz de entender mejor los textos filosóficos, de ordenar mejor las ideas que se encontraban a su base, y de discutir autónomamente dichas ideas. En particular, el alumnado que se había ejercitado en este tipo de entrenamiento era mucho más capaz de abandonar los caminos trillados de la repetición mecánica de contenidos y, en ese sentido, de emanciparse de la tutela que ejercemos los propios profesores (pues la repetición de planteamientos ajenos no se hace mejor por el hecho de que lo repetido sea precisamente lo que el profesor ha expuesto en clase). La disertación filosófica mostró así su capacidad de incitación de pensamiento autónomo: al prohibir la mera exposición de las posiciones en liza, y obligar a todos y cada uno de los alumnos a tomar partido por una de ellas o, mejor aún, a fundar con razones una posición propia y nueva, fue capaz de mejorar notablemente eso que Kant llamaría el "grado de ilustración" de todos ellos (pues, según el famoso *dictum* kantiano, la Ilustración no es sino el valor de servirse del propio entendimiento[24]).

Pues bien, a la luz de estos dos resultados parciales alcanzados en el proyecto cabe extraer una conclusión que, no por no estar completamente cerrada, no por ser susceptible de precisiones ulteriores, parece menos relevante.

6. CONCLUSIONES

Y es que la conclusión fundamental a la que se vio abocada nuestra investigación apunta al corazón mismo de las problemáticas señaladas en el apartado de "Introducción" y, en ese sentido, nos pareció que es absolutamente relevante y de actualidad. Pues si nuestro proyecto partía de la constatación de un déficit (competencial) en el alumnado de filosofía, y una desorientación (a estas alturas estructural) en el profesorado de dicha especialidad respecto de la forma más apropiada de docencia, la conclusión que parece desprenderse de su desarrollo incide precisamente en

[24] I. Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, AA 08, 35.

estos dos aspectos. Y es que, precisamente porque, por un lado, se centra en la competencia decisiva para la disciplina y, por otro, arrastra por sí misma todos los elementos que integran un método de enseñanza, la disertación se nos apareció como una herramienta capaz de convertirse en una metodología docente *per se*, una metodología que de hecho puede resolver el doble problema apuntado en la introducción.

Pues por un lado, en efecto, (1) la disertación se mostró como el análogo más natural, en filosofía, de los ejercicios que se realizan en matemáticas y, al igual que sus análogos en matemáticas, mostró su enorme eficacia a la hora de cortocircuitar la tendencia a presentar la filosofía únicamente como "conocimiento histórico" (*ex datis*) en el sentido de Kant. En esta medida, la disertación cumplió sobradamente nuestro inicial deseo de frenar e, idealmente, revertir el proceso de erosión de la competencia de lecto-escritura de discursos filosóficos, y lo hizo en la dirección del último y más radical sentido que puede tener el término "aprender", a saber: el aprendizaje autónomo que fluye de la propia razón de cada cual[25]. En efecto, la disertación se orienta *ex profeso* a la unidad mínima del texto filosófico –la pieza de discurso razonado– y, al hacerlo, entrena al aprendiz en el análisis, evaluación y producción de estas piezas mínimas de un modo análogo al que los buenos ejercicios de matemáticas (no tanto los ejercicios meramente calculísticos) ofrecen al estudiante principiante la oportunidad de entender, evaluar y producir demostraciones matemáticas. Esto resuelve de algún modo –de hecho, de un modo que nos parece difícil de superar– la cuestión inicialmente abierta de si podía y debía haber ejercicios en la clase de filosofía. Además, introduce un margen de maniobra muy interesante para la aplicación concreta de esta metodología (véase *infra*, último párrafo de este apartado).

En cualquier caso, por otro lado, (2) la disertación se nos apareció también como una posibilidad especialmente capaz de resolver el difícil

[25] No en vano, se ha dicho ya muchas veces que la filosofía, desde su nacimiento en Grecia (y especialmente en aquel momento), no es tanto un *corpus* teórico cerrado cuanto una actitud o una "forma de vida" (por formularlo con Pierre Hadot) que atraviesa la totalidad de la existencia. Esa forma de vida, que aspira a producir una vida esclarecida, o ilustrada, parece consustancial al esfuerzo filosófico mismo, como no puede dejar de apreciarse en su figura primigenia: Sócrates.

problema de la "traducción" y/o "reconfiguración" de la enseñanza de la filosofía a la escala del enfoque competencial propio del entorno educativo actual. En efecto, al integrar todos los aspectos que parecen exigibles en el aula de filosofía (lectura de textos clásicos, discusión y crítica, razonamiento autónomo, capacidad de producción de discurso, enraizamiento en problemas reales concretos, etc.) y dirigirlos a una competencia compleja y articulada que en cierto modo los incluye a todos, la disertación parece especialmente apta para reconstituir la didáctica de la filosofía en el modo de un didáctica competencial.

Por supuesto, no ignoramos las diversas dificultades a las que tendrá que enfrentarse el profesorado de filosofía que quiera implantar la disertación como su metodología de aula. No ignoramos que debe contar, como elementos en su contra, con las inercias adquiridas durante muchos años por parte de alumnado y profesorado. Y tampoco somos tan ingenuos como para desconocer que plantear toda la docencia en base a la disertación, y tratar de hacerlo seriamente, puede suponer un volumen de trabajo casi inasumible para un profesor –como el actual profesor de secundaria– que tiene muchos grupos, muchas horas de clase y una gran carga de labores más o menos burocráticas. Sin embargo, creemos que el esfuerzo merece la pena, y que de hecho es posible encontrar modos razonables de introducir la disertación en las aulas de filosofía (de todos los niveles) sin perecer en el intento. Uno de esos modos razonables, que solo de manera tentativa me permito sugerir, podría ser el de reducir el tamaño de las disertaciones que se piden (y se corrigen) de manera ordinaria a los alumnos hasta su mínima expresión, y sólo pedir disertaciones un poco más extensas en unos pocos momentos del curso (por ejemplo, una vez por evaluación) o incluso en uno solo (de manera que todo el curso estuviese orientado a la preparación de una única disertación final).

7. BIBLIOGRAFIA

Danton, J. (1992). Méthode de la dissertation philosophique, Armand Colin

Ignacio Silvero, F. M. (coord.) (2021). ¿Cómo se hace una disertación filosófica?, Guillermo Escolar Editor

Pena-Ruiz, H. (1986). Philosophie. La dissertation, Bordas, 1986

INTERNACIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE: ASESORÍAS VIRTUALES EN LOS PROYECTOS DE TITULACIÓN EN DISEÑO DE PRODUCTOS.

Caridad González Maldonado
Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE

Amparo De Las Mercedes Álvarez Meythaler
Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE

1. INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA: CONCEPTOS Y DIMENSIONES

El fenómeno de la internacionalización en la educación superior ecuatoriana cobra visibilidad fundamentalmente con la virtualización de las universidades y el aislamiento generalizado durante la pandemia. Esto en un esfuerzo por democratizar las experiencias internacionales centradas especialmente en intercambios de movilidad. Además, posicionar las instituciones educativas nacionales con planes de inclusión y repotenciación académica haciendo atractivas sus ofertas de carreras en acuerdo con el enfoque consensuado de mejora de la calidad, de búsqueda de resultados e impactos (Brandenburg & De Wit, 2011) y de logro de aprendizajes y competencias globales (Ulloa et al., 2023). La meta formativa es favorecer los flujos relacionales, de personas, capitales, conocimientos para enriquecer las capacidades de los diferentes actores e intervenir en un mercado laboral competitivo actuando a nivel mundial y local sin perder la identidad (Rodríguez, 2023).

Esta amplitud de objetivos que se le otorgan a la internacionalización igualmente conocida en algunos países como cooperación internacional, da cuenta de su complejidad denominativa y operativa. Se corresponde así con la noción conceptual de internacionalización integral que interesa en la presente entendida por algunos autores como un proceso estratégico intencional y sistémico en evolución (Hudzik & Potts, 2016;

Marín, 2020). Intencional ya que se reclama una mirada situada, inherente a la gestión universitaria, también responsable y explícita hacia las problemáticas globales y sociales de la ciudadanía global (Brandenburg et al., 2020).

Sistémica al ser una construcción colectiva que integra una red de países y culturas (Marín, 2020) para la puesta en escena de sus visiones en favor de la generación de conocimiento aplicado. A la vez el enfoque sistémico articula las dimensiones: política, disciplinar e individual de la internacionalización (Beneitone, 2022). La dimensión política se sitúa principalmente en el contexto institucional en tanto coordinador central, normativo y estratégico de las iniciativas internacionales afines con los recursos disponibles humanos, económicos, de infraestructura y los objetivos universitarios. Algunas expresiones concisas de estas iniciativas son los convenios de cooperación, movilidad estudiantil y académica, acuerdos investigativos, dobles titulaciones entre otras. En cuanto a las dimensiones disciplinar e individual se centran en la internacionalización del currículo articulado al conocimiento y a la comunidad de docentes.

Es en esta última dirección que se sitúa el presente estudio, en afán de dar voz a los actores académicos y estudiantiles que participaron en experiencias internacionales orientadas a la disciplina proyectual de Integración Curricular de la carrera de Diseño de Productos de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE en Quito durante los años 2020 y 2021.

1.1. EL ROL DE LOS ACTORES Y EL PROYECTO DE DISEÑO

Diseño de Productos es una carrera de grado con un alto número de disciplinas que comparten una matriz socio-proyectual para su proceso de enseñanza aprendizaje cuya duración total es de 4 años organizados en 8 semestres académicos. La trama de actores que la componen se integra por los estudiantes, los conocimientos, los proyectos y los docentes.

Los estudiantes son los sujetos de aprendizaje que proyectan con estrategia, es decir, que encuadran ideas en un mundo inmaterial y las operativizan en un mundo tangible, esto les provee de una actitud

proyectual. Por su parte, los conocimientos involucran una experimentación y reflexión habilitada por la colaboración, resultado de una práctica situada con un sentido de acción. Los proyectos son entonces el objeto de construcción del conocimiento (Mazzeo y Romano, 2021) vinculados a un proceso proyectual en red, abierto que encuentra en las dinámicas de internacionalización respuestas adaptables e innovadoras con aportes de valor en base a la solución de problemáticas glocales. En este sentido, se hace énfasis en el presente estudio en los proyectos específicos de titulación universitaria ya que los mismos constituyen el escenario educativo más avanzado de la carrera donde se evidencian y validan los conocimientos integrales, autónomos de los estudiantes, así como los desempeños adquiridos a lo largo de su formación profesional expresados en competencias y habilidades acordes al perfil de egreso de la profesión (Larrea de Granados, 2013).

Finalmente, los docentes son los actores que interrogan los proyectos para favorecer las diversas perspectivas estudiantiles estableciendo relaciones dialógicas, técnicas, instrumentales y metodológicas. En este sentido Robin McTaggart y Gina Curró (2009) refieren que, en la dimensión internacional, los docentes se encuentran en el centro y dan vida a los propósitos de formación. Adicionalmente, los mismos autores agregan que se requiere del apoyo de nuevos actores para fortalecer el desarrollo de los planes educativos. Esto abre un espacio que impulsa el cambio y la mejora de la calidad de manera que el proceso de internacionalización favorezca la creación de proyectos eficaces, pertinentes con la transformación y las necesidades sociales y en coherencia con las demandas del mercado mundial, regional y nacional. Es aquí donde cobra relevancia la figura de los docentes tutores y de los asesores internacionales.

Los tutores en cuanto a su rol de guías presenciales y gestores permanentes del conocimiento quienes acompañan las necesidades de los educandos desde la investigación, la metodología y la práctica; retroalimentando los avances conforme a las rúbricas evaluativas y hasta cumplir con la entrega final que habilita la titulación.

Los asesores por la mirada interdisciplinar e intercultural que dinamiza y promueve temporalmente según los acuerdos establecidos, los

procesos educativos concretos. Esto con más relevancia en un entorno de pandemia condicionado por la virtualidad y que propicia acciones internacionales favorables para hacerle frente a una educación marcada por el aislamiento social.

2. OBJETIVOS

- Identificar y priorizar las problemáticas académicas al interior de la carrera de Diseño de Productos, PUCE en torno a los resultados de los proyectos de titulación durante la pandemia, específicamente en los años 2020-2021.
- Implementar estrategias de internacionalización que favorezcan la mejora de los procesos académicos y las propuestas de los estudiantes a partir de la integración de docentes pares universitarios de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL) y particularmente en la fase estratégica conceptual del proceso de diseño.
- Medir el nivel de satisfacción estudiantil a partir de su percepción sobre parámetros académicos como las estrategias de comunicación empleadas, la metodología de las sesiones sincrónicas y los aportes de los asesores internacionales durante las interacciones.
- Identificar el impacto de las asesorías en la mejora de la calidad de las soluciones en relación a las variables estético-formales, funcionales, ambientales, de uso, comunicación e innovación, esta última en cuanto a la actualidad y generación de nuevas ideas; así como considerando la finalización eficaz del proceso de titulación.

3. METODOLOGÍA

Las limitaciones en la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia del COVID 19 impactaron visiblemente en la calidad esperada de los proyectos finales de grado en Diseño de Productos de la PUCE. Se

constató un notable declive en la experimentación y prototipado material de los productos, una escasa validación de conceptos con usuarios y la dificultad de producir los objetos a escala real. De la misma manera, los procesos de graduación institucionales también experimentaron quiebres en su curso temporal ordinario, impactando fuertemente en la ampliación de plazos para el logro de resultados de aprendizaje y en la flexibilización de procesos administrativos para culminar los proyectos de titulación. El panorama indicaba además, un incremento en la tasa de deserción de estudiantes con cargas familiares, dificultades socioeconómicas y necesidades de apoyo en la salud mental, lo cual incidió negativa y directamente en los indicadores de aseguramiento de la calidad de la institución y de la carrera de Diseño de Productos.

Dada la necesidad de dar respuesta inmediata, se planteó con todo el equipo docente la realización de una investigación-diagnóstica profunda al proceso de titulación de la carrera, para identificar todos los problemas emergentes desde el año 2020 por la pandemia y en consideración con los antecedentes históricos prepandemia del año 2019.

De este modo, se utilizó una metodología cualitativa de carácter descriptiva por su capacidad para ofrecer una comprensión detallada del contexto en el que se desenvuelven los particulares académicos. Se aplicó diversas técnicas de recolección de la información como entrevistas, grupos focales y estudios de caso a una muestra de 15 proyectos de titulación correspondientes al año 2022. Como resultado, se busca plantear e implementar estrategias guiadas por tendencias educativas emergentes, abiertas a los espacios de internacionalización digital interuniversitarios y que aporten a las problemáticas encontradas agregando valor a los procesos internos de titulación.

En primer lugar, se realizaron entrevistas estructuradas a los docentes responsables de las asignaturas que componen la Unidad de Integración Curricular y a los estudiantes que cursan el último semestre de la carrera, para identificar los principales nodos problemáticos de todo el proceso, desde el inicio con el planteamiento del tema del proyecto final de diseño hasta la última instancia formal de la defensa oral. A partir de la información obtenida, se empleó una Matriz de Decisión y Priorización de Problemas por su utilidad para determinar y discernir los

principales conflictos visibilizados en el 2020, hacia un planteamiento de estrategias para intervenirlos en el año 2021.

TABLA 1: *Matriz de decisión y priorización de los problemas en el proceso de titulación durante la pandemia de los años 2020 y 2021.*

			MAGNITUD	GRAVEDAD	CAPACIDAD	BENEFICIO
PROBLEMAS			INCIDENCIA EN EL PROCESO DE GRADUACIÓN	SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL	POSIBILIDAD DE SOLUCIONARLO VIRTUALMENTE	UTILIDAD SOBRE LOS PROYECTOS DE DISEÑO
1	*Tutorías*	Alta rotación docente	Alta	Baja	Alta	Alta
2	*Productos finales*	Ausencia de materialización y mayor uso de herramientas digitales	Baja	Media	Baja	Baja
3	*Duración*	Más de un año establecido por reglamento y aumento en la solicitud de prórrogas	Alta	Baja	Baja	Media
4	*Impacto proyectado*	Bajo impacto real de los productos por ausencia de validaciones	Media	Media	Media	Alta
5	*Perfil de egreso*	Habilidades profesionales con dificultad de alcanzarse	Alta	Alta	Media	Alta
6	*Temáticas*	Menos enfoques temáticos locales	Baja	Baja	Alta	Media
7	*Conceptualización*	Apertura a soluciones disruptivas pero difíciles de cumplir en el período de desarrollo de titulación	Media	Alta	Alta	Alta
8	*Autonomía*	Necesidad de mayor guía para solventar necesidades. Aumento de dudas e incertidumbres	Media	Alta	Alta	Alta

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los problemas proveniente de los distintos instrumentos utilizados plantea una visión cercana a la realidad y con un alto grado de detalle en los aspectos claves que dan mayor significancia a los proyectos de diseño. De esta manera, se indican en orden de prioridad los 3 siguientes:

– Tutorías. - Los estudiantes reciben un modelo de acompañamiento integral de un docente guía durante todo el semestre, que a su vez cumple la función de director del proyecto de titulación. Lo apoya otro docente desde la asignatura de Asesoría y que se plantea como un soporte cooperativo para el desarrollo conjunto y eficiente del proyecto. En la entrega final, que incluye un producto o prototipo funcional y un

documento escrito de respaldo, se vinculan dos lectores adicionales del campo profesional, que dan lectura al informe y emiten observaciones evaluadas desde una perspectiva reflexiva y crítica sobre el objeto concebido, con opción de ser mejorado por el estudiante en base a nuevos plazos.

Los resultados de la investigación sobre este modelo de tutorías dan cuenta por parte de los estudiantes de una diversidad de opiniones académicas divergentes que proporcionaban información compleja y extensa entorpeciendo de la toma de decisiones, el incremento de situaciones de estrés y la frustración de la mano de un retraso significativo para la culminación de los procesos individuales de titulación que, en algunas ocasiones, implicaba el abandono de la asignatura. En adición, las observaciones recibidas especialmente por los lectores solicitaban cambios sustanciales desde las fases iniciales del proyecto, lo que retrasaba significativamente las entregas y originaba un sentimiento de desmotivación en el estudiante.

– Productos finales. - Durante la cuarentena se redujo casi en la totalidad el desarrollo de prototipos físicos, eso significó una ausencia en la experimentación con materiales, en la carencia de interacción con procesos artesanales o semi industriales, en la dificultad para validar productos con usuarios en contextos reales, en el bajo acercamiento a empresas para comprobar la viabilidad productiva y en la escasa interacción con equipos tecnológicos de los laboratorios de simulación y prototipado de la carrera. Estos vacíos durante el proceso de conceptualización implicaron un grave conflicto para garantizar el cumplimiento del perfil de egreso del diseñador de productos.

– Impacto proyectado. - En un sentir colectivo tanto de docentes como de estudiantes, se explicitó que los proyectos finales se convirtieron en productos hipotéticos dada la imposibilidad de someterlos a pruebas funcionales y de uso. Esto causó dificultad para evaluarlos con las rúbricas de calificación establecidas antes de la pandemia que respondían a otras realidades. A

pesar de que el COVID trajo consigo el auge en la implementación de herramientas digitales, la transición se centró en un primer momento al uso de tecnologías educativas y de comunicación que no alcanzaban a dar respuesta a las demandas del hacer en carreras proyectuales. La curva de aprendizaje y la necesidad de dominar nuevos programas asistidos por ordenador también afectó la calidad de los resultados de diseño y el retraso en la entrega final de los proyectos. Por otro lado, los temas elegidos por los estudiantes para llevar a cabo su proyecto final de carrera se dirigían hacia ejes de acción limitados a alcances mínimos para su desarrollo con el afán de mantenerse en un espacio seguro de graduación, es decir, problemáticas con bajo nivel de complejidad cuyas líneas de investigación habían sido respondidas anteriormente con productos ya realizados por graduados e incorporando únicamente mejoras. Se recaía en proyectos pares de referencia local sin valor innovativo o actualidad.

Con estos resultados se tomó la decisión de proponer soluciones estratégicas desde las fases tempranas del proceso de diseño. El foco se pone en la etapa conceptual de definición de ideas entendida como base medular en la cual que se puede intervenir y obtener retroalimentaciones antes de pasar a la etapa de desarrollo y diseño a detalle donde se demandan lenguajes de diseño de alto nivel (Bryant et al., 2005).

Dado que hay una limitación en la variedad de especializaciones sobre la profesión a consecuencia de una planta de docentes titulares reducida en la carrera en cuestión, y que requieren los proyectos de titulación, se propuso plantear estrategias de fortalecimiento docente desde la virtualización con el apoyo de la Red de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL) de la cual forma parte la PUCE.

Estos apoyos ya formaban desde el año 2017 parte de las iniciativas de internacionalización implementadas en Diseño de Productos con la participación de la carrera en la Red de Homólogos de Diseño de la AUSJAL. Se contaba así con un mapeo importante de profesionales académicos e instituciones universitarias que se habían integrado

previamente mediante acciones concretas de Inmersión DUAL y Colaboración en línea COIL[26], facilitando el intercambio de saberes para y a través del diseño en entornos virtuales colaborativos.

Las acciones de gestión para la mejora continua habían sido constantes por lo cual el planteo de incluir asesorías internacionales en pandemia se proyectaba operativamente con rapidez a corto plazo. En base a los temas de los estudiantes se establece una indagación de docentes con perfiles pertinentes respaldados por una formación en diseño o afines sumado a estudios de maestría o doctorado. Se valora la experiencia profesional y actualizada, los desarrollos investigativos y la presencia académica en el campo de actuación del diseño. Se gestiona así, la participación de 13 asesores externos para colaborar mediante sesiones sincrónicas y provenientes de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y la Universidad Javeriana de Bogotá.

Los docentes internacionales seleccionaron los proyectos a los que querían asesorar al menos 1 vez, según su campo de experticia y posterior al envío de un resumen ejecutivo descriptivo con respaldos visuales desarrollado por los estudiantes y que fue compartido con los mismos. De esta manera, se tuvo un asesoramiento simultáneo a todos los temas incluyendo hasta 3 docentes interesados por proyecto. Esta libre elección dejó hallazgos interesantes que diferenciaban territorialmente la forma en que los profesionales académicos del diseño se interesaban en problemas que también impactaban en su país. Es así como, un gran número de docentes de México tuvieron mayor afinidad por asesorar temas relacionados a la cultura material local, y por otro lado, los docentes de Colombia tuvieron mayor inclinación por intervenir en temas de salud, bienestar y calidad de vida. Se indica a continuación la disposición por países de los 15 casos de estudio de esta investigación:

[26] El modelo COIL (Collaborative Online International Learning) fue creado en Estados Unidos en el año 2006, como una aproximación a crear espacios de intercambio internacional académico que permitan a docentes y estudiantes de diversas universidades, contribuir en el proceso de enseñanza - aprendizaje y alimentarlo con experiencias interculturales mediado por la tecnología digital y las herramientas colaborativas.

En el caso de México los intereses de los 5 asesores se direccionaron hacia los siguientes proyectos:

- Implementación de objetos de uso con textiles tradicionales, sostenibles y con significancia a la vida cotidiana.
- Diseño de una pelota eco amigable con finalidad turística para el uso en la playa como recolector de desechos plásticos.
- Diseño de un sistema, servicio de señalización para la ciclovía en la ciudad de Quito.
- Diseño de un objeto para transporte urbano de perros pequeños y medianos en bicicletas.

Los 5 asesores colombianos se definieron por:

- Sistema de objetos para la preparación de Cevichochos.
- Diseño de experiencia de consumo de Fanesca a domicilio.
- Diseño de objetos para la prevención y atenuación de lesiones en miembros superiores en el uso de herramientas operadas con motores de dos tiempos a gasolina.
- Objeto para purificación de agua de pozo.
- Herramienta de medición de la desviación angular en patas para potros de hasta 2 meses de edad.
- Diseño de un juego multisensorial para el trastorno del espectro autista.
- Propuesta de metodología ágil para startups de gastro emprendedores universitarios ecuatorianos.
- Rediseño de un periférico de interacción mano-pantalla, que favorezca la prevención de lesiones de muñeca e incorpore una nueva experiencia en el *gaming*.

Finalmente, los 3 asesores de Guatemala se enfocaron en:

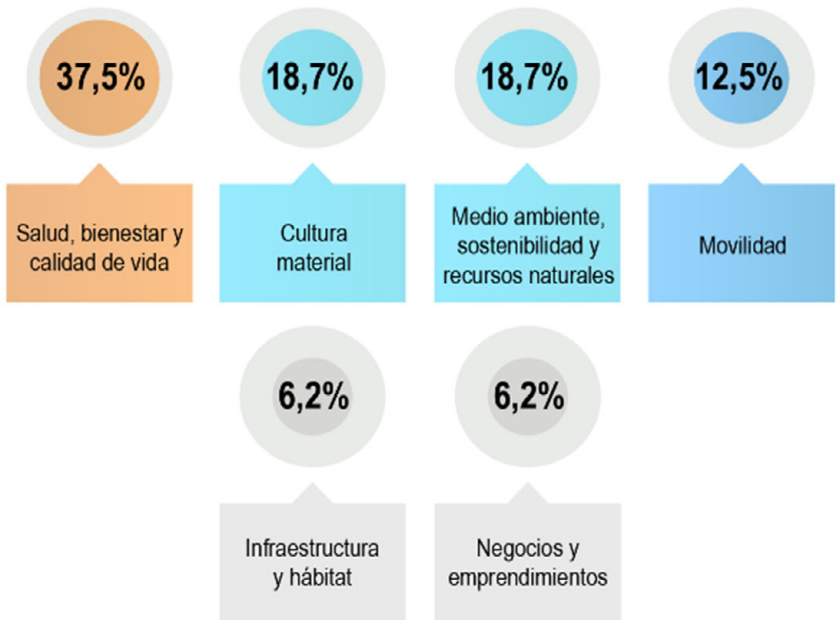
– Diseño de mobiliario para niños de 5 años que estudian en casa.

– Diseño de mobiliario urbano que ocupe espacios de estacionamientos en el barrio La Floresta.

– El tercer tema elegido no se coloca por derechos de autoría.

Se evidencia entonces, como se muestra en lo adelante, una preferencia en los estudiantes coincidente con los académicos por abordar problemáticas y necesidades situadas en la línea temática de Salud Bienestar y Calidad de vida. La continúa en prioridad estudiantil la temática de Medio Ambiente, Sostenibilidad y Recursos Naturales a la par de la línea Cultura Material, luego la Movilidad. Para cerrar son de menor interés los ejes de Hábitat y de Negocios y Emprendimientos.

***FIGURA 1:**. Líneas temáticas de los proyectos de Diseño del año 2021.*



Fuente: Elaboración propia

Estas preferencias fueron una clara manifestación de la importancia en abordar problemáticas específicas de interés territorial y que de cierta manera conducen la práctica del diseño situada hacia especializaciones que orientan el enfoque epistemológico del currículo de una carrera diferenciando la mirada del diseño entre una universidad y otra.

Asimismo, se propició por los docentes de la Carrera de Diseño de Productos de la PUCE un debate sobre cuáles son las necesidades particulares del Ecuador y de qué forma la carrera responde y formas estudiantes capaces de accionar de manera ágil, con capacidad analítica y creativa frente a las demandas concretas del país. Cobra importancia dimensionar el aporte del diseño a nivel nacional y el valor agregado de los diseñadores ecuatorianos a nivel internacional.

Finalmente, las asesorías externas fueron procesos que se desarrollaron de forma orgánica por el entendimiento compartido de un proceso de conceptualización en el diseño. Las sesiones se organizaron de forma personalizada y sincrónica con una duración aproximada de una hora, que se estructuró considerando 10 minutos para la presentación de los conceptos de diseño de los estudiantes y el tiempo restante para plantear los comentarios de los asesores que no requerían dar una evaluación numérica.

Las presentaciones de los estudiantes comprendían los aspectos más importantes para la comunicación integral del tema del proyecto fundamentado en la Metodología de Diseño Proyectual[27] como se visualiza en lo que sigue a continuación y en tanto un proceso sistémico de base teórica guiado por el microcurrículo de la asignatura de Titulación.

[27] La Metodología Proyectual parte de la comprensión del proyecto como el dominio de un saber basado en la razón, desde una concepción moderna por Foucault y Heidegger a una propuesta proyectual del diseñador industrial alemán Gui Bonsiepe, conducida por una metodología que planifica y guía a partir de instrumentos y procedimientos creativos en la resolución de problemas con una mayor aproximación a la realidad y para la toma de decisiones con objetividad e inflexión dentro de lo estético (Bonsiepe, 1993).

FIGURA 2: *Esquema de intervención de los asesores internacionales en las fases de conceptualización de los proyectos de titulación.*



Fuente: Elaboración propia a partir de la Metodología Proyectual de Bonsiepe, G., 1993.

Durante las sesiones sincrónicas, se utilizaron herramientas educativas digitales como pizarras interactivas, presentaciones y programas de modelado digital; se dispusieron a los estudiantes y asesores internacionales en salas independientes de la plataforma Zoom para crear un entorno focalizado en las necesidades particulares de cada proyecto. En este espacio, los comentarios de los asesores se basaron en un proceso reflexivo en el que el estudiante analizaba y criticaba sus propias soluciones de diseño en confrontación con el criterio de los participantes en perspectiva con cada realidad. Asimismo, las sesiones propiciaron espacios de mayor seguridad para que el estudiante fundamente técnica y metodológicamente cada una de las decisiones tomadas en su proceso.

Al finalizar las asesorías, se aplicaron encuestas para medir la percepción de la satisfacción de los estudiantes sobre indicadores académicos como: las estrategias de comunicación empleadas, la metodología de

las sesiones sincrónicas y los aportes de los asesores internacionales en la fase de conceptualización de los proyectos de diseño.

El proceso de asesoramiento terminó con la creación de espacios de discusión con el docente tutor de cada proyecto respecto a la toma de decisiones sobre las observaciones emitidas por los asesores internacionales, y con el objetivo primordial de establecer estrategias complementarias para las propuestas en relación a los fundamentos de diseño como: la función, la producción, la estética, los mecanismos, el mantenimiento y el uso, pero sin duda en correlación al tiempo de un semestre para la entrega final del proyecto de titulación.

4. RESULTADOS

Se identificaron varias problemáticas sobre el proceso de titulación de las cuales las tutorías, los productos finales y el impacto proyectado resultaron de mayor relevancia.

Las acciones concretas en consecuencia dirigieron la gestión académica hacia la creación y verificación de los perfiles docentes para aplicar a la asignatura de titulación. Algunos de los aspectos más deseados fueron la adaptabilidad, la capacidad de acompañar a los alumnos dando espacio a la escucha y favoreciendo la autonomía desde la crítica constructiva en espacios de trabajo tanto individuales como grupales. Igualmente, el dominio de recursos didácticos y facilitación de contenidos ya sea por experiencia demostrada en la práctica profesional o el desarrollo de líneas de investigación afines a los temas propuestos. Se dio importancia a las capacitaciones académicas en temas tecnológicos, los valores de asociación y a la capacidad de gestión de la internacionalización orientada a la suma de grupos de asesores internacionales en modalidad virtual que retroalimenten junto a los estudiantes sus propuestas, en este caso en tiempo real. Al respecto, se tejieron nuevas redes de colaboración compartida para asesorías permanentes a proyectos bilaterales universitarios, lo cual permite sistematizar las experiencias para su réplica en favor del logro de resultados positivos y constantes.

Sobre la percepción de la satisfacción estudiantil con la experiencia internacional, el 100% de los estudiantes valoraron con alta satisfacción las interacciones. Esto en base a la diversidad de los aportes para la mejora en la calidad de sus propuestas conceptuales, reconociendo como aspectos relevantes la personalización y conocimiento especializado focalizado en cada tema particular, así como por el dominio tecnológico y práctico del grupo de asesores valorado por encima de las metodologías aplicadas.

En cuanto al impacto en la calidad de los proyectos asesorados se tuvo asimismo una valoración positiva por los expertos académicos internacionales. Se reconoció el carácter innovador de las propuestas conceptuales en cuanto a la actualidad de los temas elegidos enfocados en problemáticas sociales y ambientales superadoras de una mirada local.

Sobre la calidad del proceso educativo los resultados evidencian un índice de titulación que se incrementó de un 28,5% en el año 2021 antes de las asesorías internacionales a un 76% en el año 2022, luego de su implementación.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos sugieren un énfasis en el desarrollo de habilidades estudiantiles mediadas por el uso de la tecnología y en dirección a un énfasis morfológico al menos hasta la fase conceptual. En complemento a los resultados de las asesorías, en esta etapa discurren hacia requerimientos dirigidos a profundizar en cuestiones de factibilidad tecnológica y productiva a escala industrial, mayor detalle en la comprensión del comportamiento del usuario, creación de escenarios de uso para medir la posibilidad de respuesta de cada producto proyectado y simulación de escenarios de crisis o futuros para elevar la capacidad de respuesta de las soluciones propuestas con base a incertidumbres.

Se resalta la utilidad de las asesorías internacionales focalizadas en los proyectos de grado universitario en Diseño de Productos como carrera creativa de enfoque proyectual, donde resultan imprescindibles los

procesos de colaboración para la construcción colectiva y resiliente de conocimientos. Se fortalecen, asimismo, de manera significativa los diversos conceptos orientados a la práctica, repensados a través de una reflexión problematizada y trabajada en conjunto que concede dominio a los estudiantes motivados por un deseo de mejora y que afianza su seguridad para defender el proyecto públicamente de manera argumentada en fases posteriores del proceso proyectual.

6. CONCLUSIONES

En este estudio describimos la experiencia de las asesorías virtuales internacionales en los proyectos de titulación de la carrera de Diseño de Productos de la PUCE, Ecuador. Entre los aportes se pretende visibilizar el valor de las intervenciones interculturales y colaborativas para fortalecer el desarrollo de las disciplinas proyectuales e impactar positivamente en la calidad de las propuestas. Luego un análisis comparativo de 2 años se concluyó que la vinculación de los asesores fue superadora de los resultados de procesos previos mediados únicamente por la figura del tutor permanente. Es posible que los resultados varíen en función del grupo de estudiantes y del perfil de nuevos asesores considerando, además, las habilidades y saberes que se desarrollan a nivel particular por los educandos durante los años previos al proceso de titulación en la carrera. Las investigaciones futuras deben considerar entonces, acciones internacionales pertinentes y contextualizadas en base a las dinámicas curriculares, las necesidades institucionales y disciplinares particulares y las habilidades de los actores sin replicar modelos alejados de su contexto particular.

En cualquier caso, se proyecta dar continuidad a la implementación de las estrategias iniciadas, que garantice la sostenibilidad de la internacionalización y el compromiso compartido y coordinado por mejorar la calidad de la educación en diseño.

8. REFERENCIAS

Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34(1), 422-444. https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526

Bonsiepe, G. (1993). Del objeto a la interfase. Ediciones Infinito.

Brandenburg, U. & De Wit, H. (2011). The end of internationalization. International. Higher Education, 62(1), 15-17. https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533

Brandenburg, U. et al. (2020). Internationalisation in higher education for society (IHES). Concept, current research and examples of good practice DAAD Studies.

Bryant, C., Stone, R., McAdams D., Kurtoglu, T., Campbell M. (2005). Concept Generation from the Functional Basis of Design [Conference] International Conference on Engineering, Design ICED 05. Melbourne, Australia.

Ulloa, P. et al. (2023). Diagnóstico situacional de la internacionalización en la universidad ecuatoriana. UPEC Conclave.

Hudzik, J. & Potts, D. (2016). Comprehensive internationalization: institutional pathways to success. Higher Education 72, 259–260. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9948-9.

Larrea de Granados, E. (2013). Unidad Curricular de Titulación [Documento de apoyo]. Consejo de Educación Superior (CES). Ecuador. https://www.ces.gob.ec/

Marín, M. A. (2020). Internacionalización del currículo desde la práctica: contribuciones desde el contexto nacional e internacional. En C. Castaño Trujillo (Ed.), Educación y región, lo dicho de lo no dicho (119-141). Unimeta.

Mazzeo, C. y Romano, A.M. (2021). La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. CP67.

McTaggart, R. & Curró, G. (2009). Action research for curriculum internationalization: Education versus commercialization. In Kapoor, D. & Jordan, S. (Eds.), Education, participatory action research, and socialchange (89-105). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230100640_7.

Rodríguez, M. (2023). Internacionalización curricular de la educación superior. Perspectivas y desafíos actuales. En M. Gracia et al. (Ed.), Internacionalización del currículo e interculturalidad (17-30). UNL.

OPTIMIZANDO LA EDUCACIÓN. EQUILIBRIO ENTRE TRADICIÓN (MODELOS FÍSICOS) Y DIGITALIZACIÓN DEL PATRIMONIO ACADÉMICO EN LAS CARRERAS CIENTÍFICAS

Isabel M. García Fernández
Universidad Complutense de Madrid

María Eugenia Blázquez Rodríguez
UDIT Universidad de Diseño y Tecnología
Universidad Complutense de Madrid

Maciej Wysokinski
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio académico, en la actualidad, se ha convertido en un área de estudio de gran relevancia en múltiples niveles educativos. Más allá de ser un mero interés histórico, su preservación y uso adecuado representan una tarea vital que moldea el presente y el futuro de la educación, la investigación y la formación en muchas disciplinas. Comprender la esencia del patrimonio académico es reconocer su profunda importancia, lo cual nos impulsa a tomar medidas proactivas para su protección y promoción. En última instancia, asegurar que el legado de los educadores y creadores que nos precedieron continúe informando e inspirando a las generaciones venideras es fundamental para el crecimiento del conocimiento y la cultura.

En este capítulo, exploraremos en detalle qué es el patrimonio académico y cuál es su función, centrándonos en su papel en la educación actual y cómo la digitalización está abriendo nuevas formas de acceso y apreciación de este valioso recurso.

Desde la Universidad Complutense de Madrid llevamos trabajando más de diez años en el estudio y la utilización del patrimonio académico como herramienta de aprendizaje en diferentes etapas educativas (García et al. 2017). Como ya se ha recogido en varias publicaciones, este patrimonio cumple con tres funciones fundamentales: investigación, docencia y difusión que se establecieron desde el siglo XIX en Europa y que siguen vigentes en la actualidad (García, 2018); el acercamiento a estas funciones ha sido muy diverso, teniendo en cuenta que la cuestión práctica ha sido esencial. Pasadas dos décadas del siglo XXI, reconocemos que esta etapa está caracterizada por un rápido desarrollo de la tecnología, es precisamente a través de su uso, que queremos darle un nuevo enfoque para ampliar su acceso universal y adaptar las propuestas a los nuevos medios de enseñanza, a la vez que se intenta perseguir la preservación de estos objetos.

Vamos a presentar varias propuestas en las que trabajamos con objetos de valor científico y patrimonial ofreciendo soluciones accesibles de digitalización, tanto para el profesorado como para el alumnado, de enseñanza secundaria y universitaria.

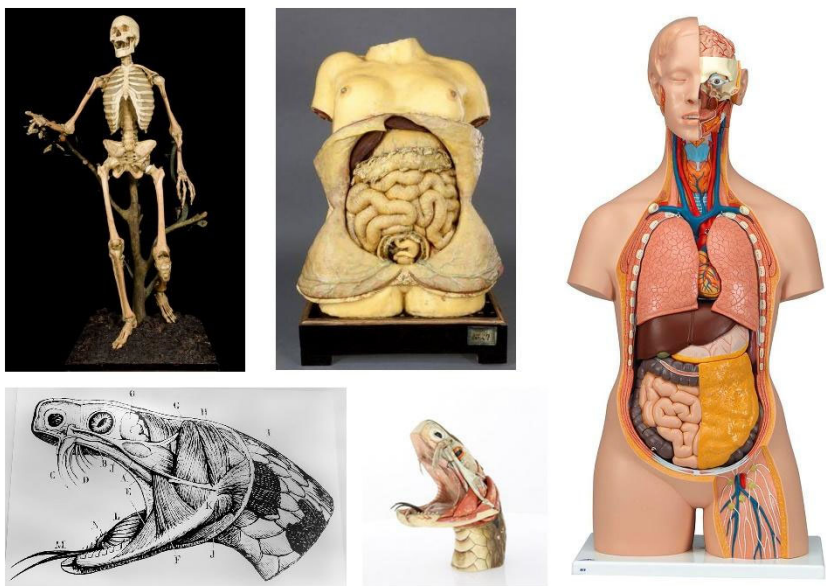
1.1. La enseñanza de las ciencias

Las nuevas tecnologías proporcionan una experiencia interactiva e inmersiva. Utilizando los sentidos de la visión y el tacto, se potencia la comprensión de los contenidos con el fin de fijar los conceptos complejos, esta máxima era seguida en la propuesta de las actividades didácticas planteadas por el profesorado ya en el siglo XIX en niveles de educación secundaria y universitarios. A lo largo de esta época, se produjeron cambios significativos en la enseñanza de las ciencias naturales, influenciados por desarrollos científicos (Bernard, 1865) (Ochoa y Barahona, 2009) y reformas educativas (Ley de Instrucción Pública, 1857). En la segunda mitad del siglo XIX, Francia lideró una reforma estructural en la educación que promovió un sistema pedagógico más inclusivo y basado en la observación y experimentación, en lugar de la memorización (Durkheim, 2020). Se introdujeron objetos reales, láminas didácticas ilustradas y modelos tridimensionales fabricados en distintos materiales como herramientas de apoyo efectivas para la

transmisión del conocimiento. España adoptó el modelo educativo experimental de Francia (Sanz, F., 1985), de esta manera, se revalorizó la enseñanza de las ciencias, con un enfoque centrado en el desarrollo de la capacidad de observación de los estudiantes (Martín, 2013). Se promovió la enseñanza práctica y se crearon escuelas superiores de ciencias exactas, física y química, museos de historia natural y observatorios astronómicos.

En institutos de enseñanza secundaria, se establecieron áreas de conocimiento que incluían matemáticas, física, química y ciencias naturales. Se crearon gabinetes con colecciones de especímenes e instrumentos científicos en estos institutos, lo que fomentó el aprendizaje práctico y activo (López-Ocón et al. 2012).

FIGURA 1. *Modelos didácticos utilizados en la enseñanza de la anatomía a lo largo de la historia; para su creación se utilizaron desde láminas hasta modelos tridimensionales: esqueletos, modelos en cera, papel maché o los más modernos fabricados en plástico.*



Fuente: Museos y colecciones de la Universidad Complutense de Madrid

La necesidad de proporcionar materiales adecuados a esta práctica dio lugar a una industria muy lucrativa en Europa, sobre todo en Francia, que tomó la delantera, aunque no hay que perder de vista a países como Alemania que produjeron muchos materiales didácticos. Los objetos fabricados y los especímenes naturalizados proporcionaron una mejoría considerable de la percepción espacial y las cualidades físicas de los referentes que replicaban los modelos. Además de estos modelos a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se promovió también lo que se denominaba como "ciencia recreativa" que alentaba a los estudiantes a fabricar sus propios objetos científicos. Durante el siglo XX los modelos en tres dimensiones siguieron utilizándose, siendo más numerosos y asequibles (Guijarro, 2018).

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo principal en esta investigación se centra en demostrar la relevancia del recurso didáctico que ofrecen las piezas científicas desmontables del patrimonio académico, teniendo en cuenta la posibilidad de interpretarlas mediante tecnología 2D y 3D dentro de la enseñanza secundaria y superior, disponibles en la actualidad. Como objetivos específicos, consideramos que mostrar la importancia del patrimonio académico en la enseñanza de las ciencias, ayuda a sensibilizar a la comunidad académica y al público en general sobre el valor del patrimonio académico en el proceso educativo de las ciencias.

Asimismo, nos proponemos recuperar las funciones y capacidades didácticas de las colecciones académicas y actualizar estas colecciones, para aprovechar como herramientas de enseñanza efectivas, brindando experiencias de aprendizaje prácticas y contextuales.

Por último, trabajamos en actualizar y ampliar las aplicaciones del patrimonio académico utilizando las nuevas tecnologías, especialmente en la conversión de recursos en formatos 2D y 3D. La digitalización permite una exploración más interactiva y detallada de los objetos, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje de estudiantes y docentes.

Para alcanzar estos objetivos, es esencial contar con un plan estratégico que involucre a instituciones académicas, museos, tecnólogos, educadores y expertos en patrimonio.

En última instancia, la consecución de estos objetivos ayudará a preservar la herencia científica, enriquecer la educación en ciencias y fomentar un mayor interés en las disciplinas académicas, al tiempo que se aprovechan las ventajas de las nuevas tecnologías para un aprendizaje más efectivo y atractivo.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación combina enfoques cuantitativos y cualitativos para abordar de manera integral y significativa la intersección entre patrimonio, pedagogía y nuevas tecnologías.

Con esta metodología se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo y sistemático en el campo de estudio. Esto se ha logrado mediante una revisión bibliográfica que abarca la historia de la educación, la pedagogía y el impacto de la tecnología en la enseñanza. Se ha investigado en profundidad también la bibliografía referente a las piezas desmontables del Dr. Auzoux, revisando artículos científicos relevantes. Además, se han realizado trabajos de campo en colaboración con la Universidad de Lille de Francia e institutos de secundaria, como el IES San Isidro de Madrid, enfocados en proyectos de innovación educativa. En esta fase se han organizado exposiciones y cursos. Una significativa ha sido la titulada *Siguiendo los pasos del Dr. Auzoux. Colecciones científico-culturales y artísticas complutenses y del IES San Isidro*, participando con ella en el programa de Innovación y formación del profesorado de enseñanza primaria y secundaria, que se puso en marcha entre la Universidad Complutense de Madrid y la Comunidad de Madrid. Los resultados fueron la realización de fichas didácticas para la aplicación práctica en las aulas de lo observado. Se contó con la participación de alrededor de 30 institutos y cerca de 50 docentes en este proceso.

Durante el curso, se realizó una aproximación a la adecuación del material didáctico y su impacto en las clases mediante conversaciones con los docentes. El material didáctico en cuestión abarca desde piezas

compactas como esqueletos, láminas descriptivas hechas en diferentes materiales (cera, yeso, plástico) hasta su digitalización. El objetivo principal del estudio fue evaluar cómo, además, las tecnologías educativas actuales proporcionan eficacia, eficiencia, accesibilidad, usabilidad, posibilidad de escalabilidad y beneficiosas basándose en consideraciones económicas.

4. ELECCIÓN DE CASO DE ESTUDIO

Entre el vasto conjunto de materiales didácticos producidos en Europa durante el siglo XIX, hemos seleccionado un grupo que consideramos altamente ilustrativo y que ha recibido un merecido reconocimiento en las últimas décadas. Nos referimos a los modelos anatómicos desmontables creados por el Dr. Auzoux, que han sido públicamente conocidos desde 1825. Estos modelos se encuentran en uso en universidades e institutos de enseñanza secundaria y representan un ejemplo altamente pertinente para cumplir con nuestros objetivos (Instituto de San Isidro, ca. 1876).

Como hemos mencionado anteriormente, en la segunda mitad del siglo XIX, la pedagogía experimental irrumpió en la educación en Francia, y en España, a partir de 1857 con la Ley Moyano, se comenzó a implementar un sistema educativo inspirado en el modelo francés. En el ámbito de las ciencias, se promovió la valoración de la observación, el uso de métodos de enseñanza intuitivos, experimentales y basados en la práctica (Aragón, S., 2003). Esta transición de las dos dimensiones a la creación de modelos en tres dimensiones se aplicó en diversas disciplinas científicas, incluyendo la anatomía (Viejo, 2022).

En nuestro trabajo, hemos seleccionado modelos que asombraron a académicos y científicos de la época debido a su precisión, funcionalidad y belleza. El médico francés Louis Thomas Jérôme Auzoux fue ampliamente reconocido en su tiempo y su legado perdura hasta nuestros días debido a su contribución activa a la formación y al avance del conocimiento científico. Se puede afirmar que revolucionó la enseñanza en estas disciplinas a través del diseño y fabricación de modelos

anatómicos en tres dimensiones que se podían ensamblar y desmontar fácilmente, permitiendo el acceso a todas las partes y detalles anatómicos. Estos modelos alcanzaron un gran éxito y llegaron a constituir un patrimonio artístico y científico inigualable en muchas instituciones educativas en todo el mundo.

Sus prototipos fueron innovadores en su época debido a gran conocimiento de la anatomía; además, su inquietud por encontrar los mejores métodos le llevó a experimentar hasta elegir los materiales más adecuados y desarrollar un método de fabricación puntero; a todo ello se sumó su visión empresarial. Su objetivo principal era facilitar el aprendizaje en escuelas, universidades, hospitales y otros centros de formación. Estos modelos se convirtieron en herramientas indispensables para la enseñanza aplicada de la anatomía humana, la anatomía comparada, la veterinaria y la botánica (Degueurce, 2013). Se produjeron en serie sin comprometer su rigor científico, lo que permitió su amplia difusión y la creación de un próspero negocio que incluso vendía ejemplares fuera de Francia, en los cinco continentes.

En la Universidad Complutense de Madrid, contamos con una extensa colección de estos modelos, especialmente en el ámbito zoológico, que se encuentran distribuidos en diversas facultades. Hemos colaborado en varios proyectos multidisciplinarios con otras universidades, en particular, la Universidad de Lille, así como con institutos de enseñanza secundaria como el IES San Isidro de Madrid, ambos con importantes colecciones de modelos. El objetivo de estos proyectos ha sido profundizar en la comprensión de estos objetos patrimoniales para su uso en la enseñanza, buscar las mejores prácticas para su conservación, restauración y divulgación entre el cuerpo docente, los investigadores y el público en general (VV.AA., 2017 y 2018). Hasta la fecha, hemos organizado tres exposiciones y hemos restaurado y digitalizado muchos de los ejemplares para facilitar su acceso y uso en línea. La respuesta y participación por parte de estudiantes y profesores universitarios y de enseñanza secundaria ha sido sumamente positiva, aceptando con entusiasmo las nuevas propuestas para su utilización en clases prácticas.

5. DIGITALIZACIÓN DEL PATRIMONIO

El avance acelerado de las soluciones tecnológicas relacionadas con la captura de la imagen y el procesamiento gráfico computacional, notoriamente evidente en las últimas dos décadas, ha proporcionado diferentes herramientas que permiten realizar las copias virtuales de los objetos físicos con diferentes niveles de complejidad. La disponibilidad de las cámaras digitales, capaces de proporcionar una imagen de calidad aceptable a precio económico, justifica un inmenso número de programas de postproducción visual cada vez más asequibles para los usuarios no especializados. Sirvan de ejemplo las aplicaciones móviles y las plataformas en línea, destinadas a la edición de imágenes fijas y en movimiento. Además, la tendencia actual cuenta con la optimización de su funcionamiento mediante los modelos de Inteligencia Artificial, apostando por la semiautomatización y automatización de los procesos de edición. Teniendo en cuenta la popularización de los dispositivos electrónicos que permiten la reproducción de las imágenes digitales y el acceso directo a los datos mediante la conexión a Internet, una alta demanda respecto a la creación de los contenidos digitales no se limita a los sectores altamente especializados.

La posibilidad de la digitalización de los objetos físicos presenta una serie de oportunidades para alcanzar fines didácticos, aprovechando estos medios para la transmisión de conocimiento y ampliando las formas de aprendizaje. La manera más simple de digitalizar es mediante una fotografía o un vídeo. En este caso se realiza la conversión de una señal analógica en valores numéricos referentes a diferentes intensidades establecidas. A continuación, los datos de cuantificación se adscriben separadamente dentro de una rejilla cuadriculada que hace referencia a la resolución espacial, denominada mapa de bits, siguiendo el mismo patrón en un eje horizontal y vertical. Un bit es una unidad binaria mínima, mientras que el píxel, una abreviación de *Picture Element*, suele ser utilizado como el contenedor de la información mínima de la representación visual. Cada píxel contiene la información cromática codificada en tres colores primarios de la mezcla aditiva RGB (rojo, verde y azul), cuya mezcla permite representar todos los colores del espectro visible para el ojo humano. Una alta resolución espacial y la memoria

suficiente asignada a cada ráster, correspondiente al número de tonos posibles de reproducir, proporcionan una imagen detallada y de alta calidad. No obstante, el resultado en formato bidimensional está subordinado a las decisiones de composición tomadas durante la captura, lo que limita la posibilidad de cambiar el punto de vista, la perspectiva, e impide la interacción con la información codificada. Dependiendo de la disciplina y de los fines educativos, este formato puede resultar insuficiente para representar las características volumétricas del objeto examinado, dificultando la compresión de los términos percibidos como abstractos por parte del alumnado (Izquierdo Pardo et al., 2020).

Las tecnologías recientes permiten digitalizar los objetos reales en formato tridimensional, lo que presenta cierta ventaja con respecto a las imágenes rasterizadas, aumentando la precisión en la visualización de los detalles, como las texturas, el color, la percepción espacial y otras especificaciones físicas propias del material (De la Torre Cantero et al., 2013). En el caso de la digitalización 3D, la conversión de una señal analógica en valores numéricos se traslada a las coordenadas espaciales con el propósito de representar la geometría del objeto original. Una vez recreado el modelo, cabe la posibilidad de asociar los datos relativos a la textura correspondiente a la malla, ya sea obtenidos durante el escaneo a través de los datos tricromáticos capturados (Díaz Alemán, 2021) o generados mediante un *software* especializado.

Uno de los principales beneficios de la incorporación de los modelos 3D en la enseñanza es su aspecto interactivo e inmersivo. Los objetos digitalizados se pueden girar, escalar, y, en casos más elaborados, hasta es posible incluir la opción de la descomposición del objeto, realizar una animación o incluir información semántica, referente a las partes completas del modelo o vinculándolos con otros presentes en la base de datos creada. Sirva de ejemplo la plataforma *Complete Anatomy,* ampliamente utilizada en la enseñanza de la anatomía humana. Gracias a la integración de las tecnologías basadas en la Realidad Aumentada, permite combinar elementos de los mundos físico y virtual en tiempo real. Los estudiantes pueden visualizar modelos anatómicos tridimensionales en una mesa de cirugía, reproducir animaciones realistas y utilizar herramientas virtuales de disección. La base de datos de la

aplicación cuenta con una amplia variedad de modelos anatómicos completos, ampliados con los materiales audiovisuales y vinculados entre ellos. Además, implica la colaboración entre alumnos y profesores en el modo multiusuario (Motsinger, 2020). El éxito de esta aplicación en la enseñanza demuestra su potencial para aplicar soluciones tecnológicas similares en otras disciplinas académicas, en base a las piezas didácticas digitalizadas.

Tratándose de los objetos físicos originales, pertenecientes al patrimonio académico, su uso no solo se limita a una persona, sino que, debido a su alto valor, con frecuencia cuenta con el acceso restringido a la parte del profesorado. Asimismo, no se trata de crear un sustituto virtual adecuado de los objetos reales, pero su extensión da la posibilidad de una percepción ilimitada, desbloqueando nuevos puntos de vista. Los estudiantes logran un acceso autónomo al objeto dentro y fuera del aula, y a la vez este complemento presenta una ventaja para prevenir su deterioro (Hernández-Muñoz et al., 2023; Nikonova & Biryukova, 2017).

Por consiguiente, la función educativa coincide con la restaurativa. Tratándose de la documentación referente a los objetos de patrimonio, la fotografía bidimensional requiere sacar numerosas tomas de diferentes ángulos adjuntando la información textual relevante a cada una de ellas. Además, estas anotaciones semánticas se vinculan mediante la selección de unas áreas definidas por los píxeles, lo que requiere un trabajo manual, sin posibilidad de guardar la información sobre la conexión espacial de los elementos examinados, y frecuentemente tiene forma de una leyenda que acompaña la representación gráfica. Basándose en un modelo tridimensional, las anotaciones hacen referencia a la representación real del objeto. Esto permite crear diferentes capas de información: sobre su deterioro, material o forma; presentar una evolución temporal del objeto utilizando el mismo modelo; vincular los datos de patrones definidos entre diferentes elementos y documentos colaborativos; y también, por terminar con los ejemplos, implementar las soluciones tecnológicas que permitan una detección automática, o semiautomática, de las zonas de interés (Croce et al., 2020). En caso de la restauración esta información resulta de mayor fidelidad, sobre todo cuando se monitoriza el estado de la pieza mediante los escaneados

sistemáticos. Además, disponer de un modelo 3D permite realizar una reconstrucción o modificación digital, siendo provechoso para la investigación, por ejemplo, del análisis histórico referente a las fases de creación de una obra concreta (Pieraccini et al., 2001).

Otro valor añadido respecto a la digitalización tridimensional de los objetos para los fines didácticos y/o restaurativos es la posibilidad de su reproducción física mediante la impresión 3D (Saorin et al., 2015). A través de un estudio exhaustivo, Forda y Minshalla (2019) identifican las disciplinas científicas donde el uso de esta solución tecnológica es prevalente, basándose en los datos recopilados de unas 280 publicaciones académicas sobre el tema. Como señalan los investigadores, en la educación preuniversitaria, el uso de los artefactos creados mediante la impresión 3D destaca en la impartición de las asignaturas de ciencias puras, como química, física o matemáticas. A nivel de educación superior, su uso está más extendido, tratándose sobre todo en las carreras de ingeniería, anatomía, medicina, paleontología, biología, odontología, zoología y recreación de las piezas de patrimonio para su uso en los estudios artísticos. Además, los autores mencionan que la implementación de los modelos 3D impresos es factible en casi todas las áreas de la enseñanza, dado que su uso tiene un impacto positivo a nivel de motivación y participación en la clase, y eleva el realismo gracias a la materialización de los conceptos intangibles.

La elección de una solución tecnológica óptima para la digitalización tridimensional depende de las características físicas del objeto a capturar y de los niveles de precisión requeridos para la representación del material y las superficies, en función de los distintos fines educativos. Las distintas técnicas quedan englobadas en dos categorías principales, pasiva y activa, referentes al modo de la obtención de los datos que utilizan para recrear la forma geométrica del objeto examinado.

Las herramientas de captura activa recopilan los datos emitiendo una luz visible que se proyecta sobre el objeto escaneado. Actualmente, los dos métodos más populares para captar la información de los objetos de tamaño pequeño y medio es el uso de la luz estructurada y el láser. Utilizando el escáner de la luz estructurada, la forma geométrica del objeto escaneado se reconstruye a través de diferentes patrones de luz

proyectados desde distintos ángulos. De las deformaciones capturadas en formato bidimensional por la cámara se extraen los datos numéricos correspondientes a las coordenadas tridimensionales. El funcionamiento de los escáneres 3D de láser se basa en la proyección de una franja de luz infrarroja sobre el objeto para medir la distancia entre los puntos de referencia de la superficie escaneada y la cámara, teniendo en cuenta el tiempo en que la luz tarda en viajar hasta el objeto y su regreso mediante el reflejo. Este proceso se repite en múltiples puntos para recrear una representación tridimensional de su forma, mediante una nube de puntos. Es un método apto para realizar medición geométrica a largas distancias y con un alto nivel de precisión, pero también resulta costoso.

La técnica pasiva más popular, la fotogrametría, realiza el cálculo de los datos tridimensionales en base a las fotografías tomadas desde diversos ángulos de manera que permita superponerlas recreando el objeto en relación con el punto central de su perspectiva. Debido a las limitaciones técnicas y al requerimiento de las distancias relativamente cortas para realizar un escaneado, suele ser utilizada para el escaneo de los objetos de tamaño pequeño y medio.

En los proyectos que demandan alto nivel de precisión se suelen combinar las dos técnicas, ya que las herramientas basadas en el escaneo pasivo suelen proporcionar mejor resultado referente a la creación de las mallas y la fotogrametría da un resultado más realista respecto a la representación de las texturas. No obstante, para los fines educativos raras veces se demanda una precisión tan alta como para los restaurativos. Teniendo en cuenta que la fotogrametría permite una recreación más económica, y de calidad aceptable, en nuestro proyecto optamos por este método. Además, la calidad final del modelo está vinculada a la capacidad del *software* para relacionar los datos de la captura fotográfica. Esto posibilita reutilizar la información fotogramétrica en el futuro con el fin de optimizar el resultado, a diferencia de la captura activa, cuya calidad queda fijada durante la toma y para la modificación del resultado sería necesario repetir todo el proceso (Plisson & Zotkina, 2015).

En realidad, para realizar un escaneo básico se puede utilizar una Cámara DSLR sujetada en mano, o hasta una cámara del smartphone, y

proceder al procesamiento de los datos obtenidos. Existen diferentes alternativas del *software* libre, asequibles para los usuarios no profesionales (Ai et al., 2014). Algunos de ellos son capaces de recrear las mallas a través de una multitud de imágenes desordenadas mediante los algoritmos de emparejamiento automático basados en la técnica SFM (*structure for motion*), como *Bundler*, lo que permite complementar los datos de las fotos de entrada con las provenientes de otras fuentes. Debido a que el resultado final del escaneo fotogramétrico está condicionado por la calidad de las imágenes introducidas, este flujo de trabajo manual puede requerir unos conocimientos técnicos avanzados respecto a la captura de las fotografías, la calibración de los focos que garantice una iluminación uniforme de la escena, puede aumentar considerablemente el tiempo del procesamiento de datos e implicar intervenciones manuales en la postproducción (Angheluta & Radvan, 2020; Pavlidis et al., 2007; Reljić et al., 2019). Por lo tanto, es recomendable apostar por un entorno de laboratorio controlado para obtener un resultado óptimo.

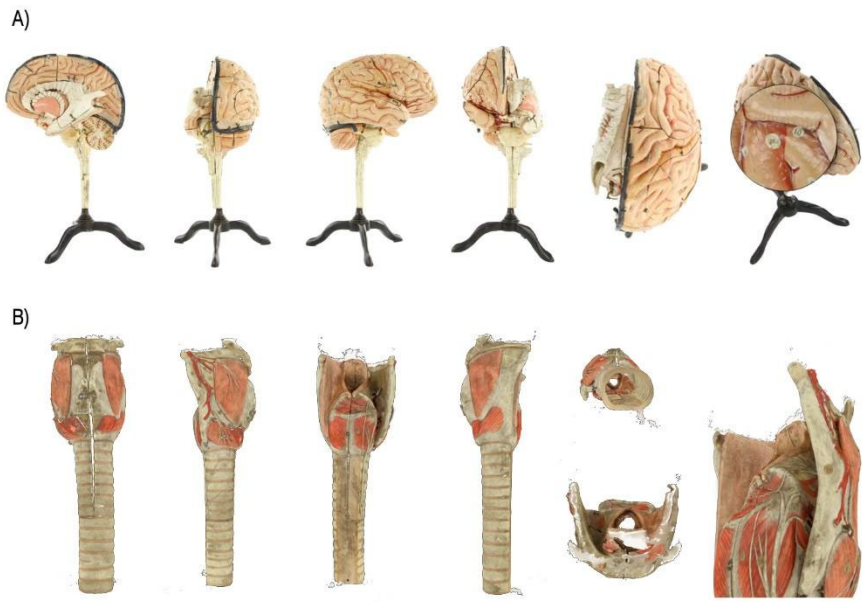
FIGURA 2. *Proceso del escaneo 3D automatizado mediante el sistema PackshotCreator.*



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, para digitalizar los modelos clásicos de Dr Auzoux, se utilizó el sistema automatizado *PackshotCreator*, incluyendo el brazo *PackshotSphere X*□, donde se montan unas 5 cámaras para fotografiar el objeto desde diferentes ángulos, la plataforma giratoria *PackshotSpin,* que permite una rotación del objeto en el eje horizontal de 360°, y el software de sincronización *PackshotCreator*, para juntar las imágenes. De este modo fue posible realizar unas animaciones hemisféricas, sin posibilidad de visualizar la parte inferior del objeto, las esféricas, con la posibilidad visualizar una representación en 360°, guardar los resultados en el formato HTML5 y publicarlas en la página de la Université de Lille, dedicada a los modelos 3D.

FIGURA 3. *Comparativa entre la visualización panorámica interactiva del modelo clástico de cerebro humano generada a partir de los datos fotogramétricos interpretados por el software PackshotCreator (A) y el modelo 3D de la laringe generado con el software Agisoft Photoscan (B).*



Fuentes: Université de Lille. (2023). Université de Lille - Photo3D. Les Incroyables Modèles Du Docteur Auzoux: Collection de l'Université Complutense de Madrid. http://bit.ly/3Qfz5kc (Consultado el 12 de octubre de 2023).
Photo3D Université de Lille. (11 de junio de 2019). Sketchfab. Larynx (Modèle Auzoux). http://bit.ly/3PSDfNz (Consultado el 12 de octubre de 2023).

Es importante mencionar que este formato de salida proporciona una vista panorámica interactiva basada en imágenes 2D. Aunque esta opción fue perfectamente válida para los fines educativos, con posibilidad de ser explorada mediante los dispositivos electrónicos como los smartphones, tabletas u ordenadores portátiles, para generar una malla poligonal apta para la impresión 3D fue necesario utilizar otro *software* externo. En este caso se optó por el programa *Agisoft Photoscan*, siendo considerado como una de las mejores opciones para la interpretación de los datos fotogramétricos en cuanto a la recreación precisa de detalles que serían difíciles de modelar en postproducción (Ai et al., 2014; Reljić et al., 2019).

7. RESULTADOS

El presente estudio permitió identificar los métodos óptimos para la digitalización tridimensional de las piezas de patrimonio académico, garantizando una calidad adecuada para su implementación en la enseñanza secundaria y universitaria. La captura de datos referentes a la forma geométrica del objeto a través de las técnicas de fotogrametría automatizada se destaca por su eficiencia económica y su accesibilidad para usuarios no especializados en el diseño gráfico. Los modelos tridimensionales obtenidos mediante el escaneo pasivo de los modelos anatómicos de Dr. Louis Thomas Jérôme Auzoux resultaron con una representación volumétrica fiable, texturas precisas y resolución de los detalles, tanto en recreaciones 3D hemisféricas como esféricas. Estos modelos brindan la posibilidad de una difusión en línea en formato HTML5, siendo accesibles desde la mayoría de los navegadores *web* modernos y posibilitando a los usuarios interactuar con los objetos digitalizados con los dispositivos electrónicos personales, incluyendo su rotación, ampliación, reproducción de las animaciones automáticas. Aparte, su conversión posterior a los modelos 3D, mediante un software externo, los hace aptos para una impresión 3D, aunque en este caso sería necesario aplicar un refinamiento manual con respecto a la eliminación de los artefactos presentes, posibles de apreciar en la *Figura* □. De esta manera el alumnado logra un acceso ilimitado para explorar las piezas de alto valor didáctico.

8. DISCUSIÓN

La discusión se ha centrado en la importancia del patrimonio académico y su digitalización para la educación y la preservación del patrimonio cultural y científico. Algunos de los temas clave son:

- Importancia del patrimonio académico. Se destaca la relevancia del patrimonio académico en la educación y la investigación, subrayando que va más allá de un interés histórico y que su preservación es vital para moldear el presente y el futuro de la educación y la cultura.

- Funciones del patrimonio académico. Las tres funciones fundamentales del patrimonio académico-investigación, docencia y difusión- originadas en el siglo XIX en Europa, siguen estando vigentes en el siglo XXI, ampliándose a todas las instituciones académicas del mundo.

- Uso de tecnología en la educación. La digitalización y las nuevas tecnologías están abriendo nuevas formas de acceso y apreciación del patrimonio académico, especialmente en la enseñanza de las ciencias.

- Desafíos y beneficios. Se detallan los desafíos y beneficios de la digitalización del patrimonio académico. Los modelos tridimensionales generados a partir del escaneo pasivo de las piezas de patrimonio académico, en este caso, los modelos clásticos de Dr. Auzoux, mostraron ser fiables en términos de representación geométrica y de textura. Asimismo, se confirma su utilidad en la enseñanza.

- Metodología de digitalización. Se presentan diferentes técnicas efectivas y asequibles para la digitalización tridimensional de piezas de patrimonio académico, incluyendo técnicas de escaneo pasivo y activo. Se enfatiza cómo la digitalización tridimensional permite una experiencia más interactiva e inmersiva. Dentro de ella se puede destacar cómo la técnica de fotogrametría automatizada se mostró eficiente desde el punto de vista económico y accesible para personas que no tienen

experiencia en diseño gráfico. Esto puede ser especialmente relevante para su implementación en entornos educativos, como la enseñanza secundaria y universitaria, donde los recursos suelen ser limitados.

- Accesibilidad en línea y experiencia del usuario. Destacamos la capacidad de acceder a estos modelos en línea en formato HTML5 desde navegadores web actuales es un aspecto importante. Puede discutirse cómo esto permite a los usuarios, incluyendo al alumnado, interactuar con los objetos digitalizados, lo que potencialmente mejora su experiencia de aprendizaje al permitirles explorar los modelos de manera interactiva.
- Impresión 3D y restauración. Se aborda la posibilidad de utilizar la impresión 3D para reproducir objetos del patrimonio académico y cómo esta tecnología se está aplicando en la educación en diversas disciplinas. Está pendiente por explorar los desafíos y ventajas de la impresión 3D en la enseñanza, el aprendizaje además de la restauración.
- Beneficios para el alumnado. Por último, podemos enfatizar cómo estos métodos permiten un acceso ilimitado para que los estudiantes exploren piezas de alto valor didáctico. Esto puede tener un impacto significativo en la forma en que se enseñan y se aprenden temas relacionados con el patrimonio académico y la anatomía. Esta línea de investigación sigue abierta a falta de la evaluación de más experiencias.

9. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos extraer son que el patrimonio académico se presenta como un recurso de gran relevancia en la educación actual, desempeñando un papel fundamental en la investigación, docencia y difusión. Su preservación y uso adecuado son esenciales en el presente y el futuro de la educación, la investigación y la formación en diversas disciplinas.

La evolución en la enseñanza de las ciencias, particularmente en el siglo XIX, se caracteriza por un cambio de enfoque hacia la observación, la experimentación y la enseñanza práctica en lugar de la memorización. Este enfoque ha influido en la forma en que se aborda la educación científica en la actualidad.

La tecnología juega un papel crucial en la educación, y la digitalización se presenta como una herramienta poderosa para mejorar la enseñanza de las ciencias. La interactividad y la inmersión que ofrecen las tecnologías digitales pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos complejos.

El caso de estudio de los modelos anatómicos desmontables creados por el Dr. Auzoux ilustra de manera efectiva la relevancia del patrimonio académico en la enseñanza de las ciencias. Estos modelos se destacan por su precisión y capacidad de manipulación, lo que los convierte en un recurso valioso.

Por último, la digitalización del patrimonio académico, especialmente en formato 3D, se presenta como una herramienta prometedora para la educación, particularmente beneficiosa para la enseñanza de las ciencias. Distintas técnicas permiten una representación muy precisa de los modelos didácticos y sus detalles, a la vez que, admite la posibilidad de interacción.

10. AGRADECIMIENTOS

Universidad Complutense de Madrid, Vicerrectorado de Cultura, Deporte y Extensión Universitaria, Grupo de Investigación de la UCM, Técnicas de Documentación, Conservación y Restauración del Patrimonio.

11. REFERENCIAS

Ai, M., Zhang, Z., Zhang, F., Hu, Q., & Zhu, Y. (2014). Tourists archive the 3D documentation of cultural heritage. *2014 22nd International Conference on Geoinformatics*, 1–4.

Angheluta, L. M., & Radvan, R. (2020). 3D Digitization of translucid materials in Cultural Heritage objects: a comparative study between laser scanning and photogrammetry. *Romanian Journal of Physics*, *96*(906), 1–12.

Aragón, S. (2003). Las colecciones zoológicas, un útil pedagógico irremplazable, *Revista de Museología*, 27-28, pp 54-60.

Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Éditions Garnier-Flammarion.

Croce, V., Caroti, G., De Luca, L., Piemonte, A., & Véron, P. (2020). International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences. XLIII-B2-2020. In N. Paparoditis, C. Mallet, F. Lafarge, F. Remondino, I. Toschi, & T. Fuse (Eds.), *Semantic annotations on heritage models: 2D/3D approaches and future research challenges* (pp. 829–836). Copernicus Publication.

De la Torre Cantero, J., Martin-Dorta, N., Saorín Pérez, J. L., Carbonell Carrera, C., & Contero González, M. (2013). Entorno de aprendizaje ubicuo con realidad aumentada y tabletas para estimular la comprensión del espacio tridimensional. *Revista de Educación a Distancia*, *37*, 1–17.

Degueurce, Ch. (2013). The anatomical models of Dr Auzoux, an industrial success in the service of veterinary medicine. *Bulletin de la Société française d'histoire de la médecine et des sciences vétérinaires*. Vol.13. pp. 7-33. http://bit.ly/48TGk8Q

Díaz Alemán, M. D. (2021). Modelado 3D de precisión en procesos de digitalización de escultura construida. AusArt Journal for Research in Art, 9(2), 113–125.

Durkheim, E (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Editorial Morata.

Forda, S., & Minshalla, T. (2019). Invited review article: Where and how 3D printing is used in teaching and education. *Additive Manufacturing*, *25*, 131–150.

García, I., Mayo, L. y Gómez, MJ (2017). Breathing new life into dormant academic heritage in Spanish universities and secondary schools, *UMAC Journal*, 9, 60-69.

García Fernández, I. M. (2018). Museos universitarios en Europa. Retos e iniciativas. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada, 49*, pp. 11-32.

Guijarro, V. (2018). *Artefactos y acción educativa*. Editorial Dykinson.

Hernández-Muñoz, Ó., Sánchez Ortiz, A., & Matía Martín, P. (2019). Anatomía animal. Técnicas digitales para la reconstrucción escultórica de la apariencia original de un modelo de cera del siglo XIX. *Intervención*, *19*, 64–76.

Hernández-Muñoz, Ó., Sterp Moga, E., & Sánchez-Ortiz, A. (2023). Estrategias innovadoras mediante escáner de luz estructurada para la digitalización en situaciones complejas de modelos anatómicos didácticos. *Ge-Conservacion*, *23*(1), 53–64.

Instituto de San Isidro. (ca. 1876). *Cursos académicos de 1858 á 1875*. Madrid. Colección de memorias.

Izquierdo Pardo, J. M., Pardo Gómez, M. E., & Izquierdo Lao, J. M. (2020). Modelos digitales 3D en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias médicas. *MEDISAN*, *24*(5).

Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita. *Gaceta de Madrid* núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857. Ministerio de Fomento. BOE-A-1857-9551.

López-Ocón, L, Aragón, S. y Pedrezuela, M. (2012). *Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid. Ceimes, CSIC y Comunidad de Madrid.

Martín Villa, R. (2013). Aspectos de la enseñanza de las ciencias naturales en el Instituto San Isidro y de su gabinete de historia natural, en *El Instituto de San Isidro: Saber y patrimonio: apuntes para una historia* (Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas), 75-102.

Nikonova, A. A., & Biryukova, M. V. (2017). The Role of Digital Technologies in the Preservation of Cultural Heritage. *Muzeológia a Kultúrne Dedičstvo*, *5*(1), 169–173.

Ochoa C. Y Barahona, A. (2009). El debate entre Cuvier y Geoffrey, y el origen de la Homología y la analogía, *Revista Ludus Vitalis, vol.VII, núm. 32*, Edita Centro de Estudios Filosóficos, Universidad Autónoma Islas Baleares. pp.37-54.

Pavlidis, G., Koutsoudis, A., Arnaoutoglou, F., Tsioukas, V., & Chamzas, C. (2007). Methods for 3D digitization of Cultural Heritage. *Journal of Cultural Heritage*, *8*, 93–98.

Pieraccini, M., Guidi, G., & Atzeni, C. (2001). 3D digitizing of cultural heritage. *Journal of Cultural Heritage*, *2*, 63–70.

Plisson, H., & Zotkina, L. V. (2015). From 2D to 3D at macro- and microscopic scale in rock art studies. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage 2*, 102–119.

Reljić, I., Dunđer, I., & Seljan, S. (2019). Photogrammetric 3D Scanning of Physical Objects: Tools and Workflow. *TEM Journal*, *8*(2), 383–388.

Rizzolo L. J y Stewart W.B (2006). Should we continue teaching anatomy by dissection when...? *The Anatomical Record. 289B*, pp.215–218 http://bit.ly/46uRleZ

Sanz, F. (1985). *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanzas Medias.

Saorin, J. L., De la Torre Cantero, J., Melian, D., Meier, C., & Rivero Trujillo, D. (2015). Blokify: Juego de modelado e impresión 3D en tableta digital para el aprendizaje de vistas normalizadas y perspectiva. *Digital Education Review*, *27*, 105–121.

Université de Lille. (2023, September 15). *Université de Lille - Photo3D*. Les Incroyables Modèles Du Docteur Auzoux: Collection de l'Université Complutense de Madrid. http://bit.ly/48Q9aqp

Viejo, F. (2022). Los modelos anatómicos en la enseñanza de la anatomía humana. En *Los increíbles modelos del Dr. Auzoux*. Ediciones Complutense, pp. 48-55.

VV.AA. (2017). *Patrimonio académico como herramienta para el desarrollo de futuras carreras científicas.* http://bit.ly/3QgLxQv

VV.AA. (2018). Patrimonio académico como herramienta para el desarrollo de futuras carreras científicas http://bit.ly/3Qfebld

FLAVOURS OF AUTHORITY: BOOSTERS IN 19TH CENTURY ENGLISH RECIPES BY WOMEN

FRANCISCO J. ÁLVAREZ-GIL
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ISABEL SOTO DÉNIZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCTION

Recipes have long served as historical and cultural artifacts, reflecting culinary and medicinal practices while conveying social norms. In the 19th century, the English language underwent significant changes amid rapid industrialization and societal shifts. English recipes of this era, written by women, offer a lens into their roles as homemakers and caregivers. This study investigates modality in recipes, focusing on boosters as linguistic devices that express certainty, authority, and persuasion. By analyzing boosters, in this case the adverbs *completely, entirely, extremely, fully, greatly, highly, perfectly, thoroughly, totally*, *very,* among others, this study aims to unveil rhetorical strategies employed by women to convey expertise and influence in the domestic sphere.

2. METHOD

2.1. HISTORICAL AND SOCIAL CONTEXT OF 19TH-CENTURY ENGLAND AND RECIPES

The nineteenth century in England is renowned for its continuous and deep changes that 'could hardly be denied' (Mugglestone, 2006). One of the most significant transformations was the industrialization, which fundamentally modified transportation methods and altered the British landscape (ídem, 2006), and irremediably led to the Industrial Revolution, which transformed a predominantly agrarian society into a fully

industrialized one. Another remarkable aspect, pointed out by Van Gelderen (2006), which developed during this century was the British Imperialism, which was at its zenith during the reign of Queen Victoria.

The different social, technological, political, and economic changes taking place during this period started to have a profound impact in gastronomy, which was strongly influenced by gastronomic trends such as the French one, coining the concept *Victorian Cuisine*. According to Mars (2004), French food, also known as *haute cuisine*, was considered a 'fine art', opposite to the idea of cookery as a science that had started to develop in the last stage of the eighteenth century (Lehmann, 1999).

However, despite the strong influence of this type of trends reshaping the portrayal of gastronomy, traditional perspectives on cookery still prevailed in English society in the nineteenth century. One of these traditional perspectives is that of recipe books, which have been placed on household shelves around the world for centuries. Before mentioning some of the most popular ones, it is important to define both the term of recipe and some key recipe-related terms, namely genre, text type and register.

The recipe can be characterized as a genre whose functions involve giving 'instructions on how to prepare medicine, a dish, or some household utility like ink' (Taavitsainen, 2001, p. 86). Authors like Carroll (2009), Wall (2006) and Kernan (2016) note that medieval recipes were simply used as an *aide-mémoire* or, in other words, a brief reminder of the steps of a recipe. Nevertheless, in the fifteenth century, an invention changed considerably the way of transmitting this type of knowledge: the printing press. This fact led to a proliferation of books to a level never seen before. Among these books were the recipe books, which primarily targeted women (Wall, 2016; Kernan, 2016). Some of the books published for women were *The Treasurie of Commodius Conceints* by John Partridge, *The English Housewife* (1615) by Gervase Markhman or *Delightes for Ladies* (1600) by Hugh Plat.

All these books were authored with the purpose of instructing women about their roles in society, primarily as homemakers and caregivers. They were only expected to bear and raise children, serve and obey their

husbands, and perform household chores, among which are cooking and providing health care. However, men were not the only ones who authored recipe books, women, namely Sarah Harrison (Wall, 2016) or Hannah Glase (Santich, 2010) also published books such as *House-Keeper's Pocket-Book... with Plain and Easy Instructions* (1733) (the former) or *The Art of Cookery* (1747) (the latter). This phenomenon started to blossom in the last quarter of the sixteenth[h] century (Eales, 1998).

Furthermore, recipe books served the purpose of conveying ideas beyond their role as kitchen manuals. As pointed out by Leong (2018), recipes constituted a great opportunity to build important networks, not only among members of the same family, but also outside of it. According to this author, they were used as gifts and to show their social status, as well as their wealth or to widen their social scope. Therefore, recipes served as a glue to stick people together and as a tool for cultural preservation.

Two of the key-recipe related terms that needs to be defined in this paper are genre and text type. Taavitsainen (2001), Alonso-Almeida (2008a, 2008b, 2013) and Alonso-Almeida and Álvarez-Gil (2020) indicate that genre is understood as those groupings related to external characteristics and text functions, while text type comprises with the internal linguistic criteria and linguistic variables. Alonso-Almeida (2008b) includes imperative forms or time expressions as examples of text types, and manifests that they do not depend on genre categories.

With regard to genres, Hyland (2002) classifies them as 'abstract, socially recognized ways of using language' (p. 114) with a 'social dependency' (p. 119). Other authors, such as Alonso-Almeida (2008b, 2013) adds that genre constitutes a social and cultural construct which varies depending on the speakers' community and adapts to new ways of thinking to the period, accommodating specific functions over time. Within a genre, different types can occur (Alonso-Almeida & Álvarez-Gil, 2020). For example, Alonso-Almeida (2008b) exemplifies that letters belong to only one genre, however, they can be included within different type of texts (Alonso-Almeida, 2008b). Thus, it can be concluded that the relationship between genre and text type is not "simple" (Trosborg, 1997).

Thirdly, Halliday and Mattiessen (2004) define register as a 'particular functional variety' (p. 5) and Trosborg (1997) as 'used-related varieties' (p. 3). Therefore, register is related to language use depending on a specific communicative situation. Biber and Conrad (2019) distinguish three types of register components: linguistic characteristics, situational contexts and functional relationships. Trosborg (1997) and Alonso-Almeida (2008b, 2013) point out that register do not differentiate among types of genres within a field. For instance, as Alonso-Almeida suggests, both sermons and prayers are considered genres and, at the same time, both fall within the religious register.

2.2. MODALITY: DEFINITION AND TAXONOMIES

Modality is a language aspect widely studied by scholars (Palmer, 1986, 1990, 2001, 2003; Bybee *et. al*, 2004; Hoye, 1997; Biber *et. al*¸1999; van der Auwera and Plungian, 1998; Alonso-Almeida and Álvarez-Gil, 2019; Álvarez-Gil and Domínguez-Morales, 2021; among many others). There no seems to be a consensus with regard to the definition of this concept, as it has been interpreted in various ways throughout the decades. Modality can be characterized as

> Anything that can be expressed using an English modal verb, short of, or by any item in any language that belongs to a grammatical system some of whose members sometimes can be regarded as translation equivalents for English modal verbs (Palmer, 1986, p. 16).

On the other hand, Depraetere and Reed (2006) define modality as a 'cover term for a range of semantic notions such as ability, possibility, hypotheticality, obligation, and imperative meaning' (p. 269), while Alonso-Almeida and Carrió-Pastor (2017, p. 278) and Alonso-Almeida and Álvarez-Gil (2019, p. 150) describe it as 'the status of proposition in context'. Furthermore, modality is used 'with an intention to qualify how a particular event may have occurred, may occur, is due to occur, and is expected to occur, among other possibilities' (Álvarez-Gil and Domínguez-Morales, 2018, p. 28) and is categorized as a semantic-grammatical (Palmer, 1990) or a grammar (Palmer, 2003) category.

After presenting different definitions of modality, it is important to examine one of its extensively studied taxonomies: the one that

encompasses epistemic, deontic and dynamic modalities. Collins (2009) characterized epistemic modality as 'the speakers' judgement of the likelihood that the proposition on which the utterance is based is true' (p. 282). Bybee *et. al* (1994) also indicate that this modality 'applies to assertions and indicates the extent to which the speaker is committed to the truth of the proposition' (p. 179). Therefore, this modality is understood as the one in which the speaker/writer makes a judgement about what they believe to be true or false, likely or unlikely.

Palmer (1990) defines deontic modality as the one 'concerned with influencing actions, states or events' (p. 5) and it is commonly associated with the ideas of obligation and permission (Van Linden and Verstraete, 2011). Biber *et. al* (1999) refers to deontic modality as intrinsic modality (and to epistemic modality as extrinsic modality) and define it as 'actions and events that humans (or other agents) directly control: meanings relating to permission, obligation or volition (or intention)' (p. 485). Hence, deontic modality refers to the one in which the action is performed in the form of permission or obligation from a speaker/writer to a hearer/reader.

Dynamic modality 'involves senses of willingness and ability on the part of the speaker or writer' (Alonso-Almeida and Álvarez-Gil, 2019, p. 151) and, according to these authors, conditions attributed to it can be both internal or external. They also add that this modality exemplifies 'the sense of potentiality and willingness' (p. 151). This idea of willingness is also present in Palmer (2001), who associates the dynamic modality with 'ability or willingness, which comes from the individual concerned' (p. 10). Due to the similarities between this modality and the deontic one, it is necessary to clarify that dynamic modality concerns with the internal ability of a subject, while the deontic modality involves external permission and shows speaker/writer disposition (Palmer, 2003; Alonso-Almeida and Álvarez-Gil, 2020).

The classification of these modalities, which may vary among scholars, encompasses various taxonomies. Some of the most renowned twofold taxonomies are the ones exposed by Lyons (1977), Palmer (1986, 2003), Hoye (1997) and Biber *et al.* (1999). These binary classifications include both epistemic and deontic modalities. However, the one

presented by Biber *et al.* uses a different nomenclature, as mentioned earlier, the epistemic modality is linked to intrinsic modality, while deontic modality is associated with extrinsic modality.

The twofold classification offered by Palmer (2001) is significantly different from the ones exposed in the previous paragraph. This taxonomy is divided into *event modality*, which includes deontic and dynamic modalities; and *propositional modality,* which comprises epistemic modality and evidential modality. Evidential modality, in these author's words, indicates evidence they have for its factual status' (p. 8). Another twofold classification is presented by Depraetere and Reed (2006), which divides into epistemic and non-epistemic (or root). For them, epistemic modality 'deals with the necessity or possibility of the truth (or non-truth) of propositions' (p. 274), while the non-epistemic (or root) 'deals with the necessity or possibility of the actualization of situations' (p. 274).

Van der Auwera and Plungian (1998) offers a four-party taxonomy, divided into internal participant modality, external participant modality, deontic modality and epistemic modality. Internal participant modality is characterized by 'a kind of possibility or necessity internal to a participant engaged in the state of affairs' (p. 80). On the other hand, they point out that external participant modality makes reference to 'the circumstances that are external to the participant, if any, engaged in the state of affairs and that makes this state of affairs either possible or necessary' (p. 80).

The last classification presented in this paper is also four-party, and it is that provided by von Wright (1951) mentioned by Palmer (1990). This taxonomy is divided into alethic, epistemic, deontic and existential modality. Alethic modality is related to everything that is necessary, possible, impossible or contingent, while existential modality is associated with the universal, existent or emptiness.

2.2.1. Modal verbs

Modal verbs have been the subject of numerous studies in the field of linguistics over the past few decades, particularly within the domain of

semantics. These modal mechanisms have proven to be complex and have been the focus of controversies, including their polysemy or monosemy (Palmer, 1990; Verplaetse, 2003; van der Linden and Verstraete, 2011) and the argument made by scholars like Depraetere and Reed (2006) that *will* may not belong to the category of modal auxiliaries.

Biber *et. al* (1999) distinguish nine central auxiliary modals in the English language: *can, could, may, might, shall, should, will, would* and *must.* For a modal verb to be considered as such, Palmer (1990) identifies four criteria provided by Huddleston (1976), commonly known by the acronym NICE:

a. Their negative form consists of *n't* (*Negation*): *He can't come. / He isn't coming*. (Palmer, 1990)

b. It can be subject-inverted (*Inversion)*: *Must he come?/ Is he coming?* (Palmer, 1990)

c. The modal verb can be used as a lexical verb *(Code*): *He will come and so will she/ He has come and so has she.* (Palmer, 1990)

d. Affirmations can be emphasized *(Empathic*): *Hey **may** come. / He **has** come.* (Palmer, 1990)

Palmer adds three more criteria that modal verbs need to meet in order to be considered as such: (1) third person singular does not include an -s, (2) they do not have non-finite forms, and (3) they cannot be accompanied by other modal with the same characteristics.

Biber *et. al* (1999) also mention marginal auxiliary modals, semi-modals, quasi-modals or periphrastic modals: *need (to), ought, to dare (to)* and *use to.* In addition, these scholars refer to certain idiomatic expressions that share similarities with these semi-modals: *(had) better, have to, (have) got to, be supposed to* and *be going to.*

2.3. METADISCOURSE AND INTERACTIONAL METADISCOURSE DEVICES

The topic of *metadiscourse* has been highly addressed within the scientific community over the past decades by many different scholars

Schiffrin (1980), Vande Kopple (1985), Mauranen (1993), Hyland (2004, 2005, 2007, 2010, 2012), Caffi (2006), among many others. Hyland (2005) describes the concept of metadiscourse as a 'fuzzy term' (p. 16) and 'difficult to pin down' (p. 18). This author also characterizes the role of metadiscourse as the one 'to signal the writer's communicative intent in presenting propositional matter' (p. 20).

However, a lack of consensus regarding its definition has inevitably led to a wide variety of meanings, some of the most relevant ones being indicated by Álvarez-Gil (2018):

a. Williams (1981, pp. 121–122), for instance, defined metadiscourse as 'writing about writing, whatever does not refer to the subject matter being addressed'.

b. Crismore (1984, p. 282) indicates that:

> Metadiscourse functions on a referential, informational plane when it serves to direct readers how to understand the author's purposes and goals, and the primary message by referring to its content and structure. The referring can be on a global or local level. Metadiscourse functions on an expressive or attitudinal plane when it serves to direct readers how to 'take' the author, that is, how to understand the author's perspective or stance toward the content or the structure of the primary discourse.

c. Mauranen (1993) identifies two main trends in metadiscourse studies: the integrative and the non-integrative approach. The former takes the textual interaction between writer and reader as a defining feature, while the latter approach considers metadiscourse as a narrower concept that only examines reflexivity, i.e. the capacity of language to comment on language itself (Ädel, 2010, p. 70). Non-integrative approaches tend to define metadiscourse as 'reflexive linguistic expressions referring to the evolving text per se or its linguistic form, including references to the writer persona and the imagined reader qua reader and the reader of the current text' (Ädel, 2005, p. 154).

d. Vande Kopple (1985, p. 87) claims that textual metadiscourse shows 'how we link and relate individual propositions so that they form a cohesive and coherent text and how individual

> elements of those propositions make sense in conjunction with other elements of the text'. As for interpersonal metadiscourse, it 'helps to express our personalities and our reactions to the propositional content of our texts and characterises the interaction we would like to have with our readers about that content' (Vande Kopple, 1985, p. 87). In the taxonomy proposed by Vande Kopple (1985), textual metadiscourse comprises four categories: (i) text connectives, (ii) code glosses, (iii) validity markers, and (iv) narrators. Moreover, interpersonal metadiscourse includes three types of devices: (i) illocution markers, (ii) attitude markers, and (iii) commentaries.

After presenting some of the most widespread definitions of *metadiscourse*, it is necessary to mention the two dimensions in which this concept can be divided: interactive and interactional. Interactive metadiscourse devices includes 'code glosses, endophoric markers evidentials, frame markers and transition markers', while interactional metadiscourse devices includes 'attitude markers, boosters, engagement markers, hedges and self-mention' (Álvarez-Gil and Quintana-Toledo, 2023, p. 8). Nevertheless, the dimension that concerns us in this paper is the interactional dimension, as it is the one in which boosters, our object of study, are included.

Álvarez-Gil and Quintana-Toledo (2023) define the concept of interactional metadiscourse as follows:

> The interactional dimension covers the strategies used by authors to interact with their potential readers and comment on the content transmitted. By using the type of elements included in this category, writers seek to express their point of view and to involve their readers (p. 9).

The interactional metadiscourse devices can be organised into five broad categories (Mur-Dueñas, 2011, p. 3070):

a. Boosters: features that highlight the writer's certainty and conviction about a proposition, and which may be the result of certain pragmatic conventions in academic writing.

b. Attitude markers: items that show the writer's affective evaluation of given parameters or entities.

c. Engagement markers: elements used by scholars to bring readers into the text, involving them in the negotiation of academic knowledge. These include personal pronouns, question forms, directives and asides.

d. Hedges: features that limit the writer's full commitment to what is stated in a proposition, and which may be the result of certain pragmatic conventions in academic writing.

e. Self-mentions: explicit signals of the authorial persona of the scholar(s). These include self-references and self-citations.

With regard to adverbs, the object of study of this paper, it has been often difficult to define them. According to scholars like Haspelmath (2001), they constitute 'the most problematic major word class' (p. 16543), while van der Auwera (1998) considers them 'elusive' (p. 3), and Eisenberg (2013) categorizes them as 'confusing' (p. 212). Morphologically speaking, they can be divided into three categories: simple, derive and compound (Downing, 2015). With respect of Systemic Functional Linguistics, Halliday and Matthiesen (2004) distinguish three categories: adjuncts or circumstantial, whose adverbials add to the referential meaning; conjuncts or conjunctive/linking adverbials, serve as connectors and play a role in organizing the text, or disjuncts/modal, which express the speaker's assessment of the propositional information. The category that concerns us in this paper is the one related to the disjuncts or modal adverbials, since they are the ones that modify the proposition by expressing some evaluation about it.

On the other hand, Downing (2015) offers a five-type classification of adverbs: (1) circumstantial, (2) stance, (3) degree, (4) focusing, and (5) connective. As the adverbial boosters presented in both the results and discussion section fall into the degree category, this is the only one that we will focus on. The degree category provided by Downing is divided into comparison, intensification, attenuation, approximation, sufficiency and excess. As boosters serve as intensifiers, they can be appropriately classified into the intensification group.

2.4. Corpus description and methodology

The data for this study were obtained from the nineteenthh-century sub-corpus of the *Corpus of Women's Instructive Texts in English* (COWITE19) (Alonso-Almeida *et al*., 2023). This sub-corpus encompasses texts authored by women to provide readers with specific instructions on performing particular tasks. The version utilised in this research comprises texts compiled until 15 January 2023, all belonging to the recipe genre, as defined by Alonso-Almeida (2013). The primary text type is instructive, as delineated by Werlich (1976). The texts, originating from both print and manuscript sources housed in libraries in the UK and the USA, were digitised and stored as plain text, making them accessible for linguistic software consultation and retrieval.

The compilation adhered to several criteria beyond the fundamental requirement that all texts be instructive. First, the authors had to be women with English as their first language, encompassing both British and American writers. Second, the texts were selected from the earliest available editions, provided that the authors were alive during the nineteenth century and that the books did not constitute new editions or reprints of materials published in the eighteenth century or earlier. Third, the texts had to represent each decade from 1800 to 1899, with roughly equal word counts. Consequently, approximately 50,000 words were collected per decade, with the stipulation that these words originated from more than one source. While texts were gathered from the initial portion of one volume, the subsequent set of texts was taken from the latter part of another volume within the same decade. This approach ensured the avoidance of repetition and enhanced the representativeness of the corpus. The content of COWITE19 encompasses culinary, medical and pharmaceutical information, among other topics.

The following table provides further details on COWITE19:

TABLE 1. *The Corpus of Women's Instructional Writing in English: Nineteenth-Century Sub-corpus, COWITE19.*

Files	Tokens	Types	Lemmas
31	487,136	12,142	15,374

In order to carry out the searches for the boosters in the corpus of *Corpus of Women's Instructive Texts in English* (COWITE19), whose total number of words is more than 480,000, the corpus linguistic software *AntConc* has been employed. This software, developed by Laurance Anthony, is a free service, versatile and easy to use. Furthermore, *AntConc* allows to explore and analyze corpus texts, as well as features the following tools: *concordancer, word and keyword frequency generators, tools for cluster and lexical bundle analysis, and a word distribution plot. AntConc* has allowed the classification of boosters belonging to the corpus within their context. The use of this tool has facilitated the subsequent analysis through visual inspection of every case. The combination of both corpus linguistic software tools and human-driven manual inspection, we have gained a comprehensive understanding of the prevalence, distribution, and multifaceted functions of these boosters within the corpus.

3. RESULTS

In this section, we will establish a brief comparison between the absolute and relative frequencies from all the text belonging to the corpus COWITE19. Then, we offer a selection of 25 examples of some of the boosters appearing in the corpus and analyze their usages in context.

Within the corpus COWITE19, a total of 2,179 boosters have been identified. Some of the boosters detected are *absolutely, completely, entirely, extremely, fully, greatly, highly, perfectly, strongly, thoroughly, totally* and *very,* among others.

As indicated in Table 2, we observe that the absolute frequency of boosters in the corpus COWITE19 is 83.70, while the relative frequency is of 46.28. As shown in Table 2, both the absolute and relative frequencies from the texts demonstrate significant variations across different texts. The top three texts with the highest absolute frequencies are Child (1841) with 215 boosters, Leslie (1854) with 202, and Putnam (1849) with 181. On the contrary, the three lowest absolute frequencies are given by Cust (1853) with 30 boosters, Clarke (1885) with 24, and A Lady of Distinction (1830) with only 8.

Regarding relative frequencies, Table 3 shows similar results, as Child (1841) is the text where boosters appear more frequently (80.33), followed by Putnam (1849) with 76.36 and Leslie (1854), with 74.63. The texts where there is a least frequent use of boosters are Clarke (1886) with 25.19, Clarke (1885) with 23.45 and Toogood (1866) with only 16.74.

TABLE 2. *Absolute and relative frequencies of boosters in the corpus COWITE19.*

	Corpus COWITE19
Absolute Frequency	83.70
Relative Frequency	46.28

TABLE 3. *Absolute and relative frequencies of boosters in every text from the corpus COWITE19.*

	Absolute Frequency	**Relative Frequency**
Rundell (1806)	121	57.95
Haslelurst (1814)	139	43.66
A Lady (1818)	107	54.06
Randolph (1824)	116	45.10
Bird (1825)	15	44.44
Copley (1825)	37	54.98
A Lady of Distinction (1830)	8	39.02
Smith (1831)	95	34.89
Corbet (1835)	71	39.69
Child (1841)	215	80.33
Putnam (1849)	181	74.63
Bliss of Boston (1850)	80	35.37
Cust (1853)	30	46.33
Leslie (1854)	202	76.36
Hill (1863)	115	44
Wittenmyer (1864)	42	69.95
Toogood (1866)	31	16.74
Mason (1871)	96	51,25
Beeton (1875)	89	56.77
Pye (1880)	55	54.47
Hooper (1883)	68	63.32
Clarke (1885)	24	23.45

Edden (1885)	34	33.21
Clarke (1886)	38	25.19

4. DISCUSSION

After examining the various usages of the boosters detected in the COWITE19 corpus, it becomes evident that one of the most common combinations consists of till/until + adverb + adjective (examples 1-5), which are directly associated with the actions the reader needs to perform if they want to cook the food to perfection according to what it is stated by the authors. The use of these boosters also contributes to reinforce the presence of the adjectives, such as in the following examples:

1. Break the bones to make it take less room and, washing it well, put it into a saucepan with three onions, a blade of mace, or two, and a few pepper-corns cover with water, and simmer; it till **thoroughly** ready—in the meantime some macaroni should be boiled with it, if approved (…) (Rundell, 1806).
2. Omit half the whites, and, (having beaten the eggs till **very** light, thick, and smooth,) mix the oysters gradually into them, adding a little cayenne pepper, and some powdered nutmeg (Leslie, 1854).
3. Boil them till **entirely** dissolved, then strain them through a colander; return the soup to the pot, with a little chopped onion, celery, and a bunch of herbs, with salt and pepper to your taste (Mason, 1871).
4. Pick over and wash the peaches until **perfectly** clean; put them into a pitcher, pour the boiling water over, and cover closely until cold (Pye, 1880).
5. Pour the cake into a tin lined with buttered paper, and bake for two hours, or until **perfectly** done (Hooper, 1883).

Another combination frequently identified within the corpus is that of modal verb + adverb + adjective. Modal verbs serve as modality mechanisms that modify the status of the proposition. A combined use between them and the boosters, which function as metadiscourse devices,

significantly modify the proposition in which they are embedded, as it is the case in the examples 6-10. In all these examples, the authors aim to instruct the readers with either laying obligations (6, 7) or giving recommendations (8, 9, 10) by using deontic modal verbs, while reinforcing the prescribed manner of actions with the presence of boosters. In example 8, two boosters are used, which enhance even more the intended meaning of the proposition.

1. The sugar must be **very** fine, to insure delicate clearness for the jelly (Corbet, 1835).
2. After being washed in this, they look about as well as when new. It must be **thoroughly** stirred into the water, and not put upon the cloth (Child, 1841).
3. Make the punch with wine and brandy, sugar and lemon flavor, as for ice cream. It should be **very strongly** flavored, as in freezing it diminishes one half (Putnam, 1849).
4. A large loin will require three hours to roast well. It should be **thoroughly** cooked, so as to show not the least redness in carving (Bliss of Boston, 1850).
5. Stewed vegetables may be added to eggs thus cooked, such as asparagus heads, mushrooms, truffles, etc., which should be **perfectly** dressed before being used (Toogood, 1866).

Another combination, yet less frequent as the others exemplified above, is that where terms as *necessary* and *recommended* are involved. In examples 11-12, the authors combine the adjective *necessary* with the booster *absolutely*. By using this device, the idea of deontic necessity that the authors try to convey is strongly reinforced. In the examples 13-15, the authors offer recommendations by utilizing the adjective *recommended*, however, they use both the boosters *strongly* and *highly* to raise the level to recommendation to such a point that they can almost be perceived as obligations. In example 12, the sentence is in the negative form, therefore, unlike examples 13 and 14, the use of the booster *absolutely* in combination with the adjective *necessary* may be interpreted as a straightforward permission.

1. In boiling, it is **absolutely** necessary to have a large quantity of water, to put the beef in while the water is cold, to boil steadily, skimming the pot, until the bones are ready to fall out (…) (Randolph, 1824).
2. As soon as this is done, examine each piece, and trim off all the fat, which is not **absolutely** necessary to preserve the shape of the piece (Mason, 1871).
3. This recipe may be **strongly** recommended; it is most beneficial to the skin, which it lubricates and softens to a very comfortable degree (A Lady of Distinction, 1830).
4. A table-spoonful of this will flavour a tureen of soup, and is **highly** recommended, by some, for mock turtle (Corbet, 1835).
5. N. B.–This is **highly** recommended by physicians for children with diarrhoea, while teething (Pye, 1880).

In examples 16-18, the adverbs functioning as boosters, in these cases, the booster *very,* are used in combination with other adverbs, such as *carefully* (16)*, nicely* (17) or *gently* (18) with the purpose of accentuating the gentleness when dealing with the actions the reader must perform. In example 19, the author has combined two boosters, which emphasizes the idea conveyed to the point of falling into redundancy.

1. Take a quart of good cream, put to it one spoonful of earning; when it comes to a curd, break it **very** carefully with a silver spoon (…) (Haslelurst, 1814).
2. Take a gill of good cream, mix with it two tablespoonfuls of flour **very** nicely, and the yelks of two eggs beaten well; strain this mixture, and add some chopped parsley (Smith, 1831).
3. Stew the veal **very** gently for two hours and a half, and serve with piquante or parsley and butter sauce poured over it (Clarke, 1886).
4. Feathers should be **very thoroughly** dried before they are used (Child, 1841).

As can be appreciated from most examples provided so far, boosters often appear in a middle position. However, in examples 20-21, they

are placed in the front position, which is not so common. The author, by positioning these boosters at the front of the sentence, focuses the attention on them, in other words, they assure the reader does not miss the prescription to perform the actions.

1. **Thoroughly** clean the fish, and put it into a saucepan with cold water -enough to cover it; add a little salt, the onion and carrot shredded, and a handful of parsley chopped finely (Clarke, 1885).
2. **Thoroughly** mix and beat them for about five minutes (Clarke, 1886).
3. Whisk the eggs and sugar in a basin for a quarter of an hour, over boiling water, then remove and whisk for 15 minutes longer. **Very** gently sift (Edden, 1885).

Another less common combination present in the corpus is the structure more/most + adverb, which corresponds to both superlative (example 23) and comparative (24) forms.

1. Mix the above with a quart of the blood prepared as before, then half fill the skins, after they have been cleaned most **thoroughly**, and put as much of the leaf, i.e. fat of the pig, as shall make it pretty rich (Rundell, 1806).
2. Mutton chops may be broiled and seasoned as beefsteak but must be more **thoroughly** cooked (Wittenmyer, 1864).

The last example extracted from the corpus is a case of negative impoliteness, since the author threatens 'the addressee's negative face wants' (Alonso-Almeida and Álvarez-Gil, 2021, p. 137) by calling them "totally incompetent" if they are not able to roast victuals properly. The author's face is at risk because the reader's desire is to be treated respectfully, even when they may not succeed in the attempt of roasting victuals. In this example, the booster reinforces the idea of incompetence so that the author imposes her authority over the reader.

– A cook who does not attend to this will prove herself **totally** incompetent to roast victuals properly (Smith, 1831).

5. CONCLUSION

In conclusion, this research endeavors to uncover the rhetorical tactics of 19th-century women writers in English recipes, focusing on boosters as linguistic tools of conviction and authority. Our analysis of the corpus of women's instructive texts COWITE19 reveals that women in this period strategically harnessed boosters to convey their expertise and agency in shaping culinary and medicinal practices within their households.

Furthermore, this study contributes to the broader understanding of language, culture, and gender dynamics in a transformative era. It highlights the importance of linguistic analysis in uncovering the hidden narratives of women's contributions to society, particularly within the realm of domesticity. By examining the linguistic choices made by women authors, we gain deeper insights into their agency and how they navigated and challenged societal norms through their written expressions.

6. REFERENCES

6.1. PRIMARY SOURCES

Beeton, M. (1875). The Englishwoman's cookery book: Being a collection of economical recipes taken from her "Book of household management." London: Ward, Lock, and Co.

Bird, M. B. (1825). London, Wellcome Library, MS.1174.

Child, L. M. (1841). The American Frugal Housewife: Dedicated to Those who are Not Ashamed of Economy. New York: Samuel S. & W. Wood.

Clarke, E. (1885). High-class cookery recipes as taught in the school prepared by Mrs. Charles Clarke. London: W. H. Allen. & Co.

Clarke, E. (1886). Plain cookery recipes, as taught in the school prepared by Mrs. Charles Clarke. London: William Clowes & Sons.

Cobbett, A. (1835). The English Housekeeper: Or, Manual of Domestic Management, Etc. London: Anne Cobbett.

Copley, E. (1825). The cook's complete guide, on the principles of frugality, comfort, and elegance: including the art of carving and the most approved method of setting-out a table, explained by numerous copper-plate engravings: instructions for preserving health and att. London: George Virtue.

Cust, M. A. B. L. (1853). The invalid's own book: a collection of recipes from various books and various countries by the honourable Lady Cust. New York: D. Appleton and Company.

Distinction, A. L. of. (1830). The Mirror of the Graces: Or, The English Lady's Costume. Containing General Instructions for Combining Elegance, Simplicity, and Economy with Fashion in Dress; Hints on Female Accomplishments and Manners; and Directions for the Preservation of Health and. Edinburgh: A. Black.

Edden, H. (1885). Gas cookery: with practical recipes prepared by Helen Edden. London: Churchman.

Haslehurst, P. (1814). The family friend, and young woman's companion; or, housekeeper's instructor: containing a very complete collection of original and approved receipts in every branch of cookery, confectionery, &c. &c. Sheffield: Printed by C. & W. Thompson.

Hill, G. (1863). The Lady's Dessert Book: A Calendar for the Use of Hosts and Housekeepers, Containing Recipes, Bills of Fare, and Dessert Arrangements for the Whole Year. London: Richard Bentley.

Hooper, M. (1883). Every day meals: being economic and wholesome recipes for breakfast, luncheon, and supper. London: Kegan Paul, Trench,.

Lady. (1818). The modern cookery: written upon the most approved and economical principles, and in which every receipt has stood the test of experience. Derby: Printed by and for Henry Mozley.

Leslie, E. (1854). New Receipts for Cooking. Philadelphia: T. B. Peterson.

Mason, M. A. B. (1871). The Young Housewife's Counsellor and Friend: Containing Directions in Every Department of Housekeeping, Including the Duties of Wife and Mother. Philadelphia: J.B. Lippincott & Company.

Mrs. Bliss. (1850). The Practical Cook Book: Containing Upwards of One Thousand Receipts... Lippincott, Grambo & Co.

Putnam, E. H. (1849). Mrs. Putnam's receipt book; and young housekeeper's assistant. Boston: Ticknor, Reed, and Fields.

Pye, J. A. (1880). Invalid cookery: a manual of recipes for the preparation of food for the sick and convalescent: to which is added a chapter of practical suggestions for the sick-room. Chicago: Press of Knight & Leonard.

Randolph, M. (1824). The Virginia house-wife. Washington: Printed by Davis and Force.

Rundell, M. E. K. (1806). A new system of domestic cookery : formed upon principles of economy and adapted to the use of private families. By a Lady. London: Printed for J. Murray and J. Harding.

Smith, P. (1831). Modern American Cookery... With a list of family medical recipes, and a valuable miscellany. New York: J. & J. HARPER.

Toogood, H. (1866). Treasury of French Cookery: A Collection of the Best French Recipes Arranged and Adapted for English Households. London: Richard Bentley.

Wittenmyer, A. (1864). A collection of recipes for the use of special diet kitchens in military hospitals prepared and published under the auspices of the U.S. Christian Commission. St. Louis: R.P. Studley and Co., printers and binders.

6.2. SECONDARY SOURCES

Alonso-Almeida, F. (2008a). The pragmatics of and-conjunctives in Middle English medical recipes A relevance theory description. Journal of Historical Pragmatics, 9(2), 171-199. https://doi.10.1075/jhp.9.1.02alo

Alonso-Almeida, F. (2008b). The middle English medical charm: Register, genre and text type variables. Neuphilologische Mitteilungen, 109(1), 9-38.

Alonso-Almeida, F. (2013). Genre conventions in English recipes, 1600-1800. En M. Di Meo & S. Pennell (Eds.), Reading and Writing Recipe Books 1550-1800, pp. 64-94. Manchester University Press.

Alonso-Almeida, F., & Álvarez-Gil, F. J. (2019). Modal verb categories in CHET. En I. Moskowich, B. Crespo, L. Puente-Castelo & L. Maria Monaco (Eds.), Writing History in Late Modern English: Explorations of the Coruña Corpus, pp. 150-165. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/z.225.08alo

Alonso-Almeida, F., & Álvarez-Gil, F. J. (2020). 'so that it may reach to the jugular'. Modal verbs in early modern English recipes. Studia Neofilologiczne, XVI, 61–88. https://doi.org/10.16926/sn.2020.16.04

Alonso-Almeida, F., & Carrió-Pastor, M. L. (2017). Variation and function of modals in linguistics and engineering research papers in English. En J. I. Marín-Arrese, J. Lavid-López, M. Carretero, E. Domínguez Martín de la Romero, M. V. Rosa & M. Pérez-Blanco (Eds.), Evidentiality and Modality in European Languages. Discourse-pragmatic perspectives, 277–311. Peter Lang.

Alonso-Almeida, F., Ortega-Barrera, I., Álvarez-Gil, F., Quintana-Toledo, E. & Sánchez-Cuervo, M. (Eds.) (2023). COWITE19= Corpus of Women's Instructive Writing, 1800-1899. Las Palmas de Gran Canaria.

Álvarez-Gil, F. J. (2018). Adverbs ending in -ly in late Modern English. Evidence from the Coruña Corpus of History English texts. Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

Álvarez-Gil, F. J., & Domínguez-Morales, E. (2018). Modal verbs in the abstract genre in the field of tourism. Revista de Lenguas para Fines Específicos, 24(2), 27–37. https://doi.org/10.20420/rlfe.2018.232

Álvarez-Gil, F. J., & Quintana-Toledo, E. (2023). Boosters in academic discourse: contrastive analysis concerning their use in theses from the fields of social sciences and natural sciences. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación.

Biber, D., & Conrad, S. (2019). Register, genre, and style. Cambridge University Press.

Biber, D., Johansson S., Leech, G., Conrad S., & Finegan E. (1999). Longman Grammar of Spoken and Written English. Longman.

Bybee, J. L., Perkins, R. D., & Pagliuca W. (1994). The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world. University of Chicago Press.

Caffi, C. (2006). Metapragmatics. In K. Brown (Ed.), Encyclopedia of Language & Linguistics (2nd ed.), pp. 83-88. Elsevier.

Carroll, R. (2009). Vague language in the medieval recipes of the forme of cury. En M. Peikola, J. Skaffari & S Tanskanen, Instructional writing in English, pp. 55-82. John Benjamins Publishing House.

Collins, P. (2009). Modals and Quasi-modals in world Englishes. World Englishes, 28(3), 281-292.

Depraetere, I., & Reed, S. (2006). Mood and Modality in English. En B. Aarts & A. McMahon, The Handbook of English Linguistics, pp. 269-290. Blackwell Publishing.

Downing, A. (2015). English grammar: A university course (3rd Edition). Routledge.

Eisenberg, P. N. (2013). Grundriss der deutschen Grammatik. Metzler.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2004). An introduction to functional grammar. Hodder Arnold. A Member of the Hodder Headline Group.

Haspelmath, M. (2001). Word classes/parts of speech. In N. Smelser y P. Baltes (Eds.), Encyclopedia of the social and behavioral sciences, pp. 16538-16545. Pergamon.

Hoye, L. (1997). Adverbs and modality in English. Longman.

Huddleston, R. (1984). Introduction to the grammar of English. Cambridge University Press. http://doi:10.1017/CBO9781139165785

Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. Annual Review of Applied Linguistics, 22, 113-135.

Hyland, K. (2004). Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing. University of Michigan Press, Ann Arbor.

Hyland, K. (2005). Metadiscourse. Continuum.

Hyland, K. (2007). Applying a gloss: Exemplifying and reformulating in academic discourse. Applied Linguist, 28 (2), 266-285. https://doi.org/10.1093/applin/amm011

Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing. Nordic Journal of English Studies, 9 (2), 125-143. https://doi.org/10.35360/njes.220

Hyland, K. (2012). Disciplinary Identities. Cambridge University Press.

Kernan, S. (2016). "For al them that delight in cookery": The production and use of cookery books in England, 1300–1600 (Order No. 10170068) [Doctoral dissertation, The Ohio State University.]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Lehmann, G. (1999). The cook as artist? En H. Walker (Ed.), Food in the arts. Proceedings of the Oxford symposium on food and cookery 1998, pp. 125-133. Prospect Books.

Leong, E. (2018). Recipes and everyday knowledge. Medicine, science, and the household in early modern England. The University Chicago Press.

Mauranen, A. (1993). Cultural differences in academic rhetoric: A text linguistic study. Peter Lang.

Mur Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. Journal of Pragmatics, 43(12): 3068-3079. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002

Palmer, F. (2003). Modality in English: Theoretical, descriptive and typological issues. En R. Facchinetti, M. Krug & F. Palmer (Eds.), Modality in contemporary English, pp. 1-20. Mouton de Gruyter.

Palmer, F. R. (1986). Mood and modality. Cambridge University Press.

Palmer, F. R. (1990). Modality and the English modals. Routledge.

Palmer, F. R. (2001). Mood and modality. Cambridge University Press.

Santich, B. (2010). 'Doing words': The evolution of culinary vocabulary. En R. Hosking (Ed.), Food and language. Proceedings of the Oxford symposium on food and cookery 2009, pp. 301-310. Prospects Books.

Schiffrin, D. (1980). Metatalk: organizational and evaluative brackets in discourse. Sociological Inquiry, 50, 199-236.

Taavitsainen, I. (2001). Middle English recipes. Genre characteristics, text type features and underlying traditions of writing. Journal of Historical Pragmatics, 2(1), 85–113.

Trosborg, A. (1997). Text typology: Register, genre and text type. En A. Trosborg (Ed.), Text Typology and Translation, pp. 3-23. John Benjamins Publishing Company.

Van der Auwera, J. (1998). Introduction. In J. van der Auwera (Ed.) Adverbial constructions in the languages of Europe, pp. 1-24. De Gruyter.

Van der Auwera, J., & Plungian, V. A. (1998). Modality's semantic map. Linguistic Typology, 2(1), 79-124.

Van Linden, A., & Verstraete J. (2011). Revisiting deontic modality and related categories: A conceptual map based on the study of English modal adjectives. Journal of Pragmatics, 43, pp. 150-163. https://10.1016/j.pragma.2010.07.031

Vande Kopple, W.J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. College Compos. Commun, 26, 82-93.

Verplaetse, H. (2003). What you and I want: A functional approach to verb complementation of modal want to. En R. Facchinetti, M. Krug & F. Palmer (Eds.), Modality in contemporary English, pp. 151-190. Mouton de Gruyter.

Werlich, E. (1976). A text grammar of English. Quelle and Meyer.

Williams, J. (1981). Style: Ten lessons in clarity and grace (3rd edition). Foresman.

DOCENTES UNIVERSITARIOS Y TRABAJO COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE FUTUROS PROFESORES, EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA FRONTERA DE CHILE

EDUARDO VELÁSQUEZ PARRAGUEZ
Universidad de Tarapacá

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la tarea de las instituciones de formación docente es garantizar la calidad de la formación inicial de los futuros maestros y enfrentar los desafíos de una sociedad enfrentada a cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos. Es por ello, que las experiencias formativas ligadas a las estrategías y metodologías implementadas por los docentes universitarios son de suma relevancia en el éxito formativo del futuro docente.

En este orden de ideas, el trabajo colaborativo es una de las estrategías metodológicas de aprendizaje que ha venido implementado desde hace décadas en los distintos sistemas educativos. La evidencia nacional e internacional ha sido enfática en señalar que implementar el trabajo colaborativo tanto como metodología de aprendizaje en el aula como también en el trabajo entre docentes, tiene consecuencias positivas de distinta índole en las universidades. Lo anterior, es afirmado por Revelo (2018), el cual sostiene que diversas investigaciones sitúan al trabajo colaborativo como una de las metodologías claves en el aprendizaje de los y las estudiantes en los diversos centros educativos del mundo.

Unos de los aspectos que resaltan del trabajo colaborativo son sus beneficios en los aprendizajes y en la creación de una cultura colaborativa interna. Tal como lo refleja Le et al. (2018), los cuales afirman que el aprendizaje colaborativo como metodología involucra no solo traspaso

o generación de conocimientos, sino también una instancia de reflexión tanto interna como grupal, pero va mucho más allá, puesto que establece una cultura colaborativa en los centros educativos geolocalizados en fronteras.Concordante con lo anterior, Velázquez (2018), sostiene que el trabajo colaborativo es una de las metodología activo participativa e involucra innovación en el contexto universitario.

Además de ser una metodología que propicia la innovación. El trabajo colaborativo va mucho más allá de generar aprendizajes, puesto que es capaz de generar transformaciones en las prácticas estudiantes. Al respecto Falcione et al. (2019) señala la transformación de sus prácticas basado en el constructivismo y centrado en los y las estudiantes.

1.1. El Trabajo Colaborativo Conceptualización

Como se mencionó anteriormente, existe un consenso a nivel mundial, según el cual, el trabajo colaborativo es una estrategia que favorece el aprendizaje en las escuelas y en las aulas universitarias. No obstante, existen diversas definiciones de lo que dicha estrategia involucra. Al respecto, Cusi et al. (2020) explican que el trabajo colaborativo es un proceso de aprendizaje en que dos o más personas aprenden juntas; ello coincide con Duran y Miquel (2019), para quienes el proceso de interacción es la premisa básica para la construcción del consenso, donde se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.

Por su parte, Llerena et al. (2020) afirman que el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción entre los integrantes del equipo. Se produce cuando existe reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

De acuerdo a las definiciones expuestas, pueden establecerse elementos claves en el trabajo colaborativo y el aprendizaje derivado de este. El primero de ellos es la interacción entre los integrantes, concepto fuertemente ligado a la comunicación y a la negociación de los estudiantes, tal como lo plantean Nagy et al. (2020) en su definición. Como proceso

integral, involucra la toma de decisiones y acuerdos por consenso para lograr objetivos, aunque en su dinámica pueden aparecer diferencias o distintos puntos de vista. En segundo término, debe considerarse aspectos como la responsabilidad, la cual es fundamental para la oportuna y correcta distribución de actividades y tareas, y, consecuentemente, para el cumplimiento exitoso de las mismas, así como la reciprocidad en cuanto a los aportes de todos los miembros del grupo de aprendizaje para con el logro del objetivo.

De manera puntual, con relación a la distribución de autoridad, Ryberg et al. (2019) señalan que la noción de autoridad no es jerarquizada, sino que su relevancia consiste en que todos los miembros tienen la posibilidad de argumentar sus opiniones y puntos de vista, de tal modo que la comunicación se da en un contexto colaborativo y basado en las experiencias, siendo clave comprender que, en el aprendizaje colaborativo, existe el aprendizaje social e individual, que lleva a cada integrante a mostrar un estilo y ritmo propios, y donde el respeto por los tiempos del otro refuerza las interacciones entre los pares.

Al respecto, Zhang et al. (2019) señalan que durante el desarrollo del trabajo colaborativo, el estudiante desarrolla aspectos de autoaprendizaje y una formación integral, indicando con esto que involucra el desarrollo de otros tipos de habilidades y actitudes que abarcan aspectos para potenciar a los individuos en su proceso interno y social como: empatía, tolerancia, comunicación asertiva, respeto. Además, los estudiantes trabajan colaborativamente, desarrollando habilidades sociales y comunicativas.

- En relación al rol del profesor: tiene un rol más de mediador. Es decir, va mediando (observando y retroalimentando) las interacciones de aprendizaje entre los estudiantes.
- Responsabilidad: la responsabilidad en el aprendizaje colaborativo es individual y grupal.
- División del trabajo: en colaboración, los participantes realizan el trabajo en forma conjunta. Por lo tanto, no hay división de grupo. Además, la división del trabajo es en conjunto y se

potencia con ello la interacción y el debate. Los grupos son heterogéneos.

- Tarea: no existe la división de tareas entre los integrantes de los grupos; las tareas se realizan en forma conjunta.
- Responsabilidad en el aprendizaje: la responsabilidad de realizar las actividades de aprendizaje es de todos los miembros. No se delega la responsabilidad en algunos, sino que todos los integrantes se deben comprometer en el cumplimiento y el aprendizaje.
- Aprendizaje y conocimiento: según Barkley et al. (2007), las actividades en el aprendizaje colaborativo generan personas reflexivas y autónomas, donde el razonamiento y la discusión son elementos que se desarrollan en el aula, es decir, está más vinculado a estudiantes universitarios.
- Tamaño de los grupos: la literatura y la experiencia han demostrado que se desarrollan en grupos reducidos con el objetivo de maximizar el aprendizaje entre ellos, tanto grupales como individuales.

1.2. El Trabajo Colaborativo En Universidades En Contexto De Frontera

En las dos últimas décadas, para Yu et al. (2019),profundiza en los contextos universitarios fronterizos, donde se ha podido observar el desarrollo de la capacidad colaborativa en varios niveles interconectados (cultural, profesional y relacional), lo que permitirá a los y las docentes universitarios de frontera estar mejor preparados para un entorno global competitivo y en constante cambio. Estos desafíos exigen nuevas formas de abordar el creciente trabajo colaborativo, es posible que las formas tradicionales de interacciones colaborativas entre docentes, que se empleaban hace dos décadas ya no sean adecuadas para lograr los objetivos organizacionales actuales.

El trabajo colaborativo en universidades en contexto fronterizo, según Magne et al. (2017), se enfrenta cada vez más retos de cruzar dominios

culturales, funcionales y ocupacionales-profesionales. A medida que las universidades se ubican en la realidad de múltiples dominios organizacionales con intercambio funcional y cultural, se exponen a relaciones entre las actividades profesionales del personal y notar las oportunidades en las que la gente puede colaborar. Por ende, es más probable que actúen como catalizadoras y líderes de iniciativas colaborativas. Esto puede resultar en que tomen un papel activo en su desarrollo como entes de esfuerzos colaborativos para su propio desarrollo profesional y el beneficio de sus respectivas universidades.

Oviedo y Zhuma (2019), indican que se están empleando nuevos modos de trabajo colaborativo, en particular la colaboración a través de las fronteras del espacio, el tiempo y las fronteras profesionales y culturales, para ayudar a las universidades fronterizas a transformarse con el fin de resistir las presiones económicas, sociales y gestionar los desafíos del dinamismo de geolocalización. El trabajo colaborativo en universidades en contexto de frontera simboliza el surgimiento de nuevos espacios donde el personal universitario, académico y profesional, colabora en diversos proyectos en busca de soluciones a los desafíos que enfrentan las universidades. Este hecho, describe el proceso y el resultado de difuminar los límites entre las identidades, culturas profesionales del personal académico y profesional y el surgimiento de nuevos tipos de profesionales universitarios.

1.3. Configuración de los grupos

La conformación de los grupos colaborativos ha sido tema recurrente en las investigaciones educativas, haciendo énfasis en establecer como uno de los factores para el logro de los aprendizajes. Asimismo, se hace hincapié en los elementos que el docente debe considerar al momento de la conformación de los grupos. Según La Prova (2017), la conformación de los grupos es un tema relevante al momento de lograr aprendizajes en los estudiantes. Cuestiones como la cantidad de integrantes, las actividades a desarrollar, los espacios y los recursos necesarios obligan a tener evidencia teórica y empírica sobre las condiciones y los tipos de grupos que se van a componer.

Lo anterior, demanda un docente con conocimiento de la metodología colaborativa y que considere previamente aspectos fundamentales en la conformación de los grupos. Idea sostenida por Chen y Kou (2019) quienes afirman que la formación de los grupos de trabajos es un elemento clave para el éxito del aprendizaje y, por lo tanto, los estudiantes requieren contar con un docente capacitado y en posesión de todos los recursos y estrategias para su desarrollo y rendimiento. Esto no significa, en modo alguno, que trabajar en grupos o en parejas suprima el aprendizaje individual, sino más bien que favorece el surgimiento de procesos cognitivos adicionales que se dan a través de interacciones sociales y comunicativas, potenciadas en el estado grupal.

En relación al tamaño de los grupos, Saweda et al. (2019) indican que existen suficientes estudios que confirman la ventaja de configurar grupos pequeños, de aproximadamente 5 o 6 personas, los cuales tienen buenos resultados y son preferidos para mejorar el aprendizaje. A su vez, el aprendizaje en grupo aumenta con el tamaño del grupo cuando es menor de 5 y luego disminuye constantemente más allá de 6 miembros, además, se evidencian dificultades al momento de trabajar con estudiantes de otras culturas e idiomas.

1.4. Rol del docente en el trabajo colaborativo

Macías et al. (2017) menciona que un aspecto importante es el rol y las responsabilidades que asumen tanto los y las docentes como los y las estudiantes en la implementación del trabajo colaborativo en el aula. Algunas dificultades en la aplicación de la estrategia metodológica del trabajo colaborativo, residen en la falta de conocimiento por parte de los y las docentes en su aplicación. Consecuentemente, el rol del profesor es fundamental, puesto que es el guía del proceso de enseñanza, es decir, un facilitador que requiere ejercer funciones de observación, monitoreo y de interacción con los equipos de trabajo cuando sea apropiado, realizando sugerencias u orientaciones a los grupos para el desarrollo de tareas.

En relación al docente, este deberá monitorear e interactuar en los distintos espacios donde se ubiquen los y las estudiantes. Ciertamente, esta posición propia del trabajo y el aprendizaje colaborativo, donde todos

los integrantes tienen responsabilidad y aprenden, es contraria a la usada tradicionalmente en clases por el profesor, cuando este asumió el rol protagónico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Indudablemente, la temática del trabajo colaborativo ha sido recurrente en distintas investigaciones considerando la evidencia internacional entorno a los beneficios para el aprendizaje y la relevancia de mejorar la formación inicial docente, este estudio tiene como propósito poder ahondar en las representaciones de los docentes universitarios sobre el trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en universidad pública de la frontera de Chile.

2. OBJETIVOS

Objetivo General: Analizar las representaciones de los docentes, en torno a la implementación del trabajo colaborativo en el aula, durante las asignaturas de prácticas pedagógicas, en un contexto de frontera. Para alcanzar el objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

a. Explorar las representaciones y juicios en los docentes en torno a la conceptualización del trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una universidad pública.
b. Identificar las estrategias metodológicas vinculadas al trabajo colaborativo implementadas en la asignatura de práctica pedagógica en una universidad pública en un contexto de frontera.
c. Reconocer el perfil del docente que asume la implementación de la metodología colaborativa durante la formación docente en la asignatura de práctica pedagógica en una universidad pública en un contexto de frontera.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio pretende analizar desde el enfoque cualitativo las representaciones de los docentes universitarios en torno al trabajo colaborativo. La metodología considerada para el desarrollo de la investigación es cualitativa, debido a que su estructura metodológica facilita

la comprensión profunda del fenómeno. Bedregal, Besoain, Reinoso y Zubarew (2017).

Se opta por la una estrategia de las representaciones sociales, puesto que son una herramienta de la investigación que permiten entender y detallar los fenómenos que se dan en las sociedades. Al respecto, Moscovici (2000) sostiene en sus planteamientos que la representación social es una manera específica y particular de comprender y comunicar la realidad.. Esta al ser una herramienta que permite representar un fenómeno social en particular, son útiles en el contexto de investigación, dado que son fenómenos complejos en donde intervienen distintos agentes, que en este caso son aquellas experiencias ligadas a las dinámicas de enseñanza del trabajo colaborativo en la asignatura de prácticas pedagógicas.

La recolección de información se realizó a través de la aplicación del focus group. Su aplicación, como sostienen Hamui y Varela (2013), obedece a que es una técnica muy útil para estudios cuantitativos, debido a la sensibilidad que aporta en el proceso de indagar en conocimientos, normas y valores de un determinado grupo.

El análisis consistió en agrupar la síntesis discursiva de los informantes claves, considerando todas las categorías emergentes para analizarlas contemplando las frases más significativas que surgieron en los discursos. Se ha optado por reproducir textualmente, en letra cursiva, las frases más ilustrativas que han expresado las personas participantes en relación a cada categoría emergente.

Según Sayago (2014), el análisis discursivo es una técnica que permite realizar un análisis muy detallado y preciso. Además, permite el surgimiento de ideas que pueden establecer categorías, unidades de análisis y variables.

Las categorías emergentes extraídas de los discursos fueron las siguientes: trabajo colaborativo (conceptualización), estrategias, configuración de los grupos y rol del docente.

El escenario de investigación es una universidad pública ubicada en el extremo norte del territorio chileno, en la decimoquinta región de Arica

y Parinacota, zona bifronteriza con las repúblicas de Perú y Bolivia, lo que le otorga una dinámica particular (Siares et al., 2017). Este asiento permite articular la integración con los países vecinos en distintos aspectos: económicos, culturales, educacionales, etc.

Kross y Giust (2019) señalan que una muestra en un estudio cualitativo se considera como pequeña y no aleatoria, ya que los criterios de selección de los participantes son diferentes a las investigaciones cuantitativas. Lo importante en los estudios cualitativos es la calidad y profundidad de la información en la investigación, considerando la muestra del estudio.

Los informantes claves son académicas universitarias que tienen la particularidad de dictar la asignatura de Prácticas Pedagógicas.

Para efecto de esta investigación, participaron académicas de 10 carreras de Pedagogía: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Computación, Inglés, Historia y Geografía, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Educación Básica, Biología y Educación Física

De esta forma, se especifica la muestra de la investigación según asignatura de Práctica Pedagógica.

TABLA 1. *Muestra Grupo Focales Académicas Universidad de Tarapacá*

Informante	Género	Área de Estudio	Nacionalidad
1	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
2	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
3	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
4	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
5	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
6	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
7	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
8	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
9	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
10	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
11	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se puede observar la muestra que se tomó en cuenta para el desarrollo del grupo focal conformado por los y las docentes. Cada uno de ellos pertenece a la asignatura de Prácticas Pedagógicas I, II y III, lo que permitió obtener información de gran valor por ser ellos los informantes claves quienes, desde su experiencia y conocimiento del área, permitieron la comprensión del fenómeno en su totalidad.

En relación a la temporalidad, se decide abordar el año académico 2022, pues se están implementando la mayoría de las carreras pedagógicas, las tres asignaturas de Prácticas Pedagógicas.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados del proceso de investigación. Con el propósito de mantener el anonimato de las fuentes consultadas, se utilizó un sistema simple de codificación. A modo de ejemplo, se designa DOCENTE y las iniciales de la Carrera de Pedagogía (PING) Inglés (DOCENTEPING).

Categoría: Trabajo colaborativo (conceptualización)

Se observó discrepancia sobre la naturaleza del concepto "trabajo colaborativo", ya que se concibe como paradigma, pues algunos lo definieron como una metodología del trabajo en equipo en la que se distribuyen las tareas; mientras que otros, con sustentación teórica, señalaron que se trata de una estrategia instruccional compatible con la manera en que el cerebro aprende: "El trabajo colaborativo, la colaboración entre iguales, es una estrategia instruccional compatible con el cerebro; este método trabaja en el área de la neurociencia" (DOCENTEPDIF).

A su vez, se asume también como una instancia de trabajo grupal, tal como se describe en la siguiente cita: "El trabajo colaborativo es una metodología que apunta a que los estudiantes trabajen en equipo; yo lo asimilo al trabajo en equipo, donde surge un líder y se distribuyen las actividades en los integrantes del grupo" (DOCENTEPEF).

De este modo, existen profundas contradicciones y confusiones conceptuales, dado que se tiende a asumir que el trabajo colaborativo como

una metodología similar al trabajo en grupo, a partir de la cual surgen de manera espontánea los liderazgos y la distribución de las tareas, lo cual no se condice con los elementos propios del trabajo colaborativo, en el que se comparten los roles y no existe la distribución de las tareas en los integrantes de los grupos.

Categoría: Trabajo colaborativo (estrategias)

En relación a las estrategias metodológicas vinculadas al trabajo, los docentes coincidieron que están declaradas en el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad (2017) y que se han ido implementado no sólo en las asignaturas de Práctica Pedagógica, sino también en las asignaturas de la licenciatura y la especialidad, destacando la Metodología Basada en Proyecto y el Estudio de Caso. Ello se describe en la siguiente cita:

> (…) estamos trabajando de forma colaborativa, pero desde el contexto de lo que es una segunda práctica; te comento que estamos trabajando…se ha trabajado ABP, está trabajando el profesor en este rato con ABP y sobre este ABP se está concentrando lo que es estudio de casos, pero como un fenómeno que apunta al ABP. (DOCENTEPDIF)

Categoría: Trabajo colaborativo (configuración de los grupos)

El trabajo y las dinámicas grupales han sido considerados exitosos desde hace décadas, como modo de estimular los aprendizajes. Sin embargo, en el trabajo colaborativo adquiere una dimensión particular, y en ese sentido, la conformación de los grupos de trabajo resulta fundamental, al tratarse de la base de este tipo de estrategia. En relación a este elemento, las docentes consideraron tres elementos: (a) la conciencia de que todo el equipo trabaja en función de un objetivo; (b) la experiencia en función de un objetivo; y (c) la conformación aleatoria:

Yo generalmente los ubico de la manera más aleatoria posible, es decir, generalmente no solicitó que ellos ubiquen sus equipos o sus grupos o sus colaboradores, porque cuando eso ocurre generalmente se reúnen los mismos y lo importante es tener la posibilidad de que conozcan a otros y escuchen a otros. (DOCENTEPING)

En relación a los requisitos para la conformación de grupos, especialistas como Quaranta (2019) sostiene que una situación se denomina colaborativa si las parejas están: (a) más o menos en el mismo nivel, es decir existe simetría; (b) tienen un objetivo común; y (c) bajo nivel de división del trabajo, indicando por su parte

A su vez, los discursos sostuvieron que el tamaño del grupo no puede ser ni muy grande ni muy pequeño, tal como se menciona en la siguiente cita; "Cuando configuro los grupos, por lo general lo hago con 4 o 5 estudiantes" (DOCENTEPEF).

Las razones para controlar el tamaño de los grupos son justificadas por el proceso de adquisición de los aprendizajes, lo que es concordante con la literatura y la experiencia, ya que han demostrado que grupos reducidos de 5 y 6 estudiantes obtienen mejores resultados. A medida que el grupo es más grande, algunos estudiantes se pueden sentir inhibidos y temerosos de participar, o bien sus acciones se dispersan, afectando la adquisición, desarrollo y consolidación de competencias (Rapún et al., 2019).

Categoría: Trabajo colaborativo (rol del docente)

En relación al rol del docente, es un aspecto importante es el rol y las responsabilidades que asumen, tanto los docentes como los estudiantes, en la implementación del trabajo colaborativo en el aula. En relación a esto, las académicas coincidieron en que el docente debe combinar saberes pedagógicos y habilidades blandas para poder implementar una metodología que no solo involucra aspectos de aprendizajes cognitivos, sino también el desarrollo mismo de la persona, tal como se menciona en la siguiente cita:

Yo creo que debe ser empático, de partida tener empatía y tolerancia, debe ser tolerante, porque tiene que proyectar… y confianza, dar total confianza y seguridad al grupo de estudiantes que tenga a cargo, porque es la única manera que realmente asegura el éxito y la respuesta de los niños. (DOCENTEPEP)

De este modo, el rol del docente en el trabajo colaborativo va mucho más allá de tener el conocimiento metodológico; implica también las creencias y actitudes más íntimas del ser.

5. DISCUSIÓN

Con respecto a las representaciones en torno al trabajo colaborativo, se sostiene que no existe claridad conceptual y/o teórica de lo que es el trabajo colaborativo, asumiendo mayormente como una metodología grupal y no como una estrategia metodológica con el potencial para dar respuesta efectiva al aprendizaje colaborativo.

En la literatura existen diversas definiciones, teniendo en este sentido Nakata et al. (2020) explican que este puede concebirse como el proceso mediante el cual, se da el desarrollo de destrezas y habilidades de trabajar en grupo. Mientras que para Koivuniemi et al. (2018), es la instancia de aprendizaje que se concreta mediante la participación de dos o más individuos en la búsqueda de información, o en la exploración tendiente a lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación, que está referido a la estrategia de coordinar actividades de coordinación, comunicación, colaboración y negociación para alcanzar el fin de mejorar la productividad.

En relación a las estrategias vinculadas al trabajo colaborativo, es concebida como estrategia integradora y vinculante con el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad, destacando el conocimiento y aplicación de metodologías activo participativas, como lo son la Metodología Basada en Proyectos y el Estudios de Casos.

Al respecto, Cabera et al. (2019) manifiestan que el trabajo colaborativo es también visto como una estrategia que busca fomentar la interdependencia entre los estudiantes, así como también la responsabilidad individual de cada uno de ellos y la resolución de problemas en el proceso de aprendizaje. Para Revelo et al. (2018), a la hora de llevar a cabo el trabajo colaborativo, resulta clave que los y las docentes diseñen y apliquen estrategias que promuevan aprendizajes significativos. Seguidamente, Gamboa (2017) indica que se tiene como una de las estrategias colaborativas más utilizadas en las carreras de pedagogía y en los

procesos de prácticas pedagógicas los llamados Estudios de Caso. Su organización se basa en la distribución de los integrantes del curso, quienes revisan un estudio escrito que contiene un escenario de la vida real en el cual se plantea una situación problemática relacionada con el área de conocimientos.

Además, el trabajo y las dinámicas grupales han sido considerados exitosos desde hace décadas como modo de estimular los aprendizajes; sin embargo, en el trabajo colaborativo, adquiere una dimensión particular, y en ese sentido, la conformación y configuración de los grupos de trabajos resulta fundamental, al tratarse de la base de este tipo de estrategia. Al respecto Pérez (2018) sostiene que; los sistemas cognitivos individuales no aprenden porque ellos son en primer término individuos, sino porque realizan algunas actividades, lectura, construcción, predicción que estimulan algún mecanismo de aprendizaje: inducción, deducción, compilación De acuerdo a lo anterior, resulta relevante que los docentes de la universidad y, principalmente, los que estén a cargo de la formación docente, tengan el conocimiento de los criterios para configurar los grupos bajo la óptica del trabajo colaborativo. En este sentido, el tamaño y el nivel de competencias debe ser lo más heterogéneo, para así generar experiencias equilibradas entre los integrantes, lo que necesariamente pasa por conocerlos, de modo que se pueda decidir sobre su configuración.

Sobrados (2016) manifiesta también la importancia del tamaño del grupo. Señala que para el docente el trabajar con grupos pequeños de estudiantes permite la posibilidad de implementar diversos métodos y metodologías que busquen complementar el desarrollo de competencias; además, mejora el interés y la motivación en el estudiante. En relación al factor competencia, Chen y Kou (2019) sostienen que primer lugar, los grupos deben ser heterogéneos como se mencionó anteriormente, los niveles de conocimiento, las funciones de aprendizaje y la homogeneidad en las interacciones de aprendizaje; y por otro, el docente debe propiciar la colaboración equilibrada entre los integrantes de los grupos, mientras que con relación a la selección de los integrantes y su distribución,

En relación al docente en el Trabajo colaborativo, éste es concebido como el de mediador en los procesos de aprendizaje. En la actualidad, el rol del docente se ha redimensionada. Esta idea es afirmada con Bailey et al. (2017), quienes señalan que el contexto social actual es el rol docente es parte integral de un proceso de cambio cultural, donde este rol se ha transformado en guía y facilitador de las experiencias de aprendizaje, trabajando de manera conjunta con los y las estudiantes para asegurarse que los integrantes de los grupos logren sus metas.

Vinculando con el rol del docente como facilitador, Bishnoi (2017), sostiene que el rol del profesorado comienza previamente con la planificación de clase y la asignación de los equipos de trabajo. Por lo tanto, es fundamental para la correcta ejecución que exista una estructuración previa de las actividades colaborativas a desarrollar

6. CONCLUSIONES

Dentro de los hallazgos referidos a la conceptualización de parte de los académicas sobre el trabajo colaborativo, no existe una claridad conceptual en torno al término. El trabajo colaborativo desde la perspectiva de diversos autores puede verse como una metodología o una estrategia que a través de la interacción entre sus integrantes se adquieren habilidades cognitivas, sino también habilidades sociales. Además, lograr los objetivos en común de manera eficiente. Asimismo, es utilizado como un medio para incentivar o motivar al estudiante a intercambiar experiencias, ideas y saberes con el otro, reconociendo y comprendiendo los diversos mundos de vida y la multiculturalidad.

Por otro lado, respecto a la configuración de los grupos, existe un conocimiento sobre la importancia del tamaño y que es concordante con los criterios de la literatura. Al respecto, existen trabajos grupales de forma constante en la asignatura de práctica y su configuración se basa en criterios de formación aleatorias y por afinidad, destacando la existencia de grupos pequeños, lo cual propicia el surgimiento del aprendizaje a través de las interacciones sociales y comunicativas.

En relación al rol del docente, se concluye que este se reconoce como un “formador de formadores”, profundamente humanista, además de

ello este debe responder a la constante revisión de perfil académico en el que se tome en cuenta el trabajo sistemático y continuo. Con relación a lo expuesto se puede añadir que los modelos educativos y pedagógicos son teóricamente, considerado los pilares fundamentales del saber hacer y saber convivir"; sin embargo, en la praxis docente presenta problemas, debido básicamente, a la persistencia de modelos educativos basados en el manejo del conocimiento y no en valores, además debe fomentar el pensamiento crítico y creativo. Se le admite abstractamente, como expresión de la voluntad, como diálogo franco y abierto entre la voluntad del académico y la voluntad del estudiante (comunicación efectiva). Ciertamente, el docente asume en el trabajo colaborativo un rol fundamental al constituirse en la guía del proceso de enseñanza, en el facilitador de las experiencias de aprendizaje, por lo que debe, además, observar, monitorear e interactuar con los grupos de trabajo cuando sea apropiado, realizando sugerencias u orientaciones a sus miembros para el desarrollo de tareas. En síntesis, el docente debe tener un claro conocimiento de su grupo. Eso está asumido tanto en la literatura como en la misma práctica. Sin embargo, en el trabajo colaborativo, se debe cautelar aún más por parte del docente tener el conocimiento de las características de sus estudiantes, sus fortalezas y debilidades, de tal modo, que involucra un espacio de reflexión pedagógica por parte del docente para diseñar las experiencias de aprendizaje en el aula. Por otro lado, es necesario tener un sólido conocimiento teórico sobre los sustentos que conlleva el aprendizaje colaborativo como metodología del aprendizaje.

Finalmente, de lo expuesto se desprende que la formación profesional docente es relevante en el trabajo colaborativo, y, por lo tanto, a nivel universitario las metodologías formativas en las carreras de pedagogías deben incluir este tipo de metodología, ya que el futuro docente debe estar familiarizado con la realidad laboral educativa, por cuanto estas no solo afectan de manera positiva los aprendizajes, sino que también tienen un impacto más profundo en la generación de cambios culturales en la enseñanza y en sus docentes, quienes son el primer factor que incide en los aprendizajes de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

Bailey, J., Rodríguez, M., Flores, M., & González, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. Sophia, 13 (2), 30-39.

Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. Morata.

Bedregal, Paula., Besoain, Carolina., Reinoso, Alejandro. & Zubarew, Tamara. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. Revista médica de Chile, 145(3), 373-379. https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000300012

Bishnoi, N. (2017). Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages. Indian Journal of Health and Wellbeing, 8 (8), 850-858.

Cabera, J., Del Prete, A., & Arancibia, M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 22(2), 34-53.

Chen, C., & Kou, C. (2019) An optimized group formation scheme to promote collaborative problem-based learning. Computers & Education 133, 94–115.

Cusi, A., Swidan, O., Faggiano, E., & Prodromou, T. (2020). The collaborative work on scenario design as a tool to foster teachers' professional development. In H. Borko & D. Potari (Eds.) Proceedings of the ICMI STUDY 25, 605.

Duran, D., & Miquel, E. (2019). Preparing teachers for collaborative classrooms. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Falcione, S., Campbell, E., McCollum, B., & Chamberlain, J. (2019). Emergence of Different Perspectives of Success in Collaborative Learning. Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 10 (2), 1-23.

Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica, 2(5), 55-60.

Koivuniemi, M., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations. Learning, Culture and Social Interaction, 19, 109-123.

Kross, J., & Giust, A. (2019). Elements of research questions in relation to qualitative inquiry. The Qualitative Report, 24(1), 24-30.

La Prova, A. (2017). La práctica del Aprendizaje Cooperativo: Propuestas operativas para el grupo-clase. Narcea Ediciones.

Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. Cambridge Journal of Education, 48 (1), 103-122.

LLerena, J., López, R., & Sumba, N. (2020). Collaborative Work in the Development of Assessments on a Moodle Learning Platform with ExamView. Innovation and Research, 1277, 131-141.

Macías, A., Cañedo, T., Eudave, D., Páez, A., & Carvajal, M. (2017). Argumentación del tutor de educación superior sobre su práctica y experiencia en el contexto del trabajo colaborativo. Investigação Qualitativa em Educação, 1, 791-799.

Magne, P., Poverjuc, O., & Heffernan, T. (2017). Pedagogies across borders: perspectives from teaching staff and students engaged with transnational programmes in Hong Kong Abstract. Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education, 12 (1), 45-62.

Moscovici, S. (2000). Representaciones sociales: exploraciones en psicología social. University Presses of France.

Nagy, B., Váraljai, M., & Mihalovicsné, A. (2020). E-learning Spaces to Empower Students Collaborative Work Serving Individual Goals. Acta Polytechnica Hungarica, 17(2), 97-114.

Nakata, Y., Nitta, R., & Tsuda, A. (2020). Comprender la motivación y los modos de regulación del aula en el aprendizaje colaborativo: un estudio exploratorio. Innovación en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, 1-15.

Noboa, A., & Robaina, N. (2016). Complejidad, estrategias de investigación-acción-participación y cambio social. Memoria académica UNLP, 11-21. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8533/ev.8533

Oviedo, B., & Zhuma, E. (2019). Estrategias de trabajo colaborativo ABP - TPA. Universidad y Sociedad, 11 (2).

Pérez, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. Aula De Encuentro, 20(1), 4-25.

Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. Enfoques, 31 (1), 21-34.

Rapún, M., Asún, S., & Romero, M. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(1), 175-192.

Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. Tecnológicas, 21 (41), 115-134.

Ryberg, T., Davidsen, J., & Bernhard, J. (2019). Knowledge forms in students' collaborative work: PBL as a design for transfer. In Designing for situated knowledge transformation (pp. 127-144). Routledge.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Cinta de moebio, (49), 1-10.

Siares, C., Mondaca, C., Rojas, A., & Sánchez, E. (2017). Inclusión, adscripción e identidad étnica en estudiantes de la Universidad de Tarapacá, Frontera Norte de Chile. Diálogo andino (53), 139-150.

Sobrados, M. (2016). El tarbajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio. Opción, 32(10), 773-788.

Saweda, L., Tasie, L., Serge, G. y Mckim, A. (2019) Importan las características del grupo Revista Internacional de Educación Económica. 31. Pp. 1-11.

Velázquez, J. (2018). Innovación y Trabajo Colaborativo en la Universidad: perspectivas para mejorar el ámbito educativo. Cina Research, 2 (1), 1-12.

Yu, T., Chen, C., Khoo, C., Butdisuwan, S., Ma, L., Sacchanand, C., & Tuamsuk, K. (2019). Faculty-librarian collaborative culture in the universities of Hong Kong, Singapore, Taiwan, and Thailand: A comparative study. Malaysian Journal of Library & Information Science, 24(1), 97-121.

Zhang, X., Meng, Y., Ordóñez, P., & Yongqiang, S. (2019). Learning analytics in collaborative learning supported by Slack: From the perspective of engagement. Computers in Human Behavior, 92, 625-633.

DESAFIANDO LOS LÍMITES DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA INNOVADORA BASADA EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, IA Y CHATGPT PARA COMPRENDER LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA, LA DICTADURA FRANQUISTA Y LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

SEILA SOLER
Universidad de Alicante

PABLO ROSSER
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se enfoca en el estudio de un período histórico crucial para España, abarcando la Guerra Civil Española, la Dictadura Franquista y la Transición Democrática. La pedagogía crítica se presenta como un enfoque que permite analizar y reflexionar sobre estos eventos desde diversas perspectivas, promoviendo así una comprensión más completa y crítica de la historia reciente de España. La implementación del pensamiento crítico en el ámbito educativo ha experimentado un crecimiento significativo a nivel global en las últimas décadas. Sin embargo, se han encontrado desafíos y obstáculos en su aplicación (Clark, 2018).

La pedagogía crítica reconoce que los sistemas educativos pueden reproducir y perpetuar las desigualdades existentes en la sociedad, como la división entre el trabajo manual e intelectual, la falta de atención a las necesidades individuales de los estudiantes y la dominación de ciertos grupos de poder. Desde esta perspectiva, se busca fomentar la

conciencia crítica y la acción transformadora a través de la educación (Lira et al., 2021).

Freire (1979) plantea que la metodología de la pedagogía crítica busca una alfabetización que sea "un acto de creación, capaz de generar otros actos creadores", permitiendo así al individuo "desarrollar la actividad y la vivacidad de la invención y la reinvención, características de los estados de búsqueda" (p. 22). Además, Freire argumenta que la renuncia a la capacidad de decisión es un problema común en las sociedades modernas, que, si bien ha liberado al individuo de las restricciones externas que limitaban su trabajo y pensamiento según lo considerado apropiado, también ha llevado a la renuncia de la capacidad de decisión.

En este sentido, es relevante destacar el enfoque didáctico propuesto por Reis y Formosinho (2013), el cual se basa en la selección de "problemáticas" y en la promoción de habilidades y procesos que solo pueden ser desarrollados en el contexto del aprendizaje, presentándose al alumnado como desafíos que deben abordar y resolver mediante el diálogo y la reflexión crítica.

Evans-Winters (2009) señala que la pedagogía crítica requiere contextualizar la teoría y la pedagogía en las políticas y la realidad social del momento. Por lo tanto, no puede aplicarse de la misma manera en todos los contextos, ya que cada país tiene su propia historia, cultura y realidad social.

Lyotard argumenta que la descentralización del conocimiento en la era posmoderna implica que el conocimiento ya no puede ser controlado o monopolizado por una autoridad central. Esta descentralización del conocimiento tiene implicaciones importantes para la pedagogía. En lugar de ver a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento, Lyotard enfatiza la importancia de su participación activa en la creación y producción del conocimiento (Lyotard, 1984, 1991, 1992, 1993).

Rogers (1987) enfatizó la importancia de la relación y la interacción entre el maestro y el estudiante, facilitando el aprendizaje a través de un ambiente de respeto, empatía y aceptación incondicional.

Carvalho (1998) sostiene que la educación debe ser vista como un proceso de humanización que implica la formación de personas capaces de pensar críticamente, actuar con autonomía y asumir la responsabilidad por sus acciones. Formosinho et al. (2018) defienden que la educación puede promover la libertad y la responsabilidad personal al fomentar la formación de personas capaces de cuidarse a sí mismas y ser responsables con los demás.

La educación socioemocional también es crucial para el desarrollo del estudiante (Elías, 1997). La educación no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que también se enfoca en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que son importantes para el bienestar y el éxito en la vida. Numerosos estudios han demostrado los beneficios de incorporar la educación socioemocional en el currículo escolar, incluyendo la mejora del rendimiento académico y el desarrollo de habilidades para manejar el estrés y establecer relaciones saludables (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012).

La Pedagogía del diálogo, basada en la importancia de la comunicación y el diálogo participativo entre maestros y estudiantes, también se destaca como un enfoque educativo relevante. Este enfoque promueve la igualdad de voz y el respeto mutuo, fomentando la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento (Freire & Macedo, 1995).

El concepto de "parresía" de Foucault (1983), que se refiere al acto de hablar con sinceridad y apertura, incluso frente a un peligro o riesgo potencial, también es relevante para la educación, especialmente en términos de alentar a los estudiantes a participar en el pensamiento crítico y cuestionar la autoridad (Foucault, 1983; Reis & Formosinho, 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo es crear una situación de aprendizaje explorando las distintas perspectivas y experiencias de personajes históricos durante la Revolución Industrial a través de una simulación con ChatGPT, y utilizando la teoría de la Respuesta del Lector.

3. METODOLOGÍA

3.1. El learnersourcing

En nuestro proyecto educativo, se implementará el learnersourcing, un enfoque que involucra al alumnado en la creación de contenido educativo y la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje (Kulkarni et al., 2015; Riemer & Schulte, 2019; Rosé et al., 2018). Además de responder preguntas de evaluación, el alumnado participará en tareas como la creación de recursos, soluciones, calificación de la calidad de los recursos y retroalimentación. Este enfoque permite al alumnado desempeñar un papel activo y significativo en su propia educación, proporcionando información valiosa sobre su conocimiento y habilidades (Riemer & Schulte, 2019).

3.2. Creación de materiales didácticos innovadores

La creación de materiales didácticos innovadores es una parte fundamental de este proyecto educativo, ya que permite al alumnado aprender de manera más dinámica e interactiva. En el contexto qué trabajamos, estos recursos pueden desempeñar un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la comprensión de los eventos históricos y fomentando la participación activa del alumnado.

Los recursos multimedia, como documentos, fotografías, videos y testimonios históricos, también pueden ser utilizados para enriquecer el aprendizaje. Estos materiales ofrecen una experiencia más inmersiva y permiten al alumnado conectarse emocionalmente con los hechos históricos.

3.3. Las competencias

En cuanto a las competencias, se pretende potenciar la habilidad para analizar y sintetizar información histórica compleja, la capacidad para investigar y analizar críticamente fuentes primarias y secundarias, el pensamiento crítico sobre el impacto social y político de los eventos históricos, la empatía y respeto hacia las diferentes perspectivas históricas y habilidad para comunicar y argumentar de manera efectiva.

3.4. El uso de la IA

A partir de los postulados anteriores, creemos que, aunque la inteligencia artificial (IA) tiene aún mucho que descubrirnos, podemos empezar a hacer un mayor uso de ella y sus fuentes. Es por ello por lo que las propuestas que proponemos, sin denostar en modo alguno a las tradicionales o a otras del método activo, tendrán como complemento imprescindible, en muchos casos, la IA y sus múltiples posibilidades.

3.4.1. La investigación guiada

Se puede empezar, por ejemplo, por una investigación guiada, en donde se dividirá al alumnado en grupos asignando a cada uno un aspecto específico de la temática. Cada grupo investigará y recopilará información utilizando diversas fuentes, como libros, artículos académicos y archivos históricos, así como el ChatGPT. Se animará al alumnado a buscar diferentes perspectivas y voces, incluyendo testimonios de personas que vivieron esos períodos históricos. Para ello se realizará unas encuestas a persona, diseñando un cuestionario estructurado que aborde los temas relevantes relacionados con la temática.

Un ejemplo de cuestionario estructurado que aborda los temas relevantes relacionados con la Guerra Civil Española, la dictadura franquista y la transición democrática en España, sería el siguiente:

Información demográfica:

- Edad:
- Género:
- Lugar de residencia:

Conocimiento general:

- ¿Puedes mencionar brevemente qué fue la Guerra Civil Española y cuándo ocurrió?
- ¿Qué sabes sobre la dictadura franquista en España?
- ¿Cuál fue el período de la transición democrática en España?

Participación en eventos históricos:

- ¿Tuviste algún familiar o conocido que participó en la Guerra Civil Española o vivió durante la dictadura franquista?
- ¿Participaste, o algún familiar tuyo participó, en alguna protesta, movimiento social o actividad relacionada con la transición democrática en España?

Consecuencias de la Guerra Civil:

- ¿Cuáles crees que fueron las principales consecuencias de la Guerra Civil Española en el país?
- ¿Cómo crees que afectó la guerra a la sociedad y la economía española?

Dictadura franquista:

- ¿Cuáles crees que fueron las características principales de la dictadura franquista en España?
- ¿Cuál fue el impacto de la dictadura en los derechos humanos y las libertades civiles?

Transición democrática:

- ¿Cuáles consideras que fueron los eventos más importantes durante la transición democrática en España?
- ¿Cómo crees que cambió el país durante este período?

Legado histórico:

- ¿Qué crees que ha dejado la Guerra Civil Española, la dictadura franquista y la transición democrática en la sociedad española actual?
- ¿Crees que es importante recordar y enseñar estos acontecimientos históricos?

Recursos y fuentes de información:

- ¿Qué libros, documentales o fuentes de información has utilizado para aprender más sobre estos temas?
- ¿Hay algún recurso o fuente de información que recomendarías para profundizar en el estudio de la historia de España?

3.4.2. Generación de preguntas críticas

En este proyecto, se utilizará ChatGPT como una herramienta adicional para generar preguntas críticas que cuestionen los eventos históricos desde una perspectiva reflexiva (Graesser & McNamara, 2011; Lin, 2012). Además, se desarrollará un chatbot de aprendizaje crítico para brindar orientación y retroalimentación durante el proceso de generación de preguntas y análisis (Glaser, 2023; Hwang & Chang, 2021; Kumar, 2021; Wollny, 2021). Su objetivo es desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los usuarios, como el análisis, la evaluación de evidencias y la toma de decisiones fundamentadas. Además, el chatbot ofrece recursos adicionales, como enlaces a artículos académicos relevantes y ejemplos de análisis crítico previo (Glaser, 2023; Hwang & Chang, 2021; Kumar, 2021; Wollny, 2021). Proporciona retroalimentación personalizada, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante, y fomenta el aprendizaje autónomo y la autorregulación (Glaser, 2023; Hwang & Chang, 2021; Kumar, 2021; Wollny, 2021).

Ejemplos de prompts que pueden usarse para programar el chatbot de aprendizaje crítico.

- ¿Cuáles fueron las consecuencias a largo plazo de la guerra civil española en la sociedad y la política de España?
- ¿Cómo se construyó y mantuvo el discurso hegemónico durante la dictadura franquista y cómo afectó esto a la libertad de expresión y los derechos humanos?
- ¿Qué estrategias utilizó el régimen franquista para perpetuar su poder y cómo se resistieron los diferentes grupos sociales a esta opresión?

- ¿Cuáles fueron los principales desafíos y dilemas éticos que enfrentaron los líderes políticos durante la transición democrática en España?
- ¿Cuáles fueron las limitaciones y contradicciones de la Ley de Amnistía de 1977 en la búsqueda de justicia y reparación para las víctimas del franquismo?
- ¿Cuál fue el papel de los movimientos sociales y la sociedad civil en la construcción de la democracia en España después de la dictadura franquista?
- ¿Cómo se han abordado y representado los crímenes y violaciones de derechos humanos cometidos durante la dictadura franquista en el período de la transición democrática?
- ¿Qué lecciones se pueden extraer de la guerra civil española y la dictadura franquista en relación con los peligros del autoritarismo y la importancia de la defensa de los derechos humanos y la democracia?
- ¿Cuál fue el impacto de la Ley de Memoria Histórica en la sociedad española y cómo ha influido en la forma en que se recuerda y se enseña la guerra civil y la dictadura franquista?
- ¿Cuáles son los desafíos actuales en la preservación de la memoria histórica y la superación de los legados de la guerra civil española y la dictadura franquista?

3.4.3. Desarrollar y personalizar recursos multimedia interactivos

La inteligencia artificial (IA) se puede utilizar para desarrollar y personalizar recursos multimedia interactivos basados en pedagogía crítica (Mayer, 2014). Estos recursos, como presentaciones interactivas, videos educativos e infografías animadas, presentan la información de manera atractiva y accesible. Se pueden utilizar análisis del lenguaje, argumentación crítica y extractos de testimonios históricos para fomentar la comprensión y el análisis crítico de los eventos estudiados.

Además, la IA puede adaptar la experiencia de aprendizaje a las necesidades individuales del alumnado, recomendando contenido adicional relevante y ajustando el nivel de dificultad según el progreso del estudiante.

Algunos ejemplos de recursos multimedia inteligentes (Mayer, 2014) basados en pedagogía crítica para el aprendizaje en nuestro período histórico incluyen presentaciones interactivas, videos educativos e infografías animadas. Estas herramientas, como PowerPoint, Prezi, Google Slides, iMovie, Adobe Premiere, Powtoon, Canva y Piktochart, permiten presentar información de manera clara y concisa, facilitando la comprensión y el análisis crítico de los eventos históricos (Mayer, 2014).

3.4.4. Análisis del lenguaje y argumentación crítica

El análisis del lenguaje y la argumentación en los recursos multimedia creados por los grupos permite a los estudiantes examinar la forma en que se presentan los eventos históricos, identificar posibles sesgos y evaluar la solidez de las argumentaciones (Shermis & Hamner, 2012; Khurana et al., 2023). Este análisis implica examinar las palabras clave, frases y estructuras de las oraciones utilizadas para transmitir información y argumentos, y ayuda a identificar sesgos como la omisión de información relevante, exageración de ciertos aspectos y el tono emocional que influye en la percepción de los hechos.

Además, se puede volver a utilizar el Chatbot de aprendizaje crítico para analizar el lenguaje y ofrecer retroalimentación sobre la argumentación y la claridad de los recursos creados. Los estudiantes pueden interactuar con el Chatbot, presentar sus recursos multimedia y recibir comentarios específicos sobre la estructura de sus argumentos, la coherencia del lenguaje y los posibles sesgos identificados.

La IA también puede analizar documentos escritos por los estudiantes y proporcionar retroalimentación sobre el uso del lenguaje, la argumentación crítica y la estructura del texto a través del procesamiento del lenguaje natural (NLP en inglés) (McNamara et al., 2010). Esto ayuda a desarrollar habilidades de escritura sólidas y expresar ideas críticas de manera efectiva. Herramientas como E-rater® (Attali & Burstein, 2006), Coh-Metrix (Graesser et al., 2004), Criterion (Burstein et al.,

2004) y Writing Pal (McNamara et al., 2013) utilizan técnicas de procesamiento del lenguaje natural y aprendizaje automático para evaluar y puntuar ensayos de manera automatizada.

Adicionalmente, los algoritmos de IA pueden ser entrenados para generar preguntas críticas que estimulen el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica de los estudiantes (VanLehn, 2011, 2000; Koedinger & Aleven, 2007; Koedinger et al., 2013). Esto contribuye a estimular el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica en entornos de aprendizaje (Brown & Campione, 1994).

3.4.5. La transferencia de conocimiento y habilidades de pensamiento crítico

La transferencia de conocimiento y habilidades de pensamiento crítico en la educación de la historia se puede lograr mediante simulaciones históricas utilizando inteligencia artificial (IA) (Seixas & Morton, 2013). Estas simulaciones permiten a los estudiantes sumergirse en el periodo estudiado y desarrollar habilidades de argumentación, análisis crítico y toma de decisiones basadas en el contexto histórico.

Algunos ejemplos concretos de simulaciones a través de Chatgpt:

- Simulaciones sociales bajo distintas perspectivas: Mediante el uso de IA, el alumnado podría participar en simulaciones en las que exploran diferentes perspectivas y experiencias de grupos específicos durante la Guerra Civil Española. Por ejemplo, pueden asumir los roles de personas que luchaban en diferentes brigadas internacionales o representar la vida cotidiana de mujeres durante la guerra. La simulación podría basarse en datos históricos auténticos y presentar las implicaciones y desafíos específicos que estos grupos enfrentaron durante ese periodo histórico. Esto permitiría al alumnado comprender críticamente las experiencias de diferentes grupos y cuestionar las narrativas dominantes.

- Simulación de toma de decisiones bajo la dictadura: Una simulación de IA podría recrear un escenario en el que el alumnado asuma el rol de ciudadanos viviendo bajo la dictadura

franquista. Podrían tomar decisiones relacionadas con su seguridad, derechos humanos y libertades individuales en condiciones de restricción política. La IA podría proporcionar retroalimentación basada en el contexto histórico y en las posibles consecuencias de las decisiones tomadas, lo que permitiría al alumnado analizar críticamente las implicaciones de vivir bajo una dictadura.

- Simulación de negociaciones durante la Transición Democrática: Mediante una simulación basada en IA, el alumnado podría participar en representaciones ficticias de negociaciones entre los diferentes actores involucrados en la Transición Democrática en España. Pueden asumir los roles de líderes políticos, miembros de grupos de oposición, sindicatos o movimientos sociales. La IA podría simular las dinámicas de negociación, los desafíos a los que se enfrentaron estos actores y las tensiones y acuerdos que llevaron a la creación de una democracia en España. Esto permitiría al alumnado evaluar críticamente las decisiones tomadas en ese momento y considerar cómo los intereses de diferentes grupos pueden haber influido en el proceso.

Además, al asumir roles históricos, los estudiantes comprenden mejor las motivaciones y desafíos de los personajes, mientras que las simulaciones promueven el análisis crítico y la toma de decisiones fundamentadas en el contexto histórico.

La IA puede mejorar la simulación educativa al crear modelos realistas y personalizar la experiencia de aprendizaje.

3.4.6. Plataformas de colaboración e intercambio

Las plataformas de colaboración e intercambio, como los foros en línea y las herramientas de gestión de proyectos, facilitan la colaboración, el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva del conocimiento (Rosé et al., 2018; Rheingold, 2000). Estas plataformas permiten a los estudiantes compartir recursos multimedia, plantear preguntas, intercambiar ideas y debatir temas relacionados con la historia. Además,

fomentan el aprendizaje entre pares y la retroalimentación constructiva, promoviendo habilidades de pensamiento crítico. La IA puede ayudar a organizar y resumir las discusiones, identificar ideas clave y analizar las emociones expresadas en los mensajes.

4. RESULTADOS

La implementación de estas metodologías tiene como objetivo lograr varios resultados importantes. En primer lugar, se espera que el alumnado desarrolle una comprensión más profunda del contexto histórico tratado. A través de la investigación y la simulación, se espera que adquieran conocimientos sobre los actores involucrados, las condiciones de vida y políticas, y las implicaciones sociales, económicas y culturales de ese período histórico.

Otro resultado previsto es el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. La simulación y las sesiones de reflexión y discusión en clase brindarán al alumnado la oportunidad de analizar y comparar diferentes perspectivas y puntos de vista. Se espera que reflexionen sobre las implicaciones más amplias del periodo histórico que tratamos, y desarrollen habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. La metodología también busca fomentar la creatividad en la expresión y presentación de los resultados. Esto puede tomar la forma de ensayos, presentaciones multimedia, diarios ficticios o representaciones teatrales, permitiendo al alumnado expresar su comprensión de manera original y creativa. En conjunto, estos resultados previstos contribuirán a una experiencia de aprendizaje enriquecedora, donde el alumnado desarrollará habilidades cognitivas, emocionales y creativas al explorar y comprender este período tan reciente de nuestra historia desde diferentes perspectivas.

Por último, esperamos que la exposición de estas propuestas, apoyadas en el marco teórico correspondiente pueda generar información valiosa para futuras investigaciones en el ámbito educativo.

5. DISCUSIÓN

La posverdad plantea desafíos en la educación en términos de desarrollo de habilidades críticas y toma de decisiones informadas por parte de los estudiantes (Peters et al., 2018). Para abordar este problema, es fundamental promover el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, enseñando a los estudiantes a evaluar la credibilidad de las fuentes y verificar la información (Camas et al., 2018; Micheli, 2017). También es importante prestar atención a los modelos a seguir y fomentar el pensamiento crítico en un entorno de posverdad (Bandura & Walters, 1963 y 1977; Bandura, 1989; Postman, 2011). La educación crítica también es relevante para desarrollar una comprensión más profunda de los temas y resistir la manipulación y la desinformación (Giroux, 1983 y 2018).

La eficacia simbólica y la edusemiótica también pueden ser aplicadas en el ámbito educativo, permitiendo que los docentes utilicen plataformas en línea y entornos virtuales para ampliar las oportunidades de aprendizaje y acceder a diversas fuentes de información (Semetsky & Stables, 2014). Además, el estudio de los educadores y la reflexión críticos pueden ayudar a comprender mejor las necesidades de los estudiantes y crear oportunidades de aprendizaje significativas y relevantes, en tal sentido, Dantas-Whitney et al. (2009) han propuesto un marco de reflexión crítica en el proceso de enseñanza que consiste en cuatro fases: "naming", "relating", "critical analysis" y "creative or social action". Estas fases buscan promover la conciencia crítica sobre cuestiones sociales, culturales y políticas. En la fase "naming", los individuos identifican problemas y conflictos, mientras que en la fase "relating" se establecen conexiones personales entre los problemas y las experiencias emocionales. La fase "critical analysis" implica el uso de pensamiento crítico y reacción a los problemas identificados, y finalmente, la fase "creative or social action" se refiere a la acción creativa o social para abordar los problemas identificados.

Irgens et al. (2022) llevaron a cabo un estudio e implementación de un programa de educación llamado Aprendizaje Automático Crítico (CML), basado en perspectivas pedagógicas constructivistas y críticas. Encontraron que el alumnado que participó en el programa estableció

conexiones más sofisticadas con las orientaciones sociopolíticas y el contenido de aprendizaje automático a medida que avanzaban en el programa. Además, se involucraron en prácticas computacionales como experimentar, iterar, probar, depurar, reutilizar, remezclar, abstraer y modularizar. Por lo tanto, los autores sugieren que la lente crítica es un enfoque efectivo para involucrar al alumnado en el diseño de sus propias herramientas de aprendizaje automático de manera socialmente responsable.

Chan y Tsi (2023) realizaron encuestas a estudiantes y profesores para analizar el papel futuro de los educadores en el contexto del avance de las tecnologías de Inteligencia Artificial (IA). Los resultados indican que la mayoría de los participantes argumenta que los maestros humanos poseen cualidades únicas, como el pensamiento crítico, la creatividad y las emociones, que los hacen irremplazables. El estudio también destaca la importancia de las competencias socioemocionales desarrolladas a través de las interacciones humanas, las cuales aún no pueden ser replicadas por las tecnologías de IA.

Popenici (2022) ha explorado las implicaciones de la adopción de la IA en la educación superior y los desafíos para construir una educación sostenible. Se centra en los riesgos inherentes a la IA en la educación y el diseño curricular, los supuestos ideológicos problemáticos de la inteligencia y la tecnología, la base de evidencia y la imaginación ética necesarias para implementar responsablemente estas tecnologías de aprendizaje. Popenici también destaca que el uso de la IA requiere una vasta colección de datos sobre cada estudiante, lo que plantea preocupaciones éticas y de privacidad. Además, señala que la IA no es adecuada para involucrar al alumnado en una educación significativa que desarrolle habilidades relevantes para el empleo, sentido y significado para las elecciones de la vida.

En cuanto a los posibles escenarios para el futuro de la educación superior, Popenici (2022) menciona la educación personalizada y adaptativa, centrada en la experiencia, en la colaboración y en la creatividad, donde la IA se utiliza para mejorar diferentes aspectos del aprendizaje.

Por otro lado, Churi et al. (2022) señalan que los asistentes de enseñanza inteligentes pueden ayudar a los profesores en la creación y evaluación de tareas, el acceso a bibliotecas académicas inteligentes, la supervisión de exámenes en línea y la provisión de respuestas a preguntas frecuentes del alumnado. También destacan la personalización de la experiencia de aprendizaje para cada estudiante según sus necesidades y habilidades.

Denny et al. (2008) mencionan que los grandes bancos de pruebas de preguntas de opción múltiple (MCQ) son recursos populares para el aprendizaje rápido del material del curso. Por otro lado, Khosravi et al. (2019) presentan la plataforma RiPPLE, que recomienda actividades de aprendizaje personalizadas al alumnado basadas en su estado de conocimiento y en actividades colaborativas generadas por los educadores y los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Tras la revisión de la propuesta educativa basada en la pedagogía crítica, IA y ChatGPT para comprender la Guerra Civil Española, la Dictadura Franquista y la Transición Democrática, se pueden extraer varias conclusiones. En cuanto a la metodología, se destaca la importancia de la investigación guiada y la generación de preguntas críticas para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en el alumnado. Además, se promueve la creatividad en la expresión y presentación de los resultados, lo que permite al alumnado expresar su comprensión de manera original y creativa.

En cuanto a los objetivos, se espera que el alumnado desarrolle habilidades cognitivas, emocionales y creativas al explorar y comprender este período tan reciente de nuestra historia desde diferentes perspectivas. Asimismo, se busca fomentar la justicia social y abordar las desigualdades a través de la pedagogía crítica.

En cuanto a los resultados y discusión, se destaca la importancia de la implementación de un programa de educación basándose en perspectivas pedagógicas construccionistas y críticas, lo que permite que el alumnado haga conexiones más sofisticadas con las orientaciones

sociopolíticas y el contenido de aprendizaje automático a medida que avancen a través del programa.

En definitiva, la propuesta educativa basada en varios métodos pedagógicos explicados es una herramienta innovadora y efectiva para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en el alumnado, así como para promover la justicia social y abordar las desigualdades. Se recomienda su implementación en el ámbito educativo para mejorar la calidad de la educación y formar ciudadanos integrales.

7. REFERENCIAS

Attali, Y., & Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater® v. 2. Journal of technology, learning, and assessment, 4(3), 3.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. American psychologist, 44(9), 1175.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Social learning and personality development.

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In J. V. D. Akker, N. Nieveen, R. M. Branch, K. L. Gustafson, & T. Plomp (Eds.), Educational design research (pp. 231-247). Routledge.

Burstein, J., Chodorow, M., & Leacock, C. (2004). Automated essay evaluation: The Criterion online writing service. AI magazine, 25(3), 27-36.

Burstein, J., Tetreault, J., & Madnani, N. (2013). The E-rater automated essay scoring system. Handbook of automated essay evaluation, 55-67.

Camas, L., Valero, A., & Vendrell, M. (2018). " Hackeando memes": cultura democrática, redes sociales y educación. Espiral. Cuadernos del profesorado.

Carvalho, A. D: (1998). A Educação como Projecto Antropológico. 2ª." Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Chan, C. K. Y., & Tsi, L. H. (2023). The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education? arXiv preprint arXiv:2305.01185.

Churi, P. P., Joshi, S., Elhoseny, M., & Omrane, A. (Eds.). (2022). Artificial intelligence in higher education: A practical approach. CRC Press.

Clark, L. B. (2018). Critical pedagogy in the university: Can a lecture be critical pedagogy? Policy Futures in Education, 16(8), 985-999.

Crossley, S. A., Allen, L. K., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2014). Analyzing discourse processing using a simple natural language processing tool. Discourse Processes, 51(5-6), 511-534.

Dantas-Whitney, M., Mize, K., & Dugan, E. (2009). Integrating Macro- and Micro-Level Issues in ESOL/Bilingual Teacher Education. In S. Groenke, & J. A Hatch (Eds.). Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era [electronic resource]: Small Openings (pp. 113-127). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9588-7

Darder, A. (1991). Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education. Greenwood Publishing Group.

Darder, A. (1995). Culture and difference: Critical perspectives on the bicultural experience in the United States. Greenwood Publishing Group.

Darder, A., Baltodano, M., and Torres, Rodolfo D. (2003). The critical pedagogy reader. New York: Routledge Falmer.

Deely, J., & Semetsky, I. (2017). Semiotics, edusemiotics and the culture of education. Educational Philosophy and Theory, 49(3), 207-219.

Denny, P., Luxton-Reilly, A., & Hamer, J. (2008). The peerwise system of student contributed assessment questions. In Proceedings of the Tenth Conference on Australasian Computing Education (pp. 69-74). Citeseer.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405-432.

Elías, M. J. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Ascd.

Evans-Winters, V. (2009). Leaders-Cloaked-As-Teachers: Toward Pedagogies of Liberation. In S. Groenke, & J. A Hatch (Eds.). Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era [electronic resource]: Small Openings (pp. 141-157). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9588-7

Formosinho, M., Jesus, P., & Reis, C. (2018). Indagações e horizontes.

Formosinho, M. D. D., & Reis, C. S. (2018). Liberdade e identidade humana: entre autonomia e contingência.

Foucault, M. (1983). Discourse and Truth: The problematization of parrhesia. 6 lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct-Nov.

Freire, P. (1979). Conscientizacao. Teoria e práctica da lubertaçao. Una introduçao ao pensamiento de Paulo Frerire.

Freire, P. (2021). Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed. Bloomsbury Publishing.

Freire, P., Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. Harvard Educational Review, 65(3), 377-403.

Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. Harvard Educational Review 53(3), 257-293.

Giroux, H. (1983). Critical Theory and Educational Practice. ESA 841, Theory and Practice in Educational Administration. Publication Sales, Deakin University Press, Deakin University, Geelong, Victoria 3217, Australia.

Giroux, H. (2007). Border crossings: Cultural workers and the politics of education. Routledge.

Giroux, H. (2018). Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader. Routledge.

Giroux, H. (2018). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. The Wiley handbook of global educational reform, 503-515.

Giroux, H. (2020). Critical pedagogy. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Glaser, N. (2023). Exploring the Potential of ChatGPT as an Educational Technology: An Emerging Technology Report. Technology, Knowledge, and Learning, 1-8.

Graesser, A. C., & McNamara, D. S. (2011). Computational analyses of multilevel discourse comprehension. Topics in Cognitive Science, 3(2), 371-398.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwerse, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. Behavior research methods, instruments, & computers, 36(2), 193-202.

Harasim, L. (2012). Learning Theory and Online Technologies. Routledge.

Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. Educational Research Review, 11, 1-12.

Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. Interactive Learning Environments, 1-14.

Irgens, G. A., Vega, H., Adisa, I., & Bailey, C. (2022). Characterizing children's conceptual knowledge and computational practices in a critical machine learning educational program. International Journal of Child-Computer Interaction, 34, 100541.

Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. Educational Psychologist, 48(1), 25-39.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. Volume 26, Number 4. Society for Research in Child Development.

Khosravi, H., Kitto, K., & Joseph, W. (2019). Ripple: a crowdsourced adaptive platform for recommendation of learning activities. Journal of Learning Analytics, 6(3), 91-105.

Koedinger, K. R., & Aleven, V. (2007). Exploring the assistance dilemma in experiments with cognitive tutors. Educational Psychology Review, 19(3), 239-264.

Koedinger, K. R., Stamper, J. C., McLaughlin, E. A., & Nixon, T. (2013). Using data-driven discovery of better student models to improve student learning. In Artificial Intelligence in Education: 16th International Conference, AIED 2013, Memphis, TN, USA, July 9-13, 2013. Proceedings 16 (pp. 421-430). Springer Berlin Heidelberg.

Kulkarni, C., Wei, K. P., Le, H., Chia, D., Papadopoulos, K., Cheng, J., & Klemmer, S. R. (2015). Peer and self-assessment in massive online classes. ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI), 22(2), 1-27.

Kumar, J. A. (2021). Educational chatbots for project-based learning: investigating learning outcomes for a team-based design course. International journal of educational technology in higher education, 18(1), 1-28.

Khurana, D., Koli, A., Khatter, K., & Singh, S. (2023). Natural language processing: State of the art, current trends, and challenges. Multimedia tools and applications, 82(3), 3713-3744.

Lin, F. R. (2012). Developing Intelligent Agent Systems: A Practical Guide. CRC Press.

Lira, A., Saldivia, S., & Cárcamo, M. (2021). Pedagogía de la Incertidumbre.

Lyotard, J. F. (1984). The postmodern condition: A report on knowledge (Vol. 10). U of Minnesota Press.

Lyotard, J. F. (1991). The inhuman: Reflections on time. Stanford University Press. - "The Differend: Phrases in Dispute" (1988)

Lyotard, J. F. (1992). La condición postmoderna: informe sobre el saber. Barcelona: Planeta-Agostini.

Lyotard, J. F. (1993). The postmodern explained: correspondence, 1982-1985. U of Minnesota Press.

McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. Written Communication, 27(1), 57-86.

McNamara, D. S., Crossley, S. A., & Roscoe, R. (2013). Natural language processing in an intelligent writing strategy tutoring system. Behavior research methods, 45, 499-515.

Mayer, R. E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. Learning and instruction, 29, 171-173.

Micheli, S. V. (2017). Construcción audiovisual creativa, alfabetización mediática y pedagogía crítica.

Peters, M. A., Rider, S., Hyvönen, M., & Besley, T. (Eds.). (2018). Post-truth, fake news: Viral modernity & higher education. Springer.

Popenici, S. (2022). Artificial Intelligence and Learning Futures: Critical Narratives of Technology and Imagination in Higher Education. Taylor & Francis.

Postman, N. (2011). The end of education: Redefining the value of school. Vintage.

Reis, C. S., & Formosinho, M. D. D. (2020). Grounding education philosophically: an essay on behalf human happiness.

Reis, C. F. D. S., Formosinho, M. D. D., & Lobo, C. C. (2013). Higher education in Portugal: From expansion to quality assessment. In M. Elmas, International Conference on Quality in Higher Education: Proceedings Book (pp. 390-405

Rheingold, H. (2000). The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier. The MIT Press.

Riemer, K., & Schulte, S. (2019). Learnersourcing in the context of digital transformation: Conceptualization, opportunities, and challenges. In Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences.

Rogers, C. R. (1987). El camino del ser. Kairós.

Rosé, C. P., Martínez-Maldonado, R., Hoppe, H. U., Luckin, R., Mavrikis, M., Porayska-Pomsta, K.,... & Du Boulay, B. (Eds.). (2018). Artificial Intelligence in Education: 19th International Conference, AIED 2018, London, UK, June 27–30, 2018, Proceedings, Part I (Vol. 10947). Springer.

Rosé, C. P., Wang, Y. C., Arguello, J., Stegmann, K., Weinberger, A., Fischer, F., & Wise, A. F. (2008). Analyzing collaborative learning processes automatically: Exploiting the advances of computational linguistics in computer-supported collaborative learning. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 3(3), 237-271.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. Nelson Education.

Semetsky, I., & Stables, A. (Eds.). (2014). Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities (Vol. 62). Springer.

Shermis, M. D., & Hamner, B. (Eds.). (2012). Handbook of automated essay evaluation: Current applications and new directions. Routledge.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. Educational psychologist, 46(4), 197-221.

Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are we there yet? -a systematic literature review on chatbots in education. Frontiers in artificial intelligence, 4, 654924.

EL CONCEPTO DE VIRTUD EN LA CONFORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA

Santiago Navarro De La Fuente
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El tránsito de súbdito a ciudadano resulta una de las claves del nacimiento de la contemporaneidad. Junto con la extensión de los derechos políticos a partir de las revoluciones hubo también de ampliarse el acceso a la educación de forma que los nuevos ciudadanos pudieran ejercer propiamente sus atribuciones. De esta forma, las claves básicas de la formación política, que hasta el siglo XVIII habían sido exclusivas de las élites destinadas al gobierno, debieron extenderse a las cada vez más capas de la población que determinaban la evolución política de aquellos países que habían iniciado el tránsito hacia el liberalismo y la democracia.

Uno de los conceptos claves en esta formación estaba en la idea de "virtud", entendida en clave de dimensión humana; no siempre en relación con una visión religiosa de la persona. La propia concepción del ser humano como ciudadano implicaba su capacidad de obrar conforme al bien de la *res publica* y, por ende, de orientar volitivamente su comportamiento de forma que beneficiara al país o la nación que era, a su vez, merecedor de tales esfuerzos en tanto que garantizaba la libertad de sus miembros. Se conformaba así una suerte de versión contemporánea del célebre "pro patria mori" dado que precisamente por esto, la *res publica* podía pedir sacrificios personales como el pago de los impuestos o la participación en la milicia. Como resultado, el cuerpo político imponía determinados comportamientos a sus integrantes a la vez que actuaba como garante de los derechos y libertades de sus miembros, trayendo a la contemporaneidad principios de la conformación política del mundo clásico.

A la luz de estas consideraciones, la conciencia de los esfuerzos que puede imponer la ciudadanía y la idea de seres humanos virtuosos que se exigen a sí mismos el cumplimiento de las normas en favor de un Estado que actúa como garante de la libertad resultan originarios de las democracias contemporáneas. No resulta tan claro, sin embargo, que sea comprendido de esta forma por muchos de los estudiantes de grado de nuestros días.

2. METODOLOGÍA

El trabajo en clase con el alumnado de *Historia del Pensamiento Político y Social*, obligatoria en el primer curso del grado en Periodismo de la Universidad de Sevilla, ha revelado algunas cuestiones interesantes sobre la comprensión de que los jóvenes estudiantes tienen de las claves del tránsito a la ciudadanía y sobre lo que esperan del Estado y los poderes públicos en la actualidad. A partir de ello, presentaremos estrategias para la explicación de las diferentes nociones de "virtud" en clave política durante la contemporaneidad y procuraremos valorar el efecto que en la formación de los alumnos tiene la conciencia de la posibilidad de modificación volitiva de la conducta y su repercusión en la formación en humanidades.

Analíticamente, la propuesta presentará diferentes nociones de virtud trabajadas en clase en los cursos 2020/21 y 2022/23 en la Universidad de Sevilla y las respuestas dadas por los alumnos durante las sesiones a estos contenidos. Es preciso considerar que el perfil de este alumnado se caracteriza por tener una nota de corte sensiblemente más elevada que el perfil de los discentes de humanidades (8,83 en la primera adjudicación de 2023); una calificación que se eleva en el caso de los estudiantes de doble grado de periodismo y comunicación audiovisual (12,85 en la primera adjudicación de 2023).[28]

[28] Notas de corte consultadas en https://www.us.es/sites/default/files/inline-files/Notas%20corte%20F1A1%20US_2023.pdf el 9 de octubre de 2023.

3. LOS PUNTOS DE PARTIDA

La Ilustración es un punto central del comienzo del temario en la asignatura que nos ocupa. Al trabajar en clase las claves del ambiente cultural que caracteriza a este periodo, uno de los elementos centrales es la idea de virtud como factor clave para conseguir el progreso de los seres humanos y de las sociedades a la luz de la razón. Al preguntar en clase al alumnado –con una presencia algo superior a los cincuenta discentes- qué es una virtud, las respuestas fueron bastante divergentes.

- En primer lugar, señalaron una virtud como un rasgo positivo de una persona. Tal definición se prestaba desde el comienzo a dos dificultades. De un lado, la inclusión de rasgos tenidos por positivos, pero dados; es decir, que no dependían de la voluntad del poseedor ni habían sido adquiridos necesariamente mediante un esfuerzo por mejorarse a sí mismo. De otro, entre diferentes alumnos se debatió sobre qué podía ser tenido como un rasgo positivo, dado que lo que por unos era visto como un rasgo valioso, para otros compañeros no lo era. Uno de los ejemplos que plantearon en clase, en este sentido, fue el de la sinceridad. Para algunos de los alumnos, decir la verdad era bueno en casi todos los casos; para otros, la sinceridad no siempre debía tenerse como un rasgo positivo.

- La segunda de las definiciones dadas por diferentes estudiantes fue la de asociar la virtud con un rasgo estético capaz de distinguir a una persona concreta del resto. Esta aproximación presentaba, sin embargo, dos dificultades para la comprensión del concepto: de un lado, podía incluir rasgos que –como en el caso anterior- fueran dados y no dependieran de la voluntad de las personas; y de otro, el elemento de distinción que los discentes planteaban como sustantivo negaba la posibilidad de ser un rasgo universalmente susceptible de adquirir, como corresponde a la idea de virtud. Con todo, en este caso, el alumnado consideró que para poseer un rasgo identificativo que fuera diferente del resto (aun cuando fuera estético) a veces se

requería la decisión personal y el esfuerzo subsiguiente. En este sentido, pusieron como ejemplo el de un tatuaje.

– La tercera de las aproximaciones más comentadas fue la de la virtud como un atributo heroico. En este sentido, los estudiantes identificaban con claridad el componente de esfuerzo por parte de la persona, pero insistiendo en la excepcionalidad. Por ello, se alejaban del concepto ilustrado de virtud que, en última instancia, aspira no a la excepcionalidad sino a la universalidad por la extensión del progreso personal mediante la educación y la razón.

Si estas fueron las tres principales aproximaciones al concepto de virtud que podríamos entender como conceptos previos que los alumnos de primer curso de grado mantenían al comenzar a cursar la asignatura; es preciso destacar que ninguno de los discentes, en ninguno de los cursos, consideró como virtud un rasgo de la personalidad que hubiese sido construido voluntariamente por la persona mediante una decisión propia y logrado mediante un esfuerzo volitivo de autoeducación. Esta última forma podría tenerse como una aproximación más firme a la idea de progreso ilustrada y a la preocupación por el recurso a la razón como una vía para mejorar la educación y lograr mejores personalidades.

Estas dificultades de los estudiantes por comprender el concepto clásico de virtud contrastan con la concepción general que tienen de la historia como un camino hacia la libertad. Con independencia de que lo sistematicen más o menos, a partir de sus intervenciones en clase y del diálogo con ellos puede comprenderse que conciben la historia como un vector de progreso que conduce a la libertad. Esta noción, que es desde luego muy ilustrada, apenas está puesta en diálogo con una comprensión de más largo recorrido sobre la historia, que abarque otros periodos históricos más allá de la contemporaneidad. Incluso considerando tan sólo los últimos siglos, pueden tenerse en consideración grandes hitos que desdicen de la persuasión de que cualquier cambio social ha de producirse siempre a mejor.

A pesar de todo lo anterior, para el alumnado está asumida la idea de que todo lo que es propio del pasado, y por antonomasia, el Antiguo

Régimen, representa un mundo sombrío y enemigo de la libertad. En contraste, el tránsito al Nuevo Régimen se posibilita por el acceso a la libertad y la generalización de los derechos de ciudadanía que incluyen la participación política. Estas concepciones que forman parte de las nociones previas con las que comienzan la asignatura de *Historia del Pensamiento Político y Social* contrastan con la dificultad para comprender la noción de virtud que forma parte del mismo ambiente cultural en que se forjan estas concepciones. El pensamiento político que desarrolló la idea de autonomía y libertad del individuo lo hizo valorando también su capacidad para comportarse de un modo cada vez más elevado, llevando al ámbito de la persona las mismas aspiraciones sobre la aplicación de la razón mediante la educación que pretendían para la sociedad como conjunto. Así, la conquista de la libertad no era ajena a la noción de justicia con la que en el primer liberalismo se entendía que cada individuo era merecedor de resultados positivos en la medida en que se esforzaba o negativos en la medida en que actuaba mal.

En puridad, la idea de virtud ha venido siendo una constante en la formación de los gobernantes. Así había formado parte del pensamiento clásico y del humanismo. En tal sentido, conviene presentar a los estudiantes que la noción de virtud no está aparejada a una visión necesariamente religiosa. De modo ilustrativo, puede compararse la virtud del príncipe cristiano que Erasmo dibujó a Carlos I en su *Institutio principis christiani* (1516) con el célebre *Príncipe* de Maquiavelo (1513). En cualquier caso, del mismo modo que la formación política había sido central en el pasado para la educación de los futuros gobernantes, también había de serlo para aquellos que participaran de la extensión de la ciudadanía toda vez que estaban llamados a participar en el gobierno del Estado. Por esta misma razón, en la forma en que la educación en clave moral hubiera de jugar un papel determinante para que el gobernante tomase un comportamiento u otro, también había de jugar un papel igualmente capital en el tránsito de un gobierno de súbditos a una *res publica* de ciudadanos.

4. AUTORES CON LOS QUE PLANTEAR LA CUESTIÓN

El curso en *Historia del Pensamiento Político y Social* permite plantear la cuestión de la virtud a partir del seguimiento de los postulados de diferentes autores.

4.1. Rousseau

Si bien la Ilustración da ocasión para un primer acercamiento a la cuestión de forma genérica, puesto que la limitación de tiempo no permite ver autores concretos en profundidad; una primera referencia de autoridad en la cuestión está en la obra de Rousseau. En concreto, las ideas sintéticas de progreso, luz y razón que quedan planteadas de forma general a partir de la Ilustración, se discuten a partir del *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750) en que el autor separó el progreso material de las sociedades de su progreso en la virtud, llegando casi a contraponerlos. Aunque Rousseau reconocía que "no es la ciencia la que yo injurio, me he dicho, es la virtud que defiendo ante los hombres virtuosos. La probidad es aún más querida a las personas de bien que la erudición a los doctos" (Rousseau, 1987, 80), lo cierto es que concluyó su argumentación con una loa:

> ¡Oh, virtud! ¡Ciencia sublime de almas ingenuas! ¿Es preciso tantas penas y tanto aparato para conocerte? ¿Tus principios no están grabados en todos los corazones, y no basta acaso para aprender tus leyes, reconcentrarse en sí mismo y escuchar la voz de la conciencia en el silencio de las pasiones? He allí la verdadera filosofía, contentémonos con ella, y sin envidiar la gloria de esos hombres célebres que se inmortalizan en la república de las letras, tratemos de colocar entre ellos y nosotros esta distinción gloriosa que se notaba en otros tiempos entre dos grandes pueblos: el uno sabía bien decir, el otro bien hacer (Rousseau, 1987, 95 y 96).

Es preciso señalar al alumnado que, a pesar de que la obra Rousseau se refería a Dios y a la religión, su idea concluyente de la virtud no tuvo una fundamentación sobrenatural ni estuvo referida a Dios. No se trataba de una virtud entendida en clave religiosa, sino estrictamente humana y casi civil, en línea con la afirmación anterior en la que se dolía de que:

> Tenemos físicos, geómetras, químicos, astrónomos, poetas, músicos, pintores, pero no tenemos ciudadanos, o si acaso nos quedan aún, dispersados por nuestros abandonados campos, perecen allí indigentes y despreciados. Tal es el estado a que son reducidos, tales los sentimientos que obtienen de nosotros los que les dan el pan y la leche a nuestros hijos. (Rousseau, 1987, 93).

Sin movernos de la obra del autor, la centralidad de su producción resulta clave para explicar los orígenes revolucionarios de la contemporaneidad. Un elemento fundamental en ello es su concepto de voluntad general y su relación con la virtud cívica. Lo construyó a partir de la concepción del origen del pacto social que planteaba: "Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y todos recibimos colectivamente a cada miembro como parte indivisible del todo" (Rousseau, 2017, 60). De esta forma consideró resuelta la relación igualdad y libertad entendiendo que al entregarse cada asociado por entero al conjunto, pero a nadie en concreto, permanecía tan libre como antes.

La argumentación de Rousseau, que potenciaba la pertenencia al conjunto de la sociedad erigido como soberano como fundamento de la libertad, identificaba por esto mismo a la libertad con el cumplimiento de las leyes. Así, en su obra clásica, Touchard planteaba que la soberanía de la voluntad general es a la vez inalienable, indivisible, infalible y absoluta (Touchard, 2017, 331). Siguiendo esta argumentación, la virtud ciudadana quedaría establecida en el cumplimiento de las leyes y en la configuración de los intereses personales con los de la colectividad. También Comte consideraría la comprensión científica de la realidad social y la educación claves para que los seres humanos puedan evolucionar socialmente de forma armónica. (Giner, 2019, 626 y ss.). Pero, sobre todo, es así como había aparecido planteada en el célebre discurso de Robespierre a la Convención el 6 de febrero de 1794, en el que identifica la virtud cívica con el mantenimiento de la igualdad:

> ¿Cuál es el principio fundamental del gobierno democrático o popular, es decir, la fuerza esencial que lo sostiene y lo mueve? Es la virtud. Hablo de aquella virtud pública que tantos prodigios obró en Grecia y Roma y que en la Francia republicana deberá producir otros mucho más asombrosos, hablo de la virtud que es, en sustancia, el amor a la patria y a sus leyes.

> Pero, dado que la esencia de la República, o sea de la democracia, es la igualdad, se deduce de ello que el amor a la patria implica, necesariamente, el amor a la igualdad.
>
> […] Dado que el alma de la República es la virtud, la igualdad, y dado que vuestro objetivo es fundar y consolidar la República, es evidente que la primera norma de vuestra conducta política debe ser dirigir todas las obras al mantenimiento de la igualdad y al desarrollo de la virtud; puesto que la principal preocupación del legislador debe ser la de fortificar el principio sobre el que se basa su poder de gobierno. Así pues, todo aquello que tienda a aumentar el amor a la patria, a purificar las costumbres, a elevar los espíritus, a dirigir las pasiones del corazón humano hacia el interés público, deben ser adoptadas e instauradas. Mientras que todas las cosas que tiendan a concentrar las pasiones en la abyección del yo personal, a resucitar el interés por las pequeñas causas y el desprecio por las grandes deben ser rechazadas o reprimidas.

4.2. Tocqueville

Si la obra de Rousseau, que concibió la libertad como "una posibilidad que se realiza" (Touchard, 2017, p. 329), pudo llevar la virtud cívica hasta el sometimiento al estado; existen otros autores que plantearon un lugar esencialmente distinto a la virtud en la organización social. Nos lleva hasta uno de ellos el progreso del curso, que permite avanzar en la cronología hasta plantear la obra de Alexis de Tocqueville (1805-1859). Para proponer la obra de este autor al alumnado es preciso hacerles ver que partía de una idea de progreso general de la democracia, pero no de la percepción de que esta extensión fuera necesariamente positiva. Así, en su *La democracia en América* (1835) una de las preocupaciones fundamentales estaba en explorar el modo en que la libertad personal puede hacerse compatible con la extensión de la democracia y de los derechos civiles, evitando lo que llamó "tiranía de la mayoría". Sin embargo, él mismo reconoció haberse sorprendido al descubrir "hasta qué punto era común el mérito entre los gobernados y cuán escaso el de los gobernantes". Sin embargo, y aunque dispuesto a admitir que los ciudadanos en general estaban decididos a buscar el bien del país, apreciaba que "lo que siempre les falta en mayor o menor grado es el arte de juzgar los medios, aun queriendo sinceramente el fin.[…] El pueblo nunca tiene tiempo ni medios para entregarse a ese trabajo" (Tocqueville, 2022, 313-314). Por todo ello, en clara contraposición con el pensamiento apriorístico de Rousseau, Tocqueville concluyó: "Estoy convencido de que

aquellos que consideran el sufragio universal como una garantía de la bondad de la elección son unos ilusos. El sufragio universal tiene otras ventajas, pero no ésa" (Tocqueville, 2022, 315).

La obra de Tocqueville puede servir para comprender el progreso de la construcción de la democracia a lo largo del siglo XIX, llevando a los discentes desde el pensamiento político abstracto de los autores anteriores a las revoluciones hasta las apreciaciones de quienes trabajaron después de la puesta en marcha de los primeros modelos democráticos. En este sentido, la preocupación de Tocqueville no fue tanto un imperativo moral sobre lo que debía hacerse en las sociedades, sino un análisis de lo que ocurría, sus causas y lo que era previsible esperar a partir de todo ello.

En la segunda parte de su obra, publicada en 1840, abordó cuestiones más directamente relacionadas con la idea de virtud. Fue donde afirmó que "las naciones aristocráticas se sienten naturalmente inclinadas a restringir en exceso el campo de la perfectibilidad humana, y las naciones democráticas lo suelen ensanchar desmesuradamente" (Tocqueville, 2017, 57). De esta forma, aun considerando propio de las sociedades democráticas la persecución de los goces materiales, entendió que esta inclinación era más moderada en este tipo de sociedades que en las aristocráticas; aunque más extendida:

> Esa afición particular que los hombres de tiempos democráticos conciben por los goces materiales no se opone por naturaleza al orden; por el contrario, a menudo necesita del orden para satisfacerse. Tampoco es contraria a la regularidad de las costumbres, pues las buenas costumbres favorecen la tranquilidad pública y la industria. A menudo, incluso viene a combinarse con una especie de moralidad religiosa; se quiere lograr lo mejor en este mundo, sin renunciar a las posibilidades del otro […] Así, no resultaría difícil que se implantarse en el mundo una especie de materialismo honesto que, sin corromper a las almas, las ablande y acabe por debilitar, imperceptiblemente, todas sus fuerzas (Tocqueville, 2017, 183).

4.3. Ostrogorski

Si Tocqueville en un autor fundamental para que el alumnado pueda comprender el progreso de la democracia a lo largo del XIX, resulta igualmente interesante implicarles en la crítica de las democracias de

masas del siglo XX. Para ello, proponemos como autor a Moisei Ostrogosrki (1854-1921) y su *La democracia y los partidos políticos* (1912). En su obra, el autor criticó que en la sociedad de principios del siglo XX, los partidos políticos se hubiesen convertido en sofisticadas maquinarias para conseguir el poder y perpetuarse en él antes que en mecanismos adecuados para la participación política de los ciudadanos. El autor explicó:

> La función de las masas en democracia no es gobernar, sino intimidar a los gobernantes. La cuestión crucial es, una vez más, si serán capaces de intimidar y en qué medida. Que las masas tienen en la mayor parte de las democracias actuales la capacidad de intimidar seriamente a los gobernantes está fuera de duda. Gracias a eso se han realizado grandes progresos en la sociedad; quieran o no, los gobernantes están obligados a tener en cuenta las necesidades y aspiraciones populares. La gran dificultad de la situación política actual es que las masas, poco instruidas y nada clarividentes, no intimidan suficientemente a los políticos. Por ello, una instrucción más extendida entre las masas, una mayor capacidad de ejercer su juicio, son menos relevantes en la vida política por el uso directo que hagan de ello –salvo para una elección más sensata de sus mandatarios, obviamente- que para intimidar mejor a los que gobiernan en el nombre del pueblo y especulan sobre su falta de perspicacia. Esos gobernantes se comportarían de otra manera si tuvieran delante a electores más instruidos, que los intimidaran más. Por ello es doblemente importante en una democracia aumentar el nivel intelectual y moral de las masas, que elevarán automáticamente el nivel moral de quienes se creen superiores a las masas. (Ostrogorski,, 2008, 41-42)

Frente a esto, Ostrogorski consideró que los partidos políticos, al pretender sostenerse en el poder como fin y no como medio para alcanzar determinados proyectos, terminaban por tener un efecto pernicioso sobre la elevación moral de los ciudadanos. Presentó a estas "organizaciones de partidos" como la "negación de la democracia", pues acababan con el sentido del "deber cívico" de ciudadanos y políticos, hasta que ya no eran capaces de tener una opinión propia ni de participar activamente en el proceso democrático dado que imponían una "uniformidad pasiva derivada de una venta de opiniones al por mayor que buscaba el mínimo denominador común en cada tópico, sin tener en cuenta la coherencia de los resultados" (Bellamy, 2018, 94). Era de este modo como en lugar de contribuir a mejorar su nivel intelectual y ético; tendían a igualarles en sus niveles más modestos. En su opinión, la

solución estaba en la vuelta a los partidos carentes de una organización permanente. "Los ciudadanos se verían obligados, así, a evaluar cuestiones concretas en vez de tener que aceptar paquetes prefabricados que, a menudo, no eran más que bolas de nieve de posturas incoherentes" (Bellamy, 2018, 95).

Es cierto que Bellamy (2018, 96) ha señalado que la crítica de este autor al funcionamiento de las democracias de principios del XX contribuyó más al descrédito de estas en favor de los modelos totalitarios que a la reforma de los defectos que denunciaba. Ello a pesar, la crítica resulta bastante pertinente para que los discentes puedan aumentar su bagaje intelectual y someter a discusión procedimientos y rutinas que quizás han elevado en niveles previos de estudio a la altura de los principios.

4.4. Arendt

Hasta este punto del curso, la relación entre la probidad y la ciudadanía ha venido haciendo un recorrido que va desde lo estrictamente teórico hasta la crítica de la realidad a medida que avanza la contemporaneidad. Con todo, dado que la historia del pensamiento político no puede desligarse de lo factual, la gran crisis de los conceptos claves de la Ilustración tiene lugar a partir de las dos guerras mundiales y, particularmente, de los dramas asociados a la II Guerra Mundial. Ciertamente, la evolución histórica que llevó a las cámaras de gas –y al resto de procedimientos para el exterminio de grandes masas de población, no exclusivamente judía- no puede orillar el impacto de la evolución científica y académica del siglo XIX y sus diferentes concepciones sobre el ser humano. Pero es la obra de Hannah Arendt (1906-1975) la que, al buscar la explicación, coloca en el centro de su argumentario la disposición humana a hacer el mal.

A ella debemos la formulación de su concepto de "banalidad" del mal que vino a incidir en la capacidad de las personas corrientes, en ambientes aparentemente insignificantes, a cometer un mal que puede presentarse como una mera frivolidad; pero que llega a alcanzar unas dimensiones verdaderamente terroríficas en la medida en que se proyecta sobre toda la sociedad. Esas fueron sus reflexiones a propósito de la detención del funcionario nazi Adolf Eichmann en 1963. Arendt lo comprendió

como un burócrata gris que cumplió unas órdenes que no dio, pero que llevaron a la muerte a muchos inocentes. Esta posición le llevaba a una formulación ciertamente incómoda, porque era más fácil reconocer que el mal se comporta como algo atroz que puede ser identificado con rapidez. Sin embargo, el tipo de mal que Arendt presentó banalizado es un mal burocrático, frívolo, casi autómata en cuanto que no es probablemente decidido por sí. En términos clásicos, sería un mal mucho más próximo a los pecados de omisión que a los de obra o pensamiento.

La principal dificultad del trabajo con Arendt en clase, especialmente en los diálogos con el alumnado, estriba en aportar una definición del mal que pueda ser tenida por tal por todos con solvencia. Como Giner explicó (2019, 728), el principal mérito de Arendt estuvo en haber devuelto el problema del mal moral al pensamiento político y social sin acudir ni a la dimensión sobrenatural ni "al oscurantismo". Ello después de que la filosofía social y política del XIX hubiera preferido ir progresivamente evitando esta categoría de tipo moral para ceñirse a la descripción de situaciones o procesos. Con todo, que Arendt devolviese a la escena el problema del mal no significa que el alumnado pueda tener por sí mismo las categorías para identificarlo, ni que existan criterios estrictamente unívocos para definirlo. Sin embargo, a los discentes se les plantea de forma clara que la ausencia de cultivo de la probidad de los ciudadanos que se presumía al comienzo de nuestra síntesis histórica puede conducir -y de hecho dramáticamente ha conducido- a situaciones históricas absolutamente perversas.

5. RESULTADOS

A partir del seguimiento del curso, los discentes comprenden el concepto de virtud, su centralidad para el estudio de las diferentes propuestas políticas de la contemporaneidad y el dispar sentido que cada modelo puede otorgar al término. Pero lo que resulta fundamental para el alumnado es comprender que el modelo político de nuestras sociedades libres no es posible únicamente mediante la conquista de derechos que parecen concebirse como "arrancados" a un opresor no siempre real; sino que implica igualmente el esfuerzo personal de los ciudadanos por

comportarse responsablemente en el uso de su libertad y en relación a su dimensión cívica. De hecho, la libertad de nuestro modelo de vida no podría darse con plenitud si no estuviera avalada por la probidad de la mayoría de los ciudadanos. En este sentido, la virtud cívica es esencial para la supervivencia de nuestro modo de organización social. No puede olvidarse que aquello que ha sido parte constitutiva de nuestra evolución política no puede orillarse sin poner en riesgo los logros contraídos.

Resulta fundamental valorar que la práctica totalidad de los alumnos que realizaron la prueba final de la asignatura respondieron correctamente una de las preguntas breves que planteaba el formulario y que se refería a la idea principal presentada por Rousseau en su *Discurso sobre las ciencias y las artes*. A partir de la alusión a esta obra, el alumnado distinguía que si bien la noción de progreso en cuanto a dominio científico y técnico es innegable; resulta más escurridizo hablar de la contemporaneidad como escenario de un progreso lineal en lo moral o en la felicidad de los ciudadanos. De esta forma, los discentes disgregaban el progreso científico-técnico del progreso político-social hasta el punto de que alguno señaló –como ya se había indicado en clase- que ni las cámaras de gas ni la bomba atómica hubieran sido posible sin progreso científico; pero que ello no había dejado un mundo incontestablemente mejor.

Es preciso añadir que, ante los retos de las sociedades actuales, el alumnado se muestra particularmente sensible y dispuesto a una colaboración de conjunto que constituye el mejor ejemplo del compromiso cívico adquirido. Así, si bien no destaca la militancia en partidos o sindicatos, los discentes se confiesan comprometidos con la defensa del planeta frente al calentamiento global, con la lucha por la igualdad de la mujer, la no discriminación y contra la guerra. Todo ello, que les resulta próximo, puede presentársele como ejemplo de compromiso o "virtud cívica".

6. CONCLUSIONES

El recurso al concepto de virtud al explicar el pensamiento político de la historia contemporánea es de máxima utilidad para equilibrar una concepción simplista y excesivamente teleológica de la historia con la

que el alumnado llega al primer curso de grado. Hasta entonces, los estudiantes vienen comprendiendo – en líneas generales- la evolución reciente como un vector orientado hacia la conquista de libertades a unos oponentes desdibujados y oscuros. La idea de virtud les conecta con las implicaciones de los actos personales y con la altura que la democracia supone a sus ciudadanos para poder protegerlos en el ejercicio de su libertad.

Sin embargo, la idea de virtud no tiene un potencial exclusivamente político, sino que insiste en la idea de que el ser humano puede dotarse a sí mismo de mejores rasgos de los que posee en un momento dado. Por volver a los términos usados por Tocqueville, coloca en el centro de atención la noción de perfectibilidad humana; algo que el autor consideraba mucho más extendido en las sociedades democráticas que en las aristocráticas a causa de su igualdad. En este sentido, la virtud hace a los estudiantes conscientes de que pueden modificar determinados rasgos de su personalidad en un sentido libremente elegido por ellos y orientado construirse a sí mismos en el sentido en que volitivamente decidan. Así, aunque a comienzos del curso hubieran tenido poca noción de ello; al cursar la asignatura ven posible la elección de las virtudes que quieren cultivar para construir la personalidad que desean; de un modo similar al que desarrolla el deporte para lograr un cuerpo físicamente bello; ejemplo este que, por lo común, les resulta bastante familiar.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

No quiero concluir sin agradecer muy sinceramente a los estudiantes de *Historia del Pensamiento Político y Social* de estos años en la Universidad de Sevilla su paciencia y deseo de aprender. El reto que supone hacer crecer la inquietud intelectual de los discentes ha sido también en estos años un estímulo para el enriquecimiento personal a partir de las cuestiones y sugerencias planteadas. Confío en que el curso les haya servido para su personal crecimiento y un mejor desarrollo de su futuro.

8. REFERENCIAS

Bellamy, R. (2013, 2018). La sociedad de masas y el surgimiento de la teoría moderna de la democracia. En Ball, T. y Bellamy, R. *Historia del pensamiento político del siglo XX*. Akal.

Giner, S. (2019). *Historia del pensamiento social*. Ariel.

Ostrogorski, M. (1912, edición de 2008). *La democracia y los partidos políticos* [conclusión de 1912]. Mínima Trotta.

Rousseau, J.J. (1750, edición de 1987). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Porrúa.

Rousseau, J.J. (1762, edición de 2017). *El contrato social*. Akal.

Tocqueville, A. (1835, edición 1980, reimpresión 2022). *La democracia en América I*. Alianza.

Tocqueville, A. (1840, edición de 1980, impresión 2017). *La democracia en América II*. Alianza

Touchard, J. (2017). *Historia de las ideas políticas*. Tecnos.

DIDÁCTICAS ACTIVAS: EL ESCAPE ROOM COMO HERRAMIENTA PARA EL CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO CULTURAL

VÍCTOR RABASCO GARCÍA[29]
Universidad de León
NOELIA FERNÁNDEZ GARCÍA[30]
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2008 el Departamento de Patrimonio Artístico y Documental de la Universidad de León ha tratado de fomentar la calidad en la enseñanza en los muy diferentes grados en los que imparte docencia, buscando a través de ello el desarrollo de las distintas competencias de sus estudiantes. Así, a partir de este amplio bagaje, en el año 2017 buena parte del profesorado participante en actividades docentes innovadoras se consolida propiamente como grupo pasando a denominarse Id-Arte (GID ULE 058)[31]. Dentro de las actividades desarrolladas por el grupo, se han promovido no sólo iniciativas dentro del aula que permiten una mayor comprensión de los contenidos de las asignaturas incluidas en los distintos curricula de los estudios de grado y máster, sino también actividades extracurriculares de carácter voluntario. Esto ha permitido, y aún continúa permitiendo, generar dinámicas que van mucho más allá del rígido binomio esfuerzo-recompensa que a menudo imponen las guías docentes, lo que permite la prueba y puesta en marcha de nuevas estrategias docentes que, a su vez, facilitan la adquisición

[29] Número de identificación ORCID 0000-0002-0131-6942, ResearcherID H-7614-2016 y Google Scholar D9MCYVMAAAAJ.

[30] Número de identificación ORCID 0000-0001-5675-0642,

[31] Para mayor información relativa a las experiencias y actividades desarrolladas desde el grupo Id-Arte, véase: https://bit.ly/3LU9Ykb.

de competencias transversales en el propio alumnado. Asimismo, el profesorado participa de forma conjunta en la preparación e impartición de varios seminarios formativos, destinados a los distintos cursos del Grado en Historia del Arte a lo largo del curso, en los que se les ofrecen herramientas y recursos para la elaboración de sus trabajos, información sobre la carrera académica, etc.

En línea con esta dinámica de trabajo, el presente texto recoge una iniciativa llevada a cabo en el marco del grupo de innovación docente Id-Arte del Departamento de Patrimonio Artístico y Documental, la cual fue desarrollada de forma coordinada por alumnado de los grados en Historia del Arte, Turismo y Educación Social de la Universidad de León durante el segundo semestre del curso 2022-2023. A través de esta experiencia, se ha buscado implementar la gamificación como estrategia para el proceso enseñanza-aprendizaje, materializándose mediante la creación de un escape room con el objetivo de que el alumnado implicado pudiese adquirir tanto conocimientos relativos a la Historia del Arte y al Patrimonio Cultural, como de destrezas de carácter competencial transversal.

1.1. La gamificación como herramienta didáctica

Uno de los mayores retos a los que puede enfrentarse el docente universitario es captar la atención del alumnado que, de forma optativa, se matricula en una asignatura que complementa transversalmente su campo de estudio; esta fue una de las cuestiones centrales que ambos autores nos planteamos como docentes. Y, aunque una de las razones fundamentales para el acercamiento a la gamificación fuese esta, los beneficios que hemos percibido en nuestras aulas son, en realidad, varios.

En primer lugar, de acuerdo con Oliva (2016, 30), la gamificación "persigue incidir en forma positiva a que el estudiantado pueda lograr el cumplimiento a cabalidad de objetivos específicos de aprendizaje". Por lo tanto, permite alcanzar de forma adecuada los objetivos perseguidos en las guías docentes universitarias: una docencia completa y de calidad. Además, la aplicación de esta metodología, de acuerdo con los objetivos planteados por los docentes, también se podía justificar en base

a experiencias y estudios previos en los que se concluía que la interactividad deriva en la buscada mayor implicación y en la toma de decisiones por parte del alumnado (Prieto Andreu, 2020), ya que se convierte en un agente activo en su propio proceso de aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, de acuerdo con las propuestas de Alarcón Orozco (2018, 755), la gamificación ofrece la posibilidad de obtener otros beneficios de carácter transversal y de indiscutible interés para nuestro alumnado:

- Superar la desmotivación. La gamificación estimula al alumnado, ya que les plantea una serie de retos a conseguir con un resultado relativamente inmediato. Consideramos relevante el hecho de que constituye una metodología que consigue aprovecharse de la predisposición psicológica hacia el juego con el objetivo de lograr una mayor motivación del alumnado respecto a aprendizajes que, *a priori*, podrían resultar poco atractivos (Posada, 2013). De hecho, esta cuestión que, desafortunadamente, suele constituir un prejuicio en relación con las materias de humanidades, fue superada en la experiencia que desarrollaremos a continuación.

- Interactividad creativa. La gamificación posibilita una interacción no solo entre el estudiantado, o entre el alumnado y los docentes, sino con el aprendizaje en sí. Además, esto también se ve favorecido por otras estrategias, como puede ser el aprendizaje colaborativo.

- Dar oportunidades. Teniendo en cuenta que se plantea que la gamificación abstrae al individuo de la realidad inmediata, esto le permite centrarse en otros elementos que pueden derivar en una reflexión post-juego para analizar las consecuencias, beneficios, riesgos y soluciones dadas. Esta fue una de las cuestiones centrales para la selección de la actividad que aquí presentamos.

- Cambiar comportamientos. El papel del alumnado en la actividad, además de formar parte de un proceso de aprendizaje, estuvo pensado como si se tratara de un profesional del ámbito cultural a partir de la creación de un producto turístico para el

ocio. Esto se planteó para que los estudiantes tuviesen la posibilidad de desarrollar destrezas específicas vinculadas con sus campos de estudio y su posterior desarrollo laboral.

– Práctica verdadera. Si entendemos que las simulaciones desarrolladas en la gamificación permiten poner en marcha destrezas necesarias en el mundo real, de nuevo, este método ofrece una oportunidad para emular un potencial futuro profesional.

En sustancia, la gamificación nos ofrecía la posibilidad de impartir los conocimientos teóricos a nuestro alumnado para después comprobar la comprensión de los mismos y su correcta aplicación en una actividad que les "obligaría" a ponerse en el papel de un profesional de su disciplina con la responsabilidad de crear un producto.

1.2. Propuesta de actividad: diseño de una escape room

En nuestro caso, la gamificación se presentará, adaptando la definición de Alarcón Orozco (2018), como la utilización de dinámicas propias de los juegos desarrollados en el tiempo de ocio en la educación formal de la Historia del Arte y el Patrimonio Cultural con el objetivo de potenciar la motivación, activar el aprendizaje y evaluar a individuos concretos.

En el momento de seleccionar un modelo de gamificación concreto que tuviera como hilo conductor la historia del arte a través de un enfoque de carácter patrimonial y que nos permitiese la cooperación interfacultativa que los docentes queríamos desarrollar, valoramos la posibilidad de plantear el diseño de un escape room de carácter cultural. Las razones para hacerlo fueron, por un lado, el conocimiento de anteriores experiencias de aplicación que ya han demostrado que la gamificación, y más en particular los escape room, suponen un efectivo método por el cual se consigue hacer más asequible el trabajo con el objeto de estudio. De hecho, existen experiencias concretas en Historia del Arte (Boto Varela, 2019), en las que, además de aplicar este modelo en nuestra disciplina, también se ha profundizado en la cooperación entre distintos grupos de alumnado, aunque procedente de los mismos estudios de grado. Por otro lado, consideramos que el diseño del escape room también nos permitía desarrollar lo que Wood y Reiners (2015) consideran

los elementos clave de un entorno gamificado: las dinámicas, las mecánicas y los componentes, junto con una narrativa y una estética.

Entendimos que las dinámicas, en nuestro caso, serían las relaciones que establecerían los miembros de los distintos grupos a la hora de elaborar cada prueba que permitiría avanzar en la actividad (fomentando la empatía, la asertividad y la flexibilidad). Por lo que respecta a las mecánicas, estas se corresponderían con la curiosidad (búsqueda de obras artísticas y/o bienes patrimoniales), la creatividad y, hasta cierto punto, la competitividad (controlada, en tanto que en la base de nuestro planteamiento estaba el trabajo cooperativo). En cuanto a los componentes, puesto que el escape room se conforma en torno a una serie de pruebas cuya superación permite salir de la habitación en que los jugadores están encerrados, cada una de las mencionadas pruebas constituiría un componente. Finalmente, consideramos que tanto la narrativa como la estética serían dos de las cuestiones que nuestro alumnado debía trabajar, teniendo en cuenta la importancia que otorgamos a los cambios de rol y la práctica verdadera, comentados en el epígrafe anterior.

2. OBJETIVOS

Asimilando los beneficios que aportaría la implementación de esta metodología en cuanto a las competencias de carácter transversal, de acuerdo con el conocimiento de experiencias previas, los objetivos específicos que nos planteamos fueron los siguientes:

- Fomentar el patrimonio cultural local de la ciudad de León no sólo para profundizar en su conocimiento, sino también para estimular un mayor apego hacia el territorio.
- Conocer el papel del patrimonio y del arte como elemento dinamizador social y económico, destacando su potencial aplicación profesional.
- Estimular competencias transversales como la creatividad, la autonomía en la búsqueda de recursos y la capacidad crítica del alumnado a la hora de seleccionar los elementos que iban a formar parte de la actividad.

– Materializar lo anterior en forma de producto, en línea con las nuevas tendencias turísticas (objetivo específico del grupo de alumnado de la asignatura optativa del Grado de Turismo).

3. METODOLOGÍA

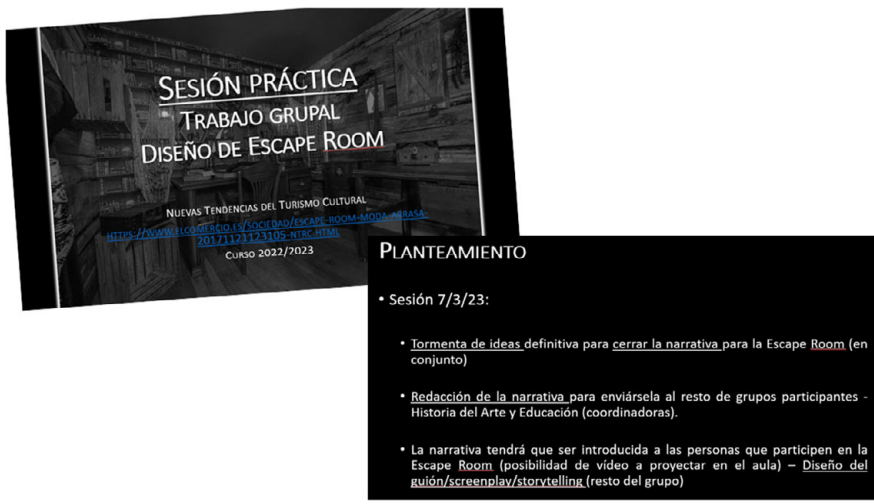
Partíamos del trabajo con quince alumnos, los cuales procedían de un grado diferente de la propia universidad y, por lo tanto, con un perfil bastante diverso entre sí. Ocho alumnos del Grado en Turismo, que ofrecían unas estrategias de difusión sumamente interesantes para complementar precisamente el apoyo en el trabajo del resto de sus compañeros. Cinco alumnas del Grado en Educación Social, las cuales aportaban unas dinámicas didácticas de gran interés y originalidad. Y, finalmente, contribuyendo con un conocimiento más profundo de los propios bienes patrimoniales, dos alumnos voluntarios y colaboradores habituales del Doble Grado en Historia e Historia del Arte. Por lo tanto, a partir de lo que aparentemente podría parecer una complicada mezcla dada la variabilidad de perfiles (no hay que pasar por alto que los estudiantes procedían de tres facultades diferentes, con sus respectivos métodos de enseñanza, herramientas aprehendidas y objetivos laborales: Ciencias Económicas y Empresariales, Educación y Filosofía y Letras), encontramos un equilibrio en torno al cual trabajar que permitió a cada alumno realmente tener las mismas oportunidades de participación y aportar en el desarrollo de la misma actividad.

El papel de ambos docentes se centró eminentemente en la supervisión del trabajo colaborativo que llevaban a cabo los distintos grupos de alumnado, así como llevar a cabo la evaluación. En este último sentido, el modo fue dual y diverso: por un lado, formando parte del trabajo práctico de la asignatura de "Nuevas tendencias del Turismo Cultural" (Grado en Turismo), mientras que fue una actividad voluntaria para el alumnado de "Arte Contemporáneo y Cultura Visual" (Grado en Educación Social) y los colaboradores de Historia e Historia del Arte.

3.1. Plan de trabajo

En primer lugar, trasladamos nuestra propuesta a modo de presentación de la actividad a las dos asignaturas, así como a los dos alumnos colaboradores. Esto nos permitió ver, además, el grado de recepción y buena acogida que tuvo entre el propio alumnado este tipo de nuevas dinámicas docentes.

***FIGURA 1**. Diapositivas mostradas al alumnado de la asignatura Nuevas Tendencias del Turismo Cultural (optativa del Grado de Turismo) con las tareas a realizar en la primera sesión.*



Fuente: autora

Posteriormente, dividimos al alumnado en parejas según las asignaturas con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo y grupal. A dos alumnas del Grado en Turismo se les encomendó el diseño y desarrollo de la narrativa, que sería la que guiaría transversalmente la actividad y serviría como punto de partida para generar el contexto. De este modo, cada grupo de dos alumnos tendría el compromiso de elaborar una prueba junto con dos pistas para resolverla en el caso de bloqueo, así como todos los materiales necesarios para desarrollar esa misma actividad. Igualmente, junto a la colaboración de los profesores, los alumnos tendrían que diseñar las transiciones entre las pruebas, de modo que no supusiera ningún tipo de problema vincular una con otra. Para que

los propios alumnos tuvieran la oportunidad de disfrutar de ese mismo producto que estaban elaborando tuvimos que acordar la confidencialidad para que no intercambiaran información al resto de compañeros sobre en qué estaban trabajando. De este modo, el día de la celebración, estos mismos alumnos que habían diseñado una única prueba podían formar parte de la dinámica y disfrutar igualmente del producto creado, ya que no conocerían el resto de las pruebas. Finalmente, una vez establecido el marco, diseñadas las pruebas y creados los materiales, desarrollamos el escape room.

4. RESULTADOS

En primer lugar, nos gustaría destacar dos cuestiones que consideramos fundamentales a la hora de evaluar el resultado: el compromiso y la responsabilidad del alumnado a la hora de participar en la actividad. En este sentido, resulta de especial mención que todos los estudiantes matriculados en la asignatura de "Arte Contemporáneo y Cultura Visual" quisieron participar activamente, ya que, como se ha indicado, se trataba de un compromiso adquirido de carácter voluntario. Por otro lado, consideramos destacable una situación en particular que tuvo lugar en el marco de "Nuevas Tendencias del Turismo Cultural". La actividad constituía el 25% de la calificación final en el proceso de evaluación continua, al tratarse del trabajo grupal recogido en la guía docente. Y, aunque a lo largo del semestre dos alumnos abandonaron la asignatura perdiendo el derecho a este tipo de evaluación, esto no significó que dejasen de trabajar en la prueba que habían comenzado a diseñar para el escape room. Consideramos que acciones como esta demuestran que la motivación del alumnado y su compromiso con la actividad propuesta pueden ir más allá de la obtención de una calificación personal positiva.

4.1. La organización del trabajo

En una primera práctica realizada con los estudiantes del Grado en Turismo se llevó a cabo el diseño de la narrativa; la idea fue la siguiente: Un ataque extraterrestre sobre la ciudad de León conseguía dar vida a las esculturas urbanas de estos animales, los cuales comenzaban a destruir la propia ciudad. Consecuentemente, se pone en marcha una

campaña de salvaguarda patrimonial, almacenando los distintos bienes culturales de la ciudad en una sala acoraza del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, mientras que, los científicos del Instituto Nacional de Ciberseguridad (cuya sede también se encuentra en la ciudad) desarrollaban un inhibidor de frecuencia que permitía alterar el contacto entre las naves y esculturas, permitiendo parar el desastre. El objetivo final de los participantes era superar las pruebas que les permitirían acceder a la sala acorazada y activar el inhibidor.

En una segunda sesión (llevada a cabo con cada una de las asignaturas por separado y, en el caso de los alumnos colaboradores, a través de una tutoría), se trasladó esta al resto de grupos. Posteriormente, se continuó realizando un seguimiento en otras sesiones para la creación de las pruebas bajo la supervisión por parte de los docentes. Estas se iban registrando en Moodle, de forma que todo el alumnado pudiera realizar el seguimiento de la actividad.

4.2. El producto: su desarrollo y puesta en práctica

Una vez diseñado el escape room debía ponerse en marcha para comprobar los resultados y la interoperabilidad entre los alumnos. De este modo, decidimos celebrarla un día concreto en tres sesiones diferentes. La primera de ellas se llevó a cabo con un grupo de control formado por alumnado voluntario del Grado en Historia del Arte, quienes no habían participado en la elaboración de ninguna prueba, por lo que serían muy importantes para verificar tanto la adecuada comprensión de la narrativa como el funcionamiento del juego en sus diferentes etapas.

El resultado fue realmente satisfactorio, aunque con ciertas mejoras de la operabilidad. Para la segunda y tercera sesión se formaron sendos grupos interfacultativos de los tres grados que habían participado en la elaboración de la actividad. Esto fue aprovechado para ir comprobando los fallos e introduciendo las correcciones necesarias a medida que iban sucediéndose los diferentes turnos, lo que nos permitió subsanar de manera inmediata algunos problemas de transición, falta de comprensión de alguna prueba, etc.

FIGURA 2. *Imágenes seleccionadas por el alumnado para ilustrar la narrativa disñeada en la primera sesión práctica.*



Fuente: autora

Como todo escape room los jugadores/alumnos tuvieron un tiempo máximo para poder salir de la propia sala, el cual se estableció en 50 minutos. En algunos casos se quedaron muy cerca de poder salir. Pero lo realmente interesante fue comprobar que la dinámica, tanto en la elaboración de las pruebas como la cooperación establecida entre los diferentes perfiles de alumnos, fue bastante satisfactoria.

Los materiales y recursos para las pruebas diseñados por los alumnos fueron muy diversos. Para comenzar, tres alumnas del Grado en Turismo se habían encargado de diseñar y grabar un video introductorio que explicara el desarrollo de la narrativa. Además, al ser el punto de partida, resultaba necesario para contextualizar la actividad, por lo que debía contener cierta información para la comprensión del discurso. Al mismo tiempo, este clip de video se convertía en un producto audiovisual más, lo que nos permitió comprobar tanto la capacidad creativa para la escritura del guión por parte de las alumnas como los conocimientos necesarios para la grabación y edición del propio video.

FIGURA 3. *Fotogramas del vídeo introductorio realizado por el alumnado.*

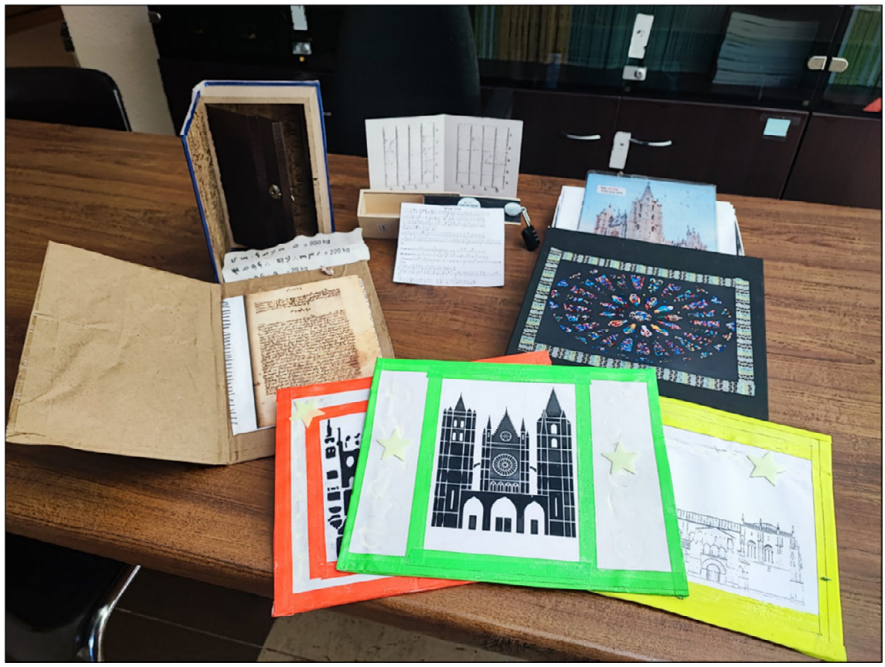


Fuente: alumnas del grado de Turismo

En lo relativo a los materiales y las herramientas necesarias para solucionar las diferentes pueblas, crearon algunas piezas que brillaban en la oscuridad, adivinanzas, pictogramas, puzles, códigos a descifrar que les permitían abrir cajas y candados, etc., pero siempre teniendo como hilo conductor el patrimonio cultural leonés. Dentro las categorías escogidas, eminentemente, el patrimonio monumental gozó de una presencia indiscutible, aunque también incluyeron otros elementos como la cecina, entendiéndola como patrimonio gastronómico de la propia provincia.

Por último, también nos gustaría destacar la compatibilidad de los perfiles del alumnado que, a pesar de proceder de distintas facultades, a la hora de resolver las pruebas supieron coordinarse y poner al servicio del grupo sus propios conocimientos para avanzar en el juego; es decir: se pudo apreciar una notable capacidad colaborativa y de complementación a través de sus ámbitos de especialización.

FIGURA 4. *Recursos diseñados para materializar las pruebas del escape room.*



Fuente: autora

5. DISCUSIÓN

A la hora de establecer una valoración global de la actividad. Nos planteamos hacerlo en base a distintos indicadores. En lo relativo a los resultados de aprendizaje a valorar por los docentes, consideramos que tanto los específicos como los transversales fueron ambos positivos. El alumnado tuvo la capacidad de seleccionar de forma crítica los elementos a incluir en su prueba, demostrando los conocimientos necesarios para ello. Asimismo, cada grupo demostró tanto su autonomía como capacidad de trabajo colaborativo y asertividad a la hora de debatir y llegar a acuerdos para el diseño de cada prueba. Por lo que respecta a la creatividad y originalidad, algunas de las propuestas nos resultaron bastante interesantes, especialmente teniendo en cuenta que la mayoría de nuestro alumnado había admitido no haber participado antes en un escape room en su tiempo de ocio.

FIGURA 5. *Grupo formado por alumnado de los grados en Turismo y Educación Social durante la prueba intentando superar la prueba diseñada por el grupo de Historia del Arte.*



Fuente: autora

Por otra parte, y debido a su importante papel, nos pareció necesario establecer un indicador de satisfacción del alumnado en relación con la actividad. Para tal fin, se diseñó una encuesta que fue enviada a todos los alumnos que participaron en la actividad, tanto a quienes habían llevado a cabo el diseño de alguna parte de la misma como al grupo de control del Grado en Historia del Arte que había participado únicamente en su celebración. Ha de destacarse que los alumnos no estaban obligados a responder a la encuesta, por lo que la información recibida se ha obtenido de manera voluntaria y, consecuentemente, los porcentajes y respuestas no deben ser interpretados como absolutos, sino como información orientativa. Del mismo modo, somos conscientes de que es una muestra muy pequeña, pero consideramos que suficiente como para poder obtener unas conclusiones preliminares.

Entre los datos que consideramos más relevantes, nos gustaría destacar el aumento del interés por la asignatura que, puntuado de 1 a 5, obtuvo un porcentaje mayoritario entre 4 y 5. Sobre todo, los alumnos resaltaron como aspecto positivo la puesta en marcha de trabajo a partir de competencias transversales, potenciando unas didácticas más innovadoras. Creemos, en este sentido, que según los resultados los alumnos agradecieron poder desarrollar su aprendizaje a través de nuevos tipos de dinámicas. Otra de las valoraciones que también consideramos como más destacables en cuanto al punto de vista no solamente como alumnado, sino como jugadores, fueron, por ejemplo, el hecho de hablar de una actividad divertida que, a la vez, les hizo pensar, tuvo una variedad temática amplia que fomentaba la interactividad entre ellos a la hora de resolver cada una de las pruebas, o, incluso, la simple propuesta de esta actividad les pareció atractiva y dinámica a la vez que les facilitaba su propia adquisición de destrezas y conocimientos. No obstante, también nos pareció relevante preguntarles qué otro tipo de actividades o iniciativas vinculadas con el patrimonio cultural valorarían como positivas a la hora de ser introducidas a través de una metodología docente innovadora. En este sentido, eminentemente nos hablaban de salidas de campo para poder conocer tanto el arte como el patrimonio cultural leonés de primera mano, pero, en general, también hicieron propuestas como yincanas al aire libre o vinculadas a museos para llevar a cabo actividades que, a partir de la diversión o de una experiencia lúdica, sirviesen para fijar esos conocimientos o el aprendizaje en torno a los contenidos de las asignaturas.

En resumen, más de un 80% del alumnado que participó en la encuesta valoró como útil este tipo de actividades para la difusión del arte y del patrimonio cultural, mientras que el 50% transmitió que este tipo de actividades sirvieron para ver la potencialidad de nuevas salidas profesionales dentro de su campo de trabajo, una cuestión que no debe pasarse por alto en relación a su cercana incorporación al mercado laboral. Finalmente, nuestro alumnado también tuvo la posibilidad de realizar alguna sugerencia. De entre ellas, es especialmente reseñable desde nuestro punto de vista una propuesta para desarrollar este tipo de actividades en las jornadas de puertas abiertas en la facultad de Filosofía y

Letras, ya que se consideraron que la gamificación era un estupendo medio para transmitir el conocimiento de una manera atractiva y, al mismo tiempo, una oportunidad para demostrar potenciales salidas laborales vinculadas con la difusión del patrimonio cultural y la historia del arte.

En lo relativo a la propia valoración de la actividad, durante el desarrollo del escape room en esos tres turnos los docentes pudimos detectar y analizar algunos errores para subsanarlos en ese momento, tal y como se ha indicado. Bien es cierto que consideramos pertinente un estudio de mejora para poder seguir desarrollando la actividad ad futurum, algo que fue solicitado por el propio alumnado al pedir repetir la actividad. Sin embargo, al haberse celebrado al finalizar el cuatrimestre, no hubo ocasión para ello. En cambio, sí fue posible repetirlo con un grupo de compañeros profesores del grupo de innovación docente que tenían interés por este tipo de iniciativas docentes, por lo que de nuevo se pudo volver a llevar a cabo con su participación para tratar de implementar esas mejoras.

En definitiva, a partir del desarrollo de la actividad, así como de los resultados obtenidos tras leer estas encuestas, consideramos que logramos en buena parte fortalecer las competencias procedimentales de carácter no teórico en los diferentes estudiantes. También pudimos contribuir a comprender el patrimonio cultural local a partir de ejemplos que no están tan presentes en los circuitos turísticos habituales. Así, tomando como referente algunas muestras de escultura urbana contemporánea no tan conocidas, es posible insertarlas dentro de otros circuitos minoritarios y ampliar más el rico panorama histórico-artístico de la ciudad. Igualmente, fue bastante notable y sorprendente el incremento del interés y de la participación del alumnado en estas dinámicas, especialmente en los casos de los alumnos de los grados en Educación Social e Historia del Arte al ser algo totalmente voluntario. Por ello, creemos que este este tipo de nuevas dinámicas docentes, formalizadas a través de procesos de gamificación a partir de productos culturales, como en este caso, suponen una motivación extra en los citados procesos de enseñanza-aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Antes de concluir, nos gustaría compartir una serie de consideraciones que hemos alcanzado a partir de la puesta en marcha de esta actividad. Por ejemplo, la conversión de parte de los contenidos teóricos en prácticos para facilitar el aprendizaje ha resultado una experiencia realmente positiva, ya que se ha estimulado el interés por parte del alumnado y ha hecho que su implicación con el objeto de estudio aumente. En este sentido, ha resultado efectiva la aplicación de estos nuevos métodos docentes a partir de este tipo de juegos por medio de la gamificación de los procesos de aprendizaje. De este modo, también, al generar una serie de productos de carácter cultural, los alumnos pueden comprobar cómo hay posibles salidas profesionales tras su egreso de la universidad y, así, el escape room se postula como una muestra del potencial del trabajo con el patrimonio cultural como objeto propio de difusión. En otro aspecto, creemos que se puede fortalecer el vínculo cultural del alumno con el propio territorio a partir del descubrimiento del patrimonio local, algo que resulta muy enriquecedor y a veces poco accesible (pues normalmente queda fuera de los grandes itinerarios culturales), ya que ayuda a que conozcan mejor el propio ámbito en el que viven y generen lazos con el mismo.

En definitiva, creemos que, al ser la primera experiencia que planteamos con un grupo de estudiantes tan variado, a pesar de ello nos ha sorprendido el grado de adaptación del propio alumnado y el nivel de homogeneización alcanzado. Por lo tanto, aunque los resultados sobre este tipo de dinámicos son preliminares, según lo indicado, hay aún un margen de optimización para continuar aplicando este tipo de dinámicas docentes, algo que haremos en los próximos cursos académicos.

7. AGRADECIMIENTOS

Sin lugar a dudas, el impulso de todos los miembros del grupo Id-Arte ha sido esencial para desarrollar esta iniciativa y, del mismo modo, dejar testimonio de ella a través de la presente publicación. Por ello, damos nuestro más sincero agradecimiento a nuestros compañeros y,

especialmente, a María Dolores Teijeira Pablos como directora del grupo por su apoyo.

8. REFERENCIAS

Alarcón Orozco, M. M. (2018). Efectos de la incorporación de elementos lúdicos en el aula. En López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Martín-Padilla, A. H., Molina-García, L. y Jaén-Martínez, A. (Eds.) Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora (754-765). Octaedro. https://bit.ly/46nlqwY

Boto Varela, G. (2019). Incentivar el conocimiento y uso de la biblioteca universitaria. "Escape Books of Art" como experiencia inversiva y colaborativa". Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades (93-102). Dykinson.

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Reflexión y realidad, 44, 29-47. Universidad Francisco Gavidia. https://bit.ly/46qwmKa

Posada Prieto, F. (2013, 9 de septiembre). Gamificación educativa. canalTIC.com. https://bit.ly/3RR1qlv

Prieto Andreu, J. M. (2020) "Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios", Teri. 32 (1) 73-99.

Wood, L.C., & Reiners, T. (2015). Gamification. En M. Khosrow-Pour (Ed.) Encyclopedia of Information Science and Technology (3039-3047). https://bit.ly/45mtT2g

EL *MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS REALES:* REFLEXIONES SOBRE SU APLICACIÓN DIDÁCTICA EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DE POSTGRADO SOBRE INTELIGENCIA ECONÓMICA DESARROLLADOS EN INTERACCIÓN CON UN ENTORNO REAL

Manuel Antonio Fernández-Villacañas Marín
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
& EAE Business School Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación de las tecnologías emergentes a la impartición de los programas académicos de postgrado en las ciencias sociales en general, y más concretamente en las áreas económicas y empresariales, ha experimentado una evolución exponencial en el marco del eLearning que se está traduciendo en una gran mejora de su calidad.

Más allá del empleo generalizado de los recursos digitales en aula, enfoques más avanzados como la Gamificación, los Simuladores y Gemelos Digitales, los Serious Games o la Inteligencia Artificial, están suponiendo desafíos tecnológicos constantes en la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichos programas.

Sin embargo, esta evolución no se ha producido de igual modo en su didáctica, la cual, en general, ha seguido basada en el *Método de Discusión de Casos* (MDC) normalmente diseñados por académicos expertos mediante una síntesis de sus dimensiones principales desarrollada en "laboratorio", cuya validez y eficacia docente ha resultado incuestionable durante muchas décadas.

Pero durante los últimos años la estabilidad del entorno global ha ido progresivamente deteriorándose. Actualmente, en un contexto crecientemente volátil, incierto, complejo y ambiguo, en el que los cambios

disruptivos son constantes y a cuya información es posible acceder y ser analizada en tiempo real, resulta conveniente el empleo alternativo en programas de postgrado del ámbito económico y empresarial en general, y sobre inteligencia económica en particular, del *Método de Resolución de Problemas Reales* (MRPR) que es propuesto, fundamentado en el *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP) acuñado por Howard Barrows (1996), un académico de alto liderazgo de la McMaster University Medical School en Canadá.

Es en este centro universitario dónde nació y se aplicó por primera vez este método ABP con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica especializada, evolucionando de una didáctica basada en una colección de temas y lecciones magistrales elaboradas y desarrolladas por el profesor, a otra centrada en los problemas de la vida real, en los que se hacían confluir para buscar su solución diferentes áreas de conocimiento que eran dinámicamente integradas en un entorno sistemáticamente colaborativo. Tal y como destaca Barrows & Tamblym en su obra:

> "Sin duda, el aprendizaje basado en problemas es el proceso de aprendizaje humano básico que permitió al hombre primitivo sobrevivir en su entorno. Los hechos que otros nos cuentan o la información que hemos leído nosotros mismos rara vez parecen tener la tenacidad de la información que hemos obtenido de nuestra propia confrontación diaria con los problemas. Sería seguro decir que la gran riqueza de información que poseemos en nuestros bancos de memoria ha permanecido allí como consecuencia de haber trabajado con problemas que hemos enfrentado en situaciones de la vida como la escuela, el trabajo, situaciones sociales y nuestros pasatiempos. El aprendizaje basado en problemas es el aprendizaje que resulta del proceso de trabajar hacia la comprensión o resolución de un problema. ¡El problema se encuentra primero en el proceso de aprendizaje!" (Barrows & Tamblym, 1980).

Generalizando este enfoque, con el paso de los años, la aplicación del ABP se fue paulatinamente extendiendo a otras muchas disciplinas, como es el caso de las ciencias sociales (Amo et al, 2014). El enfoque aplicado a los estudios de sus programas académicos de postgrado se centra en el estudiante, investigando, discutiendo y solventando un problema complejo del mundo real que se considere significativo para el conjunto del currículo, pero que, en el caso de las áreas económicas y empresariales, y en concreto de la inteligencia económica, es necesario

revisar para conocer e integrar adecuadamente los factores que permiten su empleo eficaz y eficiente, asumiendo, más allá de una exclusiva dimensión económica, un enfoque fuertemente interpretativo, colaborativo y plenamente interdisciplinar.

1.1. ENTORNO GLOBAL DISRUPTIVO, ENFOQUE COLABORATIVO E INTERDISCIPLINARIEDAD EN SU APLICACIÓN A PROGRAMAS ACADÉMICOS DE ECONOMÍA Y EMPRESA

Las sociedades y sus sistemas económicos, tal y como ya se ha comentado, experimentan desde hace algunos años, tanto a nivel nacional como internacional, momentos de inestabilidad cada vez más frecuentes y profundas transformaciones. Los efectos de la globalización, la evolución tecnológica exponencial y su disrupción digital, así como los profundos cambios geopolíticos y geoeconómicos, están generando impactos en dichas sociedades de consecuencias altamente impredecibles. La incidencia constante de la complejidad, la ambigüedad, la incertidumbre y la volatilidad han acabado por transformar el entorno global en disruptivo. Y, en dicho nuevo contexto, las empresas, las instituciones públicas, los gobiernos y la sociedad en general han de ser capaces de adaptarse rápidamente, y en la medida de lo posible, de anticiparse estratégicamente de forma proactiva, penetrando en el futuro de los posibles nuevos y diversos escenarios sociales, políticos, estratégicos y económicos, que van generándose de manera cada vez más acelerada (Pérez Calle, 2022).

El carácter global disruptivo del entorno actual aconseja la implantación de los programas académicos de economía y empresa en un régimen colaborativo con las entidades tanto públicas como privadas que "sufren" los problemas derivados del mismo, haciendo necesario el empleo de las capacidades de acceso a la información y análisis en tiempo real del entorno que hoy facilitan las tecnologías emergentes.

Por otro lado, los estudios en ciencias sociales en general, pero muy especialmente en el ámbito económico y empresarial, plantean programas académicos en los que la interdisciplinariedad resulta un aspecto fundamental, y para los cuales la técnica de ABP constituye un complemento perfecto como instrumento para introducir conceptos y

actividades con múltiples objetivos de aprendizaje, que precisan el empleo de diversas técnicas y herramientas no vinculadas a una única asignatura, sino que engloban a varias de ellas, e incluso a todo el plan de estudios, generando una visión más realista, integrada, práctica y útil (Gracia & De la Iglesia, 2005).

1.2. LA ESPECIFICIDAD DEL EMPLEO DE LA INTELIGENCIA ECONÓMICA Y LA CIBERINTELIGENCIA

La inteligencia económica fue definida inicialmente a finales del siglo XX como el conjunto de todas las medidas coordinadas de recopilación, procesamiento, distribución y protección de información que son valiosas para los agentes económicos y que pueden lograrse por medios legales (Commissariat Général du Plan francés, 1994). Entonces, su objetivo final era proporcionar a los tomadores de decisiones en las empresas o en los gobiernos el conocimiento para comprender e interpretar su entorno y ajustar, en consecuencia, sus estrategias individuales o colectivas.

De este enfoque se pueden extraer tres de sus características que consideramos principales. En primer lugar, la inteligencia económica se basa en la explotación de fuentes disponibles, hoy realmente muy productivas en el ámbito del ciberespacio, y consiste en el procesamiento y análisis experto de estos datos disponibles, que es lo que proporciona el valor agregado. En segundo lugar, la inteligencia económica se diferencia claramente y no debe ser confundida con el espionaje económico, dado que la primera siempre utiliza medios legales para adquirir la información. Y, finalmente, la búsqueda de la inteligencia económica está ligada, en cualquier organización pública o privada, con la cultura colectiva imprescindible para intercambiar y compartir información y conocimiento.

Con el paso de los años, el concepto, aunque se ha mantenido estable en lo esencial, ha ido progresivamente adaptándose a las implicaciones del cambio del entorno global. Así, según Jean y Savona (2011), la inteligencia económica es la disciplina que estudia la información que necesitan las empresas y los estados para tomar las decisiones de desarrollo acertadas con el objetivo de afinar sus capacidades cognitivas y de toma de decisiones en el complejo contexto global. Gaiser (2016)

por su parte, establece que la inteligencia económica consiste en recopilar y procesar información relevante para el sector económico con el objetivo de tomar decisiones estratégicas u operativas, y se implementa mediante actividades dirigidas a la obtención de información, vigilancia de la competencia, protección de información estratégica, y capitalización de este conocimiento para influir, determinar y controlar el entorno económico global (Fernández-Villacañas, 2015). Las estructuras de la inteligencia económica no son más que los medios por los cuales los sectores público y privado pueden colaborar eficientemente para el bienestar común, en un período histórico en el que, si permanecen separados, están destinados a desaparecer. Como consecuencia de ello, el sector empresarial mantiene su vitalidad y dinamismo tradicional, mientras que el Estado redescubre una nueva misión que es fuente de legitimidad (Gaiser, 2015).

Con la expansión mundial de las redes de comunicaciones, identificamos al ciberespacio como un mundo imaginario en el cual, superando lo virtual a lo real, conviven personas y equipos donde no solamente es posible navegar en busca de información, sino también almacenarla, modificarla y compartirla en múltiples formatos cada vez más complejos. En esta nueva dimensión virtual, se ha impulsado una adaptación de las aplicaciones de la inteligencia económica para responder a las amenazas y oportunidades procedentes del ciberespacio, dando lugar al surgimiento de la ciberinteligencia.

2. OBJETIVOS

La investigación plantea el desarrollo de una reflexión sobre la aplicación del *Método de Resolución de Problemas Reales* propuesto frente al tradicional *Método de Discusión de Casos* en programas académicos de postgrado de áreas económicas y empresariales, y sobre inteligencia económica en concreto, así como sobre los aspectos de diseño didáctico que mejoran su implantación.

3. METODOLOGÍA

Con enfoque exploratorio y explicativo, la investigación analiza la experiencia obtenida como consecuencia de la aplicación del Modelo 4P en la UNIR en el desarrollo de programas de postgrado de áreas económicas y empresariales, focalizando el estudio en las experiencias derivadas del programa de inteligencia económica para la gestión de la seguridad en la creación y aplicación, en el marco de dicho modelo, del *Método de Resolución de Problemas Reales*.

4. RESULTADOS

Como destacábamos anteriormente, la aplicación de la metodología ABP se ha ido extendiendo a otras muchas disciplinas, cuya experiencia de empleo ha evidenciado las grandes ventajas, tanto para el estudiante como para el profesor, en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Figura 1) (Aula Planeta, 2015):

1. **Permite un aprendizaje significativo**. Se trata de una metodología que fomenta que el alumno relacione la información nueva que recibe con la que ya posee, ya que para resolver el problema planteado debe incorporar nuevos conocimientos y experiencias a los que ya había asimilado anteriormente, y ser capaz de modificar y reconstruir ambos de forma interrelacionada. Ello conlleva que los estudiantes sean capaces, además, de juzgar y decidir la pertinencia de los conocimientos, detectar matices y diferencias y, en definitiva, de reformular o ampliar sus certezas.
2. **Es muy versátil.** La aplicación del ABP permite al profesor estructurar actividades muy variadas sobre cualquier tema, desde diversos enfoques multidisciplinares y en distintos contextos, permitiendo ajustar su dificultad y su duración para que se adapte a las necesidades marcadas por los objetivos académicos y a las capacidades de los propios estudiantes.
3. **Fomenta la autonomía del estudiante.** El ABP se fundamente en la trascendencia del aprendizaje activo y en la cada

vez más importante capacidad de "aprender a aprender", ofreciendo al estudiante la libertad y las herramientas precisas para que pueda organizar y construir específicamente su propio proceso de aprendizaje. Esta constatado que el ABP mejora la capacidad de detección de necesidades, de análisis y de toma de decisiones, potenciando la autonomía, la responsabilidad y la independencia del estudiante.

FIGURA 1. *Seis ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas ABP, metodología que sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje para que sea capaz de resolver de forma autónoma, individualmente o en equipo, ciertos problemas o retos.*



Fuente: Aula Planeta (2015)

1. **Resulta motivador y ameno.** El ABP enfoca el conocimiento desde un punto de vista práctico y a través de un desafío: solucionar un problema. Para ello, induce la curiosidad, establece metas y crea expectativas, motivando a los estudiantes para aprender con una finalidad específica.

2. **Prepara para el futuro profesional.** Esta metodología, no únicamente potencia las habilidades de los estudiantes para identificar, analizar y resolver problemas y simular situaciones reales, sino que también estimula otras habilidades como el pensamiento creativo, la capacidad de adaptación al cambio, el razonamiento lógico, el pensamiento crítico, el liderazgo y el trabajo cooperativo en equipo, el respeto a los demás… todo lo cual configura un perfil que les será de gran utilidad en su futuro profesional.
3. **Ejercita la competencia digital de los alumnos**. El empleo de las herramientas digitales de obtención y análisis de información cualitativa y cuantitativa en el desarrollo de la metodología ABP, así como de visualización, presentación y comunicación de sus resultados, ofrece al estudiante la posibilidad de practicar y dominar, así, dichas metodologías.

Genéricamente, la aplicación de la metodología ABP en el desarrollo de los programas académicos de la Facultad de Empresa y Comunicación de la UNIR, dio lugar a la creación del Modelo 4P, cuya experiencia de aplicación ha permitido constatar una mejora significativa de la adquisición de conocimientos teórico-prácticos y competencias por sus estudiantes, de su nivel de satisfacción al finalizar sus estudios, así como de una rápida adaptación de los egresados al mercado laboral, mejorando su empleabilidad (UNIR, 2022). El Modelo 4P consiste en una metodología que está basada en cuatro ejes fundamentales que se gestionan integrada y sinérgicamente:

1. **La resolución de "Problemas".** Toda la actividad académica, clases en directo, actividades de evaluación y exámenes, está diseñada para aprender a resolver problemas reales del ámbito económico y empresarial.
2. **El desarrollo de un "Proyecto".** Durante el curso es diseñado y ejecutado un proyecto transversal sobre un problema real enfocado a la aplicación de los contenidos y metodologías de las diferentes asignaturas.
3. **El desarrollo añadido de competencias "Personales".** Mediante la resolución de problemas y la realización de

actividades específicas, se complementa el currículo del programa con competencias añadidas muy demandadas en el ámbito laboral, como gestión del cambio, pensamiento creativo, pensamiento crítico…

4. **Creación del propio "Portfolio" profesional del estudiante.** Todo el enriquecimiento práctico anterior forma parte del perfil profesional de cada alumno, el cual incluirá las nuevas herramientas que se dominen, las certificaciones obtenidas, las empresas o entidades con las que se haya trabajado, y el proyecto en el que se haya participado.

5. DISCUSIÓN

En el caso del Máster Universitario en Inteligencia Económica para la Gestión de la Seguridad de UNIR, se trata de un programa académico online especializado en el empleo de los conceptos y metodologías de inteligencia económica y ciberinteligencia orientado, además de hacia el análisis, también y sobre todo, hacia la acción y apoyo a las operaciones, para anticiparse estratégicamente y planificar prospectivamente, obtener, analizar y visualizar la información relevante, generar las mejores soluciones alternativas, eficaces y eficientes, a problemas complejos reales de seguridad y defensa en un entorno crecientemente disruptivo, seleccionar la solución óptima, y desplegarla estratégicamente en un ámbito público-privado.

Específicamente, en el marco del Modelo 4P, se ha diseñado para su implantación la metodología específica del *Método de Resolución de Problemas Reales* creando nuevas herramientas, como la **cadena de valor de procesos de enseñanza-aprendizaje**, la **gestión activa de los equipos de estudiantes con técnicas de alto rendimiento**, y su **inmersión en la cultura real de las entidades de inteligencia (mediante el *Intelligence Leadership*)**, planteando una estrategia de **implantación de la titulación en un régimen prioritario de colaboración con entidades militares y policiales e industria de seguridad y defensa** que garantice un acceso directo a los problemas estratégicos reales y complejos que condicionan el desarrollo de sus Misiones.

La mayoría de los programas de postgrado de áreas económicas y empresariales siguen utilizando una didáctica basada en el *Método de Discusión de Casos* que son normalmente diseñados por académicos expertos mediante una síntesis creativa (de "laboratorio") de sus dimensiones principales, pero que, como ya se ha destacado anteriormente, no se corresponden con el contexto disruptivo de la realidad crecientemente volátil, incierta, compleja y ambigua, en el que los cambios son constantes e impredecibles, y a cuya información es posible acceder y ser analizada en tiempo real.

La propuesta del *Método de Resolución de Problemas Reales* se fundamenta en la asimilación por los estudiantes de ciertas ideas clave y situaciones problemáticas presentes en el currículo del programa, pero avanzando más allá de la restricción planteada por sus contenidos, permitiendo que los alumnos puedan entender la realidad cambiante en su propia complejidad, volatilidad, ambigüedad e incertidumbre, contextualizando dichos problemas mediante una visión integrada y fuertemente colaborativa de todas las asignaturas. En este sentido, Onyon (2012) demuestra que si un problema se afronta a través de una única asignatura se tienen en cuenta menos factores que contextualizado en el ámbito del conjunto de las asignaturas.

La aplicación de la autogestión del aprendizaje es su técnica principal, motivando al estudiante para determinar sus propios objetivos, enfatizando su capacidad de liderazgo inteligente y comunicación, priorizando su capacidad crítica, su compromiso social, y el logro de un aprendizaje significativo, muy profesionalizante, y bien interiorizado.

5.1. LA CADENA DE VALOR DE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El concepto de cadena de valor propuesto por Michael Porter (1985) se plantea como un modelo teórico que permite describir las actividades de una organización para generar valor al cliente, analizando las contribuciones de cada actividad o proceso, sea primario o de soporte, que resulta de la comparación de su valor aportado para la generación de ventajas competitivas, y el coste producido.

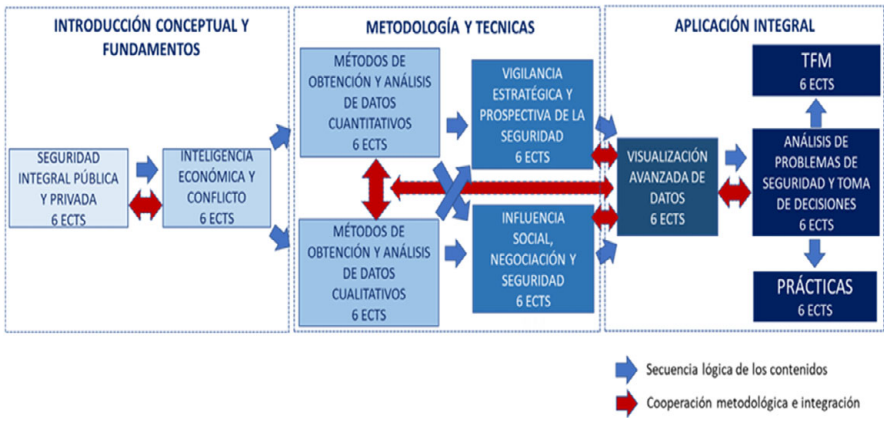
La aplicación del concepto al ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje obligan a una adaptación, conforme a la cual el valor académico aportado se interpreta como el nivel de contribución al logro de los resultados de aprendizaje establecidos y de las competencias profesionales determinadas, y por su parte, el coste como el nivel de esfuerzo y tiempo demandados en la preparación, realización y evaluación de cada una de las actividades o procesos elementales de enseñanza-aprendizaje en los que se descompone el conjunto del programa académico, incluyendo tanto el realizado por los estudiantes como por el profesorado.

A lo largo de una cadena integrada que estructura y vincula en una secuencia lógica los contenidos de todas las asignaturas del plan de estudios (Figura 2), resulta necesario enfatizar la necesidad de una cooperación metodológica sobre todo entre aquellas que incluyan contenidos vinculados. El análisis de las actividades y procesos críticos que generen el mayor nivel de valor académico implicará la asignación priorizada del tiempo y de esfuerzo, mientras que a aquellas que generen un valor académico más reducido se deberá de asignar un tiempo y esfuerzo más laxo. Obviamente, el concepto del valor académico quedará relativizado en función de la empleabilidad de los egresados y del nivel de utilidad social que generen en su actividad profesional futura relacionada con el desarrollo del programa académico.

El análisis de la ventaja competitiva generada por el programa en relación con otros programas similares, se focalizará en las actividades o procesos críticos, permitiendo obtener una visión comparativa de cada programa en relación con los otros y con un perfil ideal, que debe de ser consensuado por expertos prioritariamente pertenecientes al organismo regulador del sistema educativo.

En definitiva, el concepto de cadena de valor aplicado a un programa concreto debe de ofrecer visibilidad sobre cómo se desenvuelve en su contexto, tanto desde una óptica interna como externa (fortalezas y debilidades internas y amenazas y oportunidades externas) y, en suma, sobre su ventaja competitiva sostenible.

FIGURA 2. *Secuencia lógica, cooperación metodológica e integración de las asignaturas del Máster Universitario en Inteligencia Económica para la Gestión de la Seguridad.*

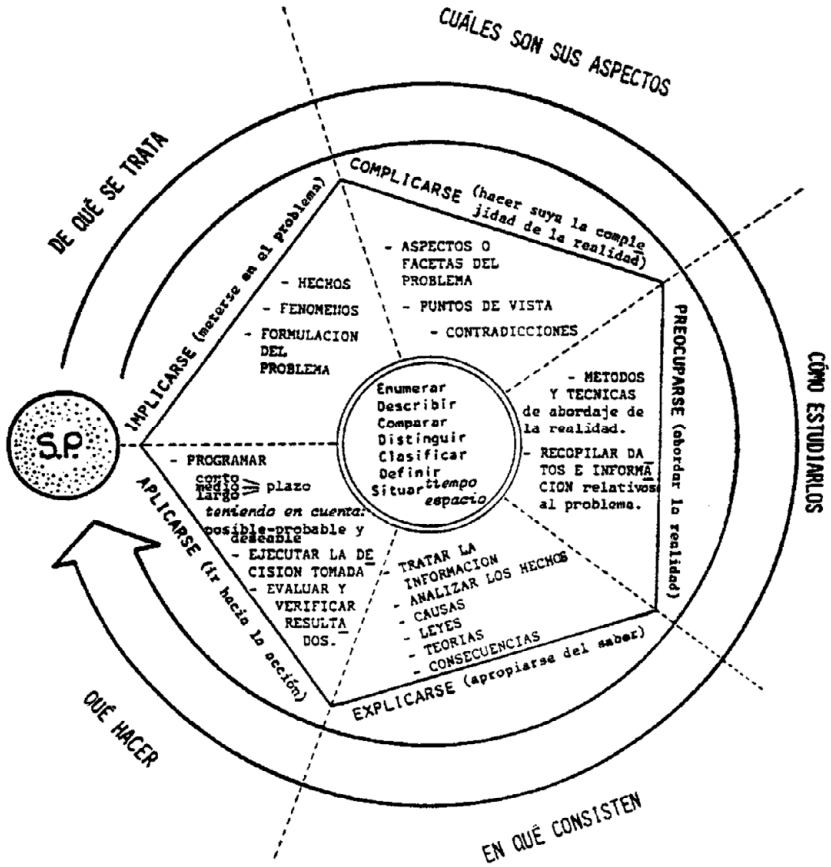


Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la aplicación del *Método de Resolución de Problemas Reales* aplicado al Máster Universitario en Inteligencia Económica para la Gestión de la Seguridad incluye la elaboración en equipo de un proyecto transversal que representa el proceso completo de análisis y solución de un problema estratégico y complejo de seguridad y defensa, para el cual es necesario utilizar los contenidos y metodologías de todas y cada una de las asignaturas, sobre la base de un problema genérico que es planteado, pero que es focalizado en un ámbito específico por los propios estudiantes.

A partir de ese problema específico, se establecen una serie de fases de desarrollo de actividades y de generación de resultados, contando con el asesoramiento del profesor de cada asignatura que también lo evalúa en la parte que le afecte, fases que no son puramente secuenciales, sino que supone la interacción entre todas ellas a lo largo del tiempo, buscando racionalidad y coherencia de forma permanente.

FIGURA 3. *Operaciones del pensar científico del proceso de análisis y solución de problemas.*



Fuente: Fernández-Villacañas (1999)

Como parte de la metodología de la inteligencia económica, el enfoque se ajusta a las operaciones genéricas del pensar científico del proceso de análisis y solución de problemas (Figura 3) (Fernández-Villacañas, 1999). La realización de dichas operaciones llevará consigo la elaboración de un documento intermedio al final de cada fase fundamentado en la actualización del documento intermedio entregado en la fase previa (o fases previas), mediante una concepción deslizante que vaya incorporando, de forma ordenada, los avances y hallazgos que el desarrollo del estudio, conforme a las operaciones del pensar científico, vayan generando.

La orientación hacia la acción determina la generación de diversas soluciones alternativas y la selección de la que se considere óptima, así como su despliegue en estrategias o líneas de acción público-privadas, evaluando ex ante las consecuencias del programa de solución, de forma que éste no genere en el corto, medio o largo plazo un nivel de entropía social (desorden) superior al generado por el problema del que se parte.

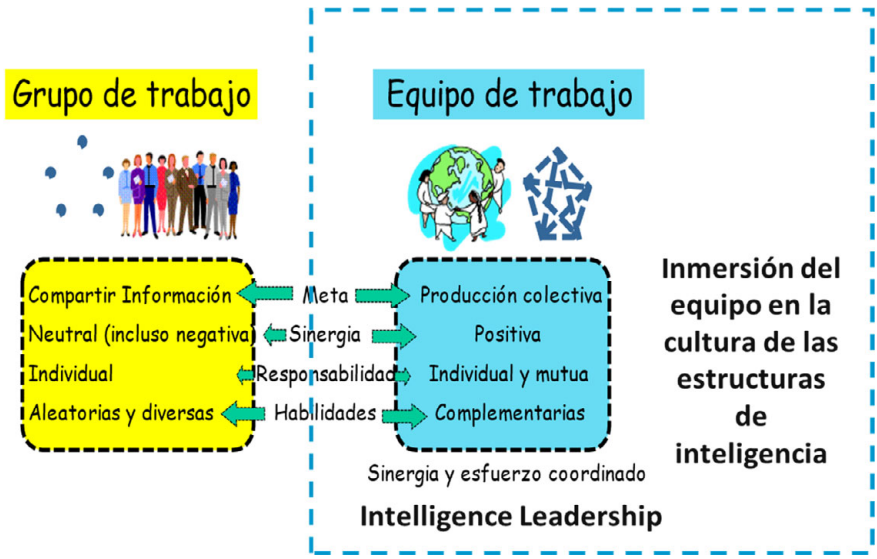
5.2. LA GESTIÓN ACTIVA DE LOS EQUIPOS DE ESTUDIANTES E INMERSIÓN EN LA CULTURA DE INTELIGENCIA: *INTELLIGENCE LEADERSHIP*

Otra de las claves que se considera necesaria para lograr un alto nivel de eficacia académica en la aplicación del *Método de Resolución de Problemas Reales*, es el desarrollo de una gestión activa de los equipos de trabajo de los estudiantes mediante la aplicación de técnicas de obtención de alto rendimiento, gestionado desde la propia creación de los mismos. Frente a la escasa importancia que tradicionalmente se ha prestado en general a esta cuestión en la metodología de los estudios de postgrado, dejando casi siempre en manos de los propios estudiantes su creación y participando escasamente por parte del profesorado en su gestión, se considera que es necesario asumir por parte de éste un papel muy activo y riguroso. Es necesario organizar y gestionar todas sus dimensiones para lograr sinergias, que aumenten los efectos positivos sin incrementar los negativos. Dada la complejidad de esta tarea, que trasciende a los objetivos de esta investigación, se revisará únicamente a continuación las ideas que se consideran más significativas para los objetivos establecidos.

En primer lugar, es necesario transitar en su configuración desde el esquema de los grupos al de los equipos de trabajo (Fernández-Villacañas, 2011). De forma clara, entendemos por equipo un grupo de personas trabajando de manera coordinada en la ejecución de un proyecto o actividad. Cada miembro debe estar especializado en un área determinada que afecte al mismo y ser responsable de un cometido. Únicamente si todos ellos cumplen su función, será posible sacar la iniciativa planteada adelante de forma eficaz y eficiente.

Las diferencias entre el grupo y el equipo de trabajo podemos percibirlas claramente en cuanto a la meta, la generación o no de sinergias, el tipo de responsabilidad y la aplicación de las habilidades de sus miembros integrantes (Figura 4).

FIGURA 4. *Diferencias entre los Grupos de Trabajo y los Equipos de Trabajo. Es necesario hacer posible que el equipo logre un efecto conjunto mediante la integración de los esfuerzos individuales. Para ello se necesita cohesión interna, un liderazgo adecuado y una correcta coordinación de las actividades de sus miembros.*



Fuente: Fernández-Villacañas (2011)

En este esquema de estructuración, se debe enfatizar la importancia del liderazgo que sea ejercido en el seno del equipo de trabajo, el cual debe facilitar la cohesión y ser aceptado por todos sus miembros, adaptándose a la actividad que este siendo realizada y a la cultura corporativa de la organización en la que se desempeñe. La inmersión del equipo en la cultura propia de las estructuras de inteligencia, aconsejan que dicho estilo de liderazgo se adecue al del *Intelligence Leadership,* que se configura de forma horizontal, en el seno del grupo, como una auténtica brújula para pilotar sus actividades desde un contexto que era estable, fácilmente analizable y que podía gestionarse con facilidad, hacia otro que es esencialmente volátil, incierto, complejo y ambiguo, sobre la

base de ser capaz de integrar dinámicamente a los miembros del equipo, y lograr que su desempeño se oriente hacia los objetivos compartidos.

Por otro lado, la gestión de los equipos de trabajo de estudiantes necesita investigar previamente los diferentes roles que ejercerán sus miembros. Siguiendo a Ayestarán & Aritzata (2003), se define el rol de equipo como la particular tendencia a comportarse, contribuir y relacionarse socialmente un individuo en el seno de un equipo de trabajo. El valor de la gestión activa de los roles de equipo radica en permitir a una persona en particular, o a un equipo en general, beneficiarse del conocimiento personal y grupal y, de esta manera, adaptarse a las exigencias del entorno. Esta empíricamente constatado que existe un número finito de comportamientos o roles de equipo que implican, a su vez, ciertos patrones de comportamiento que las personas pueden adoptar en el trabajo de manera natural.

Los miembros del equipo son diferentes en función de sus capacidades (inteligencia, habilidades sociales y técnicas, fortalezas de su personalidad, conocimientos y experiencias) y en su composición es necesario considerar la complementariedad que enriquece al grupo humano y hace que éste sea más competitivo. Es necesario tener en cuenta, igualmente, las exigencias de la tarea y el nivel de autonomía interna que se requiere para el equipo. Una buena distribución de roles favorecerá aspectos tan importantes como el fomento de una conciencia de complementariedad entre los miembros, la superación de las rivalidades internas, la implicación de todos sus integrantes en la formación de un equipo competitivo, el desarrollo de las habilidades individuales, y la motivación de todos sus miembros.

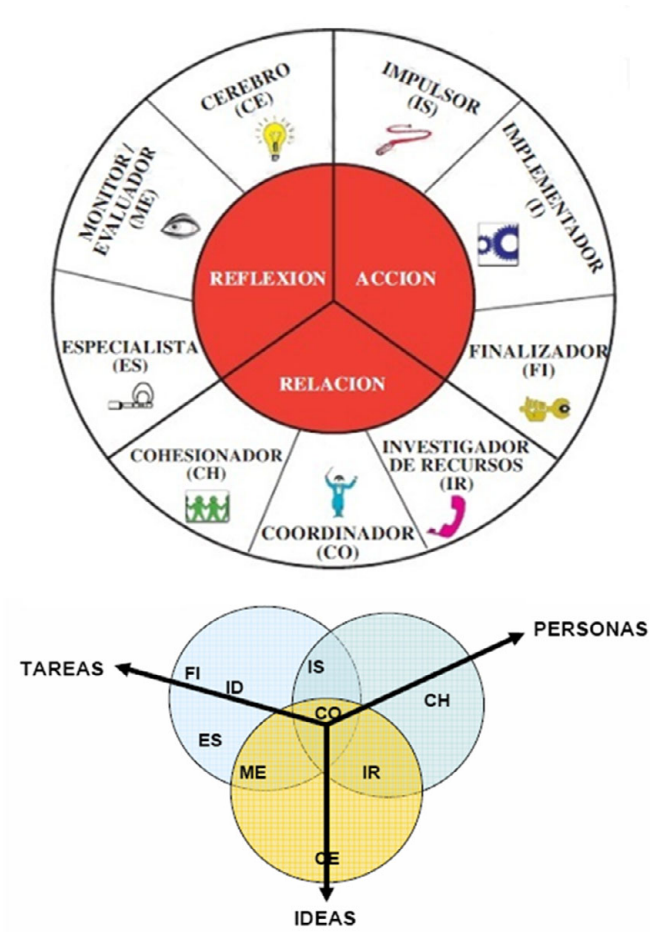
Cada miembro tiene unos roles que le resultan más familiares, por sus características personales y por su experiencia anterior, tiene la posibilidad de aprender a asumir otros, aunque también presenta ciertos límites que le descarta de ciertos comportamientos. La asignación de los roles en el equipo es un proceso de negociación entre cada miembro y el resto del equipo, que debe ser tutelado de forma sutil por el profesor. Una persona no puede asumir un rol sin el reconocimiento del equipo porque, finalmente, este reconocimiento es el que da al individuo la satisfacción de ser útil para unas determinadas funciones.

Se identifican nueve roles de equipo planteados por Belbin (2010) que pueden ser clasificados a su vez en tres categorías principales, y cuya

función principal está genéricamente expresada en su propia denominación (Figura 5):

- Roles de Reflexión (IDEAS): Cerebro CE, Monitor Evaluador ME y Especialista ES.
- Roles de Acción (TAREAS): Impulsor IS, Implementador ID y Finalizador FI.
- Roles de Relación (PERSONAS): Investigador de Recursos IR, Coordinador CO, y Cohesionador CH.

FIGURAS 5 y 6. *Roles de equipo genéricos planteados en el Modelo de Belbin.*



Fuente: Belbin (2010)

Estas tres categorías de los roles asociados pueden ser también representadas (Figura 6) en un plano de tres dimensiones relativas al grado de orientación hacia la generación de ideas (roles de reflexión), hacia el desempeño de tareas (roles de acción), o hacia las relaciones entre las personas (roles de relación). Así, existen unos roles extremos en su actuación, como el Cerebro (Ideas), el Finalizador (Tareas) y el Cohesionador (Personas), y otros que se sitúan en posiciones intermedias y se hibridan en mayor medida. Es necesario investigar cómo se pueden ajustar de forma óptima los diferentes estudiantes integrantes de cada equipo de trabajo a estos roles, teniendo en cuenta que cada uno de ellos puede asumir más de un papel.

5.3. IMPLANTACIÓN DE LA TITULACIÓN EN UN RÉGIMEN PRIORITARIO DE COLABORACIÓN CON LAS ORGANIZACIONES DE SEGURIDAD Y DEFENSA Y DE SU INDUSTRIA ESPECÍFICA QUE ES SU BASE TECNOLÓGICA

Es un enfoque plenamente aceptado que la vinculación entre universidad, empresa y administración pública resulta fundamental para inducir un ambiente proclive a la innovación, adecuado para la generación de nuevos conocimientos socialmente útiles, aplicables y susceptibles de ser transferidos. Tras una fuerte evolución conceptual, el modelo internacional de mayor predicamento ha sido el denominado de la Triple Hélice, marco teórico que fue planteado inicialmente por Etzkowitz y Leydesdorff (1995), el cual se fundamenta en la espiral de la innovación, un sistema de tres componentes, universidad, empresa y gobierno, que son inestables, pues generan intercambios dinámicos entre sí, y que se van desarrollando en espiral mediante relaciones recíprocas que están orientadas hacia un proyecto compartido común. La evolución de los modelos previos lineal y dinámico, han evolucionado hacia un enfoque que sugiere la conveniencia, e incluso la necesidad, de la creación de un ente híbrido coordinador que permita integrar las actividades de los tres elementos (Fernández-Villacañas, 2017).

En el caso específico del desarrollo de programas académicos avanzados de inteligencia económica para la gestión de la seguridad y defensa, las instituciones partícipes son la universidad, en nuestro caso UNIR,

las organizaciones militares de fuerzas terrestres, navales y aéreas, así como policiales, y las empresas que integren la industria de seguridad y defensa, con el objetivo de impulsar una colaboración mutuamente beneficiosa, e integrando esfuerzos en iniciativas conjuntas que facilite una mejor consecución del interés y objetivos establecidos por cada parte (Figura 7). Además de la colaboración académica en los proyectos transversales, trabajos de fin de máster y prácticas externas del programa de postgrado, se consideraría necesaria una concepción ampliada en la cual también tenga cabida la colaboración en Proyectos de I+D+i, en el análisis y solución de problemas estratégicos complejos de seguridad y defensa, en el desarrollo de jornadas, conferencias científicas, publicaciones, eventos divulgativos, en el impulso a la industria y en la vigilancia tecnológica estratégica…

FIGURA 7. *El Modelo Internacional de la Triple Hélice se fundamenta en la espiral de la innovación frente al modelo lineal tradicional. Se trata de un sistema de tres componentes, Universidad, Industria y Administración, en nuestro caso, UNIR, Fuerzas Armadas y Policiales e Industria de Seguridad y Defensa, que son inestables pues generan intercambios dinámicos entre sí, y que se van desarrollando en espiral mediante relaciones recíprocas que están orientadas hacia un proyecto compartido común.*



Fuente: Elaboración propia.

Específicamente, en cuanto a la colaboración docente, tanto las organizaciones militares y policiales como las empresas de la industria de seguridad y defensa, son responsables de la selección y propuesta de los problemas estratégicos complejos que afecten a sus objetivos y misiones, de tutelar y dar seguimiento a los procesos de análisis y de solución a lo largo del programa máster, recibiendo los resultados que se generen por los diferentes equipos de trabajo participantes asignados desde sus estructuras y matriculados en el programa máster.

6. CONCLUSIONES

El *Método de Resolución de Problemas Reales* propuesto, fundamentado en el aprendizaje basado en problemas y desarrollado en el marco del Modelo 4P de UNIR, es una metodología didáctica muy adecuada para los programas académicos de postgrado en áreas económicas y empresariales en general, y la más idónea para los de inteligencia económica, representando esta investigación un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en este enfoque.

Más allá de la restricción planteada por los contenidos iniciales del programa, los estudiantes avanzan de forma autogestionada hacia los conceptos e instrumentos necesarios para comprender la realidad en su propia complejidad, volatilidad, ambigüedad e incertidumbre, contextualizando los problemas analizados mediante una visión integrada y fuertemente colaborativa tanto de los estudiantes como de todas las asignaturas.

Por otro lado, esta metodología enfatiza la capacidad de liderazgo (con el enfoque del *Intelligence Leadership*) y de comunicación de los estudiantes, del trabajo en equipo con enfoque de alto rendimiento, la priorización de su capacidad crítica y compromiso social, y el logro de un aprendizaje significativo, muy profesionalizante, y bien interiorizado.

Finalmente, herramientas como la cadena de valor de procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión activa de los equipos de estudiantes y su inmersión en la cultura real específica de ese ámbito profesional, así como el desarrollo docente en colaboración con entidades que “sufran” los problemas reales objeto de estudio, son aspectos que catalizan la eficacia de esta metodología.

7. REFERENCIAS

Amo, E., Jareño, F., Lagos, M. G., & Tobarra, M. A. (2014). Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio. Revista Innovar, (54), 231-249.

Aula Planeta (2015). Ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas. Recursos TIC, Editorial Planeta S.A.U., https://www.aulaplaneta.com/2015/08/25/recursos-tic/ventajas-del-aprendizaje-basado-en-la-resolucion-de-problemas

Ayestarán, S. & Aritzata, A. (2003). Aplicabilidad de la teoría de los roles de equipo de Belbin un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. Revista de psicología general y aplicada. Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, Vol. 56, Nº 1.

Barrows, H. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond. A Brief Overview. In: Wilkerson L and Gijselaers WH (eds) Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, pp. 3-12. San Francisco: Jossey-Bassey Inc.

Barrows, H.S. & Tamblym, R.M. (1980). Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. Springer Series on Medical Education, Vol I, New York: Springer Publishing Company.

Belbin, R.M. (2010). Management Teams: Why They Succeed or Fail. (3rd Ed.). New York: Routledge Taylor & Francis.

Commissariat Général du Plan francés (1994). Intelligence économique et stratégie des entreprlses. Rapport du groupe de travail présidé par H. Martre Paris, Documentation Française.

Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix — University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development. EASST Review, Vol. 14, No. 1, pp. 14-19

Fernández-Villacañas, M.A. (1999). Aproximación al análisis de problemas y sistemas de apoyo a la decisión. Escuela de Administración Pública, DG de la Función Pública y de la Inspección de Servicios, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Fernández-Villacañas, M.A. (2011, octubre). Dirección de Equipos. Material Docente del Máster Universitario en Gestión de Proyectos Informáticos, Universidad de Alcalá de Henares.

Fernández-Villacañas, M.A. (2015). The global strategic intelligence management. European University Foundation, #Europehome - Learning Materials of the University of Alcalá, ERASMUS+.

Fernández-Villacañas, M.A. (2017). La inteligencia estratégica económica global: la capacidad anticipativa clave en la solución de los nuevos conflictos. En: Fernández-Villacañas (Ed.): La Nueva Economía de la Defensa en un Nuevo Orden Mundial. Reflexiones desde el ámbito Aeroespacial. Madrid: Ministerio de Defensa & BBVA, Capítulo 6, 137-163.

Gaiser, L. (2015). Intelligence económica. Ariccia: Aracne editrice.

Gaiser, L. (2016). Economic Intelligence and World Governance – Reshaping States for a New World Order. RSM: Il Cerchio.

Gracia, E. & De la Iglesia, M. C. (2005). Un acercamiento multidisciplinar en el aprendizaje del análisis económico a través del campus virtual. Facultad de CC. EE. y EE. de la Universidad Complutense de Madrid, http://www.ucm.es/eprints/5766/01/Gracia_Exp%C3%B3sito.pdf

Jean, C. & Savona, P. (2011). Intelligence económica – Il Ciclo dell'Informazione nell'era Globale. Soveria Manelli: Il Rubettino.

Onyon, C. (2012). Problem-based learning: a review of the educational and psychological theory. The clinical teacher, 9 (1), 22–26.

Pérez Calle, R. (2022). Empresa, economía y derecho. Oportunidades ante un entorno global y disruptivo (1ª Ed). Madrid: Ed. Dykinson.

Porter, M.E. (1985). The Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance. New York: Free Press (Republished with a new introduction, 1998.).

UNIR (2022). Por qué UNIR ha logrado consolidar su modelo de aprendizaje '4P', exclusivo y revolucionario, en la Facultad de Empresa y Comunicación. Entrevista a Begoña Miguel San Emeterio, directora del área de Marketing de la Facultad de Empresa y Comunicación de UNIR, https://www.unir.net/actualidad/vida-academica/modelo-aprendizaje-4p-unir/

CATEDRALES, PATRIMONIO CULTURAL Y EDUCACIÓN

Concepció Bauçà De Mirabò
Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez

1. INTRODUCCIÓN

Las catedrales son monumentos complejos, que resultan de grandes esfuerzos colectivos sostenidos por innumerables generaciones durante siglos. Por ello constituyen símbolos capaces de aglutinar intereses y sensibilidades diversas, que permiten tender puentes en torno a un pasado común. La catedral se ha definido como uno de los edificios paradigmáticos de la identidad histórica y cultural de Europa, siendo cada una única en su categoría (Carrero, 2019). Probablemente por ello suele identificarse como el tipo de patrimonio monumental más conocido por las poblaciones autóctonas y más visitado por los foráneos, como emblema de las ciudades.

Paradójicamente, la misión didáctica de las catedrales ─que las erigió desde su construcción en Biblias de piedra a ojos del pueblo iletrado─ ha decaído en la actualidad, hasta convertirse en un conjunto de signos casi ininteligibles para la población. Sus significados requieren ser desentrañados desde su universo simbólico, propio de una tradición cultural cada vez más lejana. Sin embargo, a pesar de la secularización de la sociedad y de las grandes transformaciones del mundo posmoderno, gracias a los especialistas que las estudian y mediante los recursos adecuados, las catedrales permiten todavía ahondar en sus valores estéticos, simbólicos, históricos, científicos y sociales. Así, pueden acercarnos a la religiosidad de nuestros antepasados, a sus formas de organizarse, a sus conocimientos técnicos, a su concepción del trabajo, del arte o de la muerte, tanto como revelar la importancia que siguen jugando en el contexto socioeconómico, cultural o turístico actual. En

este sentido, el amplísimo abanico de miradas que ofrecen se despliega como un caleidoscopio de posibilidades educativas. El elevado potencial que encierran estos edificios y la curiosidad que generan los convierten en oportunidades de aprendizaje, en el marco de la educación.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

- Enmarcar el reconocimiento histórico-artístico e institucional que han tenido las catedrales, dentro del patrimonio monumental, en el mundo contemporáneo.
- Reconocer cuál ha sido el papel del patrimonio monumental y de las catedrales en particular en el contexto educativo.
- Explicar las posibilidades que ofrecen estos monumentos en relación con las competencias y contenidos del currículo y las perspectivas interdisciplinarias que pueden contribuir a desarrollar en el ámbito escolar.

El presente estudio plantea un estado de la cuestión sobre la consideración que han tenido las catedrales desde el punto de vista histórico, institucional y educativo. Partiendo de la historiografía existente y con el bagaje que otorga la experiencia propia, a caballo entre la investigación del patrimonio y el mundo de la educación, se aborda el papel que ha tenido en España la educación patrimonial en el currículo escolar, se exponen las circunstancias que afectan a la percepción de las catedrales en particular y se explican las posibilidades que ofrecen estos monumentos para desarrollar aprendizajes significativos de forma interdisciplinaria, en cualquier nivel educativo.

Todo ello se desarrolla desde un punto de vista humanista, basado en la naturaleza compleja y poliédrica del patrimonio, en la relación de las personas con los bienes patrimoniales y en la facultad que poseen estos para transmitir a quienes los observan conocimientos y valores, crear vínculos emocionales y favorecer el sentido de pertenencia a un lugar y a una sociedad, desarrollando así la identidad cultural.

3. LA CATEDRAL. RECONOCIMIENTO Y PROTECCIÓN

Tras una larga época de injusto olvido y escasa consideración, el siglo XIX materializó un importante reconocimiento de las catedrales dentro del conjunto de monumentos estudiados por la historiografía. Ello tuvo lugar cuando se erigieron en parte del paisaje europeo o en mitos, gracias a la literatura (Carrero, 2019; Navascués, 2019) y a autores como Goethe, Victor Hugo, Balzac o Huysmans. Se convirtieron en símbolos de distintas identidades al albor del Romanticismo y del resurgir de los nacionalismos en Europa. La restauración de muchas de ellas ─iniciada entre la segunda mitad de la centuria y el siglo XX─ y la construcción de otras nuevas en ciudades contemporáneas fueron fruto de ese renovado interés.

En el ámbito historiográfico, el máximo exponente de la postura formalista de la Escuela de Viena, Alois Riegl (1903), distinguió distintos tipos de monumentos y destacó el valor de la antigüedad que algunos ostentaban. Georg Dehio (1914) añadió la consideración de estos como parte de la conciencia colectiva y de la identidad de una comunidad o nación. En aquel contexto, la importancia de las catedrales en el seno de las ciudades se iría convirtiendo en un argumento recurrente del siglo XX, que fue tratado por autores como Le Corbusier (1937) o Hans Sedlmayr (1950). Por su parte, el historiador del arte Erwin Panofsky (1951) las explicó a partir del pensamiento escolástico y poco después Otto Von Simson (1956) hizo lo propio respecto a la visión teológica del siglo XII, centrándose en la relación entre la forma y la función y el papel que ostentaba la luz en ellas. También Titus Burckhardt (1962) defendió las catedrales como metáforas del universo cristiano. La historia del arte explicaba dichos monumentos como reflejo de las condiciones materiales y simbólicas de la sociedad que los erigió, con una visión que trascendía los argumentos formales y técnicos anteriores. A partir de los años setenta cabe recordar las aportaciones del medievalista Georges Duby, enmarcadas en la historia de las mentalidades. Propuso devolver la producción artística a la vida de los hombres de la Edad Media. Su obra más conocida (Duby, 1977), que definió un nuevo concepto ─el tiempo de las catedrales─, constituyó un punto de partida fundamental para comprenderlas en todas sus dimensiones.

Paralelamente a la evolución de una historiografía que no ha dejado de crecer, las catedrales han sido protegidas por la ley en la época contemporánea. A nivel mundial, la legislación encaminada a la protección del patrimonio se desarrolló lentamente tras la Segunda Guerra Mundial y el florecimiento económico de los años sesenta. El papel de la UNESCO fue fundamental al respecto y se concretó en organizaciones asociadas, como el ICCROM y el ICOMOS. La Carta de Venecia, (ICOMOS, 1964) se redactó para orientar la restauración y reconstrucción del ruinoso patrimonio europeo tras la guerra, y proporcionó una visión extensa del concepto de Monumento, integrándolo en su contexto. Sin embargo, no sería hasta 1972 cuando la UNESCO, mediante la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, reconoció que este estaba cada vez más amenazado por las causas tradicionales de deterioro, por la evolución socioeconómica de los distintos países y por numerosos fenómenos de alteración o destrucción. Especificó que su protección a escala nacional a menudo era incompleta, debido a la escasez de recursos económicos, científicos y técnicos con que contaba cada estado. Además definió el concepto de «Patrimonio Cultural» incluyendo los monumentos, y entre estos las obras arquitectónicas poseedoras de «un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia»[32]. La declaración recordaba a cada país su obligación de identificar, proteger, conservar, rehabilitar y transmitir el patrimonio cultural a las generaciones futuras. Para nosotros, lo más interesante es que también preveía la instauración de programas educativos destinados a estimular el respeto y el aprecio por el mismo. Estando las catedrales integradas en dicha categoría y a pesar de su protección previa por parte de los distintos estados, el respaldo institucional de la UNESCO se planteó como una respuesta a las deficiencias existentes, que incluyó la función educativa como una necesidad. Mucho más tarde, en 1992, se fundó el Centro del Patrimonio Mundial como órgano coordinador de la institución en lo referente al tema patrimonial. Entre sus

[32] Tras la Conferencia General de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 17, reunión celebrada en París en 1972, se publicó la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, 2. https://bit.ly/47liZ8n

funciones se especificaba la creación de talleres, de material didáctico y la información que debían recibir los ciudadanos.

En la práctica, cada estado había desarrollado su propia legislación patrimonial en momentos diferentes. En España, un país cargado de patrimonio ─hoy día es el quinto en número de bienes inscritos en la lista del Patrimonio Mundial─ algunas catedrales ya habían sido declaradas Monumento Nacional en el siglo XIX. Entre ellas las de León, Córdoba, Burgos (fig. 1), Salamanca, Zamora o Santiago de Compostela. Otras se declararon a inicios del siglo XX y el grupo más importante se incluyó a instancias del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes mediante el "Decreto de 3 de junio de 1931"[33], que declaró monumentos histórico-artísticos 43 catedrales y 3 concatedrales.

La Guerra Civil y el franquismo supusieron una interrupción en el desarrollo de la legislación, la gestión y la educación patrimonial españolas. Habrá que esperar a la década de los ochenta para encontrar instrumentos clave en estos sentidos, como el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, dirigido a la gestión e intervención del patrimonio y al desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en torno a este y sus valores en la educación formal, no formal e informal (Marín-Cepeda, 2021, p. 54).

Cuando fueron transferidas las competencias sobre patrimonio a las comunidades autónomas y se redactó una nueva Ley de Patrimonio Histórico en 1985[34], el primer plan que se elaboró fue el Plan Nacional de Catedrales, a partir de 1987. Se aprobó en 1990 y se firmó el primer acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Iglesia Católica en 1997. Se proponía impulsar el conocimiento, la protección y conservación de los noventa conjuntos catedralicios españoles (Carrión, 2015), mediante planes directores y actuaciones, otorgando la gestión y el seguimiento a la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales, a través del Instituto del Patrimonio Cultural de España. Pretendía también sentar las bases de una mayor concienciación de la sociedad en torno al tema. Así hasta la situación actual, en

[33] Publicado en la Gaceta de Madrid, núm. 155, de 4 de junio de 1931.

[34] Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español.

la que las instituciones que regulan la educación patrimonial en España son el Ministerio de Educación y Cultura, El Instituto de Patrimonio Histórico de España y el Instituto de Patrimonio Cultural, además de las distintas administraciones autonómicas y las instituciones locales.

FIGURA 1. *Catedral de Burgos*



Fuente: C. Bauçà de M.

4. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y CATEDRALES

A pesar del apoyo institucional y de la incorporación del patrimonio cultural al ocio cotidiano de las sociedades desarrolladas contemporáneas, la educación patrimonial se restringió a experiencias aisladas, a áreas concretas (Ballesteros et ál., 2003; Fontal, 2003; Recht, 2014) y comenzó su despegue en España a partir del siglo actual35, derivando progresivamente en enfoques y modelos distintos (Fontal; Ibáñez-Etxeberría, 2017). El Observatorio de Educación Patrimonial en España, creado en 2009 para hacer un seguimiento de programas de educación patrimonial nacional e internacional, viene recogiéndolos[36].

En el ámbito de la educación formal, los sucesivos currículos educativos también han mostrado un interés creciente por el patrimonio, desde integrarlo como un contenido actitudinal (LOGSE) hasta añadir sus dimensiones conceptuales y procedimentales (LOE, LOMCE). En las propuestas de la educación primaria actual (LOMLOE), la necesidad de comprenderlo aparece en una de las competencias clave dedicada a la «conciencia y expresión culturales». Su reconocimiento, conservación, uso responsable y mejora se citan además en las competencias específicas de tres áreas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física[37]. En la educación secundaria, el tema se integra en las Ciencias Sociales y la Educación Artística. La Geografia e Historia que cursan todos los estudiantes no lo cita entre sus saberes básicos, sino que sólo lo hace en sus competencias, relacionándolo con la identidad cultural[38]. Y únicamente la Educación Plástica, Visual y Audiovisual ─una asignatura de opción─, detalla el patrimonio artístico y cultural local y universal entre sus saberes básicos,

35 Ese año se defendió la primera tesis doctoral dedicada al tema en España. Fontal Merillas, O. (2003a).

36 Observatorio de Educación Patrimonial en España, https://oepe.es/

37 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. https://bit.ly/3uhMnnA

38 Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. https://bit.ly/3QEjQ32

concreta el arquitectónico y señala entre sus competencias la necesidad de su protección y conservación[39].

A pesar de todo, pensamos que el patrimonio sigue tratándose de forma parcial en los currículos educativos y que no se trabaja con el tiempo y los recursos necesarios. Probablemente por ello en los últimos veinticinco años hemos comprobado que el interés de los jóvenes universitarios por el tema, una vez terminada la etapa escolar, no ha crecido paralelamente a su presencia curricular. Más bien al contrario. El desconocimiento y la falta de sensibilización son habituales. En cuanto al patrimonio monumental en concreto, aunque los bienes que lo conforman son los más reconocidos por parte del alumnado, suelen ser percibidos como un mero decorado de la vida cotidiana ininteligible o vacío de significado, como el testimonio gráfico indispensable de la visita a cualquier lugar o como depositario de industrias turísticas poco especializadas en descubrir sus valores.

Volviendo al currículo y para resolver las carencias existentes, se ha argumentado que resulta necesario vincular la educación patrimonial con aspectos didácticos como el desarrollo global de competencias clave, la alfabetización emocional, la formación democrática y ciudadana o el pensamiento crítico (Oriola, 2019, p. 548). Añadiríamos que todo ello resulta indispensable, frente a un patrimonio que sigue sufriendo continuas presiones, transformaciones y destrucciones fruto de la falta de sensibilización social, la dejadez administrativa o los intereses económicos.

Las catedrales constituyen hoy una parte del patrimonio monumental que se suele relegar en el ámbito educativo, debido a distintos factores. La secularización de la sociedad y una visión reduccionista que las limita a su condición de iglesias mayores, su complejidad, la recesión de los estudios humanísticos, los nuevos intereses de la posmodernidad, el alejamiento de los códigos y significados simbólicos que muestran o una tradición de escaso apoyo institucional son los más conocidos. Recientemente Arribas (2022) analizó el programa educativo específico

[39] Real Decreto 217/2022, https://bit.ly/3R85OZh

de la UNESCO para el Patrimonio Mundial que la institución viene desarrollando, desde 1994, para concienciar a los jóvenes en su protección[40]. Aunque en la lista actual del Patrimonio Mundial hay 24 catedrales, concluyó que estas no aparecían explícitamente, sino sólo de forma testimonial y que no se trabajaban entre los contenidos.

A pesar de todo, el creciente interés que despiertan las catedrales en la población se ha traducido en numerosas propuestas encabezadas por cabildos, diócesis, instituciones, fundaciones y universidades en forma de simposios, congresos, jornadas y cursos de máster. Profundizan en su conservación, restauración, en sus aspectos técnicos, simbólicos, histórico-artísticos, en su difusión o en sus posibilidades didácticas. También las labores de conservación y restauración de estos edificios o de las obras de arte que cobijan −retablos, sillerías, órganos, orfebrería y demás− constituyen oportunidades educativas únicas.

En este sentido, cabe recordar que la transferencia de conocimiento que parte de los especialistas y se traslada a distintos públicos resulta fundamental para favorecer la concienciación y la futura conservación del patrimonio catedralicio. En este marco, las iniciativas educativas que las catedrales u otras instituciones impulsan en forma de departamentos didácticos, programas, talleres y visitas son frecuentes, pero no se hallan generalizadas. En España, algunas experiencias conocidas las llevan a cabo la catedral de Girona, la de Tarragona, la de la Almudena de Madrid, la de Murcia, la de Tarazona, la de Mallorca, la de Santiago, la de Santa Maria de Vitoria o la de Segovia. Ofrecen un amplio abanico de propuestas que parten de la materialidad de los edificios y de las visitas hasta recursos como la tecnología digital, la inteligencia artificial, la gamificación educativa o el metaverso[41]. En los museos catedralicios y diocesanos, la necesidad de llegar al público se ha traducido también en una creciente participación en proyectos educativos (Ortiz, 2018).

[40] Portal World Heritage Education Programme, https://whc.unesco.org/en/wheducation/

[41] Ver las experiencias de la Catedral de Segovia en su Palacio Episcopal, https://bit.ly/3uscc4E

Centrándonos en la educación formal, hay que recalcar las potencialidades que revisten las catedrales. A pesar de las dificultades de su comprensión y del poco interés que pueden despertar a priori entre los alumnos, constituyen fórmulas de éxito. Como recordaban Martín et al. (2022), frente al desconocimiento y la percepción negativa que habitualmente alegan los estudiantes cuando se les pregunta por el patrimonio, la catedral constituye uno de los monumentos más conocidos. Ello se ha corroborado con datos precisos[42] y responde a la tendencia de identificar como elementos patrimoniales aquellos más monumentales. Además, la indiferencia y los prejuicios de los alumnos suelen diluirse al relacionarse con los edificios desde la experiencia directa, absolutamente clave en la educación patrimonial.

Con todo, en los distintos niveles educativos convergen problemáticas recurrentes. Como ya se ha apuntado se acusa la necesidad de una mayor concreción curricular y una falta de implicación real y de formación de maestros y profesores en el tema patrimonial. A menudo este se aborda como un contenido actitudinal, provocando el consecuente vacío de conocimientos (Marín y Fontal, 2020). Otros inconvenientes derivan de la poca coordinación de las instituciones que promueven las visitas y actividades, de la limitación y falta de continuidad de las propuestas que se ofertan o de la escasa profesionalización de los agentes implicados.

Educar en el patrimonio es complejo. Acercarse a los monumentos con cierta profundidad implica una serie de conocimientos que habitualmente el público desconoce, a menos que cuente con una preparación previa. El historiador del arte Roland Recht (2014) explicaba la gran cantidad de saberes que requieren:

> Para ser comprendido, un monumento de arquitectura reclama innumerables saberes sobre las condiciones del encargo, la identidad del comitente, los datos socio-económicos previos a la construcción; sobre la teoría arquitectónica, las fases de la proyectación, los materiales utilizados, las capacidades de la mano de obra empleada; sobre las formas

[42] En un cuestionario sobre la percepción del patrimonio pasado a 82 estudiantes de ESO los monumentos y en concreto las Iglesias/catedrales constituían los bienes más conocidos (Marín-Cepeda; Fontal, 2020, p. 924-925).

> seleccionadas en el seno de un vasto repertorio, las razones de esta elección, su localización en una genealogía más amplia –la del arquitecto o la de su generación–; sobre las influencias sufridas por el monumento o, a su vez, ejercidas por éste sobre una o varias generaciones; sobre la recepción del monumento en el momento de su terminación y, más tarde, en el transcurso de los siglos. Ciertamente, estos saberes son fragmentarios, pero el objeto mismo, el monumento, hace necesaria su totalización: el monumento, cualquiera que sea su importancia o su valor artístico, se sitúa en el centro geométrico de estos saberes (p. 16-17).

El autor concluía diciendo que la obra de arte estudiada de esta forma constituye, más que un objeto significativo, uno dotado de significación simbólica, que puede llegar a la apropiación por parte de la colectividad como lugar donde reside la memoria (p. 17).

En el caso de las catedrales, su configuración como obras colectivas proyectadas, levantadas y completadas a través de varios siglos añade complejidad a los requerimientos citados por Recht. El proceso constructivo de cada catedral pasa por distintas etapas, la realización de los elementos que las caracterizan suele inserirse en los parámetros de un estilo que suele evolucionar en otros, las técnicas utilizadas en su construcción o decoración son variadas y a menudo poco conocidas. Además, la condición de las catedrales en cuanto a sus funciones espirituales, pastorales y cultuales, como lugar de encuentro, de estudio, de música, como escuela, como taller privilegiado para los artistas y su proyección en el contexto inmediato forman parte de sus múltiples significados. A ello hay que añadir todavía las razones de sus respectivas ubicaciones, los patrocinadores que las hicieron posibles, la organización de los cabildos, la relación con los obispos, las obras artísticas que las llenaron, sus transformaciones y restauraciones.

Sin embargo, es precisamente la posibilidad de investigar cada uno de esos temas, tan dispares entre sí, aquello que dota a las catedrales de mayores posibilidades a la hora de interesar a distintos públicos. Se erigen en depositarias de múltiples problemas y misterios, tan diversos que pueden abordarse desde la religión, la historia, la arquitectura, el arte, la filosofía, la geografía, las matemáticas, la física, la música, la lengua o la literatura. Y permiten hacerlo de acuerdo a intereses de niños, jóvenes, adultos, creyentes o no creyentes. En este sentido, la original función didáctica que cumplieron como lugares donde la religión,

la cultura, el arte y la ciencia se daban la mano requiere hoy una mirada reposada y escudriñadora, capaz de descodificar los múltiples significados que atesoran. A este respecto, y refiriéndose a la catedral de Burgos, De Domingo explicaba:

> La catedral, además de ser un templo dedicado al culto y la oración, fue y es muchas cosas más: Es un archivo, una biblioteca, un lugar de investigación, un lugar de caridad, un monumento Patrimonio de la Humanidad repleto de arte, un lugar de trabajo y experimentación, guardián de mitos y leyendas, un edificio en permanente reforma, una sala de exposiciones, de conferencias, de conciertos y de experiencias audiovisuales. Por todo ello, sobre todo hoy en día es un referente turístico (2021, p. 1315).

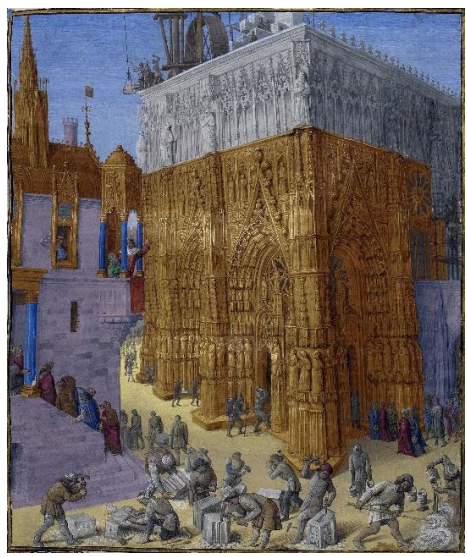
Por otro lado, las catedrales también pueden utilizarse como documento en el contexto educativo y servir para acercarse al trabajo del historiador a partir de fuentes primarias. Joan Santacana (2012) defendía al respecto que las visitas, los itinerarios y el turismo escolar constituyen herramientas educativas privilegiadas del patrimonio cultural. Especificaba la utilidad de dichas metodologías explicando que permiten a los alumnos observar directamente lo que se estudia en el aula, plantear preguntas, relacionar conceptos visibles con otros intangibles, desarrollar centros de interés a partir de los cuales crear conocimiento, crear intereses de ocio inteligente y desarrollar su sociabilización y su autonomía. A partir de estos supuestos pueden enmarcarse ámbitos de estudio, objetivos y competencias que, según pensamos, las catedrales contribuyen a desarrollar.

5. CATEDRALES Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS

Por su carácter transversal, el patrimonio permite trabajar desde distintas áreas contenidos muy diversos de manera interdisciplinaria, y posibilita el desarrollo de gran parte de las competencias clave del currículo escolar en primaria y secundaria. La más evidente, dedicada a la conciencia y expresión culturales, detalla la comprensión del patrimonio en un mundo caracterizado por la diversidad e incluye la toma de conciencia de que el arte y las manifestaciones culturales suponen una forma

de mirar el mundo y de darle forma[43]. En este sentido, cabe recordar que las catedrales explican formas de pensar, diseñar y construir muy distintas a las actuales, que pudieron ejecutarse a partir de un plan inicial frecuentemente modificado con los siglos. La observación de sus estructuras permite vislumbrar la pericia de maestros y picapedreros, desvelando mediante sus soluciones constructivas innovaciones respecto a tiempos pasados. A través de ellas se puede comprender mejor la sociedad medieval, el papel de los benefactores y de los fieles, los gremios y talleres, los distintos artífices, la planificación del trabajo o su desarrollo mediante cuadrillas y equipos. Para abordar estos temas es relativamente sencillo encontrar elementos que pueden resultar tan enigmáticos como sugerentes a los alumnos y servir como recursos de aprendizaje, desde blasones e imágenes de donantes hasta trazas, manuscritos iluminados (fig. 2), grafitos, libros de cuentas o incluso herramientas.

FIGURA 2. *Edificación de una catedral en la "Construction du Temple de Jérusalem", J. Fouquet, c. 1470-1475*



Fuente: Bibliothèque national de France

[43] Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, https://bit.ly/3uhMnnA

Las catedrales constituyen fuentes histórico-artísticas capaces de responder a distintos objetivos. Su complejidad las convierte en verdaderos microcosmos y resulta una de sus mayores riquezas. A pesar de constituir fuentes primarias de tipo material, han dado lugar a innumerables fuentes secundarias y han cobijado desde la edad media importantes bienes muebles (VV AA, 2008). Gran cantidad de lenguajes artísticos encontraron lugar en sus interiores y se materializaron en distintos tipos de piezas. La pintura, la escultura, las vidrieras, la orfebrería, el mobiliario, la rejería, la iluminación de manuscritos o los tapices constituyen ejemplos frecuentes. Cabe destacar la riqueza, variedad y creatividad que encierran y recordar que en realidad, fueron los mejores artífices de cada región los que trabajaron para ellas, convirtiéndolas en escuelas de arte.

Por todo ello hoy constituyen espacios-museo, que cuentan con la ventaja de que gran parte de las obras que contienen no se hallan descontextualizadas, sino integradas en su ambiente original. La forma en que las vemos puede resultar poco atractiva si las condiciones no son las más adecuadas −oscuridad, lejanía, acumulación...−. Sin embargo, con una buena presentación y la ayuda de los recursos pertinentes, cada obra se convierte en una oportunidad de descubrir técnicas, materiales, historias e iconografías que ya no forman parte de nuestro imaginario colectivo. En este sentido, permiten ampliar el horizonte cultural de los alumnos.

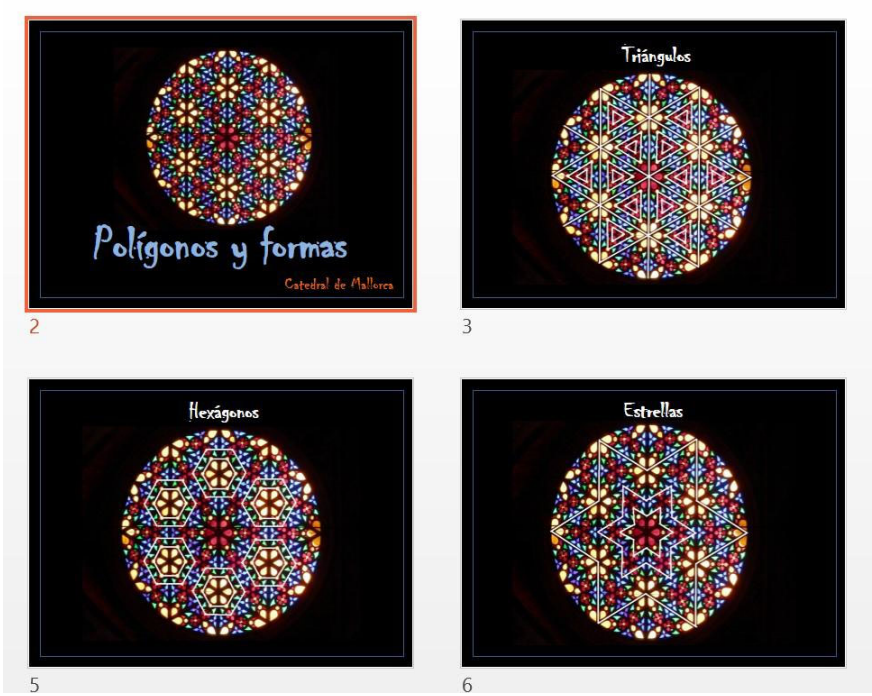
Las competencias matemáticas pueden trabajarse, partiendo de las catedrales, a partir de múltiples elementos como los patrones dinámicos, los ritmos, las medidas y proporciones que rigen el espacio, la euritmia, la geometría, la simetría y demás características forjadas por columnas, arcos, bóvedas, vidrieras y rosetones (fig. 3). Ello ayuda a comprender el orden y la significación interna de dichos edificios a partir de leyes objetivas (De la Fuente y García, 2021, p. 521), así como los posibles cambios que sufrieron.

Además, las competencias en ciencia, tecnología y materiales pueden trabajarse a partir de la piedra, las soluciones constructivas, las fuerzas o incluso la óptica. Resulta interesante descubrir cómo cada construcción se materializó a partir de los recursos disponibles en el entorno físico cercano y se integra en el paisaje circundante. Las posibilidades

que emanan de los estudios de los especialistas son innumerables, adecuándose a distintos niveles educativos. A este respecto, se puede indagar en los materiales que conforman las catedrales, trabajar conceptos espaciales, profundizar en la iluminación simbólica que muestran o en la geometría que esconden sus elementos.

Por otro lado, estos monumentos favorecen el desarrollo de la competencia ciudadana, a partir de conceptos relacionados con las ciencias sociales, el pensamiento, la geografía o el papel sociocultural que han ostentado. Indiscutiblemente, las catedrales constituyen referentes espaciales de las ciudades donde se asientan y su impacto se refleja no solamente en los centros históricos y en el urbanismo circundante, sino también en la sociedad.

FIGURA 3. *Recurso gráfico. Polígonos y formas del rosetón mayor, Catedral de Mallorca*



Fuente: Bauçà de M

En el marco de la ciudad contemporánea, el arquitecto e historiador Leonardo Benévolo (1993) explicó que seguía imperando la necesidad

de la gente de ver las obras artísticas en su lugar de origen, frente al dominio de los medios de comunicación. Invocaba la necesidad de otorgar a los cascos antiguos utilidades que los salvaran de la consideración de meros escenarios inanimados, absorbidos por los circuitos del turismo y de un concepto de cultura mal entendido. En este sentido, las catedrales siguen presidiendo aquello que el autor denominó ambientes y paisajes armónicos y deben preservarse de la mercantilización y la banalización que sufren habitualmente.

El patrimonio inmaterial se da cita también alrededor de las catedrales. Numerosas manifestaciones culturales de este tipo han contribuido a forjar la identidad de cada lugar. La liturgia, las fiestas, las procesiones, el repique de campanas y demás actos celebrados en torno a dichos monumentos a lo largo de la historia han llegado hasta nosotros gracias a consuetas, memoriales y demás documentación. Entre las celebraciones que los convertían en escenarios ciudadanos cabe recordar acontecimientos históricos como nacimientos, coronaciones o defunciones de reyes, la llegada de nuevos obispos o las beatificaciones y canonizaciones de santos. Otras de carácter anual se repetían con motivo de festividades concretas y algunas han pervivido hasta hoy. Ejemplos conocidos son las fiestas de Navidad, las del Corpus, celebraciones curiosas como las "del obispillo" y otras famosas como el vuelo del Botafumeiro de la catedral de Santiago de Compostela, la fiesta del Santo Cáliz de la de Valencia, la de "l'ou com balla" de la de Barcelona o la de la luz de la de Mallorca. En el ámbito inmaterial se integra también la música, omnipresente mediante la importancia de la acústica, las composiciones realizadas ex profeso, los órganos históricos, los coros catedralicios, los cantorales o la iconografía musical materializada en portadas, retablos y sillerías.

Además las catedrales permiten trabajar la competencia en comunicación lingüística que incluye la cultura literaria, la escritura o la evolución de la lengua a partir de las inscripciones y textos que generaron. Descifrar fuentes primarias documentales suele ser un ejercicio motivador y fascinante. En este ámbito resultan frecuentes los talleres escolares dedicados a leer o recrear documentos antiguos. Estos encierran un ingente vocabulario, capaz de desvelar realidades desconocidas. Así

por ejemplo, los libros de cuentas catedralicios permiten investigar al alumnado cómo lo hacen los historiadores, al tiempo que amplían sus competencias lingüísticas al descubrir por ejemplo trabajadores, oficios, sueldos y materiales relacionados con las obras.

Finalmente, la competencia digital es una de las más atractivas cuando se trata de trabajar temas patrimoniales. La gran variedad de recursos que han surgido en torno al patrimonio en distintos soportes y la integración de las TIC en las últimas décadas han potenciado su interés y accesibilidad, mediante visiones particulares que pueden adecuarse a la edad de los alumnos. Los recursos tecnológicos, la gamificación, la inteligencia artificial o incluso el metaverso pueden utilizarse como medios cercanos para introducirlos en el patrimonio monumental, para concienciarlos y para contribuir a la comprensión de sus dimensiones más complejas, como la percepción espacio-temporal.

Al entrar en una catedral, el espacio y el tiempo se erigen en protagonistas indiscutibles. La percepción espacial resulta diferente a la que habitualmente experimentamos en el entorno cotidiano. Se hace visible a partir de la arquitectura y la materialidad de la obra de forma sorprendente o sobrecogedora, a medida que esta se recorre. Desde su construcción, la experiencia del espacio en las catedrales góticas constituyó un camino iniciático y simbólico. Comenzaba a las puertas, donde los fieles pasaban del exterior profano al interior sagrado, ascendiendo en su recorrido a través de la planta −símbolo del cuerpo de Cristo− desde los pies hasta el presbiterio y desde el suelo hasta las bóvedas, en un movimiento continuo. Con todo, cabe recordar el crecimiento orgánico de estos edificios de acuerdo a las necesidades funcionales de cada época y comprender que el espacio no siempre fue como lo vemos, pues inevitablemente ha sufrido transformaciones (Carrero, 2022). De ahí que la realidad aumentada, los códigos QR, las reconstrucciones 3D y las visitas virtuales sean buenas herramientas para reconstruir momentos concretos o detalles del pasado que han desaparecido.

A pesar de todo, la experiencia espacial que ofrecen las catedrales in situ sigue siendo única y personal. No puede sustituirse por experiencias virtuales de última generación. La catedral es un gran continente que se despliega ante nuestros ojos, a cada paso. Exige recorrerla para

percibirla en su totalidad debido a sus proporciones, mientras la altura de columnas y bóvedas nos obliga a levantar y a enfocar la mirada. Pero además, la comprensión de sus volúmenes, la relación entre sus macizos y sus vanos, la percepción del ambiente mediante la luz tamizada por las vidrieras, los efectos de la iluminación eléctrica... todo supone una experiencia que excede la cotidianeidad y que favorece la contemplación y la reflexión (fig. 4).

La escala humana −que define y cobija nuestra vida diaria− desaparece, transformando el espacio real en simbólico. Las sensaciones de grandeza, elevación, ingravidez y trascendencia que impregnaron las catedrales siguen siendo perceptibles hoy. Por ello, estas constituyen oportunidades democratizadoras a la hora de experimentar el espacio arquitectónico, la estética y el arte.

FIGURA 4. *Espacio y luz en la Catedral de Mallorca*



Fuente: Bauçà de M.

En cuanto a la educación estética y artística, las catedrales permiten a los alumnos descubrir técnicas, lenguajes, intenciones artísticas e ideas. Desvelan un conjunto inacabable de posibilidades creativas, y de

correspondencias entre aspectos visibles e intangibles, así como un universo de significados simbólicos y trascendentes. Con todo ello, los escolares pueden enriquecer su propia creatividad, su imaginario y su cultura artística. Además, a pesar de que hoy las creencias y códigos de la sociedad han cambiado sustancialmente respecto a los de quienes las promovieron y levantaron, las emociones que pueden invadir a los alumnos al entrar en una catedral favorecen la sensibilidad estética y el aprendizaje significativo. Entre otros autores, Santacana y Martínez (2018) defendían que el factor emocional resulta fundamental en relación con la didáctica, la difusión de los elementos patrimoniales y el aprendizaje de la cultura.

Finalmente el tiempo constituye un concepto complejo y abstracto que, a partir de la psicología evolutiva de Piaget, se tendió a secuenciar y a retrasar en la enseñanza en su estadio superior ─el tiempo histórico─. Otros autores propusieron acercar a los alumnos al pasado remoto en edades tempranas. Roger Cousinet lo hizo partiendo del estudio histórico de objetos ─fuentes históricas─, desde una metodología diacrónica y Antonio Calvani incidiendo en el tratamiento y la didáctica de los temas escogidos.

En el ámbito escolar todavía hoy se reivindica la necesidad de construir de forma temprana y progresivamente estructuras temporales complejas. Para ello, resultan sumamente interesantes las posibilidades que brinda cualquier centro histórico, donde el tiempo se convierte en una categoría más visible y tangible para los alumnos. Los materiales de los edificios y las calles, sus particularidades formales o su escala contribuyen a ello. En ese contexto las catedrales se erigen todavía dominando el tiempo. Sus relojes solares, astronómicos o de horas fueron los primeros que tuvieron muchas ciudades, mientras los campanarios marcaban el ritmo de los días, las festividades y demás acontecimientos. Además su arquitectura sigue sirviendo para trabajar el tiempo histórico, pues enlaza el presente y el pasado de la comunidad que las contempla. Permiten a los alumnos identificarse como el fruto de las generaciones anteriores, facilitando la percepción de la sucesión temporal y evidenciando su propia responsabilidad, como un eslabón de la

humanidad que debe salvaguardar y completar la herencia recibida. En su interior se hace palpable nuestra obligación de conservarlas y difundirlas como parte del patrimonio común, para no sumir en el desconocimiento a nuestros sucesores.

6. CONCLUSIÓN

Las catedrales constituyen hoy día una parte del patrimonio más conocido y visitado en Occidente, y se han convertido en un recurso turístico y cultural de primer orden que todavía se infravalora en la educación formal. Ello tiene que ver con la limitación del tema patrimonial en las aulas, pero también con algunos prejuicios sobre su complejidad, su interés educativo y sobre el tema religioso. Sin embargo, y como se ha expuesto, estos monumentos permiten acercarse a múltiples ámbitos científicos y humanísticos, favorecen la adquisición de competencias básicas del currículo y pueden trabajarse mediante perspectivas interdisciplinarias, desde gran parte de las asignaturas, en los distintos niveles.

Las catedrales ofrecen vivencias privilegiadas del espacio, el tiempo, la estética, el arte y el pensamiento. Por todo ello cabe reivindicar la necesidad de conocerlas mediante la experiencia directa y con la ayuda de recursos y metodologías que potencien el descubrimiento, el planteamiento de hipótesis y la investigación, convirtiendo a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje. Constituyen herramientas pedagógicas dotadas de gran potencial para profundizar en el conocimiento del pasado, el presente y en el crecimiento personal de forma integradora. Su importancia y representatividad las convierte en obras imponentes que reflejan colectividades, ciudades y regiones, favoreciendo la democratización de la cultura y la cohesión social. En el marco de la educación patrimonial, resulta indispensable recalcar el valor que revisten las catedrales como bien común y como parte de la herencia que hemos recibido de nuestros antepasados y que merece ser conservada, pues siguen forjado nuestra identidad cultural, en medio del mundo globalizado que caracteriza la modernidad líquida.

7. REFERENCIAS

Arribas, S. (2022). Las catedrales y el programa educativo del patrimonio mundial de la Unesco. Análisis y propuestas. En *El mundo de las catedrales. Pasado, presente y futuro, Congreso internacional VIII Centenario Catedral de Burgos* (pp. 1447-1453). Fundación VIII Centenario de la Catedral.

Hernández, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En Ballesteros, E. et ál. (Coord.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 455-466). Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Benévolo, L. (1993). *La ciudad europea*. Crítica.

Burckhardt, T. (1962). *Chartres und die Geburt der Kathedrale*, Urs Graf Verlag.

Carrero, E. (2019). *La catedral habitada. Historia viva de un espacio arquitectónico*. Edicions UAB.

Carrero, E. (2022). La generación y gestión del espacio edificado en la arquitectura catedralicia. En *El mundo de las catedrales. Pasado, presente y futuro*. *Congreso Internacional VIII Centenario Catedral de Burgos*, (pp. 183-198). Fundación VIII Centenario de la Catedral.

Carrión, A. (2015). *Plan Nacional de Catedrales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Duby, G. (1977). *Le temps des cathédrales: l'art et la societé 980-1420*. Éditions Gallimard.

De Domingo, E. (2021). Interpretación y difusión de la Catedral de Burgos a lo largo de los siglos. Sistemas empleados para su divulgación y comprensión didáctica. En *El mundo de las catedrales. Pasado, presente y futuro*. *Congreso Internacional VIII Centenario Catedral de Burgos*, (pp. 1313-1321). Fundación VIII Centenario de la Catedral.

Dehio, G. (1914). *Kunsthistorische Aufsätze*. R. Oldenbourg.

De la Fuente, C. y García, J. J. (2021) Modelos geométricos en la construcción de la Catedral de Burgos: Patrones, configuraciones y ritmos de armonía. En *El mundo de las catedrales. Pasado, presente y futuro*. *Congreso Internacional VIII Centenario Catedral de Burgos*, (pp. 513-522). Fundación VIII Centenario de la Catedral.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.

Fontal, O. (2003a). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional Uniovi. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:171436058

Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberría, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto, *Revista de Educación*, 375, 184-216.

ICOMOS (1964). *Carta Internacional sobre la Conservación y la Restauración de Monumentos y Sitios.* "(Carta de Venecia)". https://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf

Le Corbusier (1937*). Quand les cathédrales étaient blanches. Voyages au pays des timides*. Librairie Plon.

Marín-Cepeda, S. (2021). Del tenemos al somos patrimonio. La educación patrimonial en España. En León, M. G. y Moncayo, J. *Imágenes de un mismo mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica* (pp. 49-62). Ayuntamiento de Puebla.

Martín S. y Fontal O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio, *Arte, Individuo y Sociedad*, 32, 917-933.

Martín, E et ál. (2022). El uso didáctico de las catedrales en diferentes niveles educativos: Estado de la cuestión. En *El mundo de las catedrales. Pasado, presente y futuro, Congreso internacional VIII Centenario Catedral de Burgos* (pp. 1343-1350). Fundación VIII Centenario de la Catedral.

Navascués, P. (2019). Sobre la catedral en el siglo XIX: mito y realidad. En *La catedral: ingenium ut aedificare* (pp. 71-99). Fundación Juanelo Turriano.

Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 535-553.

Ortiz, C. (2018). El patrimonio artístico y religioso y su aplicación didáctica. En Roura, A. (Ed.), *Religión y escuela*, vol. 321-322, (pp. 30-33). PCC Editorial.

Panofsky, E. (1951). *Gothic architecture and scholasticism*. Archabbey Press.

Riegl, A. (1903). *Le culte moderne des monuments. Son essence et sa genèse*. Éditions du Seuil. (1984).

Recht, R. (2014). *Pensar el patrimonio. Escenificación y ordenación del arte*. Abada editores.

Santacana, J. (2012). Cuando los niños son los consumidores del turismo, *Tourher*, Tourism & Heritage. vol. I (1), 19-26.

Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194, (788), 446.

Sedlmayr, S. (1950). *Die entstehung der kathedrale*. Atlantis Verlag.

Von Simson, O. (1956). *The Gothic Cathedral: Origins of Gothic Architecture and the Medieval Concept of Order*. Pantheon Books.

VV AA. (2008). *Las catedrales españolas fuente de cultura, historia y documentación*, *Seminario de Cultura Lope de Barrientos*. Alderabán ediciones.

METODOLOGÍAS DOCENTES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ALUMNADO. UNA INICIATIVA EN EL ÁMBITO DEL PATRIMONIO CULTURAL

VÍCTOR RABASCO GARCÍA[44]
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto recoge los resultados obtenidos a partir de la puesta en marcha y el desarrollo de una iniciativa para la profesionalización del alumnado en el ámbito de patrimonio cultural. Esta actividad se llevó a cabo en el marco del Grupo de Innovación Docente Id-Arte (GID ULE 058) de la Universidad de León[45]. A partir del año 2008 buena parte del personal del Área de Historia del Arte del Departamento de Patrimonio Artístico y Documental ha venido desarrollando diferentes iniciativas centradas no solo en mejorar la calidad de la enseñanza en el ámbito universitario, sino también en preparar al alumnado de los diferentes estudios universitarios en los que imparte docencia para adaptarse a las necesidades del mercado de trabajo tras su egreso (Flórez Crespo et ál., 2012). Esta trayectoria fue reconocida por la Universidad de León formalizando a este conjunto de profesores como grupo de innovación docente consolidado en el año 2017. Desde entonces ha continuado su interés por dotar a la docencia de los diferentes grados y másteres de un enfoque profesionalizante mediante el cual enseñar destrezas y conocimientos de aplicación para su inminente incorporación al mundo laboral. De hecho, más allá de desarrollar todo tipo de

[44] Número de identificación ORCID 0000-0002-0131-6942, ResearcherID H-7614-2016 y Google Scholar D9MCYVMAAAAJ

[45] Véase https://bit.ly/3LWMPOc

estrategias docentes en el aula a partir de la participación activa de los alumnos, de manera eventual se plantean actividades extracurriculares y voluntarias con los propios estudiantes, lo que permite generar dinámicas que superan los objetivos recogidos en las guías docentes. Gracias a ello, se ha podido poner en marcha múltiples estrategias didácticas que facilitan la adquisición de competencias transversales en el alumnado.

Tal y como se ha indicado, en los últimos años Id-Arte ha potenciado el desarrollo de iniciativas de carácter profesionalizante, preocupado por la incorporación al mercado laboral de los egresados. Si bien el grupo está formado íntegramente por historiadores del arte, los objetivos planteados conciernen a los muy diferentes estudios universitarios en los que se imparte docencia, adaptando y ofreciendo para ello nuevos perfiles laborales en función de los intereses específicos de cada título. De este modo, a partir de las relaciones establecidas entre la Universidad de León con diferentes instituciones museísticas, empresas o incluso artistas se llevan a cabo diversos tipos de acercamiento al mundo profesional (Moráis Morán, 2019). Por ejemplo, algunas de las actividades llevadas a cabo por los alumnos y coordinadas por el personal del grupo (Teijeira Pablos, 2019) son:

Del aula al museo[46]: análisis de diferentes piezas artísticas y posterior elaboración de fichas catalográficas de las mismas para instituciones culturales como el Museo de León, Museo Catedralicio-Diocesano de León, Museo Sierra Pambley, Museo Casa Botines Gaudí o el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (Castrillo Soto, 2017 y Teijeira Pablos et ál., 2018).

El hall transformado[47]: a través de esta actividad se posibilita que el alumnado sea un agente activo a lo largo del proceso de creación de una instalación artística en la Facultad de Filosofía y Letras, aprendiendo así facetas habitualmente ocultas al público como la planificación, las labores de comisariado, el montaje, etc.

[46] Véase https://bit.ly/3RQeJ29

[47] Véase https://bit.ly/48P3Y6c

Pieza del mes[48]: estudio de algunas piezas significativas en alguno de los museos leoneses anteriormente citados con el objetivo ampliar el conocimiento de las mismas y, posteriormente, de llevar a cabo su presentación, permitiendo de este modo el contacto directo tanto con la obra de arte como con los diferentes tipos de públicos.

Según lo desarrollado, al frente de la gestión y difusión del patrimonio cultural se encuentra un amplio abanico de perfiles profesionales que lo estudian y protegen en función de las muy diversas necesidades que requiere cada caso concreto. Desde el ámbito universitario, además de las investigaciones individuales y colectivas que puedan llevarse a cabo, es posible contribuir a ello comenzando por el medio docente a partir de iniciativas que permitan al alumnado descubrir diferentes vías laborales a las que poder dedicarse en su futuro (Moráis Morán et ál., 2022). De hecho, hay una pregunta generalizada en buena parte de los estudiantes que viene motivada por la habitual indeterminación tras finalizar los grados universitarios y que cada vez se acrecenta más debido a la rápida evolución de la sociedad y sus nuevas necesidades y, en consecuencia, oportunidades laborales: ¿a qué me puedo dedicar cuando acabe mi carrera? Para responder a esta cuestión, desde el grupo Id-Arte se proponen iniciativas como las anteriormente reseñadas o como la que se desarrollará a continuación.

2. OBJETIVOS

En este sentido, en el curso académico 2022-2023 coordiné y organicé el seminario titulado "Modelos de gestión y difusión cultural. Perfiles profesionales para la conservación y puesta en valor del patrimonio" gracias a la ayuda y complicidad de cuatro compañeros y grandes profesionales del sector. Se trataba de una actividad impulsada en el marco de la asignatura obligatoria "Gestión y difusión del patrimonio cultural", perteneciente al cuarto curso de la mención en Patrimonio Cultural del Grado en Turismo de la Universidad de León. Esta actividad, que

[48] Véase https://bit.ly/45n4HZz

se llevó a cabo a lo largo de un mes, fue planteada con objetivos didácticos muy diversos:

- Enriquecer la visión patrimonial del alumnado por medio de la explicación de varios estudios de caso dados desde diferentes disciplinas humanísticas. Esto, sin duda alguna, permitió comprobar cómo los contenidos teóricos explicados en las sesiones teóricas de la asignatura tienen realmente una aplicación práctica, sirviendo de este modo de perfecto complemento para su formación.

- Ofrecer variadas perspectivas laborales con las que puedan identificarse con el objetivo de abrir sus posibilidades a nuevos horizontes profesionales. Si bien es cierto que los ponentes tienen una formación específica y diferente a la de los estudiantes, lo cierto es que este contacto es igualmente válido para establecer sinergias e inducir a la reflexión y el planteamiento de vías de colaboración.

- Poner en contacto directo a los estudiantes con diferentes profesionales del ámbito del patrimonio cultural. Por medio de esta estrategia, los alumnos tuvieron la posibilidad de realizar preguntas de interés tanto personal como común a diferentes especialistas con los que, *a priori*, les podría resultar difícil establecer contacto debido a la especificidad laboral en la que desarrollan su trabajo (Rodríguez Saltos et ál., 2020).

Partiendo de estas tres premisas principales, el seminario fue planteado en el marco de la citada asignatura como una actividad obligatoria. En cambio, para poder llevar a cabo un mayor aprovechamiento del seminario, este se abrió a cualquier miembro de la comunidad universitaria que estuviera interesado. De este modo, además de los cinco alumnos matriculados, tras difundir la actividad en la Facultad de Filosofía y Letras se inscribieron trece estudiantes más del ámbito humanístico, los cuales procedían en concreto de los Grados en Historia del Arte, en Historia, en Información y Documentación y en el Doble Grado en Historia e Historia del Arte.

FIGURA 1. *Fotografía de la sesión impartida por la Dra. Horcajada Campos*



Fuente: autor

3. METODOLOGÍA

El seminario fue diseñado para ofrecer una mirada multifocal y variada, de ahí que los cuatro intervinientes que lo componían fueran invitados por su campo de especialización, su bagaje profesional en las disciplinas de la historia del arte, la arquitectura, la arqueología y la documentación y, como no podría ser de otro modo, con un fuerte compromiso docente. Así, partiendo de un formato metodológicamente tradicional en el que el estudiante recibe el conocimiento, las cuatro sesiones que formaron la actividad acabaron mutando en un diálogo entre el ponente y el alumno. La conservación, la protección, la investigación y la difusión de los diversos tipos de patrimonio configuraron los ejes temáticos de estas conversaciones, las cuales quedaban articuladas a partir de los estudios de caso propuestos en cada sesión. En este sentido, los autores y temáticas que se expusieron fueron:

– "Enseñanza y difusión de la Historia a través del Arte. La iniciativa privada Dunya Hanya Patrimonio y la labor de valorar el legado árabe e islámico", por Belén Cuenca Abellán: doctora en Historia y Estudios Humanísticos y actualmente investigadora postdoctoral contratada por la Universidad Pablo de Olavide. Su faceta como investigadora gira en torno a la reconstrucción de la vida espiritual de las comunidades mudéjares del Reino de Valencia por medio del análisis de la arquitectura conservada. Sin embargo, cuenta con una amplia experiencia en el sector de la interpretación del patrimonio a través de la realización de visitas guiadas, así como el diseño de itinerarios culturales temáticos, lo que le valió para emprender un proyecto cultural propio llamada Dunya Hanya Patrimonio, especializado en la formación para guías de turismo en cuestiones vinculadas a la historia del islam y realizando además sus propias rutas para conocer el patrimonio andalusí y postandalusí en las provincias de Alicante y Valencia. Por todo ello, presentó en la Universidad de León su bagaje como profesional en el ámbito de la difusión del patrimonio cultural, permitiendo ver tanto los procedimientos de emprendimiento empresarial como las muy diferentes estrategias de planificación para una correcta divulgación del conocimiento científico.

– "La protección del patrimonio histórico y su puesta en valor desde el análisis arquitectónico", por Sara Peñalver Martín: arquitecta titulada, doctoranda en la Universidad de Málaga y personal técnico del Laboratorio de Arqueología y Arquitectura de la Ciudad – Escuela de Estudios Árabes (Consejo Superior de Investigaciones Científicas). Su experiencia profesional está vinculada a la conservación del patrimonio edilicio y arqueológico, una labor que, a menudo, lleva a cabo en diferentes proyectos de investigación, consolidación y restauración. En concreto, sus trabajos se han desarrollado en torno a la arquitectura islámica y el poblamiento medieval del sur

peninsular, así como de otras partes del Mediterráneo, como Italia y Jordania, habiendo realizado análisis tipológicos, estratigráficos y constructivos, desde el estudio histórico y la documentación gráfica. En este sentido, expuso diferentes ejemplos en los que evidenciaba cómo su labor, más allá de los análisis técnicos, era de gran utilidad para poner en valor el patrimonio y trazar estrategias de conservación, siendo especialmente reseñable el caso de la arquitectura popular y sus sistemas de abastecimiento hidráulico en la Alpujarra granadina.

– "Turismo y desarrollo sostenible: el caso del Proyecto La Blanca (Petén, Guatemala)", por Patricia Horcajada Campos: doctora en Historia del Arte y profesora en la Universidad Complutense de Madrid. Su principal línea de investigación es el estudio de la cultura maya, realizado desde una metodología interdisciplinar proporcionada por la historia del arte y la arqueología. Esta fue desarrollada gracias a una amplia formación y experiencia profesional adquirida en las sucesivas campañas de excavaciones arqueológicas llevadas a cabo en las antiguas ciudades mayas de La Blanca y Chilonché (Guatemala). En dichos proyectos, además de los trabajos de campo, ha llevado a cabo la investigación de los restos de cultura material aplicando para ello tecnologías digitales (escáner 3D y fotogrametría) para su análisis y documentación, así como actividades de difusión social del patrimonio maya. Más allá de centrarse en los procesos de intervención arqueológicos, puso en común las diferentes estrategias trazadas para el desarrollo de las comunidades locales gracias al aprovechamiento de los hallazgos monumentales. Así, partiendo de estrategias de gestión y difusión energética, económica y medioambientalmente sostenibles para la población rural guatemalteca, expuso cómo las investigaciones científicas habían contribuido a la creación de puestos de trabajo directos e, incluso, a la creación de infraestructuras educativas para los niños.

– "El patrimonio documental: la gestión y difusión en archivos históricos", por Víctor Daniel López Lorente: doctor en Historia del Arte, colaborador honorífico en el departamento homónimo de la Universidad Complutense de Madrid y personal del cuerpo de ayudantes de archivos de la Administración General del Estado como técnico medio en la Filmoteca Española, institución en la cual es responsable del archivo documental. Además de su bagaje como profesor universitario en varias universidades públicas españolas y sus investigaciones en torno a los procesos de formación arquitectónica en la Corona de Aragón durante la Baja Edad Media, ha desarrollado una carrera profesional en el campo de la archivística, dentro de la cual ha trabajado para numerosas instituciones públicas, tanto administrativas como museísticas. Gracias a estos conocimientos, su intervención versó sobre los objetivos y las muy diversas funciones de las instituciones que custodian el patrimonio documental, de entre las cuales, además de la salvaguarda y adecuada conservación del mismo, destaca el estudio y la puesta en valor para llevar a cabo una apropiada transferencia del conocimiento hacia la sociedad.

A partir de los muy diferentes perfiles se consiguió ofrecer una visión amplia y suficientemente profesionalizante para el propio interés y aprovechamiento de la variedad de los perfiles de los alumnos inscritos. Sin embargo, para ello se realizó una precisa planificación con el objetivo de obtener unos resultados de interés no solo del grupo de innovación docente, sino del resto de la comunidad académica.

FIGURA 2. *Cartel del seminario*



Fuente: autor

A nivel metodológico, el plan de trabajo de esta actividad se desarrolló de un modo muy sencillo a partir de cuatro fases:

– En primer lugar, traté de recopilar información de carácter apriorístico en el proceso de inscripción en el seminario a través de un formulario (empleando para ello la herramienta Google Forms). Esta encuesta no solamente tuvo que ser completada por los propios estudiantes del Grado en Turismo, sino también por todos aquellos interesados en participar activamente en la actividad, ya que formaba parte del proceso de inscripción. De este modo, a partir de la propuesta de una serie de preguntas, pude recibir información de carácter más reflexivo, lo que me permitió conocer el perfil de los asistentes, sus motivaciones y nivel medio de conocimiento sobre los temas que se iban a tratar en el seminario.

– Después se llevó a cabo la celebración de las sesiones (con una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos), seguidas cada una del correspondiente turno de preguntas, debate y otras consultas que permitieron que los alumnos se aproximaran a estos profesionales (el cual habitualmente se prolongaba en torno a otros treinta minutos).

– En tercer lugar, únicamente en el caso de los estudiantes del Grado en Turismo, en las sesiones lectivas posteriores a cada una de las intervenciones propuse una serie de cuestiones e ideas en torno a las cuales trataba de generar cierto debate e invitaba a la reflexión. En este momento, ya sin el ponente presente, los alumnos sentían mayor libertad para exponer su propia opinión personal en relación al tipo de desempeño profesional. Entonces pude constatar la aparición de varios postulados e intereses que demostraban la adquisición de conocimientos y, por ende, una mayor capacidad crítica, lo que evidenciaba que habían realizado un adecuado aprovechamiento de los contenidos expuestos a lo largo de la actividad.

– Para finalizar, tras la conclusión de las cuatro sesiones propuse un segundo formulario que recogía algunas de las preguntas planteadas en el primero con el objetivo de comprobar si había habido algún tipo de evolución en los planteamientos de los

alumnos. De esta manera, con la nueva encuesta, pude contrastar la información apriorística y conclusiva, lo que me permitió comprobar el nivel de formación aprehendida por parte de los asistentes, así como los estímulos e intereses que el seminario les había sugerido de cara a enfocar su futuro profesional. Del mismo modo, a partir de una valoración crítica, también me ofrecieron su punto de vista sobre aspectos a mejorar o cuestiones personales que les habría gustado abordar.

– Tras este proceso, y una vez reunida toda la información obtenida en los diferentes espacios de intercambio de información, comencé a reflexionar sobre los resultados obtenidos.

FIGURA 3. *Fotografía de la sesión impartida por el Dr. López Lorente*



Fuente: autor

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Lo cierto es que la variedad de perfiles del alumnado asistente enriqueció los debates de cada una de las sesiones del seminario, ya que los intereses mostrados eran múltiples. Por ello, con el fin de obtener los resultados más completos posibles, a continuación expondré algunos de los datos más relevantes obtenidos a través de las encuestas de cara a extraer las conclusiones finales. Incluso, además de las habituales cuestiones de carácter estadístico, se plantearon otras con un enfoque más reflexivo sobre su propia percepción del patrimonio cultural, su potencial dedicación tras finalizar la universidad, los intereses específicos sobre ciertos tipos de patrimonio, etc. No obstante, creo que es necesario indicar previamente que la información manejada ha sido proporcionada de manera voluntaria (a excepción de los alumnos del Grado en Turismo, ya que formaba parte de las actividades docentes) por todo tipo de participantes que asistieron al seminario. Debido a ello, los porcentajes y respuestas obtenidas no deben ser interpretados como absolutos, ya que la muestra puede resultar irregular y escasa, sino orientativos, aunque esta resulta suficiente como para poder obtener ciertas conclusiones.

La media de edad de los asistentes se situó exactamente en los 22 años. Este dato resulta enormemente significativo, pues evidencia que este tipo de actividades de carácter profesionalizante despierta un mayor interés entre quienes están a escasos meses de finalizar sus estudios de grado[49]. Por lo tanto, considero esta información reveladora para conocer cuál es el público potencialmente interesado y planificar en el futuro nuevas iniciativas con este enfoque en los últimos cursos de grado.

A juzgar por el número de alumnos inscritos, el grado universitario con mayor interés por la actividad fue el de Historia del Arte, seguido por el de Información y Documentación y, con apenas representación, el de

[49] Esto pudo corroborarse con otra pregunta en la que indicaban concretamente en qué curso estaban matriculados.

Historia[50]. Es posible que los profesores debamos poner un mayor énfasis en explicar la relevancia del papel del historiador como una parte importante en la gestión y difusión de las diferentes tipologías patrimoniales.

- Ante la pregunta en el primer cuestionario sobre las expectativas del seminario antes de su inicio, la mayoría de los estudiantes coincidían en les gustaría adquirir conocimientos de carácter práctico para su posterior desarrollo en el mundo profesional; esto evidencia que el enfoque de la actividad era el apropiado. Más tarde, en el segundo cuestionario, se propuso un baremo (de 1 a 5) para que indicasen si el seminario había cumplido sus expectativas, obteniendo una media de 4'2 o, lo que es lo mismo, un grado de satisfacción notable. Además, también tenían la oportunidad de indicar qué cuestiones les hubiera gustado que se abordaran. Sin embargo, las respuestas evidenciaban una enorme heterogeneidad a partir de intereses muy personales que imposibilitan trazar una estrategia de mejora para futuras ediciones.

- También se duplicaron en ambos cuestionarios las preguntas "¿qué consideras que es la gestión cultural?" y "¿qué crees que es la difusión cultural?". En el primero de ellos los estudiantes respondieron de un modo orientativo, aunque académicamente poco preciso. De hecho, un trabajo de Querol Fernández (2011) propone que los estudios universitarios sobre el patrimonio cultural no están adecuadamente adaptados a los *currícula* de los grados, de ahí que los alumnos tengan ciertas carencias a la hora de enfrentarse. En cambio, tras la repetición de estas mismas preguntas en el segundo formulario, los encuestados fueron generalmente mucho más precisos a la hora de ofrecer la definición. Por lo tanto, podría entenderse que las cuatro sesiones del seminario contribuyeron a esclarecer algunos conocimientos de carácter teórico que

[50] Para esta lectura se ha tenido en cuenta que los alumnos de Grado en Turismo asistieron al ser una actividad obligatoria, por lo que era es posible conocer al mismo nivel su interés y motivación.

inicialmente no estaban adecuadamente asentados y, consecuentemente, que el seminario fue de utilidad no solo para ofrecer orientaciones laborales, sino también para mejorar la base conceptual del alumnado.

– A la cuestión sobre si consideraban apropiado introducir un enfoque profesionalizante en los estudios universitarios de grado se obtuvo una media de 4'8 puntos (entre 1 y 5), la cual fue ratificada por uno espacio para comentarios libres en el que se demandaba una mayor orientación en el aspecto laboral por parte de la universidad. Específicamente, los alumnos proponían más conferencias de este tipo de temáticas, un mayor número de encuentros con profesionales, un mejor asesoramiento sobre las salidas profesionales desde los primeros cursos o la posibilidad de realizar una mayor variedad de prácticas tanto curriculares como extracurriculares para permitir conocer diferentes ámbitos de trabajo (esta última cuestión ya fue puesta de relieve hace unos años por Arciniega García, 2007).

Más de un 60% de los encuestados afirmaban que les gustaría dedicarse profesionalmente a la gestión y difusión cultural[51]. En cambio, dado el desconocimiento inicial sobre las salidas laborales a raíz de las respuestas ofrecidas en los cuestionarios y las posteriores demandas del alumnado, he de considerar que las actividades de carácter profesionalizante son necesarias para una formación universitaria más integral.

En definitiva, los resultados recibidos tras la realización de la actividad fueron positivos y pusieron de manifiesto la demanda por parte del alumnado de un enfoque profesionalizante que les sirva de referencia o guía para plantear su futuro. Así, tras haber analizado los resultados globales, uno de los aspectos más destacados es el aumento del interés hacia el ámbito del patrimonio cultural. A partir de la información recibida, los participantes también descubrieron facetas laborales que habían pasado desapercibidas para alguno de ellos, puesto que, ante ellos, se abrió un amplísimo abanico de posibilidades hacia las que dirigir su

[51] Porcentaje coincidente tanto en el primer como en el segundo formulario.

futuro. Esto es algo que considero verdaderamente importante, ya que, tal y como planteé al inicio del texto, en ocasiones los alumnos desconocen a qué van a dedicarse tras obtener el título de grado y, a veces, consideran errática la elección del máster o el curso de especialización que realizaron (con la consecuente inversión económica y de tiempo que eso supone), volviéndose a encontrar en el punto inicial de su formación de posgrado y, generalmente, con menor motivación. Realmente, al diseñar la actividad traté de realizar una aproximación a profesionales no necesariamente procedentes del mundo académico, favoreciendo la participación en cada sesión de un perfil diferente para, precisamente, ampliar los horizontes en mayor medida.

FIGURA 4. *Fotografía de la sesión impartida por la Dra. Horcajada Campos*



Fuente: autor

Además, gracias a esa mayor cercanía ofrecida por el formato y, por supuesto, por la persona que expuso su experiencia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de descubrir cuáles fueron las inquietudes de cada uno a la hora de tomar una opción profesional y la formación recibida

para lograrlo. Gracias a todo esto, así como al cambio en las dinámicas docentes que rompieron con las tradicionales clases teóricas, se obtuvo un aumento de la motivación del alumnado tanto hacia la asignatura del Grado en Turismo como a la determinación de enfocar el futuro laboral de algunos asistentes. Considero, por lo tanto, que este tipo de seminarios podría ser un buen complemento a los conocimientos teóricos de la asignatura a través de estudios de caso.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, desde mi punto de vista considero que este proyecto resultó enriquecedor para los estudiantes, ya que consiguió despertar el interés por este tipo de salidas laborales y, al mismo tiempo, ayudar a asimilar con mayor consistencia los conceptos fundamentales relacionados con el patrimonio cultural. Pero también fue provechoso para el profesorado, pues permitió desarrollar otras dinámicas docentes en las que, a partir de unos contenidos eminentemente teóricos, se logró generar un marco de carácter práctico que permitió hacerlos más tangibles, advirtiendo la viabilidad de este tipo de propuestas.

Por lo tanto, a la vista de los resultados obtenidos, sería factible plantear una nueva edición del seminario con perfiles profesionales diferentes procedentes, por ejemplo, del ámbito editorial, de los museos y las galerías, del campo de la restauración, la gestión de monumentos y un largo etcétera. No obstante, también resultaría interesante mantener la atención sobre la presente edición de la actividad y realizar un seguimiento de los alumnos ya egresados con el objetivo de conocer el verdadero impacto generado por este seminario; una tarea ciertamente compleja pero, con total seguridad, de gran efectividad para hacer un estudio de su trayectoria.

Para concluir, como formador considero que estas iniciativas de carácter profesionalizante resultan muy provechosas para el futuro de los estudiantes, pues no solo los estimulan a varios niveles, sino que sirven de guía para su inminente incorporación al mercado laboral, una cuestión que no siempre resulta clara a todos los egresados universitarios.

6. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido posible gracias al respaldo institucional del Grupo de Innovación Docente Id-Arte (GID ULE 058) de la Universidad de León. En este sentido, agradezco a mis compañeros su ayuda en el planteamiento de la actividad aquí presentada, especialmente a la Dra. María Dolores Teijeira Pablos (como directora del grupo) por su apoyo, así como a los cuatro ponentes que dieron vida al seminario.

7. REFERENCIAS

Arciniega García, L. (2007). La profesionalización en la formación de los historiadores del arte a través de las prácticas externas. Arts Longa, 16, 187-204.

Castrillo Soto, R. (2017). El Hall Transformado. El valor de una propuesta artística en el ámbito de la innovación docente universitaria. En VV.AA., Nuevos enfoques en la Innovación Docente Universitaria: III TeLe(In)2 Conference proceedings, 2017 (pp. 33-40). Universidad de León.

Flórez Crespo, M. M., Teijeira Pablos, M. D. y Campos Sánchez-Bordona, M. D. (2012). La incorporación del ámbito profesional en los estudios de Historia del Arte. En F. R. Durán Villa, R. López Facal, M. C. Saavedra Vázquez, J. Á. Sánchez García y M. Villarino Pérez (Eds.), Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía (pp. 1097-1112). Universidade de Santiago de Compostela.

Moráis Morán, J. A. (2019). Id-Arte: proyectos innovadores para la profesionalización del historiador del arte. En J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez, J. G. Soriano Sánchez y N. F. Oropesa Ruiz (Eds.), Innovación docente e investigación en arte y humanidades (pp. 159-167). Dykinson.

Moráis Morán, J. A. y Castiñeiras López, J. (2022). Innovación docente aplicada a la enseñanza de la Historia del Arte: de la practicidad del relato académico a la profesionalización en las instituciones culturales. En M. F. Benito Cabello, C. G. Hernández Hernández y L. Luceño Casals (Eds.), Aprender innovando. Transferencia del conocimiento en los estudios de historia, artes, arquitectura y diseño (pp. 902-917). Aula Magna.

Rodríguez Saltos, E. R., Moya Martínez, M. E. y Rodríguez Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Dominio de las Ciencias, 6(3), 23-50. https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205

Querol Fernández, M. Á. (2011), El patrimonio cultural en las universidades españolas: no sólo una cuestión de tiempo. Patrimonio cultural de España, 5, 75-89. https://bit.ly/46M29Fq

Teijeira Pablos, M. D., Moráis Vallejo, E. y Moráis Morán, J. A. (2018). Del aula al museo: estrategias profesionalizantes de los alumnos de Historia del Arte de la Universidad de León a través de un proyecto de innovación docente (2017), Teaching and Learning Innovation Journal, 2, 20-26. https://doi.org/10.18002/telein.v2i0.5429

Teijeria Pablos, M. D. (2019). Metodologías activas para la profesionalización del futuro historiador del arte. Algunas experiencias. En J. A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo y M. N. Campos Soto (Eds.), Inclusión, tecnología y sociedad. Investigación e innovación en educación (pp. 2207-2220). Dykinson.

DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. CUANDO EVALUAR ES MÁS QUE UN EXAMEN

ANA CRISTINA FORMENTO TORRES
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

En la facultad de Educación, los estudiantes deben prepararse para formar a los ciudadanos del futuro. La necesidad de incorporar nuevos enfoques, metodologías y formas de llevar a cabo la educación de niños y jóvenes, abre la oportunidad de aprender, revisar y reflexionar las diferentes formas de producir el aprendizaje y de su evaluación. Y no sólo introducir las novedades *per se,* sino porque es necesario que el docente pueda asegurarse de que los objetivos del curso, las actividades, posibles proyectos, la asignatura en conjunto, se hayan alcanzado y cumplido tanto para la propia acción docente como para el aprendizaje del estudiante.

La evaluación es el proceso fundamental de la enseñanza y el aprendizaje. Se ha dicho de ella que es necesaria para la consolidación de todo lo que se aprende pero, a veces, se minusvalora u olvida (Ruíz Martín, 2019). Por eso, hay autores que llegan a hablar incluso, de la necesaria e indisoluble relación, entre aprendizaje y evaluación y en que no es posible ni imaginable una parte sin la otra (Fernández, S.,2017).

Existen dos tipos de evaluación muy diferentes en cuanto a la forma y sobre todo, en cuanto a los objetivos a conseguir. La evaluación puede ser sumativa, si sólo se busca la calificación, "poner notas", o formativa, si además hay otros objetivos más ambiciosos y variados, los cuales se podrían sintetizar en la expresión "lograr una mayor eficacia en los procesos de aprendizaje" (Sanmartí, 2019, p.24).

Ambas pueden y, por ahora, deben convivir, pero la segunda no debería olvidarse y reducirse simplificando todo el proceso a cuantificar numéricamente el trimestre (Morales y Fernández, 2022). Aunque se transformen los métodos si los objetivos son únicamente calificar, no cambiará nada (Sanmarti, 2019). Si el docente no se asegura de que las dificultades se han superado y ha recorrido el camino junto al alumno, no habrá habido aprendizaje, o por lo menos, no se sabrá realmente si estos se han producido.

Para la realización de una evaluación formativa se tendrá que desarrollar la reflexión sobre el proceso realizado (Hattie, 2017). Y para ello, es necesario, propiciar momentos de retroalimentación, creando oportunidades de revisión de ejercicios para su análisis y realización por segunda o más veces y no esperar al final de evaluaciones o cursos para realizar las pruebas evaluatorias. Es decir, se estaría hablando de más andamiaje y menos evaluaciones finales, que no significa eliminar la evaluación, sino dotarla del auténtico contenido y objetivos, que completen el aprendizaje.

Quizás, lo dicho anteriormente, se pudiera entender y quedarse en un eslogan provocador sin más, muy típico de estos tiempos actuales. Sin embargo, su significado implica algo verdaderamente importante a tener en cuenta, ya que sería la fórmula de reducir la presión evaluatoria calificable para reconducir esa parte del aprendizaje a imprimir mayor valor al proceso en sí. Y esto mediante "feedbacks" entre profesor y alumno o entre los propios alumnos en una bien y correcta coevaluación que no, cocalificación. Y también a través de la presentación de modelos en los cuales los alumnos puedan entender mejor los objetivos que se espera de ellos (Morales y Fernández, 2022).

Muchas veces, puede surgir el dilema de si la realización de determinadas pruebas son las adecuadas para medir esos aprendizajes o, incluso, si se pueden medir de manera fiable. Además de si esos aprendizajes serán transferibles, es decir, si el conocimiento o conocimientos puedan ser utilizados por los discentes en otros contextos y situaciones. Para estar seguros de todo ello, es necesario tener en cuenta siempre, que los aprendizajes sean significativos, profundos y conectados con otros conocimientos previamente adquiridos (Blatchford et al., 2000).

Y esto se conseguirá si en el diseño previo de una asignatura, se tiene en cuenta estos pasos intermedios, estos recursos para asegurarse que el aprendizaje se va construyendo correctamente, por buen camino, sin esperar al final de toda la asignatura.

Estos pasos y oportunidades son, los modelos y las pruebas intermedias sin nota, que ayuden al alumno a situarse en el momento en que se encuentra su aprendizaje y, a entender cómo transcurre el aprendizaje, cuáles son los errores, porqué se producen, cómo desmontarlos y, por lo tanto, tomar plena consciencia y control del aprender.

En el caso de las asignaturas de Didácticas Específicas, concretamente la Didáctica de la Geografía, el planteamiento de acercar el aula real a los futuros maestros, presenta un contenido eminentemente práctico que busca entrenarlos en la docencia y en todo lo que forma parte de la profesión, unido a la necesidad de buscar un hábito de lectura y reflexión de la investigación científica. Esto último, que siempre ha sido importante, se hace hoy aún más necesario ante la invasión de metodologías "pseudocientíficas" que inundan el panorama educativo y que se adoptan sin saber realmente si hay un estudio riguroso de su validez científica (Ferrero, 2017).

En un momento donde la crisis de la sociedad occidental afecta de forma directa a la escuela (Corrales et al., 2019, Nussbaum, 2019), revisar el papel que la evaluación tiene en los procesos cognitivos, supone un reto apasionante. En primer lugar, el docente debe asegurarse de que se han conseguido los objetivos planteados. En segundo lugar, también se debe revisar si la metodología empleada ha sido la correcta para alcanzar los aprendizajes que se habían imaginado (Gavilan, 2002). Y es aquí, donde surge la necesidad de reflexionar sobre el tipo de evaluación acorde con la finalidad de la asignatura y, por supuesto, llevarla a la práctica.

Para ello se pensó y planteó si después de un curso variado y equilibrado en actividades teóricas y prácticas, y también reflexivas, usando tanto la metodología cooperativa como la expositiva, era posible diseñar una prueba evaluatoria que primase el pensamiento reflexivo y la creatividad de los alumnos, teniendo como base los saberes básicos, las

actividades cooperativas desarrolladas durante el curso, y el aporte de la bibliografía propuesta por el departamento y trabajada en el aula, así como otras lecturas pensadas para el análisis personal autónomo de los discentes.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en la realización de la evaluación de la asignatura de Didáctica de la Geografía, durante el curso 22-23 en la Facultad de Educación en 2º Curso de Magisterio de Primaria fueron tres.

- En primer lugar, se observó la necesidad de acostumbrar a los alumnos universitarios a la práctica reflexiva sobre su trabajo y sobre los conocimientos y prácticas llevadas a cabo en la asignatura. También sobre la evaluación, sus objetivos, formas y métodos.
- En segundo lugar, se partió también de la urgente ayuda a familiarizarse con el uso y la lectura de bibliografía científica para que el futuro docente tenga, en la consulta de la investigación educativa, una fuente actualizada, rigurosa y veraz para construir su práctica profesional.
- Y finalmente, se buscaba transmitir que la docencia une teoría y arte y que debe valorar la importancia de la creatividad y la libertad para la vida y el trabajo como fuente de mejora y de crecimiento personal. En el caso de los futuros profesionales, esta idea puede incitarles a explorar nuevas vías que ayuden a los niños y jóvenes en su aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Se diseñó una prueba para evaluar el trabajo que se había hecho a lo largo del semestre. Se centró en el espacio, como tema central y fundamental de las diferentes actividades y de la teoría trabajada durante ese tiempo. También se tuvo en cuenta, el desarrollo de la investigación de las diferentes metodologías y, por supuesto, del aprendizaje geográfico de los niños a lo largo de la Educación Primaria.

El grupo en el que se llevó a cabo todo el trabajo y la prueba de evaluación estaba formado por cincuenta y cinco estudiantes de segundo Grado de Magisterio de Primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza en España durante el curso 2022-2023. El 59% eran mujeres y el 41 % hombres, de edades comprendidas entre los 20 y 22 años. Este grupo como los demás de cada nivel de los diferentes grados de la Facultad, se formaban según criterios fijos no probabilísticos relacionados con las notas cuantitativas obtenidas el curso anterior.

En este caso de los grupos de segundo curso, en el que se realizó la intervención, correspondía al tercero de los cuatro grupos existentes. Esta forma de agrupamiento implicaba además un horario de tarde peor que los grupos primero y segundo, por ello, algunos alumnos no podían asistir regularmente por sus obligaciones laborales o personales. Esto tenía efectos negativos en la motivación de los estudiantes. Algunos verbalizaban que "no se esperaba mucho de ellos" por lo que se partía de un bajo nivel motivacional.

Además se identificó una baja inclinación hacia el aprendizaje en general y la asignatura en particular, por otros motivos, algunos de los cuales se derivaban de ideas preconcebidas sobre la asignatura que tildaban de excesivamente teórica a pesar de ser una didáctica de, en este caso, de la Geografía. Esta disciplina era identificada por muchos alumnos, desde su época colegial, como árida, cargada de contenidos memorísticos y difícil de comprender.

Este fue el punto de partida, motivación negativa tanto a nivel extrínseco como intrínseco. Era seguro que todo iba a resultar un gran reto tanto para los estudiantes como para la docente.

Durante el curso se trabajó con una metodología mixta, cooperativa-expositiva en grupos y parejas de trabajo fijos, así como de manera individual.

El trabajo cooperativo se ha estudiado intensamente desde finales de los noventa en España y en décadas anteriores en otros países del entorno y de Estados Unidos. Las conclusiones a las que se ha llegado en numerosos estudios es que, si se prepara correctamente y se lleva a cabo durante un tiempo adecuado, controlando de manera rigurosa los

tiempos y las actividades por parte del profesor, es posible alcanzar unos ambiciosos objetivos entre los que destacan no sólo los de tipo académico, sino también de una mayor integración social y de una mejora en el autoconocimiento y la maduración personal (Aksit et al., 2016; Mouw et al., 2019; Mukuka et al., 2019).

Sin embargo también es necesario conocer la problemática que lleva aparejada esta metodología para intentar paliar en lo posible los diferentes aspectos negativos derivados de su aplicación y conseguir una correcta aplicación sin quedarse en meros" trabajos de grupo" (Corrales et al., 2018; Formento, 2019; Ibarra e Izquierdo, 2010; Kade &Sudana, 2019; Le et al., 2019).

Los problemas más recurrentes que imposibilita, a veces, un adecuado uso del trabajo cooperativo son la elevada ratio de las clases, la incomprensión de compañeros y familias, una incorrecta organización de tiempos y actividades y la evaluación, que se convierte en un arduo proceso complicado de llevar a cabo (Bardach et al, 2018; Guffron &Ermawatt, 2018; Hung, 2019).

Antes de finalizar el semestre, se les explicó en el aula, previamente a la prueba o examen, la "lista de chequeo" (Morales y Fernandez, 2020), para que conociesen los criterios de evaluación que se tendrían en cuenta. Entre ellos, la creatividad y originalidad como parte importante de estos.

Aunque son las rúbricas los instrumentos más generalizados para la evaluación de trabajos y otros tipos de pruebas, la experiencia de la docente refrendada también por la investigación (Morales y Fernandez, 2022), le lleva a utilizar esta herramienta que facilita la transmisión de los objetivos a evaluar así como la propia evaluación.

La información llega rápida, es muy concreta y se utiliza en las actividades previas para realizar la retroalimentación imprescindible en este tipo de evaluación. Igual que las rúbricas, su contenido debe ser conocido previamente por los alumnos, lo que ayuda a orientar su trabajo, concretándolo y dándoles la seguridad de poder realizar una parte autónoma y por lo tanto, ir creciendo y madurando como estudiante.

Esta lista de chequeo se organizó en tres apartados:

- El primero, en el que se remarcaba la necesidad de revisar la ortografía, el nivel culto y específico del lenguaje, el uso de una sola tinta, la puntuación y los márgenes. Es decir, la presentación del escrito. Dado que el examen sería escrito a mano.

- En un segundo apartado, se indicaba cómo debía ser la estructura del texto, (de tipo expositivo-argumentativo) junto a la necesidad de no olvidarse de ningún apartado. Se remarcaba la importancia de la creatividad y la originalidad, insistiendo en no copiar sino inspirarse en las referencias dadas.

- Finalmente, la revisión del contenido, completo sin que faltase ninguna de las partes con su correspondiente explicación y referenciando al máximo y correctamente.

Se contaba con cuatro materiales principales que fueron presentados y explicados en el aula también, los días anteriores a la prueba. Esta sesión se consideró necesaria porque los estudiantes debían buscar los planos de las facultades que iban a utilizar y, porque el artículo del espacio arqueológico no estaba dentro de la bibliografía de la guía del alumno de inicio del curso.

Además se pretendía que los alumnos fueran investigando, pensando, intercambiando ideas y reflexionando para la hora en la que deberían poner por escrito todo ese trabajo.

Por lo tanto, la primera fase, de recopilación y reflexión, compleja y extensa, se preparaba previamente y en un segundo momento, durante la sesión del examen, se realizaba a mano, por escrito, todo el proceso de redacción.

Los materiales que se les explicaron para la realización del examen fueron:

- La bibliografía recomendada de la asignatura. Esta había sido previamente trabajada en el aula con los alumnos de manera cooperativa.

– En segundo lugar se añadió un artículo de un especialista de otra disciplina, la arqueología, que aportaba una manera alternativa de análisis de la realidad, en este caso, del espacio arqueológico altamente innovador, sugerente y con unas conclusiones muy atractivas para aplicarlas al estudio del espacio y su enseñanza.

– En tercer lugar, se utilizó el concepto de Geografía de las emociones, que formaba parte de los contenidos desarrollados teóricamente y con prácticas en el aula.

– Y finalmente, los alumnos debían buscar planos de su facultad, la Facultad de Educación de Zaragoza y de otra facultad de estructura clásica del mismo Campus. Hay que tener en cuenta que el edificio de la Facultad de Educación es moderno, se empezó a construir en 2010. Destaca por tener un diseño innovador y rupturista en relación a la estructura, organización y estética de las facultades tradicionales más antiguas.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta forma de evaluación fueron altamente positivos en varios aspectos.

Para la docente fue muy interesante reflexionar, buscar y diseñar una prueba que fuera innovadora y alejada de examinar la simple repetición de contenidos, sin reflexión y sin conexión. Además había un aspecto que aumentó el reto que se planteaba en el inicio de curso. Se trataba de un grupo relativamente homogéneo en cuanto a un bajo rendimiento debido a diversas causas. Por lo que, por un lado, era necesario hacer olvidar a los alumnos ese punto de partida y, de esa manera, poder enfocarles en el trabajo sin prejuicios y con ilusión.

Para ello se optó por formar grupos cooperativos que fueran acompañados de un andamiaje de la profesora en los que, junto al trabajo académico se valorase también los conceptos de superación personal, ayuda al compañero y una búsqueda del conocimiento, para

convencerles de que el esfuerzo puede ayudar a cambiar y paliar aspectos negativos que se encuentran a veces en el mundo y en uno mismo.

Se les intentó enseñar a proyectar su trabajo hacia un futuro profesional, en el que no contase lo negativo de las ideas preconcebidas mientras que se focalizase todo el esfuerzo en el trabajo imaginando su proceso personal como el itinerario que iba a ayudar a sus alumnos de una manera integral, más humana y con un importante sentido de responsabilidad personal y de grupo.

Con todo esto, el objetivo de la prueba final era, de una parte, concienciar a los alumnos de la importancia de partir de unos contenidos para reflexionar, conectar con otros conocimientos y saberes y, por otra, conseguir mediante el uso correcto de la expresión escrita, un texto imaginativo pero reflexivo, con una sólida base teórica y que fuera la expresión de un proceso que se había ido gestando a lo largo de todo el semestre y de las diferentes actividades realizadas, valoradas y reflexionadas.

Los alumnos destacaron y valoraron, la importancia dada a la creatividad y a la reflexión científica, y en segundo lugar, que se había mejorado la motivación hacia la asignatura y la apreciación del valor de la Geografía en la enseñanza de los niños, aumentando de manera progresiva a lo largo del curso.

Se sintieron valorados cuando en las sesiones del aula se les enseñaba y ayudaba a reflexionar y se propiciaba que fueran más allá de meras repeticiones de contenidos y de opiniones o modas. Apreciaron que se centrase la asignatura en la aplicación práctica, desarrollando didácticas y revisando tanto los aspectos positivos como negativos que les había ayudado a discernir entre la gran cantidad de ellas.

Se valoró también el talante positivo y constructivo de las clases sin rechazar tanto la metodología tradicional como los aspectos más innovadores que las metodologías, llamadas activas, podían aportar al trabajo del docente y al aprendizaje de los alumnos de Primaria.

Asimismo se resaltó la necesidad de entrenamiento en la crítica constructiva y documentada científicamente para alejarse de manipulaciones o intereses comerciales.

En cuanto a los resultados cuantitativos se observó un alto nivel de superación de la asignatura.

5. DISCUSIÓN

Los futuros maestros deben prepararse para formar a los ciudadanos del futuro. La necesidad de incorporar nuevos enfoques, metodologías y formas de llevar a cabo la educación de niños y jóvenes, abre la oportunidad de aprender, revisar y reflexionar, las diferentes formas de producir el aprendizaje y de su evaluación.

Se vio la necesidad de utilizar un tipo de evaluación, en este caso formativa, en la que se tuviese en cuenta el pensamiento y la creatividad de los alumnos. Sin renunciar a la base de los conocimientos teóricos, las actividades cooperativas desarrolladas durante el curso, y a la aportación de una bibliografía para conseguir un aprendizaje significativo, sólido y profundo para que pudiera ser transferible a otras circunstancias y contextos

Se buscaba, fundamentalmente, si la utilización de la retroalimentación entre alumnos y profesor, creando oportunidades para revisar el proceso, analizar los errores y sus causas y acostumbrándose a un análisis metaanalítico de su propio aprendizaje, mejoraba la motivación hacia el estudio de la asignatura y del rendimiento académico.

Además, si el uso de este tipo de evaluación y metodologías como el aprendizaje cooperativo, unido al tradicional, ayudaría a los alumnos a progresar en su trabajo intelectual, mejorar a nivel personal y social, superando prejuicios e ideas preconcebidas que habían lastrado su rendimiento.

Con todo ello y si en otras etapas se han encontrado beneficios importantes, (a pesar de los problemas), ¿por qué no va a ser posible en niveles donde los estudiantes están más maduros psicológicamente usar todo ello para enfrentarse a los retos que estos cambios suponen?(Ibarra & Izquierdo, 2010).

Sería necesario, y esto es una de las limitaciones que se dan en todo lo expuesto hasta ahora, el adecuado seguimiento de este grupo para

vislumbrar el alcance de todos estos objetivos, así como un estudio experimental con grupo control y una ampliación de la muestra.

Sin embargo y pese a las limitaciones de este trabajo, lo que sí se pone de relieve con este estudio es, que los caminos de renovación que se marquen en la mejora del trabajo docente en niveles universitarios debe ir encaminados a aumentar el tiempo dedicado al proceso de aprendizaje en el que la comunicación profesor-estudiante mediante procesos de retroalimentación, son la clave para el cambio que se está esperando encontrar para una universidad moderna y avanzada.

6. CONCLUSIONES

En la actualidad, existe un debate sobre diferentes aspectos en relación a la educación, y en todos los niveles, también en el universitario. Uno de ellos es la evaluación. Tipos, formas, maneras de llevarla a cabo, posible utilidad o no, papel del profesor y del alumno.

Pese a todo, es indudable que el profesor debe saber si los aprendizajes se han realizado, en qué momento del proceso se halla el estudiante, cuáles son los problemas planteados y sus razones y, sobre todo, si lo aprendido también pueda ser transferido a otros contextos.

En esta fase del aprendizaje también el alumno debería ser acostumbrado a realizar su propio análisis metacognitivo de todo lo realizado para aprender a controlar su desarrollo y conseguir un aprendizaje significativo, profundo y sólido.

Para conseguir todo esto, la evaluación formativa puede ser la manera y forma de alcanzar todo ello, también en los niveles universitarios. Pero ello implica cambiar algunas dinámicas fuertemente arraigadas tanto a nivel docente como del propio estudiante. Es el caso de la evaluación sumativa, en la que sólo interesa la nota sin tener en cuenta todo el proceso llevado a cabo para conseguirla. Con este sistema eliminamos competencias tan importantes y necesarias como la reflexión, el debate, la coevaluación, la retroalimentación y la posibilidad de ser conscientes tanto el docente como el discente de todo ello. También el aprendizaje del error como algo altamente necesario y positivo en el

desarrollo de todo el proceso y que podría dar un cambio radical a todo el panorama educativo (Formento et al., 2023).

En este sentido es necesario tener en cuenta que para llevarla a cabo se necesitan también cambios organizativos como el número de alumnos por profesor, el tiempo que se dedica a cada asignatura, si, quizás, sería necesario volver a las asignaturas anuales en aras de una mayor profundidad de contenidos y competencias, y un mayor respeto a los tiempos de asimilación, reflexión y relación de todo que lleva a cabo el discente.

Junto a ello, la cooperación entre departamentos, para lo que se necesitaría tiempo para reflexionar y diseñar juntos para profundizar y conectar y distribuir a lo largo del tiempo en aras de una mejora paulatina de la calidad de la docencia universitaria.

A la hora de investigar, seguir comparando formas y métodos, junto con la necesaria práctica en el aula para verificar y ajustar las características y aprender de errores y de visiones generales y excesivamente teóricas, podría ser un camino interesante y sugerente.

Si la investigación y la práctica se alejan de rutinas y buscan el verdadero aliciente de ello que es adentrarse en lo que no se ha hecho pero que puede hacerse, buscando vías nuevas, aunque consistentes para la mejora real del aprendizaje y de la formación de los estudiantes, también para los docentes.

No se debería olvidar que ser maestro es ser siempre estudiante en la aventura del saber y del descubrimiento para avanzar y progresar todos.

8. REFERENCIAS

Aksit, F., Niemi, H., & Nevgi, A. (2016). Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. Australian Journal of Teacher Education, 41(4), 94-109. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.6

Bardach, L., Luftenegger, M., Yanagida, T., Barbara, S., & Christiane, S. (2019). The role of within-class consensus on mastery goal structures in predicting socio-emotional outcomes. British Journal of Educational Psychology, 89, 239-258. Recuperado de https://onlinelibrary.wiley.com/journal/20448279

Blatchford, P., & Russell, A. (2020). Rethinking Class Size: The complex story of impact on teaching and learning. https://doi.org/10.14324/111.9781787358799

Corrales, M., Díaz, B., Sánchez, J., & Moreno, J. (2019). El laboratorio de humanidades y ciencias sociales en educación secundaria: Planteamiento teórico y análisis de posibilidades prácticas. Papeles salmantinos de educación, 23, 129-151. https://www.researchgate.net/publication/337545778_El_laboratorio_de_Humanidades_y_Ciencias_Sociales_en_Educacion_Secundaria_planteamiento_teorico_y_analisis_de_posibilidades_practicas

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 2017(24), 3. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807

Ferrero, M. (2017). Mitos sobre el cerebro y la educación en el profesorado español. Ciencia cognitiva, 11(1), 20-22.

Formento Torres, A. C. (2019). El aprendizaje cooperativo en Secundaria: Un proyecto para acercar la Literatura a los adolescentes. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 37(2), 45. https://doi.org/10.14201/et20193724565

Formento Torres, A. C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia. Una revisión sistemática y metaanalítica. Relieve, 29(1). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110

Gavilán, P. (2002). Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes. Revista de Ciencias de la Educación, 192(1), 505-521.

Ghufron, M.& Ermawati, S. (2018). The strengths and weaknesses of cooperative

learning and problem-based learning in EFL writing class: Teachers and stdents' perspectives. International Journal of Instruction, 11(4), 657-672. https://eric.ed.gov/?q=learn+AND+java&id=EJ1191701

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hung, B. P. (2019). Impactos del aprendizaje cooperativo: Un estudio cualitativo con estudiantes y profesores de E.F.L. en colegios vietnamitas. Issues in Educational Research, 29(4), 1123-1140. http://www.iier.org.au/iier29/hung.pdf

Kade, A., & Sudana, N. (2019). Efecto de la estrategia de rompecabezas y el estilo de aprendizaje en la comprensión conceptual en la escuela secimd. IJET. Recuperado de https://online-journals.orga Internacional de Filosofía,

Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. Cambridge Journal of Education, 48(1), 103-122. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2016.1259389

Ibarra, A., & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. Revista General de Información y Documentación, 20, 221-241.

Morales, M., & Fernández, J. F. G. (2022). La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje (Biblioteca Innovación Educativa no 48). Ediciones SM España.

Mouw, J. M., Saab, N., Janssen, J., & Vedder, P. (2019). Quality of group interaction, ethnic group composition, and individual mathematical learning gains. Social Psychology of Education, 22, 383-403. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09482-w

Mukuka, A., Mutarutinya, V., & Balimuttajjo, S. (2019). Exploring the barriers to effective cooperative learning implementation in school mathematics classrooms. Problems of Education in the 21o century, 77(6), 745-757. https://doi.org/10.33225/pec/19.77.745

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. Nómadas, 44, 13-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=145130

Ruiz Martín, H. (2020). ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza (1.a ed.). Graó.

Sanmartí, N. (2008). Evaluar para aprender, 44, 17-18. https://amilblog.files.wordpress.com/2013/06/10ideasclaveevaluar.pdf

"TÓPICA": UN VIAJE STEAM A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA Y EL ARTE

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Los tópicos son las ideas, conceptos o temas que han merecido la atención de los artistas desde tiempos inmemoriales y que, por tanto, han sido recreados una y otra vez en las grandes obras literarias, plásticas y musicales de todas las épocas.

En consecuencia, los tópicos muestran, las diversas perspectivas que el pensamiento humano ha adoptado a lo largo de la historia acerca de cuestiones trascendentales para nuestra existencia: el amor, la muerte, la belleza, la naturaleza…

Tal como ha señalado Márquez (2002), la definición de tópico es complicada, pues a menudo, tanto en el ámbito artístico como escolar y académico se ha entrecruzado con el concepto de "motivo" (elemento temático recurrente en la obra de un autor concreto; por ejemplo, el gitano en la obra de Lorca o el nenúfar en la pintura Monet) y con el término peyorativo de "lugar común"; esto es, una imagen desgastada por el uso y carente de originalidad ("dientes como perlas"). Así, Curtius (1955), ciñéndose al ámbito literario, consideró el tópico como un tema reconocible y reiterado dentro de una tradición que el escritor reformula, actualiza y adapta a su obra y contexto artístico y cultural.

El uso actualizado y contextualizado por un escritor de una materia literaria abstracta o general que es reconocida como común por un círculo de cultura.

Para Escobar (2000, 137-142), el concepto de tópico puede delimitarse a través de un conjunto de características definitorias. La primera es que el tópico es esencialmente anónimo y está presente en la tradición cultural desde tiempos inmemoriales; en segundo lugar, el tópico es universal, lo que hace que se emplee en numerosas tradiciones, a menudo desde perspectivas ideológicas diversas; la tercera característica del tópico es su carácter tradicional, es decir, su recurrencia a lo largo de manifestaciones culturales de todas las épocas; destaca asimismo su extensión variable, pudiendo constituirse en eje temático central de una obra o ser una referencia secundaria; también su carácter conceptual, que hace que no consideremos tópicos los elementos formales recurrentes; y, por último, su función retórica, de persuasión o de invitación a la acción, si bien es común considerar tópicos algunos arquetipos, como el *don Juan* o la *femme fatale.*

El origen de la mayoría de los tópicos se halla en las obras de la Antigüedad Clásica y en la Biblia y, habitualmente, se nombran a través de una sentencia latina (por ejemplo, *beatus ille)* pues fueron los antiguos rétores griegos y latinos quienes los sistematizaron. No obstante, pronto los tópicos traspasaron los límites de los discursos retóricos para convertirse en un elemento fundamental de las obras literarias y artísticas. Desde una perspectiva literaria, Escobar (2000) entiende que ya en la Edad Antigua el tópico se concibió como:

> la recurrencia intertextual de una serie de esquemas conceptuales más o menos formalizados que los autores antiguos emplean como recurso y que los receptores de sus obras perciben -en mayor o menor medida- como tales tópicos, son propios de toda literatura desarrollada (a raíz, sobre todo, de su difusión escrita), sea cual sea su tipología lingüística, formalizada en géneros, enseñada en las escuelas y -como rasgo fundamental- concebida esencialmente en función de sus destinatarios (p. 133).

El empleo del tópico en la tradición artística se sustentó durante siglos en los conceptos clásicos de *imitatio* y *aemulatio,* que orientaron la creación hasta el auge de la originalidad, gracias al movimiento romántico de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. No obstante, el arte y la literatura contemporáneos, pese a su afán de innovación no pueden sustraerse a la presencia constante de la tradición: ese referente que se mantiene, se derriba o se deconstruye es un acervo común, un

universo de referencias compartidas en torno al que se configura nuestra cultura.

Así, autores como Escobar (2006) reivindican la presencia de esta tradición cultural en la escuela, pues solo conociendo nuestro pasado, podremos progresar hacia la construcción de nuestro futuro:

> La ausencia de tópicos tradicionales (y, en general, de recursos retóricos conscientes) [...] caracteriza la producción literaria de los últimos veinte años, en prosa y en poesía, salvo contadas excepciones, como consecuencia de la obcecada política de demolición de la escuela en toda Europa (de la escuela occidental de los últimos tres mil años, se entiende) y de la consiguiente pérdida de memoria colectiva: surge así una *inventio* que, sin *inventio* (ni *dispositio*, ni *elocutio*), sólo interesa —por vez primera en la historia de la estética y de la ética— a su autor, en el mejor de los casos. Según se apuntaba hace poco tiempo, «hay tanta y tan buena poesía amorosa que uno de los retos sigue siendo escribir un poema de amor sin tópicos» (Luis García Montero, en El País del 15 de octubre de 2003); es fácil que ese extraño deseo se cumpla muy pronto, pero no quizá porque el poema resultante carezca realmente de tales tropos, sino porque nadie —ni autor ni lector— sabrá reconocerlos y, por tanto, entenderlos o vivirlos (p. 22).

El estudio de los tópicos resulta ideal para mostrar al alumnado de Educación Secundaria las conexiones históricas y culturales entre todo tipo de manifestaciones artísticas de distintas épocas, planteando una visión global de la historia cultural de Occidente.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo es crear una situación de aprendizaje que proporcione a los alumnos de 4º de Educación Secundaria una visión globalizadora de la evolución de la historia del arte y la literatura, poniendo de relieve las relaciones temáticas y conceptuales entre diversas manifestaciones artísticas y cómo estas responden a la realidad social, cultural e ideológica de cada época.

Planteamos para ello una metodología de trabajo cooperativo basada en la realización de un proyecto, pues, de esta manera, estimularemos el aprendizaje activo y autónomo del alumnado y su capacidad para resolver problemas y regular su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje basado en proyectos permite, por otra parte, la participación de

alumnos con diversas aptitudes y capacidades, por lo que fomenta la educación inclusiva, tal como han señalado Moliner et al. (2016) o Arguiñano *et al.* (2018),

Asimismo, la metodología de nuestro proyecto propicia la transición del alumnado entre la ESO y el Bachillerato, iniciándole en algunas técnicas de investigación elementales (búsqueda de información en diversas fuentes y soportes, formulación de hipótesis, análisis comparados y críticos, redacción académica, realización de póster científicos etc.) fomentando así el desarrollo de la reflexión crítica acerca de los aprendizajes adquiridos. Tal y como expone Sánchez Puentes (2004), la enseñanza de la investigación debe sustentarse en la práctica:

> La nueva didáctica de la investigación social y humanística hace hincapié en el poder revelador de la práctica y considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyándose en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimientos. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente (p. 9).

Por último, consideramos que para que se integre con éxito en la nueva sociedad del conocimiento, nuestro alumnado debe acostumbrarse a compartir su saber con el resto de la sociedad. Con este propósito, planteamos que, en la etapa final de nuestro proyecto, los estudiantes elaboren un póster científico en el que muestren los resultados de su investigación y se comprometan a exponerlo al resto de la comunidad educativa.

3. TÓPICA

3.1. ALUMNADO DESTINATARIO

El alumnado al que se destina este proyecto es un grupo de 26 alumnos de 4º de ESO del IES Río Júcar de Madrigueras.

Madrigueras es una localidad situada en el norte de la provincia de Albacete que cuenta tan solo con 4.644 habitantes. La mayor parte de la población activa trabaja en el sector primario y en la industria metalúrgica, aunque cuenta con un número llamativamente grande de titulados

medios y superiores que se trasladan diariamente para trabajar en el sector servicios, bien en la capital de la provincia o en otras localidades.

El alto grado de formación de muchas familias hace que el IES Río Júcar posea una orientación académica y el instituto desarrolle muchas actividades en relación con el entorno basándose en el desarrollo de un aprendizaje competencial, tal como especifica su *Proyecto Educativo* (2002):

> Para dar un impulso y desarrollo de los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial, se continuará con la línea de actuaciones desarrolladas en cursos anteriores como son el fomento de grupos de trabajo, el plan de autoformación, los proyectos inter-materias, el desarrollo de escenarios de aprendizaje, las ferias metodológicas, el desarrollo de un Plan de Innovación centrado en el éxito escolar (basado en el paradigma competencial, la neurodidáctica y el modelo de implicación parental) y que conlleve la formación e implementación para los docentes, colaboración con la administración y otros organismos y entidades en esta materia (p. 24).

El IES Río Júcar posee una amplia trayectoria en el uso de la metodología STEAM, habiéndose constituido como un centro pionero en Castilla-La Mancha en la realización de proyectos basados en esta metodología y merecedor, por ello, del Sello de Calidad STEAM 2022/23 de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. En este sentido, tanto el profesorado como los alumnos del centro se hallan habituados al empleo del aprendizaje basado en proyectos de carácter multidisciplinar y cooperativo, por lo que una situación de aprendizaje como la que se plantea, en la que intervienen tantas áreas y departamentos, podría llevarse a cabo fácilmente sin sufrir las resistencias habituales a este tipo de proyectos del profesorado de otros centros. De hecho, los miembros del claustro que participan en los diversos proyectos STEAM del IES Río Júcar se reúnen semanalmente para coordinar el funcionamiento de cada uno de los proyectos y evaluar su desarrollo, a fin de introducir cambios en caso de que se estimara necesario.

Asimismo, con una periodicidad mensual los coordinadores de los diversos proyectos informan a todo el profesorado sobre el desarrollo de los mismos y, anualmente, se convoca una Feria STEAM en el centro

en la que los alumnos muestran los resultados de los proyectos STEAM que han realizado a lo largo del curso.

El grupo-clase que desarrollará este curso "Tópica" es el grupo de 4º de ESO-B que ha elegido las materias optativas encaminadas a cursar Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Artes. Esta elección viene, además, determinada por el hecho de que son los alumnos de este grupo los que cursan muchas de las materias optativas implicadas y también debido a que pensamos que la temática del proyecto puede motivar más a estos estudiantes que a los que han optado por cursar más asignaturas de tipo técnico y científico.

En general, el grupo goza de un buen clima de convivencia, sin conflictos importantes y con una actitud respetuosa y cooperativa entre sus miembros. Los estudiantes se hallan motivados hacia el aprendizaje y muestran una actitud activa y receptiva cuando se les plantean proyectos y tareas que conectan con sus intereses. En el grupo hay dos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, pues padecen un trastorno de hiperactividad y déficit de atención. Aunque su desempeño en clase es satisfactorio requieren de algunas adaptaciones metodológicas, como situarse en las primeras filas, recibir apoyo individualizado por parte del docente o dividir las tareas en secuencias más breves que sus compañeros. Todo ello se tendrá en cuenta durante el desarrollo del Proyecto "Tópica".

Pese a que este proyecto se ha diseñado para un grupo concreto de alumnos, consideramos que, a grandes rasgos, es extrapolable a cualquier grupo de 4º de ESO, si bien corresponderá al profesorado efectuar los ajustes necesarios para adaptarse a las necesidades educativas de sus discentes.

3.2. Metodología

Nuestra propuesta plantea una situación de aprendizaje STEAM, en la que los alumnos de 4º de ESO analizan la evolución de un tópico literario a lo largo de diversos periodos históricos, estableciendo relaciones entre obras artísticas de distintas épocas y manifestaciones (pintura, escultura, literatura, música y cine).

Tal y como la concibe Sánchez (2019), la metodología STEAM es un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno desarrolla sus aprendizajes de modo activo, dinámico, contextualizado, sistémico e interdisciplinar, integrando simultáneamente la ciencia, la tecnología, la ingeniería, las artes y las matemáticas. STEAM trata de romper con la fragmentación artificial en materias de los currículos tradicionales y proponer al alumnado retos parecidos a los que se encontrará en la vida real: en los que tenga que activar los saberes y competencias adquiridos en distintas áreas y en distintos momentos de su trayectoria académica. Asimismo, para Lam Byrne (2023),

> queda claro que la metodología STEAM permitirá al mismo tiempo a los docentes fortalecer la calidad y colaborar en la construcción de la educación e impulsar un aprendizaje basado en la indagación, en la formación en valores y competencias, el pensamiento crítico y creativo, la comunicación, el trabajo en equipo y con diferenciación que permita a los estudiantes lograr los objetivos planteados respetando su propio ritmo de aprendizaje (p. 8).

Por otra parte, "Tópica" se basa en las metodologías de aprendizaje cooperativo y activo y del aprendizaje basado en proyectos. Con todo ello pretendemos que nuestro alumnado genere un aprendizaje compartido y constructivo, obteniendo dos objetos materiales fruto de su proceso de aprendizaje: un trabajo escrito y un póster científico con el que transmitir los resultados de su investigación al resto de la comunidad educativa. "Tópica" se inscribe así en la línea de otras experiencias de innovación educativa basadas en la transmisión de los resultados de un proyecto al resto de la comunidad escolar (por ejemplo, Fuentes y García, 2010; Álvarez *et al.* 2016; Llorente *et al.,* 2017).

Consideramos, asimismo, que la relativa libertad que se ofrece al alumnado en cuanto a la elección del tópico y las manifestaciones artísticas sobre las que trabajará contribuirá a la motivación de los grupos hacia el proyecto; así como el hecho de que este active competencias específicas de muy diversas áreas, adaptándose así a la diversidad del alumnado en cuanto a estilos de aprendizaje, preferencia por el uso de determinados materiales y recursos u otros etc.

3.3. Competencias clave, competencias específicas, saberes básicos y contenidos transversales

Esta situación de aprendizaje requiere la participación coordinada del profesorado de diversas áreas pues permite al alumnado desarrollar competencias clave, saberes básicos y competencias específicas relacionadas con múltiples materias (Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Expresión artística, Música, Filosofía, Digitalización y Cultura Clásica).

Tomaremos como referencia la 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), 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 y, concretamente, el Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, puesto que es la legislación que rige nuestro centro, el IES Río Júcar de Madrigueras (Albacete).

3.3.1. Competencias clave

Las competencias clave que nuestro alumnado desarrollará gracias al proyecto "Tópica" son:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC)
- Competencia digital (CD)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia emprendedora (CE)

3.3.2. Saberes básicos y competencias específicas

Durante el desarrollo de "Tópica", los alumnos adquirirán saberes básicos y desarrollarán competencias específicas de las siguientes materias:

- Lengua Castellana y Literatura: saberes básicos: B1, B2, B3, B4, C1, C2.; competencias específicas: 2,3,4,5,6,7,8,9.
- Geografía e Historia: saberes básicos: A, B, C; competencias específicas:1, 2, 6, 7.
- Expresión artística: saberes básicos: A, B; competencias específicas: 1, 3.
- Música: saberes básicos: A, C; competencias específicas: 1.
- Filosofía: saberes básicos: B; competencias específicas: 1,2.
- Digitalización: saberes básicos: B, C, D; competencias específicas:1,2, 3, 4.
- Cultura Clásica: saberes básicos: D; competencias específicas: 1, 3, 4, 5.
- Latín: saberes básicos: A, D; competencias específicas: 1, 3, 5.

3.3.3. Contenidos transversales

Como sabemos, los contenidos transversales son aquellos aprendizajes comunes a todas las áreas de conocimiento que es necesario que nuestro alumnado desarrolle para afrontar los retos de la sociedad actual. El proyecto "Tópica" gracias, en parte, a su carácter multidisciplinar y globalizador facilita la adquisición de competencias y contenidos transversales que el alumnado deberá aplicar con frecuencia en su vida adulta. Siguiendo la agrupación de la LOMLOE de los contenidos transversales en ejes, señalaremos que el proyecto "Tópica" contribuye a desarrollar cinco de los seis ejes recogidos en la legislación:

1. Eje de la comprensión lectora
2. Eje de la expresión oral y escrita
3. Eje de la comunicación audiovisual y TIC
4. Eje de la educación emocional y valores
5. Fomento de la creatividad y el espíritu científico

3.4. Desarrollo del proyecto

"Tópica" se divide en varias fases, incrementándose progresivamente la autonomía del alumno en la construcción de su aprendizaje.

3.4.1. Fase 1: ¿Qué es un tópico? (2 sesiones)

En la primera sesión de presentación del proyecto al alumnado, se tratará de activar los conocimientos previos de los discentes acerca de los tópicos y su presencia en la tradición artística. Así, empleando obras literarias, plásticas, musicales y cinematográficas, familiarizaremos al alumnado con los tópicos más importantes de la historia cultural occidental y le haremos consciente de su presencia recurrente a lo largo de todos los periodos históricos y movimientos artísticos.

Tras configurar los equipos de trabajo, los alumnos seleccionarán uno de los siguientes tópicos para desarrollar el proyecto a lo largo del curso escolar. Como puede observarse, hemos escogido aquellos que tienen una presencia amplia y relevante en nuestra tradición:

Carpe diem ("atrapa el día o el momento"): Tópico que insta a disfrutar del momento, de la vida, la juventud y sus placeres. Toma su nombre de una oda horaciana en la que el poeta latino escribió "*carpe diem quam minimun credula postero*" para transmitir que es necesario centrarse en el presente y no confiar en el mañana, pues este siempre es incierto.

Tempus fugit ("el tiempo huye o se escapa"): Tópico que recuerda que el paso del tiempo es inevitable. Fue recogido en un verso de las Geórgicas de Virgilio ("*Sed fugit interea, fugit irreparabile tempus*").

Donna angelicata ("mujer angelical"): Tópico popularizado en el Renacimiento gracias a la *Divina Comedia* de Dante que presenta a la mujer como un ser armónico y perfecto, según un modelo de belleza muy estricto (mujer de piel blanca, ojos claros, pelo rubio y cuello erguido). Este arquetipo de mujer que aúna todas las virtudes físicas y morales guía al enamorado hacia Dios.

Amore amaro ("amor amargo"): Tópico que presenta el amor como un sentimiento doloroso, no correspondido y que hace sufrir enormemente

al enamorado. Pese a este sufrimiento, el amor constituye la razón única de la existencia del amante y lo eleva espiritualmente. Esta concepción del amor fue popularizada por Francesco Petrarca, en su *Cancionero,* que, aunque escrito en el siglo XIV, no se publicaría hasta 1470. El Petrarquismo ha influido de modo decisivo en la concepción occidental del amor hasta nuestros días.

Homo viator ("hombre viajero, hombre de paso o peregrino"): El tópico *homo viator* concibe la existencia humana como un viaje y al hombre como un caminante que ha de hacer frente a todo tipo de dificultades hasta llegar a su destino, que, en la Antigüedad Clásica se identificaba con la sabiduría y el autoconocimiento y, más adelante, cuando el tópico se cristianizó se entendió como la vida eterna junto a Dios. Podemos rastrear este tópico ya en la Odisea homérica, en el siglo VIII a.C.

Locus amoenus ("lugar ameno o agradable"): Este tópico hace referencia a un paraje natural idílico, tranquilo y seguro; un escenario ideal para el amor o la conversación. En este ambiente paradisíaco la vegetación crece verde y frondosa, el agua corre en arroyuelos transparentes, brilla el sol y los pájaros cantan. El *locus amoenus* apareció ya en las epopeyas homéricas y tuvo una larga tradición en la literatura idealizante, particularmente en la de tipo bucólico y pastoril.

3.4.2. Fase 2: Comienzo de la investigación: búsqueda de obras artísticas (4 sesiones)

Tras la elección del tópico sobre el que van a trabajar, los alumnos deberán seleccionar obras artísticas de los siguientes periodos contando para ello con la ayuda de los profesores especialistas en diversas materias, que les proporcionarán bibliografía y webgrafía específica.

- Antigüedad Clásica (obra literaria)
- Edad Media (obra literaria)
- Renacimiento (obra plástica y obra literaria)
- Barroco (obra plástica y obra literaria)
- Neoclasicismo (obra plástica y obra literaria)
- Siglo XIX (obra plástica y obra literaria)
- Siglo XX (obra plástica, obra literaria, obra cinematográfica)

3.4.3. Fase 3: Desarrollo de la investigación y elaboración de un trabajo académico (23 sesiones)

Una vez seleccionadas las diversas manifestaciones artísticas del tópico, cada grupo desarrollará una investigación acerca de la evolución histórica del mismo, sirviéndose para ello del análisis crítico de las obras previamente seleccionadas y estableciendo vínculos con los movimientos ideológicos, sociales, culturales y artísticos de cada época.

Esta investigación se articulará en varias fases: en primer lugar los alumnos deberán localizar fuentes de información fiables y rigurosas, siguiendo las indicaciones del profesorado; seguidamente, llevarán a cabo un análisis comparado del tópico en las obras artísticas que han seleccionado relacionando su evolución con las características artísticas, culturales y sociales de cada periodo histórico y sirviéndose para ello tanto del apoyo bibliográfico y webgráfico necesario como de las indicaciones del profesorado; por último, extraerán y expondrán determinadas conclusiones acerca de la representación del tópico seleccionado en distintos periodos históricos y manifestaciones culturales.

Toda esta investigación se sistematizará en un trabajo escrito que se redactará con un programa de procesamiento de textos y siguiendo las convenciones de la escritura académica, a fin de familiarizar a los alumnos con los procedimientos de elaboración de un trabajo de investigación, tanto en lo que se refiere a aspectos metodológicos y de contenido (selección de fuentes, rigor, coherencia, profundidad de análisis), como a las cuestiones puramente formales (índice, bibliografía, registro, presentación tipográfica).

3.4.4. Fase 4: Exposición del proyecto mediante un póster científico (10 sesiones)

La última fase del proyecto "Tópica" consiste en la transmisión de los aprendizajes adquiridos al resto de los miembros de la comunidad educativa, un aspecto que consideramos clave en la futura sociedad del conocimiento.

Así, los alumnos, con la ayuda del profesorado, seleccionarán los aspectos más importantes de su investigación y los plasmarán en un póster

científico que elaborarán empleando un programa informático de diseño gráfico. De esta manera, el alumnado se familiarizará con otro de los procedimientos habituales de comunicación de los resultados de una investigación dentro del ámbito académico. Estos pósteres se expondrán en el instituto durante la celebración anual de la feria STEAM del IES Río Júcar.

Durante este evento, cada equipo de trabajo expondrá al resto de la comunidad escolar los resultados de su proyecto, mediante un discurso oral de tipo expositivo que respetará las convenciones propias del discurso académico y que empleará el póster científico como apoyo visual.

3.5. Agrupamientos

Los agrupamientos de 4 o 5 alumnos los realizará el profesor con el propósito de formar grupos equilibrados en cuanto a aptitudes, actitud, capacidades y estilo de aprendizaje fomentando especialmente la inclusividad de los dos alumnos con TDHA de nuestro grupo. Para controlar que todo el alumnado participa activamente en el proyecto, los estudiantes deberán rellenar periódicamente cuestionarios de control acerca de su propio desempeño y el de sus compañeros de grupo. De esta manera, intentaremos consolidar en nuestro alumnado estrategias de trabajo en grupo, autorregulación del proceso de aprendizaje y coevaluación.

3.6. Temporalización

Los alumnos emplearán al menos 13 sesiones lectivas por trimestre (39 a lo largo de todo el curso) para la realización del proyecto “Tópica”, es decir, una sesión semanal.

De estas 13 sesiones trimestrales, 4 corresponderán a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, 1 a Filosofía y 2 a las materias optativas de Expresión artística, Latín, Música, Digitalización, Cultura Clásica y Artes escénicas.

Dado que no todo el alumnado ha escogido las mismas materias optativas, mediante esta distribución se intenta que todos puedan participar al menos durante 13 sesiones trimestrales en el proyecto.

3.7. Materiales y recursos

- Bibliografía especializada proporcionada por el profesorado
- Webgrafía especializada proporcionada por el profesorado
- Programa procesador de textos
- Programa de diseño gráfico (CANVA)
- Ordenador con conexión a Internet / Tablet
- Pizarra electrónica
- Póster
- Impresora

3.8. Evaluación

La evaluación del proyecto se realizará de modo continuo y sumativo, teniendo en cuenta todas las fases de la realización del mismo así como las capacidades y aptitudes de cada alumno y la evolución de su aprendizaje a lo largo del curso. En este sentido, se tomarán en consideración las indicaciones del Departamento de Orientación para la evaluación y calificación del alumnado ACNEAE. Del mismo modo, se fomentará la autorregulación del proceso de aprendizaje a partir de la realización de cuestionarios de autoevaluación del propio desempeño y se valorarán las percepciones del alumnado sobre el trabajo de sus compañeros en los cuestionarios de coevaluación. Se busca de esta manera evaluar no únicamente el resultado final del proyecto, sino el grado de implicación y esfuerzo de cada uno de los componentes de los equipos durante el desarrollo del mismo.

La calificación de cada uno de los proyectos se estimará de modo colegiado y consensuado entre todo el profesorado que ha coordinado "Tópica" a partir de las rúbricas que se han facilitado al alumnado, los cuadernos de observación del profesorado, y los cuestionarios elaborados por los alumnos. La calificación obtenida por el alumno en el proyecto "Tópica" influirá en la calificación que el estudiante obtenga en todas las materias implicadas y en la consecución de las competencias específicas asociadas a cada una de ellas.

3.8.1. Instrumentos y procedimientos de evaluación

- Observación directa del profesorado
- Trabajo escrito
- Póster
- Rúbricas del trabajo escrito, el póster y la exposición oral.
- Cuestionarios de autoevaluación
- Cuestionarios de coevaluación

3.8.2. Criterios de evaluación de las diversas materias

Tomando en consideración el Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha así como la Orden 186/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, evaluaremos a nuestro alumnado en función de los siguientes criterios:

- Lengua Castellana y Literatura. Criterios de evaluación: 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 10.2.

- Geografía e Historia. Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 3.3, 3.4, 7.1, 7.2.

- Expresión artística. Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 3.2.

- Música. Criterios de evaluación:1.1, 1.2, 1.3.

- Filosofía. Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 5.1.

- Digitalización. Criterios de evaluación: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 4.1, 4.3, 4.5.

- Cultura Clásica. Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 1.3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.3, 5.1, 5.2.

- Latín. Criterios de evaluación: 1.1, 1.3, 3.1, 3.2, 3.3, 5.1, 5.3.

4. CONCLUSIÓN

La situación de aprendizaje "Tópica" permite a nuestro alumnado desarrollar múltiples competencias y saberes específicos de diversas materias, así como participar en un proyecto de aprendizaje global, en el que los conocimientos se concatenan e imbrican los unos con los otros para lograr que consolide una visión totalizadora de la historia del arte y la literatura, en contraste con la perspectiva fragmentada de las diversas manifestaciones culturales que a menudo proporciona el currículo de las distintas materias.

"Tópica" constituye, por tanto, una propuesta educativa ambiciosa, con la que pretendemos motivar la reflexión crítica por parte del alumnado, que deberá activar saberes y competencias adquiridos a lo largo de toda la Educación Secundaria a fin de llevar a cabo cooperativamente un proyecto que refleje el resultado de las competencias y saberes específicos que ha consolidado en esta etapa.

5. REFERENCIAS

Álvarez, J. A. *et al.* (2016). Investiguem i ens comuniquem científicament: una proposta de centre com a dinamització de la Competència Científica. *Revista Ciències*, 31, 12-20

Arguiñano Madrazo, A., Karrera Juarros, I. y Arandia Loroño, M. (2018). Funcionamiento democrático y ABP: factores determinantes para la inclusión y el rendimiento del alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa,* 20, 2.

Curtius, E. R. (1955). *Literatura Europea y Edad Media latina*. México. Fondo de Cultura Económica.

Escobar, A. (2000). Hacia una definición lingüística del tópico literario. *Myrtia*, 15, 123-160.

Escobar, A. (2006). El tópico literario como forma de tropo: definición y aplicación. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, 26 (1), 5-24.

Fuentes, B. y García, F. J. (2010). El alumnado, gran héroe en pequeños trabajos de investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (1), 93-106.

Lam Byrne, A. G. (2023). El aprendizaje STEAM: una práctica inclusiva. *Revista científica Episteme y Tekné*, 2 (1), 2-10.

Llorente, I. *et al.* (2017). Un congreso científico en secundaria: articulando el aprendizaje basado en proyectos y la indagación científica. *Investigación en la escuela*, 91, 73-89

Márquez, Miguel Á., Tema, motivo y tópico. Una propuesta terminológica. *Exemplaria*, 6, 251-256.

Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 116-129.

Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura Maker. *Padres y maestros*, 379, 45-51.

Sánchez Puentes, R. (2004). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. UNAM.

6. LEGISLACIÓN Y DOCUMENTACIÓN OFICIAL

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).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden 186/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

IES Río Júcar (2022), *Proyecto Educativo (PEC) del IES Río Júcar de Madrigueras*.

EL PAPEL DE LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EXPERIENCIAS DE APLICACIÓN EN HISTORIA DEL ARTE

NOELIA FERNÁNDEZ GARCÍA[52]
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

El Proceso Bolonia supuso la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en tanto pretendía dar respuesta, desde los gobiernos nacionales, a los desafíos que planteaba la movilidad del estudiantado y de los graduados y graduadas europeos que había comenzado a intensificarse desde la implantación del Programa Erasmus.

Las Declaraciones de la Sorbona (1998, firmada por a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) y de Bolonia (1999, documento conjunto firmado por los ministros de Educación de los 29 países europeos) fueron el punto de partida para el análisis y la puesta en marcha de un plan cuyo objetivo principal era la reformulación de la educación superior en Europa.

Años después, los ministerios responsables de la educación superior volvieron a reunirse, en esta ocasión en París 24 y 25 de mayo de 2015, y el resultado de esta fue el Comunicado de París.

En este documento se recoge precisamente el avance al respecto de la creación del EEES gracias a la colaboración de los distintos países a partir de la implantación del Proceso Bolonia en sus sistemas universitarios, a la vez que también algunos de los objetivos y compromisos

[52] Área de Historia del Arte, Departamento de Patrimonio Artístico y Documental, Grupo de Innovación Docente Id-Arte, Número de identificación ORCID 0000-0001-5675-0642

que determinaron la situación de la educación universitaria para los siguientes años.

Dentro de los diversos retos planteados desde el inicio del proceso Bolonia, "el aseguramiento y ampliación de la calidad y la relevancia del aprendizaje y la enseñanza", y la herramienta – que podríamos calificar como "difusa" en el documento –, era la innovación docente, la cual debería facilitar la consecución de este objetivo:

> Ahora debemos añadir la cooperación en las prácticas innovadoras para el aprendizaje y la enseñanza como uno de los puntales del EEES; por ello, nos comprometemos a desarrollar nuevos e inclusivos enfoques para la continua mejora del aprendizaje y la enseñanza en todo el EEES, y para lograrlo se debe estrechar la cooperación con la comunidad de la educación superior europea, respetando totalmente la libertad académica y la autonomía institucional (Unión Europea [UE], 2018).

Más allá de la transformación de las antiguas licenciaturas y diplomaturas, cuestión que consideramos no cabe abordar aquí, una de las mayores innovaciones para la educación universitaria era la que suponía la introducción de un mayor componente práctico dentro de los estudios superiores:

> Se apoyará a las instituciones de educación superior para que desarrollen y fortalezcan sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y también se les alentará a facilitar programas interdisciplinares, así como a combinar el aprendizaje académico y el práctico. El alumnado debe hallar investigaciones o actividades vinculadas a la investigación o a la innovación en todos los niveles de la educación superior, que permita el desarrollo de mentalidades críticas y creativas que serán capaces de buscar soluciones novedosas para los nuevos retos. En este sentido, se adquirió un compromiso de mejora de las sinergias entre la educación, la investigación y la innovación (UE, 2018).

Puede que el hecho de incluir esa idea de combinar el aprendizaje teórico (académico, de acuerdo con el documento) con el práctico no supusiera una mayor novedad en ciertas áreas del conocimiento. No obstante, sí podría haber parecido una dificultad a superar especialmente en el ámbito de los estudios humanísticos, que tradicionalmente han sufrido el prejuicio de consistir en la memorización de datos para una mera reproducción posterior (incluso tras la renovación que supuso el proceso Bolonia).

Esta modificación se materializó – de forma gradual e independientemente del área de conocimiento – en que, en los distintos sistemas universitarios europeos, la evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado no se llevase a cabo únicamente a partir de un examen final en el que se debían demostrar los conocimientos adquiridos a lo largo del cuatrimestre, sino que se comenzó a introducir la evaluación continua de tales conocimientos a lo largo del período lectivo, a partir de otros tipos de pruebas evaluables de forma objetiva, como podían ser las prácticas en el aula y los trabajos finales de asignatura.

De esta manera, no solamente se conseguía el principal objetivo de la educación universitaria – la transmisión de conocimientos – sino que, además, también se podían comenzar a desarrollar actividades que facilitasen la adquisición de otras competencias, menos ligadas a los contenidos propios de los estudios cursados, pero que, debido a su transversalidad, permitían potenciar las "mentalidades críticas y creativas" que aparecían reflejadas en el Comunicado de París. Y el desarrollo del pensamiento crítico en las Humanidades resulta fundamental.

1.1. La innovación docente y su evolución desde una perspectiva personal

Mi aproximación a la idea de innovar en el aula ha evolucionado a la par que se ha ido desarrollando el Proceso Bolonia en el sistema universitario español, puesto que experimenté como alumna su gradual implantación en la universidad en que me licencié, y considero que el comprobar ese cambio de planteamiento de la educación universitaria también fue relevante a la hora de tomar decisiones como docente.

Actualmente, el profesorado que accede al sistema universitario español tenemos la posibilidad de formarnos como docentes – siempre y cuando se consiga acceder a un contrato predoctoral –, en tanto tenemos la posibilidad de asistir a cursos de formación y encuentros de carácter científico sobre, por ejemplo, metodologías de innovación docente. Este intercambio de experiencias es el que nos permite, por una parte, intercambiar ideas, análisis y reflexiones, así como conocer lo que podríamos denominar, y de hecho se menciona en el Comunicado de

París, como "buenas prácticas", las cuales pueden ser modificadas, en caso de ser necesario, y replicadas en nuestras aulas.

Sin embargo, en base a mi experiencia, considero que esta no fue la situación en que se encontraba el profesorado universitario cuando se comenzaron a llevar a cabo las modificaciones que planteaba Bolonia. Algunas de las carencias que, desde un punto de vista subjetivo como alumna, tenía el planteamiento de actividades de carácter práctico por aquel entonces eran, por un lado, el limitado carácter práctico que apreciaba (a pesar del contrasentido), así como la escasa capacidad de aportación que podía realizar como alumna, en tanto que la mayoría de las actividades consistían en la síntesis bibliográfica de un tema concreto. De hecho, las prácticas radicaban, en muchas ocasiones, o bien en la lectura y comentario de varios textos, semanalmente y en distintas asignaturas de forma que la evaluación se basaba en el número y calidad de las intervenciones, o bien en una exposición monográfica sobre un objeto de estudio en particular, adjudicado previamente por el profesorado.

La renovación y el cambio que demandaba Bolonia fueron necesarios, pero las herramientas de que disponía el profesorado entonces no se habían desarrollado como hasta ahora. No obstante, también consideramos que esta situación propició que muchos y muchas docentes comenzasen a reflexionar sobre la realidad en las aulas universitarias, y, por ello, estableciesen, a partir de un claro compromiso, el objetivo de una mejora de la calidad docente universitaria a partir de la introducción de nuevos métodos.

Gracias al tejido académico que se ha ido construyendo en los últimos años en torno a la relevancia de la calidad docente y a su mejora en base a experiencias de probado éxito, cuando accedí al sistema universitario español como contratada predoctoral, tuve la oportunidad de formarme en metodologías de innovación docente. En base a las percepciones que había tenido como alumna, consideraba importante formarme para profundizar en los beneficios que pueden aportar las nuevas metodologías especialmente en el ámbito de las prácticas, y conseguir que el alumnado se sintiese como un elemento central en su proceso de aprendizaje, con la capacidad de aportar sus análisis y sus reflexiones sobre la disciplina a la que, entendemos, quieren dedicar su vida profesional.

2. OBJETIVOS

El presente capítulo se presenta como una selección de experiencias de innovación docente llevadas a cabo por la autora en dos instituciones: la Universidad de Oviedo, como institución de formación docente, y la Universidad de León, institución a la que pertenece actualmente. A partir de la presentación de estas iniciativas se pretende:

- Presentar la aplicación de distintas metodologías de innovación docente a asignaturas pertenecientes a los estudios de la Historia del Arte y el Patrimonio Cultural.
- Analizar la pertinencia de mostrar la creatividad y la originalidad como elementos evaluables en los trabajos solicitados al alumnado.
- Analizar la recepción del alumnado de actividades distintas a las del sistema de enseñanza superior tradicional y su grado de implicación (también entendido como esfuerzo) en las mismas.
- Analizar la autopercepción del alumnado como elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje en entornos de aplicación de estrategias de innovación docente universitaria.
- Identificar los beneficios directos e indirectos de aplicar este tipo de estrategias y su potenciación para evitar problemáticas en las aulas.

3. METODOLOGÍA

La metodología para este estudio se fundamenta en el análisis de experiencias propias de innovación docente, desarrolladas por la autora, en distintas asignaturas impartidas desde las áreas de Historia del Arte de la Universidad de Oviedo y la Universidad de León.

Este análisis se ha llevado a cabo en base a:

- El seguimiento del desempeño del estudiantado en las sesiones prácticas de las asignaturas en las que aplicaron metodologías de innovación docente.

– Los productos evaluables elaborados por los distintos grupos de alumnado y obtenidos tras el desarrollo de las distintas experiencias.

– Las opiniones manifestadas por el alumnado en sesiones de tutorías grupales en el aula.

– Las valoraciones reflejadas en las Encuestas Generales de Enseñanza, promovidas por las universidades en que están matriculados.

4. RESULTADOS

Para una mejor comprensión de las experiencias aquí recogidas, se presentarán indicando la asignatura, la institución y el curso académico en que se desarrollaron de forma cronológica.

4.1. Museología y Museografía, Grado de Historia del Arte, Universidad de Oviedo

La asignatura Museología y Museología se imparte en el segundo curso del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Oviedo y se integra en la materia de Conocimientos del Patrimonio Histórico-Artístico. Ésta se divide en el estudio de las disciplinas que le dan nombre: la Museología – reseña histórica del coleccionismo, aparición y características de los museos – y la Museografía – relativa a la arquitectura de museos, fondos y documentación, concepción y programa museográfico, gestión, conservación y recepción o público. Por estos motivos, la asignatura se aborda normalmente desde un enfoque teórico debido a su carácter introductorio (Fernández García, 2020).

El alumnado fue informado de la estructura y contenidos de la asignatura, la metodología – especialmente la clase invertida, la cual les resultaba desconocida – y el cronograma de las sesiones prácticas en el aula. Asimismo, se les presentó el proyecto que debían realizar en grupos y de forma colaborativa, señalando los puntos de interés a cubrir – equivalentes al temario del bloque y a los pequeños proyectos previos semanales y que debían materializar en un producto final: un museo, o

centro expositivo. Resulta indudable que cubrir todos los aspectos que implican la creación de una institución de estas características a escala real sería inabarcable, pero, planteamos esta iniciativa por considerar que podría resultar de interés para que el alumnado tomase un primer contacto con cuestiones provechosas para su futuro profesional.

En cuanto a la planificación semanal, se realizaba en de la siguiente manera:

- Las primeras sesiones de la semana estaban destinadas a las Clases Expositivas (CEX), con una carga de 2,5 horas a la semana. Para ajustarse a la metodología de clase inversa, se alojaban en la plataforma del Campus Virtual los materiales con los contenidos a tratar en las sesiones teóricas para que el alumnado trabajase con ellas previamente.
- Se trabajaban los contenidos teóricos en el aula consultando dudas, debatiendo, y analizando museos reales.
- Finalmente, en la sesión práctica de la semana el alumnado se reunía con su grupo e iba desarrollando su pequeño proyecto, aplicando los conocimientos adquiridos esa semana.

Curso 2018-2019

A pesar de que esta experiencia ya fue presentada en el congreso EDUNOVATIC 2020 y publicada, consideramos relevante incluirla en tanto que supuso la primera iniciativa de innovación docente puesta en marcha por la autora de forma autónoma. Teniendo en cuenta las cuestiones antes descritas, durante un total de siete semanas.

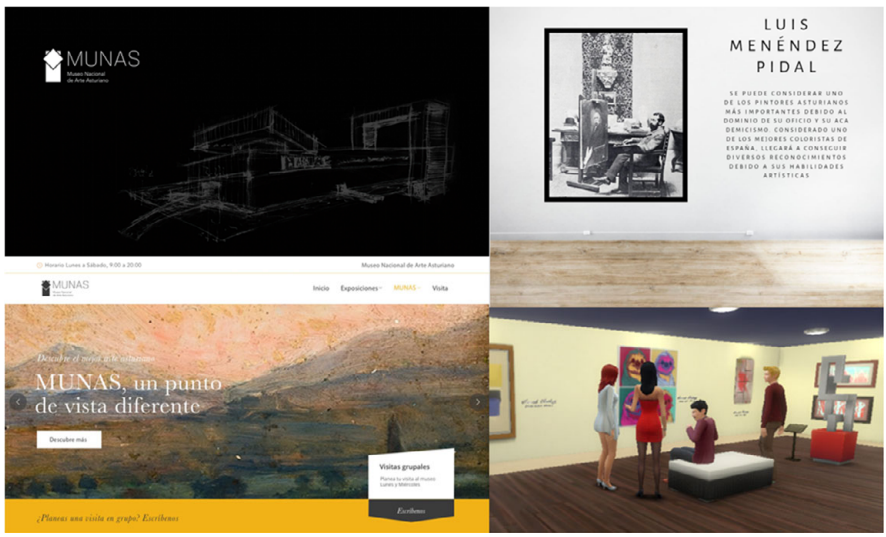
Los resultados obtenidos fueron muy destacables en tanto en cuanto se pudo constatar cómo el alumnado no sólo reaccionó de forma positiva a la propuesta, sino que además valoraron en la misma línea tras su finalización.

Las tipologías, colecciones y ubicaciones de las propuestas resultaron diversas, respondiendo a las inquietudes de los miembros de cada grupo y potenciando los puntos de interés que consideraban de mayor relevancia. Por ello, se presentaron ideas de museos generalistas con una

visión histórica del Principado de Asturias (como el Museo Nacional de Arte Asturiano), museos monográficos de artistas (como el Museo Aurelio Suárez), un Museo de Diseño y Artes Gráficas de Asturias, un museo del cine y un museo etnográfico, entre otros.

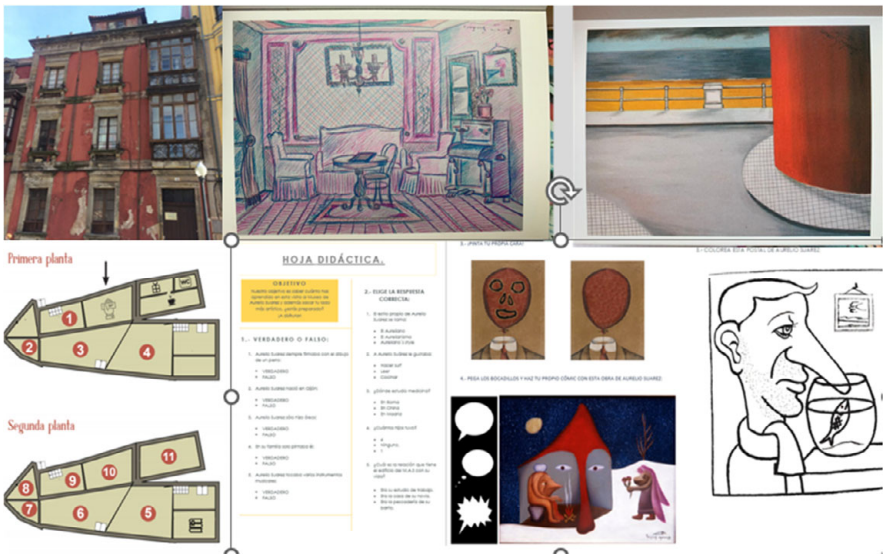
Por otro lado, el hecho de contar con alumnado que se encontraba en programas de movilidad nacional, también nos brindó la oportunidad de conocer propuestas que hipotéticamente se desarrollarían en otras comunidades, como sucedió con el Museo del Soul, que se ubicaría en Comunidad Valenciana.

FIGURA 1. *Ejemplo de una de las propuestas elaboradas por uno de los grupos, el Museo Nacional de Arte Asturiano. Un museo de nueva planta, ubicado hipotéticamente en los terrenos de la antigua Fábrica de la Vega, para el cual diseñaron tanto la arquitectura, como la web, ejemplos de panelística y una sala de exposición.*



Fuente: Alumnado de Museología y Museografía, curso 2018/2019

FIGURA 2. *Ejemplo de una de las propuestas elaboradas por uno de los grupos, el Museo de Aurelio Suárez. Un museo ubicado en un edificio decimonónico recuperado, ubicado hipotéticamente en Gijón, ciudad natal del artista, para el cual diseñaron tanto la distribución de los espacios, como materiales didácticos e itinerarios flexibles.*



Fuente: Alumnado de Museología y Museografía, curso 2018/2019

Curso 2021-2022

El éxito, en términos de evaluación y de satisfacción del alumnado, hizo que se repitiese la experiencia de la creación del museo en otro curso posterior. En este caso, desde la perspectiva docente, se consideraba necesario replicar la actividad en tanto que también se desarrolló cuando la situación pandémica de la covid-19 no había finalizado y se había percibido que la cohesión de los grupos había comenzado a fallar por la poca convivencia previa en las aulas.

A partir de la creación de los museos, se observó cómo los grupos comenzaron a trabajar colaborativamente de forma mucho más efectiva, y, además, también se notaron cambios con respecto a las propuestas temáticas. El hecho de que muchas de las instituciones propuestas se centraran en temáticas como la preservación del patrimonio o en arquitecturas sostenibles de nueva planta, la igualdad de género (y la representación tanto femenina, así como de otros colectivos) en los discursos

museográficos, la importancia de la preservación del patrimonio inmaterial en las colecciones museísticas, o el reflejo de la existencia de distintas identidades culturales que conviven en un mismo territorio cultural, evidencian que el alumnado del grado en Historia del Arte es muy consciente de las distintas realidades y objetos de estudio presentes en su disciplina.

Además, también nos parece pertinente resaltar como, de forma autónoma, muchos de los grupos recurrieron a la Inteligencia Artificial (IA) como un recurso a partir del cual poder crear sus propuestas. Asimismo, también es destacable el hecho de que todas las instituciones creadas contaban con canales de difusión a través de redes sociales. De nuevo, puede apreciarse cómo el alumnado reflexionó no solamente sobre la actividad museística dentro de la propia institución, sino también sobre la importante actividad de transmisión del conocimiento que llevan a cabo.

Como en el curso anteriormente mencionado, las evaluaciones realizadas por el alumnado fueron altamente positivas y en las encuestas se solicitó a la docente la continuidad de aplicación del método.

FIGURA 3. *Diseños realizados por los distintos grupos de alumnado para sus propuestas de museo o centro expositivo en las que se pueden apreciar la diversidad de temáticas seleccionadas.*



Fuente: Alumnado de Museología y Museografía, curso 2021/2022

4.2. Metodologías y Crítica de Arte, Grado de Historia del Arte, Universidad de León, curso 2022-2023

En el caso de esta asignatura, impartida al alumnado del cuarto curso del Grado en Historia del Arte y del quinto curso del Doble Grado en Historia e Historia del Arte, el medio de evaluación no implicó una innovación en sí mismo, por tratarse de la elaboración un trabajo escrito, pero de que el trabajo consistiese en una reflexión personal con un enfoque del trabajo libre y personal, fue una de las cuestiones mejor valoradas por los y las estudiantes que tuvieron que llevarlo a cabo.

La tarea propuesta en este caso se correspondía con analizar la Posmodernidad y sus características en relación con el arte y el patrimonio, sus formas de producción, de consumo, etc. Tras haber abordado en las clases teóricas la transformación que supuso la ruptura con la Modernidad, se planteó un debate en el aula en el que el alumnado debía participar de forma activa, para después poder reflexionar sobre el impacto de la Posmodernidad en el arte de forma personal.

La variedad de los temas que fueron surgiendo durante el debate cristalizó en una interesante diversidad de propuestas, que fueron desde aquellas que se ajustaban más a los puntos debatidos previamente en el aula, a otras totalmente originales. En este sentido, nos gustaría destacar algunos enfoques, planteados de forma totalmente autónoma por el estudiantado, en los que se analizaba la posmodernidad y su relación con el cine distópico (sinopsis, creación arquitectónica, estética, etc.); el papel social del arte en una sociedad fragmentada; el arte como un elemento de consumo, también a través del merchandising y el mundo de la moda; el arte y su papel en la cultura visual actual…

Quizá podría parecer que esta libertad supone una dificultad a la hora de evaluar los distintos trabajos. No obstante, la creación de una rúbrica en la que se identifiquen los objetivos y los criterios a seguir permite llevar a cabo una evaluación tanto de los conocimientos teóricos adquiridos y la forma de argumentarlos, como de la adquisición de competencias que permita al alumnado la elaboración de análisis y conclusiones propias.

4.3. Nuevas Tendencias del Turismo Cultural, Grado de Turismo, Universidad de León, curso 2022/2023

Esta actividad innovadora, desarrollada de forma conjunta con el profesor Víctor Rabasco García en marco del grupo Id-Arte de la Universidad de León, ha sido presentada en el "II Congreso Internacional i-DEA. Innovación y Transferencia en el marco de los ODS: Sociedad y Educación"[53] como una experiencia de carácter interfacultativo.

Esta iniciativa en el marco de la asignatura Nuevas tendencias del turismo cultural, consistió en convertir el trabajo de grupo, que aparecía reflejado en la guía docente de la asignatura, en una actividad cuyo objetivo final era la creación de distintas pruebas que formaban parte de un escape room. Por tanto, en esta ocasión la metodología seleccionada fue la gamificación.

Uno de los motivos principales a la hora de proponer esta innovación fue el hecho de que, por un lado, la asignatura es de carácter optativo por lo que el alumnado matriculado no tenía por qué haber cursado asignaturas de la mención de Patrimonio Cultural del grado; y, por otro lado, los escape room fueron identificados en el transcurso de la asignatura como una nueva tendencia cultural que, en ocasiones, puede derivar en actividad turística. Por lo tanto, la experiencia ofrecía la posibilidad de captar la atención del alumnado y conseguir una mayor implicación, a la vez que, a partir de una práctica verdadera, tendrían que actuar como profesionales del turismo diseñando un nuevo recurso.

Los resultados de esta actividad fueron evaluados como positivos por parte de los docentes implicados al poner en marcha el escape room con los materiales diseñados por los distintos grupos. Además, el hecho de que nuestro alumnado llegase incluso a solicitar una repetición nos dio el impulso para sopesar continuar con la idea, aunque siempre con el ánimo de introducir mejoras.

[53] Para más información sobre la experiencia, hasta la publicación de los resultados, se recomienda visitar la página web del congreso en donde se alberga la presentación en formato vídeo: https://ciidea.net/ponencia/la-escape-room-como-herramienta-didactica-activa-una-experiencia-interfacultativa-en-la-universidad-de-leon/

5. DISCUSIÓN

Desde el punto de vista docente, cuando reflexionamos sobre nuestro papel, nuestra experiencia y los resultados, muchas veces dispares que obtenemos, son muchas las preguntas que nos pueden asaltar. "¿Hasta qué punto son efectivas estas estrategias pedagógicas?; ¿Por qué han tenido éxito o no lo han tenido?"; "¿De verdad podemos afirmar que el alumnado se implica en mayor medida en su proceso de aprendizaje?"; "¿La mejora en los resultados de aprendizaje está asegurada por la innovación?"; "He intentado hacer algo distinto, pero mi alumnado ha utilizado herramientas de IA para obtener una solución rápida".

Por supuesto, las formas de trabajar en la adquisición de conocimientos en distintas áreas de conocimiento son diferentes. Incluso, dependiendo de la diversidad dentro de nuestras propias disciplinas, no siempre enfocamos la docencia a partir de las mismas herramientas y estrategias. Por ello, no pretendemos que las experiencias aquí presentadas solucionen los problemas que ya existen, o potencialmente podrían tener lugar, en la enseñanza universitaria. Sería demasiado ambicioso y prácticamente imposible. No se presentan como un ideal a seguir, sino que se corresponden con ejemplos de cómo el alumnado universitario tiene inquietudes propias que pueden tener cabida en las aulas universitarias a partir de distintos enfoques.

El papel de la docente en todas las ocasiones fue el de, en primer lugar, impartir los conocimientos necesarios como punto de partida de las actividades, pero también el de guía, o mediadora, en los trabajos de carácter práctico, en caso de ser necesario. La cuestión fundamental residía en que el alumnado comenzase a entenderse a sí mismo como responsable de su proceso de aprendizaje, como un agente activo que necesariamente debía aprender los conocimientos teóricos para ponerlos en práctica con el objetivo de conseguir un producto final en que quedase constancia de sus propios análisis, reflexiones y conclusiones, todos ellos originales.

El hecho de que la mayor parte de las iniciativas aquí presentadas se llevasen a cabo de forma grupal favoreció de forma destacada el desarrollo de las competencias transversales que mencionamos en la

introducción de este texto. Si la toma de decisiones debía ser consensuada entre los distintos miembros del grupo, necesariamente se debían trabajar el pensamiento crítico, la asertividad en el debate y en la toma de decisiones, la capacidad de argumentación…, capacidades todas ellas de vital interés en nuestra sociedad actual y necesarias para futuros profesionales de la Historia del Arte y del Patrimonio Cultural.

6. CONCLUSIONES

El Proceso Bolonia y su implantación en el sistema universitario español ha supuesto una renovación de los estudios superiores a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. El paso del tiempo, el desarrollo de experiencias y la potenciación del uso y aplicación de metodologías innovadoras han permitido que, en la actualidad, el profesorado que se encuentra en fase de acceso al sistema universitario pueda formarse como investigador, pero también como docente, lo cual nos permite continuar avanzando en esa búsqueda de la tan ansiada mejora de la calidad docente universitaria.

No obstante, los retos ante los que nos encontramos el profesorado universitario en un mundo que avanza muy rápidamente, especialmente en el ámbito tecnológico, y con un alumnado muy diverso, son numerosos. Hemos de asegurar la adquisición de conocimientos teóricos propios de nuestra área de conocimiento, a la vez que debemos implementar estrategias que permitan a su vez la adquisición de destrezas procedimentales y de carácter transversal (objetivos fundamentales de las guías docentes que recogen los resultados de aprendizaje a alcanzar en las distintas asignaturas de nuestros grados universitarios), implicando a nuestro alumnado y tratando de evitar que utilicen negativamente herramientas tecnológicas para obtener resultados rápidos. La tarea no es sencilla, ni mucho menos.

Aun así, consideramos primordial hacer que nuestro alumnado sea consciente de su importante papel en el proceso de aprendizaje, con sus virtudes y sus carencias. De esta manera, se puede tratar de conseguir una mayor implicación y un mayor interés por progresar, consiguiendo que el esfuerzo se materialice en un producto concreto y original del

que muchas veces sienten orgullo. En ocasiones, al menos en las experiencias aquí presentadas, ha sido el propio alumnado el que ha admitido que el objetivo de superar las expectativas y de conseguir transmitir sus ideas teniendo que crear productos desde cero les ha hecho vincularse más con la asignatura y profundizar en ella.

Valoraciones de este tipo son las que también corroboran que, aunque ninguna experiencia sea perfecta y siempre hay un margen de mejora, el alumnado ve el potencial de este tipo de estrategias. Por ello, el trabajo añadido que estas metodologías suponen para el profesorado al menos, en ocasiones, también se ve recompensado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi agradecimiento a María Pilar García Cuetos, catedrática de Historia del Arte en la Universidad de Oviedo, por su compromiso como docente y para con la formación de docentes. Con ella pude formarme en cuatro proyectos de innovación consecutivos en la Universidad de Oviedo, hasta poder llevar a cabo experiencias de forma autónoma.

Asimismo, mi más sincero agradecimiento al grupo Id-Arte, del área de Historia del Arte en el Departamento de Patrimonio Artístico y Documental de la Universidad de León, y en particular a María Dolores Teijeira como directora, por el compromiso con la innovación docente, así como por la acogida y el impulso para desarrollar estas actividades.

8. REFERENCIAS

Comisión Europea (s.f.), Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior. https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process#:~:text=Estableci%C3%B3%20el%20Espacio%20Europeo%20de,y%20competitiva%20a%20escala%20mundial

Fernández García, N. (2020) La clase invertida y el Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia innovadora en la asignatura Museología y Museografía (Grado en Historia del Arte- Universidad de Oviedo) en REDINE (Ed.). Conference Proceedings EDUNOVATIC 2020 (pp. 831-836). Redine.

Unión Europea, Declaración de La Sorbona (25 de mayo de 1998) https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf

Unión Europea, Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999) https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a

Unión Europea, Comunicado de París (25 de mayo de 2018) https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/París-1.pdf

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ÉTICA PROFESIONAL Y EL COMPROMISO SOCIAL MEDIANTE FOTOVOZ Y ESTUDIO DE CASOS

LAURA OSETE CORTINA
Universitat Politècnica de València
MAR VIOLETA ORTEGA REIG
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Conservación-Restauración y considerando las características de los objetos patrimoniales y su valor (tangible e intangible), queda sobradamente justificada la vinculación de la profesión del conservador-restaurador a un código ético (Cortés, 2014). Sin embargo, de manera frecuente, salen a la luz intervenciones en nuestro Patrimonio Cultural cargadas de polémica, en las que de manera innegable se manifiesta una interpretación inadecuada o una falta de ética en el ámbito de la conservación-restauración (Hall, 2012), hecho que plantea necesario potenciar el desarrollo de un modo de actuación responsable en este sentido.

Es indudable, por otro lado, que la Universidad se constituye como un agente que ejerce un papel activo en la construcción de las sociedades de conocimiento más democráticas, justas y sostenibles en alineamiento con las directrices marcadas en la Agenda 2030. En este sentido, la Universitat Politècnica de València (UPV), se encuentra profundamente comprometida, entre otras acciones, en la consecución de una enseñanza de calidad que consiga aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales (meta 4.4 del ODS 4), o el de asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (meta 4.7 del ODS

4). (ONU, 2015) El proyecto institucional actual de la UPV contempla 5 dimensiones competenciales, teniendo en cuenta requisitos exigidos por las distintas agencias evaluadoras a nivel nacional (sellos de calidad ANECA), europeas (sellos de calidad EURO-INF y EUR-ACE) e internacionales (sello de calidad norteamericano ABET). Una de estas dimensiones es el Compromiso social y medioambiental, que implica actuar con ética y responsabilidad profesional ante los desafíos sociales, ambientales y económicos. La manera de trasladar el trabajo de estas competencias en las diferentes titulaciones de la UPV se lleva a cabo a través de diferentes vías, como los trabajos finales de grado y máster (TFG y TFM), actividades extracurriculares y en los propios planes de estudio, donde las 5 dimensiones competenciales desglosadas en resultados de aprendizaje se asignan a asignaturas denominadas "punto de control", responsables del diseño metodológico para el desarrollo y evaluación de su adquisición. Sin embargo, la ética y el compromiso social son difíciles de trabajar y de evaluar (Doménech *et al.,* 2021), considerando que, tal y como se ha mencionado, esta competencia se revisa únicamente de forma transversal a lo largo del currículum en algunas de las asignaturas designadas punto de control, pero que no cuenta con un espacio específico en el cual desarrollar esta competencia de responsabilidad ética y compromiso social en las titulaciones de Grado o Máster en Conservación y Restauración.

Hay que destacar, que una competencia comprende mucho más que una serie de conocimientos y habilidades, y se define como "la capacidad de una persona (conocimientos destrezas o habilidades y actitudes o valores) para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea o situación problemática en un contexto/situación determinados" (Fortea, 2019). El desarrollo de competencias permite al estudiantado adquirir conocimientos relevantes, habilidades, valores y actitudes que serán de gran utilidad en su futuro profesional y en su vida personal. Estos "saberes complejos e integradores" (Lasnier, 2000) requieren de un enfoque metodológico centrado en el estudiante, que plantee actividades de enseñanza-aprendizaje conectadas con los contextos sociales y profesionales en los que intervendrá el estudiante egresado, así como que

propicien el aprendizaje cooperativo y colaborativo y la reflexión (Fernández, 2006).

1.1. Metodologías activas y desarrollo de competencias

En el desarrollo competencial, las metodologías activas destacan como propuestas metodológicas (De Miguel, 2006), en contraposición con un aprendizaje más tradicional basado en las clases centradas en el profesorado en las que los y las estudiantes reciben la información de forma pasiva. Las metodologías activas se centran en el/la estudiante, implicándose este/a en el proceso de aprendizaje (Prince, 2004). Algunas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que promueven un rol más activo del estudiantado son los métodos de discusión, el método del caso, la clase invertida, el aprendizaje basado en proyectos, en juegos o el aprendizaje basado en problemas. Entre estas, el estudio de casos proporciona un contexto de aprendizaje conectado con la realidad profesional, que repercute de manera positiva en un aumento de la motivación, incorporando asimismo el debate y discusión, y el fomento de la participación y el aprendizaje social. Esta metodología prioriza el proceso de aprendizaje más allá del producto final, que es la resolución del problema, y durante este proceso, el/la estudiante desarrolla diferentes habilidades, entre las que destacan, la gestión de la información, habilidades de comunicación e interpersonales, de organización y gestión personal, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, actitudes y valores del desarrollo profesional (autonomía, flexibilidad..), valores de compromiso personal (responsabilidad, iniciativa), trabajo autónomo y trabajo en equipo, y contribuye al desarrollo de la confianza en sí mismo y en relación con los/as compañeros/as (Herreid, 1994).

Recientes investigaciones (Martínez *et al*., 2022) en las que se ha evaluado en qué medida diferentes metodologías activas potencian la adquisición de competencias para el desarrollo sostenible, así como la percepción cualitativa de los propios estudiantes sobre estos enfoques metodológicos, destacan el estudio de casos, las experiencias en el mundo real y el aprendizaje basado en problemas como las más favorables. Asimismo, experiencias previas de la aplicación de esta metodología por las autoras (Osete-Cortina y García-Félix, 2020) han

evidenciado que proporciona un entorno de aprendizaje óptimo para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, sociales y relacionales, y además, permite el desarrollo de habilidades asociadas a una dimensión ética, en concreto, sobre la responsabilidad en el aprendizaje y el compromiso por hacer las cosas lo mejor posible, o sobre las actitudes y valores cívicos y morales, principalmente, el respeto hacia los demás. En lo que se refiere a su implementación en el aula, se trata, además, de una metodología muy versátil que, aunque tradicionalmente se ha aplicado en formatos de lecturas o documentos escritos, con una extensa tradición en el ámbito de las humanidades, como en legislación, más recientemente ha demostrado óptimos resultados cuando se expone en formato audiovisual, permitiendo una mayor dinamización de la clase, e incrementando la motivación del alumnado (Ramón, 2019).

Por otro lado, la metodología de fotovoz, o fotografía participativa, involucra a los participantes a través de imágenes mediante la toma de fotos de un tema determinado y la narración mediante la discusión de estas fotos en un entorno grupal (Wang y Burris, 1997). La aplicación de la fotovoz se centra principalmente en los ámbitos de la educación, la salud y las ciencias sociales (Suprapto *et al*., 2020). Mientras que en contextos más sociales la fotovoz se empleó originariamente con el objetivo principal de registrar y reflejar problemas, promover el diálogo crítico sobre temas sociales de interés para los participantes a través de la discusión en grupo de las fotografías y hacer llegar esta información a quienes están en el poder para promover el cambio social, en educación, ha demostrado su potencial para identificar percepciones de los estudiantes, y hacer de las imágenes un soporte valioso para favorecer la reflexión metacognitiva (Ciolan y Manasia, 2017), la conciencia social o medioambiental (Sprague *et al*., 2021), o el pensamiento crítico, entre otras habilidades, de una manera creativa (Schell *et al*., 2009). En este sentido, la fotovoz se plantea como una metodología que tiene muchas posibilidades para favorecer la implicación de los participantes en el proceso de investigación, donde todos/as son co-colaboradores/as en el proceso de creación de conocimiento proporcionando las condiciones para la reflexión sobre los temas que les interesan (Rabadán y Contreras, 2014).

Por todo ello, y en el contexto del proyecto de innovación y mejora educativa "Fotovoz: usando la fotografía participativa para el desarrollo de competencias transversales", se diseñó una estrategia metodológica basada en la aplicación de la herramienta fotovoz y el estudio de casos para el desarrollo de la ética profesional y el compromiso social. En el presente trabajo se exponen los resultados obtenidos de la experiencia de su implementación en una asignatura del Máster en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València (UPV), que además es punto de control de la competencia Compromiso Social y Medioambiental.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es:

- OG: Favorecer el desarrollo de la competencia ética profesional y compromiso social a través de metodologías activas, en concreto la fotovoz y el estudio de casos

La consecución de este objetivo general se plantea a través de los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Identificar las preconcepciones del alumnado acerca de la responsabilidad social y profesional como conservadores-restauradores
- OE2: Favorecer la reflexión crítica de actuaciones en C-R en relación con aspectos éticos y deontológicos
- OE3: Implicar activamente al alumnado en la selección, análisis de casos y en la evaluación del grado de adquisición de la competencia

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos planteados, se lleva a cabo el diseño de tres actividades, que se detallan a continuación:

– Fotovoz o fotografía participativa para la identificación de las preconcepciones del alumnado acerca de actuaciones éticas en el ámbito de la Conservación-Restauración. Esta actividad consiste a su vez en varias fases. En la primera, de manera individual, cada alumno/a ha de realizar o seleccionar tres fotografías que representen una buena restauración y elaborar una breve narrativa en la que justifique los motivos de su elección. En una segunda fase, el alumnado expone al grupo-clase sus fotografías y pone en común sus narrativas. Posteriormente, en grupos, se analizan estas fotos para identificar los aspectos éticos más relevantes que se han relacionado y se clasifican, para elaborar una breve narrativa grupal.

– Estudio de casos y confrontación con el código ético del conservador-restaurador (ECCO, 2002). Teniendo en cuenta los resultados de la implementación de diferentes metodologías para el desarrollo de esta competencia por parte de otros grupos de investigadores (Giménez-Carbó, 2019), se plantea cambiar el foco de las actividades de estudio de casos proporcionando más protagonismo al estudiante. En este sentido, en lugar de que la propuesta de los casos de estudio para su análisis se lleve a cabo por la profesora, se toman los ejemplos de buenas intervenciones seleccionados por los/as alumnas y se analizan confrontándolos con los artículos descritos en el código ético del conservador-restaurador. Tras este análisis, de manera individual, cada alumno/a retoma y completa la narrativa realizada en la actividad anterior para completarla haciendo referencia a los aspectos éticos considerados previamente (identificando los correspondientes artículos del código ético), así como mencionando aquellos otros no considerados justificando su idoneidad y relevancia.

Estas dos actividades, además, también están orientadas para favorecer la participación activa del alumnado en la selección de casos de estudio y análisis.

– Autoevaluación del grado de adquisición de la competencia. A través de la rúbrica institucional para la evaluación de la competencia, el alumnado valora el grado de adquisición de esta.

Las producciones del alumnado correspondientes a estas actividades se recogen en un portafolio electrónico estructurado creado con la herramienta OneNote de TEAMS, en el que se describen las actividades y se proporcionan preguntas guía para su realización.

El contexto educativo en el que se aplicó esta propuesta metodológica es la *asignatura* "Investigación experimental en Conservación y Restauración. Normativa y Ensayos" del Máster en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universitat Politècnica de València (UPV). Se trata de una asignatura optativa de 3 ECTS, de carácter teórico-práctico perteneciente al primer curso, y que tiene un tamaño medio de grupo de 10-20 alumnos/as. En el curso 2022-2023 cuando se efectuó la intervención el número de matriculados fue de 8. La asignatura se centra en el estudio de las características de la metodología científica y su aplicación en las investigaciones experimentales en conservación-restauración y en la normativa y ensayos físico-mecánicos y de durabilidad aplicables a los materiales integrantes de los Bienes Culturales.

Esta asignatura es punto de control de la competencia Compromiso Social y Medioambiental, que se describe como: Actuar con ética y responsabilidad profesional ante los desafíos sociales, ambientales y económicos, teniendo como referentes los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Ser punto de control dentro del proyecto institucional de la UPV implica que se han de diseñar actividades de aprendizaje y evaluación para poder desarrollar y evidenciar la adquisición de la competencia, y recoger evidencias de que se está trabajando y evaluando. Esta constituye la principal motivación para el desarrollo de esta propuesta metodológica: la responsabilidad de crear un entorno adecuado en la asignatura para el desarrollo de esta competencia.

3.1 Evaluación de la metodología propuesta

Junto con la anterior propuesta se realiza el diseño de la correspondiente estrategia para la evaluación de la consecución de los objetivos específicos planteados. Este proceso se llevó a cabo a través de una aproximación cualitativa y cuantitativa empleando los siguientes medios y/o instrumentos:

- OE1: Identificar las preconcepciones del alumnado acerca de la responsabilidad social y profesional como conservadores-restauradores. Para la evaluación de la consecución de este objetivo se emplean las producciones del alumnado (narrativas antes y después de ser confrontadas con el código ético). Paralelamente se lleva a cabo un cuestionario SEEQ (Students' Evaluation of Educational Quality), con el fin de obtener la valoración del alumnado acerca de la actividad. Se trata de una encuesta robusta, verificada y reconocida internacionalmente (Marsh, 1982), e instrumento ideal para la evaluación formativa puesto que permite analizar la eficiencia de la enseñanza (Andrade *et al*., 2018) (Moreira, 2016).

- OE2: Favorecer la reflexión crítica de actuaciones en C-R en relación con aspectos éticos y deontológicos. Como indicadores del logro de este objetivo se establece la capacidad del alumnado de analizar actuaciones de conservación-restauración en función de aspectos éticos y deontológicos y la valoración del alumnado sobre su adquisición de la competencia, que se evaluarán mediante un pre-test y post-test y el análisis de una intervención en C-R, así como un grupo focal con estudiantes. Para la evaluación del análisis de una intervención se empleó una rúbrica institucional de la competencia. El pre y post-test consiste en un cuestionario de preguntas abiertas anónimo y no puntuable, que se expone en la Tabla 1.

TABLA 1. *Relación de preguntas abiertas que se plantean en el pre-test y post-test.*

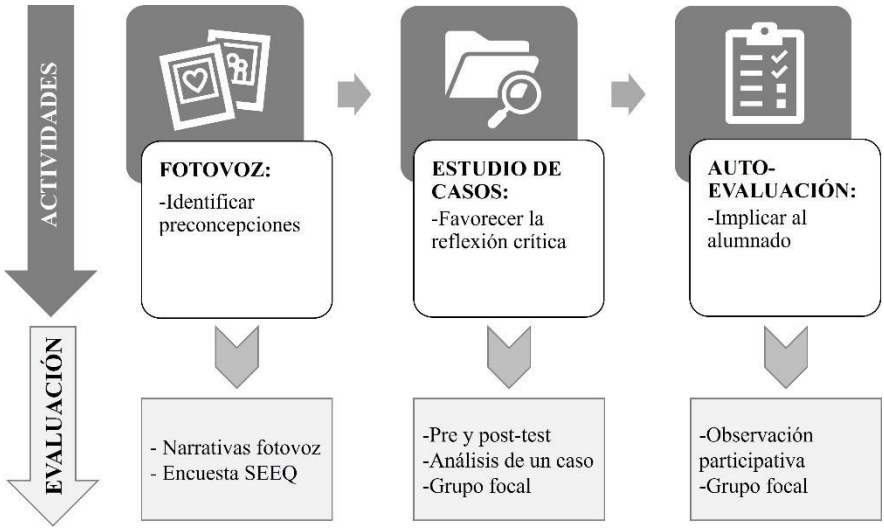
TEST DE CONOCIMIENTOS SOBRE CÓDIGO ÉTICO EN C&R (NO PUNTUABLE Y ANÓNIMO)
1. ¿Qué es el código ético del Conservador/a-Restaurador/a? (explícalo brevemente con tus palabras)
2. Según tu opinión, ¿Para qué sirve/cuál es su utilidad?
3. ¿Qué aspectos éticos hay que considerar como Conservador/a-Restaurador/a en una intervención?
4. ¿Qué repercusiones puede tener no actuar de manera ética en una intervención?
5. Pon un ejemplo de una buena restauración y una mala restauración (desde el punto de vista ético)

Fuente: Elaboración propia

– OE3: Implicar activamente al alumnado en la selección, análisis de casos y en la evaluación del grado de adquisición de la competencia. En este caso, para evaluar la implicación del alumnado en la selección y análisis de casos se empleará como técnica la observación participativa y también se la realización del grupo focal con el alumnado mencionado anteriormente para obtener su propia valoración o percepción.

En la Figura 1 se expone la estructura general de la estrategia propuesta y las técnicas/medios para la evaluación de la consecución de los objetivos planteados.

***FIGURA 1**. Esquema general de las actividades que integran la propuesta metodológica.*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en cada una de las actividades descritas en la propuesta metodológica.

4.1. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE FOTOVOZ Y DE SU EVALUACIÓN

Los resultados obtenidos de la realización de esta actividad fueron las reflexiones individuales y colectivas del alumnado acerca de lo que ellos/as consideran como una buena intervención en el ámbito de la C-R. Esta primera actividad se empleó como herramienta para la identificación de los aspectos que para el alumnado eran de mayor relevancia en lo que respecta a una buena intervención. En la Figura 2 se expone un ejemplo de fotografía y narrativa individual de uno/a de los/as alumnos/as.

FIGURA 2. *Ejemplo de una de las fotografías seleccionadas por un/a alumno/a como buena restauración.*



Fuente: Flickr (https://flic.kr/p/ahWNDv). Grand escalier du Hall du Neues Museum (Berlin) por Jean-Pierre Dalbéra. CC BY 2.0

Considero que se trata de una buena restauración principalmente debido al gran estudio previo donde se determinó el mejor método de intervención en cada caso; cada sala, cada bien cultural, etc. En nuestro campo es importante tener en cuenta distintos factores, como pasó en este caso donde el director de la restauración de Neues Museum de Berlín, David Chipperfield, tomó la decisión de realizar un tratamiento distinto en una de las salas del museo al resto de ellas debido al gran valor del bien que se encontraba expuesto dentro, El Busto de Nefertiti. En la gran mayoría de las salas del museo se tomó la decisión de no reintegrar cromáticamente las paredes debido a las grandes pérdidas que presentaban, por lo que se dejaron a la vista las pequeñas islas de pintura original que quedaban como muestra de los sucesos históricos de los que han sido testigos. En el caso de la sala de Nefertiti se prefirió realizar una reintegración cromática mimética con la finalidad de que el visitante no fuese distraído por la reiteración y pudiese centrarse en apreciar la obra expuesta. (ref 1 fotovoz).

Gran parte del alumnado asocia una buena intervención a aspectos como: la realización de estudios previos para asegurar la idoneidad de los materiales a emplear en la intervención, el empleo de técnicas innovadoras, el respecto por el original o el criterio de mínima intervención.

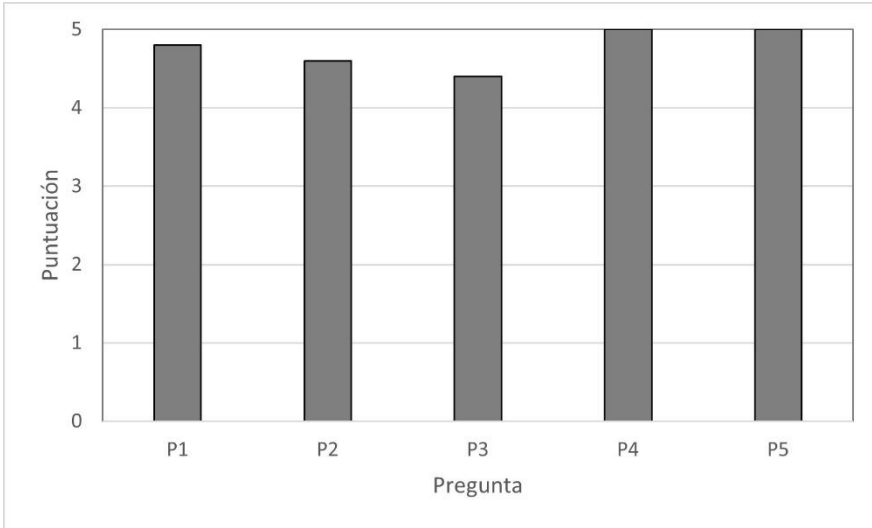
En lo que respecta a las reflexiones grupales, los aspectos más destacados por el grupo-clase que corresponden a las preconcepciones del alumnado acerca de la responsabilidad ética y profesional hacen referencia a:

> …la importancia al respeto máximo a la obra, tanto a nivel estético, histórico y espiritual como a la hora de usar materiales y técnicas compatibles con la obra y reversibles (ref 2 fotovoz).

Con el fin de conocer la percepción y valoración del alumnado acerca de la actividad, se realizó el cuestionario SEEQ. Los resultados obtenidos fueron muy positivos, con puntuaciones cercanas al máximo. En el siguiente gráfico (Gráfico 1) se representan las valoraciones promedio de 5 de las preguntas planteadas. Las preguntas, valoradas en una escala Likert del 1-5 (siendo 1: totalmente desacuerdo y 5: totalmente de acuerdo) son:

- **P1:** He aprendido cosas valiosas con esta metodología
- **P2:** Te ha parecido una buena metodología
- **P3:** La recomendaría a otros alumnos/as
- **P4:** Durante la realización del fotovoz grupal, la interacción con el resto de los miembros del equipo ha sido satisfactoria
- **P5:** Para la realización del fotovoz grupal, todos los miembros del grupo han contribuido activamente

GRÁFICO 1. *Resultados promedio de la valoración para las preguntas indicadas. Escala de 1-5. Nº de alumnos encuestados: 8.*



Fuente: Elaboración propia

Algunas de las valoraciones recogidas en los comentarios indicados en la encuesta de percepción del alumnado son:

> Utiliza un lenguaje más visual que ayuda a entender mejor conceptos complejos y a memorizarlos más fácilmente. Ref. 1 encuesta
>
> La forma en la que el FOTOVOZ se ha adaptado a esta asignatura me ha parecido muy adecuado por lo que no se me ocurren mejoras que podrían realizarse. Ref. 2 encuesta
>
> Es interesante ver como de un mismo concepto cada uno tiene una idea diferente y como lo interpreta. Ref. 3 encuesta
>
> Aprender mediante la imagen e identificar soluciones de forma grupal dónde todos participan, por lo que el aprendizaje es mayor. Ref. 4 encuesta
>
> Muy didáctico, esquemático y sencillo de comprender. Ref. 5 encuesta.

4.2 Resultados de la actividad de estudio de casos y de su evaluación

Los resultados obtenidos del pre-test revelaron que:

- Los/as alumnos/as relacionan el código ético principalmente con unos buenos resultados del proceso de intervención, es decir, con el producto final del proceso, destacando el respeto por la obra original, la mínima intervención, el empleo de materiales idóneos (y sostenibles en algunos casos) y la reversibilidad de estos.

- Consideran que la utilidad del código ético reside en que garantiza una buena intervención sobre el Bien Cultural

- Una buena intervención desde el punto de vista ético implica para ellos: respeto por el original, el reconocimiento de las intervenciones y su reversibilidad. Y algunos de ellos (20%) hacen referencia a los ODS.

- Las principales repercusiones de no actuar de manera ética son: rechazo por parte de la sociedad, desprestigio, perjuicio al medio ambiente (por el uso de materiales y productos inadecuados), y daño o pérdida de la obra.

- Los ejemplos aportados de buenas y malas intervenciones en todos los casos apuntan a los aspectos mencionados, es decir, óptimo resultado del proceso de intervención o por el contrario daño irreparable a la obra (ejemplo del Ecce Homo). Un/a estudiante, sin embargo, sí que hizo referencia además a otros aspectos como el trabajo multidisciplinar, la comunicación de los resultados a la sociedad, o la oportunidad de ofrecer formación a estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a los resultados del post-test, realizado al finalizar la asignatura, destacar:

- Todos/as los/as alumnos/as son capaces de definir el código ético de manera precisa y adecuada como "un conjunto de artículos que desarrollan diferentes obligaciones y derechos que todo profesional de la C-R debe cumplir y respetar".

- En cuanto a su utilidad, además de garantizar una buena actuación, el alumnado incluye otros aspectos como: documento

guía para consulta en caso de duda o conflicto, para normalizar procesos, o para favorecer la comunicación con los agentes implicados (propiedad, equipos de trabajo, compañeros).

- Todos/as los/as alumnos/as indican que hay que considerar un gran número de aspectos éticos, más allá de los mencionados en el pre-test, que incluyen: la relación con el propietario y colaboradores, la difusión y documentación de la obra, la formación continua, la investigación, el respeto por los compañeros/as….
- En cuanto a las repercusiones de no actuar éticamente se exponen básicamente las mismas que en el pre-test.
- Los ejemplos de buenas y malas intervenciones aportados en este caso hacen referencia al cumplimiento del código ético y sus diferentes artículos, así como a la colaboración entre colegas, la formación, difusión de resultados, la documentación exhaustiva del proceso, perseguir la máxima calidad con independencia del valor de la pieza…

Asimismo, en las actividades de análisis de casos realizadas a lo largo de la asignatura, queda patente la profundidad de las argumentaciones en los análisis críticos de los casos de estudio, que hacen referencia a aspectos específicos en relación a cada uno de los artículos descritos en el código ético del conservador-restaurador.

También se realizó un grupo focal con 5 alumnos/as voluntarios/as del total de 8 matriculados en la asignatura. En esta actividad de breve duración (20 min), que fue grabada en formato audio, se plateó inicialmente algunas preguntas generales sobre la valoración personal de la metodología, la percepción del alumnado sobre su efectividad y sobre el aprendizaje adquirido. Mencionar, que las valoraciones de todos/as fueron muy positivas. Algunos de los comentarios se exponen a continuación:

> Creo que al haber seleccionado nosotros bajo nuestro criterio lo que considerábamos como buena restauración ética nos ha ayudado a también dar un enfoque diferente, cada uno metiéndonos en nuestro punto personal y después hemos visto en profundidad la cuestión de la ética

de la Restauración, creo que hemos entendido muchísimo mejor cada punto de los artículos. ref.1 grupo focal

Yo creo que al ver estos casos en clase a mí la sensación personal que fue que durante el grado nos habíamos quedado en una teoría muy superficial de la ética que tenemos que tener en nuestro trabajo y que luego, al profundizar en todo el código ético, los puntos y pusimos ejemplos, yo me di cuenta que había muchas cuestiones que no habíamos tenido en cuenta…las investigaciones, las personas implicadas.…no son unas relaciones éticas por sus resultados, sino también por todo el proceso que lleva.. ref.2 grupo focal

Yo creo que la metodología empleada para trabajar la competencia transversal ha dado muy buen resultado porque en otras asignaturas sí que es verdad que se trabajan distintas, pero nunca dedicamos tiempo a trabajar esas competencias y simplemente se evalúan por el profesorado después según la nota que tenga…en este caso sí que lo hemos trabajado y hemos aprendido mucho ref.3 grupo focal

Creo que ya al hacer un escrito de la idea previa que teníamos antes de la responsabilidad ética de nuestra profesión ya nos dimos cuenta toda la clase de que no teníamos ninguna idea..y eso tras haber cursado un grado especialmente en este campo y cuando ya realmente dimos el temario, el mismo escrito, pero ya tras haberlo estudiado, nos dimos cuenta de que habíamos aprendido mucho y de que la idea que teníamos previa era totalmente distinta a lo que realmente era de nuestra profesión. ref.4 grupo focal

Yo siento que en este caso sí que se han como adaptado los contenidos de la asignatura enfocados a cumplir esa competencia transversal y en muchas otras simplemente se han quedado con lo que ya se tenía planteado en la asignatura sin incluirlos y luego pues se pone la nota….por ejemplo, hay asignaturas que tienen 0 sentido, por ejemplo la competencia transversal que sea liderazgo y el trabajo que te manden sea individual… ref.5 grupo focal

Destacar también la valoración positiva obtenida en las encuestas de opinión del alumnado, con una calificación final de 9,69.

4.3. Implicación del alumnado y su evaluación

Los resultados obtenidos en las actividades realizadas han evidenciado que el 100% del alumnado se ha implicado en la selección de casos de estudio, y el 62.5% de los/as alumnos/as incluso ha aportado ejemplos de actuaciones propias, hecho que revela un mayor grado de implicación y compromiso si cabe.

Por otro lado, en cuanto a los criterios de evaluación, estos fueron compartidos con el alumnado y se sometieron a discusión, concluyendo que todos/as los consideraban adecuados, por lo que, en este caso, no se consideraron mejoras a los aportados por la profesora pertenecientes a la rúbrica institucional.

Los criterios de evaluación de los estudios de casos fueron:

- Se identifican los aspectos éticos implicados
- Se valora la actuación en relación con el cumplimiento del código ético
- Se argumenta de manera crítica las consecuencias éticas de las decisiones a tomar en una actuación frente a un Bien Patrimonial, considerando el impacto en la sociedad y la responsabilidad en la práctica profesional.

En lo que respecta a la valoración personal del aprendizaje de la competencia, los resultados fueron positivos, y el 100% del alumnado considera que su calificación en la competencia está comprendida entre 7-9, resultados que son concordantes con las calificaciones finales obtenidas.

5. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos de la actividad de fotovoz se han evidenciado las preconcepciones del alumnado acerca de la responsabilidad ética y profesional como conservadores-restauradores, que supuso un punto de partida sobre el cual reflexionar y debatir en grupo sobre los diferentes puntos de vista expuestos acerca de un mismo tema, favoreciendo, de esta manera, el pensamiento crítico y el aprendizaje social, en concordancia con otras experiencias basadas en la fotovoz aplicadas en contextos educativos (Schell *et al*., 2009). La fotovoz, además, es una técnica que engancha a los/as estudiantes por su carácter visual y participativo, al provocar que el alumnado se implique de manera activa en todo el proceso de investigación y construcción del conocimiento, aspectos mencionados por los/as estudiantes en las encuestas. La sencillez de la metodología es otro de los puntos fuertes, ya que

requiere escasa introducción, aunque el éxito de la misma también depende de factores como la orientación proporcionada al estudiante o el tema. En esta experiencia, se ha especificado el tema y se ha planteado de manera general al indicar que el alumnado buscara una fotografía de una buena intervención, con el riesgo de que esto diera lugar a argumentaciones muy superficiales en la narrativa inicial. Sin embargo, esta posibilidad se ve minimizada en la segunda fase de la actividad, que consiste en la puesta en común de los resultados individuales y la discusión para llegar a un discurso o narrativa común que favorece la reflexión y profundización en los contenidos, así como en las argumentaciones planteadas individualmente. Esta primera actividad crea los cimientos sobre los que puede sustentarse el análisis crítico posterior de los casos de estudio planteados por los/as alumnos/as, confrontándolos con el código ético. En este sentido, hay que destacar que, en las actividades de análisis de casos realizadas a lo largo de la asignatura, queda patente la mayor profundidad de las argumentaciones en comparación con cursos anteriores en los que no se implementó la actividad previa de fotovoz.

Las evidencias recogidas en el pre y post-test reflejan un enfoque de aprendizaje de la competencia profundo, atendiendo a que el alumnado es capaz de definir con sus palabras el código ético, exponer su utilidad, aplicarlo al análisis de casos y/o a proporcionar ejemplos argumentados de su adecuada e inadecuada aplicación e incluso, de adaptar este código ético empleando terminología específica de la asignatura. Esto demuestra que se han alcanzado niveles cognitivos elevados en lo que respecta al desarrollo de la competencia de responsabilidad ética.

Como ya se ha mencionado, cada fase del diseño metodológico propuesto afecta modulando el resto de las actividades, hecho que impide que podamos tratarlas de manera independiente sin hacer referencia a su interacción. De esta manera, en lo que respecta al grado de implicación del alumnado, este se ve favorecido por las características de las actividades previas de fotovoz y de estudio de casos, en las que el alumnado ha seleccionado las fotografías que son a su vez los casos de estudio a analizar. En este punto hay que señalar el elevado porcentaje de

alumnos/as que ha seleccionado una intervención propia como ejemplo (62% del total), hecho que refleja un elevado grado de implicación.

En lo que respecta a la implicación en el proceso de evaluación, el alumnado ha sido capaz de valorar el grado de adquisición de la competencia empleando los criterios de evaluación de la rúbrica institucional, y la experiencia ha dado como resultado una buena concordancia entre las calificaciones de la autoevaluación con las obtenidas finalmente por los/as estudiantes. Sin embargo, como mejora en este aspecto se plantea la posibilidad de aumentar el grado de implicación del alumnado en la propuesta y consenso de sus propios criterios de evaluación para su implementación en próximas experiencias.

Finalmente, el impacto positivo generado por la estrategia planteada en la percepción óptima del alumnado acerca de la efectividad de la metodología desarrollada y de su propio aprendizaje de la competencia son aspectos que junto con las evidencias recogidas en cada una de las actividades reflejan el éxito de la experiencia piloto realizada y apuntan a su aplicabilidad en contextos más amplios.

6. CONCLUSIONES

Esta experiencia, aunque limitada a un grupo reducido de alumnos ha evidenciado la efectividad del uso de las metodologías activas de fotovoz y estudio de casos para la identificación de las preconcepciones del alumnado sobre aspectos éticos de su profesión, y ha facilitado un enfoque de aprendizaje profundo sobre la competencia responsabilidad ética y compromiso social. Por otro lado, los resultados obtenidos en este estudio también han evidenciado la necesidad de incorporar de manera más implícita en las titulaciones asignaturas específicas con contenidos relativos a la ética profesional y la responsabilidad social, atendiendo a las percepciones del alumnado sobre la superficialidad con la que se trabajan estos aspectos en las titulaciones. El desarrollo de una conciencia ética profesional y social es una tarea compleja que va más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades, hecho que exige de esfuerzos a nivel institucional para su incorporación en los contenidos curriculares con el fin de que no sólo se trabaje de manera

transversal. Estas acciones revertirán en un mayor cumplimiento de las metas del ODS 4 para una educación de calidad, una mayor conciencia ética y social de los estudiantes egresados, que por ende, contribuirán a un mundo más sostenible.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politécnica de València la financiación del Programa de Innovación y Mejora Educativa A+D 2022 para el proyecto "Fotovoz: usando la fotografía participativa para el desarrollo de competencias transversales".

8. REFERENCIAS

Andrade-Abarca, P.S., Ramón-Jaramillo, L.N. y Loaiza-Aguirre, M.I. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. Revista de Investigación Educativa, 36(1), 259-275. http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.260741

Ciolan, L. y Manasia, L. (2017). Reframing photovoice to boost its potential for learning research. International Journal of Qualitative Methods, 16(1), 1-15. https://doi.org/10.1177/1609406917702909

Cortés, F. (2014). Algunas reflexiones en torno a la ética en la conservación-restauración. Perspectivas. Revista ph Instituo Andaluz del Patrimonio Histórico. 86(1), 152-157. https://doi.org/10.33349/2014.0.3530

De Miguel, M. Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J., García, E. y Lobato, C. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior (p. 18). Madrid: Alianza editorial.

Doménech, I. A. (2021, 13-15 julio). REMYP_07 Evaluación de la adquisición de la Competencia Transversal "Responsabilidad Ética, Medioambiental y Profesional" en los estudios de grado de la Universitat Politècnica de València. Congreso In-Red 2021. VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Universitat Politècnica de València. Valencia. España. http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13723

ECCO (2002). Directrices profesionales de ECCO: La profesión y su código ético. En www.ge-iic.com. Consultado el 14 de octubre de 2023. https://bit.ly/45qDHZ6

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI. 24(1), 35-56. https://bit.ly/402RxQf

Fortea, M.A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza-aprendizaje de competencias. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. http://dx.doi.org/10.6035/MDU1

Giménez-Carbo, E., Roig, M., Pelufo, M.J. y Serra, P. (2019, 16-20 de septiembre) Introducing professional ethics as a soft skill. Proceedings of the SEFI 47th Annual Conference, Budapest, Hungary. Pp 474-482. https://bit.ly/3FeKoma

Hall, J. (2012). Elderly woman destroys 19th-century Spanish fresco by Elías García Martínez in botched restoration. The Independent. https://bit.ly/3ZX1qyL

Herreid, C. F. (1994). Case studies in science-A novel method of science education. Journal of college science teaching, 23(1), 221-229.

Lasnier, F (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal. Guérin.

Marsh, H.W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. British Journal of Educational Psychology, 52(1), 77-95.

Martínez, M., Ruíz-Munzón, N. y Buil-Fabregá, M. (2022). Higher education: The best practices for fostering competences for sustainable development through the use of active learning methodologies. International Journal of Sustainability in Higher Education, 23(3), 703-727. https://bit.ly/46w8PHQ

Moreira, L.M., y Santos, M.A. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes. Evaluating Teaching in Higher Education: Teacher and Student Perceptions. Revista electrónica de investigación educativa (REDIE), 18 (3), 19-36. https://bit.ly/477PPQ7

ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para transformar nuestro mundo. Consultado el 14 de octubre de 2023. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Osete-Cortina, L., García-Félix, V.E., (2020) Aprender a aprender a través del estudio de casos. Una primera aproximación empírica. En López-Meneses. E et al., (coord.) Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa (pp. 1870-1879). Octahedro. https://bit.ly/45yvF06

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231.

Rabadán, Á.V. y Contreras, P. (2014) La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. Comunicación y Hombre. 10(1), 143-156.

Ramón, F. (2019) La enseñanza del derecho civil a través del elemento audiovisual en titulaciones no jurídicas: una innovación docente en la Universitat Politècnica de València, Revista Educación y Derecho, 20 (1), 1-23. https://bit.ly/46Lwzre

Schell, K., Ferguson, A., Hamoline, R., Shea, J. y Thomas-Maclean, R. (2009). Photovoice as a Teaching Tool: Learning by Doing with Visual Methods. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21(3), 340-352. http://www.isetl.org/ijtlhe/

Sprague, N. L., Okere, U. C., Kaufman, Z. B. y Ekenga, C. C. (2021). Enhancing educational and environmental awareness outcomes through photovoice. International Journal of Qualitative Methods, 20(1), 1-11. https://doi.org/10.1177/16094069211016719

Suprapto, N., Sunarti, T., Wulandari, D., Hidayaatullaah, H. N., Adam, A. S. y Mubarok, H. (2020). A Systematic Review of Photovoice as Participatory Action Research Strategies. International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(3), 675-683. http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20581

Wang, C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. Health Education and Behaviour, 24(3), 369-387.

ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA PROMOVER LA LECTURA ANALÍTICA EN LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA UNIVERSAL III E HISTORIA DE MÉXICO II DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

MAYRA SANTOS MEDINA
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM
ARTURO MIGUEL RAMOS
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

1. INTRODUCCIÓN

La lectura vista como una "operación intelectual y didáctica" (Orozco, 2021) supone en el contexto de la educación media superior una tarea de gran importancia en la medida que promueve el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje. Es por ello que, en instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria[54] de la Universidad Nacional Autónoma de México, ha incorporado como un elemento fundamental en sus planes de estudio, como parte de sus *ejes transversales*[55], el desarrollo de habilidades lectoras. La lectura, entonces, debe guiar la preparación académica de los estudiantes de este nivel académico ya que se puntualiza que un "lector es activo ante el texto, a través del análisis, del contraste, de la crítica, y, en suma, de la construcción de significados, derivada

[54] En adelante ENP.

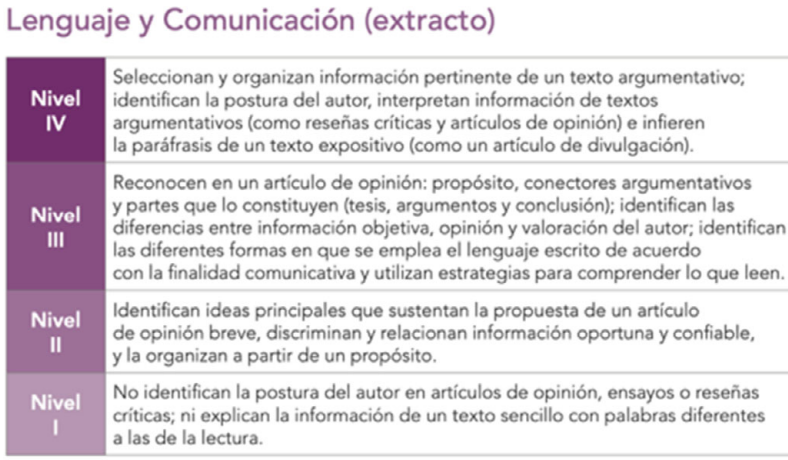
[55] Los ejes transversales planteados por la ENP refieren los siguientes aspectos: "1) lectura y escritura de textos para aprender y pensar, 2) habilidades para la investigación y la solución de problemas característicos del entorno actual, 3) comprensión de textos en lenguas extranjeras, 4) aprendizaje y construcción de conocimiento con Tecnologías de la Información y la Comunicación, y, 5) formación de valores en congruencia con la coyuntura de los desafíos y transformaciones del mundo actual." (Los ejes transversales, 2014)

del diálogo con el texto que entabla cada lector" (*Los ejes transversales*, 2014, p. 3).

En el caso de la enseñanza de la Historia en la ENP, la necesidad de desarrollar la habilidad de la lectura se plasma puntualmente en los programas de estudio, así, por ejemplo, en la asignatura de Historia Universal III se anota, dentro de sus contenidos procedimentales, que se espera que los alumnos manejen, contrasten y analicen fuentes primarias y secundarias para favorecer "la adquisición y construcción de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades transversales y específicas de la disciplina, para su aplicación en el ámbito académico y en el relacionado con los escenarios de la vida cotidiana, la actualidad y el futuro inmediato." (Programa de Historia Universal III, ENP, 2017). En este sentido, se espera que en este grado educativo la lectura relacionada con la disciplina de la Historia no sólo se limite a que los estudiantes "comprendan" lo que leen o que la consulta de textos sólo sirva para extraer información, sino que, además, puedan desarrollar habilidades más complejas y que alcancen otros niveles de lectura, entre ellos, el llamado comprensión inferencial que implica "leer entre líneas, presuponer, deducir, es decir, ir más allá de lo leído" (Orozco, 2021) y el de comprensión crítico en el que se incorporan habilidades para "emitir juicios con argumentos" (Orozco, 2021) sobre lo que se está leyendo.

No obstante, la práctica cotidiana en el aula ha mostrado muchas veces a los docentes que los estudiantes de bachillerato carecen, sobre todo, de los niveles más complejos. Una forma de evaluar las habilidades para la lectura en México se hace a través de la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) en la que, respecto a los grados de lectura se hace la siguiente división (ver figura 1):

FIGURA 1.



Resultados nacionales 2017. Fuente: planea.sep.gob.mx

Los últimos datos con los que se cuenta sobre este aspecto arrojados por la Secretaría de Educación Pública concernientes al área de Lenguaje y comunicación datan del año 2017 y señalan que un "tercio de la población estudiantil que cursa la educación media superior se ubica en el nivel I, con 34 %; casi uno de cada tres estudiantes se ubica en los niveles II (28 %) y III (29 %), y finalmente, casi 9 de cada 100 en el nivel IV" (Gómez, 2020)56. Es decir que, si hacemos la suma de estos porcentajes, el 91% de los estudiantes evaluados no alcanzaron el nivel de lectura que, se supone, se debe de tener en el bachillerato. Estos resultados causan preocupación cuando es claramente reconocida la importancia de la lectura como promotora del desarrollo del pensamiento para la comprensión y generación de ideas (Alarcón, Fernández, Figueroa, 2009), además de que puede explicar, en cierta medida, el por qué los alumnos enfrentan algunas dificultades en sus estudios profesionales.

Dentro de este contexto, en el que las evaluaciones en torno a las habilidades lectoras de los jóvenes de bachillerato son muy bajas y en el que

[56] El nivel 1 refiere que los lectores ni siquiera pueden identificar las ideas centrales de un autor ni tampoco pueden exponer lo leído con sus propias palabras, mientras que en el nivel 4 establece que los estudiantes ya pueden precisar la postura de un autor, además de que pueden hacer una interpretación de textos argumentativos.

las instituciones educativas reconocen ampliamente la importancia de la lectura, es que se han planteado algunas alternativas para fomentar esta práctica en las aulas. Una de ellas es la elaboración de materiales didácticos acordes con a este nivel educativo, compatibles con objetivos de aprendizaje planteados en los programas de estudio y con las temáticas de cada asignatura. Así entonces este escrito plantea los siguientes:

2. OBJETIVOS

- Mostrar el material didáctico que se ha desarrollado en la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, para promover la lectura disciplinaria, específicamente en la asignatura de Historia.
- Dar a conocer algunas experiencias sobre la implementación del material didáctico elaborado.

3. METODOLOGÍA

Para poder fomentar la lectura de textos disciplinarios la cual no sólo involucre el análisis y la reflexión sobre el hecho o proceso sino también sobre las fuentes mismas que se están estudiando se planteó la elaboración de un material didáctico, entendido este como el medio y recurso "que facilita la enseñanza y el aprendizaje…y… suele utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas" (Ecured, 2019). Dicho material consiste en dos antologías apegadas a los temas planteados en los programas de las asignaturas de *Historia Universal III* e *Historia de México II*[57] de la Escuela Nacional Preparatoria, acompañadas cada una de un cuaderno de trabajo[58].

[57] La asignatura de Historia Universal III se estudia en el primer año del bachillerato universitario, mientras que Historia de México II se aborda en el segundo año.

[58] El material didáctico que se elaboró fue resultado del trabajo realizado con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA) a través de dos proyectos INFOCAB. El primero titulado: *Antología y Cuaderno digital para promover la lectura analítica en Historia de México II* (INFOCAB PB302720) y el segundo *Antología y*

Para sustentar la pertinencia del contenido de la antología y de las actividades de los cuadernos de trabajo el equipo de trabajo, conformado por historiadores- docentes pertenecientes al colegio de historia de la ENP[59], se adhirió al marco de la teoría constructivista en cuanto que consideramos que, en el campo cognitivo, cuando se lleva a cabo la lectura de textos el estudiante realiza un proceso de desarrollo de habilidades que implican la asimilación y con ello la construcción de ideas y saberes propios. Por lo que se espera entonces que los alumnos que trabajen con el material integren los conocimientos generados a su estructura mental y a partir de ello que "generen cambios en la forma de concebir las cosas". (Ortiz, 2015)

Un primer paso para comenzar a desarrollar el material didáctico fue realizar un seminario, éste tuvo como objetivo llevar a cabo las siguientes tareas: elegir los textos que se incluirán en las antologías y, además, ser un foro de discusión en torno a la pertinencia pedagógica y disciplinaria las actividades que contendrían los cuadernos de actividades[60].

3.1. Características del material didáctico

Como ya se mencionó en los párrafos anteriores, el material didáctico que se elaboró consistió en cuatro productos: dos antologías y dos cuadernos de trabajo.

Las características que tienen las antologías y los cuadernos de trabajo son las siguientes:

Cuaderno de actividades de Historia Universal III en formato digital para promover la lectura en la ENP (INFOCAB PB400622), ambos realizados entre los años de 2020 y 2023.

[59] Los planteles de adscripción institucional de los profesores son: plantel 2, Erasmo Castellanos Quinto; plantel 3, Justo Sierra; plantel 6, Antonio Caso y plantel 8, Miguel E. Schulz. Además de historiadores, el equipo recibió el apoyo de otros docentes de otras áreas, entre ellas de idiomas para la revisión de los textos en inglés que se incluyeron en la antología; en letras, para la corrección de estilo; y, en pedagogía para verificar que los ejercicios fueran acordes con el nivel educativo de los y las estudiantes.

[60] Se hizo un seminario por cada asignatura (Historia Universal III e Historia de México II) en un lapso de dos ciclos escolares que abarcaron los meses de agosto a abril.

1. Los textos seleccionados para las *antologías* debían de estar apegados a los programa de estudios vigentes de las asignaturas de Historia Universal III e Historia de México II de la ENP, los cuales fueron modificados en el año de 2017.

   Los contenidos de cada asignatura están organizados en cuatro unidades. Cada una aborda un aspecto particular: la unidad uno tiene que ver con el estudio de aspectos relacionados con el desarrollo económico; la segunda unidad aborda aspectos de carácter social; la tercera unidad se centra en la política; y, la cuarta unidad se encarga de estudiar procesos de carácter cultural. En el caso de Historia Universal tiene que ver con el acontecer de carácter internacional, sobre todo desde la perspectiva de Europa. Por su parte, Historia de México se refiere a los procesos de tipo nacional y regional.

2. En cuanto al tipo de textos se buscó que éstos fueran principalmente fuentes primarias, es decir, escritos que pertenecieran a la época que se estaba estudiando. Este aspecto se considera fundamental para un conocimiento más profundo de la disciplina. Si bien, sabemos que la lectura de fuentes primarias es compleja debido a diversos aspectos como la forma en la que están redactados (no es lo mismo leer un escrito del siglo XVIII que del siglo XX) o el marco histórico-conceptual al que hacen referencia, consideramos que era necesario que los estudiantes conocieran estos textos de primera mano ya que esto supone una comprensión más directa sobre otros contextos. Por ello, para facilitar el acercamiento de este tipo de fuentes se cuidó que los textos fueran cortos y que pudieran trabajarse en el salón de clases, para que de esta manera el profesor o profesora pudiera guiar, a través del cuaderno de actividades, la lectura que debían de realizar los alumnos.

3. También se seleccionaron fragmentos de algunas fuentes secundarias, es decir, aquellos textos que eran resultado de la revisión, investigación e interpretación que se hace sobre las fuentes primarias. Este aspecto también se consideró necesario debido a que, para el equipo de trabajo, era necesario que los estudiantes también pudieran dar cuenta del trabajo interpretativo que realizan los historiadores sobre los hechos o procesos que han estudiado.

4. Otra característica de los escritos seleccionados es que estos son de varios formatos. Es decir, que se incluyeron descripciones, informes, cartas, manifiestos, reportes, etc. Esto con el objetivo de que los estudiantes pudieran tener cierto panoraman sobre la diversidad de fuentes escritas a los que se puede recurrir para el estudio de la Historia.

5. Finalmente, cabe señanar que para la transcripción de los textos se respetó la ortografía y estilo gramatical. Esto, como ya se dijo antes, permitiría a los lectores dar cuenta la historicidad de los escritos que iban a leer.

6. En cuanto a los *cuadernos de trabajo* uno de los elementos que se tomó en cuenta para la elaboración de las actividades es que los ejercicios propuestos fueran variados en cuanto a su formato. Así, se puede encontrar cuestionarios que llevan a resolver preguntas básicas sobre los textos (nombre del autor, fecha, lugar de emisión); elaboración de mapas conceptuales que sirvan para destacar puntos centrales; llenado de cuadros comparativos, para establecer similitudes o diferencias entre los procesos estudiados, preguntas de opción múltiple y revisión de mapas geográficos.

   Así mismo, en diferentes momentos se solicita la búsqueda de información complementaria para ampliar la información de lo que se está leyendo así como la elaboración de escritos breves para ejercitar la escritura.

7. Al inicio de cada actividad se señala el objetivo de su elaboración vinculado con los aprendizajes establecidos en los programas de estudio de las asignaturas de Historia de la ENP. Dichos aprendizajes están divididos en tres modalidades: conceptuales (lo que se espera que los estudiantes deben "saber"), procedimentales (lo que pretende que los estudiantes deben "saber hacer") y actitudinales (que tiene que ver con el deber "ser"), esto último en términos de adoptar posturas críticas y reflexivas sobre los procesos históricos que están estudiando.

8. Las actividades de los cuadernos de trabajo contemplaron la incorporación de ejercicios que permitieran identificar, después de haberse realizado la lectura de los textos, los elementos que se deben de tomar en cuenta para el análisis de textos disciplinarios, en este caso en Historia, entre ellos: a) tipo de fuente, es decir, si se trata de una fuente primaria o secundaria, y autor del escrito; b) contexto. En este caso, se refiere a determinar la fecha de emisión del documento, hecho o proceso histórico que está abordando, etc.; c) agentes o sujetos históricos y que tiene que ver con los personajes o grupos sociales, económicos y políticos que se están estudiando; las ideas principales del texto; y, d) objetivo e intención del documento. Ese punto lleva a cuestionar a la fuente y plantear preguntas ¿quién escribe lo que escribe?, ¿por qué se escribe lo que se escribe?, ¿qué aspectos quiere mostrar o señalar el autor?, etc.

   A partir del establecimiento de estos elementos básicos, se lleva a los estudiantes a reflexionar sobre el contenido de los escritos y, a partir de ahí, incluso a crear conexiones del pasado con el presente determinando cambios y/o continuidades.

Teniendo en cuenta todos estos elementos se espera que los estudiantes que trabajen con estos materiales tengan una comprensión más amplia sobre los temas que están estudiando en las clases de Historia no sólo en el aspecto informativo sino, también, de las herramientas de las cuales debe de echar mano el estudioso de esta disciplina para poder dimensionar la complejidad que implica la explicación histórica.

FIGURA 1. *Portada del material didáctico*



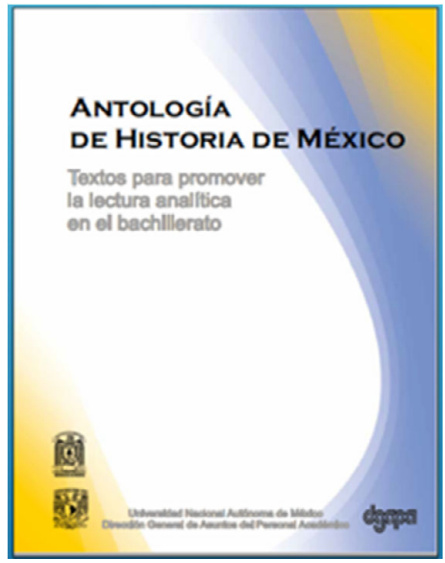
Fuente: imagen propia

FIGURA 2. *Portada del material didáctico*



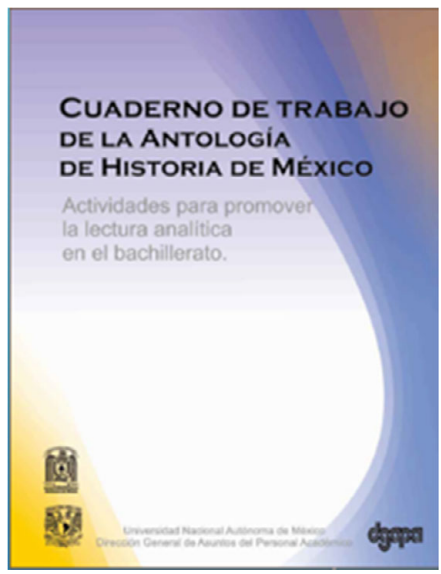
Fuente: imagen propia

FIGURA 3. *Portada del material didáctico*



Fuente: imagen propia

FIGURA 4. *Portada del material didáctico*



Fuente: imagen propia

3.2. Aplicación del material didáctico

El material didáctico elaborado se ha aplicado a través de talleres dirigidos a estudiantes con el objetivo de observar su eficacia. Del mismo modo, se ha presentado a los docentes que forman parte del colegio de Historia de la ENP.

a) Talleres para estudiantes. El total de talleres en los que se han empleado las antologías y los cuadernos de trabajo han sido tres. Los dos primeros fueron para la asignatura de Historia de México II y el tercero para la asignatura de Historia Universal III. En este último caso ha sido porque esta última antología apenas se terminó a mediados de 2023.

   El primer taller sobre la antología de Historia de México y que se realizó en 2021 se llevó a cabo en la modalidad a distancia. Para su implementación se usó de un aula virtual y abarcó un periodo de trabajo de 20 horas.

   Los otros dos talleres que se realizaron estuvieron enmarcados en foros dedicados al fomento de la investigación y cada uno abarcó un trabajo de 4 horas. En este sentido, el trabajo realizado fue más limitante puesto que sólo se pudo trabajar con un número muy limitado de textos, sin embargo, la actividad realizada sirvió para monitorear, sobre todo, el material que recién se había elaborado para la materia de Historia Universal III.

   A través de cada taller se guió a los estudiantes para identificar los elementos que se deben de considerar para la lectura de textos disciplinarios.

b) Talleres para profesores. En cuanto al trabajo con profesores, se llevaron a cabo dos micro talleres (de dos horas cada uno). Uno fue en el año de 2021 y el otro en 2022. Éstos se realizaron en el marco del Seminario de Análisis de la Enseñanza, actividad de tipo institucional que se lleva a cabo de manera anual en la ENP y que tiene como objetivo realizar una reflexión sobre el trabajo docente.

   En estos micro talleres se presentaron las antologías y los cuadernos de actividades. El objetivo del trabajo llevó a los docentes participantes a elaborar secuencias didácticas que

incorporaran la lectura de textos como elemento central tomando en cuenta el material didáctico presentado. Al final de cada taller los profesores entregaron a manera de producto sus secuencias y se eligieron algunos de los trabajos para ser expuestos. Del mismo modo, al finalizar cada sesión, se hizo una pequeña encuesta a los profesores sobre su percepción sobre el material didáctico.

c) Jornadas académicas para profesores y estudiantes. A través del respaldo institucional del plantel 2, Erasmo Castellanos Quinto, y del plantel 8, Miguel E. Schulz, ambos de la ENP, se llevaron a cabo dos jornadas académicas en la que participaron profesores con ponencias sobre sus experiencias en torno a la enseñanza de la lectura. Las jornadas académicas se titularon: "La lectura analítica y reflexiva en el bachillerato universitario: metodologías, propuestas y experiencias" y se realizaron en los años de 2021 y 2022, respectivamente. Las ponencias iban dirigidas a alumnos con el objetivo de que ellos tuvieran conocimiento sobre las experiencias y propuestas que los docentes de la ENP llevan a cabo para fomentar la lectura.

   La primera jornada, se realizó en modalidad a distancia debido a la pandemia de COVID 19. La segunda jornada ya se pudo llevar a cabo de manera presencial. Cabe señalar que los profesores participantes no sólo eran miembros del colegio de Historia sino también de otros colegios como: Ciencias Sociales, Dibujo, Educación Estética y Artística, Geografía, Lenguas extranjeras, Literatura, Matemáticas y Química. Esto dio muestra del interés de profesores que imparten otras asignaturas sobre la enseñanza de la lectura disciplinar.

Con el resultado de las estas propuestas provenientes de varias disciplinas se pudo crear una página web que albergó, a manera de memorias, las presentaciones y escritos de las ponencias que se presentaron en ambas jornadas[61].

[61] La página web de la 1ª. Jornada Académica "La Lectura analítica y reflexiva en el bachillerato universitario: "Metodologías, propuestas y experiencias" en la que pueden consultar los trabajos presentados es: https://jornadap8.wixsite.com/unam.

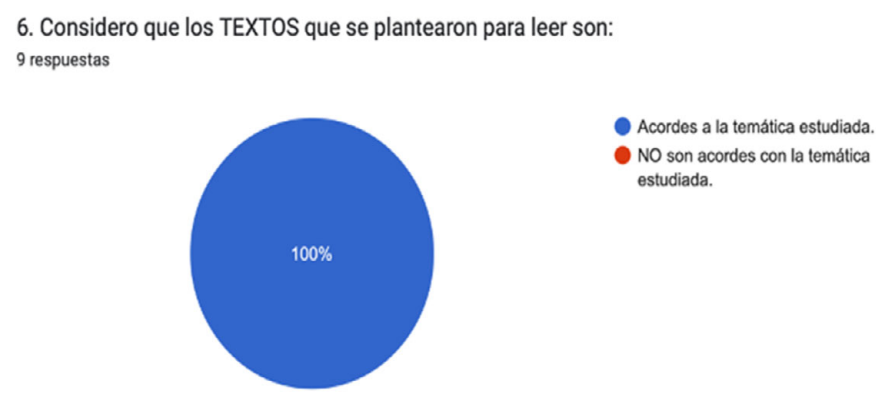
4. RESULTADOS

Los resultados que se registraron sobre el uso de los materiales tanto en los talleres para estudiantes como para profesores fueron más de tipo *cualitativo* que cuantitativo. Así, para tener una idea general sobre la percepción que se generó en torno al material didáctico se puso a la disposición de los participantes formularios que incluyeron preguntas sobre éste.

Un ejemplo sobre la percepción de los resultados sobre el uso del material entre los estudiantes (ver figuras 5, 6 y 7) en uno de los microtalleres arrojó la siguiente información:

- El total de estudiantes consideraron que los textos eran acordes con las temáticas de estudio de la asignatura.
- El 70% de los jóvenes señaló que eran adecuados para su nivel de comprensión. Con relación a este punto más del 60% determinaron que el acompañamiento del profesor para la lectura y comprensión de textos es necesaria.
- El 100% de los estudiantes piensan que para desarrollar la habilidad lectora es necesario implementar la lectura en clases.

FIGURA 5.

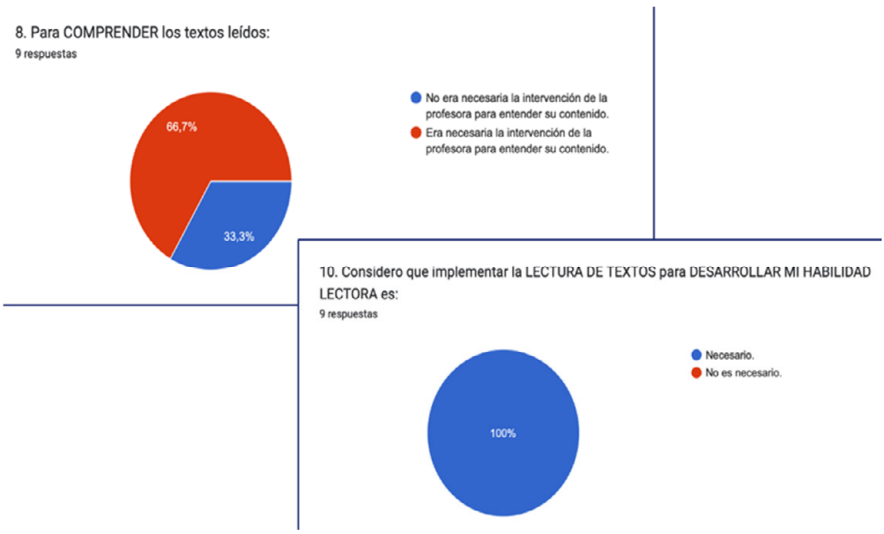


La dirección electrónica de la 2ª. Jornada es: https://infocabpb400622.wixsite.com/jornadap8

FIGURA 6.



FIGURA 7.



Sobre la percepción de parte de los profesores del material didáctico, un par de respuestas que se quieren resaltar (ver figuras 8 y 9) son las siguientes:

– El 100% de profesores participantes en el micro taller en el que se trabajó la antología de Historia de México anotaron que el material diseñado era adecuado.

– El 90% afirmó que el cuaderno de actividades cumplía con su objetivo. En este caso la persona que señaló que el material no cumplía con el objetivo fue porque apuntó que le faltó más tiempo para revisar en su totalidad el cuaderno.

FIGURA 8.



FIGURA 9.



Así, aunque de inicio el material didáctico ha arrojado buenos resultados respecto a la percepción que ha generado sobre su pertinencia,

organización y vinculación temática es necesario puntualizar que todavía tiene que pasar por una etapa de revisión final, la cual se llevará a cabo a principios de 2024, lo que dará el tiempo necesario para sistematizar la forma en que se va a difundir y el uso que se dará entre la comunidad del bachillerato universitario.

5. DISCUSIÓN

Cuando se plantea la necesidad de que los estudiantes de bachillerato deben de tener habilidades en la lectura de textos disciplinarios que no sólo abarquen su comprensión sino también su análisis y así, de este modo, fomentar la construcción de un conocimiento propio, es necesario que, tanto los docentes como las instituciones, consideren que esto no se logrará si no se llevan a cabo las acciones necesarias.

Algunas veces resulta más sencillo culpar a los estudiantes o a los centros escolares del nivel académico anterior sobre las deficiencias que se tienen en torno a la lectura, sin embargo, en necesario reconocer que el desarrollo de habilidades lectoras implica diferentes procesos, entre ellos la maduración intelectual de los jóvenes y la práctica constante.

Es por ello que, la vía que aquí se ha mostrado para tratar de fomentar la lectura es la elaboración de materiales didácticos que estén apegados a los requerimientos institucionales (visión, misión, programas de estudio, etc.) y que tomen en cuenta las herramientas de las cuales hace uso cada disciplina.

Como ya se ha mencionado, en el caso del estudio de la Historia, el acompañamiento de los estudiantes en la lectura de textos que guíe a la identificación de los elementos requeridos para el análisis de fuentes históricas llevará a los estudiantes no sólo a tener una mayor comprensión de lo que leen, sino también de la forma en la que leen y comprenden los hechos del pasado.

6. CONCLUSIONES

Para concluir se puede decir que, respecto al material elaborado para promover la lectura disciplinaria, específicamente en la asignatura de Historia, es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Es necesario crear materiales didácticos que fomenten la lectura que estén acordes con el nivel educativo de los estudiantes, así como con los requerimientos institucionales de cada dependencia académica.

- El papel del docente en la elaboración de este tipo de materiales es muy importante ya que sólo él o ella, como profesional de la enseñanza y de su disciplina conoce los requerimientos, intereses, habilidades y limitaciones de sus estudiantes.

- Ya elaborado el material didáctico, la guía del docente en la lectura y en el aprendizaje del análisis de textos es fundamental. Los materiales por sí solos no pueden cumplir esta tarea. En el caso del estudio de la Historia, por un lado, el conocimiento del profesor o profesora en los hechos o procesos históricos que se están estudiando conducirá el camino que sus alumnos deben de seguir al momento de leer textos. Así plantear al plantear preguntas detonadoras sobre lo que se va a leer, por ejemplo, ¿qué quiero saber?, ¿para qué necesito saber tal o cual información?, permitirá a los estudiantes tener en cuenta a qué elementos deben de poner mayor atención.

Del mismo modo, la cercanía que el docente establece con sus estudiantes y que le permite conocer sus debilidades y fortalezas le llevará a implementar las estrategias que considere más acordes para resolver las problemáticas que se presenten.

- El resultado cualitativo arrojado sobre la aplicación del material desarrollado (antología y cuaderno de trabajo) permitió observar mejoras entre los estudiantes en la lectura de textos disciplinarios y en el caso de los profesores docentes, su opinión fue positiva al conocer la existencia de este tipo de materiales.

– La existencia de proyectos, apoyados por las instituciones educativas, lleva al impulso de otro tipo de actividades académicas no sólo relacionadas con el fomento a la lectura, como es el caso de cursos o talleres para alumnos y profesores, sino también para la creación de foros académicos que lleven a discutir sobre el tema en la que se muestran las preocupaciones, requerimientos y propuestas que los docentes tienen para resolver el problema en torno a los bajos niveles que los estudiantes presentan en el campo de la lectura. Dichos foros también sirven para mostrar métodos y experiencias relacionadas con la promoción de la lectura disciplinar, porque algo que se tiene muy claro es que en el nivel del bachillerato una cosa es leer Historia y otra es leer Química, Física, Literatura o Matemáticas, por señalar algunos campos de estudio.

7. REFERENCIAS

Alarcón, L., Fernández, J., Figueroa, M. (2009). La problemática de la lectura en el bachillerato. Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. https://bit.ly/3LXtix0

Gómez, M. (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. DOI: 10.23913/ride.v10i20.601

Oliver, M. y Fonseca, C. (2009). La comprensión lectora en el bachillerato. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. https://bit.ly/3rQLphu

Orozco, E. (2021). Lectoescritura en el bachillerato y la universidad. Una propuesta didáctica. Universidad Veracruzana. Biblioteca Digital de Humanidades.

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110.

S/A. (2014). Los Ejes Transversales para la actualización de los programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria. Secretaría de Planeación de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. https://bit.ly/3Fe3zgl

Solé, I. (2008). La lectura como transformación del pensamiento. Proyectos de Lectura para Centros Escolares.

TRANSFORMACIONES GRÁFICAS SOBRE HECHOS O ACCIONES ACADÉMICAS

SILVIA NUERE MENÉNDEZ-PIDAL
Universidad Politécnica de Madrid

LAURA DE MIGUEL ÁLVAREZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Comencemos por una situación cotidiana en la que una persona atiende una llamada y mientras escucha, coge el bolígrafo, un trozo de papel que tiene a mano y empieza a hacer garabatos. Garabatos que no tienen por qué ser realistas. Trazos, líneas, líneas entrelazadas, puntos, círculos, óvalos, cuadrados, formas rellenadas con rayados.

Muchos piensan que cuando hacemos este tipo de dibujos estamos distraídos o con la cabeza dispersa, pero nada más lejos de la realidad ya que diversos estudios han demostrado que ese tipo de dibujos, esa expresión aparentemente inconsciente, es precisamente la forma en que muchas personas fijan ideas o memorizan contenidos.

> El garabatear es una reactivación que evita caer en el aburrimiento o la apatía y que no sustrae energías a la tarea principal. Asimilar información y dibujar son dos actividades que son compatibles. Y la segunda mejora la primera (Sandri, 2014).

A partir de esta escena y con el interés de indagar a partir de los mecanismos que ponen en marcha nuestra capacidad de comunicación a través del lenguaje gráfico, ¿qué ocurriría si recuperamos esa expresión personal, libre, espontánea y la utilizamos de manera consciente como procedimiento de representación gráfica? ¿cómo representar espontáneamente aquello que se nos pasa por la cabeza cuando escuchamos un discurso, una clase, una charla, a qué mundo nos trasladamos? y ¿qué utilidad tendrían estas representaciones desde el punto de vista creativo?

Estas preguntas establecen de forma incipiente el marco de estudio de esta contribución: la utilización deliberada y liberada del dibujo a mano alzada. Para hacerlo, se plantea como inicio el hecho de dejar que nuestro subconsciente surja, guíe nuestra mano y muestre sus secretos.

1.1. El "garabateo" como técnica de representación gráfica.

Los garabatos surgen en un periodo que además puede resultar fundamental para el niño, en su aprendizaje como base para su futuro periodo escolar (Londoño, 2019). Los verdaderos motivos de nuestro comportamiento están en los garabatos infantiles, que incluso han supuesto la cuna de inspiración de muchos artistas contemporáneos.

FIGURA 1. *Vincen Low Gwyneth Paltrow Actriz americana.*



Fuente: (Low, s/f)

Entre algunos cabe destacar a Vince Low o Adam Riches, cuyas obras plantean un resultado realizado a partir del movimiento de un útil de dibujo (Rotring, bolígrafo, grafito) de forma continua sobre el soporte de papel.

> Estaba buscando algo que gritara simplicidad, que tenía la intención de equilibrar con un poco de elaboración compleja. Empecé garabateando en mi cuaderno de bocetos, tratando de encontrar una dirección. Y con el tiempo, descubrí algo en esos garabatos: potencial. Sabía que sería un desafío para mí dibujar y capturar las almas y los personajes de esas personas en los retratos (Low, s.f.)

La diferencia entre los niños y los artistas citados es que Low o Riches son conscientes del potencial creativo de estos movimientos y, al dirigirlos en la búsqueda de una solución figurativa con libertad, flexibilidad y expresividad, obtienen resultados de un magnetismo visual altamente interesante.

FIGURA 2. *Adam Riches, Unbalanced 2023*



Fuente: (Riches, s/f)

Las figuras se generan con líneas anchas y gestuales que se deslizan y dan vueltas por el papel, "los dibujos son bastante intuitivos y se hacen de forma espontánea. Se revelan a medida que los hago" (Riches, s.f.)

Malena Manrique (Manrique, s/f), en su ensayo sobre las cabezas grotescas de Goya, considera esas anotaciones como el modo de conexión más adecuado con las fuerzas oscuras de su subconsciencia. Esta autora considera que esos primeros atisbos espontáneos, eran tanteos que se realizaban ya en la Antigüedad clásica como bocetos previos a una obra final. Fue evolucionando para dar rienda suelta a la improvisación, en buscar en el interior de nuestra mente. Para el pensador R.G. Collingwood, en el arte y la imaginación, el arte es la vanguardia de la mente, esa perpetua incursión que lleva a cabo el pensamiento en lo que no conoce, ese acto en el que el pensamiento se plantea un problema nuevo (Serraller, 2016). El Garabato es por tanto una expresión artística que representa de manera global el placer, que prolongado en el tiempo permite pensar por pensar sin mediación alguna (Serraller, 2016).

Su evolución natural es el dibujo, la expresividad mediante herramientas específicas. Aunque como ya hemos visto anteriormente, también puede ser el recurso protagonista de la representación. Goodnow lo considera como una forma de expresión llevado a cabo en un mundo complejo, similar al acto de comunicación, como indicios del tipo de sociedad en la que vivimos, como recuerdos de la inocencia que tenemos dentro y de inspiración libre, como un signo de desarrollo intelectual, esa pequeña cima que esconde una base mucho más grande (Goodnow, 2001). Para Mujica (2012), "el dibujo artístico es un medio de expresión espontáneo, libre de normas, y por ello, pleno de satisfacción y alegría" (Mújica, 2012, pág. nd).

En definitiva, el dibujo libre es un símbolo de comunicación entre el mundo exterior y el interior, con un lenguaje más accesible que la palabra, pero en ocasiones es difícil encontrar su significación.

2.2. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Con el fin de seguir indagando, como hemos venido haciendo desde hace años, en las relaciones entre arte-ciencia en el ámbito académico, se busca diseñar una experiencia donde los estudiantes de titulaciones de arte e ingeniería se expresen libremente en una hoja de papel.

De este modo se establece un proyecto de innovación docente con el que se espera recoger diferentes experiencias, ya que se ha contado con diferentes universidades, diferentes grados y asignaturas para conocer cómo se expresan gráficamente los alumnos de distintas disciplinas y qué elementos de dibujo utilizan.

A partir de esta actividad, los estudiantes se enfrentan a dos maneras diferentes de valerse del dibujo como medio de representación ágil y rápido. Una en la que la relación directa entre mirada-cerebro-mano es fundamental para representar un dibujo del natural en poco tiempo y, la otra, en la que el dibujo sirve de catalizador para dar comienzo en primera instancia a un proceso creativo de diseño.

> El dibujo, más allá de ser un lenguaje expresivo en el ámbito artístico, puede ser el canal por el que nuestro pensamiento gráfico se materialice. Como tal, son múltiples las funciones que podemos encontrar en él, sobre todo a la hora de ser el instrumento capaz de moldear esas primeras ideas informes, que ni con palabras podemos definir en un primer estado. Pero también es el modo por el que podemos poner en orden nuestra mente y aterrizar conceptos que, en primera instancia, no sabemos ni lo que significan (de Miguel & Nuere, 2020, pág. 117).

A partir de la relación que se establece entre procesos creativos en arte y diseño, se encuentra un tipo de proceso que abraza lo inesperado como parte fundamental en la evolución de una idea. Por este motivo, como docentes de estas áreas, transmitimos a nuestros estudiantes que el azar, la falta de control y la experiencia de vida pueden ser tomadas en cuenta de manera indivisible en aquellos procesos creativos en los que la serendipia suceda desde la curiosidad, la percepción libre y la supremacía de los hechos frente a la teoría.

> Los docentes de áreas relacionadas con el diseño se encuentran en una incesante búsqueda conceptual y metodológica, cuyo fin último es provocar que los estudiantes exploten su potencial creativo y lo dirijan hacia la generación de un determinado resultado final. Estos planteamientos se ilustran en este texto a partir de la obra de diversos autores cuyo resultado no viene predefinido por ellos. Con los títulos *Cazadores de datos, Registro de lo sucedido* y *Que lo hagan otros*, referentes como Eric Fisher (2010), Tim Knowles (2005) o Joan Foncuberta (2012) evidencian que la creación posee ese sentido multidimensional, en el que el suceder de la idea pone en marcha la materialización de ésta sin que necesariamente haya que perseguir un resultado final preconcebido Así,

> desde este espíritu didáctico, los autores de este texto proponen que, el profesional del mundo del diseño, cuyos límites de actuación cada vez están más desdibujados, sea capaz de desarrollar proyectos de alto potencial creativo generando procesos precisos y transparentes en su evolución y aprendizaje (López & de Miguel, 2020, págs. 49-50).

El potencial del dibujo a mano alzada puede ser un método insustituible para establecer un acto de comunicación no verbal *every moment, everywhere*. Cuestiones relacionadas con el dibujo expresivo, dinámico y de gesto seguro es algo que se consigue con el tiempo y la práctica. Pero a través del empleo del "garabateo" como recurso técnico de esbozo en dibujo, se ayuda a que el estudiantado adquiera destrezas relacionadas con la actitud de dibujar más que con la aptitud de hacerlo. Al "garabatear" el estudiante no impone su mirada crítica ante lo que hace, pues la calidad del resultado final no está en la semejanza que el dibujo tenga con lo representado, sino en la cualidad comunicativa y expresiva del contenido gráfico planteado.

El proyecto de innovación, cuyo desarrollo se planteará posteriormente, es un eslabón más en la cadena de líneas de innovación docente que han sido llevadas a cabo por las autoras de este texto, en colaboración con otros docentes de áreas afines. El objetivo principal de estos proyectos ha sido siempre el generar un ambiente lúdico y atrayente para los estudiantes implicados en ellos. Así, en el proyecto de 2017-2018, se persiguió la colaboración de estudiantes de Diseño Industrial y Diseño de Moda para intervenir el espacio físico del Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid (CSDMM), para afianzar su identidad dentro de la Universidad Politécnica de Madrid. En el curso 2018-2019, el proyecto fue sostenido a través de la metodología de Aprendizaje Servicio, actuando directamente sobre una de las calles próximas a uno de los centros formativos involucrados. En el curso 2019-2020, el foco fue la reutilización de un material de desecho (las redes de plástico que a modo de malla envuelven numerosos productos en el mercado). Por el impacto de la Pandemia COVID19, este proyecto se extendió a dos cursos académicos. En el curso 2021-2022, se comienza a redirigir el foco de estos proyectos de innovación hacia la interrelación de estudiantes de ingeniería con estudiantes de arte. En aquel proyecto de innovación, se

trató de detectar los puntos de encuentro a través del lenguaje gráfico entre el arte y la ciencia.

Llegados a este punto, presentados sus antecedentes, este proyecto supone un paso más en la configuración de la línea trabajo que relaciona en igualdad de pertinencia e interés, experiencias docentes que involucran a estudiantes y docentes de dos áreas de conocimiento aparentemente alejadas entre sí (el arte y el diseño industrial), pero que se complementan inequívocamente puestas en práctica en la evolución creativa de sus diversos proyectos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es estimular la creación gráfica espontánea y manual compartida entre estudiantes de una titulación en Diseño Industrial, en convivencia con estudiantes de una titulación de Bellas Artes.

Del anterior objetivo general se derivan los siguientes específicos:

- Entender el lenguaje gráfico como traductor de experiencias.
- Mostrar a los alumnos las diferentes maneras de expresión ante un mismo hecho.
- Ser capaces de interiorizar sensaciones, sentimientos de manera gráfica.
- Conectar experiencias entre alumnos de distintos grados y áreas de conocimiento.
- Potenciar la relación entre arte y ciencia.
- Potenciar el papel de los proyectos de innovación para conectar universidades.
- Visibilizar las obras de los alumnos.
- Generar contenido visual que aporte valor a un tema de interés.

3. METODOLOGÍA

El planteamiento esencial es compartir experiencias entre estudiantes de Bellas Artes y de Ingeniería en Diseño Industrial y comprobar cómo todos ellos son capaces de expresar mediante el dibujo las propuestas planteadas.

En primer lugar, estudiantes de Diseño Industrial comparten espacio con los de Bellas Artes, enfrentándose al Dibujo del Natural en una de las aulas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. A continuación, los alumnos de Bellas Artes se desplazan a una de las aulas de Ingeniería y Diseño Industrial para participar en la solución a un problema de diseño planteado a raíz de las propuestas artísticas planteadas por estudiantes de proyectos de Dibujo. Las herramientas utilizadas para la búsqueda de soluciones serán igualmente el trazo, el dibujo y un soporte clásico para hacerlo, el papel.

3.1. PARTICIPANTES

En la actividad realizada en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid participan cuarenta y tres estudiantes de la asignatura Dibujo Artístico de 1º del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto de la Universidad Politécnica de Madrid, y 27 alumnos de la asignatura de Producción Artística de 3º del Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

En la actividad realizada en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Diseño Industrial de la Universidad Politécnica de Madrid, participan de nuevo los 43 alumnos de la asignatura de Dibujo Artístico de 1º del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto de la Universidad Politécnica de Madrid, y los 27 alumnos de la asignatura de Producción Artística de 3º del Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

En esta primera etapa se busca que el alumno realice una intervención gráfica inspirada en el garabato. Es importante recalcar que el ejercicio es analógico y en ningún caso se utilizan tabletas gráficas, ordenadores o cualquier otra herramienta digital.

La técnica es libre dentro de herramientas fundamentales del dibujo más academicista, como podrían ser carboncillos, sanguinas, lapiceros, rotuladores o bolígrafos.

El estudiante debe expresarse libremente de manera gráfica, liberada y espontánea con el uso del garabato teniendo como referencia la interpretación al lenguaje gráfico de cada uno, de los modelos del natural que se encuentran en el aula. En este caso se trata de dos modelos profesionales de desnudo que trabajan en la Facultad de Bellas Artes. Aunque hay que recordar que esta acción de representación debe dirigirse a un modo libre, cómodo, sin valoración ni juicio. Por lo que no es imprescindible saber dibujar, es dejarse llevar, sentirse niños y disfrutar.

Es importante recalcar que estas dos actividades no son evaluables ni se califican pues el interés es que el estudiante tenga una inmersión total en la actividad sin las ataduras que generan la evaluación. La mente ha de estar libre de toda atadura para poder fluir con libertad y expresividad. Como comenta John Berger, el dibujo es un documento autobiográfico que da cuenta del descubrimiento de un momento determinado a través de unas primeras líneas en movimiento. Dibujar fuerza al artista a mirar lo que le rodea, a analizarlo y diseccionarlo para después unirlo de nuevo en su imaginación. La naturaleza de la página va cambiando según se va llenando de trazos, de matices, de volumen (Berger, 2011)

3.2. MEDIOS Y MATERIALES

Cuando se realizan las experiencias, los alumnos de Diseño Industrial ya han experimentado con el dibujo y a pesar de tener pocos conocimientos se adaptan perfectamente a la actividad. En la experiencia llevada a cabo en Bellas Artes, se compran materiales específicos en el economato de la facultad, como son hojas de apuntes, carboncillos, gomas de carboncillo, difuminos, carboncillos acuarelables, pinceles, sanguinas y bolígrafos.

En el aula de dibujo hay caballetes de estudio, tableros de madera para colocar los soportes para dibujar, peines para colocar los tableros, taburetes, focos, pila de agua con agua corriente y tarima para los modelos. Las dimensiones del aula son suficientes para un grupo de unos

cuarenta integrantes. Al juntarse ambos grupos y alcanzar casi la centena de estudiantes, el espacio y los recursos se limitan, por lo que se decide sobre la marcha algo que será valorado positivamente en la valoración final que realizan los estudiantes.

3.3. PLANTEAMIENTOS INICIALES EN CADA EXPERIENCIA

La primera sesión tiene lugar en la Faculta de Bellas Artes, en la asignatura Producción Artística. La sesión tiene una duración de tres horas. En primer lugar, la profesora de Bellas Artes plantea diferentes actividades a los estudiantes. A través de las herramientas de dibujo irán, tanto los estudiantes de Bellas Artes como los de Diseño Industrial, tendrán que ir captando la esencia de las poses de los dos modelos de desnudo presentes en el aula.

FIGURA 3. *Estudiantes de Bellas Artes y Diseño Industrial trabajando juntos en el aula de la Facultad de Bellas Artes donde se imparte la asignatura de Producción Artística de Dibujo.*



Fuente: Autoras

Como ya se ha comentado, no es necesaria una formación previa pues lo que se busca es la expresividad personal espontánea del estudiante, la capacidad de plasmar mediante trazos la esencia de lo que percibe.

FIGURA 4 y FIGURA 5. *Estudiantes de Bellas Artes y Diseño Industrial trabajan juntos poniéndose por parejas en los caballetes del aula.*



Fuente: Autoras

La segunda sesión, la experiencia de los alumnos de Bellas Artes en la Escuela de Ingeniería, parte del trabajo realizado en grupo en la asignatura de Producción Artística. En esa asignatura, los estudiantes trabajan en las diversas actividades a partir de un modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos. En uno de ellos se les propone que el desarrollo proyectual lo realicen en parejas. Una vez presentados los resultados de este reto, se decide utilizar las soluciones alcanzadas por los estudiantes de Bellas Artes como foco de trabajo para la experiencia llevada a cabo con los estudiantes de Diseño Industrial.

FIGURA 6. *Estudiantes de Bellas Artes presentan sus proyectos a los estudiantes de Diseño Industrial en un aula de la ETSIDI.*



Fuente: Autoras

Ya en la ETSIDI (Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Diseño Industrial), se mezcla a los estudiantes de Diseño Industrial y de Bellas Artes para que trabajen en equipo, al igual que se hace en cualquier estudio de diseño. Se dejan las individualidades de lado para comentar, debatir, exponer y en definitiva alcanzar una solución de diseño a la problemática surgida del proyecto artístico.

FIGURA 7 y FIGURA 8. *Estudiantes de Bellas Artes y estudiantes de Diseño Industrial trabajan juntos*



Fuente: Autoras

Una vez conocidos por parte de los estudiantes de diseño los procesos, búsquedas y soluciones alcanzadas por los estudiantes de Bellas Artes, estos comienzan un proceso de *Design Thinking* para dar con un objeto que, a modo de solución matérica y comercial, inspirada en la obra artística presentada al inicio por la pareja de artistas, se yerga como *merchandising* de una hipotética exposición artística.

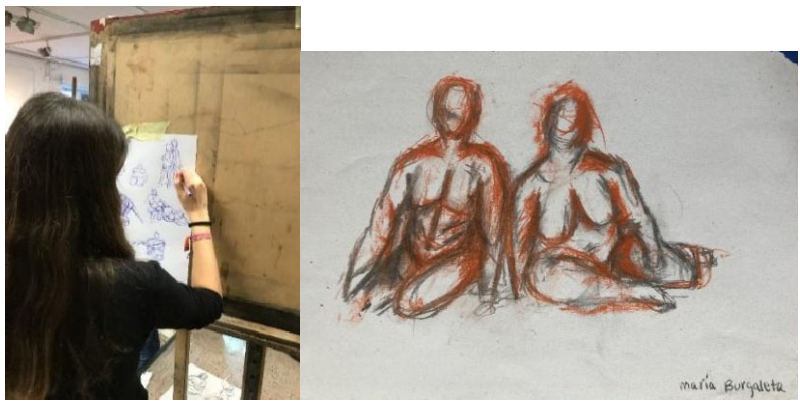
4. RESULTADOS

De las experiencias descritas anteriormente, se obtuvieron numerosos y variados resultados. Por un lado, se obtuvieron resultados gráfico-plásticos y, por otro, se recogieron algunas valoraciones orales dadas por los estudiantes al finalizar cada experiencia.

De la experiencia en la Facultad de Bellas Artes, se decide seleccionar el resultado expuesto en las figuras nueve y diez. Se piensa que ambas

imágenes son un buen exponente del tipo de trabajo que realizaron los estudiantes de Diseño Industrial, estando liberados de la mirada técnica y analítica a la que suelen estar acostumbrados.

FIGURA 9 Y FIGURA 10. Der. *Estudiante de diseño dibujando con bolígrafo.* ***Izq.*** *Dibujo con técnica seca realizado por estudiante de Diseño Industrial. Autora: María Burgaleta.*



Fuente: Autoras

En la misma sesión, los estudiantes de Bellas Artes enunciaron una serie de valoraciones de viva voz, que fueron compartidas con su profesora un día después de la experiencia compartida. De dichas valoraciones, se seleccionaron las siguientes:

- "Estuvo guay poder compartir… y el contraste tan grande entre ellos y nosotros".
- "No sé por qué, pero … de algún modo, nos sentimos 'importantes' frente a los ingenieros".

Con afirmaciones como estas alertamos que estamos dando experiencias con las que, a priori, no se contaba. La dimensión social de la intervención toma relevancia. Algo que, sin darnos cuenta, se convierte en el foco de interés a resaltar en la experiencia de los estudiantes de Bellas Artes. Por sus comentarios, parece ser que esta ha sido la primera vez que se han enfrentado a una actividad compartida con estudiantes de un perfil tan supuestamente alejado del suyo. Este hecho provoca que se den situaciones nuevas en las que les llama la atención en primer

lugar la admiración que muestran los estudiantes de diseño sobre sus dibujos. Acostumbrados a que en el entorno donde se están formando, se emita una valoración crítica, centrándose normalmente en aquello que se puede mejorar, por parte de los estudiantes de diseño, solo reciben halagos y adulaciones por sus dibujos.

Por otra parte, la distancia estereotipada que en ocasiones parece que hay entre áreas de ciencia y arte, hace que los artistas que aún son estudiantes reciban esas actitudes de sus semejantes, futuros diseñadores industriales, como algo sumamente extraordinario dándole un valor que se extrapola a su función como agentes sociales. De ahí la extrañeza que les hace sentir el grado de "importancia" que otros dan a lo que están haciendo y, por extensión, a lo que son.

A continuación, se plantean los resultados seleccionados de la sesión llevada a cabo en ETSIDI, los presentados en las figuras once y doce.

FIGURA 11 y FIGURA 12. *Selección de resultados que los estudiantes de ETSIDI ofrecen a los estudiantes de Bellas Artes a partir de sus proyectos.*



Fuente: Autoras

5. DISCUSIÓN

El trabajo de los artistas plantea el uso del garabato como medio y como fin. Las obras surgidas de estas experiencias forman directamente parte

de los resultados de investigación, sin hacer un juicio de valor a nivel académico, pues todo resultado es válido al haber el estudiante plasmado de forma espontánea aquello que ha interpretado sobre los planteamientos del profesor.

La expresión gráfico-artística permite de manera sencilla, directa y rápida expresar lo que sentimos y lo que pensamos.

Los primeros tanteos realizados, los garabatos, son por tanto esa expresión artística que representa el pensamiento de manera espontánea, sin mediación. Su evolución natural es el dibujo, ese dibujo libre como símbolo de comunicación entre el mundo exterior y el interior, con un lenguaje más accesible que la palabra.

Por otra parte, los diagramas de gran formato realizados a partir de unos proyectos de orden artístico dan cuenta de las cualidades comunicativas del mismo recurso (el garabato) cuando se adapta a las necesidades resolutivas de un reto.

Se sigue además indagando en las relaciones arte-ciencia como acciones enriquecedoras dentro del aprendizaje.

Las fotografías tomadas en las experiencias definidas anteriormente, y las impresiones recogidas de los estudiantes de Bellas Artes, dan cuenta de que la dimensión social de este proyecto, que en un principio no era el foco de actuación, tomó especial relevancia durante el transcurso de cada sesión. Estudiantes de ambas titulaciones compartieron confidencias, impresiones y puntos de vista durante el desarrollo de cada una de las propuestas, lo que estrechó los lazos relacionales entre ambos dejando entrever cierto ambiente de respeto y admiración mutuos.

6. CONCLUSIÓN

Experiencias como las planteadas en este proyecto, pueden contribuir a la mejora de resultados académicos o a la resolución de deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a ser reflexivos cuando asistimos a una clase, entender que todo acto conlleva unas reacciones y que esas reacciones pueden ser materializadas, analizadas y por tanto interiorizadas. No se busca la perfección en la representación, se busca la

expresividad, quitarse el miedo a lo desconocido y expresarse mediante una manera de dibujar, libre, espontánea, sin ataduras, pero siendo consciente de que de lo que hagamos surgirá un dibujo.

El dibujo se va corrigiendo sobre lo ya trazado sin miedo a las equivocaciones, y las propias dudas pueden quedar reflejadas en el papel sin necesidad de borrarlas. La amalgama de trazos superpuestos con distintas intensidades hace del resultado un elemento interesante de descubrimiento. La hoja en blanco deviene una expresión única de la experiencia (Berger, 2011).Esta forma de comunicación es más libre, divertida y desafiante y permite activar la razón y las emociones sobre lo que se observa, opina, piensa, escucha imagina y comunica (Lazo, 2017, pág. 161).

Pero, llegados a este punto, no por conocido hemos de dejar de olvidar las palabras de Rudolf Arheim, donde recuerda la desatención del don de ver las cosas a través de los sentidos. Parece que solo nos interesan los instrumentos de identificación y medición y se haya dejado de lado el expresarse mediante imágenes y por tanto ser capaces de descubrir significaciones en lo que vemos (Arheim, 1984, pág. 13).

Por otra parte, a través del *visual thinking* (que se basa en el empleo de recursos visuales para representar información y apoyar la construcción de conocimiento) como estrategia transversal en el proceso de *design thinking*, buscamos acercar la expresión gráfico-artística a distintas disciplinas, y encontrar a través del gesto espontáneo la transcripción de un pensamiento, una sensación. Dibujos de objetos, textos escritos, flechas, trazos aparentemente inconexos servirán para dar forma a la solución. En este caso, el trabajo en equipo es esencial, como todo trabajo de diseño, actuando como cliente los creadores del proyecto artístico y como diseñadores, los alumnos de Diseño Industrial. Se necesita una continua retroalimentación entre todos los miembros del equipo para alcanzar una solución idónea y satisfactoria.

La ventaja de esta herramienta es que los no virtuosos en el dibujo pueden utilizarla para comunicarse, para expresarse. Como comenta Akoun, Boukobza y Pailleu (2018), en el mundo empresarial también se ha empleado como práctica en las consultorías para facilitar visualmente los

contenidos de las reuniones siendo David Sibbet (1944), uno de los principales precursores. Este arquitecto defiende que el hombre antes de comunicarse piensa en imágenes más que en palabras.

Para Dan Roam (Roam, 2017), cualquier problema puede resolverse mediante un dibujo, independientemente de nuestras habilidades técnicas, por favorecer la rapidez de mirar los inconvenientes, de entendernos por intuición.

La realización de proyectos de innovación en la universidad es una oportunidad que tenemos los docentes para experimentar nuevas formas de desarrollar nuestra labor, pero también es el modo en que tenemos la ocasión de que, a la vez, nuestros estudiantes se vean beneficiados con experiencias que les ofrezcan nuevas formas de aprendizaje y, por qué no, de relación social.

> La sociedad reclama un nuevo modelo educativo que incorpore metodologías docentes que fomenten un aprendizaje significativo, experiencial y cooperativo, en el que el estudiante sea parte activa del proceso […] Sin embargo este modelo no funciona, es necesario captar la atención del estudiante mediante el ofrecimiento de propuestas de trabajo diferentes y la incorporación de elementos novedosos que causen sorpresa (Fernández y otros, 2020, pág. 184).

El dibujo como medio de comunicación y expresión, libre del yugo de la calidad de la representación o de la destreza técnica, tiene un alto potencial en el establecimiento de experiencias de aprendizaje creativas y de interacción social.

7. AGRADECIMIENTO

Agradecemos la financiación recibida por parte de la Universidad Politécnica de Madrid concedida al Proyecto de Innovación Educativa IE23-5601: Transformaciones gráficas sobre hechos o acciones académicas, concedida en el curso 2022-2023. También agradecemos la participación de los alumnos involucrados en esta actividad.

8. REFERENCIAS

Akoun, A. B. (2018). Sketchnoting. Pensamiento visual para ordenar ideas y fomentar la creatividad. Gustavo Gili.

Arheim, R. (1984). Arte y percepción. Alianza.

Berger, J. (2011). Sobre el dibujo. Barcelona: Gustavo Gili.

de Miguel, L., & Nuere, S. (2020). El dibujo como medio en la construcción de conocimiento y proyección de ideas. Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras(9), 115-130. https://revistasonda.upv.es/2020_Articulo_Laura_de_Miguel_Alvarez-SIlvia_Nuere_Menendez-Pidal.pdf

Fernández, R., Guerrero, E., Cebrián, S., & Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas de grado. EDETANIA, 58, 183-200. https://doi.org/https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.723

Goodnow, J. (2001). El dibujo infantil. Morata.

Lazo, N. P. (2017). El pensamiento visual: una propuesta dida□ctica para pensar y crear. Horizonte de la Ciencia, 12(7), 161-177. https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868012/

Londoño, C. (2019). https://eligeeducar.cl/ideas-para-el-aula/garabateo-reflejo-del-desarrollo-los-ninos/

López, J., & de Miguel, L. (2020). La importancia del proceso en el diseño: el camino que te lleva a un lugar inesperado. ArDIn. Arte, Diseño, Ingeniería(9), 49-76. https://doi.org/g/10.20868/ardin.2020.9.4122

Low, V. (s.f.). https://vincelow.com.my/

Manrique, M. (s/f). Racimos de cabezas grotescas. Academia: https://www.academia.edu/34134065/Los_racimos_de_cabezas_grotescas

Mújica, A. S. (2012). Estrategias para estimular el dibujo en los estudiantes de educación inicial. Revista de Investigación, 36(77), 147-163. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000300009

Riches, A. (s.f.). https://adamrichesartist.com/collections/drawings

Roam, D. (2017). Tu mundo en una servilleta. Resolver problemas y vender ideas mediante dibujos. Ediciones gestión 2000.

Sandri, P. M. (19 de 12 de 2014). Garabatos y dibujos mientras se habla. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20141219/54421890637/garabatos-y-dibujos-mientras-se-habla.html

Serraller, C. (2016). Garabato. El País. https://elpais.com/cultura/2016/09/28/babelia/1475097156_404636.html

IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO DEL TÍTULO DE GRADUADO EN BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Silvia López Rodríguez
Universidad de Málaga

Jesús Marín Clavijo
Universidad de Málaga

Inmaculada Villagrán
Universidad de Málaga

1. JUSTIFICACIÓN: LA NECESIDAD DE UNA RÚBRICA

Dentro del ámbito de la Educación Superior en las universidades españolas, existen diversas investigaciones que han focalizado la relevancia curricular de las rúbricas como instrumento de la evaluación por competencias. La propuesta que aquí presentamos tiene como objetivo presentar la creación de una rúbrica para la evaluación del Trabajo Fin de Grado en el título de Graduado/a en Bellas Artes en la Facultad de Málaga. Los estudios de Grado en Bellas Artes de la Universidad de Málaga y en el resto de las universidades españolas disponen de una carga de 240 créditos ECTS. Estos estudios concluyen con la elaboración de un Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG), enmarcado en una asignatura de carácter obligatorio con una carga de 6 créditos ECTS, programada en el segundo semestre del cuarto curso tal y como se especifica en la memoria de verificación del título. Esta asignatura está orientada a la evaluación del desarrollo de competencias adquiridas a lo largo de la titulación, regulándose en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio. La Universidad de Málaga aprobó en la sesión del Consejo

de Gobierno de 25 de julio de 2017, el reglamento del Trabajo Fin de Grado con la finalidad de unificar criterios y procedimientos que aseguren la homogeneidad en la organización, el desarrollo y la evaluación de los TFG de los distintos Grados impartidos.

El TFG debe estar orientado a completar la adquisición de las competencias generales definidas en la titulación y, en su caso, a aquellas otras competencias recogidas en la ficha descriptiva de la Memoria de Verificación del título. El TFG ha de cubrir una función formativa doble. Por una parte, debe desarrollar competencias de carácter específico, en tanto que se trata de un trabajo de índole científica, técnica o humanística para resolver, describir o analizar un problema concreto o para realizar una tarea o procedimiento, o una obra artística. Por otra parte, debe potenciar competencias transversales relacionadas con la comunicación oral y escrita, con la búsqueda e interpretación de documentación, con la gestión y organización de actividades autónomas, la capacidad de reflexión, la toma de decisiones, etc.[62]

Al amparo de este reglamento, la Junta de Centro de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga aprobó el 21 de diciembre de 2017 su propio reglamento del Trabajo Fin de Grado. En este reglamento se detallan las características propias del TFG en el ámbito del título de Grado en Bellas Artes donde se especifica que el TFG consistirá en la realización "de un proyecto de producción artística que será el resultado de un proceso de investigación, documentación y desarrollo, tanto a nivel plástico como teórico"[63]. Para la defensa y evaluación de los TFG está establecido que sea mediante un tribunal de evaluación conformado por tres profesores, cada uno de ellos de un área de conocimiento (Dibujo, Pintura y Escultura). No obstante, el tutor del TFG debe dar su visto bueno previo a la evaluación del trabajo ante el tribunal.

---

[62] Punto 2 del Articulo 3, CAPITULO I del Reglamento del Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Málaga. Aprobado en la sesión del Consejo de Gobierno de 25 de julio de 2017, sustituye al Reglamento aprobado por Consejo de Gobierno el 23 de enero de 2013). http://bit.ly/46mDgzU

[63] Punto 1 del Articulo 4, CAPITULO I del Reglamento del Trabajo Fin de Grado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga. https://bit.ly/3t7u1Fg

Dentro del ámbito de la Educación Superior en las universidades españolas, existen diversas investigaciones que han focalizado la relevancia curricular de las rúbricas como instrumento de la evaluación por competencias. La propuesta que aquí presentamos tiene como objetivo presentar la creación de una rúbrica para la evaluación del Trabajo Fin de Grado en el título de Graduado/a en Bellas Artes en la Facultad de Málaga.

El origen de la necesidad de elaboración de una rúbrica como instrumento de evaluación se dio en las reuniones de coordinación horizontal de profesorado que cada curso se realiza en la unidad docente de Bellas Artes. En sucesivas reuniones de coordinación de profesorado se detectó que en algunos casos la discrepancia entre la calidad y las calificaciones obtenidas en algunos TFG, lo que planteaba una disparidad de criterios de evaluación a la hora de aplicarlos en dicha evaluación. Estas discrepancias ocurrían por ejemplo en trabajos de estudiantes que habían obtenido una alta calificación en asignaturas de cuarto curso (Producción de Proyectos Artísticos) considerada como preámbulo para la consecución del TFG y que en la evaluación del TFG sin embargo la calificación fue muy baja. Esta dialéctica venía producida debido a que los docentes evaluadores tenían distintas filosofías de enseñanza y evaluación y percepciones de interpretación del proyecto artístico, lo que exacerbaba las incoherencias en las calificaciones y aumentaba la frustración en la puesta en común de resultados de las evaluaciones de TFG en las reuniones de coordinación de profesorado. Ante estas diferencias, nos planteamos que existía un grave problema a la hora de aplicar los criterios de evaluación, que sin embargo son claros y específicos en la guía docente de la asignatura.

Esta diferencia de criterios para la evaluación de proyectos artísticos dejaba a los estudiantes en un espacio de indeterminación sobre la base en la que se sustenta la aplicación de los criterios de evaluación que pudiese serles de ayuda en la detección, y subsanación de errores cometidos.

Para el alumnado y los docentes es importante explicitar los criterios de evaluación, instrumentos y momentos. Para recoger todo el proceso de enseñanza-aprendizaje necesitamos alcanzar una calificación (nota

numérica), pero a su vez guiarlo desde una formación y evaluación procesual, continua e integral[64].

Por otro lado, los docentes quedaban a su vez suspendidos en otro espacio de incoherencia en cuanto a esta aplicación de criterios de evaluación. En todo momento, y como base consensuada por todo el profesorado, se ha entendido la evaluación como un proceso, y no como un fin. Y en este sentido, y en base al cual el alumnado tiene la posibilidad de tomar conciencia, autonomía y empoderamiento en el proceso de aprendizaje. Es por ello que se hizo necesaria la construcción de una rúbrica de evaluación, que supusiese un análisis profundo de las capacidades que se exigían en la asignatura concreta de TFG, y la redacción de unos criterios de evaluación coherentes, lo más objetivos posibles y que se correspondieran directamente con estas capacidades y objetivos de aprendizaje que se propone en el plan de estudios para esta asignatura.

Cabe mencionar que, como trasfondo en el ambiente docente, existía una preocupación importante en tanto en cuanto una rúbrica haría más compleja, larga y problemática la evaluación y calificación de los estudiantes. El profesorado también admitía que la forma de evaluar un mismo proyecto artístico poseía un carácter subjetivo de valoración, dificultades que a pesar de la rúbrica seguirían existiendo.

2. EVALUACIÓN CON RÚBRICA EN ESTUDIOS DE BELLAS ARTES

Una rúbrica es un instrumento de medición, en el cual se establecen los criterios de evaluación de acuerdo a niveles de consecución de las competencias que permiten determinar la calidad de la ejecución y alcance de estas competencias por parte del estudiantado.

Dichos instrumentos facilitan la calificación del desempeño del estudiante en áreas del currículo que pueden ser complejas, imprecisas y subjetivas"[65]. Sin embargo, una rúbrica debe valorarse en el contexto y de forma crítica, ya que la potencialidad de su "objetividad" en la

[64] Conde y Pozuelos, 2007.

[65] Vera-Vélez, 2008; Zazueta y Herrera, 2008.

evaluación, podría resultar una dificultad en determinados casos, pues la casuística es impredecible[66].

El uso de rúbricas para evaluar el trabajo de los estudiantes se ha utilizado durante siglos, remontándose a la Edad Media. En la Edad Media, las rúbricas se utilizaban para asignar calificaciones a los estudiantes en función de su trabajo escrito. Un ejemplo de rúbrica de la Edad Media puede encontrarse en el libro *De Arte Cisterciensis*, escrito por el monje cisterciense David de Augsburgo en el siglo XIII. Esta rúbrica se utilizaba para evaluar la calidad de los trabajos escritos de los alumnos y asignarles una nota. En el siglo XVIII, las rúbricas se utilizaban en las instituciones educativas para evaluar el rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, la Universidad de Edimburgo utilizaba una rúbrica para evaluar la calidad de los ensayos de los estudiantes asignándoles calificaciones en función de su gramática, vocabulario y estructura. En el siglo XIX, las rúbricas se utilizaban para evaluar el rendimiento de los alumnos en diversas asignaturas, como matemáticas, ciencias y lengua. También se utilizaban rúbricas para medir el rendimiento de los alumnos en educación física y otras actividades. Desde mediados de la década de 1990, las rúbricas se han venido utilizando con más frecuencia en las aulas. Esto se debe al desarrollo de los ordenadores y al mayor uso de la tecnología en el aula.

Muchos autores han creado rúbricas para evaluar a los estudiantes de bellas artes, incluidas las artes escénicas, las artes visuales y la música. Estas rúbricas proporcionan a profesores y alumnos un conjunto claro de criterios de evaluación y permiten evaluar el rendimiento de los estudiantes de forma coherente y fiable. Un conocido autor de rúbricas para las bellas artes es el Dr. Robert Marzano[67]. Sus rúbricas están diseñadas para evaluar el rendimiento de los alumnos en tres categorías: Conocimiento-comprensión, Rendimiento y Reflexión. La rúbrica Conocimiento-comprensión evalúa el conocimiento del alumno de los conceptos relacionados con la disciplina artística, mientras que la

[66] Se desarrolla esta visión en Cano, 2015.

[67] Véase Marzano, Robert J. (2018), Handbook for the New Art and Science of Teaching: (Your Guide the Marzano Framework for Competency-Based Education and Teaching Methods), Solution Tree.

rúbrica Rendimiento evalúa la capacidad del alumno para aplicar sus conocimientos de forma práctica. La rúbrica Reflexión evalúa la capacidad del alumno para valorar críticamente su propio trabajo y el de los demás. Otro popular autor de rúbricas para las bellas artes es el Dr. Bruce Biddle[68]. Sus rúbricas están diseñadas para evaluar el rendimiento de los estudiantes en cuatro categorías: Percepción artística, Expresión creativa, Habilidad técnica y Contexto histórico y cultural. La rúbrica de Percepción Artística evalúa la comprensión del alumno de los elementos del arte, mientras que la rúbrica de Expresión Creativa evalúa la capacidad del alumno de utilizar esos elementos para crear una obra significativa.

El proceso de convergencia europea nos aboca a una transformación a nivel metodológico, incluyendo modificaciones tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en los procesos de evaluación[69] que deben estar orientados sobre todo a la adquisición de ciertas competencias como el pensamiento crítico, reflexión sobre el proceso de aprendizaje, autonomía y autorresponsabilidad, toda de conciencia de la calidad del trabajo, etc.[70] Es en este contexto de transparencia sobre los criterios de evaluación y la intencionalidad de mostrar los niveles de alcance de los resultados de aprendizaje en los estudiantes que se han empezado a emplear las rúbricas de evaluación de una manera más habitual[71]. Muchos autores especialistas en educación defienden la utilización de rúbricas para la evaluación[72] señalando beneficios como su valor formativo en cuanto que señalan lo que se espera de los estudiantes, cómo deben hacer un buen trabajo, qué es lo más relevante, etc. Además, la utilización de una rúbrica permite garantizar la homogeneidad en la evaluación de los trabajos de los estudiantes independientemente del evaluador, así

[68] Biddle tiene una colección de libros muy interesante sobre los procesos de enseñanza en diversos contextos. Biddle, Bruce J. (1998), International handbook of teachers and teaching, Doordrecht.; Biddle, Bruce J. (2000), La enseñanza y los profesores. I, La profesión de enseñar, II, La enseñanza y sus contextos, y III, La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación, Paidós, Barcelona.

[69] Martínez, 2015.

[70] Bretones, 2008.

[71] Castillo et al. (2014).

[72] Entre otros autores Alsina (2010), García y Terrón (2010), del Pozo (2012) o Blanco (2008).

como poder hacer un seguimiento de los resultados a partir de un conjunto de indicadores objetivos a evaluar. "La evaluación mediante rúbricas permite la delimitación de las pautas explícitas que guían los criterios de evaluación en los estudiantes, haciéndoles partícipes de las características deseables para el producto final, así como el procedimiento de calificación para su trabajo"[73].

Aunque hay varias rúbricas probadas en circulación en distintas facultades de Bellas Artes de universidades españolas[74], nuestra tarea en el Vicedecanato de Ordenación Académica consistía en desarrollar una rúbrica que fuese coherente con la programación *ad hoc* de la asignatura en nuestro centro, esto es, teniendo en cuenta la características propias de nuestros estudios, de nuestro centro y de nuestro alumnado y por supuesto siguiendo la estructuración de la asignatura en la memoria de verificación de nuestro título de Graduado en Bellas Artes, y los criterios de evaluación que ya existían en el Reglamento redactado para el Trabajo Fin de Grado de nuestro centro.

3. METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LA RÚBRICA

El proceso que hemos seguido para el diseño de nuestra rúbrica siguió un enfoque inductivo con el que pretendíamos a partir de la revisión de las competencias y los criterios de evaluación asignados a la asignatura del Trabajo Fin de Grado, elaborar una rúbrica lo más analítica posible donde se pudieran visualizar el desempeño del estudiantado a partir de la observación de sus componentes para la obtención de una calificación final. En ella debía ser posible poder observar las fortalezas y debilidades, así como los aspectos de mejora para el trabajo de los estudiantes.

[73] Rodríguez (2014).

[74] En el proceso se revisaron las rúbricas propuestas en algunas Facultades de Bellas Artes como la de Valencia y Granada, así como algunos trabajos reflejados en la bibliografía, Soto Calzado (2018) y Rivas Herencia (2022).

En la rúbrica, además, resulta necesario identificar los descriptores relacionadas con las escalas de calificación, teniendo en cuenta el peso de cada criterio sobre la evaluación final del trabajo.

La rúbrica se estructura en tres apartados que constituyen los siguientes criterios de evaluación:

3.1. Aspectos relativos a la memoria (20% del total de la calificación):

- Coherencia e interés del discurso
- Redacción y ausencia de errores
- Uso adecuado de las referencias bibliográficas y artísticas

Las competencias que se relacionan y por tanto se evalúan en este criterio son las siguientes:

- CG13 - Competencia para la organización, planificación y gestión, tanto de la información como del tiempo.
- CG7 - Capacidad para expresarse correctamente en lengua española tanto oralmente como por escrito, y en otras lenguas de relevancia en el ámbito artístico.
- CG8 - Capacidad para diseñar y planificar proyectos de carácter interdisciplinar y habilidades interpersonales.
- CE10 - Capacidad de reflexión analítica y autocritica sobre los propios proyectos artísticos.
- CE13 - Capacidad de contextualización de la obra artística en relación con la comprensión y valoración de los diferentes discursos del arte.
- CE25 - Capacidad para contextualizar el trabajo personal en relación con las últimas tendencias de la práctica del arte actual.
- CE29 - Capacidad de reflexión analítica y crítica trabajando individualmente o en equipo.

– CE31 - Competencia para comunicar y presentar ideas y proyectos artísticos de forma adecuada.

– CE33 - Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad proyectos y problemas artísticos complejos.

– CE34 - Capacidad para comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra.

3.2. CALIDAD DEL TRABAJO (60% DEL TOTAL DE LA CALIFICACIÓN):

– Originalidad e interés de la obra artística

– Coherencia entre el aparato teórico y plástico de la obra

– Presentación de la obra

Las siguientes competencias son evaluadas en este criterio:

– CG6 - Competencia para investigar desde el pensamiento creativo.

– CG13 - Competencia para la organización, planificación y gestión, tanto de la información como del tiempo.

– CG12 - Capacidad para la iniciativa y el espíritu emprendedor.

– CE10 - Capacidad de reflexión analítica y autocrítica sobre los propios proyectos artísticos.

– CE11 - Capacidad para idear y desarrollar proyectos artísticos a través de una metodología empírica.

– CE14 - Competencia para gestionar, presentar de forma adecuada y difundir la producción artística.

– CE23 - Capacidad para la adecuación de las distintas técnicas y procesos pictóricos o escultóricos al discurso artístico personal.

– CE24 - Competencia para la experimentación e interrelación de los distintos procedimientos artísticos.

– CE27 - Capacidad para el desarrollo de un proyecto de creación en función de un discurso bien argumentado.

– CE28 - Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.

– CE29 - Capacidad de reflexión analítica y crítica trabajando individualmente o en equipo.

– CE30 - Capacidad heurística para el desarrollo de estrategias de innovación artística.

– CE7 - Conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación en el arte.

3.3. CALIDAD DE LA DEFENSA (20% DEL TOTAL DE LA CALIFICACIÓN):

– Capacidad de síntesis

– Claridad de la exposición y respuesta a las cuestiones planteadas por el Tribunal

Competencias asociadas y que se evalúan en este criterio:

– CG13 - Competencia para la organización, planificación y gestión, tanto de la información como del tiempo.

– CG7 - Capacidad para expresarse correctamente en lengua española tanto oralmente como por escrito, y en otras lenguas de relevancia en el ámbito artístico.

– CE14 - Competencia para gestionar, presentar de forma adecuada y difundir la producción artística.

– CE33 - Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad proyectos y problemas artísticos complejos.

Con esta estructura se preparó una primera versión de rúbrica de evaluación para que en sucesivas reuniones de coordinación de profesorado se oyeran todas las opiniones y críticas sobre la misma y poder llegar a una rúbrica consensuada por todas los profesores de las distintas áreas de conocimiento. Se siguieron los pasos propuestos en Mertler (2001):

Considerar el contexto del trabajo y los objetivos específicos de aprendizaje, describir los atributos de desempeño óptimo y agruparlos en dimensiones, diseño de las escalas de valoración del desempeño y completar los descriptores de cada nivel, selección de trabajos de cursos anteriores que ilustraran los diferentes niveles de desempeño y, por último, someter la rúbrica a revisión por parte de los alumnos.

El sistema de cálculo de esta rúbrica está programado mediante un formulario interactivo de Adobe Acrobat. Esta aplicación de la corporación Adobe tiene un carácter muy intuitivo, gracias a su diseño de codificación basado en la tradicional hoja de cálculo, pero con la diferencia de que podemos programar dentro del propio formulario en un sencillo documento PDF.

Esto nos ha permitido crear para nuestra rúbrica un diseño base, en el cual hemos añadido listas de opciones, anotaciones por cada apartado para reducir la numeración de páginas y campos de texto que permiten identificar al tribunal evaluador o al alumnado, pero, sobre todo disponemos de campos numéricos donde se han añadido las fórmulas simplificadas de los cálculos por los cuales se obtiene la calificación final del trabajo fin de grado.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta rúbrica se ha puesto en práctica en la evaluación de los TFG en la convocatoria de junio del curso 2022/23. A continuación mostramos una relación de las calificaciones obtenidas en los TGF’s de los últimos cuatro cursos en distintas convocatorias.

Como se aprecia en la tabla 1, la calificación media obtenida en los TFG en la convocatoria de junio del curso 2022-2 3(con el uso de rúbrica) fue de 7,8 Notable frente a la media de los cuatro cursos anteriores (sin rúbrica) que fue de 8,1 Notable. Las calificaciones son levemente más bajas, pero destaca el número de sobresalientes, un 26% con rúbrica frente a un 42% sin rúbrica. Sin duda esta diferencia destacable nos induce a pensar que la evaluación que la rúbrica nos proporciona nos permite evaluar elementos definidos y factibles lo que hace que las valoraciones expresadas en calificaciones sean más precisas y concretas, frente a una valoración general donde unos aspectos podían compensar otros y dar paso a una valoración más subjetiva.

***TABLA 1**. Desglose de calificaciones en los TFG's desde el curso 2018/19 al actual 2022/23.*

CONVOCATORIAS	SOBRES.	NOTAB.	APROB.	SUSP.	NOTA MEDIA	NOTA MÁS ALTA	NOTA MÁS BAJA
1ª ordinaria junio 18/19	27% 6 /22	63% 14 /22	9% 2 /22	0% 0 /22	**8,1**	9,6	5,1
2ª ordinaria sept. 18/19	50% 11 /22	36% 8 /22	13% 3 /22	0% 0 /22	**8,2**	10	5
1ª ordinaria junio 19/20	59% 16 /27	37% 10 /27	4% 1 /27	0% 0 /27	**8,8**	10	6
2ª ordinaria sept. 19/20	55% 28 /51	35% 18 /51	10% 5 /51	0% 0 /51	**8,5**	10	5
1ª ordinaria junio 20/21	11% 2 /18	78% 14 /18	11% 2 /18	0% 0 /18	**7,9**	9,5	6,5
2ª ordinaria sept. 20/21	35% 7 /20	50% 10 /20	15% 3 /20	0% 0 /20	**8,0**	10	6
1ª ordinaria junio 21/22	34% 10 /29	41% 12 /29	24% 7 /29	0% 0 /29	**7,7**	9,5	5
2ª ordinaria sept. 21/22	44% 11 /25	12% 3 /25	44% 11 /25	0% 0 /25	**7,5**	10	5
Extraordinaria febrero 22/23	36% 4 /11	63% 7 /11	0% 0 /11	0% 0 /11	**8,2**	10	7
Media (sin rúbrica)	42% 95 /225	42,6 % 96 /225	15% 34 /225	0% 0/225	**8,1**	9,8	5,6
1ª ordinaria junio 22/23 (con rúbrica)	26% 8 /31	48% 15 /31	26% 8 /31	0% 0 /31	**7,8**	10	5

Fuente: elaboración propia

La rúbrica nos ofrece una estructura organizada, cuantificada y ponderada según los criterios de evaluación expresados en la guía docente y que emanan de las competencias definidas para la asignatura en el plan de estudios de la misma. Esta estructura hace que la evaluación se produzca sobre aspectos concretos, y cuantificables en un rango definido por cuatro niveles de logro o cumplimiento:

- Suspenso: De 0 a 4,9
- Aprobado: De 5 a 6,9
- Notable: De 7 a 8,9
- Sobresaliente: De 9 a 10

Esta sistematización proporciona una herramienta para calificar el trabajo de los alumnos y garantiza que todos los estudiantes sean evaluados de forma justa y precisa.

Por otro lado, el desglose de los criterios de evaluación permite que los alumnos puedan conocer de forma previa y explicita estos criterios de evaluación de forma concreta y cuantificada lo que nos hace pensar que

fomenta la motivación, ya que pueden conocer dónde y cómo deben centrar sus esfuerzos para mejorar sus trabajos, así como las expectativas del proceso evaluador en el desarrollo de su trabajo favoreciendo su autonomía en el proceso de aprendizaje y haciendo que éste sea más significativo y eficaz.

En cuanto al alumnado, proponemos la realización de un cuestionario de corte cualitativo siguiendo la estructura propuesta por autores como Expósito-Langa basados en Moskal y Leydens[75]. Pensamos que este cuestionario tomará el pulso al impacto de la rúbrica en la percepción del estudiantado, lo que nos permitirá recoger información valiosa sobre sus impresiones y aportaciones lo que favorecerá la implementación de mejoras en la rúbrica propuesta. El cuestionario que se propone presenta once ítems que medirán en una escala del 1 al 5 (donde 1 es la puntuación más desfavorable y 5 la más favorable) la percepción de utilidad que la rúbrica ofrece al estudiante.

***TABLA 2**. Cuestionario sobre la percepción de utilidad de la rúbrica*

La rúbrica me ha permitido…	1	2	3	4	5
Conocer con precisión lo que se pide en el TFG					
Facilitar la planificación del desarrollo del trabajo y su presentación					
Tomar decisiones sobre cómo desarrollar el TFG					
Revisar lo que se ha hecho para ajustarlo a los criterios establecidos de la rúbrica					
Evaluar la adecuación del trabajo a las exigencias de la asignatura de TFG					
Mejorar el resultado final del trabajo					
Integrar los elementos clave para el desarrollo del trabajo					
Evaluar las competencias importantes en el trabajo					
Medir la calidad del trabajo					
Una comparación justa entre los trabajos del resto de estudiantes del grupo					
Conocer claramente los criterios de valoración					

Fuente: elaboración propia

[75] Moskal y Leydens (2000) en Expósito-Langa, M.I; Nicolau-Juliá, D.: Tomás-Miquel, J. V. (2017), La evaluación por competencias en los grados. *Revista Complutense de Educación*, 28(4). http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51618

4. CONCLUSIONES

La creación de una rúbrica consensuada por todos los docentes de la unidad de Bellas Artes del Departamento de Arte y Arquitectura de la Universidad de Málaga supone un instrumento útil para la evaluación del aprendizaje del estudiantado bajo un enfoque basado en las competencias de la asignatura de Trabajo Fin de Grado. Esta rúbrica ha sido creada ad hoc para la evaluación de la mencionada asignatura impartida en el Grado en Bellas Artes de la Universidad de Málaga. Esta rúbrica supone un paso adelante en el desarrollo de un proceso evaluativo más abierto, objetivo, focalizado en la adquisición de competencias, y que reduce el nivel de incertidumbre en la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha permitido a los docentes suavizar las posiciones enfrentadas en la interpretación de los criterios de evaluación y ha aumentado su competencia para juzgar las capacidades de los alumnos/as.

En definitiva, consideramos que el uso de una rúbrica para evaluar las Bellas Artes puede ser beneficioso tanto para estudiantes como para profesores, ya que proporciona una forma clara y coherente de evaluar los resultados artísticos. Las rúbricas proporcionan una forma sistemática de calificar el trabajo artístico de los alumnos y pueden ayudar a garantizar que todos los estudiantes sean evaluados de forma justa y precisa.

Por otro lado, el hecho de que los alumnos puedan conocer de forma previa y explicita los criterios de evaluación fomenta la motivación, ya que pueden conocer dónde y cómo deben centrar sus esfuerzos para mejorar sus obras, así como las expectativas del proceso evaluador en el desarrollo de su trabajo favoreciendo su autonomía en el proceso de aprendizaje y haciendo que éste sea más significativo y eficaz.

Por último, señalamos que, si bien los beneficios de la rúbrica como herramienta de evaluación son evidentes, también presenta ciertas limitaciones. Es cierto que la poca experiencia con esta herramienta evaluativa no nos ha permitido recopilar información sobre la percepción tanto del profesorado como del alumnado después de su aplicación. Esperamos que la puesta en práctica de la rúbrica nos proporcione suficiente bagaje para que la evaluación de la propia rúbrica sea más crítica y redunde en el perfeccionamiento de su diseño.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La investigación que ha dado lugar a esta publicación se ha desarrollado en el marco del GpIE 22-016 *Arte y ciudad* y ha sido financiada por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Málaga y el Servicio de Formación e Innovación de esta Universidad.

8. REFERENCIAS

Alsina, J. (2010). La evaluación por competencias en la universidad. ICE.

Biddle, Bruce J. (l998), International handbook of teachers and teaching, Doordrecht.

Biddle, Bruce J. (2000), La enseñanza y los profesores. Vol.I, La profesión de enseñar; Vol. II, La enseñanza y sus contextos; Vol. III, La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación, Paidós, Barcelona.

Blanco, A. (2008). Las rúbricas: Un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.), La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje (l7l-l88). Octaedro.

Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. Revista de Educación, 347, l8l-202.

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19(2), 265-280. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/37376/rev192COL2.pdf?seq ue nce=l&isAllowed=y

Conde, A.; Pozuelos, F. J. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. Investigación en la Escuela, 63, 77- 90.

Connelly, M. and Wolf, K. (2007), The Art of Rubrics: Painting by Numbers? Teaching Artist Journal,5:4,279 — 288. DOI: 10.1080/15411790701577451

Del Pozo, J. A. (2012). Competencias profesionales: Herramientas de evaluación. El portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Narcea.

Expósito-Langa, M.; Nicolau-Juliá, Débora: Tomás-Miquel, José Vicente (2017), La evaluación por competencias en los grados. Revista Complutense de Educación, 28(4). http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51618

García, M. J. y Terrón, M. J. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. ReVisión, 3(2), l13-132.

Marzano, R. J. (2018), Handbook for the New Art and Science of Teaching: (Your Guide the Marzano Framework for Competency-Based Education and Teaching Methods), Solution Tree.

Martínez, A. (2015). Percepciones de los estudiantes sobre el proceso de convergencia europeo. European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 3(2), 69-79. https://doi.org/10.1989/ejpad.v3i2.30

Moskal, B. y Leydens, J. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(10). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10 (Consultado 7 de agosto de 2023).

Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(3), 67-81. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005

Rivas-Herencia, E. (2022), "La evaluación formadora en Bellas Artes: primeros auxilios para una creatividad en peligro de muerte" en Participación, innovación y emprendimiento en la escuela / coord. por Antonio S. Jiménez Hernández, Maribel Vergara Arboleda, Eugénia Maria Rainha Pereira, Ruth Stella Chacón Pinilla, Cindy Joulieth Castro Ramírez, Miguel Á. Martín Sánchez, Jorge Cáceres Muñoz, Antonio Pantoja Vallejo, Lucía Herrera Torres, Teresa Perandones González.

Rodríguez, M. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. Escuela Abierta, 17, 117-134. https://doi.org/10.29257/EA17.2014.08

Soto-Calzado, I. (2018). Diseño de rúbricas para la enseñanza superior del Grabado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1), 173--184. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305311

Vera-Vélez, L. (2008). La Rúbrica y la lista de cotejo. Departamento de Educación y Ciencias Sociales. Ponce: Universidad de Puerto Rico.

Zazueta M. A.; Herrera, L. F. (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. Quaderns digitals, 55. Recuperado de https://bit.ly/46cd9Mh

EL PAPEL DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS HUMANAS

ALEXANDRA PARRA-HERNÁNDEZ
SUSANA VALENCIA-GIRALDO
VANESSA ÁLVAREZ-MORENO
VIRGINIA HEBE AVENDAÑO-VARGAS
ESCOLE Experiencias de Aprendizaje

1.INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, destacamos dos pilares fundamentales para el desarrollo integral tanto de los educadores como de los estudiantes: la actualización de las prácticas docentes y la transformación del ecosistema educativo. Esta regeneración exige una reflexión profunda sobre el papel que desempeñan las Unidades Didácticas y los Planes Curriculares en el aula, en el marco de la Pedagogía Escole®. La Pedagogía Escole® es una pedagogía emergente con un enfoque personalizado, adaptativo y disruptivo que responde a la necesidad de aprender desde el deseo de conocer y la voluntad de realización, más que por una imposición sociocultural (Parra, 2023). Este enfoque sirve como fundamento epistémico para educadores innovadores, quienes encuentran en la disrupción el camino para el aprendizaje de disciplinas arraigadas en la cultura, las letras y el pensamiento, tradicionalmente denominadas ciencias humanas (Ferraris, 2000).

La composición de las Unidades Didácticas, derivadas de los planes curriculares diseñados siguiendo la Pedagogía Escole® para el Laboratorio de CLePe (Cultura, Letras y Pensamiento), resultan esenciales para comprender la obligatoria flexibilidad de la educación en la actualidad. Según lo expresado por Suárez (2000), el objetivo es enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos culturales, sociales,

económicos, políticos, literarios y filosóficos mediante una didáctica que se adapte a los ritmos de aprendizaje y las habilidades individuales de los estudiantes.

Dentro del ecosistema que integra saberes, conocimientos y habilidades, se examina minuciosamente el diseño y contenido de los planes de estudio junto con las correspondientes Unidades Didácticas, orientadas hacia las disciplinas humanísticas. Este análisis nos permite evaluar en qué medida estos planes y unidades están alineados con los objetivos pedagógicos y cómo enriquecen la labor de los educadores. A medida que avanzamos en esta investigación, presentamos ejemplos concretos que resaltan los logros significativos en el fortalecimiento de los educadores, específicamente aquellos que hacen parte de la experiencia pedagógica del Colegio Personalizado Renfort. El Colegio Personalizado Renfort es una institución educativa de carácter privado ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, comprometida con la educación y el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes a través de la innovación educativa por medio de la Pedagogía Escole como una experiencia de aprendizaje personalizada, adaptativa y disruptiva (Parra, 2023).

Finalmente, se ofrecen recomendaciones destinadas a fortalecer el acercamiento y la implementación de las Unidades Didácticas y Planes Curriculares en el contexto de la enseñanza de asignaturas humanísticas. Estas sugerencias se basan en observaciones y hallazgos obtenidos durante la investigación, con el propósito de asegurar que los educadores del Colegio Personalizado Renfort, así como de otras instituciones educativas, cuenten con las herramientas para sus prácticas más efectivas y actualizadas para fomentar un aprendizaje significativo, experiencial y adaptado a las realidades del presente. Esto fortalecerá su compromiso con la excelencia educativa y el desarrollo completo de cada estudiante (Parra, 2023).

2. ARQUITECTURA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS APLICABLES AL LABORATORIO CLEPE

Las Unidades Didácticas representan una metodología de planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con una

estructura metodológica interna coherente que se extiende por un periodo de tiempo específico (Ibañez, 1992). En el contexto actual de la educación, donde se enfatiza en la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, un diseño didáctico efectivo se define por su capacidad de adaptación a las necesidades individuales de los educandos, por lo cual, es necesario establecer una serie de criterios que faciliten la articulación de Unidades Didácticas ajustadas de forma óptima a las particularidades del ritmo y avance de cada estudiante (Oliva, 2019).

Frente a esto, Sanmartí (2000), propone seis criterios que guían la construcción de las Unidades Didácticas, siendo estos la definición de finalidades y objetivos, la selección de contenidos, la organización y secuencia de los contenidos, la selección y secuencia de las actividades, la evaluación de los contenidos y la organización y gestión del aula.

Para lograr un proceso de aprendizaje exitoso en los estudiantes, no se puede caer en la rutina ni en la aplicación mecánica de libros de texto o similares, por lo cual, siempre se debe estar dispuesto a innovar, creando espacios de clase en el que los estudiantes esten profundamente involucrados en un trabajo que se basa en sus propios interés y experiencias, fomentando así el deseo de aprender. El la Pedagogía Escole®, se concibe la unidad didáctica como una herramienta de propósitos para el proceso de aprendizaje, se emplea como elemento integrador de conocimientos y habilidades aportándole consistencia y sentido al día a día escolar.

El proceso de organizar conocimientos y experiencias debe tener en cuenta varios elementos contextuales, entre los que se incluyen*: a. el neurodesarrollo del estudiante; b. el grado* escolar; *c. el Plan Curricular*; *d. El Learning Crop*, definido por Parra (2023) como una estrategia de investigación que combina los conocimientos fundamentales planteados para un período académico o estación con un fenómeno específico dentro de su contexto. Esta metodología se inicia con una pregunta inicial, usualmente formulada como "What if," que plantea una hipótesis. A lo largo de la estación, esta hipótesis se aborda y resuelve mediante el desarrollo de un conjunto de actividades y estrategias. El Learning Crop se desglosa en cuatro momentos clave que se presentan a lo

largo de la Unidad Didáctica, lo que proporciona una estructura para que el docente pueda planificar estrategias y actividades para abordar la hipótesis planteada. *e. Los Proyectos Transversales y f. Los Proyectos Institucionales* también son aspectos importantes en el proceso educativo. Por último, *la modalidad* de estudio utilizada para la facilidad del docente encargado de asignar los objetivos de aprendizaje que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de aprendizaje necesarios para adquirir habilidades y lograr que cada estudiante encuentre su talento dando respuesta al fenómeno de aprendizaje. (Parra, 2023).

En la Pedagogía Escole®, al abordar la elaboración de las Unidades Didácticas se identifican y enfatizan tres subprocesos. Estos elementos se diseñaron con el objetivo de proporcionar a los docentes una estructura sólida y flexible para guiar el aprendizaje de los estudiantes.

Fenómenos en Aula. Se destacan los elementos claves para la formulación del fenómeno. Dado que, la Pedagogía Escole® se fundamenta en un aprendizaje basado en fenómenos, este apartado proporciona al docente la flexibilidad para elegir el evento, objeto, situación o acontecimientos que fue percibido o experimentado por un individuo o una sociedad, permitiendo que las secuencias y actividades sean parte de una andamiaje de las manifestaciones concretas de la realidad tal como aparecen en la experiencia subjetiva de una persona y que son facilitadores del aprendizaje significativo y experiencial en el aula.

Secuencia de Aula. En este apartado se establecen los conocimientos esenciales que se proyectan y las habilidades que se esperan desarrollar organizando la información con base en la taxonomía de Marzano (2007) y el diseño propio del Plan de Estudios de la Pedagogía Escole®. Así mismo, se describen las fases del ***Learning Crop*.**

Andamiajes en Aula. En el contexto de las Unidades Didácticas, se asigna un espacio específico a los momentos de aprendizaje identificados por Dehaene (2019), que comprenden la atención y exploración, la intervención activa, el retorno de la información y la consolidación. En esta sección, se detallan las actividades o experiencias de aprendizaje, tareas diarias y evaluaciones planificadas para cada una de estas fases.

Asimismo, se ofrecen sugerencias de recursos didácticos que pueden respaldar eficazmente cada uno de estos momentos.

En cada momento de aprendizaje, se presentan actividades diseñadas con el propósito de provocar y fortalecer las habilidades previamente establecidas al inicio. Estas actividades se encuentran en perfecta sintonía con la exploración del fenómeno central y la pregunta inicial planteada o *What if* (¿Qué sucedería si...?). Siendo así, la estructura de cada unidad didáctica se ha diseñado de manera coherente para facilitar un aprendizaje gradual y progresivo. Por lo general, comprende una introducción al fenómeno, actividades de exploración y análisis, interacciones en grupo, lecturas seleccionadas, comprobaciones y evaluaciones formativas y sumativas. Esta estructura se ha concebido para permitir que los estudiantes adquieran una comprensión más profunda de los conceptos y puedan aplicarlos en diversos contextos educativos.

La selección de materiales educativos se ha realizado con sumo cuidado, incluyendo libros, artículos, películas, obras de arte y recursos en línea que guardan una relevancia significativa con los temas abordados en la unidad. Estos recursos enriquecen la experiencia de aprendizaje y ofrecen a los estudiantes perspectivas múltiples y enriquecedoras sobre los temas tratados, de la mano se ha logrado crear un repositorio robusto que puede ser consultado libremente[76] por cualquier docente.

El proceso de evaluación se integra como un componente integral en cada unidad didáctica. Se emplean métodos de evaluación formativa, conocidos como "pruning o poda," que buscan crear oportunidades para que los estudiantes puedan aprender de los errores o dificultades que puedan surgir durante el proceso de aprendizaje. Esto se logra mediante discusiones en clase y retroalimentaciones diseñadas para verificar el progreso de los estudiantes a lo largo de la unidad. Además, se aplican evaluaciones sumativas, como proyectos de investigación mejorados en el *Learning Crop*, con el propósito de medir la comprensión profunda y la aplicación de los conceptos adquiridos.

[76] Biblioteca Stanislas. (sf). Recursos educativos. Recuperado de www.bibliotecastanislas.com

A través de las estrategias y actividades promovidas en la Unidad Didáctica, el Laboratorio CLePe enfatiza el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y analítico entre los estudiantes. Las Unidades Didácticas han sido diseñadas con la intención de desafiar a los estudiantes a cuestionar, analizar y reflexionar sobre los temas desde diversas perspectivas, fomentando así un pensamiento independiente y la formación de opiniones fundamentadas.

Por último, es importante destacar que las Unidades Didácticas son altamente flexibles y pueden ser adaptadas según las necesidades y el nivel de los estudiantes. Esto garantiza que el proceso de aprendizaje sea accesible y adecuado para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad y ritmo de aprendizaje.

3. ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA Y COHERENCIA DE LOS CURRÍCULOS DE ASIGNATURAS HUMANÍSTICAS EN EL LABORATORIO CLEPE

Para comprender plenamente el concepto de Currículo dentro del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental abordar su definición y función. El Currículo se refiere al conjunto de acciones coordinadas que se implementan con el propósito de alcanzar metas educativas específicas. Según Díaz Barriga (2010), el Currículo implica la determinación de acciones tanto generales como específicas que un profesional lleva a cabo en áreas o campos de acción que se derivan de la realidad social y de la disciplina en cuestión. Esto se hace con el objetivo de abordar las necesidades sociales previamente identificadas.

En el contexto educativo, el Currículo engloba todas las actividades que los estudiantes realizan para completar un grado académico, convirtiéndose en una guía hacia la consecución de esos objetivos educativos. De esta manera, el Currículo desempeña un papel esencial en la planificación y ejecución de la educación al proporcionar una estructura que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia metas educativas específicas (Freire et al, 2018).

A partir de allí, abordamos un aspecto crítico en la educación contemporánea: la pertinencia y coherencia de los currículos en el Laboratorio

CLePe. Estas asignaturas, que abarcan campos como las ciencias sociales, las letras y el pensamiento desde la cívica y la filoética, desempeñan un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes. Evaluar adecuadamente la eficacia de estos currículos implica considerar su alineación con el enfoque de la Pedagogía Escole®, que promueve la adaptabilidad y pertinencia de la educación en el contexto social de cada persona. De esta manera, se busca garantizar que los currículos reflejen las necesidades y desafíos actuales de la sociedad, preparando a los estudiantes de manera asertiva para enfrentar los retos del mundo en el que crecen.

3.1. Alineación con la Pedagogía Escole® y Pertinencia de los Contenidos

La Pedagogía Escole®, enfocada en la educación personalizada y la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, proporciona un marco crítico para evaluar los Planes de Estudio de asignaturas humanísticas en el Laboratorio CLePe. Esta pedagogía tiene como objetivo principal convertir a los estudiantes en participantes activos de su proceso de aprendizaje, fomentando una comprensión profunda de las disciplinas humanísticas. En este contexto, se destaca la importancia del concepto de pertinencia curricular, el cual se basa en la identificación de los sujetos y sus contextos en relación con el currículum como una propuesta de aprendizaje (Lugo Menza, 2021).

Uno de los aspectos críticos que se examinan es la relevancia de los contenidos curriculares. Esto implica evaluar si los conocimientos y habilidades abordadas en las asignaturas humanísticas están alineados con los desafíos y demandas de la sociedad en la que crece cada persona. Se busca determinar si los currículos abordan cuestiones actuales y significativas, como la diversidad cultural, social, la interconexión global sin abandonar la local y los dilemas políticos, éticos y filosóficos contemporáneos. Además, se considera la pertinencia en términos de habilidades y competencias. ¿Están los estudiantes adquiriendo habilidades críticas, de comunicación y de pensamiento necesarias para enfrentar los desafíos de su mundo? Este análisis involucra la revisión de los métodos de enseñanza y evaluación utilizados en las asignaturas humanísticas.

En el contexto previamente desarrollado, queda claro que el Currículo desempeña un papel crucial en la planificación y ejecución de la educación, al proporcionar una estructura que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia metas educativas específicas. Además, se enfatiza la importancia de que los Planes de Estudio sean pertinentes y estén alineados con las necesidades y desafíos individuales Es relevante destacar que los conocimientos esenciales y habilidades planteados en el Plan de Estudios de las asignaturas del Laboratorio CLePe están estrechamente vinculados con las dificultades propias del sistema educativo, siendo parte de su esencia al reflejar una alternativa para los docentes.

Estas asignaturas no solo se basan en contenidos que se derivan de los Fenómenos de Aprendizaje, sino que también tienen como objetivo fomentar en los estudiantes una cultura de investigación y curiosidad, lo que los lleva a percibir el proceso de aprendizaje como algo activo e interesante. De esta manera, se busca que los estudiantes se involucren de manera significativa en su educación y desarrollen una comprensión profunda de las disciplinas humanísticas. Esto está totalmente alineado con el enfoque de la Pedagogía Escole®, la adaptabilidad y pertinencia necesarias en el contexto social actual que nace desde el establecimiento del Plan de Estudios.

3.2. Metodología de Análisis

El Plan de Estudios de las asignaturas CLePe en el Colegio Personalizado Renfort se encuentra en el centro de nuestra propuesta educativa, y estamos firmemente comprometidos con la calidad de la enseñanza a través de modelos flexibles de aprendizaje. Llevamos a cabo un proceso de análisis minucioso para garantizar la pertinencia y coherencia de estos currículos en relación con los objetivos de formación de nuestros estudiantes. A continuación, presentamos cómo realizamos este análisis y ofrecemos ejemplos concretos de su aplicación en la evaluación de nuestros programas de estudio.

En el contexto del proceso de aprendizaje de las asignaturas del Laboratorio CLePe, nos enfocamos en la evaluación de los resultados de aprendizaje obtenidos en el ensayo desarrollado durante el período académico de julio de 2023 por los grupos de 10° y 11° del Colegio

Personalizado Renfort. Este análisis resalta que los estudiantes demuestran un alto nivel de competencia en la comprensión de textos humanísticos. Este desempeño positivo sugiere que el Plan de Estudios de las asignaturas de Filoética, Lenguaje, Ciencias Sociales, Políticas y Económicas está logrando de manera efectiva sus objetivos educativos.

En el contexto del proceso de *Learning Crop*, como se mencionó anteriormente, se destacan los resultados obtenidos en la expresión escrita de 30 estudiantes de grado 10° y 11° del Colegio Personalizado Renfort como parte del análisis realizado mediante la aplicación del binomio Unidades Didácticas y Plan Curricular. De estos estudiantes, el 80% (24) lograron desarrollar producciones escritas con coherencia en el segundo idioma inglés, llevando a cabo un proceso reflexivo profundo en relación con el ejercicio implementado. Este análisis se enfoca en la estructura de la escritura ensayística, que representa uno de los niveles más complejos de comunicación formal y académica en el ámbito escolar. La evaluación se basa en cómo los procesos cotidianos de comunicación de los estudiantes pueden enriquecerse y adquirir la rigurosidad analítica necesaria para la escritura ensayística, convirtiéndose en preludios de procesos investigativos impulsados por la curiosidad y el cuestionamiento de problemas socialmente relevantes.

Sin embargo, antes de formalizar los actos comunicativos escritos, es esencial reconocer la riqueza preexistente en los actos de comunicación comunes y aprovechar esta riqueza en la construcción de comunicaciones formales por escrito. Como Austin (1989) señala, nuestro vocabulario incorpora distinciones y conexiones que han sido desarrolladas y perfeccionadas a lo largo de generaciones. Esta riqueza lingüística y expresiva proviene de una estructura relacional entre lenguaje, mundo y actos del habla. Es fundamental que el docente valore y reconozca cómo los estudiantes han adquirido esta riqueza de palabras y expresiones en su contexto cultural antes de guiarlos hacia la formalización del pensamiento en la escritura ensayística.

Teniendo en cuenta lo anterior, al validar el fenómeno abordado y las producciones de los estudiantes, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

El proceso de aprendizaje experimentado por los estudiantes del Colegio Personalizado Renfort se caracterizó por una serie de pasos esenciales que contribuyeron al éxito de la escritura ensayística. En primer lugar, al facilitar que los estudiantes abordaran preguntas-problema relacionadas con su entorno cotidiano y buscarán respuestas basadas en su experiencia fenoménica inmediata, se logró que la escritura ensayística se sintiera cercana y relevante para ellos. Esto desplazó la percepción de rigurosidad y exigencia a un segundo plano, sin descuidarla, ya que surgió de manera natural como una respuesta a la necesidad de los estudiantes de llevar a cabo un ejercicio de escritura formal.

Además, la promoción de la búsqueda y lectura de referentes teóricos para respaldar sus argumentos permitió a los estudiantes acceder a diversas fuentes de información. Esto les brindó la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades de síntesis y discriminación de datos, añadiendo un nivel de rigurosidad al ejercicio investigativo impulsado por su propia iniciativa.

La figura del docente adquirió un papel fundamental como dinamizador de procesos. Su seguimiento de los documentos producidos por los estudiantes no se limitó a aspectos formales del texto o la estricta adhesión a los referentes teóricos. Más bien, se convirtió en un constante ejercicio de acompañamiento, que incluyó la lectura conjunta de documentos, sugerencias para replantear argumentos y mantener la coherencia entre argumentos subordinados a una tesis específica. Este enfoque amplió el espectro de aprendizaje y transformó los roles y funciones tradicionales en la escuela, especialmente en procesos académicos rigurosos como la escritura ensayística.

En este contexto, es fundamental resaltar que la promoción del deseo por escribir se mantuvo como un elemento constante a lo largo del proceso. Los estudiantes, mediante la práctica de la escritura ensayística, tuvieron la oportunidad de explorar una amplia variedad de textos, analizarlos y asimilarlos en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque permitió una reevaluación de las estructuras preestablecidas en sus interacciones cotidianas y en su forma de comunicarse.

Como mencionó Conte (2022), este fenómeno es especialmente relevante, ya que resalta cómo la escritura puede enriquecerse significativamente cuando se parte de las riquezas lingüísticas y expresivas previas de los estudiantes. Esto, a su vez, impulsó un deseo genuino de escribir y comunicar ideas de manera efectiva, alejándose de la percepción tradicional de que la escritura es simplemente un proceso de seguir parámetros y ajustarse a ordenanzas específicas dictadas por el maestro.

Es relevante destacar un fenómeno interesante que se presentó durante este proceso. Los estudiantes escribieron sus ensayos en una segunda lengua, en este caso, el inglés. Inicialmente lo hicieron en su lengua vernácula, el español. Sin embargo, al intentar traducir sus textos al inglés, se percataron de que la riqueza lingüística derivada de su experiencia como hablantes de español no encontraba una correspondencia directa en la lengua en la que estaban escribiendo sus ensayos. Esto los llevó a comprender que, si bien el ensayo puede tener sus raíces en la experiencia coloquial, es necesario depurar ciertas expresiones o construcciones propias para transformarlas en expresiones puramente académicas, acordes al lenguaje formal del ensayo en inglés. Este proceso de adaptación lingüística añadió una dimensión adicional al desafío de la escritura ensayística, destacando la importancia de la conciencia lingüística y la habilidad de adaptarse a diferentes registros de lenguaje en el contexto académico.

4. TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN EL LABORATORIO CLEPE: POTENCIANDO ANDAMIAJES PERSONALIZADOS MEDIANTE LA APLICACIÓN EFICAZ DE UNIDADES DIDÁCTICAS Y PLANES DE ESTUDIO

Para la estructura de la Pedagogía Escole®, la implementación efectiva de Unidades Didácticas provenientes del Laboratorio CLePe ha surgido como un catalizador que impulsa y fortalece la labor docente, con un impacto significativo en la enseñanza y en la eficacia del aprendizaje. Estas unidades van más allá de su mera condición de recursos educativos y se consolidan como una herramienta esencial que guía a los

educadores en la creación de experiencias de aprendizaje con un profundo sentido.

Como se ha mencionado previamente, la relevancia de estas Unidades Didácticas se fundamenta en su capacidad para proporcionar una estructura sólida que simplifica la organización de las clases y facilita la identificación de fenómenos y la construcción del *Learning Cro*p. Este enfoque se traduce en la generación de experiencias educativas altamente enriquecedoras para los estudiantes durante las sesiones de clase y en los diferentes momentos que se vivencian a lo largo de un año escolar.

Por consiguiente, se ha evidenciado de manera fehaciente cómo los educadores del Colegio Personalizado Renfort han logrado establecer andamiajes sólidos mediante el uso de estas unidades. A través de esta estructura, los docentes pueden introducir temas de manera asertiva, creativa e innovadora, diseñando actividades que permiten reconocer las capacidades individuales de los estudiantes, promoviendo la exploración y el análisis, estimulando discusiones en grupo, tanto en entornos virtuales como en aulas físicas, y ofreciendo material de lectura complementario que enriquece la comprensión de los conceptos. Asimismo, estas Unidades Didácticas proporcionan las secuencias esenciales para diseñar evaluaciones, tanto formativas como sumativas, que orientan de manera precisa y efectiva la medición del progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque pedagógico ha demostrado ser altamente efectivo en el desarrollo de una enseñanza enriquecedora y en la promoción del aprendizaje activo y participativo de los estudiantes.

4.1. Renfort en Casa: La Adaptabilidad de Los Planes de Estudio y las Unidades Didácticas

Cuando exploramos la modalidad de Renfort en Casa, ingresamos a los escenarios no convencionales de la enseñanza individual en casa, en remoto, en línea, a distancia y descubrimos cómo las Unidades Didácticas y los currículos del Laboratorio CLePe se convierten en auténticas fuentes de conocimiento para nuestros estudiantes, guiando su proceso de aprendizaje. A lo largo del año académico, las Unidades Didácticas habilitan a los docentes para determinar las didácticas de enseñanza que

los estudiantes podrán utilizar, fomentando la exploración desde sus habilidades, estimulando la curiosidad e impulsando la búsqueda y la formulación de tesis con el apoyo del *Learning Crop* y las *What if*.

Uno de los aspectos más destacables de las Unidades Didácticas es su adaptabilidad a las diversas necesidades de los estudiantes en los entornos no convencionales. Teniendo en consideración los distintos niveles de aprendizaje que pueden encontrarse, estas unidades proporcionan una base sólida que puede personalizarse según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Resulta enriquecedor presenciar cómo un estudiante que, en un principio, enfrentaba dificultades con ciertos temas, logra adquirir confianza y avanzar en su comprensión gracias a la guía ofrecida por la unidad. Esto no solo genera satisfacción, sino que también ejemplifica la versatilidad y eficacia de estas herramientas.

Un ejemplo ilustrativo del impacto de la unidad didáctica en la modalidad de Renfort en Casa se refleja en la estructuración de las clases para los grupos de grado 10°. La unidad didáctica proporciona pautas específicas que reconocen la extensión de las clases en esta modalidad, que tienen una duración de dos horas. De acuerdo con estas pautas, estas dos horas de clase se dividen cuidadosamente en segmentos de tiempo con un propósito claro, lo que permite que la clase se convierta en un espacio de aprendizaje significativo. En el contexto de la modalidad en línea, la unidad didáctica sugiere que se inicie con una actividad que fomente la interacción entre los estudiantes y el docente. Dado que la enseñanza en línea carece del contacto cercano que se encuentra en el entorno físico, esta actividad inicial tiene como objetivo establecer una conexión entre los estudiantes y el profesor. Se dedica tiempo a conocer el espacio virtual, la emocionalidad y los intereses de los estudiantes. Una vez que se ha establecido esta conexión y todos están comprometidos en el espacio digital, la unidad didáctica proporciona directrices para el tiempo de exploración y andamiaje de los conocimientos.

Es esencial destacar que en esta modalidad, la unidad didáctica promueve una metodología que no se basa en la enseñanza magistral. En cambio, invita al docente a utilizar una variedad de herramientas disponibles en la actualidad y cercanas a las experiencias que están vivenciando los estudiantes. Esto fomenta una interacción constante y mantiene la atención

de los estudiantes durante la clase. Además, permite al docente brindar apoyo y retroalimentación efectiva en tiempo real.

La unidad didáctica diseñada para la modalidad de Renfort en Casa promueve el uso efectivo de las herramientas tecnológicas disponibles pero también, aquellas que son de acceso rápido y que están disponibles desde el descubrimiento creativo y la adaptabilidad al espacio. Facilita una inmersión en la comunicación significativa y productiva en comunidades no presenciales, así como en la concentración sostenida. Los ejemplos antes mencionados responden a las experiencias reales manifestadas por los maestros y estudiantes de los cursos a los que se hace referencia.

4.2. Renfort en Sede: La Disrupción de Los Planes de Estudio y las Unidades Didácticas

Renfort en Sede es sinónimo de disrupción por la innata flexibilidad y adaptabilidad de las Unidades Didácticas. Su versatilidad se manifiesta a través de ejemplos concretos que ilustran de qué manera las Unidades Didácticas mejoran la experiencia educativa en un contexto físico. En otras palabras, en el aula, es posible observar cómo los estudiantes se involucran activamente en las actividades propuestas. Estas actividades, diseñadas de manera innovadora, responden a las provocaciones, estimulan la exploración, el análisis crítico y las discusiones en grupo.

Un ejemplo ilustrativo del impacto de la unidad didáctica en la modalidad de Renfort en Sede se puede observar en la clase de lenguaje para 5° grado de primaria. En uno de los grupos, compuesto por cinco estudiantes, se encontraba una estudiante con una condición genética que afecta su cognición. Resaltando la oportunidad, la unidad didáctica contempla estrategias tanto para los estudiantes neurotípicos como para los estudiantes neuro diversos, sin dejar de lado que es imperativo que los docentes realicen los ajustes razonables necesarios para los estudiantes neuro diversos. Ahora bien, se evidenció por un lado que la unidad didáctica brindó al docente la flexibilidad necesaria para adaptar el contenido, y por otro, ofreció la oportunidad de crear espacios grupales que promovieron desafíos. Esto significa que las Unidades Didácticas son una guía para el docente que va más allá de los contenidos, invitando a

la verdadera inclusión en diversidad, ya que materializa actividades adecuadas para las realidades de los estudiantes que coexisten en el aula de clases.

Con base en lo anterior, las Unidades Didácticas se erigen como componentes flexibles y adaptables que desempeñan un papel fundamental en las modalidades de Renfort. Se destacan ejemplificaciones paradigmáticas que evidencian su relevancia. Estas Unidades Didácticas no solo enriquecen de manera significativa las actividades de andamiaje y las experiencias educativas de los estudiantes, sino que también se consolidan como herramientas pedagógicas de gran importancia. Contribuyen sustancialmente a la Pedagogía Escole® al proporcionar una estructura coherente, fomentar la innovación pedagógica y fortalecer la interacción entre docentes y estudiantes. En última instancia, las Unidades Didácticas representan un pilar esencial que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje y eleva la calidad educativa del Colegio Personalizado Renfort.

5. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA EN DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS

Nos enfocamos en la implementación de estrategias destinadas a mejorar la enseñanza en las disciplinas humanísticas del Laboratorio CLePe a través de la Pedagogía Escole®. Esta pedagogía se basa en la utilización efectiva de las Unidades Didácticas y los Planes Curriculares como elementos clave para alcanzar los objetivos educativos deseados. Sin embargo, para que estas secuencias sean utilizadas de manera eficaz, es esencial contar con un profesorado capacitado que comprenda cómo aplicarlas adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se han planteado una serie de estrategias orientadas a optimizar el apoyo y el fortalecimiento de los educadores que imparten asignaturas, áreas, materias y/o disciplinas humanísticas. Antes de ingresar a un aula del Colegio Personalizado Renfort, todo docente que trabaja con la Pedagogía Escole® recibe una inducción en los conceptos y principios fundamentales de esta pedagogía. Durante esta formación, los docentes se familiarizan con las Unidades Didácticas y los

Planes de Estudio, que son los pilares centrales sobre los cuales se basarán las experiencias que crearán.

Es importante destacar que, en el enfoque de la Pedagogía Escole®, se busca alejarse de la enseñanza catedrática y del aprendizaje deductivo. En lugar de ello, se fomenta que los estudiantes desempeñen un papel activo en el proceso de aprendizaje y se conviertan en creadores de conocimiento junto con sus docentes. Esto implica un cambio significativo en la dinámica de las clases de humanidades, que incluyen materias como ciencias sociales, historia, cátedra de paz, filoética y lenguaje. La meta es que los estudiantes se involucren de manera más profunda en su educación y desarrollen una comprensión crítica de las disciplinas humanísticas.

5.1. Estrategias

Mentoría y Acompañamiento: Se establecen momentos de mentoría antes y durante la implementación de las Unidades Didácticas y Planes de Estudio. Durante estas sesiones, se explican en detalle los currículos y las Unidades Didácticas, así como las actualizaciones que se realizan en función de sus componentes. El acompañamiento constante se convierte en una sinergía de mejora continúa para garantizar la correcta aplicación de estas secuencias en las áreas humanísticas.

Recopilación de Recursos Educativos: Dado que el mundo, la pedagogía y la tecnología están en constante evolución, se reconoce la importancia de adaptar los recursos didácticos a las necesidades cambiantes de los estudiantes. A partir de las experiencias educativas de los docentes en sus clases, se lleva a cabo una continua recopilación y actualización de recursos didácticos que se alinean con el entorno actual de los estudiantes y se integran en las Unidades Didácticas.

Evaluación Formativa: Como parte del proceso de verificación de la implementación, se realiza un seguimiento periódico a los docentes en cada período académico. Durante estas evaluaciones, se verifica el uso de la Pedagogía Escole® en las aulas, incluyendo la implementación de los Planes de Estudio y las Unidades Didácticas correspondientes. Esto

permite a los educadores recibir comentarios constructivos y oportunidades en el error para mejorar sus habilidades y prácticas pedagógicas.

Ofrecer Formación Continua: Se promueve el aprendizaje continuo a través de talleres, actividades y charlas diseñados específicamente para abordar temas relacionados con la enseñanza en disciplinas humanísticas. Estos eventos se centran en el uso y la aplicación efectiva de las Unidades Didácticas en las clases del Laboratorio CLePe, brindando a los educadores oportunidades para ampliar sus conocimientos y habilidades, así como, aclarar aquellas dudas e inquietudes que dentro del aula se convierten en desafíos para los docentes.

Revisión Curricular: Para mantener actualizada la Pedagogía Escole®, se creó un semillero de investigación denominado Pedagogía e Innovación (PEI), son ellos quienes asumen la responsabilidad de revisar y actualizar de forma regular los Planes de Estudio y las Unidades Didácticas. Este proceso garantiza que el contenido esté al día y sea relevante, de acuerdo con las necesidades planteadas por los docentes, quienes también contribuyen con sus sugerencias.

Promoción de la Diversidad y la Inclusión: La Pedagogía Escole® se compromete con la inclusión y la neurodiversidad. Las Unidades Didácticas se diseñan considerando el Diseño Universal de Aprendizaje Renforino (DUAR) en los Planes de Estudio y las Unidades Didácticas. Esto permite a los educadores tener acceso a recursos que pueden ser aplicados de manera efectiva en entornos con una población estudiantil, incluyendo a estudiantes neuro diversos. Estas estrategias apoyan a los educadores en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y enriquecedores.

En consonancia con lo expuesto, se reconoce que proporcionar las Unidades Didácticas y los Planes de Estudio no es suficiente por sí solos; es necesario llevar a cabo una constante comprobación de su efectividad. Esto se aborda desde varios frentes:

> **Identificación de Necesidades de Desarrollo Profesional:** Se implementa la realización de encuestas y evaluaciones de necesidades entre los educadores. Estas evaluaciones buscan comprender las áreas en las que los docentes requieren un mayor apoyo y formación en las disciplinas humanísticas, que incluyen cultura, letras y pensamiento. Además,

se recopilan sus sugerencias y necesidades en relación con los Planes de Estudio y las Unidades Didácticas. Este enfoque ayuda a identificar las áreas de mejora, corregirlas y proporcionar capacitación específica para abordar las necesidades profesionales de los docentes.

Evaluación del Impacto: La evaluación del impacto es una tarea encomendada a los propios docentes, ya que son quienes experimentan diariamente la efectividad de los currículos y las Unidades Didácticas en sus aulas. Se lleva a cabo una revisión periódica para medir el impacto de las estrategias implementadas. Esta evaluación constante permite fortalecer la Pedagogía Escole® en sí misma, mejorar las habilidades docentes y, por supuesto, determinar si estas herramientas son efectivas para lograr un rendimiento óptimo de los estudiantes y una enseñanza de alta calidad.

Estas prácticas de identificación de necesidades y evaluación de impacto son determinantes para mantener la relevancia y eficacia de los Planes de Estudio y las Unidades Didácticas. El compromiso continuo con la mejora y la adaptación a las necesidades cambiantes de los educadores y los estudiantes garantiza una educación de calidad que cumple con los estándares de excelencia planteados por la Pedagogía Escole® en las disciplinas humanísticas.

6. CONCLUSIONES

La evaluación de la pertinencia y coherencia de los Planes de Estudio de las disciplinas, áreas, materias o asignaturas humanísticas, desde la perspectiva de la Pedagogía Escole®, proporciona valiosos enfoques que arrojan luz sobre el camino hacia decisiones educativas más fundamentadas. Los resultados de este análisis han permitido identificar segmentos en los que los objetivos pedagógicos se alinean eficazmente con las prácticas docentes.

Los principios de la Pedagogía Escole®, mientras destacan aquellos aspectos que requieren ajustes y refinamientos garantizan que la educación proporcionada a partir de la creación de un Laboratorio CLePe mantenga su relevancia y coherencia en el panorama educativo actual, que es cada vez más complejo y con menos espacio para todos los enfoques y modelos que no sean STEM o STEAM.

La evaluación crítica de los Planes de Estudio y el diseño de las Unidades Didácticas de las disciplinas humanísticas bajo la lente de la Pedagogía Escole® refleja un compromiso inquebrantable con la excelencia educativa. Este análisis detallado de los enfoques pedagógicos aplicados en nuestras experiencias, vinculado con los objetivos educativos, se convierten en anclas para la mejora continua de nuestro quehacer educativo.

Este proceso refuerza la convicción de que al abrazar los principios de la Pedagogía Escole®, estamos potenciando no solo el aprendizaje significativo, sino también el neurodesarrollo de nuestros estudiantes, que en conjunto con el enfoque crítico se consolidan como una secuencia de aprendizaje personalizada, adaptativa y disruptiva, constantes reflejo de la urgencia de la actualización de las prácticas docentes y la transformación del ecosistema educativo.

7. REFERENCIAS

Conte, M. B., & Parola, C. R. (2022). Experiencias de lectura y escritura ensayística desde umbrales semióticos. Ñeatá, 3(2), 59-65.

Dehaene, S. (2019). ¿Cómo aprendemos?Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Editorial Siglo XX

Díaz Barriga, F. et al. (2010). Metodología de Diseño curricular para la educación superior. México: Trillas.

Freire, L., Páez, M. C., Espinoza, M. N., Rios, M. N., & Paredes, R. I. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. Revista de la SEECI, (45), 75-86.

Ferraris, Maurizio, (2000). Historia de la Hermenéutica. Ediciones Akal. S.A. Madrid, España.

Ibáñez, G. (1992). La programación didáctica. Planificación y gestión: análisis de necesidades. Revista Aula de Innovación Educativa, 1.

Lugo Meza, E. L. (2021). Nivel de conocimiento en planificación curricular y evaluación formativa según la percepción de los docentes de la dirección regional de educación del Callao.

Marzano, R. & Kendall, J. (2007). The new taxonomy of educational objectives (2nded.). Corwin Press.

Oliva, J. M. (2019). Distintas acepciones para la idea de modelización en la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias didácticas, 37(2), 5-24.

Parra Hernández, A. (2023). La Pedagogía Escole®: Una innovadora experiencia de aprendizaje en Colombia. II CONGRESO INTERNACIONAL. Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento. Madrid España.

Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. Didáctica de las ciencias experimentales, 239-276.

Suárez Ruiz Pedro Alejandro. (2000). Núcleos del saber pedagógico. Bogotá: Orión Ediciones Ltda.

EXPERIENCIA DOCENTE EN HUMANIDADES DIGITALES. LA ENSEÑANZA DE TÉCNICAS Y DISEÑO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

PATRICIA FERREIRA LOPES
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
e Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH)

1. INTRODUCCIÓN

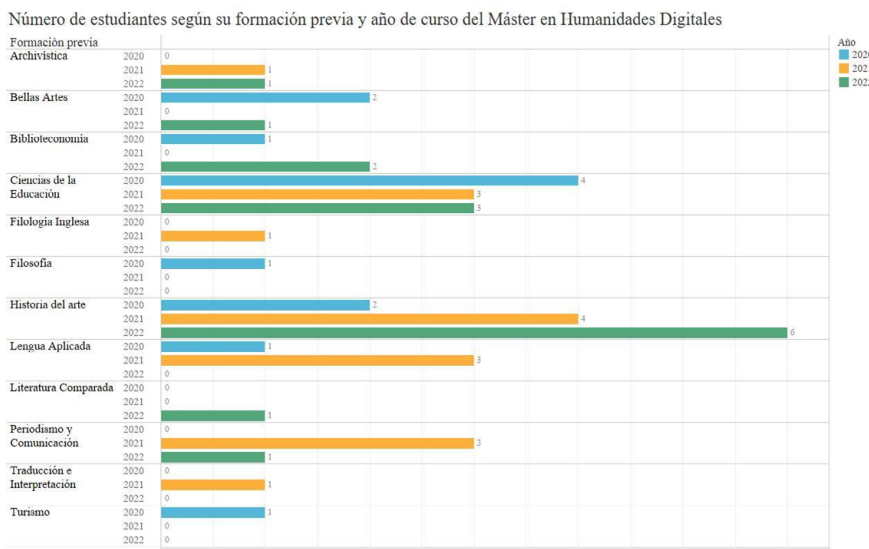
Las Humanidades Digitales (en adelante HD) pueden entenderse como un campo amplio e interdisciplinar que implica tanto elementos de las disciplinas humanísticas como el uso de herramientas, métodos y teorías computacionales (Liu, 2013; Gooding, 2020). A pesar de la dificultad de su definición exacta (Schreibman et ál., 2016; Ferla et ál., 2020), los límites de un proyecto de investigación en HD pueden variar dependiendo del contexto en el que se realice (institucional, académico o, incluso, empresarial) y de los objetivos del proyecto. Uno de los mayores desafíos de la enseñanza en Humanidades Digitales es que esta abarca una amplia diversidad de perfiles de estudiantes, no solo los que ya se consideran humanistas digitales, sino también a los humanistas que están interesados en saber cómo podrían contestar determinadas preguntas mediante el uso de métodos y herramientas digitales (Estill y Guiliano, 2023). Asimismo, los proyectos en HD suelen desarrollar investigaciones enfocadas en problemas o cuestiones que reclaman una perspectiva interdisciplinar[77] y en el cual los procesos colaborativos sostienen una participación amplia e implicada a lo largo del proyecto (Svensson, 2012; Benatti et ál., 2021; Edmond, 2016).

[77] En este artículo nos referimos *intersdiciplinaridad* como el hecho de solucionar problemas y cuestiones mediante una combinación de métodos y /o enfoques (Klein, 1990).

Durante tres cursos académicos consecutivos (2020 a 2023), impartimos la asignatura "Técnicas para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación aplicados a las Humanidades Digitales" (seis créditos ECTS), en el Máster Universitario de Humanidades Digitales. La asignatura incluye una formación equilibrada de los aspectos técnicos-prácticos, específicos del dominio e interdisciplinariedad de las humanidades digitales, para la ideación, desarrollo y gestión de proyectos de investigación.

A lo largo de estos cursos, tuvimos alumnos de América y España con una formación previa bastante variada (desde bellas artes, literatura, filosofía, biblioteconomía, ciencias de la educación, historia del arte, archivística, entre otros) (Figura 1) y con diferentes niveles de conocimiento (alumnos recién graduados, doctorandos, docentes, trabajadores en diversos sectores).

FIGURA 1. *Distribución del alumnado según su formación previa en cada uno de los cursos académicos impartidos.*

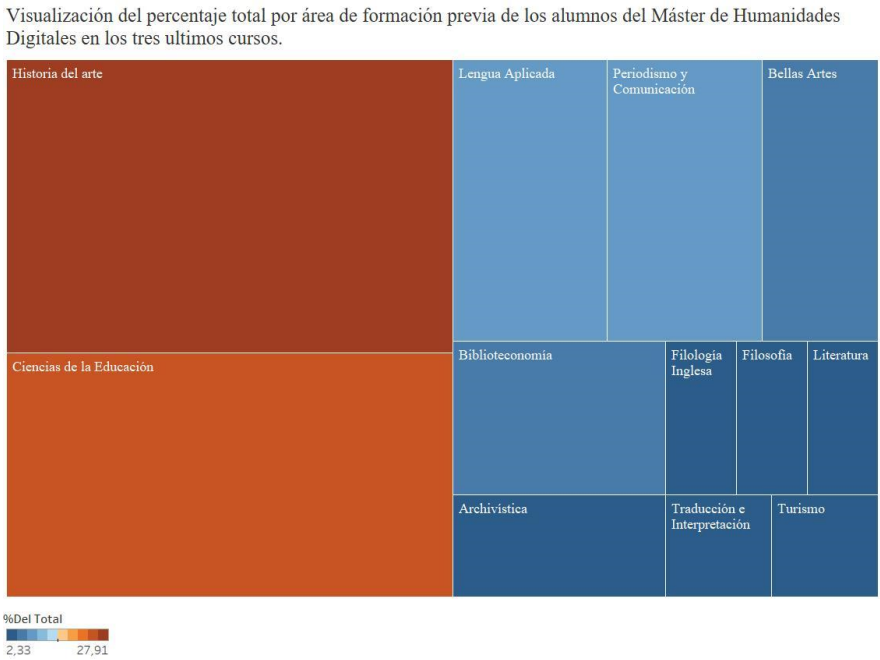


Fuente: elaboración propia

Cuando analizamos la formación previa del alumnado en estos tres años, observamos que hubo un mayor número de estudiantes en el área de Historia del Arte y Ciencias de la Educación (Figura 2). En cuanto a

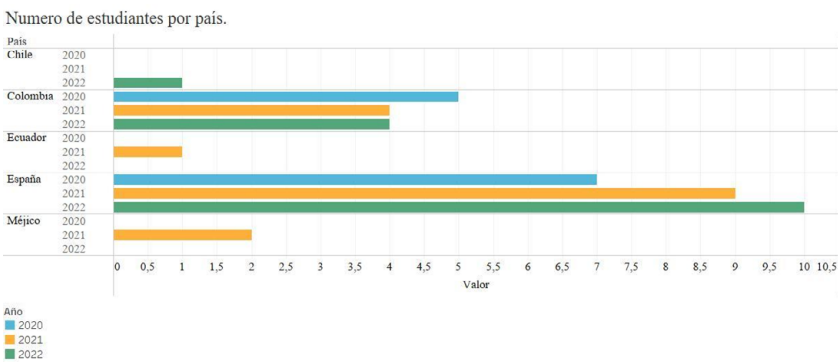
la distribución geográfica del alumnado, hubo un mayor número de alumnos españoles y colombianos (Figura 3).

FIGURA 2. *Visualización del porcentaje total por área de formación previa.*



Fuente: elaboración Propia

FIGURA 3. *Gráfico del número de alumnos según nacionalidad*



Fuente: elaboración Propia

En este artículo, queremos describir y compartir la experiencia docente en la enseñanza de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura "Técnicas para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación aplicados a las Humanidades Digitales" para que sean útiles a otros profesores e investigadores como directrices en el diseño de cursos que aborden el diseño y gestión de proyectos de investigación en humanidades digitales para convocatorias competitivas.

El artículo se divide en 4 sesiones. La sesión 1 contempla la introducción con datos generales del Máster en HD y el objetivo principal del artículo. En la sesión 2 exponemos un breve estado del arte acerca de la enseñanza del proyecto de investigación en HD. En la la sección 3 presentamos el programa de asignaturas del máster y, a continuación, exponemos el método de enseñanza y la estructura de la asignatura "Técnicas para el diseño y desarrollo de proyectos aplicadas a las HD", contemplando sus objetivos de aprendizaje, sus temas y los principales conceptos, métodos y herramientas. En la siguiente sección, presentamos cuáles han sido los resultados de nuestra docencia, las principales dificultades y logros de los alumnos. Y, en la última, exponemos las conclusiones, debates y algunas reflexiones sobre el desarrollo docente de proyectos de investigación en Humanidades Digitales.

1.1. La enseñanza de proyectos de investigación en Humanidades Digitales

Una evidencia clara y objetiva del aumento de experiencias docentes en HD es, por ejemplo, el aumento de la oferta de cursos online en los últimos años, especialmente cursos extracurriculares que tratan de la ciencia de datos o de la gestión y curación de datos (Herndon, 2022), cursos introductorios a las humanidades digitales, o cursos do tipo tutoriales para la aplicación de un método y/o herramientas digitales en diferentes disciplinas de las humanidades (Programming Historian, 2023; Parthenos Training, 2019). Más recientemente, y como consecuencia de la aceleración de las infraestructuras digitales y la mayor disponibilidad de datos digitales posibilitados por la pandemia del COVID, observamos además una mayor variedad de plataformas y herramientas online destinadas a la docencia (como ejemplos podríamos

citar Coursera, 2023; Harvard Online, 2023; University of Oxford, 2020). El crecimiento de la cantidad de datos, colecciones, documentos, imágenes, códigos y herramientas digitales ha propiciado un cambio en la forma con que los académicos diseñan, desarrollan y difunden la investigación en el siglo XX (Crum et ál., 2019).

Otra evidencia que podemos observar es el aumento de artículos científicos que comparten y abordan diferentes experiencias docentes en HD. Si hacemos una búsqueda avanzada en la base de datos de *Web of Science* (WOS) con los térmicos "*teaching*" y "*digital humanities*" encontramos un total de 749 publicaciones en los últimos 5 años (2019 a junio de 2023), frente a las 529 publicaciones en los 5 años anteriores (2014 - 2018) y 143 publicaciones entre junio de 2009-2013. Haciendo un análisis más profundo de esta búsqueda, observamos que de las publicaciones producidas en los últimos 5 años más del 50% de ellas tratan de experiencias docentes estructuradas en workshops o cursos relativamente limitados en el tiempo (una o dos semanas), que abordan la enseñanza de una o más herramientas y/o métodos concretos. Gran parte de esos cursos son ofrecidos como una formación opcional y sin duda juegan un papel vital en la formación de los alumnos, pues estamos todavía ante la introducción de los métodos digitales en los cursos de grados y postgrados humanísticos.

No obstante, cuando adentramos en la temática de la enseñanza de diseños de proyectos de investigación en HD solo encontramos dos publicaciones: 1) la experiencia docente del curso de inverno (Winter School) desarrollada por *UK Arts and Humanities Research Council* (AHRC), en el cual dentro de su planteamiento hay un día para que los alumnos hagan una propuesta de proyecto de un proyecto de investigación en el cual los profesores ayudan a los alumnos de doctorado con los métodos y recursos necesarios para la ejecución del proyecto a lo largo del curso (Benatti et ál., 2021). En este caso, el foco es dado a los métodos digitales a ser aplicados en los proyectos (entre ellos, gestión de datos, introducción a *python*, análisis de redes, visualización de la información); 2) la experiencia en el *Hood College* (Crum et ál., 2019), en la cual colaboran profesores del Máster en Humanidades y del Máster en Ciencia de la Computación. En este caso, son también los

métodos digitales a ser aplicados en los proyectos (entre ellos, análisis de texto, creación de colecciones digitales, generación de metadatos, análisis de redes y SIG) los pilares fundamentales del curso. Como bien apunta algunos académicos, eso podría llevar a la priorización de la metodología frente al problema humanístico a ser resuelto (Prescott, 2016) a lo largo del proyecto. Esas dos publicaciones no tratan de las técnicas para ideación y gestión de proyectos de investigación en HD para convocatorias competitivas sino más bien para presentación de propuestas de proyecto de investigación de doctorado y/o Máster.

En este sentido, carecemos de publicaciones que traten de experiencias docentes sobre el diseño y desarrollo del proyecto de investigación en las HD. Las razones pueden ser múltiples, podríamos citar, entre otras: 1) todavía las HD no están del todo enraizadas en la academia para poder exaltar la necesidad de ese aprendizaje (Alves, 2021); 2) aunque los docentes e investigadores diseñamos proyectos de investigación en HD e impartimos tutorías en programas de Máster y Doctorado en esta área, hasta ahora no hemos reflexionado acerca de las cuestiones intrínsecas a las HD que hacen que el diseño de esos proyectos contemplen formas diferentes de abordaje, de diseño y de gestión; 3) sigue siendo escasa la oferta formativa acerca del diseño y desarrollo de proyectos de investigación en el ámbito de las humanidades digitales.

2. LA ASIGNATURA TÉCNICAS PARA EL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN APLICADOS A LAS HD

2.1. Visión general del Máster

El Máster Universitario en Humanidades Digitales empezó en el año 2020, un curso impartido en línea por un conjunto de profesores expertos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). El Máster consta de nueve asignaturas, que comprenden 60 ECTs (Tabla 1) (UNIR, 2023) y cursos cortos optativos en los que introducimos algunas herramientas (*Gephi*, *R*, *QGIS*, entre otros) y métodos digitales (como análisis y visualización

de redes, base de datos espaciales, creación de cartografía digital, visualización de datos, entre otros).

TABLA 1. *Distribución de las asignaturas del Máster Universitario en HD.*

Asignaturas	Periodo	ECTs
Metodología para la investigación en HD	Primer cuatrimestre	6
Técnicas para el diseño y elaboración de proyectos de investigación aplicados a las HD	Primer cuatrimestre	6
Fundamentos teóricos de las Humanidades Digitales	Primer cuatrimestre	6
Edición digital de textos	Primer cuatrimestre	6
Herramientas para el almacenamiento, la extracción y la visualización de datos en humanidades	Primer cuatrimestre	6
Aplicaciones lingüísticas en la tecnología digital	Segundo cuatrimestre	6
Instrumentos para el tratamiento digital del objeto artístico	Segundo cuatrimestre	6
Fondos y fuentes digitalizadas. Archivos e información	Segundo cuatrimestre	6
Trabajo fin de Máster	Segundo cuatrimestre	12

Fuente: elaboración propia

2.2. Objetivo y Metodología de la asignatura

El objetivo principal de la asignatura *Técnicas para el diseño y desarrollo de proyectos aplicados a las Humanidades Digitales* es preparar a los estudiantes para diseñar, desarrollar y gestionar proyectos de investigación en HD en convocatorias competitivas. Para lograr este objetivo, la estructura del curso se inspiró principalmente en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), un enfoque centrado en el estudiante, dentro de clases teóricas y actividades prácticas.

Los objetivos principales que buscamos con el método ABP para la mejora del aprendizaje es que los estudiantes:

1. comprendan los conceptos, dinámicas, fases, estilo de redacción de proyectos;
2. apliquen los conceptos, herramientas y contenido aprendido en casos reales para elaborar proyectos;
3. retengan la información y contenido de manera eficaz mediante las actividades prácticas;
4. se familiaricen con el vocabulario, formato de convocatorias y procesos;

5. desarrollen el pensamiento crítico, analizando problemas e hipótesis, y la creatividad, creando soluciones innovadoras;
6. desarrollen la capacidad de síntesis y la comunicación oral y escrita.

2.3. Recursos, estructura y temas

La asignatura impartida tiene una duración total de 16 semanas, estructuradas fundamentalmente con clases teórico-prácticas impartidas mediante formato docencia en línea[78], tres actividades prácticas (dos individuales y una grupal) y un examen final. Todo el contenido de las clases está a disposición de los alumnos mediante la plataforma "Mi Campus" de la UNIR en el cual el alumno accede al temario, las clases magistrales[79], la grabación de las clases impartidas en directo y al foro en el cual participan todos los alumnos, el profesor y el tutor. Además, a lo largo de la asignatura existen dos clases extras de repaso de contenido en el cual se enseñan ejemplos relacionados con las principales dudas o peticiones de los alumnos. Esas sesiones suelen ser bastante interactivas, con exposición de ejemplos de proyectos reales, preguntas y debates acerca de las cuestiones más importantes a la hora del desarrollo de un proyecto de investigación en HD.

Con relación a la distribución del temario, la asignatura se reparte en ocho temas. Esos temas son estructurados en diferentes apartados presentando siempre en ellos ejemplos reales de proyectos y como cierre de cada uno de los temas se presenta una sesión que llamamos "a fondo" en la cual se presentan referencias tanto bibliográficas como de otros recursos para ayudar el alumnado a comprender el contenido con más experiencias reales. Asimismo, con el objetivo de hacer una evaluación parcial, cada tema tiene un pequeño test final que consta de diez

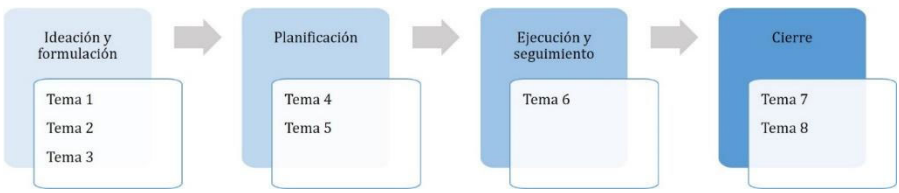
[78] Las clases presenciales-virtuales son impartidas utilizando la herramienta de *Adobe Connect* que permite, entre otras funciones: la grabación de la clase, la comunicación con el alumnado vía chat o video; el uso de una pizarra digital; compartir y visualizar documentos, videos y enlaces.

[79] Se conforman en videos de 10 a 15 minutos que explican un determinado apartado del tema con mayor profundidad o son entrevistas a profesionales del ámbito de las Humanidades Digitales.

preguntas relacionadas con el tema impartido. Eso ayuda a los alumnos a plantear más preguntas y motiva el debate tanto en clase como en el propio foro de la asignatura.

Con el fin de facilitar el aprendizaje, tanto teórico como práctico, el temario fue estructurado de acuerdo con las cuatro fases de desarrollo de un proyecto de investigación: la ideación y formulación de la idea; la planificación; la ejecución y seguimiento; y el cierre.

***FIGURA 4**. Esquema de los temas relacionados a las fases del proyecto*



Fuente: elaboración propia

En la primera sesión de clase, se presenta a los alumnos la estructura de la asignatura, la programación semanal y cronograma, las actividades y el modelo de evaluación continuada. En el primer bloque, el tema 1 es el de "Introducción". En este tema abordamos conceptos relacionados con qué es un proyecto de investigación, qué son los objetivos, qué características principales tiene este cuando se desarrolla en el ámbito de la HD y las fases del proyecto. En esta misma clase ya se debate con los alumnos qué área de investigación y/o tema concreto quieren abordar, cuáles son sus mayores inquietudes y dudas relacionadas con un proyecto de investigación, y se realiza una encuesta para saber si han participado o no de algún proyecto de investigación previamente. En el tema 2 abarcamos la "Ideación. Modelo conceptual del proyecto" que contempla apartados como: técnicas para generación de ideas; la identificación del problema; el cómo definir el marco de referencia, las prioridades y la delimitación del proyecto; la importancia de los requisitos técnicos y legales; y la comprensión de los criterios de evaluación. En el tema 3 "Definición del proyecto" enseñamos los pilares principales que componen un proyecto de investigación y cómo estructurarlos. Es en este momento que el alumno empieza a dibujar y a concretar las

ideas ya en formato de un proyecto competitivo, contemplando y aprendiendo cómo redactar y definir los objetivos, la metodología, la definición de los hitos e indicadores. Una vez finalizado ese primer bloque de temas, realizamos la primera actividad, de carácter individual en el cual el alumno esboza la memoria técnica-científica de un proyecto de investigación según una convocatoria real. En esta primera actividad damos énfasis a la delimitación del problema, a la definición de los objetivos y de la metodología.

En el segundo bloque, tratamos de la fase de "Planificación del proyecto" en el cual enseñamos herramientas para la planificación de proyectos; cómo realizar un plan de trabajo y cronograma, teniendo en cuenta la viabilidad y clareza para su presentación; cómo redactar el análisis de riesgo y el plan de acción; como definir los recursos del proyecto y su plan de seguimiento. Una vez finalizado este bloque, los alumnos realizan la segunda actividad práctica, de carácter grupal (entre 3 a 4 estudiantes por grupo). En esta actividad los alumnos eligen uno de los proyectos de la actividad 1 para seguir desarrollando la propuesta de proyecto, contemplando ya lo que sería todos los apartados de planificación del proyecto. Al finalizar este bloque alcanzamos el ecuador de la asignatura. El tema 5 trata de una manera más específica y exhaustiva el cómo definir, desarrollar y gestionar un Plan de Comunicación y Difusión. La necesidad de comunicar y difundir cada vez más el conocimiento y productos producidos a lo largo de los proyectos de investigación nos ha hecho dedicar una especial atención a ese tema, propiciando al alumnado una visión bastante pragmática y real de aspectos como: las diferencias entre difusión, divulgación, comunicación y explotación; la definición de los mensajes y contenido; la identificación de las audiencias, los canales y las actividades.

El tercer bloque, trata de lo que serían las cuestiones más vinculadas al desarrollo y gestión del proyecto. En el tema 6, "Ejecución del proyecto", abordamos cuestiones relacionadas con la fase de ejecución del proyecto en sí: la realización del control y seguimiento del proyecto, la gestión de los cambios e imprevistos; el desarrollo de un plan de gestión de datos y de un plan de contingencia, entre otros. Cerramos este bloque con la última actividad práctica en la que el alumno desarrolla con

mayores detalles el proyecto individual propuesto en la actividad 1 contemplando los contenidos de este bloque teniendo como limitación las condiciones y requisitos estipulados en una convocatoria de proyectos real. En esta tercera actividad, la entrega se plasma en un documento en formato texto con los diferentes apartados solicitados de la convocatoria y una presentación audiovisual en la cual el alumno presenta y defiende el proyecto. Se pretende que, con eso, los alumnos practiquen su comunicación, expresividad y que sean capaces de defender su propuesta.

El último bloque trata de la fase de cierre del proyecto. En este bloque tratamos cuestiones relacionadas con los informes que debemos entregar a las entidades financiadoras, enseñamos también el cómo evaluar los resultados y los procesos de una manera crítica y estructurada de manera a formar parte de un documento final al cual llamamos "lecciones aprendidas" y que tiene el objetivo de enseñar a los alumnos a aprender de los errores y aciertos del proyecto.

Como cierre final de la asignatura, el tema 8 presenta un catálogo de instituciones y convocatorias en el ámbito de las Humanidades Digitales; aspectos claves a modo de repaso que inciden en ¿cómo lograr obtener una ayuda/financiación de proyectos de investigación en HD?; y, por último, se explica con ejemplos y detalles las diferencias y peculiaridades entre proyectos de investigación de pequeña, media y gran escala.

3. RESULTADOS

En estos tres años de experiencia docente de la asignatura hemos podido observar que tanto el temario como las actividades están bien dimensionados si consideramos el tiempo de dedicación de los alumnos y del docente, los diferentes niveles de conocimiento y la amplitud de perfiles disciplinares del alumnado. Se ha observado que el alumnado ha resultado satisfecho y motivado con el progreso a lo largo del curso como ha corroborado la evaluación docente muy positiva. Además, cabe resaltar aquí que a cada año el contenido es actualizado y adaptado a los perfiles del alumnado: por ejemplo, se ha intentado que los ejemplos reales enseñados en clase tratasen de temas que correspondiesen a las diferentes disciplinas del alumnado de cada curso.

Cuanto a las mayores dificultades por parte del alumnado destacaría las cuatro siguientes. La primera, y es coincidente siempre con el arranque del Master en estos tres años, es que cerca de 15% de los alumnos no saben muy bien que son las Humanidades Digitales y que es un proyecto de investigación. Generalmente son alumnos del campo de bellas artes y/o de las ciencias de la educación recién licenciados. En este caso, el primero tema de la asignatura aborda los principales conceptos y explica los aspectos más intrínsecos y particulares de un proyecto de investigación en humanidades digitales mediante ejemplos reales de proyectos.

La segunda dificultad, y quizás la más importante, es la comprensión de la diferencia entre objetivo y metodología y su redacción en un proyecto de investigación en HD. Esa cuestión se ha repetido en los tres años de curso del Máster y es algo que observamos también en otros ámbitos, específicamente en la docencia y tutoría de doctorandos y en la evaluación de proyectos en Humanidades Digitales de convocatorias competitivas tanto nacionales como internacionales. Esa problemática queda claramente evidenciada con el desarrollo de la actividad práctica 1. Lo que se observa es que los alumnos suelen atribuir a la herramienta y/o método el protagonismo del proyecto, en lugar de la problemática y/o necesidad que quieren resolver[80]. Como solución, se hace una corrección minuciosa de las entregas en la cual se expone la reformulación y corrección de los objetivos y metodología de sus trabajos y también se analizan ejemplos de memorias científico-técnicas y/o la información de proyectos, en desarrollo o ya concluidos, desde sus páginas webs. En algunos casos, mediante petición, se ha realizado también tutorías personalizadas online en el cual el docente y el alumno debaten la redacción y formulación de esos dos puntos, aparte de contestaciones

[80] Os comento un ejemplo. El alumno propone que el objetivo principal de su proyecto es "crear una base de datos y realizar análisis mediante SIG de los eventos históricos X". Por lo tanto, hay una confusión importante que si no es corregida desde el principio llevará al alumno a cometer otros tantos fallos en el proyecto. Es por ello que hacemos hincapié en que el objetivo debe presentar el "Qué" - ¿Cuál es el problema que quieren resolver? En el ejemplo dado, podrían ser: Objetivo 1- Registrar los eventos históricos X contemplando aspectos *A, B* y *C*; Objetivo 2 - Analizar espacialmente y temporalmente los eventos históricos X para averiguar *D* y *E*. En este caso, la aplicación de la herramienta haría parte del planteamiento metodológico del proyecto, del "Cómo" - ¿Cómo analizo espacialmente? ¿Qué tipos de análisis debo realizar?

mediante el foro. Lo que se ha observado es que las dudas y problemas de redacción y materialización de los objetivos y metodología aparecen principalmente durante el desarrollo de las actividades prácticas donde el alumnado tiene que idear y planificar los proyectos.

La tercera es la dificultad de los alumnos de aplicar cuestiones relacionadas con la planificación y gestión del proyecto pensando en un proyecto real de investigación. Gran parte del alumnado no se interesa y/o les cuesta incorporar la visión de gestionar el proyecto, teniendo dificultades significativas en: desglosar y dimensionar tareas y actividades; utilizar herramientas digitales básicas de planificación para la realización de gráficos de plan de trabajo y cronograma; reflexionar acerca de cómo trabajar y gestionar un equipo.

La cuarta, y no menos importante, está relacionada con la redacción del proyecto. Gran parte del alumnado viene con un conocimiento previo en redacción de informes, artículos científicos y/o ensayos. No obstante, en la asignatura hacemos hincapié y abordamos en cada uno de los temas aspectos que diferencian la redacción de un proyecto de investigación para una convocatoria competitiva de la redacción de otros tipos de documentos. Aquí el análisis de ejemplos reales y el desarrollo de las actividades fueron clave para el aprendizaje. Los alumnos mediante las actividades van poco a poco practicando y perfilando cuestiones de redacción, diseño de presentación y comunicación teniendo en cuenta las directrices y contenidos dados en clase para ello.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha buscado exponer la experiencia docente llevada a cabo en la asignatura de Técnicas para el diseño y elaboración de proyectos de investigación aplicados a las HD para contribuir a la enseñanza de las Humanidades Digitales. Para ello, hemos enseñado la metodología de docencia, la estructura de la asignatura, y, por último, los desafíos, dificultades y resultados. Como mencionábamos en la introducción, la mayor parte de las publicaciones que tratan de cursos en el ámbito de las HD no tratan de la formación en diseño y gestión de proyectos para convocatorias competitivas. Hemos buscado de esta forma

que la metodología, los problemas y resultados detectados sean llevados en consideración para el diseño de nuevos cursos de enseñanza de proyectos de investigación en las HD.

En este artículo no fue nuestro propósito argumentar y/o tratar a cerca del currículo de la educación superior en el ámbito de las humanidades digitales, como otros estudios (Jessop, M. 2005), sino que lo que hemos buscado es enseñar que todavía existe una laguna de discusión sobre lo que debemos enseñar bajo el paraguas de humanidades digitales e investigación. En la experiencia educativa expuesta argumentamos que nuevas aproximaciones y métodos de enseñanza pueden ayudar a los estudiantes a aprender cuestiones prácticas que ayudan en su formación profesional adaptada a su perfil y peculiaridades.

En líneas generales, comprobamos que uno de los grandes problemas a trabajar en futuras docencias es el entendimiento y la redacción de los objetivos y metodologías de un proyecto. En este sentido, ha sido particularmente interesante mostrar ejemplos y la relación entre esos dos apartados y las preguntas de investigación perseguidas en los proyectos. Así, mientras el aprendizaje basado en proyectos era desarrollado, la comunicación de problemas y soluciones y las correcciones realizadas a lo largo de los cursos han proporcionado un soporte al alumnado que ha sido efectivo en los tres cursos.

Mediante este trabajo, concluimos que la oferta de cursos que aborden la temática de diseño y gestión de proyectos en las HD pueden ser una forma más pragmática para que el alumnado desarrolle una mayor autonomía y capacidades colaborativas más activas. Futuros cursos también podrían centrarse en explorar con mayor profundidad la cuestión de la redacción de proyectos de investigación contemplando las diferencias que existen entre las disciplinas de origen del alumnado. Asimismo, de cara a futuros diseños de formación, también es importante que las experiencias llevadas a cabo sean compartidas de manera abierta al público por medio de conferencias, publicaciones, redes sociales, etc., con vista a promover una mejora continuada de la enseñanza en las HD.

5. REFERENCIAS

Alves, D. (2021). Ensinar Humanidades Digitais sem as Humanidades Digitais: um olhar a partir das licenciaturas em história. Revista EducaOnline. 15(2), 5-26.

Benatti, Francesca; Gooding, Paul y Sillence, Matthew (2021). Learning Digital Humanities in a Community of Practice: the DEAR model of Postgraduate Research Training. Digital Humanities Quarterly, 15(3).

Coursera (2023). Introducción a las Humanidades Digitales. https://bit.ly/46qJiiY

Crum, W. B., Angello, A., Liu, X., y Campion, C. (2019). Enabling interdisciplinary instruction in computer science and humanities: An innovative teaching and learning model customized for small Liberal arts colleges. En Rodrigues, J., et ál. (Ed). Computational Science – ICCS 2019, vol 11540 (pp. 389-400). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22750-0_31

Edmond, J. Collaboration and infrastructure (2016). En Schreibman, S., Siemens, R. y Unsworth, J. (Ed.) A new companion to digital humanities (pp. 54-66). Malden: Blackwell.

Estill, L. y Guiliano, J. (Eds.). (2023). Digital Humanities Workshops: Lessons Learned. Taylor & Francis.

Ferla, L. A. C., Lima, L. F. S., y Feitler, B. (2020). Novidades no front: experiências com humanidades digitais em um curso de história na periferia da Grande São Paulo. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), 33, 111-132.

Gooding, P. (2020). Interdisciplinary approaches to digital materials. Routledge International Handbook of Research Methods in Digital Humanities.

Harvard Online (2023). Introduction to Digital Humanities. https://bit.ly/46lnRQm

Herndon, J. (2022). Data Science in the Library: Tools and Strategies for Supporting Data-Driven Research and Instruction. Facet Publishing

Jessop, M. (2005). Teaching, Learning, and Research in Final Year Humanities. Computing Student Projects, Literary and Linguistic Computing, 20(3), 295–311.

Klein, L. F. (eds). Debates in the Digital Humanities. Minneapolis and London: University of Minnesota Press. Extraído en 9 de octubre de 2022 de https://bit.ly/46rJrCP

Liu, A. (2013). The meaning of the digital humanities. PMLA, 128(2), 409-423.

Parthernos Tranning (2019). Parthenos Training. https://bit.ly/3t3OzhV

Prescott, A. (2016). Beyond the digital humanities center En Schreibman, S., Siemens, R. y Unsworth, J. (Ed.) A new companion to digital humanities (pp. 459-475) Malden: Blackwell.

Programming Historian (2023). Programming Historian. https://programminghistorian.org/

Schreibman, S., Siemens, R., y Unsworth, J. (Eds.). (2016). A new companion to digital humanities. John Wiley & Sons.

Svensson, P. (2012). Envisioning the digital humanities. Digital Humanities Quarterly, 6(1).

UNIR. 2023. Master Universitario en Humanidades Digitales. https://bit.ly/3ZzxqJa

University of Oxford (2020). New free online course in DH. https://bit.ly/466Qh0T

EL USO DE FOTOGRAFÍAS, RECUERDOS Y ELEMENTOS PATRIMONIALES FAMILIARES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

MÓNICA MORENO FALCÓN
Universidad Pablo de Olavide

DANIEL CASTILLO RAMÍREZ
Universidad de Tarapacá

1. INTRODUCCIÓN: LA FOTOGRAFÍA Y SU USO COMO MATERIAL DIDÁCTICO

Desde su invención en 1826, la fotografía se perfiló como uno de los avances tecnológicos más característicos de la modernidad (Pasternak, 2020). Fundamentada en la exposición a la luz de materiales fotosensibles, la fotografía automatizó el proceso de fijación de una imagen y ofreció nuevas vías para reproducir la realidad y capturar las transformaciones y acontecimientos vividos por la sociedad (Broquetas San Martín et al., 2021; Pasternak, 2020).

A partir del s. XX, los nuevos avances tecnológicos en la producción de lentes y cámaras y la comercialización del carrete de película enrollable por la casa comercial Kodak motivaron que la fotografía dejase de ser un proceso artesanal y comenzase a popularizarse cada vez más su uso entre los aficionados (G Pasternak, 2020). El surgimiento de los fotógrafos *amateurs* provocó un incremento exponencial de la fotografía y convirtió a muchas familias en productoras y gestoras autónomas de su propio material fotográfico. Sus registros, además del valor memorial y familiar que tienen, son también un reflejo de los procesos históricos y culturales desarrollados a lo largo de todo el s. XX (Mitman & Wilder, 2019).

Hoy en día, la fotografía continúa siendo empleada masivamente y las fotografías históricas conforman una parte muy importante del patrimonio documental mundial. El gran volumen y variedad que existe de registros fotográficos hace que sean elementos patrimoniales presentes habitualmente en colecciones y fondos de museos, bibliotecas y archivos (Brancato, 2021; Caraffa, 2019).

En el ámbito educativo, las fotografías históricas son recursos ampliamente usados en el proceso de investigación y aprendizaje de la Historia (Lama & Pérez, 2019; Ponsoda López de Atalaya & Blanes Mora, 2020). Las fotografías sirven como hitos visuales desde los que los estudiantes pueden interrogar el pasado, identificar cambios, continuidades y construir conocimiento histórico (Bate, 2010; Kuhn, 2007; Gil Pasternak, 2021).

Debido a la fragilidad que presentan los soportes fotográficos (Brostoff et al., 2020; Kosel & Ropret, 2021; Lavédrine, 2003; Tepla et al., 2020), el acceso a las fuentes fotográficas originales suele estar restringido. Por este motivo, la consulta con carácter didáctico suele efectuarse a partir de copias incluidas en los libros de texto, copias digitalizadas y facsímiles que pueden ser examinadas en las visitas escolares realizadas a archivos, museos y bibliotecas (Malaperdas, 2021; VanSnick & Ntanos, 2018).

A pesar de ello, el elevado número de fotografías con valor histórico y cultural producidas a lo largo del s. XX excede con creces las capacidades de custodia de estas Instituciones Culturales y es habitual que muchos núcleos familiares atesoren material fotográfico durante sucesivas generaciones. Estos archivos documentales si bien son testimonio de la historia personal y memoria individual de cada familia, también operan como fuentes de gran utilidad para la indagación histórica y la construcción de la memoria colectiva de la sociedad (Sandbye, 2014).

En el contexto expuesto, el uso conjunto como recursos de aprendizaje de fotografías históricas y fotografías antiguas familiares ofrece grandes ventajas. El análisis de fuentes fotográficas producidas en el contexto inmediato de los estudiantes favorece el desarrollo de habilidades críticas en la comprensión del impacto local de los hechos históricos,

permite entender mejor quiénes somos hoy en día y promueve un crecimiento respetuoso, plural y sostenible.

Desde este enfoque conceptual nace el proyecto didáctico titulado: *Una imagen: un recuerdo* (Fondart 2018:446084) que plantea una propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia fundamentado en el uso de imágenes patrimoniales históricas y patrimonio fotográfico familiar (https://youtu.be/du1EN76Veko).

El estudio efectuado en este capítulo expone las ideas principales y aspectos metodológicos que articularon este proyecto. Reflexionar en torno a estos aspectos permite obtener información de gran utilidad para afrontar el diseño de estrategias metodológicas que promuevan un aprendizaje significativo a partir de los recursos patrimoniales fotográficos familiares.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es reflexionar en torno a las posibilidades que el uso combinado de las fotografías históricas patrimoniales y el patrimonio familiar fotográfico ofrecen como recursos para la enseñanza de la historia en la educación media. Para ello propone el análisis del proyecto didáctico *Una imagen: un recuerdo*.

Para alcanzar el objetivo general propuesto, se plantean tres objetivos específicos:

- Exponer las competencias, retos docentes y redes de colaboración abordados por el proyecto
- Describir los contenidos docentes trabajados y las actividades didácticas desarrolladas
- Explicar las estrategias metodológicas que subyacen bajo esas actividades

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente se plantea un análisis cualitativo fundamentado en el estudio de un caso práctico: el proyecto docente *Una imagen: un recuerdo.*

A lo largo de este análisis crítico se revisará la metodología docente planteada en este proyecto, las posibilidades que el uso del patrimonio fotográfico ofrece como recurso docente y los aspectos clave que, en el caso de esta experiencia docente, promovieron un aprendizaje significativo.

Los datos recopilados han sido obtenidos a partir de las observaciones directas efectuadas durante el proyecto y el análisis de los informes y registros documentales derivados del mismo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DOCENTE DEL PROYECTO

4.1. COMPETENCIAS, RETOS DOCENTES Y REDES DE COLABORACIÓN

El proyecto *Una imagen: un recuerdo* fue desarrollado en la ciudad de Arica (Chile) para dar respuesta a las consultas continuadas sobre fotografías familiares antiguas que, durante años, realizaron profesores y estudiantes en sus visitas a las colecciones históricas y patrimoniales de la Universidad de Tarapacá (UTA) (Moreno & Ruz, 2020).

La finalidad principal del proyecto fue abordar el diseño de una estrategia metodológica que capacitase a profesores y estudiantes en la interpretación y conservación de sus propios archivos y promoviese el uso de las fotografías familiares como recursos docentes complementarios a las fotografías históricas conservadas en Archivos, Museos y Bibliotecas.

En total el proyecto trabajó con más de 250 estudiantes de educación media (educación secundaria, 14-16 años) y 7 escuelas, en las que además de favorecer el aprendizaje de la historia, buscó sensibilizar a la sociedad sobre su papel en la protección del patrimonio y promover habilidades teórico-prácticas desde la educación escolar para identificar, respetar y preservar los atributos vinculados al patrimonio documental.

El equipo de trabajo estuvo compuesto por 3 profesionales especializados en el área de la Historia y la Conservación documental del Archivo Histórico Vicente Dagnino (AHVD) (https://ahvd.uta.cl/) y la Colección Patrimonial Wormald Cruz (CPW) (http://wormald.uta.cl/) y 7 profesores de la red escolar Yatichaña.

La participación de la red escolar Yatichaña, creada por la Universidad de Tarapacá en 2010, fue esencial para identificar los desafíos y aspectos formativos que debía abordar el proyecto. Esta red escolar constituyó un vínculo permanente y bidireccional entre la Universidad, el Archivo, la Colección Patrimonial y los principales actores locales del sistema educativo. Las conversaciones y reuniones realizadas entre sus miembros permitieron desarrollar un plan de trabajo que permitiese que el proyecto fuese capaz de tener un impacto positivo significativo en los principales retos docentes identificados en la ciudad de Arica:

- Transmitir la diversidad cultural que presenta la región y su patrimonio cultural.
- Reconocer la importancia de las fuentes documentales textuales y no textuales para comprender la historia de la sociedad actual.
- Fomentar el compromiso social en la preservación del patrimonio cultural.

Estos tres retos fueron afrontados mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje, contenidos docentes y actividades planificadas en torno a 3 competencias clave:

- Fomentar la valorización del patrimonio fotográfico familiar y promover su uso como recurso didáctico capaz de reflejar la diversidad cultural de la región.
- Generar estrategias para fortalecer las competencias de profesores y estudiantes en la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información histórica contenida en las fuentes documentales fotográficas.

– Potenciar las habilidades de profesores y estudiantes en la manipulación del material fotográfico y avivar una actitud proactiva que favorezca su preservación.

4.2. CONTENIDOS FORMATIVOS TRANSMITIDOS

A lo largo del proyecto, se expusieron las características que la fotografía ofrece como una técnica para captar e interpretar la realidad y las peculiaridades de los materiales fotosensibles, que hace que sean capaces de modificar su composición y propiedades en función de la luz que reciben y reproducir imágenes.

Para favorecer la comprensión del proceso de producción de la fotografía, los contenidos docentes incluyeron una explicación de las diferentes capas que conforman una fotografía, insistiendo en la diferencia entre: 1) el soporte, cuya función es sostener la emulsión fotográfica y ser estable al paso del tiempo; 2) la capa fotosensible, que contiene los haluros de plata que se oscurecen para dar lugar a la imagen fotográfica; 3) y el aglutinante, que hace de nexo entre el soporte y el material fotosensible y que, generalmente, está compuesto por albúmina, colodión o gelatina (Lavédrine, 2003).

Igualmente, se expuso el funcionamiento de los procesos de revelado y positivado, que son los que permiten obtener una imagen a partir de la exposición del material fotosensible a la luz visible (Lavédrine, 2003). Diferenciar en la práctica entre los negativos, donde los colores aparecen invertidos, y los positivos obtenidos a partir de estos permitió explicar la relación de dependencia que se da entre ambos recursos fotográficos e introducir brevemente el concepto de copia fotográfica.

Introducir estos contenidos sirvió para familiarizar a los estudiantes con el contexto de producción de la fotografía y con los objetos fotográficos que pueden encontrar en archivos y museos. El acercamiento a la dimensión material de la fotografía resultó esencial para que los estudiantes comprendiesen las problemáticas asociadas al estudio de la fotografía como fuente documental y desarrollasen habilidades de investigación histórica que les permitiesen interrogar estas fuentes.

En esta misma línea discursiva, reconocer los cambios en los materiales empleados a lo largo de la historia de la fotografía (Tepla et al., 2020), e incluir contenidos docentes sobre las características esenciales que presentan los diferentes tipos de soportes y materiales fotosensibles permitió indagar en los contextos históricos en los que habían sido producidas las fotografías que conformaban las colecciones y fondos históricos de la UTA.

Poder identificar las características de los principales soportes fotográficos aportó conocimientos de gran utilidad para contextualizar históricamente una fotografía. Junto a la materialidad, también fueron expuestas las técnicas empleadas habitualmente por historiadores y antropólogos para analizar imágenes históricas como el análisis de dates textuales asociados, el estudio de las indumentarias, los elementos materiales y los atributos de poder y representación presentes en las fotografías.

Incluir en los contenidos menciones a la importancia de la intencionalidad del fotógrafo resultó de gran utilidad para que los estudiantes comprendieran que las fotografías no son representaciones objetivas de la realidad. La subjetividad de las fotografías radica en el hecho de que lo que vemos en las imágenes está influenciado por múltiples factores como la perspectiva política del fotógrafo, su elección de encuadre, iluminación, enfoque y edición. Por este motivo, analizar históricamente la imagen resultante implica reflexionar acerca de la visión personal y la intencionalidad del creador.

En relación con los contenidos docentes históricos, se abordaron aspectos relacionados con la historia reciente de la ciudad de Arica en el siglo XIX y el s. XX, usando como base las colecciones fotográficas históricas de la región. Los contenidos trabajados tocaron la inclusión de la ciudad en la República del Perú, así como su posterior cambio de manos durante la Guerra del Pacífico entre 1879 y 1883, cuando quedó bajo el control de las fuerzas chilenas (Araya et al., 2012). Este enfoque permitió a los estudiantes comprender las complejas dinámicas históricas y geopolíticas que influyeron en la conformación actual de esta región. En relación al s. XX, se examinó la creación de la Junta de Adelanto de Arica y su contribución al progreso urbano y el desarrollo tecnológico y económico que vivió Arica desde mediados del s. XX (Ruz Zagal et

al., 2021). Se fomentó un enfoque que tratase de comprender el proceso de adaptación de la sociedad a este nuevo contexto, los procesos de movilidad económica de las familias y sus implicaciones en la construcción de las identidades de la población, compuesta por una mezcla de culturas que incluía inmigrantes de la zona central de Chile, peruanos, bolivianos, afrodescendientes y comunidades indígenas.

Finalmente, los contenidos formativos incluyeron también una exposición de los principales procesos de degradación que sufre el material fotográfico y que puede incrementarse exponencialmente con una incorrecta manipulación y unas condiciones de temperatura y humedad relativa incorrectas (Lavédrine, 2003).

4.3. Actividades, procedimientos y recursos empleados

Las actividades desarrolladas en el proyecto incluyeron la difusión de contenidos formativos online de libre uso, la realización de visitas a Instituciones Culturales y el desarrollo de talleres prácticos en escuelas.

El proyecto partió con la presentación a los profesores de educación media de los repositorios digitales con los fondos fotográficos del Archivo Histórico Vicente Dagnino (AHVD) y la Colección Patrimonial Alfredo Wormald (CPW), que permitían efectuar un repaso fotográfico por los principales cambios ocurridos a nivel regional durante el s. XIX y el s. XX. Esta actividad, fue planteada como una vía para reforzar el compromiso de los profesores con el proyecto y promover el uso de las imágenes históricas con los contenidos curriculares.

El repositorio digital del archivo fotográfico Manuel Yanulaque Scorda (http://archivoyanulaque.uta.cl/) sirvió para acercar a los profesores a los cambios ocurridos entre 1850 y 1934 en la ciudad de Arica mediante la consulta del archivo familiar del inmigrante griego Manuel Yanulaque y su esposa Esperanza Ayala Corvacho, mujer perteneciente a una influyente familia ariqueña de estirpe afrodescendiente. A su vez, el proceso de descentralización y desarrollo económico y social que cambió la ciudad de Arica a partir de mediados del s. XX pudo ser consultado a través de los contenidos digitales creados con el material fotográfico de la Junta de Adelanto de Arica (http://archivojaa.uta.cl/). Los

contenidos docentes y material fotográfico ubicado en ambos repositorios sirvieron como punto de partida a los profesores para conocer de primera mano dos de los principales archivos de documentación fotográfica disponibles a nivel regional.

Una vez consultados los repositorios digitales, cada uno de los profesores proveniente de los 7 colegios participantes efectuó una visita con su clase al AHVD y la CPW y 3 talleres, que tuvieron un carácter eminentemente práctico.

La visita incluyó la entrada a los depósitos, salas de consulta y área de conservación del AHVD y la CPW. Esta sirvió para conocer el patrimonio fotográfico histórico, que habían consultado previamente en los repositorios digitales, y las actividades de investigación y conservación realizadas por ambas Instituciones.

Los recursos didácticos empleados incluyeron materiales fotográficos históricos originales (ambrotipos, ferrotipos y albúminas entre otros), réplicas, anuncios de prensa sobre la difusión de la fotografía a principios del s. XX y fragmentos de videos actuales en los que aparecían referencias a procesos característicos de la producción fotográfica. Estos fragmentos sirvieron para refrescar la memoria de los asistentes en torno a sus vivencias, recuerdos y conocimientos previos.

Como actividad introductoria, la visita presentó a los profesores y estudiantes aspectos básicos sobre la interpretación y conservación de fotografías históricas. Mediante la discusión en grupos de una ficha que incluía preguntas como ¿Qué significa revelar un carrete de fotos? ¿Cómo se puede saber lo antigua que es una fotografía? ¿De qué materiales está hecha? ¿Cuál es su esperanza de vida? se buscó facilitar el acercamiento al tema de estudio analizado y evaluar los conocimientos previos que tenían los profesores y escolares sobre fotografía histórica.

Durante el acceso a las dependencias del AHVD estudiantes y profesores repasaron los principales hechos históricos ocurridos en la historia de Arica a lo largo del s. XIX y XX e indagaron en las colecciones y fondos históricos para identificar rasgos propios y características esenciales a las fotografías producidas por las sociedades que vivieron esos hechos históricos (Figura 1).

FIGURA 1. *Visita al AHVD durante el proyecto Una Imagen: un recuerdo (Fondart 2018:446084)*



Fuente: Moreno, M.,2018

El acceso al área de conservación y los depósitos de la CPW permitió que los estudiantes participaran activamente en un análisis *in situ* del correcto funcionamiento de las principales características técnicas que deben cumplir los depósitos patrimoniales (tipo de luz, temperatura, humedad relativa, ventilación, sistema de organización y almacenamiento de las colecciones) y reflexionar acerca de las principales causas de degradación de las fotografías, así como las medidas que la Institución estaba tomando para su conservación (Figura 2).

Posteriormente, se realizaron una serie de 3 talleres en cada una de las escuelas involucradas en el proyecto. Los talleres fueron impartidos por los mismos especialistas del AHVD y la CPW que guiaron la visita inicial y tuvieron la finalidad de que los estudiantes pudiesen poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos acerca de la interpretación y preservación del patrimonio fotográfico durante su visita al AHVD y la CPW (Figura 3).

FIGURA 2. *Visita a la CPW durante el proyecto Una Imagen: un recuerdo (Fondart 2018:446084)*



Fuente: Moreno, M.,2018

Plantear un marco de trabajo centrado en el estudio del patrimonio familiar motivó la comprensión por parte de los estudiantes de las principales dificultades que afrontan los Archivos y Bibliotecas encargadas de la gestión de fotografías patrimoniales e hizo más comprensibles las tareas de rescate, interpretación y conservación que realizan estas Instituciones.

El taller 1 estuvo centrado en la documentación e investigación de las fotografías e imágenes familiares antiguas aportadas por cada uno de los estudiantes. Durante el mismo, las fotografías familiares fueron tratadas como fuentes de documentación histórica, en las que es posible recuperar los recuerdos, usos, costumbres y momentos históricos en los que fueron producidas las fotografías.

El taller 2 buscó desarrollar capacidades para la correcta manipulación del patrimonio fotográfico. La creación de sistemas de embalaje de conservación preventiva (paspartús y sobres) permitió a los asistentes adquirir estrategias para preservar el material fotográfico familiar. Este taller trabajo principalmente el aspecto material de la fotografía y la fragilidad de este tipo de documentos.

El taller 3 abordó las problemáticas del registro, documentación y consulta de imágenes fotográficas deterioradas mediante el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación. Durante el mismo se profundizó en las tareas de digitalización de imágenes fotográficas, el retoque fotográfico y la elaboración de copias y duplicados a partir de los originales. Para ello, los estudiantes usaron un programa de edición fotográfica de código libre llamado *General Image Manipulation Program* (GIMP) (http://www.gimp.org.es/) que permitió trabajar y mejorar los duplicados digitales.

A lo largo de los talleres, los materiales fotográficos aportados por los estudiantes revelaron que su patrimonio familiar comprendía objetos, recuerdos, apellidos y rasgos distintivos que diferenciaban a una familia de otra. La identificación de estos elementos materiales y documentales permitió la contextualización y reflexión sobre recuerdos y conocimientos históricos asociados a sus raíces identitarias.

FIGURA 3. *Taller realizado en una de escuelas de educación media de la ciudad de Arica (Chile) en el proyecto Una Imagen: un recuerdo (Fondart 2018:446084).*



Fuente: Moreno, M.,2018

En sucesivas ocasiones, los estudiantes aportaron nuevos hallazgos dentro del patrimonio familiar, que mediante el diálogo con padres y abuelos habían descubierto y que incluían textos, canciones, proverbios, cuentos, juegos, comidas y recuerdos transmitidos de fiestas. Estos hitos memoriales, fueron de gran ayuda en numerosas ocasiones para que pudiesen investigar el contexto de producción de las fotografías analizadas.

4.4. Estrategias metodológicas

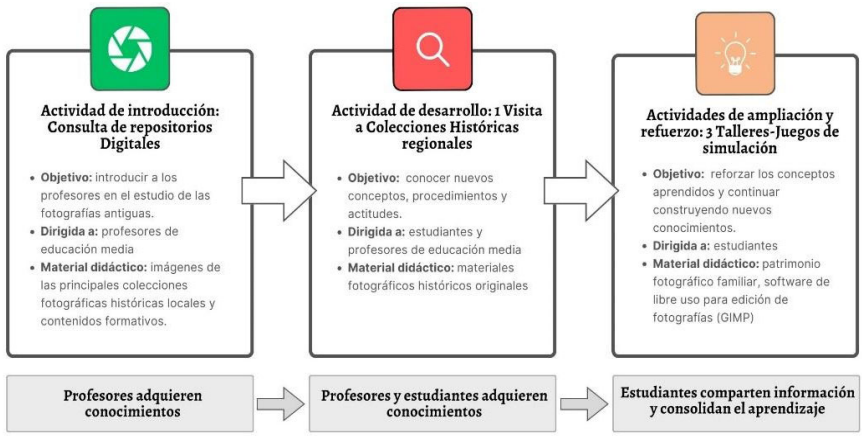
La estrategia metodológica del proyecto fue diseñada de modo que fuese capaz de adaptarse a las circunstancias específicas de las diferentes escuelas locales. Para favorecer esta flexibilidad, el diálogo interdisciplinar entre conservadores, historiadores y profesores resultó esencial.

La figura 4 muestra el modelo secuencial propuesto y las relaciones establecidas entre profesores, estudiantes y especialistas en patrimonio.

El proceso de aprendizaje partió con una primera interacción entre los especialistas de la Universidad y los profesores de educación media. Los repositorios digitales de los fondos Yanulaque y Junta de Adelanto de Arica ofrecieron material formativo de alta calidad y disponible en línea que ayudó a transmitir a la comunidad de profesores los valores asociados a las colecciones históricas fotográficas regionales, así como los métodos disponibles para garantizar su conservación y protección. Los aspectos aprendidos a partir de los contenidos online revisados por los profesores fueron consolidados en la visita a las Instituciones Culturales, en la que los profesores pudieron operar como intermediarios entre los especialistas y los estudiantes, compartiendo la información adquirida previamente con los estudiantes.

Para los estudiantes, la visita a las instituciones culturales AHVD y CPW fue la primera toma de contacto con el proyecto. La información asimilada en la misma fue consolidada y reforzada mediante el posterior desarrollo de actividades participativas y colaborativas en los 3 talleres.

FIGURA 4. *Estructura de aprendizaje secuencial propuesta en el proyecto Una Imagen: un recuerdo (Fondart 2018:446084)*



Fuente: Moreno, M.,2023

Respecto a los historiadores y conservadores que conformaron el equipo de especialistas de la Universidad, si bien su rol principal fue el de instruir durante la visita y los talleres, la interacción con los archivos fotográficos familiares aportados por profesores y estudiantes les sirvió para conocer de primera mano las características esenciales de los archivos documentales fotográficos conservados fuera de las Instituciones por diferentes núcleos familiares. En este sentido, los conocimientos adquiridos por los especialistas resultaron de gran utilidad para orientar futuros proyectos desarrollados por la Universidad a las necesidades específicas de la región y promover actividades que tengan un mayor impacto en el medio. Así pues, el desarrollo del proyecto operó como vía para generar instancias desde las que fomentar un mayor compromiso social por parte de las Instituciones Culturales encargadas de la custodia de colecciones patrimoniales.

En relación con la metodología docente se optó por plantear un proyecto fundamentado en el empleo conjunto de estrategias expositivas, de indagación y colaborativas.

Los repositorios digitales fueron empleados como herramientas para poner en marcha una estrategia docente inversa, en la que cada profesor

adquiría conocimientos teóricos sobre las colecciones fotográficas por su propia cuenta antes de realizar la primera visita al AHVD y la CPW.

Este proceso de aprendizaje previo permitió que la visita a las Instituciones Culturales alternase el empleó la lección magistral con la revisión de los materiales fotográficos históricos originales, la presentación de problemáticas reales y el debate para la puesta en común de posibles soluciones a los problemas planteados. Esta combinación de estrategias educativas resultó imprescindible para que los especialistas del AHVD y la CPW pudiesen motivar a los estudiantes en el aprendizaje de aspectos básicos sobre la interpretación y la preservación de documentos fotográficos históricos.

Posteriormente, los talleres estructuraron los contenidos teóricos aprendidos en torno a tres grandes ejes (interpretación, conservación y digitalización) y permitieron poner en práctica los conocimientos adquiridos en la visita. La investigación de los materiales fotográficos conservados en sus núcleos familiares fue planteada como un juego de simulación en el que los estudiantes podían reproducir de forma simplificada las actividades desarrolladas habitualmente por archivos y otras instituciones Culturales encargadas de la interpretación, conservación, digitalización y gestión de colecciones fotográficas patrimoniales.

Para promover un aprendizaje cooperativo los talleres utilizaron una estrategia grupal de investigación. El trabajo grupal permitió identificar similitudes y diferencias entre los recursos fotográficos aportados por cada uno de los estudiantes, y reflexionar en torno a la pluralidad y diversidad que presenta el patrimonio fotográfico y la sociedad que lo produce.

A su vez, plantear los puntos que se debían desarrollar durante los talleres, pero no la forma en que debía hacerse incentivó la creatividad y la toma de decisiones por parte de los estudiantes y promovió un diálogo más fluido de estos con los especialistas encargados de las Colecciones Fotográficas Históricas y los profesores de educación media.

Si bien no formó parte de las actividades docentes planificadas dentro del proyecto, no se puede pasar por alto que los jóvenes son potentes agentes de cambio capaces de reproducir los conceptos aprendidos con

sus familiares más cercanos y amigos. En este aspecto el empleo de material fotográfico familiar fomenta este diálogo intergeneracional y favorece el desarrollo de una conciencia crítica sobre el papel activo de los ciudadanos en la preservación del patrimonio cultural.

En síntesis, la metodología docente propuesta permitió desarrollar un proyecto interdisciplinar entre historiadores, conservadores y docentes, que enriqueció la experiencia de aprendizaje y acercó a los investigadores a las necesidades reales de las escuelas.

La simplicidad de su implementación y los bajos costos asociados al desarrollo del proyecto permiten adecuarlo a otros grupos etarios o usuarios de colecciones patrimoniales, favoreciendo así la conformación de redes de colaboración efectivas entre las Instituciones Culturales y la sociedad.

En 2021, esta misma metodología docente se replicó con adultos mayores obteniendo resultados fabulosos y favoreciendo la identificación de nuevos registros documentales fotográficos de gran valor para el estudio de la historia local. A diferencia de los niños, los adultos tienen la ventaja de conservar también el recuerdo.

6. CONCLUSIONES

Este estudio expone las principales características del proyecto didáctico *Una imagen: un recuerdo*, que buscó desarrollar una estrategia docente para introducir el uso conjunto de imágenes fotográficas históricas y patrimonio fotográfico familiar en el proceso de aprendizaje de la historia desde una perspectiva plural y localizada en el norte de Chile.

Los resultados obtenidos sirvieron para demostrar el potencial de incorporar el estudio de fuentes fotográficas en la enseñanza de la historia, más allá de los textos tradicionales y profundizar en el desarrollo de metodologías docentes innovadoras.

El uso combinado de fotografías históricas y patrimonio fotográfico familiar fue una estrategia muy efectiva, ya que promovió un aprendizaje significativo de la historia local en los estudiantes. Estos recursos

didácticos permitieron vincular los contenidos lectivos, con la realidad de los estudiantes y motivar su participación activa.

La metodología de visitas a instituciones culturales y talleres prácticos, resultó adecuada para desarrollar habilidades de investigación e interpretación de fuentes documentales fotográficas. La consulta de las imágenes históricas conservadas en el AHVD y la CPW permitieron a los estudiantes indagar en los principales hechos históricos ocurridos en la ciudad fronteriza de Arica a lo largo de los siglos XIX y XX. Las fuentes fotográficas conservadas en estas Instituciones, que ofrecen representaciones tangibles de las ideas, actividades y experiencias de estas sociedades, permitieron identificar la diversidad de culturas que participaron de los hechos históricos ocurridos y que incluyeron peruanos, chilenos, afrodescendientes y poblaciones originarias.

El trabajo combinado con fotografías históricas y el patrimonio familiar fotográfico de los estudiantes sirvió para reforzar la pluralidad de actores sociales, situaciones culturales, sociales y económicas que participaron de los hechos históricos acontecidos a lo largo de los s. XIX y XX en la ciudad, demostrando ser un recurso útil para fomentar el respeto por la diversidad cultural y un aprendizaje de una historia localizada, plural y diversa.

El uso didáctico del patrimonio fotográfico familiar permitió incluir en la estrategia docente talleres prácticos y juegos de simulación, que promovieron un aprendizaje crítico en el que los estudiantes se involucraron más activamente. Además, la posibilidad de replicar los conocimientos aprendidos en un contexto real aumentó significativamente el compromiso del estudiantado y del profesorado.

La elaboración de un conjunto secuencial de actividades que combinaban estrategias expositivas, actividades de indagación y talleres colaborativos tuvo una muy buena acogida por parte de los profesores y estudiantes y favoreció un aprendizaje más significativo. A lo largo de las visitas y talleres, profesores y estudiantes adquirieron habilidades prácticas para construir de manera autónoma narraciones históricas a partir de las imágenes fotográficas y tomar decisiones técnicas que promoviesen una mejor preservación de su propio patrimonio fotográfico.

Además, el trabajo interdisciplinar entre historiadores, conservadores, profesores y estudiantes favoreció el acercamiento de los investigadores a la realidad de los materiales fotográficos históricos resguardados fuera de las Instituciones Culturales y las necesidades de las escuelas.

Desde una perspectiva de la materialidad, el trabajo con fuentes fotográficas originales facilitó una mejor comprensión de los procesos de degradación que afectan a las fuentes documentales fotográficas y permitió que los estudiantes lograran utilizar conceptos sobre conservación de material fotográfico. Los conocimientos adquiridos, posibilitaron un uso respetuoso de las fotografías históricas por parte del profesorado y de los estudiantes de la ciudad de Arica y promovieron una implicación responsable de los participantes con las actividades de depósito, conservación y digitalización realizadas por las Instituciones que custodian colecciones fotográficas históricas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto Fondart *Una imagen: un recuerdo* (Fondart 2018:446084) fue posible gracias a la financiación recibida del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile y al ofrecimiento que hizo la Universidad de Tarapacá para facilitar el uso de los espacios destinados a la custodia de sus colecciones documentales históricas.

Los autores quieren agradecer especialmente a la empresa audiovisual Jallala por el interés mostrado y buen hacer en el registro audiovisual del mismo.

8. REFERENCIAS

Audiovisuales Jallala (2018) Imagen del recuerdo. https://youtu.be/du1EN76Veko

Díaz-Araya, A.., Ruz-Zagal, R., Galdames-Rosas, L., & Tosetti, A. (2012). El Arica peruano de ayer Siglo XIX: 19th Century. Atenea (Concepción), 505, 159–184. https://doi.org/10.4067/S0718-04622012000100008

Bate, D. (2010). The memory of photography. Photographies, 3(2), 243–257. https://doi.org/10.1080/17540763.2010.499609

Brancato, S. (2021). Describir para planificar: la ficha técnica en la conservación-restauración del patrimonio fotográfico. Ge-Conservación, ISSN-e 1989-8568, No. 19, 2021, Págs. 350-358, 19, 350–358. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7976573&info=resumen&idioma=SPA

Brostoff, L., Zaleski, S., Ward-Bamford, C. L., Montagnino, E., Muller, I., Buechele, A., Loew, M., & France, F. (2020). Nineteenth century glass manufacture and its effect on photographic glass stability. Journal of the Institute of Conservation, 43(2), 125–141. https://doi.org/10.1080/19455224.2020.1754263

Caraffa, C. (2019). The photo archive as laboratory. Art history, photography, and materiality. Art Libraries Journal, 44(1), 37–46. https://doi.org/10.1017/ALJ.2018.39

Moreno-Falcón, M., & Ruz-Zagal, R. (2020). Patrimonialización de Archivos y Bibliotecas Históricas Universitarias: el caso de la Colección Wormald Cruz de la Universidad de Tarapacá. Revista de Historia Social y de Las Mentalidades, 24(2), 265–290. https://doi.org/10.35588/RHSM.V24I2.4251

Kosel, J., & Ropret, P. (2021). Overview of fungal isolates on heritage collections of photographic materials and their biological potency. Journal of Cultural Heritage, 48, 277–291. https://doi.org/10.1016/J.CULHER.2021.01.004

Kuhn, A. (2007). Photography and cultural memory: a methodological exploration. Visual Studies, 22(3), 283–292. https://doi.org/10.1080/14725860701657175

Lama, E., & Pérez, S. (2019). Fotografía en el aula para el desarrollo del pensamiento histórico. https://doi.org/10.7203/DCES.37.13316

Lavédrine, B. (2003). A guide to the preventive conservation of photograph collections.

Malaperdas, G. (2021). Digitization in Archival Material Conservation Processes. European Journal of Engineering and Technology Research, 6(4), 30–32. https://doi.org/10.24018/EJENG.2021.6.4.2444

Broquetas San Martín, M. & Cuarterolo, A. (2021). Fotografía en América Latina: historia e historiografía (siglos XIX y XX). Sedici.Unlp.Edu.Ar, 22. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122956

Mitman, G., & Wilder, K. (2019). Documenting the world: film, photography, and the scientific record. https://www.degruyter.com/document/doi/10.7208/9780226129259/html

Pasternak, G. (2020). The handbook of photography studies.

Pasternak, G. (2021). Photographic Digital Heritage in Cultural Conflicts: A Critical Introduction. Photography and Culture, 14(3), 253–268. https://doi.org/10.1080/17514517.2021.1953763

Ponsoda López de Atalaya, S., & Blanes-Mora, R. (2020). La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior. Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales, 39, 17. https://doi.org/10.7203/DCES.39.16078

Ruz-Zagal, R. & Palma-Behnke, M. (2021). Planes modernizadores en el espacio andino del Departamento de Arica y el paradigma del desarrollo en la década de 1960. Revista de Historia (Concepción), 28(1), 373–393. https://doi.org/10.29393/RH28-14PMRR20014

Sandbye, M. (2014). Looking at the family photo album: a resumed theoretical discussion of why and how. Journal of Aesthetics & Culture, 6, 1–17. https://doi.org/10.3402/JAC.V6.25419

Tepla, B., Demnerova, K., & Stiborova, H. (2020). History and microbial biodeterioration of audiovisual materials. Journal of Cultural Heritage, 44, 218–228. https://doi.org/10.1016/j.culher.2019.12.009

VanSnick, S., & Ntanos, K. (2018). On Digitisation as a Preservation Measure. Studies in Conservation, 63(sup1), 282–287. https://doi.org/10.1080/00393630.2018.1504451

PROBLEMAS METODOLÓGICOS EN EL ESTUDIO DEL MUEBLE DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII

MARTA CRIADO ENGUIX
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La justificación de la casa no reside en el concepto físico que la sostiene, es decir del complejo arquitectónico que configura el inmueble, pues, es el espacio habitado para la convivencia formado por los propios elementos que la componen son los que le aportan un valor. Veremos cómo estos hogares, presentan unos espacios donde aún no hay una función definida. Se movían entre los espacios polivalentes de la edad Media y la ya cercana especialización que desemboca en el periodo decimonónico[81]. Los objetos especializaban las dependencias de la casa. Al trabajar el entorno material cotidiano, el objeto de estudio no son las cosas en sí, sino el hombre visto a través de su vivienda, sus muebles, sus ajuares o su vestimenta Se pretende determinar la importancia concedida al mobiliario desde el punto de vista sociológico de la casa como espacio vivido.

El mobiliario se inserta en procesos, prácticas y relaciones sociales. De ahí que, la interrelación entre la casa- lugar de cobijo, repliegue y protección-y el mueble. No podríamos identificarlo sin atender a su ubicación y distribución interna. De ahí que, su justificación no reside en el concepto físico que la sostiene, sino por ser un espacio habitable -por sus moradores- y habitado -repleto de enseres, ajuares, mobiliario-.

Entre los siglos XVI y XVIII se produce un proceso de privatización en la vivienda que, en las sociedades occidentales, dio lugar a la invención

[81] Juan Postigo Vidal, "Espacios domésticos…", p 22.

del ámbito privado moderno. En el siglo XVI las viviendas se consideraban "públicas" -idea de habitación privada como espacio retirado de la visión pública era desconocida-. Con el paso del tiempo se produce un incipiente desarrollo de la intimidad, acompañado de nuevas prácticas, espacios y una conciencia individual que tendrá gran repercusión en la vivienda y en los modos de habitar. A partir de la sala medieval que agrupaba las distintas actividades en una misma habitación se comienzan a dar los primeros pasos hacia la aparición de estancias con tareas más especializadas en los usos, asignando una función a los objetos mobiliarios. Se gesta un proceso hacia la aparición de una incipiente exclusividad de funciones adaptadas a las dependencias de la casa. La detención del nomadismo se vio favorecido por los nuevos tipos «creados para la permanencia y la estabilidad». De ahí que, en los monasterios, aparecieran los primeros muebles especiales antes que, en las viviendas ordinarias, por su estabilidad que favorecía cierto desarrollo[82].

2. OBJETIVOS

- Conocer los problemas que plantea el estudio del mueble doméstico en el siglo XVIII.
- Ofrecer propuestas para solventar la deficiencia que plantea la consulta de archivo.

3. METODOLOGÍA

En los últimos años, los investigadores del espacio doméstico apoyan sus hipótesis -mayoritariamente-, en el manejo sistemático documental de inventarios y testamentos para la formulación de sus presupuestos teóricos. Personalmente, el contacto con estos soportes no sólo ha constituido la base para afrontar esta materia, sino que ha sido indispensable para una formación consolidada. A pesar de los múltiples interrogantes metodológicos e históricos que desde la innovación histórica vienen

[82] *Ibídem*, p. 310.

haciendo los historiadores del arte, se impone el manejo documental como recurso esencial de consulta para esta temática.

Con esta propuesta metodológica concluimos que, los objetos percibidos en los propios documentos -sobre todo inventarios *post mortem*-, presentan una relación entre los objetos del ajuar y la organización del espacio doméstico, lo que ha permitido recrear escenografías cotidianas más allá de su estructura formal.

5. DISCUSIÓN

En el siglo XVIII se mantiene la tendencia anterior con escasas novedades y cierto dominio en las permanencias. La distribución interna de la vivienda se veía arrastrada por la multifuncionalidad de tareas precedentes. La solución más acusada para readaptarlas se daba con el mobiliario y los objetos. Con el paso del tiempo unido a la creciente idea de intimidad y revalorización de lo doméstico, se comienzan a dar los primeros pasos encaminados a dicha especialización de funciones.

Empiezan a designarse con nombre propio y el progresivo amueblamiento acorde a su función. No se trata de una realidad generalizada, sino de un escrupuloso proceso que va calando en el interior doméstico hasta llegar a la era decimonónica.

En el siglo XVIII las estancias de la casa iban encaminadas hacia una función determinada. Durante este proceso alternaban la polivalencia de tareas -propia del medievo- en las dependencias de la casa, con la progresiva y creciente especialización que se gestaba en la era decimonónica. Los objetos iban encaminados hacia dicha especificidad, de ahí la importancia de considerar el moblaje, los ajuares[83] y enseres como recurso de conocimiento sobre los modos de habitar.

El mobiliario adquiere un significado social. No sólo actuaban para el beneficio de los propietarios, sino que formaban parte de su devenir vital. Éste junto a los hábitos domésticos entre los convivientes

[83] Dentro del ajuar se consideran los distintos objetos domésticos, los muebles, los enseres, los textiles (referidos a la vestimenta de uso común, textiles que decoraban las estancias), alhajas, y elementos decorativos de arte menor de vestir la mesa.

representaba unas relaciones simbólicas y un valor en función de la interacción y aproximación que les otorgaban. Ha formado parte del vivir de cada sociedad y constituye una forma de expresión de los gustos, costumbres, ideologías, tendencias o preferencias. Los documentos legales nos aproximan a un pasado histórico invisibilizado en la historia. Con su estudio se puede trazar un horizonte colmado de posibilidades, desde la cultura material -soporte indiscutible de apoyo para nuestra teoría-, hasta el manejo documental de fuentes primarias, testamentos, inventarios de bienes o cartas dotales. A lo largo de la historia, su uso y disposición, los materiales y las técnicas empleadas para su construcción, proporcionan caudales de información sobre un periodo cultural e ideológico. De ahí que, la modificación sustancial y consolidada de algún aspecto en el mueble atiende a unos cambios significativos de diversa índole de las sociedades que lo utilizaban.

El ajuar es un conjunto de artículos que, tradicionalmente, la mujer aportaba para el inicio de su vida en su nuevo hogar. El ajuar lo formaban el conjunto de objetos domésticos como son los muebles, los enseres, los textiles, referidos a la ropa de uso común para la casa, alhajas, ropa de vestir y elementos decorativos de arte menor[84]o vestir la mesa.

En España, el siglo XVIII comienza con un cambio político de gran magnitud que afectó al conjunto de grupos sociales. La llegada de la dinastía borbónica al trono español dio un giro drástico a la política nacional.

El acercamiento a Francia -hasta entonces uno de los rivales europeos más importantes- trajo consigo una corriente francófila que fortaleció esta tendencia ya manifestada en las últimas décadas del Seiscientos en torno al gusto suntuario. Este cambio se verá reflejado en la Corte, y se extenderá hacia la periferia, llegando al entorno andaluz y al entorno granadino. La ciudad de Granada, no va a estar exenta del influjo de esta corriente. Las obras de estilo francés son destacables entre los bienes de las clases nobles locales, siendo relevante en más del 40% de los objetos y artefactos que componen los interiores.as obras de origen

[84] Máximo García Fernández, “La cultura material..., p. 249-

reconocido del país vecino, destacando las sillerías. También se recogen otras piezas de origen extranjero como son los escritorios de Italia, las camas de Portugal y las Indias, las sillas de Inglaterra entre otros.

Las casas eran espacios polivalentes y complejos donde los objetos adquirían unos significados culturales cotidianos. Hasta mediados de la centuria, las estancias con tendencia a la polivalencia de tareas abrían paso a una adaptación motivada por las necesidades de sus convivientes Con el avance del siglo, las casas comenzaron a disponer de espacios delimitados, con cambios en aras de un mayor orden y comodidad. Franco Rubio ya indicaba que "los espacios se independizaron del individuo, dotándose de reglas en las que los habitantes e sometían a las actividades propias de su función y no a la inversa como ocurría tradicionalmente".El mueble se ve afectado por este cambio con nuevas incorporaciones en la disposición de receptáculos, cajones o pequeñas puertas que ayudaban a una mejor adaptación del lugar acorde a la idea de privacidad. Algunos ejemplos son visibles en los inventarios con descripciones como "un espacio acotado en la cámara o una habitación anexa a ésta". Se da una relación entre la permanencia del mueble y su configuración que generó una creciente demanda de nuevas tipologías acordes al uso de cada estancia. Ello acrecentó la división de espacios entre los más íntimos -donde la comodidad iba recobrando mayor fuerza- y los públicos. El mobiliario doméstico -por lo general-, era lujoso, con materiales de buena calidad: maderas de caoba, nogal o de pino, tallados, pintados o tapizados.

El moblaje, a pesar de estar realizado en maderas ricas con embutidos de materiales de gran valor como la planta, el marfil o el nácar, no alcanzaba la valoración de otras obras escultóricas, pictóricas, de platería o de joyería. Los muebles que llevan una tasación más alzada, no sobrepasan los 1500 reales, y, en algunas ocasiones, se trata de escribanías de dos y cuatro piezas respectivamente. Las dos primeras son las más valiosas, pertenecientes al inventario de D. Juan Pedro de Acosta, realizadas en ébano guarnecido y embutido en plata con cantoneras de este mismo metal preciado y bufetes a juego en la madera.Los muebles han formado una parte importando en el desarrollo de nuestra vida. El hecho de estar presentes en la mayoría de los hogares, haciendo especial

hincapié en su aspecto funcional, contribuyó a que no se considerasen relevantes para ser examinados.

Germaná argumentaba que el mueble contiene "una serie de valores estéticos y expresa de manera directa diversos datos sobre la cultura, el modo de vida y la manera de pensar de las sociedades que lo producen", contribuyendo a un entendimiento prolijo de las sociedades pasadas. De ahí que, el mobiliario se concibe como una fuente de información de gran valor. Aporta conocimiento sobre el entorno material cotidiano y el estatus social de los moradores que habitaban la vivienda. Manifiesta un estilo de vida y deja entrever cuestiones de carácter económico y cultural. Cumplía una doble función. Al igual que la imagen personal, la decoración de la casa aportaba noticias a los visitantes sobre el gusto, el estatus y el grado de conocimiento e implicación en las modas que venían del exterior.Esta última cuestión otorgaba más valor al mobiliario y se basaba en que la tipología o los acabados casaran con los modelos extranjeros, per encima de la calidad que tuvieran los materiales o a la dificultad en la técnica empleada. De ahí que, se estimaba más el aspecto que la durabilidad de los muebles, pues:

> "Si los muebles antes eran más costosos, también eran de mayor duración, y después de haber servido muchos a los, se podía todavía aprovechar la materia de que se fabricasen, lo que no sucede con los papeles pintados, canapés y otros mueves que se usan en el día".

En esta época la adquisición de objetos mobiliarios y suntuarios por parte de los más acaudalados experimentó un notable auge motivado por el gusto coleccionista derivado con respecto a las etapas precedentes en las que se prefería adquirir pinturas, objetos de plata labrada o aderezos, en una atención al mobiliario. Todo ello se explica por el esmero que empleaban los monarcas en la redecoración de los Sitios Reales, para lo que centraban a artífices extranjeros, así como a la protección que, a su vez, tuvieron con las manufacturas nacionales suntuarias[85]. La idea del lujo relacionada con los productos exógenos generó el impulso a los maestros del mueble español y los impulsó a la

[85] Ángel López Castán, "La colección e bienes muebles del marqués de Yranda y al renovación el gusto en el Madrid ilustrado", en *Boletín del Museo e Instituto "Camón Aznar*", XLV, 1991, pp. 131-132.

imitación de modelos que llegaban del exterior, desarrollando técnicas de fabricación que abarataban el coste, imitando las piezas exóticas o falsificando algunos materiales. En lo que refiere al carácter utilitario hay que citar el expositor o contenedor de los bienes textiles, los escultóricos, los de platería y ornamentales propios del momento, así como la de facilitar la habitabilidad en los hogares urbanos. Cuando eran confeccionados con maderas nobles y metales preciosos se crearon con un sentido áulico para dar prestancia y valor social a la familia que los poseía[86]. De ahí que, los muebles más apreciables eran los acolchados en las estancias principales de la casa como era la sala principal o de descanso y el dormitorio. El mobiliario se convierte así en un arte suntuario y decorativo más que asimila las tendencias estilísticas propias de la época y sus artes.

En los inventarios de este periodo, el mobiliario ocupa una de las partidas más extensas y detalladas. Por lo general ingresaba al matrimonio y, al igual que las prendas de vestir, ocupaban un rubro importante en las hijuelas de los testamentos, en las cartas de dote y de capital y en los inventarios *post mortem*. Se trata de dar una primera aproximación a la casa como espacio vivido en la ciudad de Granada durante el siglo XVIII. Teniendo en cuenta cómo hasta mediados de la centuria, las estancias estaban protagonizadas por la polivalencia de funciones, lo que significa que éstas se iban adaptando y transformando según las necesidades de sus moradores. Con el avance del siglo, las casas comenzaron a disponer de espacios claramente delimitados y funcionales motivados por los cambios en la construcción de viviendas en aras de un mayor orden y comodidad.

[86] Sobre el valor suntuario de los muebles, éste se manifiesta con claridad en la descripción del mobiliario de la Corte que expresa la condesa D´Aulnoy en su viaje por la península a finales del siglo XVII, en el que a pesar del chovismo del que hace gala y que tan de moda estaba en ese momento, expresa los siguiente: "*Los muebles de las habitaciones se cambian dos o tres veces al año. Las camas de invierno están forradas de terciopelo guarnecido de oro, pero son tan bajas y en cambio las colgaduras tan amplias, que se queda como enterrado el que se acuesta en ellas. En verano ni cortinas ni nada que la oculte se pone alrededor de la cama: solo alguna vez se la cubre con una mosquetera*", (*Vid. Relación que hizo de su viaje pro España a la señora condesa D´Aulnoy en 1679*, ed. facsímile, Madrid, 1892, p. 127.

Como indica Franco Rubio, los espacios se independizaron del individuo, dotándose de reglas en las que los habitantes se sometían a las actividades propias de su función y no a la inversa como ocurría tradicionalmente[87]. Ello originó una demanda de nuevas tipologías mobiliarias que satisfacían el uso a que se dedicaba cada estancia y experimentaron una diferenciación notable entre los espacios íntimos -donde esta comodidad iba recobrando mayor fuerza-, de los públicos. En estos últimos los más acaudalados colocaban sus muebles más ostentosos para evidenciar su estatus. De ahí mi interés por conocer el modo en que se configuraban los interiores domésticos y el modo en que los residentes que la habitan lo adaptan o modifican. Para su investigación se ha partido de un amplio manejo documental basado, así como otros soportes que han ayudado a esta reconstrucción histórica. El estudio de los ajuares domésticos que, a su vez, conlleva la descripción de muebles, menaje y otros artefactos para conocer sus componentes, cómo se organizaban y la aportación el significado social o la funcionalidad que tenían. Esta tarea, como ya argumentaba Gerardo Día Quirós consiste en hablar sobre el *mueble escrito*, es decir, aquel del que ha quedado huella en la documentación notarial.

El mueble desde antiguo surgió con una funcionalidad clara enfocada a la búsqueda de hacer más cómoda la vida, así como manifestar un status o representación social. Con esta finalidad, el mobiliario fue evolucionando según las distintas necesidades de sus propietarios, tanto en tipologías con la creación de nuevas piezas, a la adaptación de las ya existentes como en su estilo para seguir la línea que marcaban otras especialidades artísticas en los diferentes periodos. De ello, una muestra clara la vemos en el mueble del siglo XVIII, por su consolidación y decoración aparatosa típicamente barroca y a los modos de vida que son inherentes en ella. Las distintas tipologías que se recogen son de lo más variado y se adaptan a las necesidades propias de cada habitación de la casa. Entre los objetos encontrados se podrían hacer distinciones dependiendo de la sala o estancia en la que se encuentran, siendo,

[87] Gloria Franco Rubio, "La vivienda en la España ilustrada: habitabilidad, domesticidad, y sociabilidad" en Ofelia Rey Castelao, y Roberto Juan López (eds.), *El mundo urbano en el siglo de la ilustración,* II, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2009, p. 127.

principalmente en las salas principales o salones, dormitorios y oratorios. Su evolución está determinada por la transformación de las costumbres, pero también se debe al desarrollo de las técnicas de la madera, cuyas aplicaciones coadyuvan a configurar las estructuras formes idóneas para cubrir las necesidades prácticas a las que responden las tipologías. En lo que refiere al mobiliario granadino, es cierto que, en la vivienda del siglo XVIII, se aprecia mayor novedad en el interior doméstico frente a las invenciones de tecnología doméstica. El mobiliario que revestía la casa era lujoso y variado. Predominaban los muebles fabricados en madera de todo tipo: caoba, nogal y pino. Podían estar tallados, pintados o tapizados.

Estos materiales podían ser de lo más variado. Mezclaban las maderas propias del país, incluso de la localidad, con maderas ricas importadas de las Indias Orientales y Occidentales. A su vez, hay que distinguía entre materiales usados para la fabricación de muebles y aquellos que se emplean para completar la labor decorativa de la pieza con embutidos y apliques, que la mayoría de las veces coinciden con los primeros. La madera es la materia prima prioritaria con la que se va a trabajar y los metales van a ver limitado su uso a los tablazones sustentantes de las maderas o para adornos, tiradores y cerraduras. Entre las maderas más utilizadas destaca la de nogal. Casi un 40% del mobiliario analizado está fabricado en esta madera. No obstante, a pesar de la masiva utilización de una madera autóctona, las maderas importadas de las Indias serán muy apreciadas. Del mismo modo, el ébano, procedente de las indias Orientales gracias al comercio portugués, y la caoba, procedente de las Indias Occidentales tras el descubrimiento de América, son las elegidas para los muebles más lujosos y ostentosos. Junto al empleo de las maderas se van a utilizar otros materiales entre los que destacan dos de importación como la concha traída de las Indias Orientales y el marfil.

Otras materias usadas tanto para la construcción de la cubierta, el armazón o su revestimiento como son cañamazo, el junto, el lienzo pintado, la anea, la baqueta de Morrobia, el bronce, el carey, el charol, el estuco y la pizarra. Algunos se utilizaban a la hora de los embutidos donde prevalece el marfil y la concha. Se registran otros novedosos como son el estaño, el hierro, el hueso, el nácar, la pasta de piedra y la

plata. En lo que al acabado en charol -término referido a las lacas de procedencia oriental- pronto empezaron a imitar a otros países europeos como Inglaterra, Alemania, Italia y España. Aguiló sitúa el periodo entre 1680 y 1750 como el momento en que se produjo el auge de los lacados de origen japonés y chino. Los japoneses eran negros o dorados mientras que los de origen chino, tenían un carácter más colorido y eran de menores dimensiones. Este gusto y fascinación por lo exótico, se constaba l analizar el elevado número de piezas "de china", siendo mayoritariamente porcelanas, los juegos de chocolate, como son las jícaras, los platillos, las mancerinas y las tazas; o bien el café y el té. Otros objetos eran extravagantes cuya procedencia nos remonta a la zona de Oriente o América y cuyos géneros de telas y abanicos son los más inventariados. En un principio eran negros o dorados, los chinos, por su parte tenían un tono más embellecido y colorido, y sus dimensiones eran menores. Asimismo, los había de diversas variando sus tipologías acordes a unas funcionalidades. Había tipologías de todo tipo, varios tamaños y materiales. En los documentos analizados, la referencia al tamaño de la pieza es exigua. Escasean las dimensiones de más de un tercio de los muebles que han sido catalogados. A la hora de recoger referencias tan repetidas como grande, mediano o pequeño, hay que tener en cuenta que, estas referencias son tenidas en cuenta siguiendo los modelos estándares de la pieza en cuestión. Acorde a lo expresado, se recogen más muebles de pequeño tamaño, casi más de la mitad de las referencias encontradas, bien sea por razones económicas y de costumbre.

Los muebles de gran tamaño quedaban reservados para otros más monumentales como son los escaparates, las arcas, los armarios, los escritorios y por supuesto, para la cama, considerada uno de los muebles más importantes y simbólicos de la casa. La más repetida eran los bufeticos, los escritorios, los escaparates, las mesas -con cajones o sin ellos- y las sillas. Aun así, su presencia varía según la progresiva especialización que iban a ir adquiriendo las estancias. Por un lado, los de *apoyo y soporte*: mesas, escaparates, vitrinas, escritorios o bufetes; los de *asiento*: sillas, silletas, taburetes, bancos o tarimas; los de *almacenaje* -arcas, arquitas, cajas de distintos tamaños, arcones y armarios-; y, los *decorativos*: espejos, cornucopias, cuadros, lienzos, láminas, entre

otros. Éstos habitaban el interior doméstico y daban una funcionalidad determinada a cada estancia que, irá en aumento con el avance de la centuria.

Al trabajar el entorno material cotidiano, el objeto principal de estudio no son las cosas en sí, sino el hombre visto a través de ellas: sus muebles, sus ajuares o su vestimenta. El ajuar lo forma el conjunto de artículos (muebles, enseres, tejidos, alhajas, ropa de vestir y elementos decorativos de arte menor) que la mujer aportaba para su nuevo hogar[88].

Las piezas, por su carácter privado y deterioro físico han sido víctimas de una irreparable desaparición, pérdida o deterioro. Esta problemática se extiende a las distintas piezas del interior (las pinturas, las esculturas o las artes decorativas -plata, joyas-). Al reducido número de piezas conservadas hay que añadir su carácter privado que, sin duda dificulta una recopilación de muestra representativa. Una de las fuentes esenciales para abordar su estudio han sido las documentales. Su consulta nos aproxima a un pasado histórico que ha sido invisibilizado por la historiografía, lo que nos permite trazar un horizonte colmado de posibilidades, desde la cultura material -soporte indiscutible de apoyo para nuestra teoría-, hasta el manejo documental de las fuentes primarias (testamentos, inventarios de bienes y cartas dotales.)

Otro de los obstáculos alude al carácter representativo de las muestras; no todo el mundo podía inventariar sus bienes, de ahí que los datos arrojados sólo aluden a una parte de la población. Asimismo, hay que considerar la pequeña porción de las piezas que se conserva, siendo, la mayoría pertenecientes a los estratos más acaudalados frente a la pérdida y deterioro de los más populares -víctimas de una irrevocable desaparición y abandono-. Para la localización de objetos que se pudieran equiparar a los citados en los inventarios, ha sido de esencial ayuda la búsqueda en dos ámbitos complementarios; por un lado, se han solicitado recurrido a los fondos de los museos granadinos con visitas a los anticuarios y a las piezas que albergaban sus colecciones.

[88] Máximo García Fernández, “La cultura material..., p. 249

Por otro, se ha recurrido al manejo de otras herramientas de búsqueda como CERES (Red Digital de Museos), efectuando búsquedas filtradas por los parámetros indicados, tarea que ha requerido de una recopilación exhaustiva de las piezas complementada con la consulta de otras fuentes secundarias y complementarias para la obtención de datos, mediante el apoyo de una bibliografía que permitiera profundizar en la búsqueda de los fondos.

6. CONCLUSIONES

El estudio se basa en la documentación de archivo, en su mayoría enfocada a los Protocolos Notariales de la Granada del siglo XVIII, específicamente centrada en los inventarios de bienes, los testamentos y las cartas de dote. Serán la fuente principal para el conocimiento del mobiliario doméstico, pues, las piezas, por su carácter privado y su deterioro físico, fruto del paso de los siglos, han sido víctimas de su desaparición o inaccesibilidad por formar parte de colecciones privadas. Se trata de una problemática que es extensible a las distintas piezas susceptibles del estudio artístico: pinturas, esculturas o las artes decorativas -plata, joyas-, por lo que al reducido número de piezas conservadas hay que sumarle su carácter privado que supone una dificultad añadida a la hora de contar con un repertorio lo suficientemente representativo para dar una imagen global. Hay que recurrir a los protocolos notariales y a través de los datos allí contenidos, dar una visión aproximada de los bienes que poseían las casas del siglo XVIII en la ciudad de Granada.

El problema que ello supone surge a la hora de interpretar los documentos por la parquedad en la descripción de las piezas que, en la mayoría de los casos se limita a la identificación de la misma, los materiales usados para su realización y el precio de su tasación. A ello hay que sumar el nulo conocimiento artístico por parte de los notarios, así como la nula preparación de arte por parte de los notarios, cuya información escasea a la hora de inventariar los bienes y no a realizar un informe artístico.

Partiendo de los datos arrojados por estos documentos se da una visión del mobiliario que engalanaba los hogares granadinos dieciochescos. Se van a recoger la tipología y su disposición en los distintos espacios

de la casa, los materiales más apreciados, el valor que éstos alcanzaban o las obras decorativas. Se pretende dar una visión de la importancia del mueble como una obra de arte más que reviste y decora los ambientes domésticos.

8. REFERENCIAS

Castellanos Ruiz, C, (1990). "El mueble del Renacimiento", Mueble español. Estrado y dormitorio, Comunidad de Madrid.

Edith Moreyra, C, (2009). "Vida cotidiana y entorno material. El mobiliario doméstico en la ciudad de Córdoba a fines del siglo XVIII" en Historia Crítica 248, pp. 122-144.

Lucie Smith, E, (1990). Breve Historia del Mueble, Ediciones el Serbal, Madrid.

López Castán, A. (1991). "La colección de bienes muebles del marqués de Yranda y la renovación del gusto en el Madrid ilustrado", en Boletín del Museo e Instituto "Camón Aznar", XLV, pp. 131-132.

Norberg, E, (1982), la civiltá delle bueone maniere. Il proceso di civilizzazioe. I, Il mulino, Bolonia, 1982.

"ESPACIOS PARA LA CULTURA": LA BIBLIOTECA PRIVADA EN EL INTERIOR DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII"

MARTA CRIADO ENGUIX
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XVIII, la posesión de libros y bibliotecas privadas se fue convirtiendo en un fenómeno auspiciado por un proceso de alfabetización, producción y comercialización de libros. En el ámbito cultural, el mundo de la lectura era un indicativo de distinción más accesible a los patrimonios de la élite.

Se produjo un proceso de secularización de la cultura que propició la creación de bibliotecas de utilidad pública. Las Reales Academias desempeñaron una importante labor en el fomento de las ciencias y las artes, hecho que constituyó uno de los exponentes más claros de la cultura propiciada por el estado. Los tratadistas de arquitectura, en sus reflexiones teóricas incluyeron bibliotecas, insistiendo en los principios de racionalidad. En el ámbito doméstico, proporcionaron algunos datos sobre los espacios de las bibliotecas en las casas de los más pudientes, más centrados en describir las características ideales que debían albergar esas estancias como en ilustrar la realidad de las bibliotecas de la época.

La cultura material constituye una de las manifestaciones culturales y artísticas más características de la vivienda del siglo XVIII. Para poder abordar con rigurosidad científica este estudio, hemos recurrido al manejo documental de archivo, sobre todo los protocolos notariales de la capital granadina que nos han proporcionado la documentación, transcritos, analizados y reinterpretados para poder construir y recuperar un ámbito esencial del interior doméstico.

2. OBJETIVOS

- Comprender el espacio doméstico reconstruyendo el interior mediante la transcripción de documentos de archivo.
- Revestir los espacios y las estancias que comprenden el conjunto global y la organización de la vivienda.
- Ofrecer unas consideraciones generales sobre los enseres domésticos, decorativos que revestían las estancias.

3. METODOLOGÍA

La metodología que centra nuestro objeto y campo de estudio, gira en torno al manejo documental diverso, procedente de los archivos locales presentes en la ciudad granadina. En aras de una reconstrucción de los interiores del siglo XVIII, se ha recurrido a una revisión documental de los inventarios procedentes del Archivo de Protocolos Notariales de Granada, con el rastreo de más de 300 documentos del siglo XVIII.

Partiendo de los datos arrojados y recuperados por estos documentos, se pretende ofrecer una aproximación al mobiliario que habitaba en el espacio doméstico granadino del siglo XVIII, desentrañar las estancias en el interior junto a los elementos que contribuían al enriquecimiento personal e intelectual.

Con esta metodología nos hemos enfrentado a una serie de carencias motivadas por la parquedad en la descripción de los documentos, lo que ha dificultado la identificación exacta y precisa de sus diseños, los materiales usados, tamaños, o el lugar donde se ubicaba del interior hogareño. No obstante, a pesar de estas limitaciones, la gran variedad de datos que guardan estos textos, nos ayuda a reconstruir una temática no tratada por la historiografía histórica.

5. DISCUSIÓN

A lo largo de la centuria, se percibe una consolidación en la especialización de las estancias. Las salas principales, alcobas o la cocina ya

concretaban unas funciones precisas, fruto del creciente deseo de una mayor intimidad que justifica esta concepción del lugar privado junto a la incipiente privatización de la casa. Buscaban en sus dependencias una mayor intimidad y comodidad, como las antesalas. Dentro del amplio universo que engalanaba el interior, mi atención se concentra en el ámbito decorativo que revestía sus espacios de común enriquecimiento diverso. Estos espacios empezaron a ordenarse funcionalmente hacia el individualismo que comenzaba a distinguirse en su organización. Un mayor orden y control visible en la consecutiva transformación de los enseres. Sus paredes comienzan a impregnarse de un incremento de enseres decorativos paralelo al aumento desmedido de tipologías mobiliarias. Estos datos son especialmente valiosos para la Granada del siglo XVIII, por tratarse de documentos en los que queda reflejada de forma plástica y espontánea la vida de una población.

El interior que define la estructura de la casa adolece de sentido si no se dota de un contenido, pues, va más allá de los elementos arquitectónicos que la sostienen, y adquiere un valor cuando se transforma en hogar. Este será el punto de arranque hacia la individualización del espacio entre los moradores del hogar. Poco a poco van a ir tomando posesión la utilidad de las estancias unidas a la comodidad que presentan. Comienzan a operar unos cambios encaminados hacia una mayor exclusividad, que implican el relieve de la unidad familiar hacia el interior y privatización de la casa. En este proceso de definición especializada de las estancias, junto al mobiliario, juega un papel protagonista las paredes preñadas de enseres: colgaduras, cuadros, espejos, cornucopias, tapicerías o imágenes religiosas, actuaban como símbolos reveladores de la condición y el rango social de los propietarios. Domina el gusto y el lujo presente en los ambientes del interior. Lo que rodeaba a las personas y el modo de ornar su casa desvela información sobre los residentes.

A través de las pertenencias, el individuo reflejaba su gusto y grado de conocimiento o implicación en las modas que venían desde el siglo XVIII. Se trata de una cuestión vinculada a la apariencia que otorgaba más valor al mobiliario y se basaba en la tipología o en que los acabados casaran con los modelos existentes o extranjeros, peor encima de la calidad que tuvieran los materiales o la dificultad técnica empleada. Llegó

a privilegiarse el aspecto por encima de la durabilidad, pues:"Si los muebles antes eran más costosos, también eran de mayor duración, y después de haber servido muchos años, se podía todavía aprovechar la materia de que se fabricasen, lo que no sucede con los papeles pintados, canapés y otros muebles que se usan en el día"[89].

Como se va a desgranar en las próximas páginas, de manera pormenorizada y mucho más matizada, la "sala principal" era una de las estancias más importantes del interior que conjugaba lo público con su carácter privado, más intimista. Era una de las estancias más relevantes y opulentas de la casa, donde triunfaba la representación y el exhibicionismo; era interpretada como imagen del poder y la riqueza desde el lujo y la ostentación, destinados a la recepción de visitas, organización de tertulias, o agasajar con dulces, chocolate o el típico "picoteo". Se exponían las distintas tipologías mobiliarias acompañados de un variado programa ornamental. Estaba muy bien arreglada con piezas confortables que mejoraban la habitabilidad. No vamos a entrar a detallar la amplia extensión de tipologías mobiliarias disponibles y recogidas en los inventarios. Aunque nada era inmutable, prevalecían los muebles más macizos por su mayor perdurabilidad y estabilidad, que garantizaban una continuidad frente a la novedad de la época. Pero enfocamos nuestra mirada al ámbito decorativo donde conciernen la cultura material que engloba desde los aspectos meramente ornamentales, los elementos de índole religiosa y los tejidos.

No solo bastaba con amueblar una estancia pues, la concurrencia de ciertos detalles trascendía lo decorativo o lo estrictamente funcional. La decoración de una casa iba de la mano del constante deseo del "aparentar" que generó una exclusiva selección de los objetos que iban a exhibirse en los espacios de representación. Otros ámbitos relacionados con lo decorativo se concentran en los objetos descritos que presentan una serie de artefactos entre los propios objetos devocionales o los que colgaban propiamente de las paredes: cuadros, láminas, espejos, cornucopias, tapices, entre otros. De entre los distintos aspectos de a la cultura material,

[89] Juan Sempere y Guarinos, *Historia del luxo y de las leyes suntuarias de España*, 2 vols., Imprenta Real, Madrid, 1788, vol. II, p. 178.

se van a resaltar, sin ánimo de gran exhaustividad y evitando caer en lo manido, cuatros categorías principales que encontramos en el revestimiento de los interiores del Setecientos: el mobiliario más frecuente en la sala, los tejidos, los objetos religiosos y los enseres decorativos.

En los últimos años, los investigadores del espacio doméstico apoyan sus hipótesis -mayoritariamente-, en el manejo sistemático documental de inventarios y testamentos para la formulación de sus presupuestos teóricos. Personalmente, el contacto con estos soportes no sólo ha constituido la base para afrontar esta materia, sino que ha sido indispensable para una formación consolidada. A pesar de los múltiples interrogantes metodológicos e históricos que desde la innovación histórica vienen haciendo los historiadores del arte, se impone el manejo documental como recurso esencial de consulta para esta temática. Desde las tierras granadinas, iniciamos un largo viaje en el tiempo para entrar en la casa de nuestros antepasados y reconstruir su cotidianeidad, hogares y viviendas, a través de los legajos notariales, hijuelas, testamentos, dotes, Catastro de Ensenada, inventarios *post mortem* y otros documentos en los que quedó plasmada su vida cotidiana y que nos van a permitir conocer y analizar cómo eran sus ajuares y hogares. En este periodo, la ciudad contaba con una riqueza documental sin parangón que nos permite seguir una evolución histórica recuperando aspectos esenciales del pasado, analizando su evolución y afrontando su recuperación. El tema que se presenta se centra en el tratamiento de la cultura material que, en las últimas décadas, ha experimentado un auge considerable en la historiografía histórica. Su estudio engloba una gran variedad de ámbitos cuyo punto de unión converge en lo cotidiano. Frente a la necesidad inexorable de las fuentes se aborda una metodología capitaneada por la bibliografía especializada, el manejo documental y el rastreo artístico o arqueológico. Lo más importante son las preguntas que nos hacemos pues, como afirmaba Pierre Vilar las fuentes hablan si les hacemos las preguntas pertinentes, siendo éstas las que guíen la investigación.

Con esta propuesta metodológica concluimos que, los objetos percibidos en los propios documentos -sobre todo inventarios *post mortem*-, presentan una relación entre los objetos del ajuar y la organización del espacio doméstico, lo que ha permitido recrear escenografías cotidianas

más allá de su estructura formal. El profesor Francisco García González, argumentaba que, para analizar los procesos de cambio debemos partir de lo que permanece, el contexto donde grupos e individuos tejían sus lazos y desplegaban sus estrategias de reproducción social. Partiendo de las peculiaridades de la historiografía tradicional, desde el siglo XVII la tratadística arquitectónica abogaba por un cambio en la distribución interna de la vivienda con unos principios en la estructura familiar y en las costumbres que, poco a poco, se iban consolidando.

Son relevantes los trabajos de Pierre le Muet, *Manier de Bastir poru touttes les sortes de personnes,* donde expone la especialización de las estancias con habitaciones específicas, la cocina como "chambre avec garde robe, salle et cabine" que ya comienza a presentar una distinción. En nuestro país, los tratadistas promulgaban que dichos cambios ya fueron originados en Francia.

Blondel fue el primero en proponer una sala específica para comer como un acto colectivo donde los nuevos hábitos defienden el buen comportamiento en torno a la mesa. Para un uso más privado surgen otras estancias como el gabinete, la antecámara o la alcoba. Sin más dilación, los estudios sobre lo doméstico y la cultura material en la España moderna reconocen el siglo XVIII, como un periodo lleno de cambios en la distribución de las dependencias, en la noción del gusto y el decoro. En este proceso, los cambios no son sólo visibles en el espacio y su distribución, sino en el mobiliario, el programa decorativo, los tejidos y propios enseres que lo revisten. Briguz y Bru en su *Escuela de Arquitectura civil* (1738), equilibran el confort y la distribución interna. A finales de siglo, Benito Bails en *De la arquitectura civil* (1783) ya hablaba sobre la distribución de las habitaciones, su organización y la funcionalidad que presentan. De gran interés en nuestro país son las obras de especialistas como Pérez Samper, Hernández López, Arias de Saavedra, Franco Rubio, Díez Jorge, Birriel Salcedo y Bolufer que aportan interesantes nociones sobre la vivienda, los ajuares, los enseres y el espacio doméstico desde distintas vertientes. En este sentido, Mónica Bolufer recuerda que, en el siglo XVIII español, los límites simbólicos y materiales entre lo público y privado, no constituían barreras tan firmes e incluso, entre los reformistas pervivían representaciones de

la casa y del género antiguas, contradictorias con la domesticidad que enunciaban. No obstante, quienes escriben sobre ello adoptan nuevas miradas en un esfuerzo por superar dicotomías o universales no constatados. A pesar de la complejidad que guarda esta tarea, con este cruzar discursos y prácticas, materialidad y significados, se pretende cumplir con el objetivo de incluir investigaciones empíricas sobre el espacio construido. Con estas dificultades se intenta mostrar que hay posibilidades de indagación a través del trabajo de archivo y de campo que nos permiten debatir con fundamento sobre las carencias que la investigación enfrenta.

En el interior doméstico, anejo a la sala principal, contiguo a ellas próximo o incluso en uno de los lados de la estancia, eran frecuentes las bibliotecas privadas, donde los propietarios creaban un espacio destinado a la lectura que dejaba entrever relevantes nociones de índole social y cultural. El mundo de los libros era un ámbito distintivo y elitista. La alfabetización era un indicativo social que marcaba jerarquía y distinción. Las desigualdades eran mayores si se miden desde el lado de la cultura. Más aún en un periodo donde el total de la población no estaba alfabetizada. No todos sabían firmar y, posiblemente, muchos menos sabían leer. De ahí que la presencia de libros era un lujo en la vivienda de las casas granadinas, entre los miembros de las familias y la élite. Libros de temática religiosa, algunos de historia o en el ámbito de las ciencias sobre botánica, medicina o farmacopea en el caso de la botica. En el caso granadino se aprecian numerosos casos en la vivienda de Bernardo Vera contaba con una librería con obras exclusivas de carácter religioso. Junto a los datos documentales, las manifestaciones artísticas conservan importantes anotaciones sobre la importancia de la lectura.

Respecto a la librería, el citado *Discurso sobre la comodidad de las casas,* redactado por don José María Aguirre, marqués de Montehermoso expresaba que la librería ideal debía orientarse al Norte, hecho que evitaría la aparición de polillas que devorasen el papel. Vitrubio matizaba sobre la conveniencia de que éstas estuviesen orientadas hacia el Levante. En cuanto a la materia de estas bibliotecas, una parte de los libros podrían haber sido heredados pues varios títulos y autores formaban parte de las bibliotecas de sus progenitores o fueron regalados con

anterioridad. En la sala de estudio de la casa de María Casado, se cita una sala de estudio con mesa, silla y una librería para el trabajo. En dos escritorios de carey, sobre sus mesas, guardaban sus papeles, documentos, instrumentos personales, joyas y enseres de valor. Un reloj para dar la hora, indicativo de cierto estatus y del poder económico; el prestigio entró a formar parte del estilo de vida. La lectura y escritura en estos cuartos exigía una buena iluminación con la ayuda de espejos y candeleros. Los libros eran depositados en "estantes para libros". Bajo esta calificación se entiende como un mueble contenedor con anaqueles, cuyo tablero superior servía para mesa o soporte de "globos" pero también, para la denominación de pequeñas estanterías que colgaban de la pared.

Por tanto, el conocimiento de la posesión de libros en un determinado espacio doméstico, hablaba sobre los habitantes del lugar, un cierto nivel intelectual, la actividad que desempeñaban, sus inquietudes, ideologías, o incluso las novedades literarias de la época.

Para conocer y profundizar sobre la biblioteca privada en el espacio doméstico, ha sido esencial la consulta de documentos de archivo, fundamentalmente los inventarios *post mortem,* las cartas de dote, las capitulaciones matrimoniales o las ventas. Éstos presentaban un contenido detallado, aunque a veces adolece de ciertos datos y matices de interés como el lugar o la estancia donde se ubicaban. De lo contrario, en los inventarios que definen los bienes "quarto por "quarto", contamos con la distribución de forma individualizada de las estancias que formaban el espacio doméstico, lo que resulta menos tedioso a la hora de reconstruir el interior y sus ajuares.

En relación al ámbito de lo cultural, otras referencias localizadas en los inventarios de bienes se refieren a la presencia de armarios o librerías para contener libros. En la documentación son numerosas las referencias en el inventario de Francisco Lorenzo de Guzmán en cuya vivienda tenía una librería de colecciones sobre medicina y ciencias naturales; se trata de una biblioteca de carácter profesional para su aprendizaje, donde podía mejorar sus conocimientos. Además, contenía otras colecciones sobre literatura y temas sobre jurisprudencia, devoción religiosa, Geología o Historia. En su sala de estudio tenía un bufete para leer y escribir, junto a otros muebles formados por escritorios, uno de ébano

y marfil, cantoneras de bronce con una escribanía en carey, marquetería y chapa de plata y otro escritorio forrado de terciopelo azul guarnecido de plata parar guardar joyas, objetos devocionales, accesorios de vestido o documentos. Como elemento curioso destaca la presencia de dos atriles de madera con plata y ébano y un repertorio de cuadros con el apostolado, algunos retratos de personas ilustres, paisajes y países.

A lo largo del siglo XVIII, la posesión de libros y bibliotecas privadas se fue convirtiendo en un fenómeno auspiciado por un proceso de alfabetización, producción y comercialización de libros. En el ámbito cultural, el mundo de la lectura era un indicativo de distinción más accesible a los patrimonios de la élite. Los espacios destinados al trabajo se utilizaban para la lectura y recepción de visitas, por lo que contar con este tipo de habitaciones implicaba una buena formación cultural. Escribían sobre bufetes, escritorios o la propia mesa donde situaban los libros y el tintero para la escritura. La privacidad de la que es garante la habitación personal ampara otras actividades como la lectura y la oración. Estancias como la alcoba y otros espacios, albergaban y daban cobijo a librerías de uso personal. Y es que, los placeres de la lectura en los espacios privados habían tenido una gran repercusión en el espacio doméstico granadino. Sin embargo, los vestigios de lo cultural o los destinados a la práctica de la lectura o la escritura en estas estancias, resulta un dato escaso e impreciso en la documentación notarial. A pesar de estos lugares orientados a lo cultural y a este momento solitario como era la lectura, éstos también se podían practicar en estancias como en el dormitorio, donde además de la cama para el descanso abundaban imágenes y artículos para el cuto y la oración. Ello cobra sentido si se tiene en cuenta que el lecho acoge al individuo en los momentos más trascendentales de su vida: durante el descanso nocturno, en la entrega del amor conyugal, la pérdida o el inicio de la vida o la enfermedad. Por este fin el objeto de la lectura además de tener un lugar reservado para tal fin, tendrá su lado preferencial en la alcoba.

Otros objetos relacionados con la importancia y el enriquecimiento cultural eran los tinteros que utilizaban para recargar de tinta la pluma para la escritura. Su presencia en los interiores granadinos es escasa con casos contados en sólo cinco de ellos, como en el Despacho o sala de

trabajo de la casa de Nicolás Moreno Serrano, con varios tinteros y plumas para la escritura.

6. CONCLUSIONES

La personal propuesta que me alentó al tratamiento del interior doméstico, hunde sus raíces en la afirmación que Halbawacs ofrecía sobre la relación entre los habitantes y el interior, "cuando un grupo se inserta en una parte del espacio, lo transforma según su imagen, pero al mismo tiempo se pliega y se adapta a las cosas materiales que se le resisten"

El análisis de la documentación nos lleva a reafirmar la presencia de salas específicas para el estudio y la lectura. Eran lugares habitados por el mobiliario más básico, junto a otros objetos decorativos, cuadros, lienzos y láminas que se registran en la documentación. Estas son las piezas significativas desde un punto de vista estadístico. Además, las piezas, tal y como se ha desarrollado, nos hablan de un mobiliario rico en variedad, que va incluyendo innovaciones, como las sillas pintadas o a la moda, o bien una mayor elaboración de las piezas. En este sentido, el ajuar dotal de finales de la centuria no presenta grandes cambios con el de los primeros inicios de siglo.

Los numerosos elementos que forman la cultura material de una civilización constituyen uno de los testimonios más importantes del ser humano. Su estudio nos abre las puertas de un amplio universo que nos permite comprender las costumbres o modos de vivir de una sociedad en un periodo histórico determinado. Con esta tarea se pretende reconstruir el interior doméstico, sus estancias y los enseres domésticos que la "habitaban". Este conjunto cohabitaba con los residentes de ahí su importancia como aspecto esencial en el ámbito doméstico. Lejos de concentrar su atención en la casa, se contempla como un conjunto de signos que obedecen a una lógica concreta, a un sistema de representación y a una específica estructuración y jerarquía.

Como producto arquitectónico, la razón de ser de un espacio doméstico es dar una respuesta construida a las necesidades de sus habitantes. Al entrometernos en el interior coexisten elementos materiales que, por sus funciones, nos hablan de relaciones de sociabilidad en cada habitación;

constituyen la expresión de cada miembro según la forma del habitar histórico. En este trabajo se presenta un esfuerzo por adentrarnos a una realidad compleja de aprehender, para poder articular una reflexión que relaciona lo microsocial y evoluciona hacia lo macrosocial: la vivencia del ser humano con el marco socioespacial.

8. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía,* 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Biset, E. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa

Gramsci, A. (1977). *Antología*. Siglo XXI

Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión

Han, K. (2002). *Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia*. Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). *Eurocentrism and Development in Korea*. Routledge

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". *The Review of Korean Studies*,(pp 165-186). The Academy of Korean Studies

"MUEBLES QUE ATESORABAN VIDAS EN EL ESPACIO DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII"

MARTA CRIADO ENGUIX
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La cultura material y el mobiliario doméstico constituye una de las manifestaciones culturales y artísticas más características de la vivienda del siglo XVIII. El mobiliario ha formado parte del transcurso cotidiano a lo largo de la historia. que reproduce fielmente las vivencias, los estilos y las prácticas diarias de una sociedad en un periodo histórico determinado.

2. OBJETIVOS

- Conocer las tipologías mobiliarias de contener más comunes en el espacio doméstico del siglo XVIII.
- Diferenciar cada una de las piezas, analizando las características principales de cada una.
- Analizar su importancia y su presencia en el interior hogareño.
- Comparar las distintas tipologías y la influencia que éstas alcanzaron en cada una de las estancias de la casa en el Setecientos.
- Diferenciar las tipologías mobiliarias de contener existentes en el espacio doméstico granadino del siglo XVIII.
- Reconstruir los ambientes domésticos y sus ajuares, analizando el mobiliario y las piezas que lo habitaban.

– Comprender la significación de cada una de las piezas en el espacio doméstico, así como la simbología social que desempeñan en la vivienda.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada para poder reconstruir con veracidad el mobiliario doméstico, se sustenta en la consulta documental, sobre todo de Protocolos Notariales de la Granada del siglo XVIII, específicamente en los inventarios de bienes confeccionados con motivo de los desposorios o defunciones. Partiendo de los datos arrojados y recuperados por estos documentos, se pretender ofrecer una aproximación al mobiliario que habitaba en el espacio doméstico granadino del siglo XVIII, desentrañar las tipologías de los mismos, su disposición en los distintos espacios de la casa, características principales, materiales y. aspectos decorativos. Con todo ello se pretende dar una visión de la importancia del mueble como una obra de arte que forma parte del estudio de la casa. Con esta metodología nos hemos enfrentado a una serie de carencias motivadas por la parquedad en la descripción de los documentos, lo que ha dificultado la identificación exacta y precisa de sus diseños, los materiales usados, tamaños, o el lugar donde se ubicaba del interior hogareño. No obstante, a pesar de estas limitaciones, la gran variedad de datos que guardan estos textos, nos ayuda a reconstruir una temática no tratada por la historiografía histórica.

Para poder abordar el inabarcable mundo que constituye la cultura material ha sido esencial abordar su estudio con el sistemático proceso de consulta de documental de archivos, procedentes de la localidad granadina, siendo fundamental el análisis de los inventarios post mortem que nos ha ayudado a poder reconstruir el ajuar familiar junto a los enseres que lo forman. Dentro de la documentación, engloba en su conjunto diverso la consulta de testamentos, ventas públicas, cartas de arras, encomiendas, donaciones, contratos, pero, sobre todo, inventarios post mortem. Pero, sobre todo, ha sido de gran ayuda la consulta de inventarios post mortem, donde son visibles datos como el tamaño, el

formato, el material, el color, ornamento, estado de conservación y el valor económico.

En los inventarios de este periodo, el mobiliario ocupa una de las partidas más extensas y detalladas. Por lo general ingresaba al matrimonio y, al igual que las prendas de vestir, ocupaban un rubro importante en las hijuelas de los testamentos, en las cartas de dote y de capital y en los inventarios *post mortem*. Se trata de dar una primera aproximación a la casa como espacio vivido en la ciudad de Granada durante el siglo XVIII. Teniendo en cuenta cómo hasta mediados de la centuria, las estancias estaban protagonizadas por la polivalencia de funciones, lo que significa que éstas se iban adaptando y transformando según las necesidades de sus moradores. Con el avance del siglo, las casas comenzaron a disponer de espacios claramente delimitados y funcionales motivados por los cambios en la construcción de viviendas en aras de un mayor orden y comodidad.

5. DISCUSIÓN

La justificación de la casa no reside en el concepto físico que la sostiene, es decir del complejo arquitectónico que configura el inmueble, pues, es el espacio habitado para la convivencia formado por los propios elementos que la componen son los que le aportan un valor. Veremos cómo estos hogares, presentan unos espacios conde aún no hay una función definida. Se movían entre los espacios polivalentes de la Edad Media y la ya cercana especialización que desemboca en el periodo decimonónico. Los objetos especializaban las dependencias de la casa.

Los numerosos elementos que forman la cultura material de una civilización constituyen uno de los testimonios más importantes del ser humano. Su estudio nos abre las puertas de un amplio universo que nos permite comprender las costumbres o modos de vivir de una sociedad en un periodo histórico determinado.

Desde su origen, el mueble surgió con una funcionalidad clara enfocada a facilitar la vida humana; pero también, está ligada a la representación social en la línea del aparentar un status. Con estas premisas básicas, el mobiliario fue evolucionando según unas demandas específicas, unas

necesidades funcionales que van a originar la creación de nuevas piezas o la adaptación de las ya existentes. De ello da buena prueba el mueble del siglo XVIII, período que en el mueble queda plasmado en una simbiosis entre la aparatosidad del periodo barroco y la funcionalidad destinada a la realización de una utilidad específica. Para poder abordar con rigurosidad científica este estudio, hemos recurrido al manejo documental de archivo, sobre todo los protocolos notariales de la capital granadina que nos han proporcionado la documentación, transcritos, analizados y reinterpretados para poder construir y recuperar un ámbito esencial del interior doméstico.

En esta época, la adquisición de objetos mobiliarios y suntuarios por parte de los más acaudalados experimentó un notable auge motivado por el gusto coleccionista derivado con respecto a las etapas precedentes en las que se prefería adquirir pinturas, objetos de plata labrada o aderezos, en una atención al mobiliario. Todo ello se explica por el esmero que empleaban los monarcas en la redecoración de los Sitios Reales, para lo que centraban a artífices extranjeros, así como a la protección que, a su vez, tuvieron con las manufacturas nacionales suntuarias.

Por tanto, al trabajar el entorno material cotidiano, el objeto de estudio no son las cosas en sí, sino el hombre visto a través de su vivienda, sus muebles, sus ajuares o su vestimenta Se pretende determinar la importancia concedida al mobiliario desde el punto de vista sociológico de la casa como espacio vivido.

El mobiliario se inserta en procesos, prácticas y relaciones sociales. De ahí que, la interrelación entre la casa- lugar de cobijo, repliegue y protección-y el mueble. No podríamos identificarlo sin atender a su ubicación y distribución interna. De ahí que, su justificación no reside en el concepto físico que la sostiene, sino por ser un espacio habitable -por sus moradores- y habitado -repleto de enseres, ajuares, mobiliario-.

En el siglo XVIII las estancias de la casa iban encaminadas hacia una función determinada. Durante este proceso alternaban la polivalencia de tareas -propia del medievo- en las dependencias de la casa, con la progresiva y creciente especialización que se gestaba en la era decimonónica. Los objetos iban encaminados hacia dicha especificidad, de ahí

la importancia de considerar el moblaje, los ajuares[90] y enseres como recurso de conocimiento sobre los modos de habitar.

El mobiliario adquiere un significado social. No sólo actuaban para el beneficio de los propietarios, sino que formaban parte de su devenir vital. Éste junto a los hábitos domésticos entre los convivientes representaba unas relaciones simbólicas y un valor en función de la interacción y aproximación que les otorgaban. Ha formado parte del vivir de cada sociedad y constituye una forma de expresión de los gustos, costumbres, ideologías, tendencias o preferencias. Los documentos legales nos aproximan a un pasado histórico invisibilizado en la historia. Con su estudio se puede trazar un horizonte colmado de posibilidades, desde la cultura material -soporte indiscutible de apoyo para nuestra teoría-, hasta el manejo documental de fuentes primarias, testamentos, inventarios de bienes o cartas dotales. A lo largo de la historia, su uso y disposición, los materiales y las técnicas empleadas para su construcción, proporcionan caudales de información sobre un periodo cultural e ideológico. De ahí que, la modificación sustancial y consolidada de algún aspecto en el mueble atiende a unos cambios significativos de diversa índole de las sociedades que lo utilizaban.

Para identificar el entorno material que se establece en la vivienda granadina, ha sido necesario recurrir al manejo documental de archivo donde ocupan un lugar esencial las consulta y transcripción de escrituras notariales, testamentos y cartas dotales que nos aportan información sobre la forma o ubicación de estos muebles y enseres. La documentación constituye una fuente inagotable para recuperar el pasado histórico que se forjó en el hogar, así como entre las paredes de una casa por medio de los objetos que pudieron influir en sus vivencias. De ahí la correlación entre el propietario y el objeto, entre la materialidad y la actividad humana.

En los objetos de uso diario subyace un conocimiento que se relaciona con sus propietarios y el entorno social, nos adentra en las formas de

[90] Dentro del ajuar se consideran los distintos objetos domésticos, los muebles, los enseres, los textiles (referidos a la vestimenta de uso común, textiles que decoraban las estancias), alhajas, y elementos decorativos de arte menoro de vestir la mesa.

vida y nos acerca a un sentido práctico y simbólico. Se da una relación intrínseca entre el objeto y el usuario. Por tanto, los bienes materiales tienen la capacidad de transportarnos a un contexto histórico. Actúan como un vehículo que nos transporta al pasado y nos permite comprender la vida cotidiana. Mediante la transcripción de los documentos, el historiador puede comprender que la palabra escrita va más allá de un análisis interpretativo, debe traspasar las fronteras, explorar aquellas vivencias ligadas al objeto, su valor y su utilidad.

Al igual que la imagen personal, el mobiliario constituye una forma de representación que expresa nociones del gusto y la moda. Preocupaba más su estilo y acabado que los propios materiales o las técnicas empleadas. Ha simbolizado a lo largo de la historia las formas de vivir de una sociedad, pues se integra en las relaciones sociales y en las prácticas cotidianas y adquiere un valor cultural, de ahí el vínculo la relación entre continente -estructura de la vivienda- y contenido -el mobiliario y los enseres que la habitaban-. No tendría sentido analizar el mobiliario sin una identificación precisa en el interior.

Entrando en materia, el mobiliario, según *Autoridades*, se refiere a la hacienda o bienes que se pueden mover o transportar de una parte a otra, a distinción de los llamados bienes raíces[91]. Ello facilita los usos, actividades domésticas y las prácticas humanas. El "mueble" o "mobiliario" no define su aparición en la lengua castellana hasta 1030. Procede del latín *mobilis* esto es, "que se puede transportar". Se compone de la raíz del verbo moveré (mover) y el sufijo -bilis (posibilidad de, que se puede), lo que no es inmueble y otorga menos valor a todo lo susceptible de ser trasladado, es decir, a los muebles.

Dentro de los muebles de contener, el arca era una de las piezas esenciales en el hogar para el almacenaje de tejidos. Es un tipo de mueble bajo consistente en una caja rectangular, muy ancha con una tapa que se levanta. La historiografía del mueble la considera el contenedor básico. Según *Autoridades* se trata de una caja grande con tapa llana, goznes para abrirla y una llave para su seguridad. En ellas guardaban

[91] Diccionario de Autoridades, Tomo IV, 1734.

objetos de diverso tamaño, siendo especialmente destinadas al almacenaje de los tejidos de la casa (para vestir la mesa, la cama o el atuendo personal). La diferencia entre arquetas y arcas se refiere al tamaño, siendo las primeras de un tamaño más pequeño. Los arcones eran de mayor tamaño y, aunque se confirma en menor porcentaje, se ubicaban en la sala de dormir para guardar la ropa de cama (colchas, mantas, sábanas) o el atuendo personal. En otros arcones, por su gran tamaño, se recoge la presencia de cofres o maletas que guardaban en su interior.

El conocimiento del contenido que albergaban nos permite conocer los recuerdos de una sociedad concreta en un periodo histórico determinado. En las arcas se guardaba todo tipo de tejidos y objetos, joyas o piezas de valor en los compartimentos del interior. Eran aportadas al matrimonio por los novios. La custodia de la indumentaria personal se confiaba fundamentalmente a los contenedores bajos. En los inventarios se detalla el material, el formato o el diseño que presentaban. La mayoría datan su fabricación en madera de pino o nogal, forradas (en cuero, terciopelo o seda), con pies, con tapa o sin ella. Iban selladas con su llave y cerradura para proteger su contenido y asas en los extremos para transportarlas de una estancia a otra.

En las arcas del dormitorio guardaban los tejidos para vestir la cama (sábanas, cobertores, mantas, fundas de almohadas), el ajuar de la novia y el atuendo personal (vestidos de paño fino negro, casacas, calzones, capas de paño negro, chupa de tafetán doble negro, pares de media, basquiñas, capas, delantales, guardapiés, etc.).

Un dato curioso y muy reiterado en los inventarios del siglo XVIII, atiende a la alusión de alhajas almacenadas en pequeños recipientes -cajas, "cajitas", arquillas y cofres-. Éstos ocupaban un apartado específico en las partidas notariales, nombradas como un epígrafe distinguido denominado "alhajas" o "plata". La tenencia de objetos, además de ser primordial para la antropología social, otorgaba al historiador lecturas complementarias sobre como podían ser los gustos, las preferencias, las modas, las costumbres, los usos, las mentalidades, las ideologías, las creencias religiosas o simplemente, como claros testimonios de su tiempo, presentan un valor incalculable para la investigación científica. Adentrarse en estos aspectos era posible gracias a la información que

ofrecen los documentos e inventarios de bienes de personas notables. En éste encontramos objetos diversos, desde los referidos al menaje culinario (vajillas y piezas de cocina), hasta los adornos para el embellecimiento personal (joyas, cadenas, pulseras, sortijas y objetos de valor). La exhibición de joyas para el adorno personal, como el destinado al amueblamiento y al ornato del interior, se erigió como uno de los símbolos más indiscutibles de la posición social y económica del individuo.

Las alhajas argénteas de lucimiento personal constituían un grupo de piezas de carácter diverso, pero menos variado y nutrido que las joyas de oro. En este apartado figuran las hebillas, los botones, las cajas, entre otros. De ellas cabe citar los materiales y diseños; las había rectangulares, circulares con forma de concha, de plata en su color, sobre dorada, esmaltadas, de porcelana, mármol, tumbaga, con guarniciones y detalles de plata, de filigrana y de escenas historiadas. La apariencia personal constituía una tarjeta de presentación.

De ahí que se proyectara públicamente una imagen clara de poder y prestigio y se ponía de manifiesto la jerarquización social existente que se completaba con determinadas formas de vida.

El armario era otro mueble para el almacenaje tanto de tejidos como de otros objetos domésticos y alcanzó gran protagonismo frente a la presencia de arcas y arcones. Para Bachelard "el armario y sus estantes, el escritorio y sus cajones, el cofre y su doble fondo, son verdaderos órganos de la vida psicológica secreta. Sin esos objetos, y algunos otros así valuados, nuestra vida íntima no tendría modelo de intimidad. Son objetos mixtos, objetos-sujetos. Tienen, como nosotros, por nosotros, para nosotros, una intimidad. Uno de los cambios más relevantes y definitivos en la decoración doméstica del siglo XVIII se aprecia en la tendencia al mobiliario en vertical. En los siglos XVI y XVII dominaban los contenedores bajos, siendo las arcas y las cómodas los más frecuentes en los interiores. El prestigio reconocido a esta tipología de mayor altura se debe al gusto que afectaba a los escritorios tradicionales y a los esquemas de muebles superpuestos.

El armario también alcanzó protagonismo en el Setecientos granadino, hecho perceptible en la propia documentación con expresiones como

"almario grande", "almario de nogal", "almario ordinario". Sus diseños oscilaban desde los más tradicionales a los más innovadores en zonas como en la antesala o la sala principal. Estos llevaban motivos decorativos, jaspeados o pintados de aspecto colorido; de éstos últimos tan sólo se recogen unos 7 modelos, 3 con superficies pintadas (con diseños geométricos, con motivos naturales, florales u otras secuencias repetitivas) y 4 con lacados cuya superficie quedaba con un lacado "abrillantado". Una tendencia frecuente en la época era la imitación, técnica que economizaba aquellas piezas más costosas aportando un aspecto lo más parecido posible al material original. Dentro de la práctica imitativa, dominan aquellas piezas con acabados de la madera que imitaban el nogal, la caoba, el jaspe. También se recurría al marmoleado mediante la creación de efectos pictóricos combinados. En el estilo barroco más tardío, dominan las superficies con moldurados en relieve. Este modelo contenedor jugaba un papel de gran importancia en la decoración de la sala.

Dentro del mueble de contener hay que citar las cómodas, también de madera, siendo habitual la madera de roble o de castaño en estancias como la alcoba para almacenar atuendos o vestimentas de uso personal.

Aunque su presencia en la documentación es más bien escasa, con términos como "calajera" o "calaxera"; esta minoría cobra sentido teniendo en cuenta la escasa formación de los escribanos, así como la falta de conocimiento específico y técnico para identificar las piezas; esto conlleva a citar las tipologías con otros términos sin actualizar el vocabulario de los objetos designados.

La alacena era otro modelo contenedor frecuente en los hogares granadinos que, en la mayor parte de las descripciones se constata la custodia de vajillas de mesa y objetos culinarios: jarras, objetos de cristal o vidrio, jarros. En ocasiones se combinaban las baldas superiores a modo de escaparate o exposición como vitrina y, el cuerpo inferior con cajones para almacenaje para guardar la lencería de mesa. La alacena solía ubicarse en cualquier estancia de la casa, siendo frecuente en la cocina con un modelo más adaptado a despensa o almacén de alimentos o conservas en orzas que guardaban junto a otros útiles propiamente culinarios. En cuanto a su aspecto formal, la mayoría estaban pintadas o charoladas con tonos verdes, azulados y rojizos de la carpintería que

creaban aspectos coloridos muy diversos. Las puertas de celosía que describen los documentos se refieren al acabado enrejillado de la época.

Los cofres también servían para almacenar tejidos u otras piezas muebles y se utilizaban como mobiliario, aunque en función del tamaño que presentaban los utilizaban para un almacenaje determinado (tejidos u objetos). Podían colocarse en cualquier estancia de la casa y presentan diversos tamaños, encorados de baqueta y forrados en su interior.

Una tipología similar era el bargueño, pieza para contener objetos similares a la pieza que se presenta de principios del siglo XVII, por la inexistencia de modelos en el XVIII. Se trata de un bargueño de madera con elementos de hueso, hierro, y tejidos, realizado con la técnica de la taracea, torneado y forjado. Las cajas también eran utilizadas para guardar objetos personales o de valor; las había de diversos materiales (plata, madera, cobre), tamaños y diseños decorativos.

6. CONCLUSIONES

Dentro del mobiliario que habitaba el espacio doméstico en el siglo XVIII, el contenedor estaba destinado al albergue y custodia de objetos de claro. Cofres, arcas, baúles y cajas alcanzan un lugar esencial en los espacios de la casa, formando parte del transcurrir diario y el uso cotidiano. Una de las peculiaridades que mayor protagonismo alcanza era su forma de cierre, dato que aparece de forma inexcusable en la documentación de archivo para la salvaguarda y custodia de los objetos de valor.

El estudio se basa en la documentación de archivo, en su mayoría enfocada a los Protocolos Notariales de la Granada del siglo XVIII, específicamente centrada en los inventarios de bienes, los testamentos y las caras de dote. Serán la fuente principal para el conocimiento del mobiliario doméstico, pues, las piezas, por su carácter privado y su deterioro físico, fruto del paso de los siglos, han sido víctimas de su desaparición o inaccesibilidad por formar parte de colecciones privadas.

Esta problemática es extensible a las distintas piezas susceptibles del estudio artístico, como pueden ser pinturas, esculturas o las artes decorativas -plata, joyas-, por lo que al reducido número de piezas

conservadas hay que sumarle su carácter privado que supone una dificultad añadida a la hora de contar con un repertorio lo suficientemente representativo para dar una imagen global. Por este motivo, hay que recurrir a los protocolos notariales y a través de los datos allí contenidos, dar una visión aproximada de los bienes que poseían las casas del siglo XVIII en la ciudad de Granada. El problema que ello supone surge a la hora de interpretar los documentos. Ello deviene de la parquedad en la descripción de las piezas que, en la mayoría de los casos se limita a la identificación de la misma, los materiales usados para su realización y el precio de su tasación. A ello hay que sumar el nulo conocimiento artístico por parte de los notarios, así como la nula preparación de arte por parte de los notarios, cuya información escasea a la hora de inventariar los bienes y no a realizar un informe artístico. Partiendo de los datos arrojados por estos documentos se da una visión del mobiliario que engalanaba los hogares granadinos dieciochescos. Se van a recoger la tipología y su disposición en los distintos espacios de la casa, los materiales más apreciados, el valor que éstos alcanzaban o las obras decorativas. Se pretende dar una visión de la importancia del mueble como una obra de arte más que reviste y decora los ambientes domésticos.

A pesar de las limitaciones que presenta la documentación, la información analizada nos ha permitido reconstruir aspectos del interior, su distribución y los enseres que habitaban sus estancias. Analizar sus espacios, pero concretar la importancia que adquirían estas piezas en los interiores de la casa.

El mueble ha formado parte del desarrollo de nuestra vida, constituye un reflejo de la actividad humana pues como ya expresaba Germaná que contiene una serie de valores estéticos y expresa de manera directa diversos datos sobre la cultura, el modo de vida y la manera de pensar de las sociedades que lo producen. Nos aproxima al entorno material y al conocimiento de las sociedades de un periodo histórico.

Al referirnos al estudio de la cultura material, tenemos que aludir al complejo universo de enseres y artefactos que habitaban la casa como unidad básica del desarrollo de la vida humana donde se desencadenaban las vivencias y las prácticas cotidianas. El análisis de la documentación reafirma el predominio claro de unos muebles sobre otros, los

imprescindibles: cama, mesas, sillas, objetos devocionales y decorativos, arcas y cofres. Estas son las piezas significativas desde un punto de vista estadístico. Otros muebles como son las arquetas, los escaparates o escritorios presentan otro tipo de dominio con poca significación estadística. Además de las piezas, tal y como se ha desarrollado, nos hablan de un mobiliario rico en variedad, que va incluyendo innovaciones, como las sillas pintadas o a la moda, o bien una mayor elaboración de las piezas. En este sentido, el ajuar dotal de finales de la centuria no presenta grandes cambios con el de los primeros inicios de siglo.

8. REFERENCIAS

Lucie Smith, E, (1990). *Breve Historia del Mueble*, Madrid, Ediciones el Serbal.

López Castán, A. (1991). "La colección de bienes muebles del marqués de Yranda y la renovación el gusto en el Madrid ilustrado", en *Boletín del Museo e Instituto "Camón Aznar*", XLV.

Norgberg, E, (1982), *la civiltá delle bueone maniere. Il proceso di civilizzazioe*. I, Il mulino, Bolonia.

Ordóñez Goded, C, (2016). *De lacas y charoles en España: siglos XVI-XIX,* Madrid. Universidad Complutenses de Madrid,

Rivera Blanco, J., (1992), "La investigación de la arquitectura popular desde las fuentes documentales. Materiales historiográficos y el archivo de la Real Chancillería de Valladolid", Báez Mezquita, J. B., *Arquitectura popular de Castilla y León. Bases para un estudio*, Instituto de Ciencias de la Información, Universidad de Valladolid.

Rodríguez Fernández, D. (1999), "Desigualdades sociales y criterios de consumo diferenciados. Cultura material y nivel de vida en Galicia interior, Celanova (1630-1850)", *Cuadernos Feijonianos de Historia Moderna I,* Santiago de Compostela.

EL PÓDCAST CÓMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN CLASE DE PERIODISMO CULTURAL

JULIETI DE OLIVEIRA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El periodismo cultural es una rama especializada del periodismo responsable por difundir, informar y también educar sobre las diferentes manifestaciones en el ámbito de la cultura, desde las más tradicionales como el cine o la literatura hasta las más actuales como los videojuegos y las series (Pastoriza, 2006). La función de la cultura en el ámbito de la prensa se convierte en una mediadora esencial entre el sistema cultural y el público, cumpliendo el importante rol de registrar y seleccionar acontecimientos que reflejan la realidad social. En este contexto, el periodismo cultural asume la tarea de interpretar el sistema cultural como si estuviera trazando un mapa, con el propósito de comprender el dinamismo del movimiento social. A través de esta labor, se forjan narrativas que contribuyen significativamente a la construcción de consensos en torno a la cultura vigente en una determinada época (Keller, 2012).

Tradicionalmente, el periodismo cultural ocupa una sección específica en la prensa diaria, o los suplementos culturales en los fines de semana. Otro espacio para esta especialidad son los medios especializados. Sin embargo, de igual manera que la concepción de cultura, el periodismo cultural es un área en constante transformación, acompañando los cambios sociales y tecnológicos de la sociedad.

En este sentido, el importante avance tecnológico que vivimos en la sociedad del siglo XXI ha ampliado nuestras percepciones de la cultura, incluyendo en ella ámbitos como los videojuegos, la moda, las series, la gastronomía, etc. A la vez, el periodismo ha ampliado los formatos en

los que se adaptan y se difunden los contenidos culturales. El podcast, como herramienta narrativa surgida a principios de los años 2000, se ha expandido debido a las facilidades propiciadas por las nuevas tecnologías. Este formato de audio se puede definir como "un medio de comunicación que provee objetos sonoros digitalizados alojados en Internet que ofrecen la posibilidad de suscripción y descarga automática de contenidos mediante motores de sindicación" (García-Marín, 2019, p. 182).

En el escenario económico, social y tecnológico en el que vivimos, la comunicación instantánea es cada vez más valorada y la propagación del audio bajo demanda se ha visto favorecida. A ello se suman los cambios de hábitos de vida y las facilidades que el formato ofrece para consumir contenido en línea de forma atemporal y mientras se realizan actividades. En ese contexto, el podcast se ha posicionado como uno de los medios con mayor impacto y proyección (Llinares, Fox, Berry, 2018). En el último año ha crecido un 10% en España, según IAB Spain (2023), además ocupa la segunda posición en el consumo de audio (32%), tan solo por detrás de la música (46%), y ya se impone sobre la escucha de la radio lineal. Algunos autores hablan de una era de la audición (Ormaechea y Delkader, 2019).

Otras de las características de este formato es la facilidad de trabajar, tanto para la grabación, edición y reproducción de los contenidos. Los avances tecnológicos también facilitaron el alcance en muchos casos de forma gratuita y de uso intuitivo, algo que facilita su aplicación también en el ámbito educativo. Son muchas las experiencias exitosas del uso de la narrativa digital adaptada a diferentes ramas de la educación (Campos Ceballos y Hergueta Covacho, 2022; Borja-Torresano et al., 2020; Celaya et al., 2020; Kinkaid et al., 2020).

Este proyecto nace de la necesidad de iniciar a los alumnos en los nuevos formatos que ofrece la profesión periodística. Por lo tanto, pretende demostrar la aplicabilidad del podcast como herramienta educativa en la asignatura de Periodismo Cultural con el objetivo principal de que los alumnos creen su propio podcast relacionado con los contenidos de la asignatura.

1.1. Planteamiento didáctico

El periodismo atraviesa un período de cambios y adaptación, impulsado por la innovación y la transformación digital. En este sentido, "la introducción de nuevas ideas, métodos y tecnologías permite a los periodistas experimentar con nuevas formas de narración en un amplio marco de cambio institucional y organizativo" (Cornia, Sehl, Nielsen, 2017: 7). En este escenario, la enseñanza del periodismo debe innovar para mantenerse al día con los cambios y preparar a los alumnos, ofreciendo nuevas soluciones y otros espacios de trabajo periodístico en la producción y difusión de contenido. Por otro lado, Hunter y Nel (2011: 10) señalan que esto representa "un desafío para la identidad pedagógica", ya que los contenidos periodísticos están cada vez más relacionados con lo audiovisual y digital, en detrimento de la redacción y los géneros tradicionales (Manfredi Sánchez, Ufarte Ruiz, Herranz de la Casa, 2019).

Es importante tener en cuenta que ninguna herramienta por sí sola puede implementar cambios en los procesos de enseñanza. Antes de utilizarla, es necesario realizar una planificación didáctica y una evaluación de sus posibles aspectos pedagógicos (Solano y Fernández, 2010). En este sentido, el podcast es una herramienta que puede aplicarse en la educación siempre que se tengan en cuenta los contenidos educativos y su adaptación adecuada al formato de la herramienta. Como afirman Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez (2011), el podcast educativo no es simplemente un elemento sonoro, sino un contenido que debe estar vinculado a una planificación didáctica y a unos objetivos pedagógicos.

Solano y Fernández (2010) recomiendan seguir los siguientes pasos antes de incorporar el podcast en la elaboración de una actividad docente: identificar, describir la actividad, establecer una temporalización, definir las competencias necesarias, la metodología, los recursos necesarios y las formas de evaluación del trabajo final. El proceso de creación implica redactar un guion, grabarlo, publicar los archivos en la web y cargar los podcasts en dispositivos móviles u ordenadores (Robles, 2011).

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

La asignatura de Periodismo Cultural, que se imparte en el tercer año de la carrera de Periodismo, es una asignatura optativa que despierta un gran interés entre los estudiantes. Su objetivo principal es proporcionar a los futuros profesionales de la información los fundamentos esenciales del Periodismo Cultural, tanto en términos cognitivos como instrumentales. De manera específica, se pretende guiar y capacitar a los estudiantes en los conceptos, recursos y métodos necesarios para estudiar esta disciplina, abarcando tanto las relaciones e interacciones entre sus fundamentos teóricos como la adquisición de competencias, habilidades y destrezas específicas de esta especialización periodística. Además, se busca fomentar actitudes positivas y creativas para su futura práctica profesional.

En cuanto a las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes, además de las competencias generales de la carrera, se centran en las siguientes competencias específicas:

Competencias específicas:

- Capacidad y habilidad para expresarse con fluidez y eficacia de manera oral y escrita, sabiendo aprovechar los recursos lingüísticos y géneros periodísticos más adecuados a esta especialización.
- Capacidad para leer y analizar textos y documentos especializados de cualquier tema relevante y saber resumirlos o adaptarlos mediante un lenguaje o léxico comprensible para un público mayoritario.
- Capacidad y habilidad para la aplicación de esta especialización periodística en los medios de comunicación tradicionales y en los nuevos soportes digitales.
- Capacidad para la ideación, planificación y ejecución de proyectos informativos y comunicativos.

- Capacidad y habilidad para el desempeño de las principales tareas periodísticas, desarrolladas a través de áreas temáticas, aplicando los géneros y procedimientos periodísticos adecuados.
- Capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento (escrito, sonoro, visual, etc.) de utilidad para la elaboración y procesamiento de información, así como para su aprovechamiento comunicativo.

El grupo en el que se realizó la práctica pertenecía a una universidad privada de la ciudad de Sevilla. Estaba compuesto por 12 alumnos con edades comprendidas entre los 19 y los 22 años. Algunos de ellos ya estaban realizando prácticas laborales en algún medio de comunicación. Uno de los desafíos que se presentaba era que, en su mayoría, procedían de otras ciudades y tenían un conocimiento limitado de las actividades y la vida cultural de la ciudad.

El objetivo general del proyecto era crear un podcast que pusiera en práctica el contenido y los géneros periodísticos estudiados en la asignatura de Periodismo Cultural.

- OBE1. Descubrir las funcionalidades del pódcast para el periodismo.
- OBE2: Diseñar un pódcast para la asignatura.

2.1. Procedimiento usado para la actividad

En primer lugar, se ha impartido una clase teórico-práctica sobre el auge del podcast y su uso en el periodismo. Durante esta clase, se buscaron ejemplos de podcasts en español y se analizó cómo la prensa tradicional, especialmente en el caso de la radio, ha adoptado este nuevo formato. También se buscaron ejemplos en otros medios. A partir de una selección de casos, se llevó a cabo un análisis que abarcó el formato, la estructura, la duración, la narrativa, los contenidos, el uso de géneros periodísticos, elementos sonoros, etc.

En la segunda clase, se trabajaron las herramientas técnicas de edición y grabación. Se organizó un pequeño taller para el uso de herramientas, en este caso, se optó por Audacity debido a que es una herramienta gratuita

y ofrece mayor accesibilidad para los estudiantes. También se presentaron algunas opciones para la gestión de la música y efectos de sonido.

El trabajo se dividió en dos momentos. En el primero, se trabajó de manera conjunta con toda la clase para tomar decisiones sobre el formato, los efectos sonoros, el nombre y la imagen del podcast. Con relación a los elementos sonoros, como la cabecera y las cortinillas, se optó por crearlos internamente con la participación de los estudiantes que tenían conocimientos musicales. Se llegó a un acuerdo con el periódico universitario para publicar el podcast en una de sus secciones y utilizar los efectos de sonido del medio. Para ello, los alumnos se comprometieron a entregar un contenido semanal.

En la segunda parte del trabajo, se organizó a la clase en parejas de alumnos para llevar a cabo el proyecto final. Se creó un cronograma con entregas programadas para todos los viernes durante los meses de marzo, abril y mayo. Para la realización de las actividades, se proporcionaron las siguientes instrucciones al grupo:

1. Seleccionar un ámbito estudiado en Periodismo Cultural.
2. Redactar una crítica cultural sobre el tema seleccionado.
3. Elaborar la agenda cultural semanal de la ciudad, pero con un enfoque alternativo.
4. El podcast debe tener una duración de entre 10 y 12 minutos.
5. Elaborar el guion del programa.
6. Planificar la música o los efectos de sonido.
7. Cuidar la entonación y la vocalización.
8. Editar la grabación en Audacity.
9. Enviar el material al técnico responsable de la publicación de los audios.
10. Entregar el guion del pódcast.

3.VENTAJAS Y DESAFÍOS DEL PROYECTO

El uso de esta herramienta ha resultado muy provechoso, en primer lugar, para despertar el interés del alumnado por los contenidos de la asignatura. Tuvieron la oportunidad de poner en práctica un nuevo formato para comunicar los contenidos culturales y, al mismo tiempo, tuvieron

la libertad de utilizar creativamente sus conocimientos en diseño, edición, redacción y música.

En el caso de los alumnos de Periodismo, el uso de este tipo de herramientas resulta relativamente fácil, ya que durante el curso desarrollan habilidades comunicativas relacionadas con los medios audiovisuales.

Asimismo, ha sido fundamental para poner en práctica los conocimientos y los contenidos desarrollados en clase. En el programa de la asignatura, además de abordar la evolución histórica del concepto de cultura, se estudian los fundamentos teóricos de la especialidad, entre ellos la crítica como género y mediación, el acontecimiento cultural y su noticiabilidad, así como la forma en que se comunican los diferentes ámbitos de la cultura.

En este sentido, el podcast ha servido para poner en práctica la crítica cultural de una manera más creativa. Aunque el formato sea de audio, se ha tenido que preparar un guión con la redacción de todo el contenido del podcast. Como ventaja, se ha podido unir la parte teórica con la práctica de la redacción, al mismo tiempo que se han desarrollado habilidades específicas, como la capacidad y habilidad para expresarse con fluidez y eficacia tanto de manera oral como escrita, aprovechando los recursos lingüísticos y los géneros periodísticos más adecuados para esta especialización.

Como se mencionó anteriormente, uno de los desafíos era que muchos de los alumnos provenían de otros pueblos o ciudades y tenían un conocimiento limitado de la vida cultural de Sevilla capital. Esto podría dificultar la elaboración del apartado de la agenda cultural. Para resolver este problema y ampliar los conocimientos del alumnado, se llevaron a cabo una serie de visitas a espacios culturales de la ciudad. Por otro lado, se realizó un análisis en profundidad de la sección de cultura de la prensa local, así como de los programas dedicados a la cultura en la radio y la televisión. Ambas actividades contribuyeron a un mayor contacto con el periodismo cultural y a conocer sus debilidades y fortalezas a nivel local.

Después de analizar las secciones de cultura de los medios locales y realizar visitas a espacios culturales de la ciudad, se observó una falta de

cobertura de la cultura local en los medios, ya que casi siempre se repetían las mismas temáticas, como estrenos de cine, festivales de música, publicación de libros de grandes editoriales o alguna pieza de teatro reconocida. En otras palabras, al enfocarse en ciertos temas y no en otros, los medios hacían una selección de lo que consideraban cultura, lo que limitaba el conocimiento del público y perjudicaba a los creadores.

Este análisis de la prensa se llevó a cabo durante las clases previas al proyecto del podcast, con la intención de fomentar el pensamiento crítico y desarrollar en el alumnado la capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento (escrito, sonoro, visual, etc.) útil para la elaboración y procesamiento de información, así como para su uso comunicativo. Todo esto contribuyó a crear un contenido de calidad que cubriera una necesidad en los medios, detectada a partir del análisis crítico de los medios y su relación con la cultura local.

Por último, es importante destacar que, al ser un grupo pequeño, se facilitó el trabajo y la atención a las necesidades y dudas que iban surgiendo.

4. RESULTADOS

El pódcast de la clase se ha denominado "Club de Cultura". Además de la imagen, los alumnos crearon un texto descriptivo del mismo, como se puede ver a continuación:

FIGURA 1. *Presentación gráfica del pódcast*



CLUB DE CULTURA

Bienvenidos al Club de Cultura, un pódcast de la asignatura de Periodismo Cultural, hecho por estudiantes para acercarnos al mundo del cine, de la fotografía, de la cultura en general. Os esperamos.

Fuente: Elaboración del alumnado

En total, se han creado seis podcasts con una duración de entre 10 y 12 minutos cada uno. Cada grupo eligió una temática relacionada con el

ámbito cultural que les despertaba más interés. Los temas culturales abordados fueron los siguientes:

- Música
- Libros y literatura
- Feria de Sevilla y moda
- El Rocío
- Cine
- Arte contemporáneo

El formato seguido se ajustó al establecido en el planteamiento del proyecto: fue informativo, incluyendo la elaboración de una agenda cultural semanal, comentarios y opiniones sobre la temática elegida. De esta manera, se aplicaron los conceptos y técnicas de la crítica, uno de los géneros periodísticos de mayor relevancia en el periodismo cultural.

Por ejemplo, en el tema de la música, se realizó una crítica con motivo del lanzamiento de la última canción del rapero Residente, titulada "This is not America". Se siguieron las principales características del género, como proporcionar información sobre el contenido de la obra, orientar sobre la trayectoria del autor, analizar el estilo y el lenguaje utilizado, examinar el contexto en el que se desarrollaba y su relación con el contexto histórico actual, reflexionar sobre los valores morales, intelectuales e ideológicos tratados en la canción y emitir una opinión argumentada fundamentada sobre la misma.

Los grupos que abordaron temas relacionados con la cultura y la tradición, como la Feria de Sevilla o El Rocío, buscaron relacionar estos eventos con las definiciones de cultura estudiadas en clase. Al mismo tiempo, expresaron de manera crítica su opinión sobre la organización y desarrollo de dichos eventos.

En el apartado de la agenda cultural, se observó un esfuerzo por ofrecer una alternativa a las agendas publicadas en los medios, buscando fuentes de información propias y destacando ámbitos culturales como pequeñas exposiciones fotográficas, conciertos en salas locales, eventos de videojuegos o exposiciones en museos municipales, como el espacio Antiquarium o el Museo de Cerámica. También se tuvieron en cuenta los espacios que fueron visitados durante las clases.

5. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Para evaluar el trabajo final se ha utilizado una rúbrica de revisión que se puede ver en la tabla 1:

TABLA 1. *Rúbrica de evaluación de pódcast*

	Experto	**Bueno**	**Principiante**	**No completado**
Contenido	La información que ofrece el audio es clara, concisa y objetiva. Se percibe la intención comunicativa, así como el propósito del tema.	La información que ofrece el audio es clara, concisa y objetiva. Es confuso en cuanto a la intención comunicativa, así como el propósito del tema.	Se observan algunos problemas en el dominio del contenido que trata el audio; sin embargo, existen algunos elementos mínimamente logrados.	Hay bastante confusión en el dominio y en la Exposición del contenido del audio. En suma, no ofrece una buena oportunidad para aprender.
Lenguaje	Hay un excelente uso del lenguaje en cuanto a entonación, volumen y dicción	Se observa un uso adecuado del lenguaje en cuanto a entonación, volumen y dicción y se han incluido recursos complementarios.	No existe una buena dicción, volumen y entonación. No se observan recursos lingüísticos variados, lo que dificulta comprender el audio. Se escuchan frases inconexas o mal acabadas.	La calidad de los elementos lingüísticos es mala. Hay poca definición sobre las ideas centrales que se quieren comunicar. No se han usado de manera correcta los recursos.
Estructura	Introducción Critica Agenda Cierre	Incluye todos los elementos de la estructura, aunque no están claras las transiciones	El pódcast incluye 2 de los 3 elementos de la estructura.	El pódcast incluye solo un elemento de la estructura.
Uso de fuentes	El contenido se apoya en el uso de fuentes debidamente citadas.	El contenido se apoya en el uso de fuentes aunque algunos casos no están citadas.	Se apoya en el uso de fuentes, pero y en algunos casos no están citadas.	No se han utilizado fuentes para apoyar el contenido.
Elementos sonoros	Las piezas musicales seleccionadas guardan relación con el contenido del podcast, y están libres de derechos.	Las piezas musicales seleccionadas guardan relación con el contenido del podcast, aunque algunas no están libres de derechos.	Las piezas musicales seleccionadas guardan poca relación con el contenido del pódcast, y muchas no están libres de derechos.	Las piezas musicales seleccionadas no guardan relación con el contenido del podcast, y no están libres de derechos.

Edición	El pódcast está perfectamente editado, no se superpone el audio a la música o viceversa.	El pódcast está bien editado, aunque en Algunos momentos el sonido o el audio no son muy limpios	El podcast está editado, pero en Muchos momentos se superponen los audios y la música.	El podcast no está bien editado, el audio y el sonido no se escuchan limpios y se superponen.

Fuente: elaboración propia

Además, durante las clases de los viernes, se reservó un tiempo especial para la audición y análisis del contenido creado por cada grupo. Esta actividad no solo permitió compartir los trabajos entre compañeros, sino que también brindó la oportunidad de realizar comentarios significativos y constructivos sobre el material presentado. Esta práctica resultó ser un valioso ejercicio de aprendizaje en grupo, ya que no solo se celebraron los aciertos de cada equipo, sino que también se identificaron y discutieron los errores potenciales. Este intercambio de ideas y la crítica constructiva contribuyeron significativamente a la mejora constante de los proyectos y al enriquecimiento del proceso de aprendizaje colaborativo.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas tras la implementación del podcast en las clases de Periodismo Cultural son muy positivas y sugieren que esta herramienta es perfectamente aplicable en el entorno educativo de la asignatura. En un mundo digital en constante evolución, es esencial innovar en las prácticas docentes para preparar adecuadamente a los estudiantes para el mercado laboral.

En el contexto actual, marcado por la creciente digitalización de la sociedad y la amplia disponibilidad de herramientas y recursos en línea, la introducción del podcast en el ámbito educativo se presenta como una opción especialmente accesible y económica. Esta accesibilidad no solo se refleja en la facilidad para utilizar herramientas de creación y edición de podcasts, muchas de las cuales son de libre acceso, sino también en la posibilidad de acceder a una audiencia global a través de plataformas en línea.

Esta democratización de la educación se traduce en una experiencia enriquecedora para los estudiantes. Les brinda la oportunidad de participar activamente en la creación y difusión de contenidos, lo que fomenta la autonomía y la capacidad de expresión. Además, al utilizar recursos digitales y medios de comunicación contemporáneos, los estudiantes están más en sintonía con las tendencias actuales y adquieren habilidades relevantes para el mundo laboral actual, donde la comunicación digital juega un papel central.

En resumen, el podcast no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también se alinea con las demandas de un mundo digitalizado y ofrece a los estudiantes la capacidad de participar activamente en la producción de contenido y en la adquisición de habilidades valiosas para su futuro profesional en el periodismo y la comunicación.

En cuanto a los objetivos establecidos para el proyecto, puede afirmarse con éxito que los estudiantes han adquirido un conocimiento profundo de las ventajas y funcionalidades del podcast. Además, han logrado relacionar los contenidos de la asignatura de manera innovadora, combinando aspectos como la redacción, las características de los géneros periodísticos y el uso de fuentes de información con elementos creativos como efectos de sonido y música. Esto ha dado como resultado la creación de contenidos atractivos y entretenidos en un formato innovador que ha captado la atención de sus compañeros.

La enseñanza del periodismo se enfrenta al desafío de adaptarse a un entorno cada vez más digital y audiovisual, pero esta práctica ha demostrado que ambas dimensiones pueden ser complementarias. No se puede producir un contenido periodístico de calidad sin la base sólida de consulta de fuentes adecuadas, redacción clara y objetiva, así como un conocimiento profundo de los formatos y características de los géneros periodísticos. El ámbito digital y audiovisual enriquece y hace más accesible este contenido, pero no lo reemplaza.

En este sentido, se confirma la importancia de un enfoque didáctico y objetivos pedagógicos claros, como señalaban Solano y Fernández (2010), antes de implementar cambios significativos en la enseñanza.

Los resultados obtenidos demuestran que el podcast es una herramienta de fácil acceso para los estudiantes y les permite desarrollar tanto su creatividad como sus conocimientos en el campo de la comunicación, generando contenido informativo de alta calidad. Para la asignatura de Periodismo Cultural, este formato resulta especialmente relevante, ya que brinda a los futuros periodistas nuevas oportunidades en su carrera y a la especialidad del Periodismo Cultural un nuevo medio para difundir contenidos de calidad y relevancia para las audiencias.

7. BIBLIOGRAFÍA

Borja-Torresano, S. C., Mascaro Benites, E. M., Ulli Flores, W., E., (2020). Pódcast: Usos y tipologías en la enseñanza del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 5 (10), 298-320

Campos Ceballos, M.J.; Hergueta Covacho, E. (2022). El podcasting a través del ABP en la enseñanza del alemán en la EEOOII. En González Aldea P; Herrero Curiel E.; Gil Quintana J. y Recio Moreno D. (Coords.). Alfabetización mediática y factor relacional (pp. 218-245). Madrid: Ediciones Fragua.

Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C. y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). Revista Latina de Comunicación Social, (77), 179-201.

Cornia, A., Sehl, A. y Nielsen, R. K. (2016). Private Sector Media and Digital News. London: Reuters Institute for the Study of Journalism/Digital Media Project

IAB Spain (2023). Estudio del Audio Digital en España. IAB Spain. Disponible en https://iabspain.es/estudio/estudio-audio-digital-2023/. [Consulta: 5 de mayo de 2023]

García-Marín, D. (2019): La radio en pijama. Origen, evolución y ecosistema del podcasting español. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 25 (1), 181-196.

Hunter, A. y Nel, F.P. (2011). Equipping the Entrepreneurial Journalist: An Exercise in Creative Enterprise. Journalism & Mass Communication Educator, 66, 1, 9-24. doi: 10.1177/107769581106600102

Kinkaid, E., Emard, K., and Senanayake, N. (2020). The podcast-as-method? Critical reflections on using podcasts to produce geographic knowledge. Geograph. Rev. 110, 78–91.

Keller, S. (2012). Um mapa da vida cultural no Rio Grande do Sul: análise do caderno Cultura, de Zero Hora. UFRGS.

Llinares, D.; Fox, N.; Berry, R. (2018). Introduction: Podcasting and Podcasts-Parameters of a New Aural Culture." Llinares, D.; Fox, N.; Berry, R. (eds.). Podcasting: New Aural Cultures and Digital Media (pp. 1-13). Cham: Palgrave Macmillan.

Manfredi Sánchez, J., Ufarte Ruiz, M., & Herranz De La Casa, J. (2019). Innovación periodística y sociedad digital: Una adaptación de los estudios de Periodismo (74.a ed.). Revista Latina de Comunicación Social. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1402

Ormaechea A., Delkader, P. F. (2019). Un viaje a través del audio. Revista Telo.

Piñeiro-Otero T., Caldevilla Domínguez D. (2011) Podcasting didáctico. Una aproximación a su uso en el ámbito de la universidad española. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, (12) 2, 14-30.

Robles, H. (2011). Experiencia de podcasting en la enseñanza de una segunda lengua. Zona Próxima, (14), 142-149.

Rodríguez Pastoriza, F. (2006). Periodismo Cultural. Síntesis.

Solano Fernández, I. M., Sánchez Vera, M. M (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (36), 125-139.

DRAMATIC TECHNIQUES IN PRIMARY EDUCATION

ITZIAR URRETABIZKAIA ZABALETA
Universidad Del Pais Vasco (Upv/Ehu)

1. INTRODUCTION

This investigation analyses the research conducted in the Faculty of Education at the University of the Basque Country. The study is based on analysing the presence of drama techniques in the Primary Education curriculum decreed by Heziberri 2020 and in the Primary Education teacher training in the academic programmes. The teacher training programmes of the three faculties of Education of the University of the Basque Country (Gipuzkoa, Álava and Bizkaia) were reviewed. In the latter, a survey was also carried out among students in their final year of the Primary Education Degree on their knowledge of drama techniques. This study aims to highlight the actual situation of the presence and use of dramatic techniques at the university and the knowledge students receive about them.

The use of dramatic techniques in education provides an affective, cognitive, and physical experience and experimental process that evokes meaning (Baldwin 2014). They are a dynamic element that brings the emotions and affectivity of students into play, which are essential factors for successful learning (Corrall 2012) and communication, as students learn to communicate and understand their knowledge, thoughts, feelings, and emotions.

They also provide the opportunity to learn by doing through procedural content so that students become the protagonists of their learning. Therefore, from an educational perspective, dramatic techniques are presented as an instrument to be developed by the students to make the

most of their capabilities for better training of people, both from the individual and social perspectives (Núñez and Navarro 2007).

Gathering evidence of the place of drama techniques in the Faculty of Education of the Basque Country helps us consider how this aspect could be improved. It also helps us reflect on the key questions about gradually implementing them.

1.1. THE CONCEPT OF DRAMA

The word *drama* has a Greek etymological root; it is derived from the action word *drāo,* meaning *to do*, *make*, *act*, and *perform*. The word *drama* would simultaneously mean 'action' and 'imagined action'. It is first characterised as a representation of an action carried out by a character in a space (Motos and Tejedo 2007).

This imagined action that Motos and Tejedo (2007) write of becomes the foundation of the search for the word *dramatisation* in written texts. We must acknowledge, though, that the root of this word contains multitudes—it encompasses several meanings that allude to 'representation with a certain theatrical air', but each meaning is nuanced.

Consequently, the concept of dramatisation as an educational tool has received numerous labels. Of particular importance are those discussed by Tejerina (1999),

Mantovani (1980), and Slade (1954). These 'labels' have since been used interchangeably.

Dramatisation has two meanings: Capitalised, which refers to a subject that forms part of the curriculum of Art Education in Primary Education, and 'dramatisation', with a small 'd', refers to an educational tool.

Thus, dramatisation is a theatrical tool used towards a playful practice, oriented towards itself and without external projection. It is a set of practices at the service of the creative expression of the individual and the integral development of one's personality (Tejerina 1994).

In his seminal work, dramatherapy pioneer Slade (1954) writes that play takes various forms: dramatisation, school drama, acting exercises, free expression, improvisation, activity method, and creative drama. He adds that children's dramatic expression is a quality shared by all children. Mantovani (1980) argues that *dramatisation* is often used as a synonym for 'dramatic play', 'play of expression', 'theatrical play', 'creative dramatics', 'role playing', 'socio-drama', and 'improvisation'.

There may be a certain convergence between the practices that in the Anglo-Saxon world have been called 'child drama', 'educational drama', 'creative drama', 'creative dramatics', *et cetera* (McCaslin 1996) and those that in the French-speaking area that have been called '*jeu dramatique*' or '*expression dramatique*'. These terms have generally been translated in Spain as '*dramatización*', '*creatividad dramática*', '*juego dramático*', and '*expresión dramática*'. Bercebal (1995) proposes directly including the term *drama* in the nomenclature without any translation. Like these studies, the sample of expressions in the literature is extensive: 'dramatic acting game', 'stage game', 'game of free dramatic expression', 'theatrical game', 'theatre expression', 'dramatic improvisation', et cetera (Tejerina 1999).

In *Didáctica de la Dramatización* (*Didactics of Dramatisation*), Eines and Mantovani (2008) listed the following words to be the most common terms in use at the national level: *symbolic play*, *fictional play*, *apparent play*, *dramatic play*, *play in theatre*, *dramatisation*, *school drama*, *creative drama*, *educational drama*, *theatrical improvisation*, *free expression*, *dramatic expression*, and *theatre*. They consider the terms *dramatisation*, *dramatic play*, and *creative drama* to be synonyms, arguing that these words share a single objective, which is to define the field of a theatrical activity that is not theatre but practice at the service of the creative expression of the individual.

***TABLE 1**. The most common terms in use and synonymous with dramatisation according to Eines and Mantovani (2008)*

MOST COMMON TERMS IN USE			
symbolic play	fictional play	apparent play	dramatic play
play in theatre	dramatisation	school drama	creative drama
educational drama	dramatic expression	dramatic expression	theatre
SYNONYMS			
Dramatisation	Dramatic play	Creative drama	

Source: Author.

When reviewing texts on the relationship between education and theatre, most scholars seem to define different but related concepts such as theatre, children's theatre, children's theatre, theatre for children, school theatre, theatre workshop, show, drama, dramatic play, improvisation, symbolic play, role playing, free expression, *et cetera*; often, scholars use different words for almost perfect synonyms: *dramatisation*, *dramatic play*, and *dramatic expression*. Verbs such as *act*, *represent*, or *interpret* indicate—in many cases, without differentiating—different actions of a person before a dramatic role (Núñez and Navarro 2007).

1.2. ROLE OF THE TEACHER

How 'teaching' is understood often depends on how each teacher understands the concept of education. These conceptual differences shape teachers in unique ways and, together, condition the identity of a school.

The emergence of the new theories of education, the development of the New School and the contributions of developmental psychology have changed how the relationships between teacher and pupil and the teaching-learning process are conceptualised. This has created a new type of teacher: the facilitator/guidance teacher, where the pupil becomes the protagonist and an active participant, and the teacher takes on the role of a counsellor at the service of the pupil. This 'new teacher'

will set the foundation of the discussions on the teacher types presented in this study.

All dramatisation, or teaching practices, is generally conducted by teachers who, in turn, maintain a close relationship with theatre. Characteristically, actors and teachers use the same fundamental tools when working: *the body* and *the voice*.

The actor masters their movements, gestures, body posture, and facial expressions. When working on a character, considering their physical and psychological characteristics, they build a concrete creation, always with their knowledge of acting and the director's help. To build a character, they also work on their voice—tone, pauses, inflections, and rhythm of speech. They also support their character with specific costumes, hairdressing, or make-up.

The teacher uses the body in the same way. They support the oral text they produce through their gestures, postures, time management, and their movements in space. The teacher performs a communicative act in the classroom, and non-verbal language takes on great importance. The image does not go unnoticed, and teachers should remember that it is not only the content they transmit that matters but also how they do it.

The attention paid to suprasegmental features (intonation, tone, volume, and rhythm) often determines, to a large extent, the success of the communicative exchange. Thus, using a rhythm appropriate to each moment, an expressive intonation, a sustained volume, and good tonal play to capture the listener's attention is necessary. Integrating container (body and voice) and content (text) is key to effective communication. Thus, with reference to communicative acts, the actor is in the realm of consciousness, and the teacher is in the realm of intuition. It could be said that the teacher is an actor who has two great virtues: the ability to observe and reflect on oneself and one's results and the patience to wait for time to mitigate failures.

A good teacher is usually wise, motivating, expressive, firm, and somehow seductive because all public oral communication is an act of persuasion. Although often also wise, bad teachers do not use their full communicative potential.

Laferrière (1997) coined the term *teaching artist* to refer to the figure of the educator in teaching creative expression. To teach theatre in the educational field and to do theatre with young pupils, both artistic and pedagogical training is necessary. In this sense, the artist-pedagogue is an actor with pedagogical training or a teacher with theatrical artistic training.

Eines and Mantovani (2008) believe that the educator, by spending so many hours with their students and by the possibilities of identification that this offers, is a figure that can produce modifications in social behaviour. Table 2 is a representation of Laferrière (1997) and Eines and Mantovani's (2008) conceptualisation of the traits of the pedagogical artist and educator profile.

TABLE 2. *Differences between the teacher/educator and the artist/ pedagogue.*

Teacher/ Educator	**Artist/ Pedagogue**
Understanding, tolerant	Imparts knowledge, know-how, and knows how to be
Communicative, expressive	Shows work–play pleasure, builds passion, and pleasure in learning
Bodily uninhibited	Has confidence in oneself and others
Imaginative, spontaneous	Is flexible and rigorous
Organised, responsible	Integrates the person and the events
Affectionate, has a sense of humour	Listens to the environment, people, and events
Provocative, enthusiastic	Combines a mix of techniques

Source. Eines and Mantovani (1980).

The educator/teacher/animator must be aware of the reality of the students—perceiving their concerns, interests, conceptions, and difficulties—to ensure they can find the appropriate strategies for the progression of learning in any area of teaching and improve the expressive, communicative, and relational domains. According to Eines and Mantovani (1980), the professional needs required in this area are as follows: to know the usefulness of dramatic play and have the ability to explore its possibilities; to know the evolutionary development of the child; have broad general knowledge; ability to use varied and motivational materials in the classroom; ability to evaluate students' work and progression; and possess great self-confidence as well as flexibility and adaptability.

For Slade (1954), the teacher must be both artist and a creator. The teacher must truly believe in all the possibilities of dramatic play and be continuously willing to learn. Observation is crucial as the teacher must recognise when the pupils are mastering the dramatic techniques.

As Ibáñez (1972) states: the drama teacher is unique, and their knowledge is to see the 'here' and 'now'. The drama teacher is an empathetic receiver of the group situation; their special aptitude concerns more with expression. They are the catalyst of the group, a participant in the same group that animates; they learn from this interaction with the pupils, make spontaneous interventions in how they enter the class and sit with their pupils, and conduct formal interventions in the way they give work instructions.

In this respect, it is also interesting to mention Barret (1995), who claims that the teacher-pedagogue becomes the driving force of a complex and valuable pedagogical action. Knowing 'how to' directly influences knowing 'how to do'; therefore, he proposes analysing the effect each teacher's personality can have on the pupils. Cervera (1981) stresses that this person must be honest and serious; they must be a real educator–respect the child's freedom within the tacitly pre-set paths. He also considers it necessary for each teacher to take a good look at their educational practice: their character, way of thinking, the way they act in the classroom, and the consequences that these factors may have on their work.

2. METHODOLOGY

The methodology used is based on empirical observation and quantitative research. First, I looked at the place of dramatic techniques in Decree 236/2015, which establishes the curriculum for Basic Education and implements it in the Autonomous Community of the Basque Country. Then, I observed the place these techniques occupy within the University of the Basque Country, Spain, and more specifically in the three faculties of education in the provinces of Álava, Guipúzcoa, and Vizcaya. After identifying strengths and shortcomings in these faculties, I surveyed students at the Faculty of Education in Bilbao, Basque

Country, who are completing their degree in Primary Education. The participants' integrity, privacy and confidentiality were respected in conducting the survey. The scope of the protection of confidentiality was also made clear by informing about the total anonymity of the data collected. The consent to carry out the survey was unanimous.

2.1. DRAMA IN THE CLASSROOM

The successful development of the field of drama in schools depends on the degree of training and motivation teachers have received. However, the reality is that initial teacher training in the field of drama in primary education is substantially deficient in Spanish public universities (Teacher Training Colleges, Teacher Training Centres and Faculties of Education). This training should also be programmed according to the appropriate demands at both the primary and secondary levels. It would be most appropriate to be able to offer training to in-service teachers in Teacher and Resource Centres, specialised university courses and masters, Schools of Expression, or Summer Schools.

In recent years, schools of Dramatic Art such as Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia or Dantzerti (Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi) have incorporated the subject of 'theatre pedagogy' as a compulsory subject, thus training professionals for both performance and teaching.

2.1.1. Drama techniques in Heziberri 2020

In the Basque Country, and the specific approach of the curriculum of Primary Education and first cycle Heziberri 2020, expressly finding words such as *dramatisation*, *dramatic play*, or *theatre* is not an easy task. We can find some terms, such as those mentioned within competent language and literature, but not precisely use them in this way. Moreover, we can identify expressions related to personal knowledge, play, or corporal expression–aspects that are worked on through dramatisation. This aspect can be seen in the contents that all subjects have in common: generating, selecting, and expressing ideas; planning and analysis of ideas, tasks, and projects; working on relationships and communication; collaborate in group learning tasks; respect for human

rights; conflict management; regulation of one's own body; regulation of one's own emotions; and regulation of one's own cognitive aspect.

If we carry out a more exhaustive search focusing on each subject, the contents we find will show a direct relationship with the use of dramatisation or dramatic techniques in the classroom.

2.1.2. Drama techniques in university classrooms

Initial teacher training in drama techniques is minimal; few teachers at different educational levels are trained in theory as well as didactics and practice (Motos 1996).

Regarding the studies of Early Childhood and Primary Education at the University of the Basque Country, there is only specific training in dramatisation in one of the faculties. On other occasions, dramatic play or dramatic creation is inserted within a particular subject. However, the contents we will see correspond to the 2019/2020 academic year and may have undergone some changes.

In the Faculty of Education of Bilbao and within the curriculum of the Primary Education Degree, we find the subject 'Music in Primary Education'. In this subject, students must prepare an artistic performance, record it on video, and present it in class. They participate in the creation process: writing the script, creating the props, preparing the costumes, making decisions about the music, designing choreographies, rehearsing, and performing.

In the Faculty of Education, Philosophy and Anthropology of San Sebastian and within the curriculum of the Primary Education Degree, we have the subject 'Musical, Plastic and Corporal Education Workshops'. These workshops involve the three disciplines; pupils must prepare a stage performance to be performed in front of an audience. The teachers of these workshops guide the pupils in the process of creation.

It is in the Faculty of Education and Sport in Vitoria-Gasteiz and within the curriculum of the Degree in Early Childhood Education, where 'Expression and Communication through Dramatisation' and its corresponding subjects are particularly important to this study.

Within the same programmes, but mentioned differently, we find the use of dramatisation, namely, 'Animation to Reading and Libraries' and in the subject 'Children's Theatre and Dramatisation'. The interdisciplinary work offered in the fourth year also follows the same line and is entitled 'Expression and Communication through Dramatization'.

3. QUANTITATIVE STUDY

The information from the curricular programmes of the University of the Basque Country and the pedagogical framework of Heziberri 2020 were considered for the elaboration of the survey. The aim was to answer the question: 'what are the contents that students have received regarding drama in teacher training studies?'. To answer this question, I conducted a questionnaire with 98 final-year students who, at the time, were close to finishing their degree in Primary Education at the University of the Basque Country. My purpose was to detect existing shortcomings in current training and identify strengths. The questions in the questionnaire have been closed and of polytomous type with answers such as: yes, somewhat, a little and no.

The survey consists of 25 questions divided into four blocks:

- Concepts of dramatisation and dramatic play
- Application of dramatisation and dramatic play in education
- Knowledge of the techniques that can be used in dramatisation or dramatic play
- Training received in the subject

According to Sierra (1997), when drawing up a survey, it should be considered that all the questions referring to the same topic or aspect should be included in the questionnaire, keeping a temporal, logical, and psychological order. For this purpose, the four blocks of questions have been proposed. According to Kahn and Cannell (1957), the questions in the questionnaire should have a logical progression (starting with simple questions and moving on to more complex ones) and gradually introduce the respondent to the survey situation.

Following this temporal order and logical progression, we first asked questions about the concepts (Concepts of dramatisation and dramatic play). These questions are general and broad to discover what students understand when the words 'dramatisation' or 'dramatic play' are used in education.

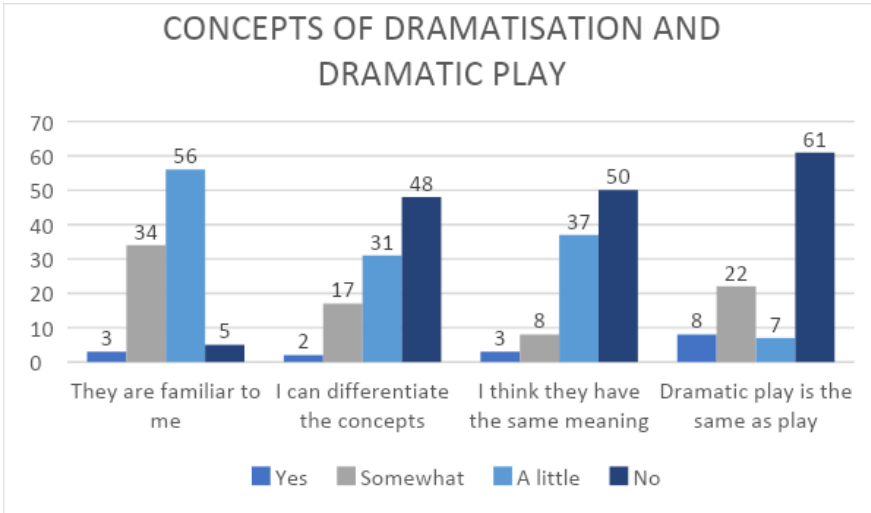
The second block 'comprises questions about these concepts' applications in education (Application of dramatisation and dramatic play in education). Then, we posed the block of questions about how this application of drama in education could be carried out (Knowledge of the techniques that can be used in dramatisation or dramatic play) and mentioned different techniques and procedures to carry them out. Finally, we included the questions we consider more complex because they involve reflection on the part of the respondents. This last block includes questions about the presence of these techniques in their opinion in teacher training (Training received in the subject).

4. RESULTS AND DISCUSSION

Within the first block (concepts of dramatisation or dramatic play), more than half of the students answered that they were unfamiliar with these concepts. About a third responded that they were somewhat familiar, and a minority (only three students) responded that they were familiar. In this sense, this same minority is the only one able to distinguish between the two concepts. Almost half indicated they could not explain the difference, and about a third felt somewhat able to do so. Moreover, more than half stated that the two concepts did not have the same meaning, and a small minority (only two people) stated that they did. However, more than half of the students responded that play is not the same as dramatic play.

With this block, we can conclude that the concepts are known to pupils. Logically, they have some indication or intuition of the concept, although they do not know how to explain them exactly.

FIGURE 1: *Answers to the questions on the concepts of dramatisation and dramatic play*

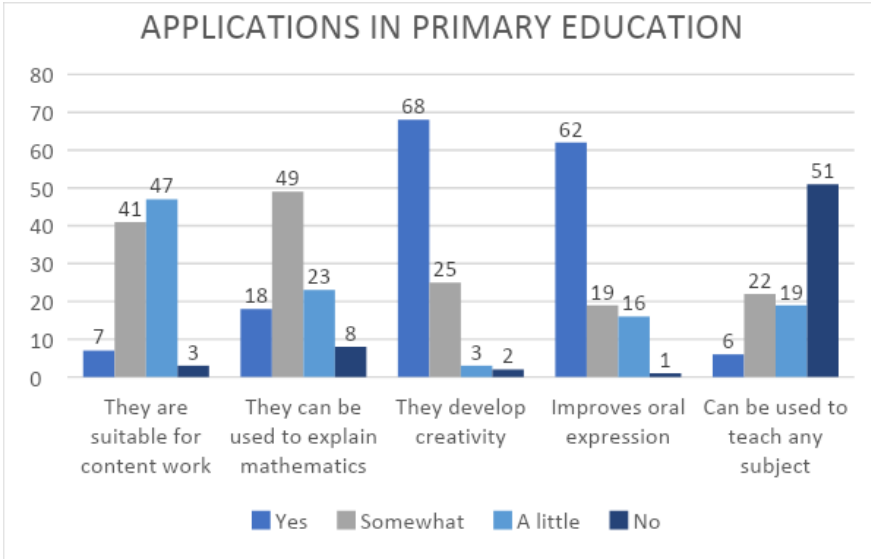


The second block comprises questions on applying dramatisation or dramatic play in education. In this section, a majority stated that they did not seem suitable for working with primary school content; less than half considered that they might be somewhat suitable, and three pupils stated that they were not suitable at all. When asked whether they were useful for explaining mathematics, most said they could be somewhat useful, and a third said they were not very useful. By contrast, only 18 pupils answered in the affirmative.

Most pupils claimed that using drama and dramatic play worked on creativity and oral expression. However, six students said that any subject could be taught through them.

Thus, students were clear that creativity and oral expression could improve with drama and dramatic play, probably because they relate it to the theatre. However, a large majority did not clearly see the applications they could have in primary school and did not believe that such techniques could be used to work on their content.

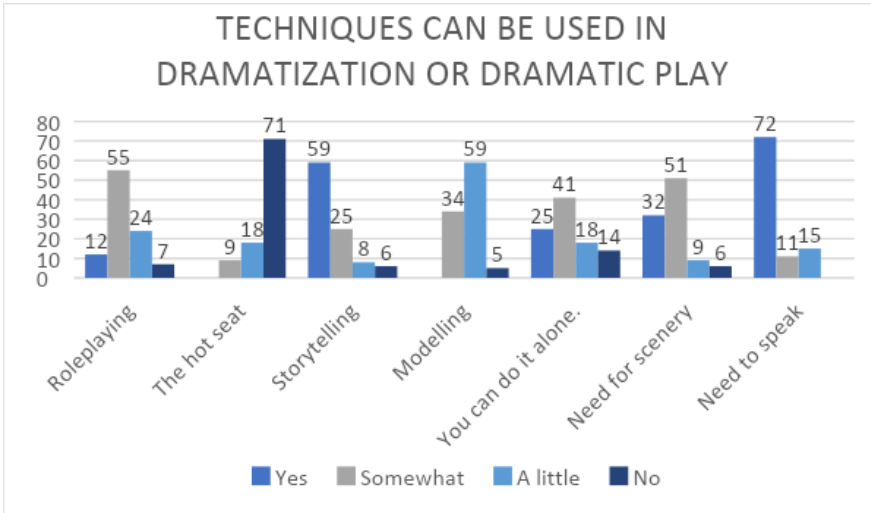
***FIGURE 2**: Answers to the questions on the applications of drama and dramatic play in primary education*



The third block of questions refers to the techniques that can be used in dramatisation and/or dramatic play, as well as how to apply them. Of the four techniques mentioned—roleplaying, hot seat, storytelling, and modelling—the best known was the storytelling technique. More than half of the students were familiar with it. Twelve students were familiar with roleplaying, and none with hot seat or modelling. Most of them were clear that to put most of these techniques into practice, it is necessary to have a stage and to use a spoken voice.

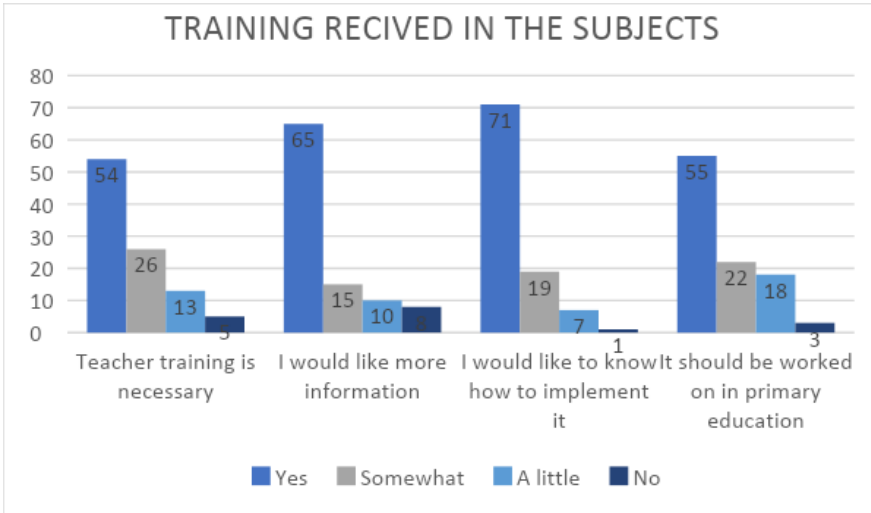
Thus, the participants knew the storytelling technique, and although they did not know the other techniques, they were clear on using spoken voice and a stage to apply these techniques.

***FIGURE 3**: Answers to questions on dramatic techniques and procedures*



The fourth and last block refers to the training received in the subject, and the responses collected here have been striking. A large majority believed that dramatisation and dramatic play should be integrated into teacher training, that they would like to have more information about it, that they would like to learn how to apply it, and that it should be worked on in primary education. However, few respondents who expressed a negative view of this point. Overall, they considered applying these techniques important and showed interest in learning more about them.

***FIGURE 4**: Answers to questions on training in dramatic techniques*



An objective mentioned in the Introduction is analysing the presence of dramatic techniques in university academic programmes and the Heziberri 2020 pedagogical framework. Regarding university teacher training, we found that by broadening the scope of the word 'dramatisation' to synonyms such as 'dramatic play', 'applied theatre', or 'dramatic creativity', it is possible to find subjects where these techniques can be used.

The most complete training would be given in the Faculty of Education of Vitoria within the mentioned 'Expression and Communication through dramatisation'. This training includes the experimentation and specific methodological training mentioned above. However, what is missing is the possibility of sharing experiences with other professionals or students in this case. The modules or subjects included in the other faculties of education are limited to a slight presence of the elements that concern us.

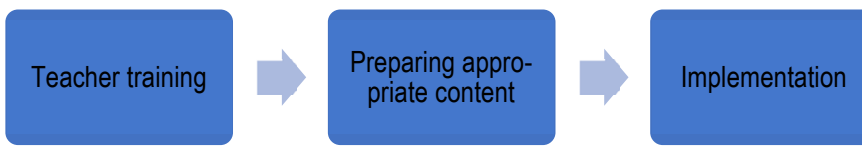
According to Núñez (1979), teacher training has a dual purpose:

- To experience and explore the limits of dramatisation.
- To believe in what is being done. Teachers will achieve this credibility through experimentation.

Carballo (2001) explains that for solid training, going through different stages is crucial. The first stage of training would consist of practical experience of what we will teach. The second stage would consist of methodological training, in which the specific contents of dramatisation and didactic methodology would be developed. Finally, we would have ongoing, continuous training that would enable comparisons of experiences with other professionals.

Considering the above, we propose a three-phase approach, following the specific order below.

***FIGURE 5**: Application of dramatisation at university: phases of intervention*



Source: Author

We consider that knowledge about drama can be transmitted to university students in different ways: it could be offered in its entirety as a specific subject, giving it personality and character; it could also be integrated into other subjects as a pedagogical resource; or, finally, it could be presented as an extracurricular course for students. All of the above are good opportunities to approach dramatisation. However, this raises the question, 'are today's teachers sufficiently prepared to deal with these dramatic activities?'

This would be the first phase of the proposed intervention: training these active teachers. It is challenging to appropriately inform students about this unique pedagogical resource without prior training. If poorly

applied, it can also be a dangerous or painful practice owing to the sensitive component that characterises it. When dramatisation is used as a pedagogical resource, it becomes a dynamic element that triggers students' emotions and affectivity (Corrall 2012).

The teaching of dramatisation requires the realisation of theatrical or pedagogical improvisation. In the words of Laferrière (1997), isolated and changing situations arise in the teaching-learning process that leads to conflicts of values, and even teaching, in this sense, becomes an art. At this level of interaction, the teacher must measure their proposals and actions effectively and adapt or rework them as they occur. Thus, teaching consists of both action and thinking.

Teaching also has a point of reflection, as, according to this author, thought is reflected in action and action in thought, thus relating practice to research. The teacher who reflects is a researcher, as they integrate this reflection into practice. The student–teachers participating in the dramatisation process are constantly evolving and transforming. It is advisable to be aware of this to make useful progress. Therefore, in the training sessions, we can expect each teacher to work on improvisation and reflective eagerness, thereby bringing out the artist-pedagogue in oneself.

When developing the contents, training sessions need to be completed, or near completed, so that teachers can start applying their learning to the contents. Irrespective of the format in which this training is imparted (as a subject, integrated into other subjects or as a course), the experiences carried out are presented through dramatic activities as a starting point. If the appropriate resources are available, the recorded videos are viewed to understand the dimension and importance of the subject from the beginning. Sometimes, a student may take a theatrical approach to this activity and belittle it by saying that the performance of the others is nothing more than pastime. This negative attitude for the group can jeopardise the process as we cannot ignore the importance of teamwork in dramatisation. The group must be motivated for the sessions to be productive.

As the practice progresses, a theoretical foundation can be introduced to support the explanations. Given that this study aims to work on the competencies of primary education, dramatisation activities should also be mutually integrated through various practices.

The knowledge and facility for improvising in the right direction are achieved through the practice of different kinds. However, improvising does not mean that it is not necessary to prepare the sessions, but it does require flexibility in the development of events. Therefore, among the contents, it is also necessary to work on and get to know the working techniques of the most significant theatre pedagogues, as each one has its phases. In this way, each pupil, depending on their experiences, will see which work strategy they most identify with or feel more comfortable with. Once these strategies have been integrated, they will make their adaptations; thus, they will be able to work on creativity. Among the most powerful elements of dramatisation are creativity and communication, and it is essential to highlight the importance of both, as the teacher must create strategies and be able to communicate them.

Given the many contributions that drama in education offers, it seems appropriate that this subject should be compulsory and taught for at least two years (e.g. in the first and third years). We believe that offering it during the first year can be more productive for students. This is because, as they progress in their studies, they can apply it to other subjects, which can be an effective element for them. Remediation in the third year, in the middle of the degree studies, can be interesting to consolidate and reinforce learnings from the first year. In this way, the subject's presence would not be limited to a single term, and such learnings would persevere, extending its arms to the other subjects.

In my modest opinion, Dramatisation should be a compulsory subject offered in the first and third years in the Faculty of Education at the three campuses of the University of the Basque Country.

If these three phases I have proposed are carried out, and a change of mentality occurs among the students and teachers who receive the training, future primary school pupils will have additional opportunities to learn and enjoy dramatisation.

Concerning the curricular content observed within the Heziberri pedagogical framework, we have verified that dramatic techniques are present directly or indirectly in every one of the subjects. Heathcote (1976) used the concepts 'drama for understanding' and 'drama as a way of learning' when referring to the use of drama in the classroom. In this case and understanding the word 'drama' as the use of dramatic strategies in the classroom, we could speak of 'integrated drama for understanding curricular content'. Although it is not explicitly mentioned in some cases, aspects that are worked on through dramatic techniques are present.

This is the case, as mentioned above, in both cases, which shows that if we were to extend an observation carried out beyond the Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression at the University of the Basque Country, Spain, it would be very likely to locate more elements in common with dramatic practices as well as extending the curriculum analysis to other stages.

The fact that the survey was conducted online during the pandemic may have influenced the sample size. We believe that the face-to-face survey could have had a higher participation rate.

The results of analysing the reality currently in force in the primary school curriculum and university teacher training programmes reveal the existence of two itineraries with a common ending. The first route goes from university to school and the second from school to university.

In the first itinerary, training and practice in drama at university can motivate future teachers to use this resource in the classroom, thus overcoming the current lack of information. Regarding the second route from school to university, if drama could be incorporated into the primary education curriculum, it would be compulsory to provide training in this area in higher education. Therefore, both routes converge in this need for teacher training.

5. CONCLUSION

The observation confirms that dramatisation or its pedagogy has some presence in the Basque Country. However, the lack of specialisation

hinders the trajectory of this field. This situation requires the involvement and real motivation of those who are studying to become teachers or are already teachers, as each must prepare to advance in these techniques. Therefore, the successful development of drama in schools will depend on the training received and/or the degree of motivation. I consider it essential that universities offer in-depth training in this area (in the form of a specific subject, for example) to ensure the acquisition of a certain degree of confidence in using these practices in the classroom.

Within the framework of the Heziberri 2020 Basque educational pedagogical model and in the general approach to teacher training, this study highlights the need to train professionals with important social responsibilities, who are critical but who face changes with proactivity and creativity (Decree 2016, p. 49).

Cultivating this creative thinking will be necessary both when devising drama sessions and devising dramatic works promoting it. Similarly, the learning- to- learn competence also aims to foster creative thinking, that is, the generation and selection of ideas. Promoting an educational system that favours the instinct of creation is necessary to nurture the students' imagination and make them responsible for their actions and not simply the executors of the teacher's ideas. Within this issue, the educator is responsible for developing the knowledge, techniques, and skills necessary to guide each person toward self-realisation.

As Norris (2000) states, drama challenges teachers to expand their teaching repertoire to include other ways of knowing and representing these ways in their classrooms.

According to Vieites (2014), the situation of education in relation to the theatre in Spain still has a long way to go before it is regularised and normalised. Vieites stresses the relevance of theatre appearing in the entire academic pathway, from early childhood to postgraduate studies, in such a way that it can have an impact on personal, social, expressive, and communicative development on the one hand, and professional and artistic development on the other, enabling the convergence between comprehensive and professional training.

However, I shall conclude this study with an account of the offer that currently exists in Spain for the training that unites the techniques of Education and Drama and of the congresses and conferences that have been held. There are reasons to still be hopeful for the academic future.

We must consider the master's degree in Applied Theatre at the University of Valencia, directed by Tomás Motos, who has already been mentioned several times in this study. The *Institut del Teatre* in Barcelona also offers postgraduate studies in Performing Arts and Education in three itineraries: 'Movement and Education', 'Performing Arts and Social Action', or 'Pedagogical and Scenic Projects'. Unfortunately, the master's degree taught at the University of Vigo-Theatre and Performing Arts, offering two different itineraries: Theatre Pedagogy and Stage Studies, is indefinitely unavailable. In 2018, the International Congress of Corporal Expression, Theatre and Drama in Education was held for the first time in Oviedo. Furthermore, the 'Conference on Social Inclusion and Education in the Performing Arts' already celebrated its twelfth edition in 2020.

We can say, therefore, that there exists an intention to raise awareness of the use of dramatic techniques in education and that gradually initiatives that link both aspects are being consolidated. We will soon be able to see the changes brought about by the new Education Bill, which shall come into force shortly, and how this will affect the field of dramatisation from students' and teachers' perspectives.

6. REFERENCES

Baldwin, P. (2014). Drama applied to education. Real learning in imaginary worlds. Ediciones Morata.

Barret, G. (1995). The Pedagogy of the Situation in Dramatic Expression and Education. Recherche en Expression.

Bercebal, F. (1995). Drama. Ñaque Editora.

Kahn, L, and Cannell, F. (1957). The Dynamics of Interviewing. New York: John Wiley & Sons. Carballo, Rodolfo. 2001. "La Entrevista en la Investigación Cualitativa." Revista Pensamiento Actual 3 (2): 14–21. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775.

Cervera, J. (1981). Cómo Practicar la Dramatización con Niños de 4 a14 Años. Cincel- Kapelusz.

Corrall, A. (2012). "El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La "Dramatización" como modelo y acción." Revista Didáctica, Lengua y Literatura 25 (1): 117–134. doi: 10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42238.

Decree. 2016 (Department of Education). "Establishing the Basic Education Curriculum and Implementing It in the Autonomous Community of the Basque Country", 15 January 2016 236/2015.

Eines, J., and Mantovani, A. (1980). Teoría del Juego Dramático. Ministry of Education.

Eines, J, and Mantovani, A. (2008). Didactics of Dramatization. Gedisa.

Heathcote, D. (1976). Drama as a Learning Medium. Hutchinson.

Ibáñez, R. (1972). Principles of Contemporary Education. Rialp.

Laferrière, G. (1997). Pedagogy on Stage. Ñaque Editora.

Mantovani, A. (1980). El Teatro, un Juego Más. Nuestra Cultura.

McCaslin, N. (1996). Creative Drama in the Classroom and Beyond 6th ed. Longman Publishers.

Motos, T. (1996). Dramatisation and Dramatic Techniques in Teaching and Learning. Rialp.

Motos, T. and Tejedo, F. (2007). Dramatization Practices. Ñaque Editora.

Norris, J. (2000). "Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology." Youth Theatre Journal 14 (1): 40–51. doi: 10.1080/08929092.2000.10012516.

Núñez, L, and Navarro, Mª. (2007). "Dramatización y Educación: Aspectos teóricos." Teoría de la educación. Revista interuniversitaria 19. doi: 10.14201/3262.

Sierra, R. (1997). Técnicas de Investigación Social. Paraninfo.

Slade, P. (1954). Children's Dramatic Expression. Santillana.

Tejerina, I. (1994). "Dramatización y Teatro Infantil: Dimensiones Psicopedagógicas y Expresivas." Siglo XXI.

Tejerina, I. (1999). "Dramatic Play in Primary Education." Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 19: 33–44.

Vieites, M. (2014). "Educación Teatral: Una Propuesta de Sistematización." Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria 26 (1): 77–101. doi: 10.14201/teoredu201426177101.

SECCIÓN III

LA LENGUA Y LA LITERATURA

INCLUSIVIDAD LINGÜÍSTICA: REGULACIÓN DEL USO DEL LENGUAJE EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

TAMARA ALLER CARRERA
Instituto Politécnico de Bragança

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el lenguaje inclusivo ha adquirido gran relevancia como tema de discusión pública (Barrera Linares, 2019; Bolívar, 2019; Furtado, 2013; Grijelmo, 2019; Martínez, 2019; Merijärvi, 2021). En estos debates se ha planteado la necesidad social de reivindicar la diversidad y la igualdad de género a través de la erradicación del uso del masculino genérico, ya que se considera que la utilización del género gramatical masculino no marcado puede producir ambigüedades y confusiones lingüísticas.

Tradicionalmente, las normas lingüísticas han reflejado una estructura jerárquica en la que el uso de la voz masculina se considera una forma genérica e incluyente, es decir, representa el género estándar de un grupo de individuos sin importar su sexo o identidad de género (Parra & Serafini, 2021). Sin embargo, esta perspectiva androcéntrica del uso de la lengua ha sido duramente cuestionada. Por este motivo, el lenguaje inclusivo pretende desafiar el concepto lingüístico gramatical de género no marcado, para promover una comunicación en la que se visibilice a la mujer y se respete la diversidad de género.

Como señala Barrera Linares (2019), en la última década se han propuesto cambios lingüísticos mediante la introducción de duplas sintagmáticas o léxicas para "diferenciar los referentes masculino y femenino mediante diversos procedimientos, tanto en la oralidad como en la lengua escrita" (p.328). Algunas propuestas de lenguaje inclusivo incluyen

el uso de desdoblamientos o doble mención, que consiste en utilizar los dos géneros gramaticales (alumno y alumna); el reemplazo por nombres abstractos (estudiantes); el empleo del morfema neutro -e como tercer género, es decir, tanto para el masculino como para el femenino (alumnes); la utilización del pronombre personal neutro «elle» para referirse a una persona cuya identidad de género no se ajusta a las categorías binarias, y el uso de símbolos como las barras (alumnos/as), los paréntesis (alumno(a)), la arroba (alumn@s), el guion bajo (alumn_s) o la x (alumnxs) para sustituir a los morfemas binarios (Martínez, 2019). Atendiendo a la utilización de signos y símbolos informáticos, aunque estos pueden funcionar en la escritura, no son adecuados para la oralidad, ya que son impronunciables.

Sin embargo, el lenguaje inclusivo ha generado controversia y debate entre lingüistas que defienden la posición normativa de la lengua y activistas que se adhieren a las políticas de identidad. En palabras de Merijärvi (2021), la Real Academia Española (RAE), considerada la máxima autoridad sobre la lengua española, se ha convertido en uno de los mayores críticos, argumentando que "el movimiento feminista ha confundido el género gramatical binario del español con el sexo biológico" (p. 22).

Como refiere Olguín (2013), en marzo de 2012 la RAE presentó un informe crítico en el que sostuvo que las alternativas verbales no sexistas "contradicen numerosas normas gramaticales, no se adaptan al lenguaje corriente de los hablantes, anulan distinciones y matices lexicológicos, a la vez que promueven la falsa noción de que la falta de correspondencia lingüística entre sexo y género es discriminatoria" (p. 1). Del mismo modo, otras opiniones (Bosque, 2012) argumentan que las fórmulas inclusivas pueden dificultar la comprensión y la fluidez del lenguaje debido a la presencia de secuencias anómalas y cambios de sentido.

Aparte del lenguaje inclusivo en cuanto al género, también es importante hacer referencia al lenguaje incluyente, el cual intenta "impactar no sólo en los constructos alrededor de las tensiones epistemológicas de los roles de género, sino como una plataforma cultural hacia la empatía colectiva y respeto a la diversidad, hacia un mundo libre de discriminación" (Huesca Lince, Ortega Rodríguez, Velasco de la Rosa, 2018, p. 2). En este sentido, ambos lenguajes responden a necesidades

distintas de integración. Mientras que el lenguaje inclusivo se ocupa de la comunicación sin discriminar a un sexo, identidad de género ni perpetuar estereotipos de género, el lenguaje incluyente se centra en dar visibilidad a todas las personas por igual, sin importar la condición sexual, color de piel, etnia, creencias religiosas, discapacidades, diferencias socioeconómicas, entre otras.

En definitiva, tanto el lenguaje inclusivo como el lenguaje incluyente nos incitan a reflexionar sobre la importancia de adecuar los discursos que se transmiten en las aulas a las nuevas necesidades comunicativas con el objetivo de promover una experiencia educativa basada en la equidad, la inclusión y la diversidad.

2. LENGUAJE INCLUSIVO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

El lenguaje inclusivo en las clases de español como lengua extranjera (ELE) es un tema poco estudiado, lo que explica la falta de materiales y propuestas didácticas relacionadas con este ámbito. En el afán de promover la trasparencia lingüística y fortalecer la conciencia crítica estudiantil sobre las inequidades sociales, se considera necesario que la comunidad docente de lenguas extranjeras le conceda valor académico al lenguaje inclusivo. Se trata, pues, de dar a conocer al alumnado las posibilidades que la lengua extranjera ofrece en términos de inclusividad lingüística desde el aspecto formal, normativo y prescriptivo de la lengua, así como "reflejar la realidad lingüística en su contexto social, donde se encuentra el lenguaje inclusivo. Se trata de exponer una realidad lingüístico-cultural y de dar herramientas para su expresión personal […] como la fraseología, las expresiones o cierto vocabulario" (Gutiérrez Conde, 2022, p. 8), es decir, vincular el conocimiento lingüístico con la competencia sociolingüística, la sociocultural e intercultural.

La competencia sociolingüística hace referencia a la capacidad de producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de relaciones sociales. Esto incluye saludos y formas de tratamiento; normas de cortesía; refranes; modismos; expresiones de creencias; actitudes o valores, entre otros aspectos. Por tanto, el desarrollo de la competencia sociolingüística se fundamenta en la capacidad de

comprender y utilizar adecuadamente diferentes registros en función del contexto comunicativo. Esto implica ser sensible a las variaciones del lenguaje según el nivel de formalidad, el grado de familiaridad con el interlocutor, el ámbito social, cultural o profesional, entre otros factores. Al trabajar esta sensibilidad, los hablantes pueden determinar qué enunciados o expresiones son más apropiados en determinadas situaciones específicas, adaptando su lenguaje de manera adecuada y respetuosa.

En este sentido, se recomienda evitar expresiones, modismos y refranes que contengan connotaciones peyorativas o concepciones estereotipadas que perpetúan la discriminación y la desigualdad. De este modo, se busca evitar el empleo de:

- Frases destinadas a demeritar el valor, talento y habilidades de las mujeres: «calladita te ves más bonita», «mujer al volante peligro constante», «es cosa de hombres».
- Frases destinadas a resaltar la masculinidad: «los hombres no lloran», «actúa como una niña».
- Frases que presenten la figura femenina como sinónimo de debilidad, inferioridad u ofensa: «de la mujer y el mar no hay que fiar», «la mujer y la sardina en la cocina», «la mujer es el sexo débil».

Atendiendo al género como constructo sociolingüístico, es importante desmontar estereotipos y evitar designar en género femenino aquellas profesiones que tradicionalmente han sido realizadas por mujeres. Se sugiere, de este modo sustituir expresiones como:

- Las mujeres de la limpieza por el personal de limpieza.
- Secretarias» por personal administrativo.
- Niñeras por personal encargado por el cuidado de niños y niñas.
- Azafatas de vuelo por auxiliares de vuelo o tripulantes de cabina.
- Empleada doméstica por persona para trabajo doméstico.

Relativamente a las formas de tratamiento en los títulos de cortesía, se considera apropiado emplear la misma construcción tanto para hombres como para mujeres. Por lo tanto, se sugiere evitar el uso del título «Srta.», ya que se considera que, al igual que ocurre en el contexto masculino, no es necesario especificar el estado civil de una mujer. En este sentido, se debe utilizar el título "Sra." para mujeres adultas, independientemente de su estado civil, al igual que se utiliza el título de «Sr.» para hombres adultos. Este cambio de formulación fomenta la simetría de tratamiento y evita hacer distinciones innecesarias basadas en el estado civil de las personas.

Dentro de la competencia sociolingüística subyace la competencia sociocultural, la cual se refiere al conocimiento de las pautas culturales y convenciones sociales que regulan las intervenciones lingüísticas en función del contexto en el que se producen. Por lo tanto, implica comprender y respetar las normas, valores, costumbres y prácticas de diferentes colectivos, grupos sociales y culturas.

Entre los grupos sociales se encuentra el feminismo, el cual, en términos lingüísticos, demanda la visualización de la mujer mediante el empleo de un lenguaje que refiera ambos sexos, “basta con prestar atención a cualquier medio o red social de la actualidad para leer o escuchar términos como *dirigenta, *ídola, *miembra, *testiga,*cónsula, *jequesa” (Barrera Linares, 2019, p.328). En este sentido, aprender una lengua extranjera también implica reconocer las formas de expresión y características distintivas propias de una determinada comunidad de habla.

En relación a la competencia intercultural, es esencial capacitar a los estudiantes con las habilidades necesarias para comprender y respetar las normas y convenciones de diferentes comunidades de habla. Desde este enfoque, es fundamental fomentar el diálogo inclusivo y promover la apreciación de la diversidad a través del cultivo de actitudes como la sensibilidad, la tolerancia y la empatía para reconocer, comprender y valorar la heterogeneidad.

Por último, la competencia lingüística también juega un papel fundamental en la transmisión de la realidad comunicativa. Por ello, se presentan algunas de las estrategias discursivas inclusivas que pueden ser

utilizadas en el aula. Estas se encuentran clasificadas de acuerdo con los niveles de referencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2021):

TABLA 1. *Estrategias discursivas para el uso del lenguaje inclusivo en el aula de ELE, encuadradas al nivel lingüístico*

Nivel Lingüístico	A1- A2	B1-B2	C1- C2
	Omisión del artículo ante sustantivos comunes al género (periodista, participante, representante)	Nombres epicenos (persona, víctima, figura pública, personaje, cónyuge, clientela)	Empleo de construcciones impersonales (se recomienda)
	Empleo de sustantivos colectivos (público, audiencia, infancia)	Empleo de estructuras genéricas (comunidad, el cuerpo de, el equipo de)	Modificación de voz activa a pasiva (se va a elegir)
	Desdoblamientos o duplicaciones (niños y niñas)	Aposiciones explicativas	Incorporación de una frase explicativa que clarifique la mención tanto de hombres como mujeres
	Empleo de morfemas inclusivos /-@/, /-x/, /-e/	Uso de expresiones metonímicas (el mundo intelectual, la opinión pública, el ámbito empresarial)	
	Alternativas gráficas como el caso de las barras, los paréntesis, (profesores (as) niños/as)	Uso del infinitivo o el gerundio en lugar de un sintagma con marca de género	
	Uso de pronombres y adjetivos indefinidos (alguien, nadie, cualquiera)	Elisión del sujeto (habrá un debate)	
	Uso de determinantes invariables (cada, tal)		

Fuente: elaboración propia

Si bien, en el discurso social, especialmente en las redes sociales y la comunicación digital, se ha extendido la utilización de los morfemas inclusivos no normativos /-@/, /-e/ y /-x/, es importante tener en cuenta que su uso no está aceptado ni reconocido por las instituciones lingüísticas normativas. Por consiguiente, se recomienda que en contextos formales o académicos se sigan las normas establecidas por la gramática

y la ortografía estándar, reservando, de esta forma, su uso para transmitir mensajes escritos coloquiales o artísticos.

Como puede observarse en la Tabla 1, las diferentes estrategias lingüísticas representan opciones que desafían las estructuras binarias de género, permitiendo reconocer la diversidad de identidades al explicitar ambos géneros. Lamentablemente, esta representatividad equitativa no se ve reflejada en los manuales de ELE ni en los materiales didácticos, ya que suelen presentar sesgos de género tanto en la gramática como en el vocabulario (Merijärvi, 2021). A este respecto:

> la enseñanza/aprendizaje de ELE no puede ser ajena a lo anteriormente expuesto, sino que ha de fomentar el procesamiento critico de nuevos conocimientos favorecedores de una dinámica de cambio y capaces de dar visibilidad a problemáticas (exentas de estereotipos y/o generalizaciones) como sería la necesidad de buscar expresiones lingüísticas que visibilicen y representen a cada miembro de la sociedad a través de un lenguaje inclusivo. (Santiago Alonso, 2023, p.185)

En síntesis, el lenguaje inclusivo "es un fenómeno lingüístico con génesis social donde se traslapan aspectos lingüísticos, culturales, sociales y psicológicos" (Parra & Serafini, 2021, p. 144). Por este motivo, el profesorado de español como lengua extranjera puede desempeñar un papel fundamental en la construcción de una educación inclusiva y equitativa mediante la selección de recursos pedagógicos que no contengan términos excluyentes o que puedan generar discriminación de género. Así pues, debe estar presente no solo en la lengua que se emplea en el aula, sino también en las actividades, los materiales y los recursos didácticos que apoyan el aprendizaje.

2.1. Materiales didácticos inclusivos

Con el objetivo de promover el diseño inclusivo en la producción de materiales didácticos para el aula de ELE, en este epígrafe se ofrece algunas orientaciones clave para la elaboración de contenidos didácticos basados en la igualdad de género:

1. Los contenidos y las actividades deben redactarse teniendo en cuenta la perspectiva de género, seleccionando, de este modo, contenidos que otorguen la misma visibilidad a las mujeres y a los hombres. Un ejemplo de ello es alternar el orden de aparición del femenino y el masculino, manteniendo así una representación equilibrada entre ambos géneros.

2. El lenguaje visual a través de imágenes, ilustraciones o iconos no debe presentar supremacía masculina, femineidad subordinada, ni contener tópicos ni estereotipos de género como: el jefe/la secretaria; el trabajador/la ama de casa; los niños futbolistas/las niñas princesas, etc. Se propone, la utilización de imágenes contra estereotipadas, es decir, niñas jugando al futbol, niños vestidos de rosa, mujeres liderando una empresa, hombres cuidando a personas mayores, etc.

3. Se debe dar visibilidad a mujeres y a hombres desempeñando todo tipo de trabajos como mujeres mecánicas y camioneras; hombres empleados domésticos y canguros, entre otros, con el fin de no limitar las capacidades profesionales de cada individuo.

4. No se deben atribuir roles específicos a mujeres u hombres basados en su género. Un ejemplo de ello son las expectativas en los comportamientos familiares. Existe todavía el tópico de que las mujeres se tienen que encargar de la educación de los/as hijos/as, de cocinar y limpiar la casa, mientras que los hombres son los responsables por la economía doméstica, el coche y las reparaciones del hogar.

5. El aspecto físico de hombres y mujeres debe romper con las ideas preconcebidas sobre los atributos y características prototípicas de su género (mujeres cariñosas, delgadas y maquilladas; hombres fuertes, altos, musculosos y con el pelo corto). Por eso, se aconseja mostrar estéticas variadas para, de este modo, ayudar a romper con los tópicos tradicionalistas de lo que se considera socialmente correcto.

6. Se debe reflejar la equidad en las expresiones de género, no limitándose únicamente a aquellas consideradas típicamente apropiadas para cada identidad de género. Por lo tanto, es importante incluir representaciones de mujeres con expresiones de género masculina (mujeres sin depilar) y hombres con expresiones de género femenina (hombres maquillados y con pendientes).

7. En el lenguaje escrito se debe evitar el masculino genérico no marcado y optar por formas discursivas inclusivas como perífrasis, metonimias, epicenos, el empleo de estructuras genéricas, entre otras.

FIGURA 1. *Ilustraciones contra estereotipadas (niño vestido de rosa; hombre haciendo las tareas domésticas; mujer ocupando un cargo directivo; mujer astronauta; niña jugando al rugby; pareja de mujeres; hombre llorando; hombre cuidando a un bebé)*



Fuente: elaboración propia

3. LENGUAJE INCLUYENTE EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Como se mencionó en el epígrafe anterior, el lenguaje incluyente busca concederle el mismo valor a todas personas sin excepción, poniendo de manifiesto la diversidad social y confiriéndole visibilidad a todos los que en ella participan.

> La incorporación del lenguaje incluyente en las prácticas lingüísticas cotidianas de la humanidad es una tarea primordial que no sólo da respuesta a la lucha de las mujeres por encontrar espacios equitativos en los diferentes contextos sociales, sino que dará cuenta de un rompimiento de barreras que abrirá el camino hacia la trascendencia de una cultura de Derechos Humanos para todas y todos. (Huesca Lince, Ortega Rodríguez, Velasco De La Rosa, 2018, p. 8)

En el ámbito educativo, es muy frecuente que el personal docente se enfrente a aulas cada vez más diversificadas y heterogéneas, donde convive una población estudiantil que trae consigo diversas realidades en términos de nacionalidad, género, preferencia sexual, edad, estado civil, religión, discapacidad, problemas de salud, condiciones socioeconómicas, familias monoparentales, etc. Esta realidad académica también debe verse simbolizada en los materiales didácticos que se emplean para el contacto con la lengua y la cultura extranjera, para que los estudiantes se puedan sentir identificados y representados dentro de un entorno social, fomentando, de este modo, el sentido de pertenencia e inclusión en el aula. En palabras de Rodríguez (2017):

> Las aulas deberían no solo ser espacios donde se enseña un idioma, sino lugares donde celebrar la pluralidad, desarrollar un pensamiento crítico y combatir la discriminación. En definitiva, espacios de transformación social. (Rodríguez, 2017, p. 647)

Los materiales incluyentes respetan las diferentes identidades sociales y desafían los estereotipos y prejuicios existentes al enfocarse en mostrar la diversidad en todas sus formas. Su aplicación en el aula ayuda a derribar barreras y promover una visión más amplia y respetuosa de las personas, superando la discriminación y fomentando la igualdad de oportunidades.

La representación social en los materiales educativos de lenguas extranjeras es esencial, ya que estos no solo son herramientas de aprendizaje,

sino también el principal medio de contacto con la comunidad de habla en estudio. Por esta razón, es necesario incluir el lenguaje incluyente en los diferentes tipos de textos didácticos utilizados en el aula, es decir, en los textos que regulan el uso del lenguaje; en los textos que definen los elementos lingüísticos; en los textos orales y escritos que tematizan; en los textos visuales mediáticos que contextualizan los diferentes grupos sociales, familias y poblaciones (Furtado, 2013).

El tema de la representatividad en los manuales de ELE ha sido estudiado por varios autores, revelando a través de sus investigaciones que los libros de texto no reflejan de ningún modo la diversidad social. Desde la perspectiva de género, "la heteronormatividad predominaba claramente mientras que las diversas identidades de género y orientaciones sexuales quedaban casi invisibles, sin ninguna mención a las personas transgénero" (Parra & Serafini, 2021, p. 144). Es de este modo, como "las sexualidades no normativas están sumamente infrarrepresentadas y silenciadas" (Rodriguez, 2017, p. 646) por las editoriales.

Como apuntan Morales-Vidal & Cassany (2020), la representación de personas con discapacidades físicas es prácticamente inexistente en los manuales de enseñanza, "las imágenes muestran un perfil único de cuerpo capacitado, delado, de estatura media y normativo" (p.15). Asimismo, destacan las referencias esporádicas a personas con problemas de depresión, ansiedad, trastornos alimentarios relacionados con la obsesión por las dietas, adicción a las compras o a internet, es decir, enfermedades que afectan principalmente a personas acomodadas económicamente.

Sobre la diversidad étnico-racial, se ha comprobado la invisibilidad y la mal visibilidad que caracteriza la presencia de las poblaciones afrodescendientes y afro-latinoamericanas en los manuales de ELE:

> invisibilidad porque en la mayoría de los casos no aparecen, como sino formaran parte de la comunidad hispanohablante y por lo tanto de sus culturas […] más que de visibilidad cabría hablar de mal-visibilidad porque aún que aparecen, a menudo no están presentadas de la manera adecuada. (Lefévre & Okome-Beka, 2015, p.62)

Las personas racializadas que aparecen como miembros de la sociedad de estudio no presentan problemas socioeconómicos, por consiguiente

no han migrado por obligación y no han tenido que adaptarse a entornos menos favorables (Morales-Vidal & Cassany, 2020).

En relación a la edad y las clases sociales, Morales-Vidal & Cassany (2020) confirman que los manuales presentan un mundo en el que predominan adultos con apariencia joven (entre 20 y 40 años) y de estatus social medio-alto, es decir, con vivienda propia y desempeñando profesiones cualificadas sin limitaciones económicas:

> la presencia de la clase trabajadora es mínima: aparecen sobre todo profesiones cualificadas (asociadas a altos ingresos), las no cualificadas que aparecen suelen ser artísticas (cantantes, actores) y se omiten casi por completo los trabajos precarizados o de baja remuneración (limpieza, cuidados). (Morales-Vidal & Cassany, 2020, p. 13)

Atendiendo a estos datos, es importante reflexionar sobre la subrepresentación de los grupos poblacionales en los libros de texto, especialmente aquellos más vulnerables. Las brechas en la representación son producto de la heteronormatividad y el eurocentrismo dominante, es decir, ideologías que promueven la superioridad sustentadas en pensamientos, tradiciones y valores culturales arraigados en el imaginario social desde hace siglos, formando, así, parte del constructo social y cultural establecido.

Con este trabajo, se pretende dar visibilidad a todos los miembros de la sociedad dentro de los materiales didácticos de ELE a través del uso del lenguaje incluyente. El objetivo que se busca es ayudar a eliminar el uso de expresiones discriminatorias y promover un lenguaje que transmita respeto y reconocimiento hacia todas las personas, independientemente de su género u otros aspectos de su identidad.

3.1. Materiales didácticos incluyentes

En base a los argumentos presentados en el epígrafe anterior y con el objetivo de estimular entre el profesorado de español como lengua extranjera la elaboración de materiales didácticos donde utilicen el lenguaje incluyente, se ofrecen las siguientes orientaciones para su diseño y creación.

Por una parte, es fundamental emplear expresiones lingüísticas verbales o escritas que no denoten ningún tipo de discriminación, segregación o jerarquización. Esto implica, suprimir del discurso:

- Expresiones, frases o refranes con connotaciones racistas o xenofóbicos que reflejen o promuevan estereotipos o prejuicios étnicos o culturales: «trabajar como un negro», «ser la oveja negra», «merienda de negros», «ponerse negro/a», «estar negro/a», «trabajo de chinos», «ir hecho un gitano», «sin moros en la costa», «prometer el oro y el moro», «hacer el indio», etc.

- Expresiones homófobas o sexistas: «solterona», «se te va a pasar el arroz», «marimacho», «no pareces gay», «esto es una mariconada», «ser maricón o mariquita», «que te den por culo», «todos los hombres son iguales», «se le ve la pluma», «calzonazos», «bollera», etc.

- Modismos o expresiones que exterioricen prejuicios hacia personas con discapacidades, minusvalías, problemas funcionales o trastornos mentales: «estás loco/a», «estás depresiva/o», «no te pongas histérico/a», «he tenido un día de locos», «no te hagas el sordo/a», etc.

- Cualquier frase que estigmatice a colectivos marginales, minoritarios o pertenecientes a comunidades con otros valores y creencias: «paleto/a de pueblo», «panchito/a», «pueblerino/a», «perroflauta», etc.

- Frases o expresiones edadistas que reflejen cualquier tipo de discriminación por razón de edad, especialmente de las personas mayores o ancianas: «eso es cosa de viejos», «no estás en edad de…», «pareces una vieja todo el día quejándote», «está senil», etc.

- Expresiones clasistas que minimicen las capacidades y valías de las personas o que refuercen estereotipos negativos sobre cualquier grupo social: «cuanto más poderoso, más roñoso», «es un muerto de hambre».

Se recomienda la adaptación de las expresiones anteriores por estructuras lingüísticas más respetuosas e integradoras, como se muestra a continuación:

TABLA 2. *Estrategias discursivas para el uso del lenguaje incluyente en el aula de ELE.*

	Expresiones discriminatorias	**Expresiones incluyentes**
Expresiones racistas o que reflejen o promuevan estereotipos o prejuicios étnicos o culturales.	Negros/as Moros/as Indio/a Sudaca Panchito Gringo	Afrodescendientes Personas musulmanas Persona indígena Hispanoamericano/a Persona de EE.UU.
Expresiones homófobas o sexistas.	Maricón, marica Bolleras, tortilleras, marimachos	Homosexual Mujeres lesbianas
Expresiones que exterioricen prejuicios hacia personas con discapacidades, problemas funcionales o trastornos mentales.	Deficiente Mongólico Retrasado Subnormal Minusválido/a, paralítico/a, cojo/a, manco/a Ciego/a Sordo/a Mudo/a Sidoso/a Drogadicto/a Está loco/a Está depresivo/a Eres bipolar Manicomio Loquero/a	Persona con discapacidad intelectual/mental Persona con discapacidad física Persona con ceguera Persona con sordera Persona con mudez Persona con VIH o sida Persona adicta a las drogas Tiene problemas mentales Está muy triste Eres muy inconstante Centro de salud mental Persona que trabaja en un centro mental
Expresiones marginales a colectivos minoritarios o pertenecientes a comunidades con otros valores y creencias.	Perroflauta Pueblerino/a	Persona con gustos hippies Persona que vive en un pueblo
Expresiones edadistas o clasistas, que minimicen las capacidades y valías de las personas o que refuercen estereotipos negativos sobre cualquier grupo social.	Pobres Ricachón Pijo/a Sin techo Viejos	Personas sin recursos económicos Persona con mucho dinero Persona con gustos propios de una clase social acomodada Persona sin hogar Personas mayores

Fuente: elaboración propia

Al igual que el componente lingüístico, la comunicación a través de contenidos visuales también debe de ser incluyente, ya que las imágenes o textos visuales no solo ejercen de material de apoyo del texto escrito, sino que implican el uso comunicativo del lenguaje a través de la transmisión de ideas, creencias y comportamientos. Por esta razón, las imágenes que se empleen para hacer parte del material didáctico deben de reflejar la pluralidad de la sociedad con respeto y empatía. Por ello, se recomienda:

1. Utilizar imágenes o ilustraciones que represente una sociedad multicultural y no estereotipada a los rasgos europeos.
2. Incluir imágenes presentando la mayor diversidad de personas posible: con distintas características físicas, etarias, étnicas, culturales y socioeconómicas.
3. No representar solo a personas normativas, con rasgos físicos prototípicos provenientes del imaginario de los medios de comunicación y las redes sociales (personas jóvenes, altas, guapas, delgadas, atléticas, bien vestidas, etc.) sino que, es importante utilizar imágenes que personifiquen la realidad del alumnado (personas corpulentas, anchas, con granos, etc.)
4. Incluir familias y relaciones afectivas diversas: familias heteroparentales, homoparentales, monoparentales, sin descendencia, etc.
5. No usar imágenes que sexualicen a la mujer.
6. No utilizar imágenes de foráneos que representen a otro país recurriendo al uso de tópicos (mujeres españolas vestidas de flamencas, mexicanos con sombreros de mariachis, mujeres musulmanas con *hiyad*, etc…).
7. Hacer visibles a los grupos de población discriminados, marginales y en situación de vulnerabilidad: gitanos, migrantes, afrodescendientes, personas que habitan en zonas rurales, personas sin recursos económicos, etc.
8. Incluir imágenes de personas con algún tipo de discapacidad o enfermedad sin reflejar ningún tipo de visión caritativa o paternalista.
9. Presentar diferentes modelos y realidades sociales.

FIGURA 2. *Ilustraciones incluyentes (familia homoparental, personas con complexión corporal fuerte, niño con discapacidad física, personas mayores, mujer con distinta religión y cultura, habitante de zona rural, persona sin recursos económicos y mujeres afrodescendientes)*



Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La inclusividad lingüística en los materiales didácticos es un tema relevante y necesario en la actualidad educativa y en la enseñanza de ELE en particular. El lenguaje inclusivo busca reivindicar la diversidad y la igualdad de género, desafiando la estructura tradicional del lenguaje, incidiendo, de este modo, en el aspecto lingüístico para generar modificaciones morfosintácticas. Un nuevo paradigma sustentado por "el presupuesto de que la sintaxis es semántica y pragmáticamente motivada, […] la cultura puede modelar la gramática (Martínez, 2019, p.197).

Sin embargo, su implementación ha generado controversia entre lingüistas y activistas, tomando "posiciones ideológicas difíciles de conciliar en un diálogo que no siempre es cooperativo, sino más bien conflictivo" (Bolívar, 2019, p.357). La transgresión a la norma lingüística

ha sido muy cuestionada por los y las academicistas, centrando "sus críticas en la falta de atención prestada a los criterios lingüísticos y gramaticales, así como el desentendimiento de la relación referencial" (Gutierrez, 2022, p. 3). Rechazando, de este modo, propuestas que son consideradas perjudiciales para la lengua porque no cumplen con la norma lingüística.

Con todo, existen estrategias lingüísticas que se encuentran asentadas en el sistema lingüístico que consiguen promover la equidad, la inclusión social y la diversidad cultural en el lenguaje. En el contexto de enseñanza de ELE, es necesario que el cuerpo docente sea consciente de las posibilidades que la lengua ofrece construyendo espacios comunicativos reales y respetuosos.

Asumiendo la premisa sobre la importancia de reflejar la realidad social en el aula, se convierte en un responsabilidad docente la presentación e integración de las diferentes identidades sociales y transculturales, ya que en la actualidad los manuales de ELE presenta un mundo:

> urbano, contemporáneo y rico, con una mayoría de ciudadanos blancos, jóvenes y adultos, en edad laboral y acomodados. Hay pocas personas racializadas, solo algunos ancianos y no hay mendigos, parados o pobres, presos, enfermos o migrantes o refugiados. Son personas independientes, con trabajos cualificados e interesantes. Visten bien, de manera informal, pueden ir de vacaciones y tener sus espacios de ocio. Viven solos o en familia, en relaciones heterosexuales cisgénero, sin discapacidad física o padecimientos psicosociales, sin interés por la religión. Hay escasos progenitores solteros, niños adoptados, familias monoparentales o reestructuradas. Hay cierto equilibrio cuantitativo entre hombres y mujeres, pero los primeros siguen dominando el espacio social más cualificado y preservan sus oficios tradicionales. Es un retrato simplista, alejado de la realidad compleja, con escaso detalle, centrado en lo más complaciente y convencional. (Morales-Vidal & Cassany, 2020, p. 15)

Ante este escenario de sociedad prototípica y poco real que presentan los libros de texto, es necesario promover la visibilidad pluricultural y la transparencia social a través de los materiales y recursos didácticos. Una realidad que debe estar presente en los textos orales, en los discursos escritos y en los recursos visuales y auditivos para, de esta forma, evitar los posibles sesgos en favor de grupos de poder, así como combatir la dominación, la discriminación y la imposición de ideas opresivas.

En resumen, la inclusividad lingüística en la enseñanza de ELE no solo implica un cambio en la forma en que nos comunicamos, sino que representa una oportunidad para promover una educación basada en la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad. Estamos de este modo ante un desafío que requiere el compromiso de los docentes en la adecuación de materiales y estrategias didácticas que promuevan la conciencia crítica y reflexiva de la población estudiantil sobre las inequidades sociales presentes en el lenguaje.

5. REFERENCIAS

Barrera Linares, L. (2019). Relación género/sexo y masculino inclusivo plural en español. Literatura y Lingüística, 40, 327-354. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo. Literatura y Lingüística, 40, 355-375. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Consejo de Europa. (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española. Recuperado de: https://revistas.rae.es/bilrae/article/view/120

Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. Revista Digital de Políticas Lingüísticas, 5, 48-70. Universidad de Costa Rica

Grijelmo, Á. (2019). Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo. Taurus.

Gutiérrez Conde, A. (2022). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera. redELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, 34, 1-29.

Huesca Lince, M. F; Ortega Rodríguez, Y.; Velasco de la Rosa, N. (2018). El lenguaje incluyente: hacia una cultura de los derechos humanos. Revista Ciencia Administrativa, 13, 2-10. Universidad Veracruzana.

Lefévre, S. & Okome-Beka. V. (2015). Invisibilidad, visibilidad y "mal-visibilidad" de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón. Matices en Lenguas Extranjeras, (9), 47-67. Universidad Nacional de Colombia.

Martínez, A. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. Cuadernos de la ALFAL, 11(2), 186-198. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

Merijärvi, S. (2021). Querides profesores: lenguaje inclusivo en el aula de ELE. [Tesis de Master, Facultad de Humanidades Universidad de Turku]. Repositorio Institucional Turun Yliopisto https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202104099994

Morales-Vidal, E. & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. Journal of spanish language teaching, 7(1), 1-19.

Olguín, M. J. (2013). El Sexismo lingüístico, visibilidad de las mujeres y polémicas en torno a los usos del habla. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Parra, M. L. & Serafini, E. J. (2021). "Bienvenidxs todes": el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. Journal of Spanish Language Teaching, 8(2), 143-160.

Rodríguez, M. S. (2017). La representación de la sexualidad en los manuales de ELE. Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE, 641-649.

Rodríguez Iglesias, A. (2018). Estudio del uso de morfemas de género normativos y no normativos: preferencia, tolerancia y rechazo en la autoidentificación. Textos en Proceso: Revista de lengua y lingüística del español, 4(2). Asociación Internacional para los Estudios de la Comunicación en Español.

Santiago Alonso, G. (2023). El lenguaje inclusivo en las clases de español como LE: problemática y propuestas didácticas. BEOIBERÍSTICA: Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos, 7(1), 183-203.

APPLYING THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS IN A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE ENGLISH LANGUAGE SUBJECT IN POST-COMPULSORY EDUCATION

ALEXIS MARTEL ROBAINA
Universidad Isabel I

EVA HOYA SÁNCHEZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCTION

In recent years, one of the major concerns in the teaching of the English Language has been the neglect of literature in the curriculum and contents of the subject. Most of the objectives are focused on the learning of grammatical content and vocabulary by students, delegating to the background the great cultural and social contribution of English literature in the teaching-learning process of a second language. Moreover, linked to this, the concern for educating responsible, empathetic students and capable of generating their own thinking has increased with respect to the previous continuous need to focus all the importance on grades.

At the same time, the development of an education that is more updated with society and the present time has made teaching acquire a much more human, personalised, and conscious approach to the problems that concern today's life. For this reason, the United Nations created a sustainable development plan made up of 17 goals, applicable to all aspects of daily life in achieving a better society and a better world, and 169 targets, called 2030 Agenda (United Nations n. d.; Ministry of Social Rights and 2030 Agenda, n.d.). Another of the major concerns and objectives of current education is to train future responsible citizens, consistent with their actions, with critical thinking with the people with

whom they live and socialise. In addition to the fact that these future citizens should be aware of the reality beyond the school, and of the world in which they live. This is why we wanted to take into account the 2030 Agenda sustainable plan.

Nowadays, it is a fact that young people have put aside and forgotten the habit of reading, preferring the use of modern technologies, social networks or the dynamics of video games and virtual realities. Many teenagers claim that reading is not for them because of the level of effort and concentration it requires, or that books are simply boring. So much so that "in 37% of cases students prefer other games, 14% do not like reading and 12% say they do not have time" (Farreras Barcelona, 2017), which is why we must increase as much as possible the taste for reading, the motivation to learn differently, given that it provides a very relevant amount of knowledge in many areas. The barometer of the Spanish Federation of Publishers' Guilds shows that the habit of reading is disappearing, and both literature and reading is diminishing by the minute in the lives of young people between 15 and 18 years of age, with only 44.7% of girls and boys of that age reading regularly (Escales, 2019). Thus, this need is detected and opens a window of concern in the teaching field due to the proven shortage of young people involved in the reading habit. In this regard, we believe that good teaching practices in which the main focus revolves around reading can have positive effects on the part of the learners. Such readings, covering classic and contemporary works, could result in pupils generating a taste for the habit of reading, and at the same time, they could relate the contents of those readings to current problems in society.

The inclusion of literature should be a key point in most subjects because of the breadth of knowledge and objectives that could be shown through its teaching and participation in the different areas of educational programmes. But, above all, this incorporation should be a maxim in second or third language teaching subjects, such as English, as it would not only provide unparalleled knowledge of the language itself, but would also show content about the cultures, societies of cities linked to the language, and perspectives of authors with great relevance that would help to have a global vision of the language to be taught. In

this way, readings in English written by leading authors in the English literature that are closely related to the SDGs will be chosen to encourage the reading habit in young people, along with the implicit awareness of the goals that can achieve a better society for the future. Ultimately, "it is about demonstrating that literature has a place in language classrooms and that it is not just another element, but an imperative need" (Nieto Caballero, 2017).

This chapter aims to develop a good teaching practice focused on the teaching of English literature, both classical and contemporary works, which will play a major role throughout the process, along with the continuous relationship of this with the Sustainable Development Goals (SDGs, hereinafter) of the 2030 Agenda. Since the Agenda is intended to achieve their full implementation in education in the near future, it is advisable to start including their goals in teaching practices. Ours is focused on a prototypical class in the 1st-year of Baccalaureate in the Spanish Autonomous Community of Extremadura following the provisions of its Decree 109/2022, of 22 August, establishing the organisation and curriculum of the Baccalaureate. For this class, both students and teachers will have to adopt an active and committed role throughout the process to achieve the proposed goals. Thus, it will be necessary to resort to the application of one of the active and innovative learning methodologies, which will have a great weight on research and both the autonomous and cooperative work of students (Johnson, et al. 1999); we are referring to project-based learning (PBL), which will be the main pillar on which the implementation of this teaching-learning process will be based.

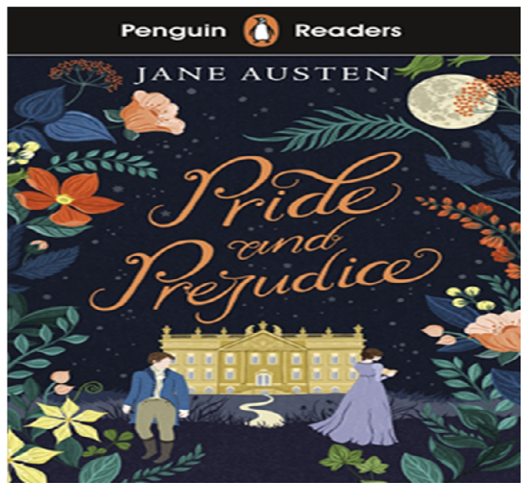
2. OBJECTIVES

The main focus of the chosen theme is to inculcate in students the habit of reading and to train them to become responsible for and aware of their actions and the impact they have on the society in which they participate.

The good teaching practice proposed will be carried out in the subject of English Language in a prototypical class of 25 students in the first year of Baccalaureate, since an average level of comprehension and

expression in this second language is necessary for its implementation, and it is considered that this course has the appropriate competences to succeed. Once the course has been selected, the teacher will propose six readings written by significant authors in English literature, from classics to more contemporary works. These are:

FIGURE 1. *Pride and Prejudice (1813) written by Jane Austen.*



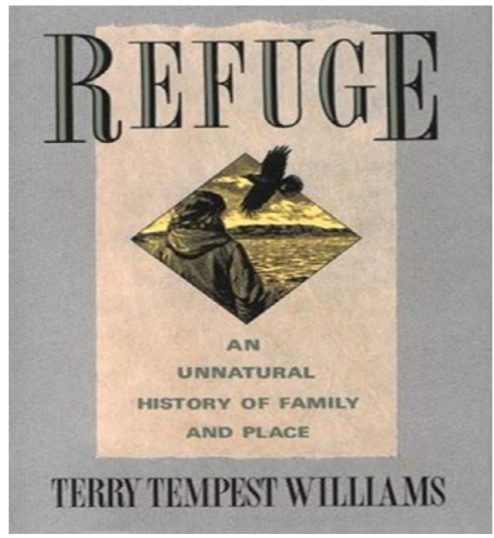
Source: Amazon.es

FIGURE 2. *1984 (1949) written by George Orwell*



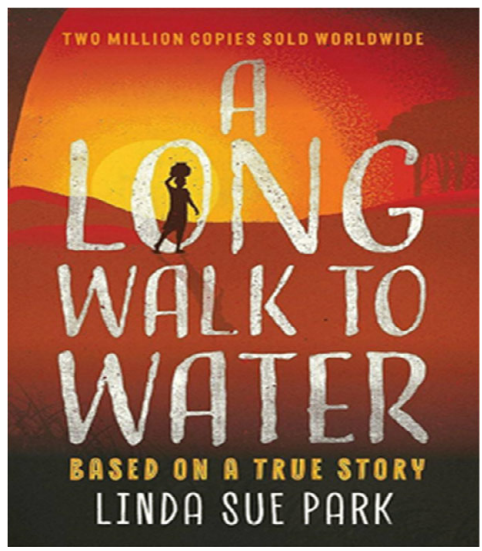
Source: Amazon.es

FIGURE 3. *Refuge: An Unnatural History of Family and Place (1991) written by Terry Tempest William*



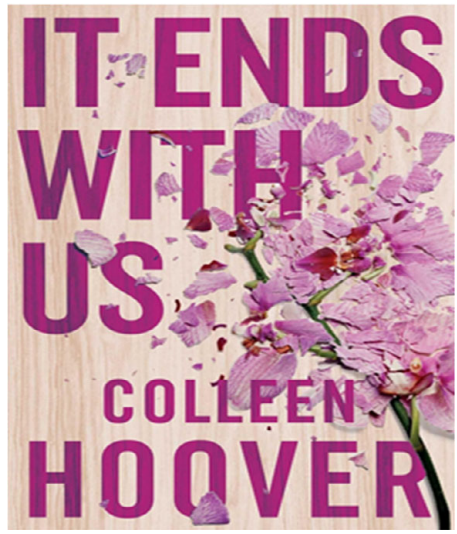
Source: Amazon.es

FIGURE 4. *A Long Walk to Water (2016) written by Linda Sue Park*



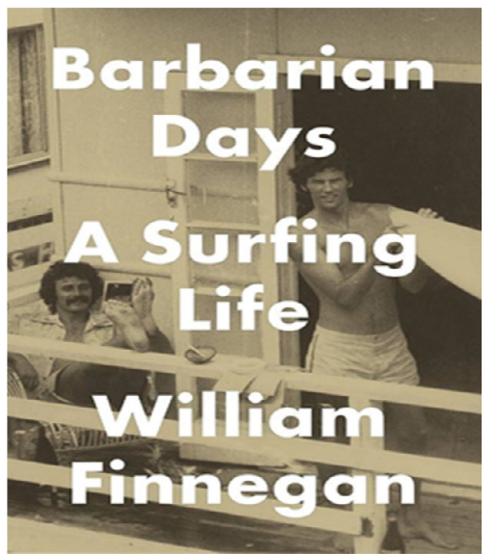
Source: Amazon.es

FIGURE 5. *It Ends With Us (2016) written by Colleen Hoover*



Source: Amazon.es

FIGURE 6. *Barbarian Days. A Surfing Life (2016) written by William Finnegan*



Source: Amazon.es

The general objective of this good teaching practice is to study how reading and literature, together with the 2030 Agenda and its 17

Sustainable Development Goals, can promote a comprehensive knowledge of the English Language and train students as responsible and empathetic people, applying active methodologies in a 1st-year Baccalaureate class. To achieve this general objective, the following specific objectives must be followed:

1. To show students that the selected books are relevant to the present time, to motivate them to enjoy the reading process, and to teach them to value and understand the knowledge that literary works hold.

2. To identify the relationship between the books chosen and the 17 goals proposed by the 2030 Agenda, to raise awareness of current issues and the processes that are in our hands to achieve an improvement in society, working on the imagination and creativity of all participants to achieve an original project that generates knowledge.

3. To employ the active learning methodology based on project-based learning for the realisation of this teaching practice, ensuring to achieve its maximum potential through cooperative and collaborative work between pupil-student, and pupil-teacher and generating critical thinking through its use, as well as fostering ethical and moral values.

4. To encourage the oral practice of all the students with the final exhibition that they will have to carry out, to show their classmates and teacher the project they have been working on during the whole learning situation.

5. Bearing in mind the goals to be achieved with the implementation of this good teaching practice, the following stage objectives have been considered together with the output profile for the 1st-year of Baccalaureate according to the Spanish Education Act "Ley Orgánica 3/2020, of December 29":
6. d. To strengthen reading, study and discipline habits, as necessary conditions for effective learning achievement, and as a means of personal development.

7. f. To be able to express oneself fluently and correctly in one or more foreign languages.
8. k. To strengthen the entrepreneurial spirit with attitudes of creativity, flexibility, initiative, teamwork, self-confidence, and a critical sense.

In the following, and taking into account the aforementioned stage objectives, the descriptors of the output profile of the 1st-Baccalaureate are specified (Spanish Royal Decree "Real Decreto 243/2022, of October 5") together with the specific competencies, the corresponding evaluation criteria and, finally, the basic knowledge:

TABLE 1. *Specific competences, descriptors of key competences as to output profile, evaluation criteria, and basic knowledge.*

Specific Competences	Descriptors of Key Competences as to Output Profile	Evaluation Criteria	Basic knowledge
SC 1. To be able to understand and interpret the main ideas of a text in English.	CLC2, CLC3, PC1, PC2, STEM1, DC1, PSLLC4.	1.1.Extract and analyse the main ideas, and relevant information and general implications of texts of a certain length, well organised, and of a certain complexity. 1.2. Interpret and critically appraise the content, intention and discursive features of texts of a certain length and complexity. 1.3. Select, organise and apply appropriate strategies and knowledge to understand global and specific information.	A. Communication
SC 2. To produce their own original texts of medium length, which must be clear, organised, and detailed. In turn, to express ideas and arguments creatively and coherently concerning the planned objectives.	CLC1, CLC5, PC1, PC2, STEM1, DC1, DC3, PSLLC4, CCAE3.2	2.1.Express him/herself orally with sufficient fluency and accuracy clear, coherent, well-organised texts appropriate to the communicative situation and in different registers on matters of personal relevance or of public interest. 2.2.Writing and disseminating detailed texts of a certain length and complexity and clear structure. 2.3. Select, organise and apply knowledge and planning strategies, production, revision and cooperation, in order to compose texts with a clear structure and appropriate to communicative intentions.	

SC 3. To be able to interact actively with other people, with fluency and spontaneity in English.	CLC5, PC1, PC2, STEM1, PSLLC3.1, CCE	3.1. Plan, participate and collaborate assertively and actively, through various media, in interactive situations about topics of personal relevance or of public interest to students. 3.2. Select, organise and use, in a flexible way and in different settings, appropriate strategies to initiate, maintain and terminate communication.	
SC 4. To be able to express oneself between different languages in order to transmit information in clearly, effectively and responsible manner.	CLC5, PC1, PC2, PC3, STEM1, PSLLC3.1	4.1. Interpret and explain texts, concepts and communication in situations in which to attend to diversity, showing respect and appreciation for interlocutors and languages. 4.2. Implement strategies that help build bridges, facilitate communication and serve to explain and simplify texts, concepts and messages, and which must be appropriate to the communicative intentions.	B. Plurilinguism
SC 5. To employ own's language skills across different languages to improve communicative skills.	PC2, STEM1, DC3, PSLLC1.1	5.1. Compare and argue the similarities and differences between distinct languages, reflecting on how they work and establishing relationships between them. 5.2. Use of initiative and creativity strategies to improve the ability to communicate and learn the foreign language with the support of other participants and analogue digital media. 5.3. Record and reflect on the progress and difficulties in learning the foreign language.	
SC 6. To be able to critically and appropriately appreciate the existing linguistic, cultural, and artistic diversity of the English language.	CLC5, PC3, PSLLC3.1, CC3, CCAE1	6.1. Act appropriately, empathetically and respectfully in intercultural situations building links between different languages and cultures, analysing and rejecting any kind of discrimination, prejudice, and stereotyping. 6.2. Critically evaluate the linguistic, cultural and artistic diversity where the foreign language is spoken.	C. Interculturality

Source: Personal collection

Below the following learning objectives are formulated for students to achieve:

1. To achieve comprehension and understanding of the readings, extracting the main ideas from them and the necessary information to carry out a process of relation with the 17 SDGs that make up a fundamental part of the subsequent work to be done, being able to generate in writing this correspondence of contents in a synthesised and clear way.

2. Promote oral expression in English, explain the concepts on which the students have worked to the rest of their classmates, acting responsibly and respectfully in communicative situations, and valuing the linguistic, cultural and artistic diversity of the second language through literature. In addition to using initiative and creativity strategies and knowledge to improve the ability to communicate and learn the foreign language with the support of other participants and analogue and digital media.

3. To evaluate cooperative and collaborative work among students thanks to the working groups, so that among them they can generate original, creative, and organised texts, considering the opinion of all the classmates and achieving the agreement and pooling of different ideas and thoughts to achieve a project with which all of them are satisfied.

3. METHODOLOGY

From a methodological and procedural point of view, the work proposed here is based on qualitative analysis (McMillan and Schumacher, 2005), selecting those readings that relate to the 17 sustainable development goals of the 2030 Agenda, as summarised in the table below:

TABLE 2. *Exemplifying the relationship between the SDGs and selected literary works*

SDGs	**Literary work**	**Excerpt from the work exemplifying each SDG**
1.End poverty in all its forms everywhere.	1984, George Orwell	"For if leisure and security were enjoyed by all alike, the great mass of human beings who are normally stupefied by poverty would become literate and would learn to think for themselves; and when once they had done this, they would sooner or later realise that the privileged minority had no function, and they would sweep it away. In the long run, a hierarchical society was only possible on a basis of poverty and ignorance." (Orwell, 1950).
2. End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture.	1984, George Orwell	"Life is a moment-to-moment struggle against hunger or cold or sleeplessness, against a sour stomach or an aching tooth." (Orwell, 1950).
3. Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages.	1984, George Orwell Pride and Prejudice, Jane Austen It Ends With Us, Colleen Hoover	"The choice for mankind lies between freedom and happiness and for the great bulk of mankind, happiness is better." (Orwell, 1950). "I am only resolved to act in that manner, which will, in my own opinion, constitute my happiness, without reference to you, or to any person so wholly unconnected with me." (Austen, 1813). "Lily. Life is a funny thing. We only get so many years to live it, so we have to do everything we can to make sure those years are as full as they can be. We shouldn't waste time on things that might happen someday, or maybe even never." (Hoover, 2016).
4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.	Pride and Prejudice, Jane Austen	"I always say that nothing is to be done in education without steady and regular instruction, and nobody but a governess can give it." (Austen, 1813).
5. Achieve gender equality and empower all women and girls.	It Ends With Us, Colleen Hoover Pride and Prejudice, Jane Austen	"You are my wife. I'm supposed to be the one who protects you from the monsters. I'm not supposed to be one." (Hoover, 2016). "She respected, she esteemed, she was grateful to him, she felt a real interest in his welfare; and she only wanted to know how far she wished that welfare to depend upon herself…" (Austen, 1813).

6. Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all.	A Long Walk to Water, Linda Sue Park	"Whatever food or water they found was shared equally among all of them. When the smaller boys grew too tired to walk, the older boys took turns carrying them on their backs." (Sue Park, 2020). "If he were older and stronger, would he have given water to those men? Or would he, like most of the group, have kept his water for himself?" (Sue Park, 2020).
7. Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all.	A Long Walk to Water, Linda Sue Park	"Her sickness came from the water," the nurse explained. "She should drink only good clean water. If the water is dirty, you should boil it for a count of two hundred before she drinks." (Sue Park, 2020)
8. Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all.	1984, George Orwell	"Heavy physical work, the care of home and children (...)To keep them in control was not difficult…. All that was required of them was a primitive patriotism which could be appealed to whenever it was necessary to make them accept longer working hours or shorter rations" (Orwell, 1950).
9. Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation.	1984, George Orwell	"The problem was how to keep the wheels of industry turning without increasing the real wealth of the world. Goods must be produced, but they need not be distributed, And in practice the only way of achieving this was by continuous warfare" (Orwell, 1950).
10. Reduce inequality within and among countries.	It Ends With Us, Colleen Hoover	"And as hard as this choice is, we break the pattern before the pattern breaks us." (Hoover, 2016).
11. Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable.	Refuge: An Unnatural History of Family and Place, Terry Tempest William	"There is an organic difference between a system of self-sufficiency and a self sustaining system. One precludes diversity, the other necessitates it." (Terry Tempest, 1992).
12. Ensure sustainable consumption and production patterns.	1984, George Orwell	"Even when weapons of war are not actually destroyed, their manufacture is still a convenient way of expending labour power without producing anything that can be consumed." (Orwell, 1950).
13. Take urgent action to combat climate change and its impacts.	Refuge: An Unnatural History of Family and Place, Terry Tempest William	"The landscape of my childhood and the landscape of my family, the two things I had always regarded as bedrock, were now subject to change. Quicksand." (Terry Tempest, 1992).

14. Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development.	Barbarian Days: A Surfing Life, William Finnegan	"It was, once again, a glorious wave, with hues in its depths so intense they felt like first editions—ocean colors never seen before, made solely for this wave, this moment, perhaps never to be seen again." (William Finnegan, 2016). "There was the ocean, effectively infinite, falling away forever to the horizon." (William Finnegan, 2016). "Surfers have a perfection fetish. The perfect wave, etcetera. There is no such thing. Waves are not stationary objects in nature like roses or diamonds. They're quick, violent events at the end of a long chain of storm action and ocean reactions." (William Finnegan, 2016)
15. Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss.	Refuge: An Unnatural History of Family and Place, Terry Tempest William	"I pray to the birds because they remind me of what I love rather than what I fear. And at the end of my prayers, they teach me how to listen." (Terry Tempest, 1992).
16. Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels.	1984, George Orwell	"The two aims of the Party are to conquer the whole surface of the earth and to extinguish once and for all the possibility of independent thought." (Orwell, 1950).
17. Strengthen the means of implementation and revitalise the Global Partnership for Sustainable Development.	It Ends With Us, Colleen Hoover Pride and Prejudice, Jane Austen	"You're only human. And as humans, we can't expect to shoulder all of our pain. Sometimes we have to share it with the people who love us so we don't come crashing down from the weight of it all" (Hoover, 2016). "There is nothing so bad as parting with one's friends. One seems too forlorn without them." (Austen, 1813).

Source: Personal collection

The class of 25 students will be divided into 3 groups of 6 students each, and a final group of 7 students. In each group four roles will be assigned to develop cooperative work: spokesperson, secretary, moderator, and time and order manager. The spokesperson speaks on behalf of the team when the teacher asks for his/her opinion, ensures that all members of the group participate equally, and reinforces contributions and things well done; the secretary writes down the daily work done by the team, checks that everyone writes down the task, and reminds the group members of pending tasks and commitments; the moderator encourages the

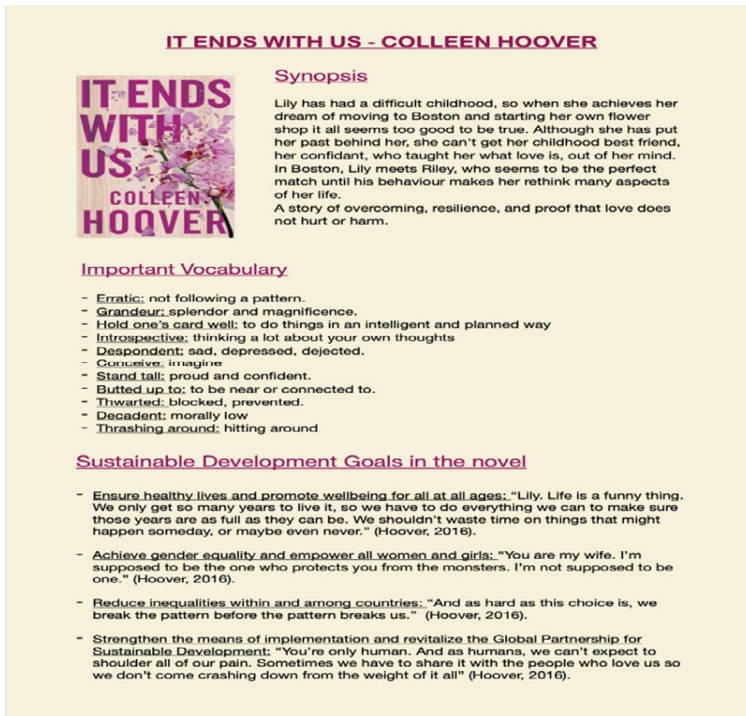
team to keep moving forward, checks that everyone is on task, knows the task to be done, and indicates those to be acomplished at each moment; and finally, the time and order manager controls the time of the activity, makes sure that everything is clean and tidy, monitors the noise level, keeps the materials and directs the group's speaking time.

The readings will be distributed among these groups, except for the largest group, which will receive *Pride and Prejudice*, as it has been considered that working with the original text written in the 19th century is a more complex task than the other readings chosen, so the group formed by one more student can be ideal for working on it. Once the readings have been assigned to each group, the students will be presented with the 17 SDGs and their explanation for their full understanding using a Prezi presentation. Once the explanatory work has been done, the task will be set out, which consists of each group of students trying to relate the events in the story to a series of the 17 goals set out in the 2030 Agenda, being aware that not all the readings will contain the full list of these goals, as exemplified in the table above. After this task, each group should make a short written presentation in which they will explain the relationships they have established between the book's plot and the SDGs, resulting in their own creation of a project in which they link the teaching proposed in the book with current problematic situations, leaving room for imagination and creativity. After the presentation, they will have to present the work through a Prezi to the rest of their classmates in an oral presentation, so that at the end all the students will have been able to learn about all the works. The students will be in charge of assigning themselves the roles previously mentioned under the teacher’s supervision and will complete the project canvas in each of the 7 sessions, which will take place in the 3rd trimester of the academic year of 1st Baccalaureate, and will be the final project of the course.

This teaching practice has been devised to alleviate a problem that has been increasing in recent years, and which, as mentioned above and contrasted with previous data, does not seem to be diminishing. Reading and English literature have taken a back seat in the educational and social aspect of pupils, and "reports on reading habits indicate that,

from the second year of ESO onwards, there is a desertion of reading. The reason for this is that the education system has failed to provide a literary education that encourages them to continue reading for pleasure" (Aguilar Ródenas, 2020). Reading is a very relevant resource in the formation of people who are free of opinion, with critical thinking and the values necessary to become fair citizens and, at the same time, a complementary element in the subject of English for the teaching of a complete knowledge of the language. In order to achieve this, the process of acquisition of both theoretical and practical competences should be heeded. Thus, it has been borne in mind that in carrying out the process of reading the works proposed, students can learn new vocabulary, grammatical forms, and less formal expressions, as shown in the following example of what the written project of this good teaching practice would be like:

FIGURE 7. *Example of writing project*



IT ENDS WITH US - COLLEEN HOOVER

Synopsis

Lily has had a difficult childhood, so when she achieves her dream of moving to Boston and starting her own flower shop it all seems too good to be true. Although she has put her past behind her, she can't get her childhood best friend, her confidant, who taught her what love is, out of her mind. In Boston, Lily meets Riley, who seems to be the perfect match until his behaviour makes her rethink many aspects of her life.
A story of overcoming, resilience, and proof that love does not hurt or harm.

Important Vocabulary

- Erratic: not following a pattern.
- Grandeur: splendor and magnificence.
- Hold one's card well: to do things in an intelligent and planned way
- Introspective: thinking a lot about your own thoughts
- Despondent: sad, depressed, dejected.
- Conceive: imagine
- Stand tall: proud and confident.
- Butted up to: to be near or connected to.
- Thwarted: blocked, prevented.
- Decadent: morally low
- Thrashing around: hitting around

Sustainable Development Goals in the novel

- Ensure healthy lives and promote wellbeing for all at all ages: "Lily. Life is a funny thing. We only get so many years to live it, so we have to do everything we can to make sure those years are as full as they can be. We shouldn't waste time on things that might happen someday, or maybe even never." (Hoover, 2016).
- Achieve gender equality and empower all women and girls: "You are my wife. I'm supposed to be the one who protects you from the monsters. I'm not supposed to be one." (Hoover, 2016).
- Reduce inequalities within and among countries: "And as hard as this choice is, we break the pattern before the pattern breaks us." (Hoover, 2016).
- Strengthen the means of implementation and revitalize the Global Partnership for Sustainable Development: "You're only human. And as humans, we can't expect to shoulder all of our pain. Sometimes we have to share it with the people who love us so we don't come crashing down from the weight of it all" (Hoover, 2016).

Source: Personal collection

At the same time, the aim is for students to understand the evolution of the language thanks to the selection of the most classic works, and also being able to review content taught throughout their learning process with respect to this language, and thus showing students that reading offers many advantages for those who make it an essential habit in their lives, not only in improving language learning, but also in the process of life (Domínguez et al., 2015). With regard to practical competences, since this is a learning situation in which most of the work is done in groups, the implementation of active methodologies, specifically project-based learning, has been taken into account. With this methodology, students work with their classmates in a collaborative and cooperative way, sharing ideas, planning the project and working on it. At the same time, one of the main objectives of this learning situation is to improve the oral aspect of the subject and expression in English; that is why the culmination of the work is an oral presentation in which each group will have to present their project in front of the rest of their classmates and the teacher, thus working on speaking skills when presenting their project.

As has been pointed out in the previous sections, the objective we set ourselves is the use of project-based learning for teaching English literature, encouraging the reading habit in young people, addressing the problem of the poor reading habit of the new generations and the interest in the education sector in training responsible people with ethical principles and values towards themselves. With this first approach, the conclusion was reached to choose a theme based on the design of a good teaching practice dealing with the use and application of one of the active methodologies, in which the main axis would be literature and this almost non-existent reading process in the classroom, but with the intention of linking it to the present time in order to create a greater interest in the students and to make the teaching-learning process motivating for both the students and the teacher.

4. DISCUSSION

It is a fact that the habit of including reading a book in the routine of Secondary Education and Baccalaureate students is very rare, but this difficulty does not only have to do with the education system or the teaching-learning process of the student in question, it is a problem that concerns society as a whole. As Professor Victor Moreno Bayona (quoted in Paredes, 2015, p. 6) emphasises: "It is one thing for the school to teach how to read (...), and another to aim to train readers, true readers, i.e. children and young people who manage to acquire the habit of reading". This last aspect is what concerns both the educational and social spheres in the process of training the new generations, since reading can provide a great deal of knowledge, not only on an academic level but also on a personal and emotional one.

Therefore, the incorporation of new strategies, activities and projects that can influence the acquisition of this habit and provide motivation for young people to start a reading routine are more than welcome in the educational sector. The benefits of reading are clear, and evident in many areas of daily life. Reading helps the development of language, improving and perfecting speech, writing and spelling. In addition "there is no profession to this day that does not require reading practice that constantly uses knowledge to make us more competent day by day" (Hinojosa Camarena, 2021). And not only is it important to make students see the advantages that can be obtained during the reading process and in the long term with its inclusion, it is also important to highlight the disadvantages that can be generated by not giving the necessary importance to reading a book, and that this activity is reduced only to school hours, and remains related to an obligation of little interest to the young person. Therefore, "young people need to feel attracted to a book so that they take the time to read and realise that reading is a peaceful activity that can calm their stress and anxiety" (Vital Carrillo, 2017).

Having synthesised the importance of the inclusion of the reading habit in young people, it is necessary to relate this good practice to the value of literature; in this case with the benefits of literature in the learning of

a second language. The teaching of English in education is characterised by the great value placed on students acquiring grammar and vocabulary skills, so they can understand and carry out standard activities in order to pass examinations and qualifying tests in the future, these being essential in the acquisition of a language, especially in courses where the level is medium-low. However, in courses such as Baccalaureate, where there is already an optimum understanding and development of the language for oral practice and a deep understanding of reading in this second language, the contribution of literature must be considered necessary for a complete teaching of the language.

The learning of a second language should not be framed in the sole acquisition of rote and mechanical strategies, the teaching of a language goes much further, being necessary to understand the culture in which the language develops, the customs of its speakers, the origin of the language and the evolution and importance of the language in the near future. This is why all these aspects have been considered in the development of this good practice, making students see that literature is not anchored in the past and is an area that evolves just like people and society. In this way, the choice of compulsory readings for the development of the final project is both classic readings of English literature, as well as other more current works. These readings can result in students developing an interest in the reading habit and learning important aspects of the language and its culture.

The following are some of the advantages of literature in the process of second language teaching and learning based on our opinion:

1. Literature as unique content. Students are confronted with the language as it is, without the usual restrictions of the textbooks they are used to working with, and can acquire new vocabulary and grammatical forms.

2. Literature as a stimulus and source of motivation in second language acquisition. The inclusion of literature in the English language teaching-learning process with original activities can be a stimulus for language learning and a source of motivation concerning the language. In addition, "literature

is full of meaningful content, and it manages to awaken the learner's interest, captures his or her imagination, and provides possibilities for interaction" (Lorenzo Alonso, 2021).

3. Literature as the teaching of culture. Through literature and the reading of books in the language to be taught, pupils learn about the culture of that language and can learn customs, knowledge and ideas which they cannot acquire solely by studying what is included in textbooks.

4. Literature as a reinforcement of the four second-language skills. It should be emphasised that by using literature as a starting point reading comprehension, writing, listening and speaking skills can be practised.

All in all, the advantages that the inclusion of literature can bring to the second language learning process are clear. And not only at an academic level, since "literary texts also have a power function that reaches moral or ethical levels in the classroom, which is an excellent material to arouse emotional responses in our learners" (Biedma Torrecillas, 2007). Because of this, the next step in this good teaching practice is for students to relate the proposed readings to currently achievable goals for both personal and social improvement. In this regard, the project carried out by the United Nations Organisation (UNO), called 2030 Agenda, is the point of union in this project. Before starting with the relationship that students are expected to make between reading and the 2030 Agenda, we shall explain what this project is, what it consists of and how it relates to the teaching-learning process of the students.

Firstly, "the 2030 Agenda for Sustainable Development, a plan of action for people, planet and prosperity, which also intends to strengthen universal peace and access to justice" (Ministry of Social Rights and 2030 Agenda, n.d.), was developed in September 2015 by the participating states at the UN to have a common long-term goal for the improvement of society. The 2030 Agenda is made up of a total of 17 goals and 169 targets that address improvements in all areas of life today and focus particularly on issues that affect the most vulnerable. The 17 main goals of the 2030 Agenda, outlined in the Methodology section

of this article, are called the Sustainable Development Goals (SDGs) and "constitute a universal call to action to end poverty, protect the planet and improve the lives and prospects of people everywhere" (Ministry of Social Rights and 2030 Agenda, n.d.). The SDGs are goals that are evident in many areas of everyday life and that are not only prevalent today, but are issues that have been present in society for many years. In this way, the aim is to include the 17 goals of the 2030 Agenda in this good teaching practice with the students working on the relationship of the compulsory readings with these goals, finding them in the argument of the selected books. The aim is to make students aware that the SDGs are part of society, and that they can be observed in many areas such as literature. At the same time, the fact that students have to base their work on reading and its relation to a project as innovative as Agenda 2030 will help them to acquire new knowledge and to understand that literature can be adaptable to current aspects of society. Thus, "reading, as we have seen, constitutes both an end and a means that is fundamental to broaden the possibilities and opportunities for individual development and society in general" (Márquez Jiménez, 2017). The simple fact that students are aware of the 2030 Agenda and what it aims to achieve should be an essential requirement in the current education system. It is important to also highlight the importance of cross-curricular elements in the implementation of good teaching practices, and to bear in mind that they form part of the general learning process of students, and are just as important as the actual content of the subjects. Therefore, "educational practices that benefit the construction and consolidation of students' personal and social maturity" (Decree 109/2022, p. 41430) should be carried out.

This good teaching practice will be conducted through the application of an active methodology for its implementation. As Labrador and Andreu indicate (2008, p. 5), an active methodology could be defined as "those methods, techniques and strategies used by the teacher to convert the teaching process into activities that encourage active student participation and lead to learning". Therefore, project-based learning (PBL) will be the active methodology applied in this learning situation. PBL was originated by the educator William Heard Kilpatrick and his

disciple John Dewey (Pinar, 2015) specifically oriented in the typology of "making a product". It consists of learning focused on the elaboration of a final project that addresses the set of competences and knowledge acquired during the learning process. In addition, PBL is made up of a series of aspects and stages that are necessary for the correct development of the methodology, and which will be explained to the students for the effective development of the final product. This methodology is intended to be put into practice, together with the group work of fellow students, based on collaborative learning "in which each subject is aware of the activities of the others and their relationships develop spontaneously" and cooperative learning, "which focuses its procedure on an authority figure, who defines the roles of the team members"(Jaramillo & Quintero, 2021). In doing so, students will be able to respect the ideas of others, and be equal participants in achieving a common goal, having as its "main objective (...) to address individual differences in an effort to promote a positive reading environment and learning experiences that are complemented by interaction between teacher and students" (Nieto Caballero, 2017). In this regard, we must refer to constructivist learning in which pupils order and interpret logically starting from previous knowledge to build new one. They also participate actively in their learning as being ultimately responsible for the construction of their knowledge, and the teacher organises the activities based on the mental development of the students (Zuñiga Banda, 2018). Hence, the implementation of this active methodology aims to encourage motivation towards the teaching-learning process, to promote interest in reading, learning, awareness of current problems in our society, the formation of responsible and empathetic people, as well as learning to work cooperatively with others to achieve a common goal.

5. RESULTS

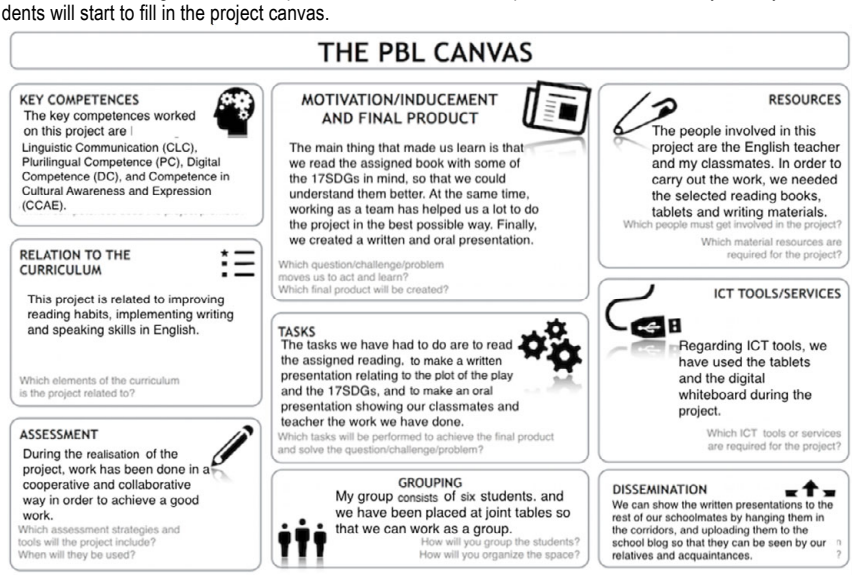
Our prototypical 1st-year Baccalaureate class will be made up of 25 students whose families have a favourable economic and family situation, in which there are no difficulties or problems of any kind. Furthermore, the students have known each other for a long time, and they also share leisure time outside the school. Thus, the overall classroom

climate is very positive, although it is true that in the English class there is a certain lack of interest in oral expression activities. Therefore, it is considered that the good teaching practice to be carried out in this class will help to recover motivation for oral expression. Concerning attention to diversity, we will have two students with Specific Educational Support Needs. One of them has ADD (Attention Deficit Disorder) and the other has ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), both recognised by a psycho-pedagogical evaluation. With this in mind, the aim is to develop a teaching practice in which learning can be meaningful for all students regardless of their specific needs. For this reason, the Universal Design for Learning better known by its acronym, UDL (Alba Pastor, 2019), has been implemented in this teaching proposal, which guarantees the learning of all students based on the application of its three basic principles: to provide multiple means of representation, to provide multiple means of action and expression, and to provide multiple means of engagement. In both cases, the two students will receive an adaptation of the reading book they are to read, in which the content of the book is reduced, keywords are highlighted, illustrative images of the main content of the book appear, and there is also a glossary at the end of the book with words translated from English to Spanish to maintain their attention in the reading process. For the ADHD student, several additional measures will be incorporated, including combining oral and written assessments, giving permission at any time to access instructions, guiding the student if he/she is unable to focus on what is being asked to redirect his/her attention, and allowing him/her to go from one classmate to another to ask different questions or comments on the work itself, thus providing him/her with the necessary means to stay active. Accordingly, inclusive assessment will be applied at all times, taking into account the specific characteristics of these two students to attend to their diversity and to ensure that this does not affect their learning process in any way.

Below is a clear and detailed description of the organisation of the tasks that the students will have to carry out in the different sessions that make up this good teaching practice. There will be a total of 7 sessions, included in the 3rd term of the academic year of the 1st-year of Baccalaureate. The choice of this moment in the course is because students

already have some knowledge of the subject that has been learnt and assessed, so it is assumed that they will be able to carry out this project correctly and without any kind of difficulty.

***TABLE 3**. Learning situation*

Title of the Learning Situation: "Reading for a Better Society"
Task 1 Duration: Session 1 Grouping: 3 groups of 6 students, 1 group of 7 students. Relationship with the curricular elements: The Basic Knowledge to be developed in this first task includes Communication and Plurilingualism. In reference to the key competences, the Competence in Linguistic Communication (CLC), Plurilingual Competence (PC) and Digital Competence (DC) will be addressed, all of them specifically linked to the Specific Competences 1 and 4. Finally, the assessment criteria to be evaluated are 1.1, 1.2, 4.1, 4.2. Objectives of the task: To understand the work students will have to do. To understand the evaluation criteria. To divide students into working groups, with the corresponding distribution of contents. To begin to familiarise themselves with their colleagues in the work team. Resources: the digital whiteboard will be used to visualise the works that they will have to read, together with the websites where they can read them online. At the same time, the 17 SDGs will be projected on the digital whiteboard, along with model presentations they can follow as an example for their own work. Finally, they will be given a rubric with the evaluation criteria. Description: In this first session, the aim is to explain the project to be carried out over the next few weeks, the assessment criteria that are going to be used so that both students and teachers are clear about the paradigms to which they must adjust their work, and to be aware of what they have to do to achieve the desired grade. At the same time, the class will be divided into groups, so that the working teams will be established, and the selected reading will be assigned to each of them. It should be added that students will also be assigned four roles in each group: spokesperson, secretary, moderator, and manager of order and time, so that group work can be carried out in a more organised way. In addition, each of the 17 Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda will be explained so that students can perform the work correctly. Finally, the students will start to fill in the project canvas. 

Task 2
Duration: Sessions 2, 3, and 4.
Grouping: 3 groups of 6 students, 1 group of 7 students.
Relationship with the curricular elements: In this second task, the Basic Knowledge includes Communication. Also, the Key Competences CLC, PC, DC are worked on, as well as the Competence in Cultural Awareness and Expression (CCAE). In turn, Specific Competences 1 and 3 are put into practice. In addition, criteria 1.3, 3.1, 3.2 will be assessed in this task.
Objectives of the task:
To carry out a comprehensive and in-depth reading of the work assigned to their work group.
To resolve doubts arising from the grammatical and vocabulary aspects of the text, as well as from the comprehension of the plot of the work.
To extract the main ideas and contents of their assigned work, and share the different relationships that each one has made between the plot of the work and the 17 SDGs, carrying out a group brainstorming process.
Resources: Books of the assigned readings provided by the school, digital platforms where the books can be found in order to read them online, laptops and tablets provided by the school to read the selected works online, and digital whiteboard for the projection of certain fragments of the works in which doubts arise, in order to solve them in a more visual and clear way.
Description: The purpose of this task is to carry out a comprehensive and in-depth reading of the books assigned to each group, taking into account the fundamental ideas and aspects of each of the arguments of the works, so students can extract the themes and the relationships with the 17 SDGs necessary for the oral presentation in a simpler and clearer way. In addition, the objective of these sessions is for the students to understand the assigned work, so any doubts will be resolved. Thus, the student with the role of spokesperson will be in charge of communicating the doubts raised during the reading to the teacher. In turn, the student acting as secretary will be responsible for organising the tasks to be performed by each classmate during the project, so that each of them can have an equal workload with respect to the others.

Task 3
Duration: Sessions 5 and 6
Grouping: 3 groups of 6 students, 1 group of 7 students.
Relationship with the curricular elements: In terms of the Basic Knowledge, the following ones are worked on in this task: Communication and Interculturality. In turn, in terms of Key Competences, the presence of CLC, PC, CCAE and DC stand out. In turn, in these two sessions students will work on Specific Competences 2 and 6. Finally, the evaluation criteria to be assessed are 2.1, 2.2, 2.3, 6.1, and 6.2.
Objectives of the task:
To identify the possible relationships between the arguments of the selected works and the 17 SDGs, and argue these relationships coherently so as to comprehend the issues to be addressed in the final tasks.
To share ideas and organise the different tasks to be carried out by each member of the group.
To organise the structure of the work and the presentation.
To present the students with a set of platforms and resources they can use as examples for the work and presentation they are going to carry out.
Resources: Laptops and tablets, writing materials, notebooks, sheets of paper, digital platforms (especially Prezi and Canva), and digital whiteboard to search for information in order to solve general doubts of the class, and for the projection of works and expositions as models of what students should do.
Description: In these two sessions, the realisation phase begins once each group has finished their reading of the assigned work. Students should share with their teammates the ideas and arguments they have found interesting throughout the reading process and relate them to the 17 SDGs of 2030 Agenda. Each group should agree on the topics they consider most important for their work and oral presentation. To do so, they should organise their structure, divide the work among the members equally, and prepare all the materials and resources they will need. The teacher will show them different platforms for creating presentations, such as Prezi and Canva, and will project examples of oral presentations on the digital whiteboard to serve as a model for the students. Then, each group will begin to carry out their project with the help of the teacher, and the order and time manager will guide the rest of the students so that the project is completed on time. Meanwhile, the student moderator will encourage his/her team to continue advancing and will check that the tasks to be carried out are fulfilled.

Task 4 Duration: Session 7 Grouping: 3 groups of 6 students, 1 group of 7 students. Relationship with the curricular elements: In this last session, the three skills that make up the Basic Knowledge are present in the development of the session. At the same time, the students will also work on CLC, PC, CCAE, and DC competences. In this last session students will work on Specific Competence 5. Finally, criteria 5.1, 5.2, 5.3 will be assessed in this task. Objectives of the task: To work on oral skills and plurilingual competence in the oral presentation that each group has worked on during the previous sessions. To demonstrate through the oral presentation that the objective of this good practice has been understood, and that significant knowledge has been generated thanks to its development. To value one's work, and that of the classmates, and to respect the ideas and arguments of the rest. Resources: Platforms and digital resources for the oral presentation, digital whiteboard for the projection of the presentations made by the students, and any other resource to carry out the oral presentation. Description: In this last session, each group must make the oral presentation they have been working on, and show both the teacher and the rest of the classmates the respective arguments on which their project is based in such a way that the knowledge they have acquired during these sessions, the teamwork they have done, and the will and effort they have put in must be evident. Each group will have 10-12 minutes to make their oral presentation so that all groups can present their project. In this last session, the project canvas will be reviewed and it will be decided where the students' work will be published.

Source: Personal collection

The following table lists all the aspects necessary for the correct evaluation of this good teaching practise:

TABLE 4. *Evaluation*

Evaluation instrument	**Evaluation tools**	**Learning objective**	**Competences**	**Evaluation criteria**	**% Marks**
Written presentation of the project.	Rubric.	Objective 1.	CLC, PC, CCAE, DC.	Evaluation criteria 1.1, 1.2, 1.3, 2.2, 2.3, 5.1, 5.2.	35% of the total grade.
Oral presentation of the project.	Rubric.	Objective 3.	PC, DC, CCAE.	Evaluation criteria 2.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.3.	50% of the total grade.
Behaviour and actions in the working group.	Group registration.	Objective 2.	CLC, CCAE.	Evaluation criteria 3.1, 6.1, 6.2.	15% of the total grade.
Source: Personal collection					

Below are the three rubrics that assess the learning objectives set in line with the project tasks and the oral presentation, with the teacher carrying out a hetero-assessment of the students:

TABLE 5. *Rubric for the hetero-assessment of Learning Objective 1 that aligns with the written presentation of the project*

Evaluation Criteria for Objective 1 - Written presentation of the project. 35%	**Achieved**	**Not achieved**
1.1. Distinguish and consider the main ideas, important information and general meaning of a text. (5%).		
1.2. Interpret and critically evaluate the content, intention and discursive features of texts of a certain length and complexity. (5%).		
1.3. Highlight, organise and use appropriate strategies and content to understand the global and specific information of a text in English. (5%).		
2.2. Write and disseminate own texts of a certain length that meet the objectives set. (5%).		
2.3. Select, organise and apply knowledge and strategies for planning, production, revision and cooperation, in order to compose texts with a clear structure and appropriate to communicative intentions. (5%).		
5.1. Compare and argue the similarities and differences between different languages, reflecting on how they work and establishing relationships between them. (5%).		
5.2. Use initiative and creativity strategies to improve communicative ability in the English language. (5%).		

Source: Personal collection

TABLE 6. *Rubric for the hetero-assessment of Learning Objective 2 that aligns with the oral presentation of the project*

Assessment criteria for learning objective 2 - Oral presentation of the project. 50%	**Achieved**	**Not achieved**
2.1. Be able to express clear and coherent texts orally, fluently and correctly. (10%)		
3.2. Use in a responsible and flexible way appropriate strategies according to the oral expression. (10%)		
4.1. Be able to interpret and explain texts and concepts in English. (10%)		
4.2. Employ resources and strategies that help to facilitate communication and serve to explain the content of relevant information. (10%)		
5.3. Record and reflect on the progress and difficulties in learning the foreign language. (10%)		

Source: Personal collection

TABLE 7. *Table for group recording in the hetero-assessment of Learning Objective 3, which consists of the contribution and behaviour of each learner in team work*

Criterion 3.1. Plan, collaborate and participate actively and assertively in different situations. 5%		**Achieved (5% /5%)**	**Not achieved (0% /5%)**
Group 1	Student 1		
	Student 2		
	Student 3		
	Student 4		
	Student 5		
	Student 6		
Source: Personal collection			

The questionnaire to be distributed to all students in the class at the end of the learning situation for them to evaluate the teacher's performance during this good educational practice is as follows:

TABLE 8. *Questionnaire to be distributed to students in order to evaluate the teaching action during the development of this educational practice from the students' point of view*

Indicate from 1 to 10, with 1 being the lowest and 10 the highest, your own opinion on each of these aspects to be evaluated.										
The teacher provides support to the students during the lessons if necessary.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
The teacher has the necessary knowledge to carry out the project.										
The teacher manages the timing of in-class and out-of-class activities in a logical and learner-friendly way.										
The teacher has a close and empathetic attitude towards students.										
The project proposed by the teacher is related to the syllabus of the subject, and helps to have an effective learning process.										
Source: Personal collection										

And finally, there is a series of questions to be answered freely in which the teacher has to evaluate his/her performance during the learning situation.

TABLE 9. *Questions for assessing the learning situation from the teacher's perspective*

1. Did I carry out the teaching practice in accordance with the competences and output descriptors set for the selected academic year?
2. Have I organised the contents and have they been clearly distributed to the students?
3. Have I specifically established the assessment criteria and objectives that students must achieve in order to obtain an optimum grade?
4. Have I maintained the interest and motivation of the learners during this teaching practice?
5. Have I solved all the doubts and problems raised during the development of this learning situation?
6. Did I provide the necessary knowledge and information for the students to be able to proceed successfully in the realisation of this project?
7. Have I distributed the time adequately during the sessions in order to be able to carry out the tasks set out?
8. Do I consider that at the end of the teaching practice of this project the students have obtained significant learning?
Source: Personal collection

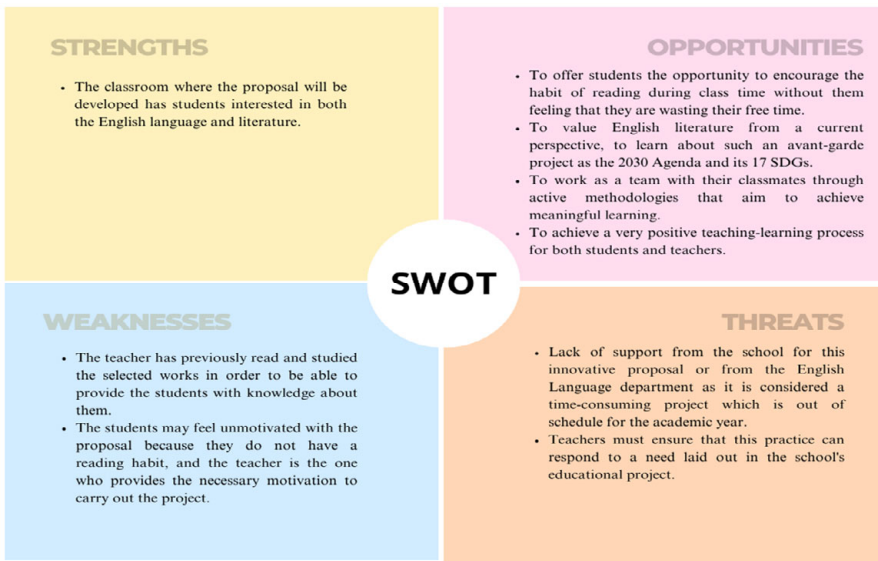
6. CONCLUSIONS

In this good teaching practice, four specific objectives were formulated, as mentioned in the Objectives section of this paper. In relation to Objective 1, the aim is to motivate students and make them see that the selected readings are closely related to the world around us, as well as to teach them to understand the value of the literary works studied in this learning situation. In this sense, it is considered that this objective would be achieved if students are involved and interested in the process of reading the selected works and if they are able to understand that even the most classical ones can be a tool to address current issues. With regard to Objective 2, students are expected to relate the works read to the 17 SDGs set out in the 2030 Agenda; they are thus expected to produce work that is as creative and original as possible. The Objective 3 refers to the use of the active methodology selected during the implementation of this good teaching practice, in this case project-based learning, through cooperative and collaborative student work. Thus, students in each group are expected to work responsibly and

respectfully with one another and to pool their ideas for the benefit of the work group. Finally, the Objective 4 aims to promote oral practice through the presentation of the project that each group of pupils is expected to produce. Although students might feel nervous about speaking in a second language in front of their peers, the teacher should help the students by involving them in the work they have done and help them feel less anxious.

In order to develop the analysis of the proposed good teaching practice, it is intended to use the SWOT technique to examine the strengths, weaknesses, threats, and opportunities that may occur, as shown below:

***FIGURE 8**. SWOT technique*



Source: Personal collection

Concerning the weaknesses, this project requires the teacher to have previously read and studied the selected works to be able to provide the students with knowledge about them. On the other hand, the students may feel demotivated, since the reading habit in most young people is not an aspect of great interest, so the teacher should be the one to bring that extra dose of motivation and enthusiasm to the project. On the contrary, it can be considered a strength, if there are students interested in

both English Language and literature. At the same time, threats may arise, such as the lack of support from the school for this project or from the English Language department, considering that it may be time-consuming and that it goes beyond what is planned for textbooks. Finally, there are many opportunities such as offering pupils the possibility of encouraging the habit of reading during class time without them feeling that they are wasting their free time. They can also value English literature from a current perspective, learn about a cutting-edge project such as the 2030 Agenda and its 17 SDGs, as well as work as a team with their classmates through an active methodology that aims to achieve significant learning and improvement in the teaching-learning process. Thus, this analysis is expected to be of help to teachers who want to replicate this project adapted to the reality of their schools.

7. REFERENCES

Aguilar Ródenas, C. (2020). The need for literary education in children's and juvenile literature in initial teacher training teachers. Lenguaje y Textos, 51, 29-40. https://doi.org/ 10.4995/lyt.2020.12315

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación educativa, 6(9), 55-68. https://bit.ly/47t9vgM

Amazon. (2021). 1984. [Photograph]. https://bit.ly/4aZhZ2q

Amazon. (2010). A long walk to water. [Photograph]. https://bit.ly/47x8tjY

Amazon. (2016). Barbarian days: A surfing life. [Photograph]. https://bit.ly/3NUwQ44

Amazon. (2016). It ends with us. [Photograph]. https://bit.ly/3NR4B6v

Amazon. (2021). Pride and prejudice. [Photograph]. https://bit.ly/3tMloAO

Amazon. (1992). Refuge: An unnatural history of family and place. [Photograph]. https://bit.ly/3NUAdZ4

Austen, J. (2019). Pride and Prejudice. Penguin Books.

Biedma Torrecillas, A. (2007): «¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?». Boletín Millares Carlo, (26), 242–260. https://bit.ly/3S9GW3v

Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y., & Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 3(1), 94-102. https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf

Escales, C. (2019). ¿Por qué los adolescentes (casi) no leen? Retrieved April 9, 2023, from https://bit.ly/3ROK4AG

Farreras Barcelona, C. (2017). Leer cansa a los adolescentes. Retrieved April 7, 2023, from https://bit.ly/3TNx2WL

Finnegan, W. (2017). Barbarian days: A surfing life. Corsair.

Hinojosa Camarena, M. J. (2021). El que no ha leído, no ha vivido. Beneficios de la lectura. Normalista Hoy, 3(2), 3-4. https://bit.ly/3vyTad8

Hoover, C. (2016). It ends with us. Simon & Schuster UK.

Jaramillo-Valencia, B., & Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo: Working in teams: multiple perspectives on collaborative and cooperative work. Educación y Humanismo, 23(41). https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.418

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

Labrador Piquer, M. J., & Andreu Andrés, M. (2008). Metodologías activas. Universitat Politècnica de València.

Lorenzo Alonso, E. (2021). La enseñanza del inglés a través de la literatura [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49242

Márquez Jiménez, Alejandro. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. Perfiles Educativos, 39(155), 3-18. https://bit.ly/3NX3xOp

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa (5º ed). Pearson.

Ministry of Social Rights and Agenda 2030 (n. d.). Conoce la Agenda. Retrieved April 9, 2023, from https://bit.ly/3vmpM9Y

Nieto Caballero, G. (2017). Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas [PhD Thesis, University of Extremadura]. https://dialnet.unirioja.es/ servlet/libro?codigo=686024

Orwell, G. (1950). 1984. Signet

Paredes, J.G. (2014). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. Razón y palabra, (89). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199536848025

Pinar, W. F. (2015). Individuality as an educational project: Kilpatrick, curriculum theory, teacher education. Encounters in Theory and History of Education, 16, 112-128. https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v16i0.5985

Spanish Decree "Decreto 109/2022, of 22nd August", which establishes the organisation and curriculum of the Baccalaureate for the autonomous community of Extremadura. Official Bulletin of Extremadura, 164. https://doe.juntaex.es/eli/es-ex/d/2022/08/22/109/con/20221027/spa/pdf

Spanish Royal Decree "Real Decreto 243/2022, of October 5", which establishes the organisation and minimum teaching of the Baccalaureate. Official Bulletin of the State, 82, of April 6, https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf

Spanish Education Act "Ley Orgánica 3/2020, of December 29", amending Spanish Education Act "Ley Orgánica 2/2006, of May 3, 2006", on Education. Official Bulletin of the State, 340, of December 30, pp.122868-122953.https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Sue Park, L. (2010). A long walk to water. Clarion Books.

Terry Tempest, W. (1992). Refuge: An unnatural history of family and place. Vintage; Reprint.

United Nations (n. d.). What the SDGs entail: United Nations. Retrieved April 7, 2023, from https://bit.ly/3SaZ6lJ

Vital Carrillo, M. (2017). La lectura y su importancia en la adolescencia. Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria 4, 5(10). https://bit.ly/3H99GTI

Zuñiga Banda, E. (2018). Las competencias matemáticas que se promueven a través de los métodos de enseñanza. Educando para educar, 19(36), 49-75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186611

DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA ESCRIBIR Y COEVALUAR TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ALICIA DE LA PEÑA PORTERO
CEA CAPA Education Abroad, Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Una de las misiones fundamentales de la universidad, además de ofrecer el conocimiento técnico de las distintas especialidades, es contribuir al desarrollo de competencias transversales clave que completen la educación de su alumnado, especialmente si este se ve enfrentado a la dificultad añadida de cursar estudios en una lengua extranjera. Destacan entre dichas competencias, por un lado, la capacidad de comunicarse por escrito y, por otra parte, todas aquellas habilidades que se ponen en funcionamiento a la hora de evaluar de forma crítica el trabajo propio y el de otros.

1.1. LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La competencia comunicativa, especialmente en su forma escrita, es fundamental para conseguir una mayor y mejor participación social en las distintas comunidades discursivas, tanto en el ámbito académico como en el profesional (Carlino, 2013; Castelló *et al*, 2007; Jefferies *et al*, 2018; Jiménez-Yáñez, 2020; McCambridge, 2021; Molina y Carlino, 2019; Nikolenko *et al*, 2021; Wingate 2018a y 2018b). En particular, resulta imprescindible que el alumnado universitario mejore sus habilidades escritoras de aquellos textos que implican operaciones cognitivas complejas, como es el caso de la argumentación.

Escribir es un proceso complejo que se vuelve aún más difícil si se hace en una lengua extranjera (Silva, 1993). De hecho, al escribir en segundas lenguas se planifica y se revisa menos y los textos presentan una fluidez y una corrección más bajas que cuando se escribe en lengua materna (Cushing, 2002). En este contexto de escritura en segundas lenguas, se hace más patente si cabe la necesidad de ofrecer a los estudiantes una serie de recursos y herramientas que les guíen en todas las fases del proceso de escritura, desde la planificación a la revisión.

1.2. La evaluación colaborativa en el aprendizaje de lenguas en la universidad

Partiendo de una concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje, la evaluación ha de ser un componente esencial del mismo, especialmente en el ámbito de lenguas extranjeras. En el contexto universitario, de acuerdo con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), «la evaluación consiste en medir en qué grado el alumno ha alcanzado las competencias (conocimientos, habilidades o destrezas, y actitudes y valores) que se persiguen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una o varias materias.» (Acedo y Ruiz-Cabestre, 2011, p. 183). Por eso, es necesario aplicar en las aulas universitarias una evaluación integrada, auténtica, colaborativa y orientada al aprendizaje que permita al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y hacerse responsable del mismo.

Así, desde finales de la década de los 90, cobra especial relevancia la evaluación formativa o Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA) (Carless, 2007; Carless *et al*, 2006; Poehner, 2007; Sternberg y Grigorenko, 2002). En este contexto resulta central traer a escena la coevaluación o evaluación entre pares, un proceso dialógico y colaborativo que no solo desarrolla la competencia comunicativa en distintas lenguas, sino también otras competencias transversales necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es decir, un método de evaluación orientada al aprendizaje que se alinea con los fundamentos de la Teoría sociocultural de la mente de Vygotsky (1978), que establecen que interacción es la fuente misma del aprendizaje. Una interacción que, en el caso del desarrollo de la producción escrita, permite a los estudiantes

escribir, revisar y reescribir sus textos ayudándose de los comentarios que tanto ellos mismos como sus compañeros coevaluadores realizan sirviéndose de la ayuda de una rúbrica durante el proceso de escritura.

Es cierto que la coevaluación se ha percibido en el pasado como un método poco fiable que escapaba del control del profesorado. Por esa razón numerosos estudios se han encaminado, en los últimos años, a la elaboración de rúbricas o pautas de calificación que guíen el proceso evaluativo de los estudiantes convirtiendo la coevaluación en un método de evaluación objetivo y fiable (Acedo y Ruiz- Cabestre, 2011; Bretones, 2008; Brookhart y Nitko, 2019; Falchikov y Goldfinch, 2000; Marín García, 2009; Masero *et al*, 2018; Mrangu, L., 2022; Soto Calzado, 2018).

2. OBJETIVOS

Por todo lo expuesto en el apartado anterior, en 2018, se llevó a cabo un estudio de investigación sobre procesos colaborativos de escritura y evaluación con rúbrica para la elaboración de textos argumentativos escritos por estudiantes de nivel B2 de español como lengua extranjera en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Nebrija.

Como parte nuclear de dicho trabajo se elaboró la rúbrica analítica para la coevaluación de textos argumentativos. El objetivo principal del estudio para el que se diseñó la rúbrica que aquí se presenta era demostrar que trabajar de forma colaborativa en el proceso de escritura de textos argumentativos con la ayuda de dicha herramienta influye positivamente en la calidad de estos.

3. METODOLOGÍA

En los siguientes apartados se expone el proceso de elaboración, así como una descripción detallada de la rúbrica para la escritura colaborativa y la coevaluación de textos argumentativos escritos por estudiantes universitarios no nativos de español con un nivel B2 en esta lengua.

3.1. EL ORIGEN DE LA RÚBRICA PARA LA COESCRITURA Y LA COEVALUACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

El origen de la rúbrica que se describe en el presente trabajo se remonta a un estudio de investigación de 2014 (Autor, 2014) a partir del cual se inicia una búsqueda bibliográfica y un análisis exhaustivo de rúbricas aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, de español como lengua extranjera. Con toda esta información se elabora la versión inicial de la herramienta, que se somete a dos rondas de juicio de expertos. Dicho proceso contó con la colaboración de 24 doctores en lenguas extranjeras y/o alfabetización académica con más de diez años de experiencia, todos ellos vinculados al ámbito universitario. A continuación, se llevó a cabo un estudio piloto en el que los participantes reconocieron tanto la utilidad como la claridad de la rúbrica.

3.2. LA DESCRIPCIÓN DE LA RÚBRICA PARA LA COESCRITURA Y LA COEVALUACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

El constructo de esta rúbrica; es decir, la habilidad que pretende medir (Cushing, 2002), es la competencia comunicativa escrita para argumentar en español como lengua extranjera en un nivel B2 de conocimiento. La definición de competencia comunicativa a la que se adscribe este estudio es la establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Instituto Cervantes, 2002), que comprende las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. A su vez, esta concepción se complementa con los contenidos determinados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2007) para el nivel B2 de español. Cabe aclarar que, puesto que la tarea para la que se diseña este instrumento es la elaboración de un texto argumentativo escrito, no se tienen en cuenta las subcompetencias fonológica y ortoépica contempladas en dicho documento.

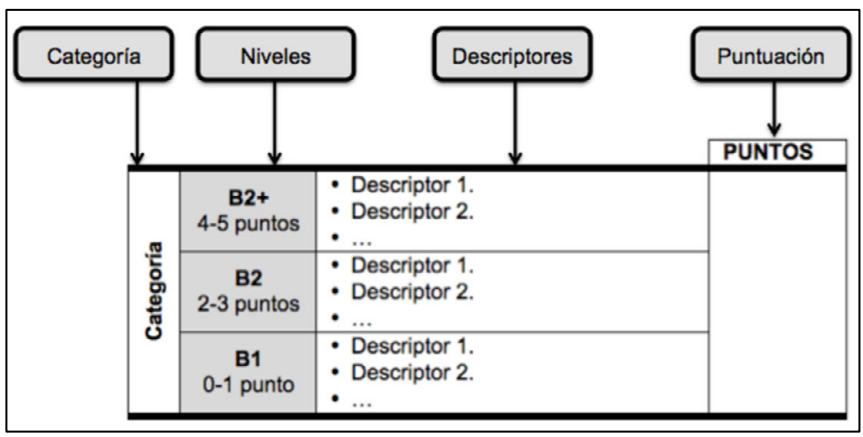
Es importante señalar que esta rúbrica se diseña de forma específica para una tarea de escritura concreta, aunque, con pequeñas modificaciones puede emplearse para escribir y evaluar otros textos argumentativos similares. Dicha tarea consiste en escribir un artículo para la revista de la universidad en el que se presenten y se argumenten las

ventajas y las desventajas de realizar una estancia universitaria en el extranjero con el objetivo de aumentar el número de alumnos que quieran solicitar una estancia de estudios en otro país (Autor, 2019). También es importante añadir que es una rúbrica orientada al usuario (Cushing, 2002) puesto que su objetivo principal es ofrecer a los estudiantes información clara y útil tanto para la elaboración de sus textos como para la evaluación y mejora de estos.

Para la descripción de la rúbrica se sigue la línea común en la literatura consultada sobre la elaboración de rúbricas (Bachman y Palmer, 1996; Cabero, 2010; Cushing, 2002; Tójar y Velasco, 2015; Torres y Perera, 2010), que establece que una plantilla de evaluación debería contener tres elementos fundamentales: los criterios de evaluación, las definiciones de calidad o descriptores y la estrategia de puntuación en los diferentes niveles de logro.

Como puede verse en la Figura 1, estos elementos se disponen en la rúbrica en forma de bandas horizontales de forma que la primera columna contiene la categoría que se evalúa y la segunda se divide horizontalmente en los tres niveles de actuación esperables.

FIGURA 1. Disposición de los elementos de la rúbrica



Fuente: Elaboración propia

La tercera columna recoge, separados por una línea horizontal, los descriptores de cada uno de los niveles. La cuarta y última columna

contiene el espacio para completar la puntuación que se le asigne a cada criterio. También se incluyen, al principio de la rúbrica, cuatro ítems relacionados exclusivamente con la tarea en cuestión (Figura 2): el cumplimiento del objetivo de la tarea y la adecuación del texto al contexto de escritura (registro, formato y longitud).

FIGURA 2. Ítems para valorar la adecuación de la tarea

RÚBRICA	**Sí** 1 punto	**No** 0 puntos
1. El texto cumple con el objetivo propuesto en la tarea: presentar y argumentar las ventajas y las desventajas de realizar una estancia universitaria en el extranjero.		
2. El texto respeta el código ético de la revista *Nuestra*.		
3. El formato se ajusta a los estándares del género textual requerido por la publicación (título, tipo y tamaño de letra, disposición del texto, fotografías, etc.).		
4. La longitud del texto se ajusta a la publicación (300-500 palabras).		
TOTAL PUNTOS	_____/4	

Fuente: Elaboración propia

De esta forma se pretende paliar uno de los problemas más frecuentes que se encuentran los evaluadores: valorar textos que, aunque podrían tener una calidad lingüística aceptable, malinterpretan o no responden a las instrucciones de la tarea (Cushing, 2002). La ventaja que presentan es que, al estar separados del resto de la rúbrica, pueden ser fácilmente sustituidos y/o adaptados por requisitos diferentes si se realizan otras tareas argumentativas escritas. Por último, la rúbrica ofrece a los usuarios un espacio denominado Informe final, donde los usuarios puede añadir, de forma libre, comentarios sobre las valoraciones del texto y sugerencias para la mejora del mismo.

3.2.1. Los criterios de evaluación de la rúbrica

Los criterios de evaluación, también llamados dimensiones, indicadores o guías, son los aspectos de la tarea susceptibles de ser evaluados (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013; Raposo y Martínez, 2011). En el caso de la rúbrica que nos ocupa los criterios son: (a) contenido, (b) argumentación y persuasión, (c) coherencia y cohesión y (d) uso de la norma lingüística. Todos ellos significativos, necesarios y suficientes (Conde y Pozuelos, 2007) para valorar los textos argumentativos requeridos por la tarea. La elección de estos indicadores resulta del análisis e identificación de los elementos que se esperan de un texto

argumentativo para un escritor no nativo de español con un nivel B2 en esta lengua de acuerdo con el MCERL.

El orden de presentación de los criterios en la rúbrica no es aleatorio, sino que refleja una concepción de la escritura como actividad social en la que el contexto, el propósito de la escritura y la audiencia juegan un papel fundamental en el desarrollo de un texto (Caldera y Bermúdez, 2007; Carlino, 2013; Ferris y Hedgcock, 2023; Flower y Hayes, 1980; Graham, 2019; Grupo Didactext, 2015; Kolin, 2022). De este modo, los criterios atienden a las diferentes sub-competencias del constructo de la herramienta: los criterios Contenido, Coherencia y cohesión y Argumentación y persuasión se refieren a las competencias sociolingüística y pragmática, mientras que el criterio Uso de la norma lingüística se relaciona con los diferentes aspectos de la competencia lingüística.

3.2.2. Los niveles de ejecución y la estrategia de puntuación de la rúbrica

En este apartado se describe la estrategia de puntuación de la rúbrica para los diferentes niveles de logro (Bachman y Palmer, 1996; Cabero, 2010; Cushing, 2002; Tójar y Velasco, 2015; Torres y Perera, 2010). En este caso, la estrategia de puntuación empleada es de corte analítico, puesto que cada una de las dimensiones se valora con una escala numérica de 0 a 5 puntos. Esto da una imagen más exacta y transparente de los niveles de las diferentes habilidades contempladas; algo que es especialmente útil en el ámbito de la enseñanza de lenguas (Cushing, 2002).

Las puntuaciones se anotan en el apartado correspondiente a cada dimensión en la columna puntuación (Figura 1). Y, para terminar, las puntuaciones de las cuatro dimensiones se suman al final (Jacobs *et al*, 1981; Mendoza Fillola, 1990; Torres y Perera, 2010) dando como resultado una valoración numérica global de un máximo de 20 puntos, que indicaría el nivel redactor global del usuario. Los cuatro criterios de la rúbrica tienen el mismo peso de cara a esta puntuación global (Torres y Perera, 2010), manteniendo la coherencia respecto de la descripción de competencia comunicativa que seguimos y que otorga igual importancia a los diferentes aspectos del dominio de la lengua y la comunicación.

Dado que trabajamos con hablantes no nativos de español, las puntuaciones numéricas de 0 a 5 puntos se asocian a una escala nominal y descriptiva que refleja el nivel de logro de los textos de forma más comprensible por el alumnado extranjero. Así, las dimensiones puntuadas con 0 o 1 punto, se corresponderían con un nivel B1 de lengua, aquellos que reciban entre 2 y 3 puntos, lo hacen con un nivel B2 y corresponden al nivel B2+ aquellos textos que reciban 4 o 5 puntos.

3.2.3. Las definiciones de calidad de la rúbrica

Las definiciones de calidad de una rúbrica son los descriptores que «proveen una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos» (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013, p.64). Es fundamental que los descriptores sean claros, detallados y precisos (Conde y Pozuelos, 2007; Cushing, 2002) ya que, de esta manera, se ofrecen puntuaciones más exactas, se aporta fiabilidad a la herramienta y se facilitan la comprensión y el uso (Brown *et al*, 2004; Huot, 1996). Por ello, con el fin de ofrecer esos criterios concretos y medibles, se opta por cuantificar los descriptores de las distintas categorías por medio de porcentajes o por número de errores.

En primer lugar, respecto del criterio Contenido (Figura 3), el primero de sus descriptores hace referencia a la claridad de las ideas. En este sentido, un texto que cumpla con los requisitos esperados para un nivel B2 expondría las ideas con claridad ya que, según la escala global del MCERL, un hablante de ese nivel «puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos» (Instituto Cervantes, 2002, p.26). Si, por el contrario, el texto no alcanza ese nivel, habría que aplicar el descriptor correspondiente a un nivel B1 («las ideas se exponen con claridad en la mayoría de las ocasiones (75%)». Y para los casos en los que el texto supere las expectativas de un nivel B2 el descriptor apropiado sería el correspondiente al B2+: «Las ideas siempre se exponen de forma precisa aportando matices».

FIGURA 3. Descriptores del criterio Contenido

Contenido	**B2+** 4-5 puntos	• Las ideas siempre se exponen de forma precisa aportando matices. • Las ideas son heterogéneas.
	B2 2-3 puntos	• Las ideas siempre se exponen con claridad. • Las ideas son heterogéneas, aunque puede haber alguna idea repetida.
	B1 0-1 punto	• Las ideas se exponen con claridad en la mayoría de las ocasiones (-75%). • Las ideas son repetitivas.

Fuente: Elaboración propia

El segundo de los descriptores de este criterio se refiere a la variedad de las ideas del texto. Se entiende que en una producción escrita de nivel B2 «las ideas son heterogéneas, aunque puede haber alguna idea repetida». Si, por el contrario, «las ideas son repetitivas», el texto se acercaría más a un nivel B1 de lengua y si «Las ideas son heterogéneas» lo haría hacia un nivel B2+.

En segundo lugar, en relación con el criterio Argumentación y persuasión (Figura 4), el primero de los descriptores se refiere a la claridad de la tesis del texto producido.

FIGURA 4. Descriptores del criterio Argumentación y persuasión

Argumentación y persuasión	**B2+** 4-5 puntos	• La tesis (postura del autor/de los autores) es totalmente clara. • El texto incluye argumentos variados (ejemplos, argumentos de autoridad, etc.). • Los argumentos siempre se usan de forma adecuada para defender la tesis. • El desarrollo lógico de los argumentos (inferencia) es siempre claro. • La conclusión resume el contenido del texto y refuerza la tesis.
	B2 2-3 puntos	• La tesis (postura del autor/de los autores) es parcialmente clara (50-75%). • El texto incluye argumentos variados (ejemplos, argumentos de autoridad, etc.) (50-75%). • Los argumentos se usan de forma adecuada para defender la tesis la mayoría de las veces (50-75%). • El desarrollo lógico de los argumentos (inferencia) es, en la mayoría de los casos (75%), claro. • La conclusión solo resume parcialmente el contenido del texto.
	B1 0-1 punto	• La tesis (postura del autor/de los autores) no es clara o no existe. • El texto incluye argumentos que no son variados (ejemplos, argumentos de autoridad, etc.). • Los argumentos no se usan de forma adecuada para defender la tesis. • El desarrollo lógico de los argumentos (inferencia) es, con frecuencia, confuso. • La conclusión es inexistente o insuficiente.

Fuente: Elaboración propia

Se entiende por tesis el «enunciado [...] que mejor resume el punto de vista o la interpretación que ofrece un escritor acerca de un hecho o situación» (Díaz, 2002, p.38). Una tesis clara es fundamental para la elaboración de un texto argumentativo y así lo refleja el PCIC para el nivel B2 al considerar que presentar una opinión o tesis es uno de los aspectos relevantes de la denominada macrofunción argumentativa. Si la tesis es

confusa o inexistente, habría que decantarse por el descriptor asociado al nivel B1 y si la claridad de la misma es total, por el del nivel B2+.

El segundo de los descriptores del criterio Argumentación y persuasión hace referencia a la variedad en la tipología de argumentos. Para apoyar una idea es importante recurrir a argumentos variados: de autoridad, de modelo, analogías o ejemplos. Por tanto, los descriptores de los tres niveles de la rúbrica valoran en porcentajes esta variedad, indicando que un nivel apropiado para un B2 sería de entre el 50 y el 75% de los argumentos usados.

El tercer descriptor de este criterio asociado a la dimensión argumentativa resalta la importancia de la relación entre los argumentos de un texto y la tesis. En un nivel B2 de español como lengua extranjera se considera necesario que el hablante sea capaz de «construir una argumentación razonada» (Instituto Cervantes, 2002, p.223). Esta habilidad solo empieza a controlarse a partir de este nivel de lengua ya que, como se afirma en el MCERL, argumentar no es fácil para un hablante de nivel B1. Esta progresión queda establecida en los descriptores de los tres niveles, que asocian un 50-75% de adecuación al nivel B2 que nos ocupa.

El siguiente descriptor del criterio de Argumentación y persuasión presenta el concepto de inferencia; es decir, «una acción o un proceso de razonamiento llevado a cabo por una persona» (Vega, 1985, p.47). Es decir, en este contexto, el concepto de inferencia se refiere a las relaciones lógicas que se establecen entre los argumentos y los contraargumentos del texto. Como se espera que un hablante no nativo de nivel B2 de español sea capaz de presentar un argumento y una contraargumentación, los descriptores de la rúbrica requieren de un nivel B2 que sea capaz de desarrollar su capacidad argumentativa de forma lógica en un 75% de los casos.

Para terminar, el último descriptor del criterio argumentativo se interesa por la conclusión de las producciones escritas. Resulta especialmente relevante que el contenido del párrafo que cierra el texto no solo resuma las ideas principales del mismo, sino que, además, sirva para aclarar definitivamente y/o reforzar la postura del autor sobre el tema (Errázuriz, 2012), y así se refleja en la rúbrica.

En tercer lugar, pasamos a describir el criterio Coherencia y cohesión (Figura 5) cuyo primer descriptor se refiere a la organización de la estructura del texto y a la diferenciación de sus partes (introducción, cuerpo y conclusión). Se considera fundamental que para un nivel B2 de dominio de la lengua española la estructura del texto sea «en su mayoría organizada».

FIGURA 5. Descriptores del criterio Coherencia y Cohesión

Coherencia y cohesión	**B2+** 4-5 puntos	• La estructura del texto es organizada; introducción, desarrollo y conclusión están totalmente diferenciados. • Las ideas se relacionan entre sí de forma clara. • Las ideas son siempre coherentes con la tesis (uso de pronombres, referencia a elementos ya mencionados, etc.). • El texto contiene oraciones subordinadas complejas que se usan de forma correcta (*a causa de*, *debido a*, *a menos que*, *así pues*, *aun así*, *si bien*, *por consiguiente*, *por el contrario*, etc.).	
	B2 2-3 puntos	• La estructura del texto es, en su mayoría organizada; introducción, desarrollo y conclusión se diferencian en su mayor parte (+75%). • Las ideas casi siempre (50-75%) se relacionan entre sí de forma clara. • Las ideas son coherentes con la tesis en la mayoría de las ocasiones (50-75%) (uso de pronombres, referencia a elementos ya mencionados, etc.). • El texto contiene oraciones subordinadas con cierto grado de complejidad que se usan de forma correcta en la mayoría de los casos (50-75%) (*sino*, *no obstante*, *apenas*, *a fin de que*, *siempre que*, *de manera/modo/forma que*, *por consiguiente*, *a pesar de*, *puesto que*, *ya que*, etc.)	
	B1 0-1 punto	• La estructura del texto es desorganizada; introducción, desarrollo y conclusión se diferencian con dificultad. • Las ideas se relacionan entre sí de forma confusa. • Las ideas no son siempre (-50%) coherentes con la tesis (uso de pronombres, referencia a elementos ya mencionados, etc.). • El texto contiene una mayoría de oraciones simples, coordinadas o subordinadas con bajo grado de complejidad (*sin embargo*, *aunque*, *como*, *por*, *para*, *sí*, *así que*, *por lo tanto*, etc.).	

Fuente: Elaboración propia

Los dos siguientes descriptores de este criterio se refieren a la coherencia textual. El primero de ellos alude a la claridad de la relación que existe entre las diferentes ideas del texto y el segundo a la coherencia que presentan estas ideas con la tesis. Puesto que se trata de conceptos abstractos y complejos de entender por los usuarios de la rúbrica (estudiantes no nativos de español), se añaden ejemplos de mecanismos comunes a modo de aclaración. Es conveniente recordar que el MCERL establece que un hablante no nativo de nivel B2 «utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente» (Instituto Cervantes, 2002, p.33), razón por la que las aclaraciones de la rúbrica son sencillas y no contienen términos metalingüísticos complicados. En ambos casos, es suficiente que un

hablante de nivel B2 muestre un porcentaje de coherencia y cohesión de entre 50 y 75%.

El último de los descriptores de este criterio de Coherencia y cohesión se relaciona con los mecanismos de cohesión textual. De acuerdo con el MCERL, un usuario de español de nivel B2 es capaz de utilizar «con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas» (Instituto Cervantes, 2002, p.122). Por ello, en este descriptor se incluyen ejemplos de conectores y una tipología de oraciones básicas que se espera que los estudiantes sean capaces de reconocer. La selección y gradación de los ejemplos se lleva a cabo a partir de la literatura relacionada (Bustos, 2013; Castelló, 2007), así como del PCIC y varios manuales de español como lengua extranjera.

En cuarto y último lugar, se detallan los descriptores del criterio Uso de la norma lingüística (Figura 6). Epígrafe que, a su vez, se subdivide en tres apartados que se ocupan de tres de los niveles del sistema lingüístico que se consideran relevantes para la tarea de escritura que nos ocupa: el nivel léxico-semántico, el morfosintáctico y el ortográfico.

En referencia a los descriptores relacionados con el léxico y la semántica, se alude a la variedad léxica empleada en el texto, a la corrección en la selección y a la adecuación del vocabulario a la situación comunicativa.

En primer lugar, de acuerdo con el MCERL, un hablante no nativo de español de nivel B2 «dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios» (Instituto Cervantes, 2002, p.109). Por ello, los descriptores relativos a la variedad léxica aceptan alguna repetición innecesaria para el nivel B2.

El segundo de los descriptores del nivel léxico semántico permite entre tres y cinco errores de selección léxica ya que considera que un hablante no nativo de español de nivel B2 posee una precisión léxica «generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.» (Instituto Cervantes, 2002, p.109).

FIGURA 6. Descriptores del criterio Uso de la norma lingüística

Uso de la norma lingüística	**B2+** 4-5 puntos	• Se emplea un repertorio léxico variado, sin repeticiones innecesarias. • La selección léxica es correcta; apenas hay errores de vocabulario (1 o 2). • El léxico siempre es apropiado a la situación comunicativa (revista).	
		• La concordancia de género, número y persona apenas presenta errores (1-5). • El uso del tiempo (presente, pasado, futuro), la voz (activa, pasiva) y el modo verbal (indicativo, subjuntivo) presenta errores muy escasos (1-5). • El texto apenas presenta errores sintácticos (preposiciones, pronombres, formas no personales de los verbos, etc.) (1-5).	
		• La acentuación de las palabras presenta errores muy escasos (1-5). • El uso de mayúsculas y minúsculas presenta errores muy escasos (1-5). • La ortografía (*b/v/w; c/k/q/z; g/j; h; ll/y*, etc.) y la puntuación (*. , : ; ¡! ¿?*, etc.) presentan algún error esporádico (1-5).	
	B2 2-3 puntos	• Se emplea un repertorio léxico variado con alguna repetición innecesaria (3-5). • La selección léxica es correcta, aunque hay algunos errores de vocabulario que no obstaculizan la comunicación (3-5). • El léxico es apropiado a la situación comunicativa (revista) la mayoría de las veces (75%).	
		• La concordancia de género, número y persona presenta algunos errores (6-10). • El uso del tiempo (presente, pasado, futuro), la voz (activa, pasiva) y el modo verbal (indicativo, subjuntivo) presenta algunos errores (6-10). • El texto presenta algunos errores sintácticos (preposiciones, pronombres, formas no personales de los verbos, etc.) (6-10)	
		• La acentuación de las palabras presenta algunos errores (6-10). • El uso de mayúsculas y minúsculas presenta algunos errores (6-10). • La ortografía (*b/v/w; c/k/q/z; g/j; h; ll/y*, etc.) y la puntuación (*. , : ; ¡! ¿?*, etc.) presentan algunos errores (6-10) y puede observarse cierta influencia de la lengua materna.	
	B1 0-1 punto	• Se emplea un repertorio léxico elemental y poco variado con repeticiones innecesarias frecuentes (+6). • La selección léxica presenta incorrecciones (+6); el texto contiene falsos amigos y/o palabras inexistentes. • El léxico es poco apropiado a la situación comunicativa (revista) (50-75%).	
		• La concordancia de género, número y persona presenta errores frecuentes (+11) • El uso del tiempo (presente, pasado, futuro), la voz (activa, pasiva) y el modo verbal (indicativo, subjuntivo) presenta errores frecuentes (+11). • El texto presenta errores sintácticos frecuentes (preposiciones, pronombres, formas no personales de los verbos, etc.) (+11).	
		• La acentuación de las palabras presenta errores frecuentes (+11). • El uso de mayúsculas y minúsculas presenta errores frecuentes (+11). • La ortografía (*b/v/w; c/k/q/z; g/j; h; ll/y*, etc.) y la puntuación (*. , : ; ¡! ¿?*, etc.) son lo suficientemente correctas para la comprensión pero presentan errores frecuentes y/o influencia evidente de la lengua materna (+11).	

Fuente: Elaboración propia

Para terminar con los descriptores relacionados con el léxico, se incluye uno que hace referencia a la competencia sociolingüística. Como el MCERL entiende que un usuario de la lengua de nivel B2 podría expresarse «en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas» (Instituto Cervantes, 2002, p.117), el descriptor de nivel B2 a este respecto permite un 75% de adecuación léxica.

El segundo bloque de descriptores del criterio Uso de la norma lingüística valora diversos aspectos morfosintácticos. Debido al perfil del usuario al que va dirigida esta rúbrica, se elaboran tres descriptores que resulten lo suficientemente claros de comprender y fáciles de aplicar. De esta forma, el primero de ellos hace referencia a la concordancia nominal, el segundo a la corrección verbal en todos sus aspectos y en

el tercero se incluyen otros aspectos gramaticales no incluidos en los dos anteriores (preposiciones, pronombres, etc.). Para la elaboración de estos descriptores se tiene también en cuenta la descripción del MCERL respecto de la competencia gramatical que afirma que un hablante no nativo de nivel B2 «manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical [y, aunque] todavía puede cometer 'deslices' esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase [...] no comete errores que produzcan malentendidos» (Instituto Cervantes, 2002, p.111). En todos ellos se establece que la cantidad de errores aceptables en un nivel B2 de dominio del español como lengua extranjera sería de entre seis y diez.

Para terminar con el criterio Uso de la norma lingüística, en el último de sus bloques se incluyen descriptores relativos a la denominada competencia ortográfica. Lo establecido al respecto de esta competencia por el MCERL para un hablante no nativo de español de nivel B2 es que su «ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna» (Instituto Cervantes, 2002, p.115). Los descriptores de este bloque pretenden dar cabida a los errores típicos de hablantes no nativos de español como la acentuación, el uso de mayúsculas y minúsculas, ciertos aspectos ortográficos con algunos dígrafos y la puntuación. En todos los casos también se establece que la cantidad de errores aceptables en un nivel B2 de dominio de la lengua sería de entre seis y diez.

4. CONCLUSIONES

La aplicación en las aulas universitarias de la rúbrica aquí descrita ha sido altamente satisfactoria. Por un lado, el análisis de las diferentes versiones de los textos informa de que, tras el proceso colaborativo de escritura y evaluación con la rúbrica, las producciones textuales presentan mayor extensión, un mayor número de ideas y estructuras más claras y organizadas. Asimismo, los textos colaborativos elaborados con la ayuda de la herramienta aquí presentada tienen una dimensión argumentativa de mayor calidad y un uso de la norma lingüística más correcto.

Por otro lado, los resultados de los cuestionarios de valoración completados por el alumnado reflejan una experiencia muy positiva. En primer lugar, los participantes percibieron el progreso tanto de su competencia comunicativa escrita en español como de su capacidad argumentativa de una forma más transparente dado que iban recibiendo información detallada de su avance en los distintos aspectos de la lengua reflejados en la rúbrica. Además, se sintieron más motivados por ser partícipes de su propia evaluación y la de sus compañeros, que también percibían como fuente de aprendizaje. Por último, observaron un desarrollo en competencias transversales como la autonomía, el pensamiento crítico o la responsabilidad.

Por todo ello, se espera que la herramienta elaborada para este estudio pueda ser de utilidad a otros profesores ya que, con solo modificar y adaptar los ítems diseñados ad hoc para la tarea de escritura del estudio, es una rúbrica perfectamente ajustable a cualquier otro ejercicio de escritura argumentativa de nivel B2 de español como lengua extranjera. Asimismo, sería deseable continuar en esta línea de investigación desarrollando rúbricas similares para otros niveles de dominio, para otras lenguas y/o para otras tipologías textuales.

8. REFERENCIAS

Acedo, M. Á. y Ruiz-Cabestre, F. J. (2011). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: autoevaluación y evaluación por los compañeros. Arbor, Ciencia, pensamiento y cultura, 187(Extra 3), 184-188. http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3142

Bachman, L. y Palmer, A. S. (1996). Language Testing in Practice. Oxford University Press.

Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. Revista de Educación, 347, 181-202. https://bit.ly/44YaoNP

Brookhart, S. M. y Nitko, A. J. (2019). Educational Assessment of Students. Pearson.

Brown, G. T. L., Glasswell, K. y Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. Assessing Writing, 9(2), 105-121. http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2004.07.001

Bustos, J. M. (2013). Arquitextura. Fundamentos discursivos del texto escrito en español. Universidad de Salamanca.

Cabero, J. (2010). Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES. bit.ly/43zLqTx

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. Educere, 11(37), 247-255. bit.ly/3OpwovB

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. Innovations in education and teaching international, 44(1), 57-66. http://dx.doi.org/10.1080/14703290601081332

Carless, D., Joughin G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. Assessment and Evaluation in Higher Education, 31(4), 395-398. https://doi.org/10.1080/02602930600679043

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381. https://bit.ly/3Q5cnvi

Castelló, M., Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. y Zanotto, M. (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias. Graó.

Conde, A. y Pozuelos, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. Investigación en la escuela, 63, 77-90. https://bit.ly/44UFndr

Cushing, S. (2002). Assessing Writing. Cambridge University Press.

Autor. (2014). Didáctica del discurso profesional en el Espacio Europeo de Educación superior: efectos de la coevaluación de textos escritos profesionales en un espacio digital cooperativo (Google Drive). Trabajo de fin de Máster inédito.

Autor. (2019). La escritura colaborativa en la universidad: un estudio de casos en español como lengua extranjera. Tesis doctoral inédita.

Díaz, A. (2002). La argumentación escrita. Universidad de Antioquia.

Errázuriz, M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. Perfiles Educativos, XXXIV(136), 98-117. http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31766

Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in Higher Education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. Review of Educational Research, 70(3), 287-322. http://dx.doi.org/10.3102/00346543070003287

Ferris, D. R. y Hedgcock, J. S. (2023). Teaching L2 Composition. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003004943

Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). Identifying the Organization of Writing Process. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing: An Interdisciplinary Approach (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum. https://bit.ly/3LPGh4T

Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación en Educación Médica, 2(1), 61-65. http://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X

Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. Review of Research in Education, 43(1), 277–303. https://doi.org/10.3102/0091732X18821125

Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. Didáctica. Lengua y Literatura, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871

Huot, B. (1996). Toward a new theory of writing assessment. College Composition and Communication, 47, 549-566. http://dx.doi.org/10.2307/358601

Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://bit.ly/3ljM3Rc

Instituto Cervantes (2007): Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español. Edelsa. bit.ly/43C9kxY

Kolin, P. C. Successful Writing at work. Cengage.

Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F. y Hughey, J. B. (1981). Testing ESL composition: A practical approach. Newbury House.

Jefferies, D., McNally, S., Roberts, K., Wallace, A., Stunden, A., D'Souza, S. y Glew, P. (2018). The importance of academic literacy for undergraduate nursing students and its relationship to future professional clinical practice: A systematic review. Nurse Education Today, 60, 84-91. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.020

Jiménez-Yáñez, R.M. (2020). Comunicar en la universidad y en la vida profesional. Ediciones Universidad de Navarra.

Marín García, J. A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. Revista Española de Pedagogía, 242, 79-98. https://bit.ly/3Q6zi9D

Masero Moreno, I. C., Camacho Peñalosa, M. E. y Vázquez Cueto, M.J. (2018). Cómo evaluar conocimientos y competencias en la resolución matemática de problemas en el contexto económico a través de rúbricas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1), 51-64. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277981

McCambridge, L. (2021). What Counts as 'Good' Academic Writing? The Interplay of Writing Norms in International Higher Education. En L. Muresan y C. Orna-Montesinos (Eds.), Academic Literacy Development. Perspectives on Multilingual Scholars' Approaches to Writing (pp. 59-77). Palgrave Macmillan Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62877-2_4

Mendoza Fillola, A. (1990). La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación. Tavira: Revista de Ciencias de la Educación, 7, 73-100. https://bit.ly/3Kv7cBx

Molina, M. E. y Carlino, P. (2019). Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms. En C. Bazerman, B. Gonzalez Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia (Eds.), Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. bit.ly/44VSPxC

Mrangu, L. (2022). Rubric as Assessment Tool for Lecturers and Students in Higher Education Institution. Acta Pedagogia Asiana, 1(1). https://10.53623/apga.v1i1.98

Nikolenko, O., Rebenko, M. y Doronina, N. (2021). Academic Literacy: The Analysis of First-Year Ukrainian University Students' Errors in Essay Writing. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 13,1(1), 279-298. https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/396

Poehner, M. E. (2007). Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transcendence of Mediated Learning. The Modern Language Journal, 91(iii), 323- 341. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00583.x

Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. Formación universitaria, 4(4), 19-28. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000400004

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. TESOL Quarterly, 27, 657-677. https://doi.org/10.2307/3587400

Soto Calzado, I. (2018). Diseño de rúbricas para la enseñanza superior del Grabado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1), 173-184. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305311

Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2002). Dynamic Testing: The Nature and Measurement of Learning Potential. Cambridge University Press.

Tójar, J. C. y Velasco, L. C. (2015). La rúbrica para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. J. Leiva, N. M. Moreno, A. H. Martín y E. López (Dirs.), I Seminario Internacional de Innovación Docente e Investigación Educativa (pp. 20-51). AFOE. https://bit.ly/3NUlXP2

Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 36, 141-149. https://bit.ly/44zHh3g

Vega, L. (1985). Inferencia, argumentación y lógica. Contextos, 111(6), 47-72.

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

Wingate, U. (2018a). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. Language Teaching, 51(3), 349-364. https://doi.org/10.1017/S0261444816000264

- (2018b). Approaches to Academic Literacy Instruction. En D. Bloome, M. L. Castanheira, C. Leung y J. Rowsell (Eds.), Re-Theorizing Literacy Practices. Complex Social and Cultural Contexts (Ch. 12). Routledge.

LA LITERATURA GEORREFERENCIADA COMO PRÁCTICA EFECTIVA EN UNA EXPERIENCIA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO AL AULA DE SECUNDARIA

MIRIAM LÓPEZ SANTOS
Universidad de León

MARÍA GUTIÉRREZ CAMPELO
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), que propone un cambio de paradigma en el marco del sistema educativo español, recoge, sin embargo, el modelo pedagógico de la educación literaria (que parte de la teoría de la recepción) presente en los documentos legislativos precedentes. No obstante, se incide ahora en el detrimento de saberes enciclopédicos en favor del acceso libre del alumnado al texto a través de propuestas contextualizadas e inmersivas de animación a la lectura que tengan como objetivo principal activar la competencia literaria (Cantero y Mendoza, 2008) y fomentar el hábito y el encuentro con los lectores. Asimismo, propone ampliar la experiencia lectora a través de diferentes estrategias y prácticas que involucran a los estudiantes en un compromiso más profundo con la literatura.

Esta preocupación de la LOMLOE que enlaza con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por Agenda 2030 hunde sus raíces en uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo actual: la falta de motivación del alumnado. Algunas investigaciones resaltan que la desmotivación en el aula se ha producido, en líneas generales, porque el sistema educativo existente no ha sabido adaptarse a los nuevos cambios sociales y tecnológicos y, en particular,

puesto que determinados métodos docentes presentan serias dificultades en sus diferentes formas de transmitir el conocimiento al alumnado (Abarca, 2015; Huertas y Pantoja, 2016; Díez, 2012). Esta situación tiene fuertes repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado dado que, tal y como establece Rusillo y Arias (2004), la motivación en el aula presenta una incidencia decisiva sobre el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades. Efectivamente, si el alumnado se encuentra motivado, incrementará su implicación en las diferentes actividades académicas, con una mayor concentración e interés en la resolución de los problemas propuestos (Álvarez-Álvarez, 2005; Álvarez y Pascual, 2020) y en la elaboración de tareas complejas.

Las propuestas teóricas recientes plantean que el sistema educativo debe generar estrategias docentes activas que permitan aumentar la motivación del alumnado (Ortega y Gómez, 2017; Candel, 2018). Una de estas metodologías innovadoras que se presentan como más adecuadas para la transmisión de los conocimientos es la gamificación, ya que permite planificar y estructurar la práctica docente a través de las herramientas propias del juego, generando, de esta manera, un aprendizaje significativo y motivacional en el alumnado (Gómez, 2018).

1.2. Experiencias de literatura georreferenciada

Dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura están proliferando, en los últimos años, situaciones de aprendizaje que suponen un acceso directo al texto a través del conocimiento, uso y disfrute de la literatura como elemento que trasciende el ámbito académico y participa del patrimonio social y medioambiental. Estas propuestas, centradas en el desarrollo de la motivación de los discentes, se denominan experiencias de literatura georreferenciada (enlazando, así, con investigaciones en alza en los últimos tiempos, como la geocrítica, la ecocrítica o el posthumanismo) y posibilitan la visita y la inserción en espacios que evocan, en cierta medida, el contexto histórico de la obra literaria o suponen cierta relación con la temática o el autor de un texto (Martos Núñez y Martos García, 2012). Asimismo, estas experiencias recogen una serie de posibles actuaciones: seleccionar las prácticas lectoras vernáculas como un modo distinto de leer para la vida, la

necesidad de una lectura unida a la ciudadanía y a la conciencia crítica que se imbrique en la sociedad logrando una mejoría en esta o recuperar las múltiples dimensiones históricas, institucionales, culturales y subjetivas que se ponen en juego en la práctica de la lectura.

Al mismo tiempo, la lectura geolocalizada de los clásicos, más allá de las aulas, dota de mayor complejidad al hecho literario, aporta prácticas experienciales e introduce al alumno en situaciones reales en las que puede sentirse protagonista de su propia experiencia a la vez que estrecha lazos con los autores o periodos literarios. Todo esto favorece —no sin ciertos retos didácticos— una concepción de la literatura alejada de esa cierta visión tradicional, basada exclusivamente en la historia literaria o el aprendizaje formalista de los géneros históricos. El tratamiento de la literatura y de los clásicos como entes vivos es, por tanto, el objetivo fundamental de estas experiencias de formación literaria, que favorecen, tal y como apuntan los autores Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2019), el encuentro entre el imaginario colectivo, la lectura literaria compartida y el espacio patrimonial (repleto de simbolismo), con la finalidad de mediar para transponer esta capacidad de concepción del espacio a un marco didáctico en beneficio de la lectura de los clásicos. En consecuencia, las obras literarias pasan a ser "escenificadas en el espacio urbano, que es el lugar vivido, en tanto compartido por autores y lectores" (Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2019: 237). La experiencia didáctica supone, por todo ello, una intersección de la geografía literaria (espacio repleto de historia), la geocrítica (explotación literaria del espacio) y la geopoética (estudios de las relaciones interdisciplinares entre las representaciones del espacio y la forma literaria).

Dentro de las anteriormente mencionadas, podemos situar las experiencias inmersivas que hemos denominado propiamente *escenarios enigmáticos*, puesto que pretenden una lectura multimodal de los textos del canon universal a través de una inserción en un escenario que recrea un periodo literario concreto de la historia, en torno al cual se elaboran enigmas que son dramatizados y que deben ser resueltos por los participantes en dicha experiencia gamificada.

2. OBJETIVOS

- Describir una experiencia educativa gamificada y georreferenciada que hemos denominado *escenarios enigmáticos* y que se basa en las dinámicas de los juegos deductivos.
- Ofrecer nuevas experiencias de innovación docente en el ámbito de la literatura georreferenciada: escenarios enigmáticos que sirvan como modelo de trabajo para nuevas situaciones de aprendizaje.
- Fijar un cambio de paradigma para romper con el concepto tradicional de la enseñanza de la literatura dentro de la educación reglada y sustituirlo por uno centrado en el trabajo de la literatura desde la metodología de la educación literaria.
- Establecer relaciones interdisciplinares de la literatura con otras ciencias a través del prisma de teorías como la ecocrítica, la geocrítica o el posthumanismo.
- Analizar los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la experiencia para demostrar la validez de la literatura como práctica efectiva en el contexto de una educación reglada que abarque desde el nivel de Educación Primaria, pasando por la Educación Secundaria Obligatoria, hasta llegar a Bachillerato.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Este trabajo supone una experiencia de innovación docente gamificada e inmersiva planteada para los estudiantes de máster y destinada al público procedente de centros educativos de la ciudad y de la provincia de León. En concreto, la experiencia aquí tratada se desarrolló en el segundo semestre del curso 2021-2022 (26-28 de abril) con 23 alumnos de Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de León del módulo de Lengua Castellana y Literatura y se implementó en un contexto real (el marco del Proyecto de divulgación *Expociencia León*

□□□□, organizado por FECYT y por la propia Universidad de León). *Expociencia* es un evento de divulgación científica que pretende acercar y dar a conocer la situación y los últimos avances de los grupos de investigación consolidados y de los investigadores que los integran de la propia Universidad de León. Durante una semana, la ciudad de León se convierte en un escaparate de Ciencia, Tecnología e Innovación, que tiene como centro el Palacio de Congresos y Exposiciones de la ciudad. Los asistentes conocen, de esta manera, de forma práctica, directa y amena cómo trabajan los investigadores de la Universidad de León, qué resultados están obteniendo en sus investigaciones y cómo estos resultados repercuten no solo en la actividad industrial y empresarial, sino también en la vida diaria de los habitantes de la ciudad, incidiendo especialmente en la necesidad de un aprendizaje en contexto y de un aprendizaje en servicio, tal y como constata el Real Decreto de la LOMLOE.

A la citada actividad, accedían, previa inscripción, alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato de centros escolares de la provincia de León con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años, constituyendo estos un total de 273 alumnos procedentes de 14 de colegios e institutos públicos y privados de la comarca. Esta actividad se vinculaba, además, al grupo de investigación consolidado LETRA (Literatura Española y Tradición Clásica), que se centra en el análisis y recuperación de textos clásicos y su vinculación con la tradición clásica y sus tópicos, y la transferencia de los mismos a la sociedad, en una firme pretensión de dignificar las humanidades; así como GID EALitES ULE (Grupo de innovación docente de Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura española de la Universidad de León).

3.2. Medios y materiales

Los materiales y recursos empleados para el desarrollo de la experiencia docente fueron de dos tipos. En primer lugar, la actividad se construyó en torno a un escenario inmersivo de grandes dimensiones (dos metros de alto por tres metros de ancho) tipo *photocall* al que los alumnos accedían y del que podían formar parte. Este escenario se decoró recreando un salón romántico, al estilo de las salas que conforman el

Museo del Romanticismo (Madrid) con mobiliario antiguo y ornamento excesivo en sus paredes. Sobre el mismo se colocaron cuadros y objetos especialmente representativos que se podían identificar gracias a determinadas pistas con autores del periodo romántico como Edgar Allan Poe, Gustavo Adolfo Bécquer u obras como *Frankenstein*, *El retrato de Dorian Gray* o *El cuervo*. Estos objetos, entre otros, eran los que siguen: pistolas, candelabros, cuadros con pinturas de la época, calaveras, cuervos, espejos antiguos o relojes. Cada objeto venía acompañado por una historia que lo contextualizaba y lo identificaba.

Dichas historias conformaban el segundo de los materiales empleados, puesto que cada objeto que el alumnado podía identificar en el escenario se correspondía con un enigma que habría de descubrir y que remitía a un aspecto inquietante de dicho objeto. Los objetos tenían asignados los enigmas en función del nivel de dificultad, dependiendo del público que accediera al escenario (Primaria, Secundaria o Bachillerato). Mostramos, a continuación, a modo de ejemplo, cuatro de algunos de los enigmas planteados en el contexto de la experiencia realizada:

> **Enigma I**: Querido lector, me conocerás por:
>
> ¿Qué es poesía?, dices mientras clavas / en mi pupila tu pupila azul. / ¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas? / Poesía eres tú

¿Te parezco atractivo? Seguramente te preguntarás por qué estoy tan serio. Verás, mi vida no fue sencilla. Morí con tan solo 34 años y ni siquiera sé el motivo: unos dicen que fue sífilis; otros, tuberculosis. Lo que sí sé es que morí en la absoluta oscuridad de un eclipse de sol y que mi vida se la llevó una larga enfermedad. Romántico empedernido, muchas mujeres cruzaron las puertas de mi alcoba: una dama vallisoletana de nombre incierto; Josefina Espín, mi musa; y mi adorada esposa, con la que tuve tres hijos (¡o eso dicen!), Casta Esteban y Navarro. Y lo que no es poco, junto con mi hermano Valeriano, dicen que ridiculicé a los Borbones. Aunque algunas de mis obras desaparecieron por incendios o amigos descuidados, he alcanzado la gloria como escritor gracias a mis cartas, rimas y leyendas. Una de mis leyendas favoritas es la ubicada en Soria el Día de Todos los Santos -o Halloween, como os gusta llamarlo a vosotros-. Esta tiene escenas de caza, relatos de reconquistas

y templarios, personajes nobles, amores imposibles, joyas y bandas azules como ensangrentados obsequios. ¡Pobres Alonso y Beatriz!

> ¿Sabrías decir quién soy y de qué leyenda estoy hablando?
>
> **Enigma II:** Mi figura desprende un aire de misterio y terror que supe transmitir magistralmente a mis obras y, aunque quizás no sepas mucho sobre mí, probablemente me conozcas por ser el maestro indiscutible del relato corto (y no lo digo yo, lo dicen los críticos), si no es así, estoy seguro de que lo siguiente te dará algunas pistas, ¿te animas a intentarlo?:

Marie Rogêt, una mujer que trabajaba como dependienta en una tienda de tabacos, vivía en una casa parisina en la famosa calle Morgue en la que corre el rumor de que dos mujeres fueron asesinadas. Conocemos estos datos a través de un manuscrito hallado en una botella, que mi gato, que es negro como la noche, tiró desde lo alto de un armario de la casa. Esta botella significaba mucho para mí, ya que fue un regalo de Annabel Lee. La verdad es que los pocos objetos que adornan mi casa resultan ser regalos de amigos cercanos, como, por ejemplo, el escarabajo dorado que me regaló una investigadora de Egipto. Otro de ellos, al que no le doy uso, aunque me parece hipnotizante, es un péndulo que un indígena me contó que encontró en un pozo. Y ya, por último, un ser que me acompañó a lo largo de muchos años y que me hizo muy famoso, aunque no me esté refiriendo a mi gato, estoy hablando de mi cuervo, ahora está aquí, disecado, acompañándome en silencio en mi último aliento. ¿Sabrías decir quién soy?

> **Enigma III:** Papá, sé que te dolió mucho que mamá se fuera. Si te vieran ahora esos que dicen que mamá no se fue, que se quedó con nosotros. De momento, el servicio cuida de nosotros, pero debes dejar el licor. – ¡Las fiestas solamente son divertidas porque hay gente con la que festejar, Nora! – solías decir tú mismo. El doctor Rank estuvo el otro día en casa. Ni te diste cuenta, pero nos sacaron esta foto mientras él te llamaba. –¡Torvaldo! ¡Torvaldo, levántate ya! – decía, y no conseguí que le hicieses caso. Ni te levantaste. Mira qué fea salgo, todo por tu culpa.

Mis hermanos te defienden, y se meten bastante con mamá, que era una cobarde y que es inaceptable que una madre abandone a sus hijos, pero solo miran a su ombligo. Yo creo que hizo bien al irse de casa. Al irse del escenario. Últimamente estaba desenfrenada y angustiada, y nos gritó en algunas ocasiones. El día antes de irse, entró a mi habitación mientras Bobby me estaba haciendo rabiar robándome mis muñecas, y

mamá se echó a llorar. Pero no es una cobarde, desde luego. Y yo no quiero tener que serlo, porque no soy tan fuerte como ella: yo quiero ser feliz. Por favor, papá, ponte en pie de una vez y rehaz tu vida, que "la sociedad noruega no espera", como decías tú.

> **Enigma IV**: «Estamos en el año 1890. Mi nombre es Corneliu Constantin, tengo 50 años y soy monje desde hace tres décadas en la iglesia de Braçov, Transilvania. Hace unas semanas han sucedido una serie de tragedias en esta tranquila y pacífica ciudad. En días alternos, comenzaron a aparecer cadáveres de mujeres jóvenes y hermosas esencialmente durante la noche. El único punto en común entre todas las víctimas es la aparición de dos surcos pequeños a lado derecho del cuello. Dichas marcas parecen hechas por los colmillos de un animal. Sin embargo, no presentan ningún rasgo más que indique signos de violencia. Además, al realizarles la autopsia se pudo observar que en ninguno de los cuervos quedaba una sola gota de sangre. Toda la comunidad está volcada en resolver esta intriga, y buscan al culpable, pero no saben si se trata de una especie animal, un ser humano o algún tipo de criatura diabólica. Por el amor de Dios, solicito su ayuda para descubrir quién o qué es el asesino».

La resolución de los enigmas por parte de los alumnos posibilitaba el acceso al escenario y su caracterización con vestimenta y atuendos propios de la época, con la finalidad de que estos pudiesen realizar una fotografía dentro del mismo y accedieran al texto como actividad inmersiva entendiendo los clásicos como entes vivos.

3.3. Procedimiento

La actividad implementada se desarrolló a través de una serie de fases, que se describen de manera pormenorizada a continuación:

> 1) Fase de elaboración de materiales. Con dos semanas de antelación a la realización de la actividad, los alumnos de máster, bajo la supervisión del docente, crearon los primeros materiales. La toma de contacto inicial con la situación de aprendizaje se produjo tras encontrarse estos alumnos sobre las mesas del aula ordinaria con 25 objetos dispares sin explicación alguna sobre su procedencia y el motivo que generaría la actividad. Se les pidió la elección de dos de los mismos, tras separarse en grupos de tres o cuatro miembros. Una vez que llevaron a cabo la elección, se les explicó el desarrollo de la actividad,

que consistía en generar una historia para cada objeto relacionada con un autor u obra del Romanticismo. Debería remitir a él y suponer un enigma que los alumnos de los centros educativos pudieran solventar dependiendo de su edad y de sus conocimientos previos.

2) Fase de montaje. La tarde anterior a la fecha de inicio de la actividad, los alumnos de Máster, con el apoyo de los docentes implicados y encargados del diseño del decorado, montaron el escenario, colocaron el mobiliario y los objetos y distribuyeron los atuendos. Asimismo, cada alumno era responsable de uno de los enigmas planteados y, por ello, debía memorizarlo e interpretarlo en la puesta en práctica de la actividad.

3) Fase de experimentación. En esta fase se plantea la posibilidad de participar, previa inscripción de los responsables, a los centros educativos de la provincia de León. Finalmente, 14 grupos de alumnos se inscribieron para acceder al escenario en diferentes momentos a lo largo de los dos días de implementación de la actividad en horario de 10 de la mañana a 20 de la tarde. Los escolares entraban a la hora correspondiente, destinando 30 minutos para cada grupo, seleccionaban un objeto y el docente en formación encargado del mismo dramatizaba la historia con su correspondiente enigma. A lo largo de dicha dramatización cada alumno podía interrumpir en el momento que creyera haber encontrado la solución. La lectura de enigmas se extendía hasta que se completaba el tiempo. La solución del reto conllevaba el premio de adentrarse en el escenario y vestirse con atuendos de la época para poder sacarse una fotografía de recuerdo de la experiencia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez realizada la puesta en práctica de la situación de aprendizaje gamificada y para optimizar el proceso y validar la misma, se diseñó un cuestionario mediante la herramienta *Google Forms*, adaptando el mismo al publicado y validado por Esposito *et al.*, (2015), de carácter

genérico para el uso y el empleo de actividades inmersivas, el cual está compuesto por 18 preguntas entre las que se incluyen preguntas tipo Likert con la escala de 1 a 5, donde 5 corresponde a totalmente de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. Las preguntas formuladas se agrupan en seis categorías correspondientes a los siguientes ítems: expectativas, utilidad, dificultad, esfuerzo, satisfacción y futura implementación.

De esta manera, los docentes en formación valoraban aspectos diversos, tales como la utilidad de la experiencia en su futuro profesional, el grado de dificultad en su elaboración y puesta en práctica, el acceso ofrecido a los alumnos de los centros, la mejora de las competencias transversales y digitales, la consolidación de conocimientos literarios o el nivel de satisfacción con la práctica. Además, se añadieron valores numéricos dicotómicos "si/no" y de opción múltiple para obtener más información acerca del grado de satisfacción de la actividad implementada. Una vez obtenidas las respuestas de los docentes, se calculó el índice de fiabilidad Alfa de Cronbach (0,83), cuyo valor fue entre 0,7 y 0,9, lo que evidencia que es una encuesta viable para su implementación (Tirado *et al*., 2013).

El citado formulario se suministró a los alumnos del Máster de Formación del Profesorado desde el día en que finalizó la estrategia docente hasta un período de una semana más tarde. Las preguntas fueron las que siguen: en el primer apartado, que aborda lo relativo a las *expectativas*, la pregunta única fue si la actividad había cubierto las expectativas que se habían creado a partir de la presentación del proyecto en el aula y tras la publicidad ejercida a través de las redes sociales. Dentro de la categoría de *utilidad* las preguntas fueron: «Los contenidos y las habilidades implementadas han resultado útiles»; «Pienso que voy a poder aplicar en mi futuro como docente los conocimientos y las habilidades aprendidas y adquiridas tras la experiencia»; «En su conjunto la actividad ha resultado útil». La *dificultad* y el *esfuerzo*, se vinculaban a la metodología y se estructuraron en torno a las consiguientes afirmaciones: «El taller ha sido adecuado»; «El planteamiento de la actividad ha facilitado el aprendizaje de contenidos»; «El esfuerzo empleado en la comprensión de la dinámica del juego ha sido adecuado»; «La distribución de los

grupos por edades ha sido la apropiada para el desarrollo de la actividad y la adaptación de la misma al nivel de dichos alumnos»; «El sistema de evaluación me ha permitido conocer el dominio de las habilidades adquiridas en la actividad»; «El esfuerzo empleado en la elaboración de materiales ha resultado adecuado»; «Los materiales empleados eran los necesarios para comprender el desarrollo de la actividad inmersiva»; «Las instalaciones, dentro del Palacio de Exposiciones han sabido adaptarse a la complejidad del montaje y desarrollo de la actividad»; «La organización ha permitido una adecuada implementación de la actividad»; «Las personas implicadas (profesorado y administración de la ULe y profesorado de los centros) han demostrado tener un conocimiento de la actividad que los alumnos iban a implementar».

La *futura implementación* abarcó preguntas más genéricas: «¿La implementación de una actividad inmersiva y georreferenciada es adecuada para los alumnos de los centros escolares en horario lectivo?» y «¿El tiempo empleado en la elaboración de una actividad inmersiva es adecuado para los resultados que se obtienen?». Para valorar la *satisfacción* se preguntó por la posible recomendación a otros docentes en formación.

Entre los datos obtenidos de los 23 participantes se destacan los siguientes:

TABLA 1. *Resultados, por categorías, obtenidos de la encuesta de satisfacción suministrada a los alumnos del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de León.*

	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
Expectativas	0,00	0,00	1,96	14,80	87,03
Utilidad	0,00	0,00	1,96	14,80	87,03
Dificultad	0,00	5,15	75,20	15,35	4,30
Esfuerzo	0,00	0,00	12,82	78,27	8,91
Satisfacción	0,00	0,00	0,00	16,76	87,03
Futura implementación	0,00	0,00	0,00	6,48	93,25

Fuente: elaboración propia

En resumen, a modo de análisis global de la encuesta, hemos de constatar que las respuestas obtenidas revelan la satisfacción hacia la propuesta de innovación y un aumento de la motivación intrínseca del

alumnado, pues un 87,03% manifestaron sentirse muy de acuerdo con las expectativas de la misma. De hecho, a pesar de indicar que la realización de la actividad implicaba cierta dificultad, trabajo y esfuerzo, consideraron que esta les había proporcionado amplios beneficios en comparación con otras prácticas más tradicionales, al señalar también un 87,07% que la consideraban especialmente útil y que, por ello, tratarían de implementar prácticas gamificadas similares en su futuro como docentes.

5. CONCLUSIONES

La implementación de la experiencia de innovación docente *escenarios enigmáticos* en el marco del Máster en Formación del Profesorado y destinada a alumnos de centros educativos de enseñanzas medias en contextos no reglados supuso una toma de contacto de dichos alumnos con la realidad de una situación de aprendizaje gamificada. Los alumnos universitarios, al sentirse protagonistas a lo largo de todo el proceso, desde las fases iniciales de creación de material a las finales de desarrollo de la actividad, aumentaron su motivación intrínseca y consolidaron saberes conceptuales literarios y didácticos, siendo conscientes de la necesidad de una buena imbricación para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la creación de experiencias de literatura georreferenciada, al suponer una inmersión en la época y, por lo mismo, una contextualización de autores y obras favorece el aprendizaje profundo y significativo. De igual modo, los materiales reales, la narrativa generada a través de enigmas y el flujo del juego la convierten en una propuesta de innovación docente atractiva que puede ser puesta en práctica en contextos reglados y desde diferentes materias, y que, incluso, puede generar propuestas interesantes de aprendizaje por ámbitos de conocimiento. Por último, de acuerdo con los resultados obtenidos y de las posibilidades e interés que suscitan los contenidos literarios que constituían la base del juego, queda patente el impacto positivo de la experiencia gamificada en el alumnado de los diferentes niveles educativos.

8. REFERENCIAS

Abarca, A. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia. Revista de Lenguas Modernas, 22, 335-349.

Álvarez Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. Estudios sobre Educación 9 (2005), 107-26. https://doi.org/10.15581/004.9.25576.

Álvarez Álvarez, C., Pascual Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. Ocnos, 18(3), 38-47.

Álvarez Álvarez, C. y Pascual Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. Revista iberoamericana de educación superior 11, 30, 57-75. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588.

Anciola de, M. (2015). La literatura com a patrimoni i desenvolupament del territori: espais i rutes literàries. Centre de Lectura/Universitat Rovira i Virgili.

Barriga Galeano, E. (2017). Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos. (tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

Bataller, A. (2010). Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris. CiDd. II Congrés Internacional de Didàctiques. Universitat de Girona.

Bataller, A. y Gassó, H. (2014). Un amor, uns carrers. Cap a una didáctica de les geografies literàries. Universitat de València.

Candel, E. C. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 36, 37-49.

Chumillas, J. y Giramé, R. (2014). Per vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimoni. Universitat de Vic.

Díez, E. J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. Revista de educación, 358, 175-96.

Esposito, T. Muñoz-Castro, F. J., Herrera-Usagre, M., y Periáñez-Vega, M. (2015). Fiabilidad y validez para un cuestionario de satisfacción con la formación continuada en salud: el cuestionario de satisfacción del discente. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 18(3), 197-203. https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000400008.

Gómez, I. M. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. Educação & Formação. Fortaleza, 3(8), 3-16.

Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria. Educación XXI, 19(2), 229-250. doi: 10.5944/educXX1.14224

Martos Núñez, E. y Martos García, A. E. (2012). Las narraciones como nexos entre el turismo y el patrimonio cultural. Documentación de las Ciencias de la Información, 34, 369-388.

Méndez Cabrera, J., Rodrigo Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos; rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 29, 217-244.

Mendoza Fillola, A. y Cantero Serena, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria, 3-31. Pearson/Prentice Hall.

Musi-Lechuga, B. (2018). Producción científica en psicología de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores de México. Instituto de Ciencias Sociales y Administración. http://cathi.uacj.mx/handle/20.500.11961/5005

Ortega, D., y Gómez, I. M. (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 205–220.

Palmer, Í., y Campos Fernández-Fígares, M. M. (2019). Literatura oral, patrimonio e innovación educativa. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 30, 299-316.

Rodríguez, S., et al. (2010). Motivar enseñando: La integración de estrategias motivadoras en el curriculum escolar. CCS.

Rusillo, M. T., y Arias, P. F., (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Electronic journal of research in educational psychology, 2(1), 97-112.

Tirado, F. Santos, G. y Tejero-Díez, D. (2013). La motivación como estrategia educativa Un estudio en la enseñanza de la botánica. Perfiles educativos, 35(139), 79-92. https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71810-5.

PREPARING FUTURE TEACHERS: GAMIFIED LEARNING EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION INNOVATION

ANNA SZCZESNIAK
Universidad de Málaga
CRISTINA CASTILLO RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCTION

Embracing the rapidly evolving landscape of education, the concept of gamification has grown significantly in importance within university programmes, especially those tailored for individuals who pursue Primary Education Degrees. In an era marked by technological advances, education is experiencing a profound shift towards more interactive and engaging learning experiences. By "using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems" (Kapp, 2012, p. 10), the incorporation of gamification introduces a more dynamic and engaging dimension to education. Linked to experiential and meaningful learning, the use of this innovative approach aims to capitalize on the potential of game-like elements to foster students active participation and spark their enthusiasm for learning (Cózar-Gutiérrez & Sáez-López, 2016). Revuelta and Guerra (2012) also highlight various essential aspects that advocate for the integration of gamification components in classrooms, such as the acquisition of problem-solving and decision-making skills, socialization, cooperation, development of personal autonomy, improved content assimilation or immediate feedback among others. Furthermore, in the systematic review conducted by Zeybek and Saygi (2023) it has been posited that the effectiveness of this innovative approach is rooted in theories of motivation,

achievement and engagement, rather than solely relying on digital aspects. The reviewed studies identified issues of low learner engagement and motivation as significant challenges in learning, promoting the use of gamification to address these concerns (Zeybek & Saygi, 2023).

Since gamification offers numerous benefits to students and there is a necessity to adapt the education system to the ever-changing landscape of the world, it becomes paramount for educators to embrace this innovative approach not only to enhance student learning outcomes but also to equip them with the 21st-century skills required to succeed in the contemporary global context. Nevertheless, there is substantial evidence indicating that many teachers show reluctance when it comes to implementing game-like elements and educational applications in the classroom (Vázquez-Cano et al., 2023), and insufficient teacher training appears to be a significant factor contributing to this situation (Da Silva et al., 2019). Hence, Gutiérrez-Cabello et al. (2015) highlighted the need for integrating information technologies into teachers' initial training to promote their inclusion in compulsory education. It is crucial to emphasize that the Spanish education system, through its recent education law, has shown commitment to technology integration within primary education to foster the development of essential key competencies (Vázquez-Cano et al., 2023). Therefore, it is of the utmost importance to effectively implement these technological advancements in diverse educational settings, equipping students with skills that will help them excel in their studies and future careers. For this reason, aspiring teachers need to embrace innovative approaches and technologies in education, aiming to bridge the gap between traditional methods of teaching and the preferences and needs of today's learners (Fiuza-Fernández et al., 2022).

Despite the fact that digital competence is also recognized as a crucial skill in education by the European Commission, previous research indicates a significant disparity between the perceptions of digital natives and their actual technological proficiency (Gómez-Trigueros et al., 2019). Moreover, Gutiérrez-Cabello et al. (2015) mention that "the fact that information technologies are not properly integrated in the initial training of teachers extremely hinders their inclusion in compulsory

education, because the teachers, like the children, learn better from what they can see in use (in Teaching education) than what they are told in a decontextualized first year single class" (cited in Fiuza-Fernández et al., 2022, p.8). Therefore, the deficiencies in pedagogical knowledge and content expertise among future teachers underscore the need for comprehensive professional development programmes, which will enable them to become familiar with active methodologies and consequently enhance the quality of education (García Hernández et al., 2021). As a matter of fact, effective teacher training and well-planned gamified approaches are crucial for realizing the full potential and reaping the benefits of this innovative approach in diverse educational contexts.

Moreover, the integration of gamification in education does not seem to be merely a passing trend as it represents the response to the requirements of the current era, and that is why it is crucial to consider its significance. Therefore, in light of all these transformations taking place within the educational landscape, the objectives of the study were to a) examine university students' perspectives encompassing both general opinions and detailed insights related to the development and subsequent implementation of a gamified breakout activity in the classroom; and b) determine whether there were statistically significant differences within the cohort of students in terms of gender and experience.

2. METHODOLOGY

2.1. PROCEDURE

Students enrolled in the *Theoretical and Practical Foundations of Foreign Language Teaching* course during their second year of Primary Education Degree at the University of Malaga were actively engaged in collaborative group work. Their task involved conceptualizing and implementing a breakout activity after having been assigned a specific topic related to the syllabus. Hence, their objective was to transform the class content into a gamified activity which subsequently had to be put into practice. In order to achieve this, they were required to select three different technological tools from a list offered in the following link (https://www.youtube.com/@tech2teach-learn/playlists), which would

serve as foundations for designing three challenges. Moreover, students were asked to create a captivating storyline around which the challenges would revolve, all with intention of reviewing concepts previously covered in class.

2.2. INSTRUMENTS

The data were collected through an *ad-hoc* questionnaire addressing students' opinions on the use of innovative classroom practices and the use of technology. The questionnaire was designed within the educational innovation project EN-Game (PIE 22-152), funded by the University of Malaga during the biennium 2022-2024. The aim of this project was to investigate the impact of the development and subsequent integration of gamified activities in the classroom, using emerging technologies with the student-centred approach.

The questionnaire comprised two distinct sections: the first part encompassed 24 questions related to students' background information as well as their prior experience with similar methodology. The latter section included open-ended and closed-ended questions whose aim was to gauge students' opinions both on the use of gamification in education and their learning experiences within the particular subject of interest. The responses in closed-ended questions were recorded using a 4-point Likert scale, ranging from *I strongly agree* to *I strongly disagree*. For the purpose of the present study, the analysis concentrated on the findings derived from the quantitative data analysis.

2.3. SAMPLE

The study worked with a sample of 67 students (73.1 % female; 25.4 % male, other 1.5%) who were enrolled in Group 3 from the second course of the Primary Education Degree at the University of Malaga. All students were of Spanish nationality, and out of all the informants, the most representative cohort was born in 2003 (76.1%). A total of 74.6% reported having previous experience in gamified challenged-based activities, mainly in secondary schools (35.8%), but also at the university level (32.8%). As regards the time spent on using technology for university-related training activities, 46.4% reported devoting between

two to five hours per week to technology-based activities, followed by 29.9% who allocated more than five hours per week, 22.4% who devoted one or two hours and 1.5% indicated that they did not participate in technology-related training.

2.4. STATISTICAL ANALYSIS

Descriptive statistics (mean and standard deviation or percentage) were calculated for the initial general questions. Afterwards, in order to examine the first objective of the study, descriptive statistics (mean and standard deviation) of the items related to students' general opinion on gamification use in education along with their learning experience during the subject were calculated. Moreover, to examine the second objective of the study, the Mann-*Whitney U test was performed.* Independent variables considered were gender and prior experience. All statistical analyses were performed using the SPSS version 25.0 for Windows (IBM® SPSS® Statistics). The statistical significance level was set at $p < 0.05$.

3. RESULTS

As regards the experience related to the development of the gamified activities, the results of the present study showed that students had a positive experience while working in groups and designing the breakout. As can be seen in Table 1, the result indicates that, on average, the task successfully allowed students to review concepts they had previously been taught in the classroom. Furthermore, the study reveals that students felt more at ease while working on this type of activity as opposed to other types of tasks. The data also showed that students actively participated throughout the development of gamified activities and their enthusiastic collaboration laid the foundation for the open exchange of ideas, simultaneously fostering teamwork and students' creativity.

TABLE 1. *Questionnaire regarding students' experience related to the creation of gamified activities in groups.*

Indicate the degree of agreement or disagreement with respect to the experience lived with the creation of gamification in teams	Mean	Standard deviation
The creation of the gamification has helped me to review concepts learned from the subject.	3.42	0.077
I felt more relaxed with my teammates during the creation of the gamification than with other types of activities.	3.66	0.062
All the members of my team have worked together.	3.46	0.093
My level of involvement was high during the creation of the gamification.	3.46	0.093
My team listened to my ideas.	3.85	0.044
I listened to my team's ideas.	3.75	0.065
The creation of the gamification has fostered teamwork.	3.81	0.049
The Gamification has fostered our creativity.	3.67	0.062

Equally positive results emerged for the experience that the participants had during the presentations of their gamified breakout activities (Table 2). The mean result unveiled that students show a preference for this method over the traditional individual exercises. Moreover, apart from fostering curiosity and the desire to acquire more knowledge of the subject, gamified activities reduced academic stress, allowing them to feel more relaxed during the learning process. Students also attested to a heightened sense of motivation within the subject, accompanied by increased individual participation, seamless teamwork and improved communication. In general, the gamified classes appeared to have a favourable impact on the classroom atmosphere. Nevertheless, the data revealed that, on average, the presentations posed a challenge in terms of their comprehensibility as they were difficult to follow, and thus, they were not of great help in consolidating the concepts students had previously covered in class.

TABLE 2. *Questionnaire regarding students' experience with the gamifications implemented in the classroom.*

Indicate the degree of agreement or disagreement with respect to the gamifications received in the classroom.	Mean	Standard deviation
They were very difficult to follow.	3.69	0.065
They have helped me to review concepts learned in class.	1.79	0.092
I think I learn more and better with this method than with the traditional individual tests	3.54	0.065
I have felt more relaxed with my team during the gamifications than with other types of activities.	3.49	0.081
They have motivated me to be interested in the subject.	3.66	0.075
They have fostered curiosity and the desire to learn.	3.61	0.067
They have encouraged participation.	3.57	0.068
They have encouraged group work.	3.64	0.063
They have favoured communication	3.72	0.059
They have improved the classroom climate.	3.67	0.065

Finally, regarding the third set of questions related to the general benefits of this type of methodology (Table 3), the data revealed positive attitudes towards the gamified approach. The mean result was relatively high for each item indicating that students hold the belief that gamification is highly beneficial and effective in the learning process. According to the cohort under scrutiny, gamification proves effective in achieving the specific objectives of the subject, while fostering a deeper sense of reflection and analysis among students. It has also been argued that it enables self-evaluation and promotes autonomous learning. Another benefit of the approach in question is related to establishing connections between classroom activities and real-life scenarios, which contributes to more meaningful learning. Furthermore, it promotes an inclusive approach that embraces different learning styles and preferences. It has also been stated that implementing gamification allows the development of multiple intelligences, contributing to a more holistic educational experience.

TABLE 3. *Questionnaire regarding general benefits of gamification in the classroom.*

In general, indicate your degree of agreement or disagreement regarding the benefits of gamification in the classroom.	**Mean**	**Standard deviation**
Allows self-evaluation.	3.48	0.078
Allows to achieve the objectives of the subject	3.52	0.061
Promotes reflection and analysis.	3.51	0.065
Promotes activities connected to real life.	3.37	0.073
Allows varied activities (oral and written)	3.46	0.078
Encourages activities that allow different learning styles	3.70	0.064
Develops all multiple intelligences	3.73	0.062
Contributes to meaningful learning.	3.40	0.077
Enables autonomous learning.	3.60	0.060

As regards the second objective of the study, only two out of 54 comparisons showed statistically significant differences.

> The data revealed that men to a statistically significant greater extent agreed with the statement that the implementation of gamified activities in class fostered communication ($Z = 2.048$, $p = 0.041$). Regarding the experience, the cohort that was already familiar with these types of activities was statistically significantly more convinced that the presentations of gamifications were quite difficult to follow ($Z = 2.345$, $p = 0.019$).

4. DISCUSSION

The results of the present study showed a positive correlation between the use of gamification and increased student engagement and motivation towards the subject and learning process. These findings concur with prior research that has consistently demonstrated the beneficial effect that the incorporation of gamified activities had on students' attitudes towards their learning experience (Zeybek & Saygı, 2023). As educators frequently face difficulties related to insufficient student

engagement and limited motivation in the classroom (Lee & Hammer, 2011), gamification has emerged as a promising approach to address these issues (Subhash & Cudney, 2018). As a matter of fact, one of the main reasons underlying the popularity of the use of gamified activities in education is related to their inherent ability to boost students' motivation (Cuevas Monzonís, 2021) or as stated by Kalogiannakis et al. (2021) their "ability to harness games' motivational power" (p.3). Motivated students are more willing to participate in classroom activities and show more interest towards the subject. Driven by this genuine curiosity towards their learning process, they tend to enhance their academic performance and achieve better results in their studies. Zainuddin et al. (2020) corroborated this idea by asserting that a substantial body of scientific research underscores the efficacy of well-structured gamified educational activities not only in increasing students' motivation but also in enhancing their learning outcomes. The data of the present study provides further support for this notion as according to the participants the development of gamified activities along with their posterior implementation significantly contributed to increased student engagement, fostering curiosity and desire to learn, and, consequently, leading to a more profound understanding of the subject matter.

Students' active participation is, in fact, one of the core foundations underpinning the effectiveness of gamified approaches in educational contexts. Since in this type of methodology student's role goes beyond the passive reception of information and they become the protagonists in their learning process (Cuevas Monzonís, 2021), their engagement is significantly higher. Prior research has consistently demonstrated the manifold benefits of students' active participation, emphasizing improvement in students' learning outcomes, the development of social skills and students' autonomy among others (Yllana-Prieto et al., 2023). Furthermore, it has been proven that active participation not only yields favourable results in university students (Su, 2019), but also in primary education settings (Halloluwa et al. 2018). The data of the present study also indicated that students were actively involved in the design and implementation of the breakout activities, thereby attesting to the effectiveness of this approach in education.

It also transpired from the study that gamification facilitated collaboration among students, leading to more interactive learning experiences. Since cultivating teamwork skills has also become essential in today's educational landscape and their importance will continue to grow in the light of ongoing progress in social and economic domains (Veldman et al., 2020), gamification has emerged as a powerful tool to foster cooperative learning among students. Previous research has confirmed the effectiveness of gamification in the development of competencies such as oral and written expression along with argumentative skills thanks to its collaborative nature (Cuevas Monzonís, 2021). The data of the present study further accentuates the validity of prior research as the participants asserted that the creation of breakout activities in groups did indeed foster open communication, creativity as well as teamwork skills. Therefore, the evidence from this study underscores the pivotal role of gamification in nurturing essential teamwork skills among students, thereby providing a rationale for its integration in classrooms. All these skills acquired will ultimately contribute to students' overall personal and academic growth. Moreover, the use of breakout activities has been also linked to a reduction in drop-out rates, when compared to those who are taught using conventional educational approaches (Yllana-Prieto et al., 2023).

Another benefit highlighted in the present study is related to the promotion of an inclusive approach to education. Since the cohort under scrutiny concurred with the idea that gamification enables a wide range of oral and written activities and promotes exercises accommodating diverse learning styles and multiple intelligences, it became evident that the integration of gamification into educational practices holds significant promise for fostering inclusivity. The methodology in question appears to go beyond a one-fits-all teaching style as by encompassing a diverse range of activities that cater to various learning needs, styles and preferences, its implementation ensures that every student can reach their full potential in a supportive environment. Therefore, gamified resources are valued for offering "alternatives to traditional learning, by varying the presentation of content and placing it within a more inclusive learning environment" (Vázquez-Cano et al., 2023, p.4).

What is more, it is worth noting that cooperative learning, which is also encouraged by gamification, serves as another powerful inclusive strategy (Duran et al., 2019). During collaborative efforts, students with a variety of backgrounds, abilities, experiences, and learning preferences have the opportunity to mutually learn and benefit from one another.

Despite the great potential of gamification as a didactic resource, the present study reveals that among the 74.6% of students who reported having previous experience in gamified challenged-based activity, only 32.8% had employed this tool at the university level. The study conducted by Fiuza-Fernández et al. (2022) which focused on assessing the student teachers knowledge of gamification also unveiled that over half of them were not aware of the educational resource in question. Teacher trainees also reported insufficient training in implementing this innovative pedagogical method within their educational practices. Hence, the present study emphasizes a growing need to provide teachers with comprehensive training in order to adeptly incorporate gamification into their teaching methodologies and mitigate their fear of innovation. In light of this, it has become imperative to enhance digital competence training for aspiring educators as the initial training quality of teachers appears to be connected to their level of digital efficacy (Gómez-Trigueros et al., 2019).

Furthermore, though the students reported numerous benefits of gamification, the data also revealed that some of them encountered certain challenges during the presentations of gamified activities. According to the observed cohort, it was more difficult to review the concepts previously acquired in class when their classmates were presenting their projects. Therefore, since the students appeared to have enhanced their content acquisition more while working collaboratively on gamified activities outside the classroom, there is a need to further explore and refine their design and integration within the educational setting. Previous research demonstrated that in the absence of adequate design, the attainment of desired positive results cannot be guaranteed (Cózar-Gutiérrez & Sáez-López, 2016), and for this reason, the creation of a well-constructed gamified scenario has become an essential strategy to ensure the effectiveness of this innovative educational resource.

Gómez-Trigueros et al. (2019) indicated that without proper training, the scenario may fail to engage students as intended or even decrease learners' intrinsic motivation, which can ultimately hinder the desired positive impact on educational outcomes. Therefore, teachers should undergo specialized training to ensure they do not lose sight of the pedagogical approach while implementing new technological strategies like gamification (Van Eck, 2005).

Another noteworthy aspect to consider is the presence of some inconsistencies in the literature. Although numerous research studies have demonstrated that gamification creates favourable scenarios for student learning, promoting engagement and encouraging a more active role (García Hernández et al., 2021), its impact on learning outcomes has frequently been brought to question (Kalogiannakis et al., 2021). The systematic review conducted by Subhash and Cudney (2018) revealed that while certain studies did observe improvement in student performance, contrasting findings indicated that gamification led to more enjoyable learning but without causing a significant improvement in actual performance. Therefore, the effectiveness of improving students' learning outcomes has become a topic of ongoing debate. For this reason, it is crucial to further explore the factors that mediate the relationship between gamification and students' academic achievement. This exploration could involve an ample analysis of various game design components, such as feedback, collaboration or narrative among others. Research should also focus on strategies for integrating gamified elements into existing curricula to ensure that gamification enhances, rather than distracts from educational goals. By conducting research in these areas, future teachers could gain a more in-depth understanding of how to harness the potential of gamification effectively within educational settings, leading to more meaningful and impactful learning experiences.

Regarding the second objective of the study, only two statistically significant differences were found between the items of the questionnaire and the variables. This suggests a relatively limited impact of the studied variables on the outcomes measured in the present study. *These results are similar to those obtained in the study conducted by Cuevas*

Monzonís (□□□□), where no statistically significant differences based on gender were found. It may suggest that in the context of gamification assessment, gender might not play a significant role in influencing individual's perceptions and evaluations. As regards the variable of experience, the fact that those who were already acquainted with gamified activities exhibited a stronger belief that the gamification presentations were sometimes challenging to comprehend could be attributed to their previous exposure and understanding of gamification concepts and mechanics. The experienced cohort might have noticed intricacies and complexities that were not immediately apparent to those students who did not have previous experience in this type of methodology. Nevertheless, these findings are not conclusive and additional factors might be at play. In light of these uncertainties, further research is necessary to understand other factors that may influence the varying evaluations among experienced and less experienced cohorts.

5. CONCLUSIONS

In conclusion, the findings of the study provide evidence of the positive impact of gamification on future teachers' skills. The results substantiate that the development and incorporation of gamified activities in class yields positive effects on students' motivation, engagement and academic performance. This is in line with the previous research that consistently underscored the effectiveness of gamification in fostering positive attitudes towards learning. Moreover, the study recognizes that the promotion of active student participation in gamification is a fundamental characteristic that significantly improves learning outcomes and fosters autonomy among students.

Teamwork emerges as another crucial facet of the methodology's success. As modern education continues to emphasize collaborative skills, gamification has become a powerful tool for cultivating cooperative learning environments. The data of the present study solidify the idea that breakout activities designed in groups promote open communication, creativity, and teamwork skills, all of which are indispensable for personal and academic growth. Furthermore, gamification's inclusivity

stands out as a major advantage. The methodology's ability to cater to diverse learning styles and multiple intelligences aligns well with the need for inclusive education.

However, it's evident that there is room for improvement in terms of teachers' scarce knowledge of the methodology in question. Therefore, there is a dire need to incorporate gamification into teacher training programmes with the aim of equipping educators with the necessary skills for implementing it effectively within primary school settings. Bridging this knowledge gap is essential to fully capitalize on the benefits of gamification and foster the development of 21st century skills such as collaboration, critical thinking, problem solving or creativity. Hence, providing teachers with proper training that should not only encompass the theoretical foundations of gamification but also practical strategies for its seamless implementation within diverse classroom contexts is a crucial step that will allow them to harness the true potential of gamification as an educational tool.

6. REFERENCES

Cózar-Gutiérrez, R., & Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with MinecraftEdu. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13(1), 2. https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4

Cuevas Monzonís, N. (2021). Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior. ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa, 10(6), 1–12. https://doi.org/10.30827/digibug.66757

Da Silva, R. J. R., Rodrigues, R. G., & Leal, C. T. P. (2019). Gamification in management education: A systematic literature review. Brazilian Administration Review, 16(2), e180103. https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2019180103

Duran, D., Flores, M., & Miquel, E. (2019). The teacher's role during cooperative learning: Should I leave the classroom when students are independently working in teams? Journal of Classroom Interaction, 54(2), 24–40.

Fiuza-Fernández, A., Lomba-Portela, L., Soto-Carballo, J., & Pino-Juste, M. R. (2022). Study of the knowledge about gamification of degree in primary education students. PLoS ONE, 17, 1–11. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263107

García Hernández, M. L., Porto Currás, M., & Hernández Valverde, F. J. (2021). Propuesta metodológica para la implementación de herramientas de gamificación en la formación de Maestros de Primaria. Research in Education and Learning Innovation Archives, 26, 35-54. https://doi.org/10.7203/realia.26.17137

Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M., & Ortega-Sánchez, D. (2019). Digital literacy of teachers in training: Moving from icts (information and communication technologies) to lkts (learning and knowledge technologies). Education Sciences, 9(4), 274. https://doi.org/10.3390/educsci9040274

Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D., & Correa, J. M. (2015). Concepciones previas de los estudiantes de Grado en Educación Primaria sobre la competencia digital de los escolares. Educatio Siglo XXI, 33(1), 235–258. https://doi.org/10.6018/j/222581

Halloluwa, T., Vyas, D., Usoof, H., & Hewagamage, K. P. (2018). Gamification for Development: A case of collaborative learning in Sri Lankan Primary Schools. Personal and Ubiquitous Computing, 22(2), 391–407. https://doi.org/10.1007/s00779- 017-1073-6.

Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zourmpakis, A. I. (2021). Gamification in science education. A systematic review of the literature. Education Sciences, 11(1), 1–36. https://doi.org/10.3390/educsci11010022

Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.

Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?

Academic Exchange Quarterly, 15(2), 1–5.

Revuelta F., & Guerra, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de metaaprendizaje del videojugador. Revista de Educación a Distancia, 33, 1–25.

Su, C. H. (2019). The effect of users' behavioral intention on Gamification Augmented Reality in STEM (GAR-STEM) education. Journal of Baltic Science Education, 18(3), 450-465. https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.450

Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. Computers in Human Behavior, 87, 192–206. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. EDUCAUSE Review, 41(2), 16–30.

Vázquez-Cano, E., Quicios-García, M. P., Fombona, J., & Rodríguez-Arce, J. (2023). Latent factors on the design and adoption of gamified apps in primary education. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11797-3

Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade l of primary education. Learning and Instruction, 67, l01308 https://doi.org/l0.l016/j.learninstruc.2020.l01308

Yllana-Prieto, F., González-Gómez, D., & Jeong, J. S. (2023). The escape room and breakout as an aid to learning STEM contents in primary schools: An examination of the development of pre-service teachers in Spain. Education 3-l3. https://doi.org/10.l080/03004279.2022.2163183

Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. Computers & Education, l45, l03729. https://doi.org/l0.l016/j.compedu.2019.103729

Zeybek, N., & Saygı, E. (2023). Gamification in education: Why, where, when, and how?—A systematic review. Games and Culture. https://doi.org/10.l177/15554120231158625

PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS ON STORYTELLING TO LEARN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

NEUS FRIGOLÉ
Universitat de Barcelona

MARIA-DEL-MAR SUÁREZ
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCTION

It is well-known that pre-service teachers do not read much. Although they are usually considered expert readers (Colomer & Munita, 2013), their reading habits (Chartier, 2004; Vélez & Rapetti, 2008; Yubero & Larrañaga, 2015) and their knowledge and capacity for interpreting literary texts (Diaz Armas, 2008; Duszynski, 2006) show they are not. In fact, different studies have shown that they have a weak reading profile and usually express disaffection for reading (Aguilar Ródenas, 2020). Similarly, other studies (Contreras & Prats, 2015; Gallego & Rodríguez, 2015; Skaar et al., 2018; Vera, 2017) have made it evident that students from teaching degrees lack communicative skills and their reading habit and motivation towards literature is insufficient (Applegate et al., 2014; Vera, 2017). However, they should have a solid training in literature didactics to help their forthcoming students appreciate literature (Mendoza, 2004). They should also find ways to immerse their prospect students in language in all its dimensions, fostering not only proficiency but also a deep appreciation for its nuances and cultural context. In fact, the education of literary readers encompasses an emotional dimension that goes beyond merely being an exemplary reader who shares strategies and knowledge with their students. It involves the act of instilling the joy of reading and actively participating in the social realm of books, not just as an isolated endeavour but as a

shared experience within the broader literary community (Applegate et al., 2014; Sanjuán, 2016). Hence, linguistic and literary training is undeniably needed (Aguilar Ródenas, 2020) so that future teachers' communicative skills improve and so do their students'. In this educational narrative, the roles of literary education and the art of storytelling emerge as critical catalysts in the journey towards linguistic fluency.

Besides not being sufficiently skilled, some studies (Bozu & Aránega, 2017; Medina & Pérez, 2017) have concluded that teachers do not feel prepared enough to act as mediators when dealing with literature in the classroom, that is, to act as facilitators and bring literature closer to children. However, the change of paradigm in the process of teaching and learning literature implies that the teacher adopts this role of mediator as they are no longer seen as a person who only delivers content, but as the person who acts as a mediator and thus facilitates the students' learning process by offering them the appropriate tools and strategies (Colomer, 2006; Mendoza, 2004). Contreras (2020) also affirms that mediators have an important role in literary education. In her study, she found out that those students with a weaker reading profile were those who could not mention any mediator related to their literary learning experiences. In contrast, students with a stronger reading profile where those who reported more instances of dual mediation between their family and teachers. Moreover, their memories related to literature and their self-image as readers were consistently positive.

Pre-service teachers usually believe that the only books that have great educational potential are those with a pedagogical criterion, forgetting the artistic and literary ones (Aguilar, 2020). Hence, children's literature usually goes not only overlooked but also undermined. Consequently, pre-service teachers' training in literary education is vital so that they can make good use of literature in the classroom. Naturally, if the previous literary education received by future teachers is insufficient, the training in the didactics of children's and youth literature during their undergraduate studies will also not be effective (Colomer, 2013). In order to attain this objective, literary education should focus on assisting students in their development as readers, providing them with the necessary knowledge to produce, comprehend, and interpret

literary texts. Furthermore, it should equip them with the capability to establish hypertextual connections and to formulate reasoned judgements about what they have read. Importantly, literary education should also address the cultivation of reading habits, the fostering of a positive disposition toward literary endeavours, and active engagement within the broader social sphere of literature (Mendoza, 2002; Munita, 2014).

In connection with this, it is essential that pre-service teachers are aware of the importance of experienced readers to mediate learners' learning, organize activities, select books, and systematize knowledge (Munita, 2014; Munita & Manresa, 2012). In other words, formal training that includes the informed organization and selection of books is needed, both of these leading to the so much needed systematization of knowledge. However, it cannot be forgotten that there is a direct relationship between the teacher's reading profile and the reading education practices they provide to their students. In fact, teachers bring their own reading practices into the classroom, which influence their teaching practice (McKool & Gespass, 2009; Morrison et al., 1999; Trotman & Kerr, 2001). It is therefore imperative that reading literature is fostered in nowadays' schools so that students' literacy does not continue to diminish. Consequently, it is necessary that future teachers are trained on children's literature and its didactics, both theoretical and practical (Martin & Rascón, 2015).

As Trotman and Kerr (2001) claim, pre-service teachers' own experiences as learners have a great impact during their training as future teachers. Contreras (2020) states that although some pre-service teachers had literature school mediators who were of little significance to them, these teachers they had at school may have inadvertently become their models. Consequently, when they themselves act as mediators, they may also lack significance to their own students because, as it has already been pointed out, one's personal biography becomes a significant influence in the construction of a teacher's identity and thus, it should be addressed during their university education (Berríos Barra, 2018; Díaz-Plaja & Prats, 2013). Hence, it is important to delve into prospective teachers' perceptions as regards the use of literature in the English as a foreign language classroom and the importance of being

trained on communication skills since their beliefs are key to explain the actions they will undertake in the classroom in the future (Ramírez et al., 2012). Moreover, exploring pre-service teachers' beliefs can have important implications in the teaching degrees, which must address, among other aspects, the modification of preconceived ideas of future educators (Tatto & Coupland, 2003).

2. OBJECTIVES AND RESEARCH QUESTIONS

Considering what has been explained in the previous section and the lack of research into the importance of communicative and storytelling skills in pre- and in-service teachers, the aim of the present study is to examine future teachers' perceptions on being trained to improve their communicative and storytelling skills in the English as a foreign language (EFL) classroom. The research questions (RQ) the present study seeks to answer are:

- RQ1: In students' views, to what extend do the activities proposed throughout the subject help them improve their communicative skills?
- RQ2: What are the pre-service teachers' beliefs on the importance of using stories to teach in Early Years and Primary (PE) education?

3. METHODOLOGY

In order to answer the RQs, mixed methods were used. On the one hand, participants were asked to answer a questionnaire at the end of the intervention. On the other hand, they were also asked to write a critical reflection which was analysed qualitatively.

3.1. Participants

A total of 23 students from the Primary Education (PE) degree attending the compulsory subject *Learning English Using Stories* participated in the study. The *Learning English Using Stories* subject is taught during the second semester of the last year of the university degree, and it

lasts for 3 months. All of the participants were studying to become English primary teachers.

3.2. Instruments

To conduct the study, the following instruments and materials were used.

3.2.1. Content materials

Different materials were tailored in order to teach students different strategies to select good storybooks to work on EFL in the primary classroom as well as strategies and techniques to become a good storyteller. Therefore, students were given tips to read out aloud, develop their confidence, assess their storytelling skills –pronunciation, stress, rhythm, intonation and variation– and to communicate effectively. Participants were also taught the kind of questions they could ask to involve pupils actively in the story, to elicit language or information, to arise curiosity and motivate learners, to encourage students to predict and to check understanding, among others.

3.2.2. Google Sites

At the beginning of the course, students were asked to get in pairs so that they could carry out a peer-assessment after each of the activities performed during the course. Moreover, they were also asked to create a Google Sites and to share it with both the teacher and their peer in order that both of them could edit it. They were also encouraged to introduce themselves and talk about their teaching and learning experience in foreign languages.

Once the foundations had been set, they were presented with the compulsory tasks they would have to complete in their Google Sites –peer assessments and critical reflection– during the course.

FIGURE 1. ***Example of a student's Google Sites design***



Source: Student's Google Sites

Peer-assessment and self-assessment

The storytelling project consisted of two different stages. In the first stage –storytelling in small groups–, learners carried out both a self-assessment and a peer-assessment piece of writing. In the self-assessment, they were asked to mention three things they considered they had done well during their storytelling and three things they believed they had not done so well. Stemming from that, they also had to clearly state the course of action they intended to take to improve their storytelling delivery in front of all their classmates at end of the course. The peer-assessment followed the same pattern, only that instead of talking about what they would do to improve their storytelling, peers had to provide the storyteller with suggestions as to how to improve their performance. In the second stage –storytelling in front of the whole group–, which involved a competition element, learners had to offer their peers a rather extensive peer assessment on Google Sites. In this case, no guidelines were offered, but students were asked to consider all the content materials they had been offered during the course. Moreover, the rest of the participants were given a rubric to punctuate the student who was delivering the story.

Critical reflection task

At the end of the course, participants were asked to complete a critical reflection task on their Google Sites. They were asked questions about:

- Feeling of learning as regards delivering stories.
- Usefulness of their classmates' feedback.
- Steps taken between the first stage (storytelling in small groups) and the final stage (competition) to improve their storytelling.

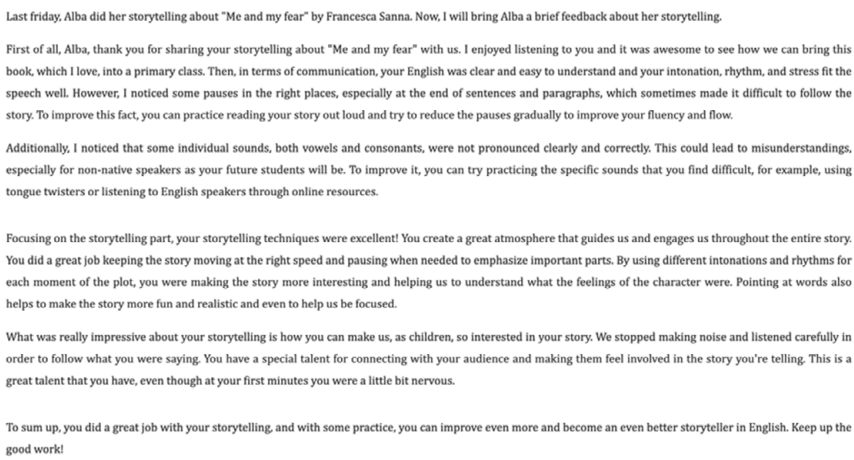
3.3. Procedure

The project took place throughout eight weeks. At the beginning of the course, students were taught about the project. After having been offered the different theoretical materials presented above – techniques and strategies to select a good storybook and become a good storyteller–, learners were asked to select a storybook of their taste considering what they had been taught in class. Once all the students had selected a storybook of their taste, they had to write it down in a forum created for such purpose to make sure all the students had chosen a different book. Then, in one of the lessons, students were allotted in groups of 4 or 5 students. They had to tell the story in small groups and each student explained their picture book to the rest of the students in the group. After having told their story, the rest of the classmates in the group mentioned three things they considered the presenter had done well, three things they believed s/he had not done so well and finally, suggestions on how to improve the storytelling. At the same time, the storyteller had to write down three things s/he thought s/he had done well, three things s/he thought s/he had done so not well and finally what s/he would do to improve her/his final storytelling in front of the whole class.

A week later, there was a competition which involved all the students in the group. Individually, each student had to explain their storybook in front of the rest of their classmates. While the storyteller was explaining the story, the other learners were given a rubric meant to

punctuate the storyteller communication skills and the storytelling techniques used. Once all the students had rated their peers' performances, the student with the highest punctuation of them all was awarded with an extra 0.5 in the final mark of the subject. Moreover, students also received some rather extensive peer assessment on their Google Sites from their pair chosen at the beginning of the course.

FIGURE 2. *Example of peer assessment on Google Sites*



Last friday, Alba did her storytelling about "Me and my fear" by Francesca Sanna. Now, I will bring Alba a brief feedback about her storytelling.

First of all, Alba, thank you for sharing your storytelling about "Me and my fear" with us. I enjoyed listening to you and it was awesome to see how we can bring this book, which I love, into a primary class. Then, in terms of communication, your English was clear and easy to understand and your intonation, rhythm, and stress fit the speech well. However, I noticed some pauses in the right places, especially at the end of sentences and paragraphs, which sometimes made it difficult to follow the story. To improve this fact, you can practice reading your story out loud and try to reduce the pauses gradually to improve your fluency and flow.

Additionally, I noticed that some individual sounds, both vowels and consonants, were not pronounced clearly and correctly. This could lead to misunderstandings, especially for non-native speakers as your future students will be. To improve it, you can try practicing the specific sounds that you find difficult, for example, using tongue twisters or listening to English speakers through online resources.

Focusing on the storytelling part, your storytelling techniques were excellent! You create a great atmosphere that guides us and engages us throughout the entire story. You did a great job keeping the story moving at the right speed and pausing when needed to emphasize important parts. By using different intonations and rhythms for each moment of the plot, you were making the story more interesting and helping us to understand what the feelings of the character were. Pointing at words also helps to make the story more fun and realistic and even to help us be focused.

What was really impressive about your storytelling is how you can make us, as children, so interested in your story. We stopped making noise and listened carefully in order to follow what you were saying. You have a special talent for connecting with your audience and making them feel involved in the story you're telling. This is a great talent that you have, even though at your first minutes you were a little bit nervous.

To sum up, you did a great job with your storytelling, and with some practice, you can improve even more and become an even better storyteller in English. Keep up the good work!

Source: Student's Google Sites

At the end of the course, students were asked to answer a questionnaire enquiring about their degree of agreement with a series of statements regarding the issues tackled along the term. The questionnaire was divided into three big blocks. The first one, included questions related to the strategies learnt to deliver a story, the second one focused on the importance of primary teachers having good communication skills and finally, the third one asked about peer assessment and the competition element included in the project. They had to select the extent to which they disagreed or agreed from a scale from 1 to 4. Apart from answering the questionnaire, students had to write a final reflection on the subject. In this critical reflection, they had to reflect on their learning process as regards delivering stories and the usefulness of their classmates' assessment.

FIGURE 3. *Example of final reflection on Google Sites*



Source: Student's Google Sites

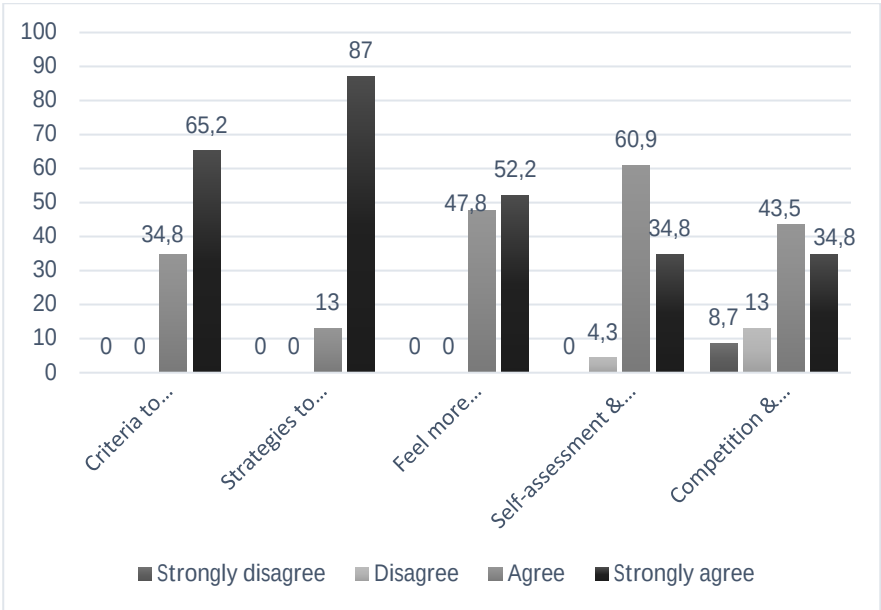
3.4. Data analysis

For the purpose of the study, data from the questionnaire and the critical reflection task were analysed. The peer feedback offered on Google Sites after each of the activities asked was not considered as we were interested on students' perceptions as regards their feeling of learning. The critical reflections were analysed thematically, and the most recurrent topics were examined. Quotes were extracted to represent the main ideas verbalized by the participants. Regarding the questionnaire, the participants' self-perceived usefulness of the content materials and the self- and peer-assessment activities were considered. The degree of satisfaction with the gamification element included in the project was also calculated, the maximum being four and the minimum, one.

4. RESULTS

The first RQ enquired about the helpfulness of the subject on improving participants' storytelling skills. Graphic 1 shows that this subject was meaningful to students in several ways, especially regarding learning the criteria to select books, the strategies to deliver stories and, to a slightly lesser extent, to acquire more confidence when telling stories. Somewhat mixed results appear when it comes to the peer-assessment and self-assessment activities, which were not to the taste of all students. That dislike appears specially regarding the gamification element of the whole experience.

GRAPH 1. *Usefulness of the subject*



Despite the highs and lows just described, all students considered this subject to be a positive and enriching experience, with a special emphasis on the acquisition of storytelling techniques and strategies that they had not considered before taking this subject, despite them being about to finish their degree. They also mentioned the usefulness of peer-assessment, and how, after this short yet intense course, they have started feeling more prepared and self-confident to take stories to the EFL class.

To answer RQ1, critical reflections were also considered. They were analysed, and quotes extracted and categorised in two main categories –usefulness of the subject to learn how to deliver stories and usefulness of the peer-assessment. Participants highlighted, among others, topics like one's feeling of reassurance after the course, thanks to several aspects, such as deliberate practice, and getting to enjoy the subject thanks to a new approach to stories, where techniques to deliver them had been taught explicitly. This subject was also a chance to learn about new story books in English:

> I've learnt the importance of using storytelling techniques throughout the whole story, such as using different voices for different characters, changing up the rhythm, pointing at words or pictures that are relevant to the story and using props related to the story (stuffed animals for instance). [P2_PG]

> I got a lot of ideas and knowledge about books and of course about reading books. […] I learned in this class, working with books is a great way to teach them English. I've been introduced to so many great children's books and learned so much about the different ways to work with books. [P5_JG]

The peer-assessment phase was also positively valued. Quite a few students mentioned their feeling of embarrassment or insecurity at the beginning of the course and how the dynamics of the sessions, along with the peer-assessment helped them develop a sense of security. Practice was repeatedly mentioned as key to success in the final storytelling performances.

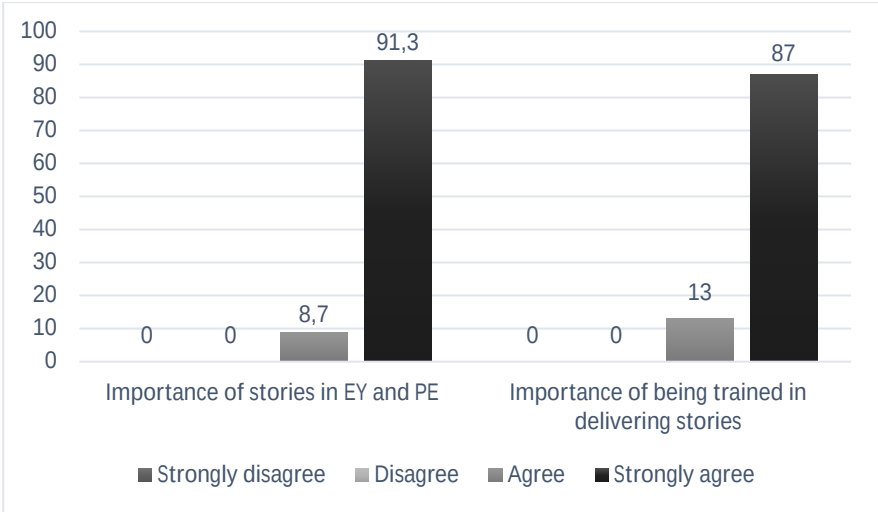
> When the activity of storytelling was suggested, I felt overwhelmed. […] Nevertheless, the outcome was different from what I thought. In my opinion, through peer assessment, I have developed new strategies to make storytelling about books more dynamic and enjoyable. [P1_AA]

> My classmate's feedback has been very useful. I think that a pair of somebody else's eyes can always give you insight and objective feedback that you wouldn't get otherwise. [P2_PG]

> Without a doubt, being able to test your storytelling with a few colleagues has been a great help for me to improve the weak points I had and thus be able to do it better on the day of the presentation. My colleagues commented on aspects of my storytelling that they liked a lot, such as my expressiveness. However, apart from having good feedback, I also had to pay attention to those things I had to improve. [P7_AL]

Focusing on the RQ2 –pre-service teachers' beliefs on the importance of using stories to teach in Early childhood and Primary education–, which targeted the main ontological axis of the course, that is, transmitting the importance of storytelling in Early Years and Primary Education, students state that they agree that they have become fully aware of its relevance thanks to this subject, as they do as well in the sense that training is needed in this domain.

GRAPH 2. *Importance of stories in Early Years and Primary Education*



It is also important to point out that students emphasised how they became aware of the usefulness of stories as a powerful tool to EFL and how the subject was also a great opportunity to see that stories are crucial for getting children's attention and fostering their likes of books. Therefore, as it can be extracted from the following quote, it seems that this subject was also illuminating in the sense that it makes pre-service teachers arise interest in books and see how important they are for children's education:

> Without a doubt, I now give much more importance to encouraging reading in the classroom, as it contributes to learning in a captivating and dynamic way. [P7_AL]

5. DISCUSSION

In this study, we investigated pre-service PE students' perceptions on being trained to improve their communicative and storytelling skills in the EFL classroom. The reasons for this were, first, that storytelling is at the heart of Early Years Education and, though to a lesser extent but also very present, in Primary Education. Second, it is known that stories are useful not only to develop pupils' creativity but also oracy and literacy skills, which are also crucial for one's development of reading comprehension, empathy and many other personal and academic growth aspects. Overall, students affirmed that it was thanks to this subject that they realized not only this importance but also how necessary it is to be trained in delivering stories. In other words, this subject helped students acknowledge and understand that reading a story is not just taking a book and start reading, but it requires prior and conscientious training. Similarly, the results show that the totality of the participant believe that this subject was useful for them, and that, throughout the course, they had dealt with storytelling in ways they had never seen before, which indeed helped them to express themselves in different ways and gain self-confidence. Hence, this leads us to think that it might be the case that storytelling is not very well represented in our current Early Years Education and Primary Education degrees or that, at least, the impact that previous subjects dealing with this topic had on pre-service teachers was not enough.

Moreover, without being explicitly taught about the positive aspects that storytelling has according to research to date, students mentioned them in the reflections they wrote towards the end of the subject. They mentioned the importance of storytelling techniques, gaining self-confidence in expressing oneself and narrating, and growth of interest in books or literature in general. Although data regarding this might not have been systematized, the results imply that our students are capable of sensing that children's literature should be given particular presence at school as a means to educate beyond entertaining.

As regards the usefulness of peer- and self-assessment, they were regarded as mostly positive actions leading to one's personal

improvement, and naturally better results, in the subject. We believe that these assessments as well as the reflections are needed so that our students can state specific goals and work towards them, thus arising more metacognitive awareness at the pre-service stage.

In contrast, the thin-layer gamification (Marczewski, 2013a, 2013b) element in this experience was noticeably considered as accessory. It could be affirmed that a 0.5 increase in the final mark of the subject was not so revolutionary as a prize as participants were all students in the English mention, which means that they all had a fairly good level of English to pass the subject with a notable or excellent mark without this extra help. Furthermore, since they were students in the English specialization, they already had intrinsic motivation for the language or the subject, which means that the extra boost provided by gamification could be irrelevant to them. Finally, the hype for gamification has made it to be present in quite a few subjects during their degree. Therefore, it was not a novel ingredient for them but repetitive and familiar to them. Consequently, many of the positive aspects believed to be linked to gaming might not have been relevant for these students about to finish their degree.

6. CONCLUSIONS

The present study has shown that training students in the art of storytelling is effective to raise pre-service teachers' awareness towards the importance of storytelling as part of children' education as well as for their own personal improvement as a professional in communicative and lesson-planning terms. However, this study is not without limitations. First, the results obtained were based on students' perceptions and reflections towards the subject, but no factual data were collected as regards learning evidence. Moreover, the sample size was small, and therefore, might not be generalizable. Consequently, we can conclude that the project was indeed a good teaching innovation approach, but its effectiveness remains unknown.

Apart from that, the students' perceptions and the results stemming from them may be biased, as they were all participating in a thin-layer

gamification (Marczewski, 2013a, 2013b) project and their reflections were a compulsory activity that students knew the teacher would grade. This is the reason why we believe more research is needed to: first, identify which activities and to what extent they have been key in improving students' communicative and storytelling skills; second, explore if this "interest in books" expressed by the students is genuine, and finally, see if there is indeed a correspondence between participants' interest in reading and its implementation in the classroom as an in-service teacher.

7. REFERENCES

Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. Lenguaje y Textos, 51, 29-40. https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315

Applegate, A.J., Applegate, M., Mercantini, M.A., McGeehan, C.M., Cobb, M.J., DeBoy J.R., Modla, V.B., & Lewinski, K.E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. Literacy Research and Instruction, 53, 188–204. http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2014.898719

Berrios Barra, L. (2018). Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de lengua y literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes. (Doctoral Thesis). Universitat de Barcelona. Retrieved from: https://bit.ly/45vfnoT

Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? Profesorado, 21(1), 143-163. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10356

Chartier, A.M (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. Fondo de Cultura Económica (FCE).

Colomer, T. (2006). Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. Lenguaje y Textos, 38, 37-44.

Contreras, E. (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de relatos de vida literaria. Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, (24). https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.5

Contreras, E., & Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? Via Atlantica, 28, 29-44.

Diaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. Saber (e) Educar, 13, 43-57. http://hdl.handle.net/20.500.11796/919

Díaz-Plaja, A., & Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. Lenguaje y Textos, 38, 19-28.

Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. Questions de Didactique. Carrefours de l'Éducation, 21(1), 17-29. https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017

Gallego, J.L., & Rodríguez, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. Educación y Educadores, 18(2), 209-225. https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.2

Marczewski, A. (2013a). Gamification: A simple introduction. Tips, advice and thoughts on gamification. Self-edited e-book.

Marczewski, A. (2013b). Thin layer vs deep level gamification. Retrieved from: https://bit.ly/3PYYrl1

Martín, M.A., & Rascón. D. (2015). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje-servicio para la formación integral del futuro maestro. Profesorado, 19(1), 350-366. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18629

McKool S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. Literary Research and Instruction, 48(3), 264-276. https://doi.org/10.1080/19388070802443700

Medina, J. L., & Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. Profesorado, 21(1), 17-38. http://hdl.handle.net/10481/47479

Mendoza, A. (2002) Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. In B. Muñoz (Ed.), Aspectos didácticos de lengua y literatura, 12, (pp.109-140). Publicaciones ICE Universidad de Zaragoza.

Mendoza, A. (2004). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Ediciones Aljibe.

Morrison, T.G., Jacobs, J.S., & Swinyard, J. W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms. Reading Research and Instruction, 38(2), 81-100.

Munita, F. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y prácticas personales de lectura. (Doctoral Thesis). Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from: https://bit.ly/3ZT0WtL

Munita, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación. Cultura y Educación, 26(3), 448-475. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449

Munita, F., & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. In T. Colomer & M. Fittipaldi (Eds.). La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes (pp. 19-143). Banco del Libro-Gretel.

Ramírez, E., Cañedo, I., & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. Comunicar, XIX, (38), 147-155. https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-06

Ruddell, R.B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiatiors and motivation builders. The Reading Teacher, 48(6), 454-463.

Sanjuán Álvarez, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. In J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano & A. Rodríguez (Eds.), Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (pp.156-171). Ediciones Universidad San Jorge.

Skaar, H. Elvebakk, L., & Nilssen, J. H. (2018). Literature in decline? Differences in pre- service and in-service primary school teachers' reading experiences. Teaching and Teacher Education, 69, 312-323. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.019

Tatto, M. T., & Coupland, D. B. (2003). Teacher education and teachers' beliefs. In J. Raths & A. McAninch (Eds.), Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education (pp. 123-182). IAP.

Trotman, J., & Kerr, T. (2001). Making the personal professional: Pre-service teacher education and personal histories. Teachers and Teaching. Theory and Practice, 7(2), 157-171. https://doi.org/10.1080/13540600120054955

Vélez, G., & Rapetti, M. (2008). "Algo para leer". Las elecciones de los ingresantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación, 45(3), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie4532126

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. El Profesional de la Información, 24(6), 717-723. https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03

PRONUNCIATION DEVELOPMENT IN THE EFL CLASSROOM: THE CASE OF *FLOWCHASE*

FERRAN GESA
Universitat de Barcelona

NEUS FRIGOLÉ
Universitat de Barcelona

MARIA-DEL-MAR SUÁREZ
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCTION

Nowadays, it is very common to find English as a foreign language (EFL) courses the planning of which is highly dependent on a coursebook. In connection with this, many regular coursebooks on the market devote very few pages to pronunciation. In addition, if they do, they usually provide drilling exercises which are meant to be monitored by the teacher. Consequently, students play hardly any active role in their pronunciation practice. At its turn, this competence tends to be underdeveloped in comparison to other skills, like grammar or reading comprehension, on which EFL courses generally focus.

One alternative to further practice pronunciation is to introduce apps such as *Flowchase* (Broisson & Guérit, 2020), which can be used not only in class but also extramurally, as they provide feedback on pronunciation, thus probably fostering EFL learners' autonomy and agency (Calvo Benzies, 2017; Gkonou, 2014), regardless of the actual level of improvement achieved as a result of this additional practice. Indeed, customized feedback on pronunciation impacts accurate phoneme production (Cucchiarini et al., 2009), although some issues concerning artificial intelligence (AI) feedback remain (Rogerson-Revell, 2021). In addition, time on task also appears to show positive correlations with learning (Godwin et al., 2021). In sum, some degree of improvement,

even if minimal, is to be expected, thanks to this additional practice and personalized feedback. It remains to be seen, though, if pronunciation apps such as *Flowchase*, aimed at practicing production (i.e., being able to pronounce sounds and words accurately), also have some effect on learners' receptive skills (i.e., being capable of identifying accurate and inaccurate pronunciation). Indeed, pronunciation involves both productive and receptive competence, with the latter tending to be more easily mastered than the former (Richards, 2015).

Flowchase, as mentioned above, was primarily designed to practice productive skills. However, prior to be able to pronounce specific phonemes, it is primal that learners can decode incoming acoustic signals, that is, that they optimize their receptive skills (Flege, 1995). Students seem to be more aware of their strengths and weaknesses at the productive level, though. Also, to be able to show accuracy in the self-perception of one's oral skills, metalinguistic awareness is needed, particularly when it comes to receptive competence. While productive skills can be recorded, and replayed for double-checking, one's receptive skills are more difficult to measure objectively, as one's self-perception comes into play, and it could be easily and positively biased. Consequently, explicit instruction and immediate feedback become essential, especially in learners' receptive pronunciation skills (Wallace & Lima, 2018).

However, in the EFL classroom, time and resources are limited. Hence, it is virtually impossible to provide immediate feedback in large regular groups and explicit instruction on all skills. In these circumstances, technology supplying further guided practice might of course help in this direction. In this respect, previous studies integrating *Flowchase* and explicit focus on pronunciation showed that this double approach led to a significant impact on secondary school EFL learners' accurate pronunciation (Cordier, 2022). However, it remains unknown whether learners consider *Flowchase* a good resource for learning English pronunciation, and if such views impact any possible pronunciation development as a result of interacting with the target app.

2. OBJECTIVES AND RESEARCH QUESTIONS

Based on what has been expounded in the preceding section and the need to foster pronunciation development in the language classroom, the objective of the present study is threefold: on the one hand, it aims at analysing whether a technological application like *Flowchase*, together with in-class pronunciation learning activities, contribute to the development of English pronunciation. On the other hand, the study is also aimed at grasping participants' views about the project and at contrasting whether these views are aligned with any potential improvement in pronunciation development. Hence, the present chapter seeks to answer the following research questions (RQ):

- RQ1: To what extent does autonomous pronunciation practice through *Flowchase*, supplemented with in-class learning activities, lead to receptive pronunciation development?
- RQ2: What are EFL learners' views about pronunciation practice through *Flowchase* together with in-class learning activities?
- RQ3: To what extent do learners' views about *Flowchase* practice determine their pronunciation development?

3. METHODOLOGY

In order to answer these three RQs, a mixed-methods between-group study was set up: a quantitative approach was adopted through the administration of pronunciation pre- and post-tests, whereas a more qualitative approach was also implemented with the critical reflection task.

3.1. PARTICIPANTS

A total of 32 EFL learners participated in the study, who were at their turn pooled from two intact university classrooms. All of them were Catalan / Spanish learners of English enrolled in the Primary Education degree. They were taking the compulsory course on "English for Teaching Purposes", which is taught during the second semester of the first year and it is a six-credit course. Participants were, on average, 19 years

old at the time data were collected and, according to the *Oxford Placement Test* (Allan, 2004) –which was administered at the beginning of the course as a levels test–, the average level was A2-B1, with some students reaching the B2 level.

One intact class (*n*=19) was allocated to the experimental group (EG) and the other class (*n*=13) was assigned to the control group (CG). Both groups followed the same syllabus revolving around a textbook (see section 3.2.1), the difference between the two groups being that the EG interacted with *Flowchase* extramurally and did explicit pronunciation practice in class, while the CG did not receive explicit instruction on how to foster their English pronunciation. Both groups, though, did complete the pronunciation pre- and post-tests to assess any gains in their receptive pronunciation competence.

3.2. Instruments

Different instruments were used: some were specifically designed for the purpose of the study, while others were coursebooks or already existing materials, not originally devised for research aims.

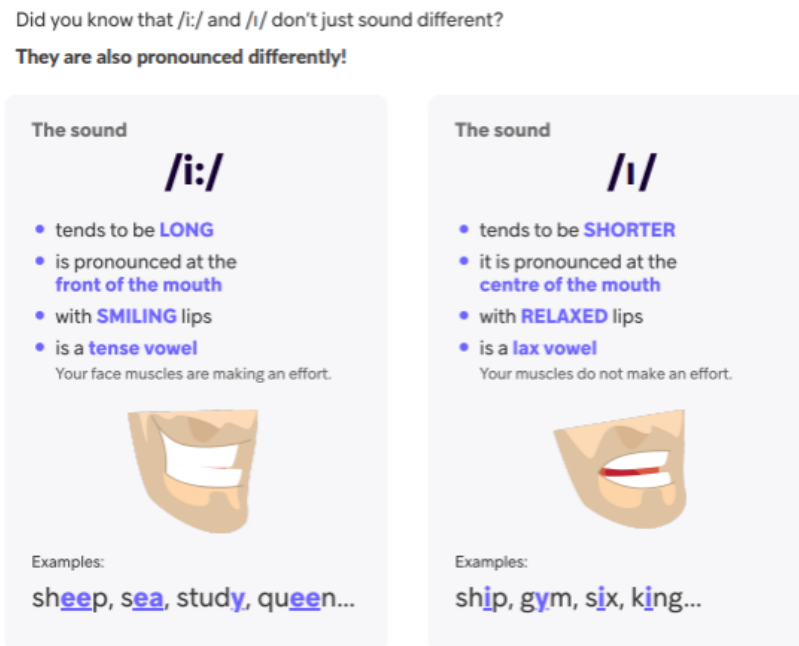
3.2.1. Textbook

The textbook that was used in the present study was *Straight to First* (Norris, 2016), which is meant to prepare students for taking the First Certificate Exam and it is thus aimed at the B2 level, a bit above the average proficiency level of the participants. It is a traditional textbook which is mainly grammar-focused and it counts with many exam-like exercises to practice for the First Certificate Exam. However, although such exam has a speaking part in which pronunciation is one of the criteria taken into account, there was no clear focus on pronunciation in the textbook, and this had to be provided by the teacher if deemed necessary. Hence, seeing that pronunciation was not fostered in the textbook, alternative ways of practicing it were needed.

3.2.2. Flowchase

As has been pointed out, *Flowchase* is a technological app, available from Google Play Store and App Store, which aims at improving EFL learners' pronunciation skills. It is divided into five units targeting both segmental and suprasegmental features: focus words (i.e., words that are pronounced louder than others), word stress, the contrast between /i:/ and /ɪ/, '-ed' ending (targeting the phonemes /t/, /d/ and /ɪd/), and the contrast between /ɔ:/ and /əʊ/. However, for the purpose of the study, we focused on segmental features and three units were completed only: the two vowel contrasts and the '-ed' ending unit.

FIGURE 1. *Example of a tutorial available on Flowchase*



Source: Flowchase.app

In each of these units, app users are exposed to a series of tutorials giving theoretical information about the target feature, instances of words containing the target phonemes, and demonstrations of how lips should be placed at the moment of articulation (see an example in Figure 1). These tutorials helped to understand what students were practicing and

why some aspects of pronunciation were more relevant than others. At the end of each tutorial, there was a quiz for students to check what they had understood from the lesson.

Apart from the above-mentioned tutorials, the app also had some practice activities, both listening and speaking, which participants could attempt multiple times. On the one hand, listening tasks were designed to help app users to notice the differences between given phonemes. They had to listen to the recordings and do some exercises (e.g., multiple-choice questions, selecting the right pronunciation for a given word, spotting the odd one out, etc.) to verify their understanding. On the other hand, all speaking activities followed the same format and consisted in imitating the target-like pronunciation of the words or phrases that the app presented. Participants had to record themselves uttering the target structure and their recording was analysed by the app, which gave immediate feedback on the learners' productions. This feedback consisted in both congratulating the students on the words or phonemes that were accurately pronounced or, in contrast, pointing out where the pronunciation mistake was. In the latter case, app users could compare their production with the target one, and could then rerecord their speech sample until they got positive feedback.

3.2.3. In-class pronunciation practice

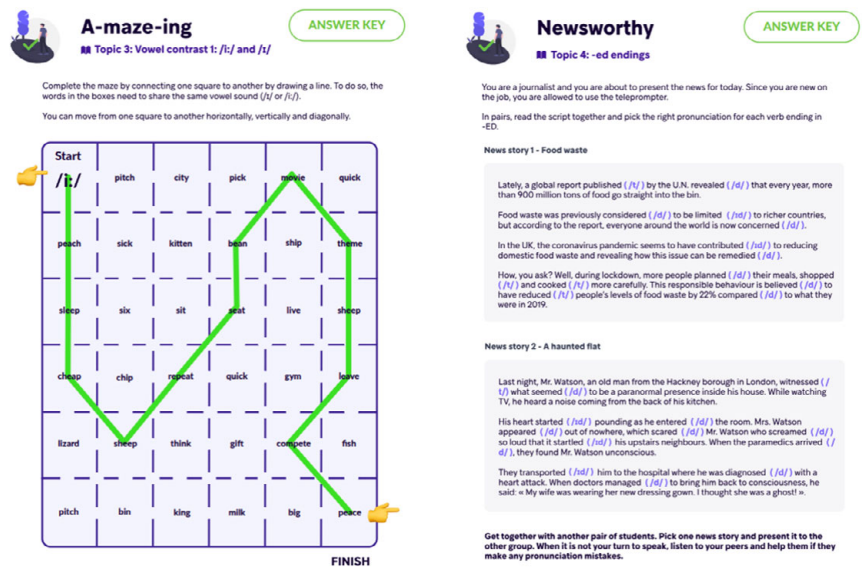
Autonomous practice through *Flowchase* was supplemented by in-class activities aimed at consolidating the contents presumably acquired through the app. These in-class activities were of different nature, but all of them contained extra practice with the target phonemes, and were designed to make students improve their receptive pronunciation skills (i.e., they did not involve much production of isolated words or phrases). Among others, the range of activities included (see Figure 2 for two examples of in-class activities):

- Live Kahoot! quizzes in which learners had to match words containing the target phonemes with their correct pronunciation.
- Pronunciation mazes in which participants had to connect adjacent words with the same phonemes.

– Activities that required students to phonetically transcribe target sounds.

– Cracking-the-code activities during which participants had to select the words that were pronounced with the target phonemes.

FIGURE 2. *Examples of in-class pronunciation activities*



Source: Flowchase.app

3.2.4. Pronunciation pre- and post-test

The pre- and the post-test were identical so that pronunciation gains could be computed. There was a total of 72 items: 28 target words (TW) and 44 distractors. All TWs were found in the app and in the in-class activities, and targeted all the phonemes that students had worked on. There were four TWs per each phoneme or combination of phonemes (/iː/, /ɪ/, /t/, /d/, /ɪd/, /ɔː/ and /əʊ/). Out of these 28 TWs, half of them were correctly pronounced by an English native speaker whereas, in the remaining half, the target sound was mispronounced. Forty-four distractors were also added so that learners could not identify the TWs at pre-test time; these distractors did not contain any of the target phonemes, and half were mispronounced while the other half were not.

The pre- and post-test assessed participants' receptive pronunciation skills and, more specifically, aural form recognition. Learners had to listen to an audio file reading out loud the TWs and distractors, and then decide if the word was correctly pronounced or not. If they thought the item was pronounced accurately, they had to check the 'YES' box, whereas, if they thought the opposite, they had to check the 'NO' box. All items were read out loud once only, they were numbered so that participants did not get lost during testing, and there was a five-second interval between items; hence, the test lasted eight minutes and 54 seconds in total.

3.2.5. Critical reflection task

The EG participants, those that had interacted with *Flowchase* and done the in-class activities, also completed a critical reflection task at the end of the project. In this task, they were asked to answer questions about:

- Perceived difficulty of the target sounds (i.e., which one they had found to be the easiest or the most difficult)
- Their opinion about *Flowchase*
- Usefulness of the app and the in-class pronunciation activities
- Feeling of learning through comparing the scores they thought they had obtained in the pre- and in the post-test
- Comparison with previous and present pronunciation teaching approaches

Learners were asked to write an essay answering all these questions, which needed to be between 140 and 190 words long, although more words were allowed if participants felt they needed more space to address all the questions.

3.3. Procedure

The study took place throughout eight weeks, and it started halfway through the academic semester, once students were familiar with course dynamics and the practitioner. At the beginning of the study, the two

groups (CG and EG) did the pronunciation pre-test, with the teacher in charge of administering and invigilating it. It was collected immediately afterwards and scored by the researchers, without letting students know about their answers. In that same session, EG participants were introduced to *Flowchase* and instructions for the project were provided. All questions that students had were answered and they were told that participation in this project would count as part of their final grade, so that they felt more involved in the activities.

In the following six weeks, students were asked to interact with *Flowchase* at home, fostering their language learning autonomy. They were instructed to work on a given phoneme each week and to do the activities that *Flowchase* had designed targeting that sound (note, though, that for time constraints each unit in *Flowchase* was done over two weeks). They did so at their own pace, but the course practitioner had access to their *Flowchase* logs and could verify that all participants were doing the activities as instructed; however, she could not monitor the degree of involvement in such activities. EG participants were given one week to read the tutorials and do the *Flowchase* activities, which approximately took them half an hour. At the beginning of next week's class, the teacher did two in-class activities, which were done individually or in small groups and lasted approximately 30 minutes, too. These were corrected immediately afterwards, and the teacher addressed all the questions that participants had regarding the target sounds. One week after the end of the last unit (i.e., during the eighth week of the study), all participants (CG and EG) did the pronunciation post-test, using the same audio file that was used in the pre-test. In that same session, the EG was also given around 45 minutes to do and hand in the critical reflection task.

On a different note, it is important to remember that, throughout the study, both the CG and the EG continued working with the textbook. Since the coursebook did not have any pronunciation section and the teacher did not engage in any pronunciation-related practice besides *Flowchase* and the in-class learning activities, the CG did not explicitly interact with pronunciation during the project.

3.4. Data scoring and analysis

For the purpose of the present study, data from the pre- and post-tests and the critical reflection task were analysed. The in-class activities and *Flowchase* logs were not taken into consideration, as the former were not devised to be part of the assessment process, and the teacher did not have much control over the latter. Regarding the pre- and post-tests, only the 28 TWs were analysed (i.e., those words appearing in the app) whereas distractors were not scored in any way. The pre- and the post-test scoring procedure was the same: one point was awarded for each correct answer (i.e., an affirmative answer to correctly pronounced TWs and a negative answer to mispronounced TWs), since correctly identifying a mispronounced word also shows some degree of knowledge; no points were deducted for incorrect responses. Then, the total number of correct answers was computed (the maximum score being 28) and, afterwards, relative gains in pronunciation development were calculated applying the formula shown in Graph 1:

GRAPH 1. *Relative gains formula*

$$\text{Relative gains for participants} = \frac{N \text{ of TWs learned}}{N \text{ of items tested} - N \text{ of TWs known}} \times 100$$

Source: The authors

where: '*N* of TWs learned' was the number of TWs that were identified correctly in the post-test but not in the pre-test; '*N* of TWs known' being the number of TWs correctly identified in both the pre- and the post-test; and '*N* of items tested' was always 28.

Relative gains were used in the analysis since they are a more fine-grained measure of development, as they control for the number of items already known at pre-test time and thus take into account the room for improvement each participant has. In order to answer RQ1, the pre- and post-tests scores of both groups were compared across testing times using Wilcoxon signed-rank tests, since data were not normally distributed and the sample was reduced. Then, relative gains were compared between groups using a Mann-Whitney *U* test, given that

there was a small number of participants in each group –data, though, were normally distributed.

As regards RQs 2 and 3, involving the critical reflection task, EG participants' essays were analysed *ad hoc*, and quotes were extracted to represent the main points verbalized by EFL learners (RQ2). Moreover, the essays were classified as expressing a positive, negative or mixed view of the project. Then, to address RQ3, relative gains were compared depending on EFL learners' views of the project; to do so, a Kruskal-Wallis test was used.

4. RESULTS

As for RQ1, Table 1 shows the descriptive statistics of pre- and post-tests, divided by group. As can be seen, the scores of both groups were higher in the post-test than in the pre-test. A pair of Wilcoxon signed-rank tests showed that the EG experienced a significant improvement from the beginning to the end of the intervention (Z=128.5, p=.002) whereas the CG did not make such a significant improvement (Z=50.5, p=.113).

TABLE 1. *Descriptive statistics of pre- and post-tests, divided by group*

Group	Pre-test				Post-test			
	M	SD	Min.	Max.	M	SD	Min.	Max.
EG	16.47	3.27	12	22	18.47	2.76	15	24
CG	15.69	3.35	13	22	16.85	2.67	14	23

Note: The maximum score in the pre- and post-test was 28.
Note 2: EG = Experimental group | CG = Control group

Source: The authors

When relative gains were compared across groups, it was seen that they did not differ significantly, according to the results of a Mann-Whitney U test (U=86.5, z=25.99, p=.150). However, the EG got higher relative gains at the descriptive level (see Table 2 for the descriptive statistics).

TABLE 2. *Descriptive statistics of relative gains, divided by group.*

Group	Relative gains				
	M	SD	Min.	Max.	95% CI
EG	13.68	14.55	-15.38	35.71	[6.67, 20.69]
CG	5.90	18.08	-33.33	43.75	[-5.02, 16.83]
Note: Relative gains are shown in percentages. Note 2: EG = Experimental group | CG = Control group					

Source: The authors

Regarding RQ2, the EG learners' critical reflection tasks were analysed, and quotes extracted and categorised. Participants' reflections were grouped into four main categories. First, there were those participants who pointed out the usefulness of *Flowchase*:

> The app helps you to put into practice the oral aspects that are previously worked on, and this has made my pronunciation significantly better.
>
> Consequently, has *Flowchase* helped me to improve my pronunciation? Absolutely yes! This app is a tool to devote time every week and work without realizing it.
>
> To sum up, after retaking the test we did at the beginning of the course, I think *Flowchase* is a very useful application for learning how to pronounce correctly.
>
> Class activities have helped me to improve my pronunciation, but not as effectively as the *Flowchase* app.

Similarly, the in-class pronunciation activities were also thought to promote pronunciation development:

> I have to say that the exercises we did in class, like Kahoot! and exercises in pairs, reinforced the things that we had learned through *Flowchase*.
>
> I would like to add that working on *Flowchase* topics in class has helped me to practice more and to solve doubts with my English teacher.
>
> Overall, the exercises done in class were the ones which helped me to learn more, as they were more real, and I had direct access to the teacher; more than those in the app.

However, it is also true that some students did not feel that enthusiastic about the project. Some commented that *Flowchase* presented technical problems that hindered learning:

> *Flowchase* can be a good option to improve your pronunciation, but sometimes this app has problems and can make you angry.
>
> Sometimes, when I said something wrong or any word or sentence that did not match what the application was asking me to say, it [*Flowchase*] counted it as good.
>
> I found the exercises in the app useful, but you have to be careful because sometimes you did not say anything, and it [*Flowchase*] counted it as good.

In connection with this, there were some EG learners that did not like the project and felt skeptical about *Flowchase*:

> *Flowchase* has helped me to learn less pronunciation, because my teacher, if I pronounced something wrong, corrected me in a better way than what the app did, and did not make me repeat the same phrase many times.
>
> Personally, I always prefer someone real than a machine because teachers are closer to their students. In my case, I have learned more pronunciation with my teachers than with apps.
>
> In my opinion, this pronunciation app has not helped me enough. Sometimes, it was fun, but other times the app did not work well. Actually, when I finished all the units, I did not feel any big change in my pronunciation.

Finally, focusing on RQ3, the opinions given through the critical reflection task were classified according to whether they expressed a positive, negative or mixed view of the project. There were nine students (47.4%) who had a positive view, whereas four (21%) only pointed out negative reasons, and the remaining six (31.6%) expressed mixed views. Then, their relative gains were compared (see Table 3 for the descriptive statistics), and a Kruskal-Wallis test revealed no significant differences depending on EG participants' views [$H(2)=1.112$, $p=.573$]. Moreover, pairwise comparisons did not reveal any differences between pairs of groups (all *p*s between.890 and 1).

TABLE 3. *Descriptive statistics of relative gains, divided by Flowchase view.*

View	Relative gains				
	M	**SD**	**Min.**	**Max.**	**95% CI**
Positive	10.35	10.31	-9.09	25	[2.42, 18.28]
Negative	13.42	25.19	-15.38	35.71	[-26.66, 53.50]
Mixed	18.85	12.61	0	33.33	[5.62, 32.09]
Note: Relative gains are shown in percentages.					

Source: The authors

5. DISCUSSION

The present study was aimed at developing EFL learners' pronunciation through the use of an innovative approach like the *Flowchase* app, together with in-class pronunciation practice. The results showed that there were significant differences between the beginning and the end of the intervention in the EG, but not in the CG, which was somehow expected. In this respect, the EG focused explicitly on the target skill and spent more time on the task, which has been typically shown to lead to more learning (Godwin et al., 2021). EG participants were involved in pronunciation practice and were given personalized immediate feedback on how good or bad their pronunciation was, all of which are thought to promote learning. Similarly, they did the in-class activities and got feedback by the course practitioner, both of which sought to consolidate the knowledge presumably acquired during the at-home study week. Hence, all these activities were specifically designed to gauge some kind of improvement in learners' pronunciation, so it is not surprising that their scores in the post-test were significantly higher than in the pre-test. In contrast, the CG did not receive extra practice and was not exposed to pronunciation activities (the coursebook was mainly grammar-oriented, did not have a section on pronunciation and the course practitioner did not focus on this skill either), so there was no reason to expect that they would improve at the end of the intervention. Still, at the descriptive level, the scores from both groups were higher in the post-test as compared to the pre-test. This would be somehow surprising regarding the CG, but could be explained by the test effect: it might be that, when completing the pre-test, students from

both groups were confused by mispronounced words, especially if they had some degree of metalinguistic awareness and were familiar with the correct pronunciation. Then, it may be that they paid more attention to these weirdly pronounced words and looked them up at home.

However, when the relative gains were compared across groups, no significant differences were observed. This first shows that the combination of *Flowchase* autonomous practice plus in-class activities was not as beneficial as expected, contradicting previous studies on the subject matter (Cordier, 2022). The lack of significant differences between groups could be explained by a set of factors. To start, as the students themselves pointed out, the app presented some technical problems and the feedback it provided was not always accurate, which has been identified as one of the main drawbacks of AI-generated feedback (Cucchiarini et al., 2009). It could thus be the case that participants in the EG learned in the wrong way, that is, that they thought some mispronounced words were actually well-pronounced because the app gave them the wrong feedback. In the same line, they also pointed out that the app failed to provide any feedback in some cases and it even crashed from time to time. Hence, this could discourage students from interacting more profoundly with the app and make an extra effort to learn. In connection with this, it was not possible to monitor what student did at-home with *Flowchase*, since researchers and teachers had access to students' logs, but such logs did not provide reliable information about the way EG participants had interacted with the app. To continue, another reason why EG learners did not make the most out of the project could be the little time that was actually devoted to pronunciation learning. Although, as has been pointed out, explicit attention was devoted to the target skill, at-home pronunciation practice only lasted half an hour per week approximately, while the in-class activities lasted roughly the same. Hence, EG participants spent around 60 minutes per week (for a total of six hours) working on pronunciation, and this may not be enough to grasp some kind of improvement on the post-test, since pronunciation development tends to be rather slow (Lee et al., 2015). Last but not least, it is also possible that the test could not capture more development since there was a partial mismatch between testing and

practice activities. Most exercises that participants did through the app were productive, as they asked learners to imitate target sounds, words or phrases, whereas the test was only aimed at assessing receptive skills (i.e., aural form recognition), which were not explicitly practiced during the project. In fact, none of the in-class activities or *Flowchase* tasks resembled the test, and EG learners were not explicitly trained on the task. Consequently, had a productive test (e.g., an elicited imitation task) been used, higher gains could have been probably grasped.

In contrast to these more neutral results, EG participants were quite enthusiastic about the project and *Flowchase* (i.e., 79% of EG participants had either positive or mixed views about the app). They mostly claimed that the project was a good way to improve their pronunciation, although they were probably unaware of the actual empirical results found in RQ1. However, it should be borne in mind that their feeling of learning was partially matched with actual results, since EG's scores in the post-test were significantly higher than those in the pre-test, showing some degree of awareness. It could be that they found the app innovative since pronunciation is barely tackled in the teaching of EFL in Spain, and this was a novel experience for most of them, if not all. However, in relation to the app itself, participants were also aware of the technical problems it presented and how these hindered pronunciation learning, mainly pointing out the provision of inaccurate feedback. As a result, some claimed that the in-class activities were those that truly assisted them in developing their pronunciation. In connection with this, it could be that these learners relied a lot on the course practitioner and saw her as an expert and guide. As they were low-proficient learners –with an A2-B1 level–, they may have needed more guidance than what the app provided and really valued the figure of the teacher, from whom they could learn more easily, since this is the way they have been taught EFL during their school years. Finally, it could also be that Flowchase promoted learners' agency and autonomous learning, more than their metalinguistic awareness (Calvo Benzies, 2017; Gkonou, 2014).

As regards the third and last RQ, we did not find any significant differences between relative gains depending on EG participants' views of the project and the app. First, we need to bear in mind that the sample

was very much reduced, and it is quite difficult to find significant differences with such a small sample, unless they are very notorious. Further, this shows that learners interacted with the app and the in-class activities in a similar way, regardless of their opinions. In addition, since the critical reflection task was addressed to the same course practitioner who carried out the project, it may be that learners were more reluctant to express their concerns about the project and their views were thus positively biased, so more data using *Flowchase* would need to be collected to corroborate these enthusiastic views. Something that deserves further attention is the fact that those EG participants who put forward some negative reasons (i.e., those that were labelled as having a negative or mixed view) were the ones that obtained higher relative gains. This could be explained by the fact that they might have been more aware of accurate pronunciation of TWs, and could thus spot app-provided inaccurate feedback more straightforwardly, leading to a more reluctant use of the app.

6. CONCLUSIONS

The present study has shown that pronunciation can be indeed trained in the EFL classroom through autonomous practice and in-class activities. However, the approach that was chosen was not as beneficial as expected, since significant differences between groups failed to be found. This contrasted with the rather positive views learners had of the experience, although they were also aware of some of the flaws the intervention presented. In this respect, alternative ways of developing pronunciation would need to be assessed in prospective studies, so that students make the most out of their instruction time, which tends to be rather limited.

That said, the study presents some limitations, which need to be acknowledged. First, as has been pointed out, the app's technical problems could have hindered pronunciation development and the learners' commitment to and motivation with the task. Second, better tests which fully match practice and assessment should be developed, so as to be able to capture learners' true improvement, if any. In addition, it could

have been a better idea to collect EG learners' views through an anonymous questionnaire, rather than a reflection task addressed to the same teacher who had taught the course. Last, a replication study with a bigger sample would be needed to (dis)confirm the present results. In this respect, in future studies, it would be informative to include more experimental conditions to further assess what it is that leads to pronunciation development (i.e., *Flowchase* practice, in-class activities or none). Similarly, the use of receptive and productive (e.g., elicited imitation tasks) tests would also assist in evaluating progress. Finally, using more refined versions of *Flowchase* and incorporating peer- and self-evaluation of one's or others' pronunciation might also help to develop learners' metalinguistic awareness and, possibly, their pronunciation skills.

7. REFERENCES

Allan, D. (2004). Oxford Placement Test 1. Oxford University Press.

Broisson, Z., & Guérit, R. (2020). Flowchase [Mobile app]. App Store. https://bitly.ws/WMze

Calvo Benzies, Y. J. (2017). Contributions of new technologies to the teaching of English pronunciation. Language Value, 9(1), 1–35. http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2017.9.2

Cordier, N. (2022). Digital tools to improve the English pronunciation of L2 learners: A case study with Flowchase. [Master's thesis, Université Catholique de Louvain]. DIAL. Retrieved from: https://bitly.ws/WMyV

Cucchiarini, C., Neri, A., & Strik, H. (2009). Oral proficiency training in Dutch L2: The contribution of ASR-based corrective feedback. Speech Communication, 51(10), 853–863. https://doi.org/10.1016/j.specom.2009.03.003

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research (pp. 233–277). York Press.

Gkonou, C. (2014). Agency, anxiety and activity: Understanding the classroom behavior of EFL learners. In P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (Eds.), Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches (pp. 195–212). Multilingual Matters.

Godwin, K. E., Seltman, H., Almeda, M., Skerbetz, M. D., Kai, S., Baker, R. S., & Fisher, A. V. (2021). The elusive relationship between time on-task and learning: Not simply an issue of measurement. Educational Psychology, 41(4), 502–519. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1894324

Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. Applied Linguistics, 36(3), 345–366. https://doi.org/10.1093/applin/amu040

Norris, R. (2016). Straight to First. Macmillan Education.

Richards, J. (2015, August 27). Bridging the gap between receptive and productive competence. World of Better Learning. https://bitly.ws/XcIY

Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT): Current issues and future directions. RELC Journal, 52(1), 189–205. https://doi.org/10.1177/0033688220977406

Wallace, L. R., & Lima, E. F. (2018). Technology for teaching pronunciation. In J. I. Liontas (Ed.), The TESOL encyclopedia of English language teaching (pp. 1–7). John Wiley & Sons.

CREATING A DRAG SLANG DICTIONARY WITH THE LEXONOMY SOFTWARE

MACARENA PALMA GUTIÉRREZ
University of Córdoba

1. INTRODUCTION

In the last decades, there has been much debate on the idea of learning only academic language as opposed to learning academic as well as communicative language in the English classroom (*cf.* Senefonte, 2014; Burke, 1998). Focusing on communicative language in the classroom implies the teaching of slang and colloquial registers, and for many linguists and researchers, this would lead to the teaching of incorrect, deficient, or bad English. This, in turn, would eventually affect the students' process of learning academic, proficient, or correct English in a negative way (*cf.* Hope, 2021).

However, neglecting the teaching and learning of slang provokes the refusal to understand how a language really works. In other words, slang is an essential and integral part of a language since it relies on the real usage of this language (*cf.* Senofonte, 2014; Thurairaj, Hoon, Roy, and Fong, 2015). In addition, according to recent findings, students are increasingly using more and more slang in and outside the classroom (*cf.* Diepenbroek and Derwing, 2014; Charkova, 2007). This is particularly relevant when those slang uses reach the majority of the population by means of the use of social networking sites and the spread and consumption of broadcasted and Internet material.

Since the recent emergence of paid media services and streaming platforms (such as Netflix and WOW Presents Plus, among others), how content is consumed and broadcasted has changed dramatically. In addition, such content is also massively poured into the Internet by fans, mainly

through the elaboration and sharing of memes, GIFs, and other types of (multi)media content, thus creating a subculture around it (*cf. Taylor,* □□□□*a*). When a particular fan-based Internet subculture is pervasive, ubiquitous, and successfully persistent, it can also permeate the mainstream public and become popular at a larger scale (*cf.* Crookston, 2021).

It is undeniable that the way we speak is nowadays very much influenced by the TV/Internet content we consume. We adopt many of the colloquial and slang expressions, words and catchphrases coined and used by celebrities, talent show contestants, hosts, etc. (*cf.* Taylor, 2021). This is exactly what we understand by originally fan-based subculture catching on with the mainstream public.

In this paper we focus on the effects of the fan-based LGBTQ+ community Internet subculture as reaching the mainstream public on a larger scale by means of the spread of slang terminology. Particularly, we analyse the specialised language of one of the most recently recognised artforms in the media thanks to the airing of a TV programme in the last years. In this case, we explore the specialised domain of drag as represented by the well-known talent show *RuPaul's Drag Race*. The ultimate purpose of this paper is to elaborate a drag slang dictionary by using the Lexonomy software, as detailed in the following sections, and in doing so, contributing to the characterisation of the specialised language of drag.

RuPaul's Drag Race is part of a worldwide franchise known as *Drag* Race. The American version, *RuPaul's Drag Race*, is the original television series, but we also find its variants within the USA (*RuPaul's Drag Race All Stars, RuPaul's Drag U, RuPaul's Secret Celebrity Drag Race,* and *RuPaul's Drag Race: Untucked*) as well as around the globe (with the broadcasted adaptations of the UK, Canada, Australia and New Zealand, Spain, Germany, Italy, France, Belgium, Sweden, Thailand, Philippines, and Brazil, among others).

RuPaul's Drag Race is a talent show in which the host, RuPaul, is in search for what he calls 'America's next drag superstar'. Apart from being the host, RuPaul also acts as the head judge and mentor of each season's contestants. The contestants range from high-level established

drag queens to newcomers to the art of female impersonation. The contestants compete to win different challenges each week and escape elimination. Such challenges revolve around the diverse skills that the ideal drag queen should have, such as sewing, modelling, walking the runway, posing, dancing, singing, acting, improvising, making comedy, and other entertaining tasks.

RuPaul's Drag Race has become the highest-rated TV programme in the American cable channel Logo TV, which is owned by Paramount Media Networks, and whose main target audience is the LGBTQ+ community. The success and subsequent recognition of *RuPaul's Drag Race* TV show is also validated through the amount of national and international awards earned. For example, the talent show has been awarded the 'Primetime Emmy Award for Outstanding Reality-Competition Program' four consecutive times (from 2018 to 2021). The work of the host has been largely recognised too with seven consecutive Emmy Awards (from 2016 to 2022) for 'Outstanding Host for a Reality or Competition Program'. In addition, the TV show has also been nominated for different awards. Some of the most relevant ones are its nomination for several Critics' Choice Television Awards such as 'Best Reality Series – Competition', and its nomination for a Creative Arts Emmy Award in the category 'Outstanding Make-up for a Multi-camera Series or Special (non-Prosthetic)'.

From a sociological and cultural perspective, *RuPaul's Drag Race* TV show contributes to the creation of empathic links between the LGBTQ+ community and the mainstream public by means of the normalization of the queer identity (*cf.* Taylor, 2022b). In doing so, this TV show also contributes to the healing process of the stigma provoked by homophobia, which persists in today's society (*cf.* D'Harcourt, 2021). Particularly, this talent show is culturally and socially relevant because it reports the cases of many of the contestants when being bullied at school due to their sexual condition, and most importantly, it shows how these traumatic stories can turn into overcoming narratives. These drag queens have become successful in life thanks to being able to embrace what was previously underestimated and even stigmatised during their childhood. This is a role model attitude that the TV show

portrays (*cf.* Stone, 2021; Campana and Duffy, 2021; LeBlanc, 2021; and Friesen, 2021).

"As a cultural product, the show *RuPaul's Drag Race* is a valuable object of inquiry, (…) because it intersects linguistic and identity dynamics", as Fusco (2020: 9) writes. In fact, as defended in the present work, the specialised language used in this TV show is worthy of study from a purely linguistic standpoint, as it is relevant and key to understand certain cultural and sociological aspects that affect today's society. The specialised language of drag has not only reached the fan-based audience and its Internet subculture (both identified with a chiefly queer identity), but it has also crossed the barrier and permeated the mainstream public.

This paper is organised as follows: Section 2 presents the objectives pursued in this study, Section 3 is devoted to the methodology employed, Section 4 provides the results obtained in this study and discusses them, Section 5 shows the main conclusions drawn, and finally, Section 6 lists the references cited.

2. OBJECTIVES

The main aim of this project is to contribute to the characterisation of the specialised language of drag from a purely linguistic perspective, and thus, facilitate the mainstream public's understanding of this artform and its subsequent Internet subculture. To do so, we examine diverse lexical, grammatical (i.e., morpho-syntactic), and conceptual processes operating on this specialised domain, and we elaborate a drag slang dictionary by using the Lexonomy software, as detailed in the following section.

The targeted linguistic phenomena that are analysed in this paper are the following: (1) the occurrence and pervasiveness of neologisms (in the form of simple words or more complex expressions, and which are sometimes produced due to phonological and/or morphological creative processes or even the misuse of pre-existent words and expressions); (2) the use of slang lexicon; (3) three morphological processes that include the prevalent use of the suffix *Ru-* (to evoke the name of the host,

RuPaul), the morpheme *-drag-* either at the beginning or in the middle of words, and the phenomenon of compounding; (4) the use of collocations and idiomatic expressions; (5) the incessant use of intertextual references to iconic figures, shows, films and other cultural phenomena widely acclaimed in the world of drag; and finally, (6) the occurrence of conceptual operations involving metaphoric and metonymic uses of language within the specialised domain of drag.

Eventually, the drag slang dictionary will serve a two-fold function. On the one hand, it will help address certain cultural and sociological issues like the introduction of the drag subculture and its language to the mainstream public, the recognition of this artform and its specialised discourse at a larger scale, and the contribution to the construction of identity and sense of community-belonging between the drag subculture and the more conventional pop culture. On the other hand, it will also allow for further linguistic exploration of the specialised language of drag in an academic context.

3. METHODOLOGY

The class activity that was presented to elaborate this study was carried out in the 22-23 academic course with students enrolled in the subject 'Uses and Varieties of English', which is a second-year optional course that belongs to the Degree of English Studies of the University to Córdoba, Spain. One of the main objectives of this university course involves the understanding of different varieties and usages of English around the world by taking into account historical, sociological and political reasons for the existence, spread, and even disappearance of such varieties and usages of English.

The number of participants in the present project amounted to 30 students, who were randomly split into six groups of five students. Each group was in charge of retrieving and compiling, at least, 30 terms within the specialised language of drag. To do so, we followed a corpus-driven methodology in order to compile the linguistic information that was eventually used to elaborate the monolingual drag slang dictionary.

The compilation process was carried out by following a dual process: first, by retrieving Internet instances of drag slang lexicon, expressions, catchphrases, and more from fan-based online resources (like Fandom and others)[92], as well as academic papers on this matter provided by the teacher of the course, and second, by means of direct observation of the TV show. This second task was voluntarily chosen by some students, as they were already fans of the TV show before the activity had been introduced into the class and they felt motivated to exploring the whole activity more in depth.

The final sample of terms and expressions retrieved, compiled, and analysed by the different groups of participants amounted to 200+ instances. This sample, as detailed in the following section, was further subclassified into these seven sets: (1) neologisms and creative constructions, (2) slang lexicon, (3) morphological processes, (4) collocations and idiomatic expressions, (5) intertextual references, and (6) cognitive operations.

After the compilation process, we elaborated a drag slang dictionary with the Lexonomy software, as shown in Figure 1 below. The Lexonomy software is a free online lexicographic tool that incorporates a writing system that allows for the creation and subsequent publication of online dictionaries. Interestingly, the Lexonomy tool is also linked to another advanced lexicographic software, Sketch Engine. This online text analysis tool works with big corpora, and it allows for the examination of collocations, multi-word expressions, analysis of frequencies of occurrence, examples in context, etc. The Lexonomy tool also permits the user to edit the entries by adding extra senses of the term selected, as well as their corresponding illustrative examples.

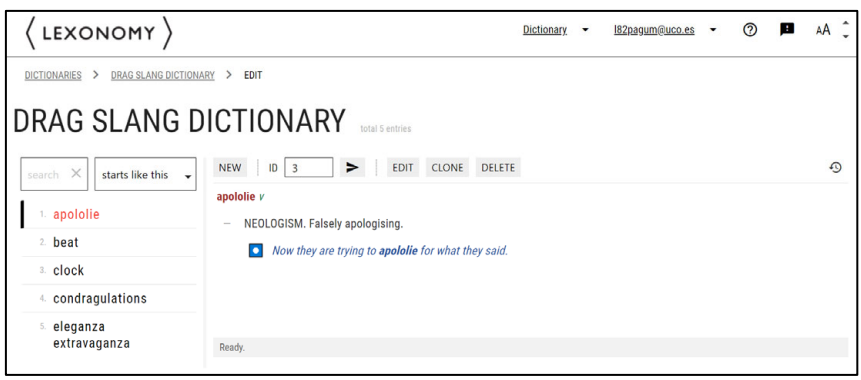
In order to select the information that was eventually included in the dictionary entries, we followed most of Hudson's (1988) and Jackson and Amvela's (2007) suggestions for the inclusion of words in dictionaries. These scholars consider eight fundamental aspects that should appear in an ideal dictionary entry: (1) a phonological section devoted

[92] See the RuPaul's Drag Race Fandom Dictionary (available at https://rupaulsdragrace.fandom.com/wiki/RuPaul%27s_Drag_Race_Dictionary#H).

to the phonological transcription or pronunciation of the selected term; (2) a morphological section to indicate the inflections and derivations of the selected term (particularly, when these are irregular); (3) a syntactic section to signal the part of speech the selected term belongs to (*i.e.* verb, noun, adjective, adverb, etc.), as well as other syntactic categories (such as 'countable' and 'uncountable' for nouns, and 'transitive' or 'intransitive' for verbs, etc.); (4) a semantic section to define the sense (or senses) of the selected term, also including semantic relations at the paradigmatic axis (synonyms and antonyms) and/or at the syntagmatic axis (collocations); (5) a contextual section in order to illustrate the usage of the selected term; (6) a spelling section in those cases in which the selected term may be orthographically differentiated in diverse varieties of the language (as in the dichotomy British vs. American English); (7) an etymological section to incorporate some information about the origin of the selected term; and (8) a usage section to indicate, among other things, the frequency of occurrence of the selected term, the average age for its acquisition, taboos and euphemisms. This last section is not frequently found in typical dictionaries.

Taking into account the list of sections above, in this project, the lexical entries in our drag slang dictionary included the following items, as shown in Figure 1 below.

FIGURE 1. *Screenshot of the Lexonomy software illustrating the drag slang dictionary*



Source: Own elaboration

As illustrated in Figure 1 above, each dictionary entry in the Lexonomy tool includes the following aspects: the selected term (in red), the part of speech of the selected term (in green), the linguistic process operating in the selected term (capitalised in black), the definition of the term (in black), and an example of use (in blue).

The most innovative and inventive analysis which is included in this project is the incorporation of a tag label to indicate the linguistic process that the selected term has undergone (as shown in capital letters in Figure 1 above). Other non-academic pre-existing dictionaries and related materials (namely, those elaborated by fans) do not point at the linguistic operation found in each case. Thus, a more profound linguistic analysis is carried out in the present study.

4. RESULTS AND DISCUSSION

In this section, we present the results obtained from our corpus analysis and we discuss them. As shown in the following subsections, we classified the sample of linguistic expressions of our corpus into seven different groups, namely these ones: (1) neologisms and creative constructions, (2) slang lexicon, (3) morphological processes, (4) collocations and idiomatic expressions, (5) intertextual references, and (6) cognitive operations.

In the following subsections, we show some examples of items that belong to each category, and we also include their corresponding definitions, and an example of use in each case. This is, in fact, the information that was eventually transferred to the Lexonomy tool in order to create the drag slang dictionary.

4.1. NEOLOGISMS

In this subsection, items (1) – (10) represent some of the neologisms and other creative grammatical constructions found in our corpus analysis:

1. Apololie (v): Falsely apologising. [Now they are trying to apololie]
2. Chesticles (n): Pun that combines the terms 'chest' and 'testicles'. [Is there anything you would like to get off your chesticles?]
3. Drop-dead gorgeous (adj): Extremely gorgeous. [I don't get cute, I get drop-dead gorgeous]
4. Eleganza extravaganza (n). Something that is extremely elegant and extravagant at the same time. [Prepare to die with my eleganza extravaganza]
5. Eloguent (adj). Phonological adaptation of the term elegant. [She's eloguent and all, but she's not eloguent enough for this competition]
6. Frock (v). Euphemism for fuck. [These are DILTFs, Dads I'd Like to Frock]
7. Proportionize (v). The act of building a silhouette best suited for a person's body shape. [It is all about proportionazing!]
8. Sashay away (v). Command to indicate that a drag queen has been eliminated from the competition. [As it is written, so it shall be done. Now, sashay away]
9. Shantay (v) Command to indicate that a drag queen continuous in the competition after winning a lip-sync. [Condragulations, my dear. Shantay, you stay]
10. Sequins (n). Morphological misuse of the term sequin, which stands for both singular and plural referencing in English. [This is a sequins dress]

As can be observed in items (1) – (10), the occurrence of neologisms in *RuPaul's Drag Race* TV show is indicative of the degree of creativity and flexibility that the specialised language of drag possesses. The terms and expressions listed here appear in the form of simple words or more complex expressions, and they are frequently produced due to phonological and/or morphological creative processes, or even the misuse of pre-existent words and expressions. One of the reasons why this linguistic process is so productive in the TV show is probably the fact that it

leads to the creation of funny puns that contribute to the richness of the drag language at the time it produces a comic effect on the audience.

4.2. SLANG LEXICON

In this subsection, instances (11) – (20) are representative of the slang lexicon items that were found in our corpus analysis:

1. **Beat** (v). To apply the exact amount of makeup, resulting in a flawless look. [*She is beating her face*]
2. **Campy** (adj.). Comic style in drag fashion. [*I'm a campy queen*]
3. **Chicken cutlets** (n). Hip and leg prosthetic padding that drag queens use to give the illusion of having female body shape. [*These chicken cutlets need higher proportions*]
4. **Clock** (v). The act of spotting something that a drag queen was trying to hide, thus preventing the creation of a female illusion. [*We clocked your wig, darling*]
5. **Fishy** (adj.). A word that describes a drag queen who looks very feminine and attractive, really creating a convincing female illusion. [*She is the fishy queen of the competition*]
6. **Hog body** (n). The waist of a drag queen who is not cinched, thus preventing the illusion of female shaping. [*Adore, darling, you're serving hog body tonight, again!*]
7. **Mug** (n). Drag slang for face. [*She doesn't know how to beat her mug*]
8. **T / Tea / Tee** (n). Slang for truth, referring to gossip, news, information or true facts. [*What's the tea, Christine?*]
9. **Trade** (n). Drag slang to refer to a queen who is attractive out of drag [*I'm the trade of the season for sure!*]

10. **Tuck** (v). The act of a drag queen pulling back his male genitals to create the illusion of having a woman's genitals. [*Use as much label tape as you need and tuck it up!*]

As evidenced in the examples above, the specialised language of drag has a tendency towards the use of a wide variety of terms as euphemisms, especially those that refer to sexuality. Another remarkable result from our corpus analysis is the amount of specific terms that are used to refer to the procedures followed and the materials used by drag queens in the process of creating a female illusion for the audience.

4.3. Morphological processes

In this subsection, items (21) – (30) refer to the three different types of productive morphological processes that we detected after our corpus analysis:

1. **RuPaullywood** (n): A challenge in which the contestants have to walk the runway in a Hollywood fashion. [*Category is RuPaullywood red carpet debut*]
2. **Rupocalipse** (n): A challenge in which the contestants have to walk the runway in an apocalyptic fashion. [*Category is Rupocalipse couture runway*]
3. **RuPaulogize** (also **Rupologize**)[93] (v): To apologize. [*It's too late to RuPaulogize*]
4. **Rusical** (n): A musical. [*For today's maxichallenge, you'll participate in Joan: the unauthorized Rusical*]
5. **Ruveal** (v): An all-star command evoking the term 'reveal' that is given by RuPaul to indicate that a secret lip-sync assassin can enter the scene. [*Ruveal yourself!*]
6. **Ruview** (n): A review. [*Category is Fashion Photo Ruview*]

[93] See Oleksiak, 2021.

7. **Condragulations** (n): Congratulations. [*Condragulations, my dear, you are the winner of today's challenge*]

8. **Cotorture** (n): A look that is intended to be cotour and high fashion but results into torture for the judges' eyes. [*This for me is just cotorture*]

9. **Divalicious** (adj): A way to describe a drag queen who acts as a malicious diva. [*Olivia Lux is a divalicious diva*]

10. **Glamazon** (n): A drag queen who is seen as glamorous at the time she is an Amazonian or female warrior. [*Shea Culé's look exhudes glamazon vibes tonight*]

Items (21)-(30) above show three different morphological processes operating on these terms. Particularly, items (21) to (26) refer to cases that undergo a morphological process by which the prefixes/suffixes *Ru-* or *RuPaul-* are added to pre-existing terms. The purpose of doing this is to evoke the name of the TV host. Secondly, item (27) refers to a case in which the element *-drag-* is used as an internal morpheme within a pre-existing term which originally includes the morpheme *-gra-*. Therefore, in these cases, the pun is created by means of the reordering of some of the most salient letters in both morphemes in order to evoke the word '*drag*'. Finally, items (28) to (30) refer to cases that undergo a morphological process of compounding. The three most frequently found compounding processes involve the combination of nouns with another part of speech, namely, adjectives, other nouns, and pronouns. Thus, the resulting underlying schemas for these compounding processes are embedded within these patterns: N+N, Adj+N, and Pron+N.

4.4. Collocations and idiomatic expressions

In this subsection, items (31) – 40) refer to some of the most frequently occurring collocations and other idiomatic expressions in the corpus compiled:

1. **Bar queen** (n): Type of drag queen who usually works on bars. [*She is a bar queen*]

2. **Big girl** (n): Type of drag queen with a large size. [*Big girls are thick and juicy*]
3. **Boobie bib** (n): Prosthetic breasts for drag queens. [*We clocked her boobie bib*]
4. **Boy name** (n): Given name for a queen when out of drag. [*Lala, what's your boy name?*]
5. **Butch queen** (n): Type of masculine drag queen. [*She is a real butch queen*]
6. **Club queen** (n): Type of drag queen who usually works on clubs. [*She is a club queen*]
7. **Drag race** (n): Name of the drag competition created by RuPaul. [*Welcome to RuPaul's Drag Race*]
8. **Drag sister** (n): A drag queen who is considered as a family member of one's drag family. [*She is my drag sister*]
9. **Fierce competitor** (n): A powerful, beautiful and high-quality contestant against whom drag queens compete. [*She is my fiercest competitor*]
10. **Filler queen** (n): A non-seasoned drag queen who participates in the programme and is likely to leave soon. [*Joey Jay is a filler queen*]

Items (31) to (40) above involve a wide range of collocations, including the combinations of N+N, Adj+N, V+N, and N+Adv. Some of these collocations are also identified as idiomatic expressions because the resulting meaning of the term cannot be construed by adding up the separate meanings of its components. This is the case of 'five o'clock shadow' and 'the house down', for example.

4.5. Intertextual references

In this subsection, items (41) – (50) represent some of the most remarkable intertextual references found in our corpus analysis:

1. **Heather** (n): A drag queen who is fierce and polished. The terms goes back to the 1980's film 'Heathers', starring Winona Ryder. [*Raja, Carmen, Delta and Manila call themselves 'heathers', and they call the rest 'boogers'*]

2. **Judy** (n): A drag queen's best friend. The term is used to pay tribute to the actress Judy Garland. [*Your best judies are here today to help you in this week's maxichallenge*]

3. **Linda Evangelista** (n): A drag queen whose look and face are polished and whose runway presentation is gorgeous. The term is used to pay tribute to the Canadian supermodel Linda Evangelista. [*She is very much like a Linda Evangelista*]

4. **Paris is burning** (n): The action of reading other drag queens to insult their look, makeup, and personality. The term refers to the documentary film of 1990, Paris is Burning, which shows an intimate portrait of 1980's drag dancing in Harlem, New York. [*As in the great tradition of Paris is Burning, the library is open*]

5. **Snatch Game** (n): A challenge in which the drag contestants have to impersonate other celebrities. The term parodies the 1960-1970's celebrity panel game show, The Match Game. [*This week we have playing the Snatch Game*]

6. **Liza Minnelli** (n): The phonological adaptation of the term 'lies' to get a comic effect and pay tribute to the actress, comedian and singer Liza Minnelli. [*As Vivacious says, 'Liza Minnelli, lies'*]

7. **Head complaints** (n): A term used by the judges to mock the hairstyles and big fascinators used by the contestants in the runway presentations. The term is taken from the film 'Elvira: Mistress of the Dark", where Cassandra Peterson stars as Elvira. Particularly, the intertextual element is taken from Elvira's famous answer to the question 'How is your head?' after a letter of a marquee sign falls on her head, to which she replied 'I

haven't had any complaints'. [*How's your head? I haven't had any complaints yet*]

8. **Wire hangers** (n): A term to vindicate women's abortion rights and the refusal to continue with illegal abortion methods, including the use of wire hangers. The term is taken from the film 'Mommie Dearest', starred by Joan Crawford. [*No more wire hangers ever!*]

9. **Wall** (n): A term used to vindicate women's place in business and society in an attempt to overcome the difficulties to climb the corporate ladder in a patriarchal world which is exclusively dominated by men. The term comes from a famous scene from the film 'Mommie Dearest', where Joan Crawford says 'Tear down that bitch of a bearing wall and put a window where it ought to be!'. [*I'm putting a wall factory where a wall factory ought to be!*]

10. **Damn company** (n): A term used to vindicate women's place in business and society in an attempt to overcome the difficulties to climb the corporate ladder in a patriarchal world which is exclusively dominated by men. The term comes from a famous scene from the 1980's TV series 'Dynasty', whose main female character was Alexis Carrington Colby, played by the actress Joan Collins. [*I own □□% of this damn company*]

As can be observed from items (41) to (50), the intertextual elements found in our corpus analysis basically comprise references to icons of the gay and drag communities, including movie characters, actresses, models, comedians, and also some of their most remarkable catchphrases. These celebrities have in common the fact that they represent powerful and fierce women that very frequently advocate for feminist messages in their respective environments, as drag queens do (*cf.* Wookzick, 2021).

4.6. COGNITIVE OPERATIONS: METAPHOR AND METONYMY

Finally, in this subsection, items (51) – (60) represent some of the most remarkable cognitive operations found in the specialised language of drag, further subdivided into two different types (metaphors and metonymies):

1. **Dorito** (n): Metonymically, this term is negatively used to refer to an exaggerated orange tone used as makeup foundation, resulting into an unpolished look. The metonymic underlying schema is FOOD FOR MAKEUP. [*Coco Montrese is serving dorito realness tonight*]

2. **Garage doors** (n): Metaphorically, this term is negatively used to refer to an exaggerated and too much solid eyelid coverage in a single eyeshadow colour that evokes the opening and closing movement of the garage doors when the drag queen opens and closes their eyes. [*What a mess! She is serving garage doors tonight!*]

3. **House** (n): Metonymically, this term stands for the group of drag queen who belong to the same drag family. The metonymic underlying schema is PLACE FOR PEOPLE. [*She is from the house of Colby*]

4. **Library** (n): Metonymically, this term stands for the action of reading other drag queens in order to insult their look, makeup and personality. The metonymic underlying schema is PLACE FOR ACTION. [*The library is closed! Officially!*]

5. **Read** (v): The action of wittily and incisively exposing another drag queen's flaws regarding her looks, makeup and personality. The metonymic underlying schema is READING FOR INSULTING. [*The judges were reading her for filth in the runway*]

6. **Roast** (v): Metonymically, this term refers to the action of reading someone with a comic purpose, pointing out at the resulting state of such person as being roasted, meaning being wittily, incisively and comically mocked at. The metonymic

underlying schema is ACTION FOR RESULT. [*The main challenge tonight is to roast Michelle Visage*]

7. **Serve (cake)** (v): Metaphorically, this term refers to a drag queen's successful creation of a female illusion, particularly, pointing at the shape of the back produced by the use of hip, leg and butt pads. [*Detox is serving cake tonight!*]

8. **Serve (fish)** (v): Metaphorically, this term refers to a drag queen's successful creation of a very feminine female illusion. [*Courtney Act knows how to serve fish on the runway, darling*]

9. **Serve (realnesss)** (v): Metaphorically, this term refers to a drag queen's successful creation of a female illusion, particularly due to the application of makeup, the look, and the padding silhouette. [*For tonight's runway, you will serve executive realness*]

10. **Spill (the tea)** (v): Metaphorically, this term stands for telling the truth despite its hardness. [*Come on, spill the tea with Tatti*]

Items (52), (57) - (60) represent instances of metaphoric operations, whereas items (51), (53) - (56) show cases of metonymic processes. Both the metaphoric and metonymic expressions found after our corpus analysis chiefly refer to either physical aspects or personality traits. For example, the instances analysed here focus on those physical aspects that contribute to create a female fantasy in the audience, namely, the drag queens' makeup, the realness of the hip, leg and breast padding for the female silhouette illusion, and the tucking process. In addition, other metonymic and metaphoric expressions refer to personality traits that are common in drag queens, such as their tendency to tell the truth despite its hardness.

5. CONCLUSIONS

It is undeniable that the specialised language of drag offers a wide range of linguistic phenomena that are worthy of study from a purely

linguistic standpoint. In doing so, the present study is not only contributing to the characterisation of the specialised discourse of drag, but it is also contributing to the understanding of certain cultural and sociological aspects that affect today's society.

After carrying our corpus analysis, the main findings of this study show that the specialised language of drag is characterised by its lexical, morphosyntactic, cognitive, and discursive flexibility, productivity, and creativity, which, in turn, also facilitate the spread of this subculture onto the mainstream public.

6. REFERENCES

Burke, D. (1998). Without slang and idioms, students are "In the dark!". *ESL Magazine, 1*(5), 20-23.

Campana, M. & Duffy, K. (2021). RuPaul's Drag Race: between cultural branding and consumer culture. In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 108-130). Intellect.

Charkova, K. (2007). A language without borders: English slang and Bulgarian learners of English. *Language Learning, 57*(3), 369-416.

Crookston, C. (2021). Introduction: Why are we all gagging? Unpacking the cultural impact of RuPaul's Drag Race. In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 1-10). Intellect.

D'Harcourt, A. K. (2021). "Change the motherfucking world!": The possibilities and and limitations of activism in RuPaul's Drag Race. In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 27-44). Intellect.

Diepenbroek, L. G. & Derwing, T. M. (2014). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development. *TESL Canada Journal, 30*(7), 1-20.

Friesen, L. (2021). In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 156-174). Intellect.

Fusco, M. P. (2020). *RuPaul's Drag Race en francais. The influences of modern LGBTQ media translation on queer identity and visibility*. (Dissertation). Concordia University Press.

Hope, K. (2021). *Investigating the impact of Liverpool accent on language learners' experiences in a study abroad context*. (Dissertation). University of Liverpool.

Hudson, R. (1988). The linguistic foundations for lexical research and dictionary design. *International Journal of Lexicography, 1*(4), 287-312.

Jackson, H. & Amvela, E. Z. (2007). *Words, meaning and vocabulary. An introduction to modern English lexicology. Second edition.* Bloomsbury academic.

LeBlanc, R. (2021). RuPaul's franchise: moving toward a political economy of drag queening. In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 131-155). Intellect.

Oleksiak, T. (2021). It's too late to RuPaulogize: the lackluster defense of an occasional unlistener. In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 194-211). Intellect.

Senefonte, S. (2014). Discourses on slang: Implications for English classes in Brazil. *Working Papers Linguist, 15*(1), 71-83.

Stone, A. J. (2021). How Drag Race created a monster: the future of drag and the backward temporality of the Boulet Brothers' Dragula. In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 81-107). Intellect.

Taylor, A. S. (2021). Repetition, recitation, and Vanessa Vanjie Mateo: Miss Vanjie and the culture-producing power of performative speech in RuPaul's Drag Race. In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 175-193). Intellect.

Taylor, A. S. (2020a). Repetition, remix and reproduction: memes as visual deconstruction. In A. S. Taylor (Ed.), *Authenticity as performativity on social media* (pp. 109-132). Springer.

Taylor, A. S. (2020b). Authentic self-representation. In Allan S. Taylor (Ed.), *Authenticity as performativity on social media* (pp. 51-79). Springer.

Thurairaj, S., Hoon, E. P., Roy, S. S., & Fong, P. W. (2015). Reflections of students' language usage in social networking sites. *The Electronic Journal of e-Learning,* □□(4), 302-316.

Wookzick, K. (2021). "Heather has transitioned": Transgender and non-binary contestants in RuPaul's Drag Race. In C. Crookston (Ed.), *The cultural impact of RuPaul's Drag Race. Why are we all gagging?* (pp. 63-80). Intellect.

MECANISMOS INTERPERSONALES EN TESIS DOCTORALES EN INGLÉS: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y SU RELEVANCIA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

FRANCISCO J. ÁLVAREZ GIL
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ISABEL SOTO DÉNIZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta una investigación que aborda el análisis de los marcadores metadiscursivos adverbiales en tesis doctorales españolas escritas en inglés. Este estudio representa un análisis de corpus interdisciplinario que no solo profundiza en la lingüística, sino que también puede tener una relevancia pedagógica sustancial para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto académico.

En el discurso académico, los marcadores metadiscursivos desempeñan un papel crucial al guiar al lector a través de la argumentación del autor y expresar su postura (Alonso-Almeida, 2015). Estos marcadores no solo son indicativos de la calidad de la escritura académica, sino que también influyen en cómo se perciben los argumentos. Hoy, exploraremos cómo los adverbiales funcionan como elementos mitigadores en tesis doctorales de diversas disciplinas escritas en inglés y defendidas en universidades españolas.

1.1. ADVERBIALES

Debido a que los adverbios son con frecuencia considerados una categoría gramatical heterogénea, resulta complicado establecer una

definición precisa y clara del término. Esta dificultad se manifiesta al observar las numerosas definiciones de esta categoría gramatical y las características que se les atribuyen. Haspelmath (2001) describe a los adverbios como la clase de palabras más problemática (p. 16543, 2001). De hecho, la carencia de consenso conceptual entre los lingüistas acerca de la definición y el alcance del término ha llevado a su amplio uso como un concepto genérico que engloba una variedad de términos cuya clasificación no resulta del todo nítida.

En un contexto morfológico, los adverbios en inglés pueden ser simples, derivados o compuestos (Downing, 2015, p. 444). La capacidad de algunas palabras para funcionar como adverbios o adjetivos sin cambiar su ortografía a menudo plantea confusión entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Además, ciertos adverbios se pueden formar a partir de adjetivos mediante la adición del sufijo -ly; no obstante, como indica Downing (2015, p. 445) también existen adjetivos que "ya llevan el sufijo -ly, como por ejemplo, friendly, likely, daily, weekly, monthly, etc. y esta forma es también la del adverbio"

En cuanto a las posibles clasificaciones de los adverbios, los estudios de Greenbaum (1969) sobre adverbiales establecen tres categorías principales: adjuncts, disjuncts and conjuncts. Esta terminología también ha sido adoptada por otros lingüistas en sus investigaciones, como Quirk et al. (1972, 1985). No obstante, no se trata de la única taxonomía utilizada; de hecho, existen otras terminologías igualmente populares y ampliamente reconocidas, como la propuesta por Biber et al. (2021), que emplea los términos circunstanciales, posicionales y adverbiales de enlace para describir categorías equivalentes. Asimismo, dentro del marco de la Lingüística Funcional Sistémica, Halliday (2004, p. 123ff) propone un sistema similar que comprende tres categorías: adjuntos circunstanciales, modales y de enlace, que se pueden resumir brevemente de la siguiente manera:

- Los adjuntos o adverbiales circunstanciales contribuyen al significado referencial.
- Los adverbiales de enlace o adverbiales conjuntivos desempeñan funciones de conexión y organización del texto.

– Los adverbiales modales o disyuntos transmiten la evaluación del hablante sobre la información proposicional.

En el contexto de este estudio, la relevancia se centra en los adverbios que expresan alguna evaluación de la información proposicional. Greenbaum (1969, p. 43) identifica una categoría de adverbios que ofrecen un "juicio sobre la veracidad de lo expresado", diferenciándolos de aquellos que simplemente "expresan matices de duda o certeza" y de aquellos que también hacen referencia a la observación o percepción de un estado de cosas. Por otro lado, Quirk et al. (1985) distinguen entre adverbios que "expresan convicción" y aquellos que "expresan algún grado de duda". En la misma línea, Biber y Finegan (1988) exploran "adverbiales seguramente" y "adverbiales tal vez". En contraposición, Conrad y Biber (1999) agrupan todos estos adverbiales bajo la etiqueta de adverbios de postura epistémica, que transmiten duda o certeza.

Según Downing (2015), los adverbios pueden expresar cinco amplias categorías de significado en cláusulas y grupos: (1) circunstancial, (2) posicional, (3) cuantitativo, (4) enfocado y (5) de enlace. Dentro de cada una de estas categorías, organizadas según su significado, los adverbios pueden subdividirse aún más en función y tipo. Además, el significado de un adverbio específico debe evaluarse en contexto junto con su función. El significado literal de muchos adverbios puede transformarse en sentido figurado o completamente distinto cuando se utilizan como intensificadores. Por ejemplo, aunque "far" se cataloga en la sección A (abajo) como denotando distancia, "Don't go too far" (No vayas demasiado lejos) expresa grado, como en "Prices won't go down very far" (Los precios no bajarán mucho). Cuando actúan como intensificadores, adquieren un significado similar a "much" (mucho): "far too short" (mucho demasiado corto), "a far nicer place" (un lugar mucho más agradable), mientras que "so far" (hasta ahora) denota tiempo, de manera análoga a "up to now" (hasta ahora) (Downing, 2015, p. 445). En este artículo, nos concentramos en el análisis de los adverbios que, por su significado, encajan en la categoría de posicionales y, por su función, en la categoría de certeza/duda. Es importante señalar que las "expresiones de certeza son adaptables y pueden tanto atenuar su firmeza para reflejar incertidumbre como fortalecer la certeza de la proposición" (Simon-

Vandenbergen & Aijmer, 2007, p. 259). En cuanto a su posición en una oración dada, "[l]os adverbios son sumamente adaptables y pueden aparecer en casi cualquier lugar de la cláusula" (Simon-Vandenbergen & Aijmer, 2007, p. 281). Sin embargo, antes de explorar las instancias identificadas en el corpus de adverbios que cumplen esta función, la próxima sección introduce el concepto de metadiscurso, que guarda una estrecha relación con nuestra área de estudio.

1.2. Metadiscurso

En 1959, Harris introdujo por primera vez el término "metadiscurso" para referirse a "una forma de comprender el lenguaje en uso, que representa los esfuerzos de un escritor o hablante por dirigir la percepción de un receptor de un texto" (Hyland, 2005, p. 3). Desde entonces, y especialmente a partir de la década de 1980, se han publicado numerosos estudios sobre este tema, lo que refleja el interés de la comunidad científica en este concepto y su importancia en el ámbito de la lingüística aplicada. A continuación, se mencionan algunas de las publicaciones que destacan la relevancia e interés que ha suscitado este tema en la comunidad científica durante las últimas cuatro décadas. En la década de 1980: Schiffrin (1980); Williams (1981); Vande Kopple (1985); Crismore (1989). En la década de 1990: Crismore et al. (1993); Mauranen (1993); Intraprawat y Steffensen (1995); Steffensen y Cheng (1996). En la década de 2000: Hyland (2000; 2004; 2005; 2007); Ädel (2006); Caffi (2006). En la década de 2010: Hyland (2010; 2012); Correia (2013); Lee y Subtirelu (2015); Zhang (2016), Álvarez-Gil y Bondi (2021), entre otros.

A pesar del gran número de estudios relacionados con este concepto, su alcance y límites aún no están completamente claros. Esta falta de consenso en ciertos aspectos relacionados con el concepto de metadiscurso ha dado lugar a diversas definiciones del término, que no siempre son compatibles, pero que en algunos casos se han influenciado mutuamente. Algunas de las definiciones más conocidas, según Álvarez-Gil (2017; 2018), incluyen:

a. Williams (1981, pp. 121–122), por ejemplo, define el metadiscurso como hablar sobre la escritura, cualquier cosa que no se refiera al tema que se está tratando.

b. Crismore (1984, p. 282) sostiene que el metadiscurso opera en un plano referencial e informativo cuando guía a los lectores sobre cómo comprender los propósitos y objetivos del autor, así como el mensaje principal en relación con su contenido y estructura. Esta referencia puede ser global o local. El metadiscurso también funciona en un plano expresivo o actitudinal cuando orienta a los lectores sobre cómo percibir al autor, es decir, cómo entender la perspectiva o postura del autor hacia el contenido o la estructura del discurso principal.

c. Mauranen (1993) identifica dos tendencias principales en los estudios de metadiscurso: el enfoque integrativo y el no integrativo. El primero considera la interacción textual entre el escritor y el lector como una característica definitoria, mientras que el último enfoque concibe el metadiscurso como un concepto más restringido que examina exclusivamente la reflexividad, es decir, la capacidad del lenguaje para reflexionar sobre sí mismo (Ädel, 2010, p. 70). Los enfoques no integrativos tienden a definir el metadiscurso como "expresiones lingüísticas reflexivas que hacen referencia al texto en proceso en sí o a su forma lingüística, incluyendo referencias a la persona del escritor y al lector imaginario como lector y al lector del texto actual" (Ädel, 2005, p. 154).

d. Vande Kopple (1985, p. 87) afirma que el metadiscurso textual muestra cómo relacionamos y vinculamos proposiciones individuales para crear un texto coherente y cohesionado, y cómo los elementos individuales de esas proposiciones adquieren significado en conjunto con otros elementos del texto. En cuanto al metadiscurso interpersonal, ayuda a expresar nuestras personalidades y nuestras reacciones al contenido proposicional de nuestros textos y caracteriza la interacción que deseamos mantener con nuestros lectores respecto a ese

contenido (Vande Kopple, 1985, p. 87). En la taxonomía propuesta por Vande Kopple (1985), el metadiscurso textual abarca cuatro categorías: (i) conectores de texto, (ii) explicaciones de código, (iii) indicadores de validez y (iv) narradores. Además, el metadiscurso interpersonal incluye tres tipos de dispositivos: (i) marcadores de ilocución, (ii) marcadores de actitud y (iii) comentarios. El modelo propuesto por Vande Kopple (1985) ha sido ampliamente reconocido y muchos lingüistas lo consideran el primer intento de sistematizar el análisis de los dispositivos de metadiscurso. No obstante, como señalan algunos académicos, incluyendo a Hyland (2005, p. 32), la superposición funcional entre algunas categorías dificulta la realización de análisis satisfactorios.

e. Según Hyland (2017, p. 1), el concepto de metadiscurso se refiere a las formas en que los escritores y hablantes interactúan a través de su uso del lenguaje con los lectores y oyentes. En este estudio, para analizar las instancias encontradas en el corpus compilado de tesis, seguiremos la teoría sobre el metadiscurso presentada en Hyland (2005), que utiliza la siguiente taxonomía.

1.2.1. Metadiscurso interactivo e interaccional

En cuanto a sus categorías distintivas, según Hyland (2005, p. 49), el metadiscurso se puede dividir en dos dimensiones principales: interactiva e interaccional. La categoría de metadiscurso interactivo abarca explicaciones de código, marcadores endofóricos, evidenciales, marcadores de estructura y marcadores de transición, mientras que la categoría interaccional incluye marcadores de actitud, refuerzos, marcadores de compromiso, atenuadores y autorreferencias.

Evidentemente, la presencia tácita del lector constituye un elemento fundamental en la escritura académica, y los autores tienen la responsabilidad de intentar fomentar y guiar la interacción con sus posibles lectores. Por lo tanto, podemos argumentar que la inclusión de dispositivos de metadiscurso interactivo en textos académicos escritos resulta esencial para los escritores que desean interactuar eficazmente con sus

posibles lectores. Mur-Dueñas (2011, p. 3069) explica esta distinción entre las dos dimensiones de la siguiente manera: tanto las características de metadiscurso interactivo (que tienen como objetivo organizar y dar forma al material en función de las necesidades y expectativas probables de los lectores) como las características de metadiscurso interaccional (que tienen como objetivo presentar a los académicos como autores y establecer un vínculo entre el escritor y el lector) son una respuesta a la dimensión interpersonal de la escritura.

En este estudio, nos centraremos en la dimensión interaccional, ya que la categoría que pretendemos analizar se refiere a los refuerzos, que forman parte de esta dimensión. La dimensión interaccional abarca las estrategias que los autores utilizan para interactuar con sus posibles lectores y comentar sobre el contenido transmitido. Mediante el uso de elementos de este tipo, los escritores buscan expresar su punto de vista e involucrar a sus lectores. En el caso específico de los textos académicos, los autores suelen emplear elementos interaccionales para conectar con los lectores, lo que ocurre con menos frecuencia en otros tipos de escritura. Como señala Hyland (2005, p. 80), estos dispositivos pueden ayudar a controlar el grado de personalidad en un texto a medida que los escritores reconocen y conectan con otros, atrayéndolos con su argumento, centrando su atención, reconociendo sus incertidumbres y guiándolos hacia interpretaciones. Los dispositivos de metadiscurso interaccional se pueden agrupar en cinco categorías amplias (Mur-Dueñas, 2011, p. 3070):

a. Refuerzos: características que resaltan la certeza y convicción del escritor respecto a una proposición, y que pueden ser el resultado de ciertas convenciones pragmáticas en la escritura académica.

b. Marcadores de actitud: elementos que reflejan la evaluación afectiva del escritor sobre ciertos parámetros o entidades.

c. Marcadores de compromiso: elementos utilizados por los académicos para involucrar a los lectores en el texto, haciéndolos partícipes en la construcción del conocimiento académico.

Estos incluyen pronombres personales, preguntas retóricas, directivas y apartados.

d. Atenuadores: características que limitan el compromiso pleno del escritor con lo que se afirma en una proposición y que pueden ser el resultado de ciertas convenciones pragmáticas en la escritura académica.

e. Autorreferencias: indicadores explícitos de la persona autorial del académico o académicos. Estos incluyen autocitas y autorreferencias.

3. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El corpus actual consta de 550 tesis escritas en inglés y presentadas para su evaluación en universidades españolas durante el período 2011-2021. Los textos se han organizado en cinco subcorpus, uno por cada área principal de conocimiento, a saber, artes y humanidades, ciencias, ingeniería y arquitectura, ciencias de la salud y ciencias sociales y jurídicas. Se han recopilado diez tesis para cada área de conocimiento por año, desde 2011 hasta 2021, ambos años inclusive. Las tesis incluidas en la compilación están disponibles en acceso abierto y se han obtenido de los repositorios institucionales de 11 universidades españolas.

Con el fin de obtener una muestra lo más diversa posible, se seleccionaron instituciones de diferentes regiones de España. Específicamente, las tesis compiladas se defendieron en las siguientes instituciones de educación superior: Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Salamanca, Universidad de Sevilla, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad del País Vasco, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Carlos III.

Durante el proceso de compilación, se observó que, incluso en España, en comparación con otros países europeos, el porcentaje de tesis escritas en inglés es bajo. Aunque se identificó un aumento desde el inicio hasta el final de la década analizada, el español sigue siendo el idioma predominante en este tipo de investigación. Uno de los factores que

podría explicar el aumento en el número de tesis escritas en inglés es la opción reciente de construir un volumen de doctorado a partir de la recopilación de tres artículos de investigación publicados juntos. El uso del inglés refleja la expectativa de una mayor difusión de los resultados de la investigación. Durante el proceso de compilación, se observó esta práctica, especialmente en las áreas de ciencias de la salud y ciencias, y se utilizó con mayor frecuencia en años más recientes.

El número total de palabras en el corpus supera los 30 millones, distribuidas entre los diferentes subcorpus como se muestra en la tabla 1. El recuento de palabras incluye todas las secciones de las tesis relevantes para nuestro estudio, excluyendo el material metatextual, como tablas de contenido, agradecimientos, dedicatorias, bibliografías y datos biográficos, entre otros.

TABLA 1. *Composición de los subcorpus según disciplina*

Subcorpus	Número de textos	Tokens	Lemmas
Artes y Humanidades	110	9.559.825	250.893
Ciencias Sociales y Jurídicas	110	5.705.099	138.004
Ciencias Naturales	110	5.331.257	197.517
Ciencias de la Salud	110	4.875.772	181.424
Ingeniería y Arquitectura	110	4.809.970	137.660

Fuente: elaboración propia

El aspecto más desafiante de emplear una metodología de corpus para analizar este tipo de fenómenos lingüísticos radica en la dimensión pragmática, ya que es necesario considerar el contexto para desambiguar significados y funciones. Por lo tanto, nuestra metodología basada en el procesamiento computacional de textos se complementa con un minucioso examen visual de las ocurrencias en sus contextos. Para explorar los textos, realizamos búsquedas mediante AntConc, una herramienta de software de lingüística de corpus, con el fin de identificar todas las instancias de adverbiales en el corpus. Una vez que se completó la lista, se requirió un análisis visual detenido de los casos para detectar aquellos que funcionan como refuerzos y determinar si existe variación entre los dos subcorpus examinados, en particular en lo que respecta a las categorías de evaluación que señalan.

La elección de las tesis doctorales como tipo de texto para este estudio se justifica por su capacidad para ofrecer una variedad de discursos que cubren diversas áreas de conocimiento. Como señala Mur-Dueñas (2011), las tesis doctorales son un género que se encuentra en el extremo superior del rango de diversidad textual, ya que son el resultado de la investigación individual de cada autor. Por lo tanto, estas investigaciones tienden a reflejar las diferencias personales de cada escritor y su comprensión particular de las convenciones discursivas de su campo. En cuanto a la selección de los refuerzos, se realizó una búsqueda de palabras clave que identificaran los refuerzos en inglés, teniendo en cuenta que estos refuerzos podían variar en función de la certeza o la duda que expresan.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los datos obtenidos en lo que respecta a los adverbiales actuando como *boosters* o intensificadores y como *hedges* o mitigadores en los diferentes subcorpus que componen nuestro corpus de tesis doctorales. En la tabla 2 se muestran las frecuencias y relativas de los adverbiales que desde el punto de vista metadiscursivo funcionan como intensificadores.

TABLA 2. *Frecuencias absolutas y relativas de intensificadores en cada uno de los subcorpus según disciplinas.*

Disciplina	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Artes y humanidades	12729	13,315
Ciencias sociales y jurídicas	6065	10,631
Ciencias naturales	5353	10,979
Ciencias de la salud	1866	21,537
Ingeniería y arquitectura	5198	10,807

Fuente: elaboración propia

Se ha seleccionado un ejemplo de cada uno de los subcorpus para ilustrar el uso y la función de los adverbiales. En los tres ejemplos incluidos a continuación los adverbios *fully*, *completely* y *extremely* se utilizan para intensificar o enfatizar el grado de ciertas acciones o características

en las oraciones. Estos adverbiales tienen una función metadiscursiva como *boosters* o intensificadores, ya que amplían la intensidad o el alcance de las acciones o características descritas en la proposición.

- Ejemplo del subcorpus de artes y humanidades:

> It is also necessary to take phraseology research to the classroom itself, so that the teaching approaches being proposed in pedagogy-oriented investigations can be evaluated and improved. It is only in this way that teachers and learners can **fully** benefit from all the groundbreaking advances in the study of multi-word units of meaning. (Lorenzo Salazar, 2011).

En el ejemplo anterior extraído del subcorpus de artes y humanidades, el adverbio *fully* se coloca antes del verbo *benefit* para enfatizar que los maestros y estudiantes pueden obtener el máximo beneficio. Su función es intensificar el grado de beneficio que se puede obtener.

- Ejemplo del subcorpus de ciencias sociales:

> The current NAFTA jurisprudence **completely** effaces consideration of this second component in favor of a non-rebuttable and virtually boundless public purpose category reconfigured with "police powers" nomenclature. (Martínez Fraga, 2013).

En este ejemplo, *completely* se coloca antes del verbo *effaces* para indicar que la jurisprudencia de NAFTA borra por completo la consideración de cierto componente. Su función es intensificar la acción de borrar.

- Ejemplo del subcorpus ciencias naturales:

> Our findings also confirm the importance of the summer Azores High for the European climate. In particular, displacements of the Azores High center towards the north-east coincided with **extremely** warm summers in western Europe, as inferred from independent temperature reconstructions. (Santero, 2021).

En el caso del ejemplo extraído del subcorpus de ciencias naturales, el adverbio *extremely* se sitúa antes del adjetivo *warm* para destacar que los veranos en Europa son muy cálidos y en este caso, su función es intensificar el grado de calidez. En este contexto concreto, *extremely* no modifica una acción directa, sino que enfatiza la importancia de la información que se obtiene de las reconstrucciones de temperatura independientes.

- Ejemplo del subcorpus de ciencias de la salud:

> The first case may result of leakage from the vascular endothelium and the subsequent release of serum proteins: i.e. albumin) into the alveolar lumen, as a consequence of lung injury or edema. In this situation, the rate of surfactant adsorption is **strongly** affected by both the presence of the serum proteins at the surface (steric impediment) and the competitive adsorption of serum proteins. (Cerrada de Dueñas, 2015).

En el ejemplo del subcorpus de ciencias de la salud, el adverbio *strongly* sirve para enfatizar la influencia de la presencia de las proteínas del suero y la adsorción competitiva de estas proteínas es significativa y tiene un impacto considerable en la tasa de adsorción del surfactante.

- Ejemplo del Subcorpus de ingeniería y arquitectura:

> Also, metaheuristics are approximate search methods, this meaning that they do not guarantee finding an optimal solution. Nevertheless, this should not constitute a problem, given that in challenge (3) we stated that the existence of one single optimal solution that dominates every other possible solution is **extremely** unlikely, especially since the value of metric m for a solution is stochastic. (Baldominos Gomez, 2018).

En este ejemplo, el adverbio extremely se utiliza para reforzar la idea de improbabilidad o baja probabilidad. La combinación del adverbial *extremely* con *unlikely,* sirve para indicar que algo es altamente improbable o casi imposible de ocurrir. En este contexto, se está hablando de la improbabilidad de que exista una única solución óptima que sea dominante sobre todas las demás soluciones posibles en el contexto de la investigación.

En la tabla 3 se muestran las frecuencias relativas y absolutas de los adverbiales que desde el punto de vista metadiscursivo funcionan como *hedges* o mitigadores en los diferentes subcorpus que componen nuestro corpus de tesis doctorales.

Como puede apreciarse si se comparan los datos de las tablas 2 y 3, los adverbiales actuando como mitigadores son más frecuentes en todos los subcorpus independientemente de la disciplina académica.

TABLA 3. *Frecuencias absolutas y relativas de mitigadores en cada uno de los subcorpus según disciplinas.*

Disciplina	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Artes y humanidades	18785	19,65
Ciencias sociales y jurídicas	10106	17,714
Ciencias naturales	6128	11,494
Ciencias de la salud	6415	13,157
Ingeniería y arquitectura	5398	10,907

Fuente: elaboración propia

En los tres ejemplos obtenidos de los subcorpus de artes y humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales, los adverbiales *partially*, *practically* y *slightly* cumplen la función de mitigadores, ya que introducen cierta precaución o atenuación en las afirmaciones o descripciones en las que están insertos.

- Ejemplo del subcorpus de artes y humanidades:

  On the other hand, even though Virginia Woolf is fully aware of women's victories in this field—she alludes to the Married Women's Property Act in A Room of One's Own—, the situation in Orlando remains **partially** unresolved, and responds still to a criticism towards the rights women held during the Victorian period. (García Madrid, 2021).

- Ejemplo del subcorpus de ciencias sociales:

  This was the case in most provinces, with the exception of Mendoza where the average size of the population in the thirteen counties where Perón won the election was **practically** the same as the average population of all the provincial counties. (Bercoff, 2019)

- Ejemplo del subcorpus ciencias naturales:

  Even if the stain dried down completely, the sections were useable. When washing, the stream was directed **slightly** above the sections with the slide tilted at about a 45º angle above a catch basin for the excess stain. (Benítez Santana, 2011)

El uso de *partially* en el ejemplo obtenido del corpus de artes y humanidades introduce cierta precaución en la afirmación de que la situación está sin resolver. Indica que no está completamente resuelta, pero no descarta la posibilidad de que haya algunos aspectos que sí lo estén.

Por su parte, en el ejemplo del subcorpus de ciencias sociales y jurídicas, *practically* se utiliza para atenuar la afirmación de que el tamaño promedio de la población es exactamente igual. Indica que es casi igual, pero no necesariamente idéntico.

En tercer lugar, en el ejemplo proveniente del subcorpus de ciencias naturales, el adverbio *slightly* se emplea para atenuar la afirmación sobre la posición del flujo, indicando que está un poco por encima.

- Ejemplo del subcorpus de ciencias de la salud:

  The trend to ascribe differential effects to the stimulation of either subtype is continuously challenged by the complex pharmacology of the melatonergic receptors. Nevertheless, it is still surprising how a weak partial agonist like 1.21, 10-6 fold less potent than melatonin and **barely** able to stimulate the activation of melatonin receptors (≤30% relative intrinsic activity in the [35S]GTPγS assay), is more potent at potentiating neurogenesis in vitro, and in vivo. (de la Fuente Revenga, 2014)

- Ejemplo del subcorpus de ingeniería y arquitectura:

  However, pyrolysis of plastics coming from real waste streams has **scarcely** been studied. In Europe only a few works of Kaminsky et al. (1997, 1999) have been published and in Asia a few more studies have been carried out (Bhaskar et al., 2003; Lee 2007) due to the high development and implementation of these processes in Asia, especially in Japan. (López Urionabarrenechea, 2011)

En los dos ejemplos anteriores, los adverbiales *barely* y *scarcely* se utilizan para introducir un grado de precaución y atenuar las afirmaciones que se hacen en las oraciones.

En el ejemplo del subcorpus de ciencias de la salud, *barely* resalta que la estimulación es mínima o apenas perceptible, lo que implica que no se puede esperar una fuerte respuesta de los receptores. Mientras que en el ejemplo del subcorpus de ingeniería y arquitectura, el adverbio *scarcely* sugiere que el área de investigación mencionada ha recibido muy poca atención o que ha sido poco explorada. Nuevamente, en este contexto, *scarcely* funciona como un mitigador al destacar la falta de investigación significativa en este tema.

5. RELEVANCIA PEDAGÓGICA DEL ESTUDIO

El análisis de adverbiales actuando como intensificadores y mitigadores en tesis doctorales escritas en inglés y defendidas en universidades españolas tiene una relevancia pedagógica significativa para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) en el contexto académico. Estos marcadores metadiscursivos desempeñan un papel crucial en la escritura académica, y comprender cómo se utilizan puede enriquecer la competencia lingüística de los estudiantes de EFL y mejorar sus habilidades de lectura crítica.

En primer lugar, el análisis de los adverbiales que funcionan como reforzadores ofrece a los estudiantes la oportunidad de comprender cómo los autores refuerzan y enfatizan sus argumentos en textos académicos. Adverbios como *fully*, *completely* y *extremely* se utilizan para destacar la importancia de ciertas afirmaciones o para intensificar la fuerza de los argumentos presentados. Esto no solo ayuda a los estudiantes a identificar las ideas clave en un texto, sino que también les permite desarrollar habilidades de escritura más efectivas al aprender a expresar sus propias ideas con claridad.

Por otro lado, el análisis de adverbiales actuando como mitigadores es esencial para que los estudiantes de EFL comprendan la cautela y la moderación en la escritura académica. Adverbios como por ejemplo *partially*, *barely* y *scarcely* se utilizan para atenuar afirmaciones y mostrar un enfoque equilibrado y realista hacia la evidencia y los argumentos. Esto ayuda a los estudiantes a evitar declaraciones categóricas excesivamente simplistas y a desarrollar habilidades críticas al evaluar la solidez de los argumentos en textos académicos.

En general, el análisis de marcadores metadiscursivos en textos académicos puede proporcionar a los estudiantes de inglés como lengua extranjera valiosas herramientas para mejorar su comprensión lectora y sus habilidades de escritura en el ámbito académico. Les permite no solo ser lectores más críticos y analíticos, sino también ser escritores más efectivos y persuasivos en sus propios trabajos académicos. La comprensión de cómo los adverbiales pueden influir en la percepción de los argumentos les brinda una base sólida para participar de manera

más activa y competente en discusiones académicas y contribuir de manera significativa a la comunidad académica internacional.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio interdisciplinario que analiza el uso de adverbiales y sus funciones metadiscursivas como *boosters* y *hedges* en tesis doctorales escritas en inglés y defendidas en universidades españolas muestra una conexión entre la lingüística y la pedagogía en el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL). Los marcadores metadiscursivos desempeñan un papel esencial en la comunicación académica, ya que guían al lector a través de la argumentación del autor, influyen en la percepción de los argumentos y afectan la calidad de la escritura académica. Como tal, este estudio proporciona un ejemplo de cómo los docentes pueden conectar su investigación en el ámbito de la lingüística con su labor docente para que sus estudiantes de EFL mejoren su competencia lingüística, sus habilidades de lectura crítica y su capacidad para expresarse de manera efectiva en un entorno académico.

La relevancia pedagógica de este análisis radica en su capacidad para empoderar a los estudiantes de EFL, tanto como lectores críticos como escritores persuasivos. Al comprender cómo los adverbiales pueden utilizarse estratégicamente para enfatizar o atenuar afirmaciones, los estudiantes pueden navegar de manera más efectiva a través de textos académicos, evaluar la solidez de los argumentos y desarrollar sus propias habilidades de escritura académica. Además, este estudio resalta la importancia de la pragmática y la competencia discursiva en la enseñanza del inglés académico, lo que enriquece aún más el valor pedagógico de este análisis interdisciplinario. En última instancia, este estudio ofrece una ventana al mundo complejo y matizado de la comunicación académica en inglés, equipando a los estudiantes de EFL con las herramientas necesarias para participar de manera más informada y competente en el ámbito académico global.

7. AGRADECIMIENTOS

Este texto se ha realizado en el marco de una Ayuda de Recualificación del Profesorado Universitario concedida por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y financiada por los Fondos Comunitarios de la Unión Europea-Next Generation y por el Ministerio de Universidades de España.

8. REFERENCIAS

Ädel, A. (2010). Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. Nordic Journal of English Studies, 9(2), 69-97.

Ädel, A. (2006). Metadiscourse in L1 and L2 English. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/scl.24

Ädel, A. (2005). On the boundaries between evaluation and metadiscourse. Strategies in academic discourse, 153-162.

Alonso-Almeida, F. (2015). Introduction to stance language. Research in Corpus Linguistics, 3, 1-5.

Álvarez-Gil, F. J. (2018). Adverbs ending in -ly in late Modern English. Evidence from the Coruña Corpus of History English texts. Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

Álvarez-Gil, F. J. (2017). 'In fact' and 'actually' in English history texts (1700-1900). LFE: Revista de lenguas para fines específicos, 23(2), 247-262. https://doi.org/10.20420/rlfe.2017.181

Álvarez-Gil, F. J. & Bondi, M. (2021). Introduction to the monographic section: Metadiscourse devices in academic discourse. Revista signos, 54(106), 518-528.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (2021). Grammar of Spoken and Written English. John Benjamins.

Biber, D. & Finegan, E. (1988). Adverbial stance types in English. Discourse Processes 11: 1-34.

Caffi, C. (2006). Metapragmatics. En K. Brown (Ed.), Encyclopedia of Language & Linguistics (2nd ed.), (pp 83-88). Elsevier.

Conrad, S. & Biber, D. (1999). Adverbial stance marking in speech and writing. In S. Hunston and G. Thompson (Eds.), Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse, (pp 56-73). Oxford University Press.

Correia, R. (2013). Automatic classification of metadiscourse for presentation skills instruction [PhD dissertation]. Carnegie Mellon University.

Crismore, A. (1989). Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act. Peter Lang.

Crismore, A. (1984). The rhetoric of textbooks: Metadiscourse. Curriculum Studies, 16(3), 279-296.

Crismore, A., R. Markkanen & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. Written Commun, 10, 39-71.

Downing, A. (2015). English Grammar: A University Course (3rd Edition). Routledge.

Greenbaum, S. (1969). Studies in English Adverbial Usage. Longman.

Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). An Introduction to Functional Grammar. Hodder Arnold.

Harris, Z. (1959). The transformational model of language structure. Anthropol. Linguist, 1(1), 27-29.

Haspelmath, M. (2001). Word classes/parts of speech. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, (pp 16538-16545). Pergamon.

Hyland, K. (2000). Hedges, boosters and lexical invisibility: Noticing modifiers in academic texts. Language Awareness, 9, 179-197. https://doi.org/10.1080/09658410008667145

Hyland, K. (2004). Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. University of Michigan Press, Ann Arbor.

Hyland, K. (2005). Metadiscourse. Continuum.

Hyland, K. (2007). Applying a gloss: exemplifying and reformulating in academic discourse. Applied Linguist, 28 (2), 266-285. https://doi.org/10.1093/applin/amm011

Hyland, K. (2010). Metadiscourse: mapping interactions in academic writing. Nordic Journal of English Studies, 9 (2), 125-143. https://doi.org/10.35360/njes.220

Hyland, K. (2012). Disciplinary Identities. Cambridge University Press.

Intraprawat, T. & Steffensen, M. (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. Journal of Second Language Writing, 4 (3), 253-272.

Lee, J. & Subtirelu, N. (2015). Metadiscourse in the classroom: a comparative analysis of EAP lessons and university lectures. English for Specific Purposes, 37, 52-62. https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.005

Mauranen, A. (1993). Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Text linguistic Study. Peter Lang.

Mur Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. Journal of Pragmatics, 43(12), 3068-3079. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1972). A Grammar of Contemporary English. Longman

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1985). A Comprehensive Grammar of the English Language. Longman

Schiffrin, D. (1980). Metatalk: organizational and evaluative brackets in discourse. Sociological Inquiry, 50, 199-236.

Simon-Vandenbergen, A. M. & Aijmer, K. (2007). The Semantic Field of Modal Certainty: A Corpus-based Study of English Adverbs. Walter de Guyter.

Steffensen, M. & Cheng, X. (1996). Metadiscourse and text pragmatics: how students write after learning about metadiscourse. En L. Bouton (Ed.), Pragmatics and Language Learning. Monograph Series 7, 153-170.

Vande Kopple, W.J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. Commun, 26, 82-93.

Williams, J. (1981). Style: Ten Lessons in Clarity and Grace (3rd edition). Boston: Foresman.

Zhang, M. (2016). A multidimensional analysis of metadiscourse markers across written registers. Discourse Studies, 18(2), 204-222. https://doi.org/10.1177/1461445615623907

DISCOURSE ANALYSIS OF INSTAGRAM VIDEOS TO FOSTER EFL STUDENTS' REFLECTION IN HIGHER EDUCATION

PAOLA CABRERA-SOLANO
Universidad Técnica Particular de Loja

LUZ CASTILLO-CUESTA
Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCTION

In the technology-based age, the field of English language teaching is evolving; in this context, pre-service teachers need to be equipped with skills that allow them to meet their students' needs and prepare them for success in the 21st century (Kaufman, 2013). One way of fostering learners' reflection is through the analysis of discourse regarding general interest topics available on social networks, which is possible thanks to the use of digital technology. According to Castor (2022), discourse analysis is a multi-disciplinary and varied perspective that includes several methodologies, such as rhetoric, speech act theory, conversation analysis, and narrative analysis. Discourse analysis involves examining and evaluating how language is utilized. Particularly, this field is focused on power dynamics and is based on the principle of constructivism (Hodges et al., 2008). Therefore, it becomes crucial for English as a Foreign Language (EFL) students to grasp the essentials of discourse analysis in higher education because it explores how language conveys social and cultural identities (Gee, 2014). In this context, the implementation of technology as a tool for conducting discourse analysis in the EFL classroom can make learning more engaging and interactive (Muhammadiah et al., 2023). Technology can also provide students with a personalized learning experience so they can access resources from around the world using social media. Certainly,

social networks have become powerful tools for entertainment and connection, as well as for sharing information, goals, and opinions (Orrù, 2014; Van Dijck, 2013). Besides, social networks can offer different advantages in education because they can provide students with the opportunity to obtain more comprehensive educational resources, expanding their knowledge and perspectives (Prayudha, 2022).

Concerning social networks, Bhandariand and Bimo (2022) state that they offer users the possibility to share and create a wide range of visual content. According to Pozzo et al. (2021), through social networks, it is possible to recognize the behavior of individuals who are part of a specific social group. In this regard, today some of the most powerful social networks are Instagram, Facebook, X, TikTok, among others; however, Instagram has the potential to give learners the freedom to engage in unrestricted communication with native speakers of English. Instagram promotes a feeling of connection among students when it is used in the classroom, and it allows EFL teachers to organize relevant and applicable activities to meet their learners' educational experiences (Handayani, 2015). For these reasons, the use of Instagram can empower students to independently guide their learning process (Siddig, 2020), which makes it a fundamental resource for discourse analysis purposes.

Several studies on the use of social networks as an effective resource for discourse analysis have been conducted worldwide. Rahman et al. (2021) examined humorous videos on Instagram, focusing on text, discourse practice, and sociocultural aspects. Qualitative descriptive analysis was performed using Norman Fairclough's discourse analysis model. The findings revealed that the videos, figures, and precise word choices subtly convey criticism, leading the audience to agree with his perspective. Rahman et al. (2021) investigated Bintang Emon's humorous discourse video on Instagram, focusing on the text, discourse practice, and sociocultural aspects. The qualitative descriptive method was employed by using Norman Fairclough's discourse analysis model. The analysis involved examining text elements such as representation, relation, and identity; discourse practice including production, consumption, and reproduction; and sociocultural practice of discourse humor.

The results showed that Bintang Emon utilized various rhetorical figures and carefully chosen words to deliver criticism, employing analogies to gain audience agreement.

Sitorus et al. (2021) conducted a critical discourse analysis based on how celebrities advertised cosmetic items on Instagram. A qualitative descriptive design following Norman Fairclough's critical discourse analysis was used to examine discursive and social practices. Three famous endorsers who regularly used Instagram for business purposes were randomly chosen to participate. The results imply that celebrities who promote items use discursive techniques to persuade people to buy and use them, such as authentic testimonies, scientific proof, and inspirational messaging. In a study conducted by Dewanty and Bram (2023), the discourse representation used in Instagram posts of unofficial news accounts for the English-speaking Indonesian community was explored. The study intended to show the discourse representation used in an unofficial news account about the socio-political situation in Indonesia. The qualitative approach was used to collect and analyze the data. Data were collected from 50 Instagram posts. Besides, data were analyzed by identifying sentences based on discourse representation theory. The results revealed that, in both direct and indirect discourse, reporting verbs were mostly used. The reporting verbs in direct and indirect discourse were 69% and 78%, respectively. Meanwhile, indirect discourse was the mode and form of discourse representation that was mostly used (82%) in Instagram posts.

Based on the previous aspects, this research aims to investigate the ideological discourse of English native speakers based on Instagram videos to identify, understand, and reflect on their most significant thought structures. In this way, Ecuadorian pre-service English teachers will be able to understand the pedagogical implications of discourse analysis in the EFL classroom. This study is based on Norman Fairclough's critical discourse analysis (CDA) approach, which according to Gee (2015), aims to comprehend how language, ideology, and power interact in social circumstances. It is important to mention that in this model, "language is conceived as one element of the social process dialectically interconnected with others" (Fairclough & Graham, 2002, p. 188).

The three interconnected dimensions in Fairclough's paradigm are textual analysis, discursive practice, and social practice. These dimensions make it possible to examine how language both reflects and shapes social power structures and ideologies in depth. The textual dimension tries to understand how meaning is created inside a text, it requires a comprehensive investigation of syntax, vocabulary, metaphors, and other linguistic components. As for the discursive practice dimension, it tries to comprehend how particular discourses are applied in specific situations, and it intends to reveal how language is used to support some beliefs, marginalize others, or uphold power structures. The social-practice dimension focuses on how discourse influences social institutions and power dynamics (Gee, 2015). Additionally, Wodak and Meyer (2009) highlight the utility of CDA in revealing the prevalent discursive nature of contemporary social and cultural shifts. Finally, this study intends to explore how real language reflects and changes social power dynamics, norms, and ideologies, taking Instagram as a useful instrument for evaluating the ideological discourse used by native English speakers. The goals of this study are further enhanced by using the project-based learning approach (PBL), which encourages cooperative efforts among students to engage in critical debates and reflections on relevant topics including racism and gender violence. These themes represent engaging subjects that motivate EFL students to evaluate speech effectively, giving them a deeper appreciation of the influence of language in social circumstances and encouraging careful consideration of existing views.

2. OBJECTIVES

- To equip EFL pre-service teachers with skills for critical discourse analysis and reflection through the use of social networks.
- To analyze the ideological discourse of English native speakers on Instagram videos to foster pre-service teachers' reflection and improve their linguistic and pedagogical skills.

3. METHODOLOGY

3.1. Setting and participants

The participants involved in this study were 21 EFL pre-service teachers enrolled in an on-site Discourse Analysis course offered by the English Major at Universidad Tecnica Particular de Loja in southern Ecuador. The students' ages ranged from 20 to 24 years old, and their English proficiency level was B2 (advanced) according to the Common European Framework for References (CEFR).

3.2. Instruments

- An online diagnostic questionnaire was administered to identify students' prior knowledge regarding discourse analysis.
- An online perception questionnaire was used to determine the students' opinions regarding the implementation of the PBL and CDA approaches.
- A corpus of 50 texts obtained from publications made by native speakers on Instagram was organized. This process allowed the researchers to gain insightful knowledge of language usage in this online environment.

It is necessary to mention that the instruments (diagnostic and perception questionnaire) were carefully piloted with a similar group of students, offering a solid framework for examining pre-service teachers' previous experiences, perceptions, and the practical application of discourse analysis in the higher education context.

3.3. Procedure

A mixed-method approach integrating elements of both qualitative and quantitative research was used in this study. This method allows researchers to attain a comprehensive understanding of the research topic, as emphasized by Creswell (2015). In addition, the PBL methodology was implemented. According to Kubiatko and Vaculová (2011), Project-based learning is a type of training that places the student at the

center of the learning process, and it is considered a teaching technique that promotes critical thinking among learners. Additionally, this approach provides for in-depth exploration of a subject, giving students a predefined route of learning outcomes or objectives to achieve (Kubiatko & Vaculová, 2011).

It is necessary to remark that this work was carried out during a five-month period. Initially, an online diagnostic questionnaire was administered using the Google Forms digital tool. The results from this instrument allowed the researchers to determine the participants' prior knowledge to plan the process of identifying, selecting, organizing, and analyzing the corpus. Subsequently, the PBL methodology was implemented for students to work in groups to collect a corpus of 50 texts based on Instagram videos. In this stage, the students selected videos published by native English speakers, including themes related to ideological and social aspects such as racism and gender violence. Then the corpus was analyzed considering the textual, discursive practice, and sociocultural dimensions proposed by Fairclough (1992) so that the participants could reflect on the pedagogical potential of the texts.

As for the textual dimension, the meaning of expressions was interpreted in context. A detailed analysis of the text's linguistic and semiotic components, including grammar, vocabulary, metaphors, rhetorical devices, and general structure, was conducted. Concerning discursive practice, this dimension showed the relationship between discursive processes and the texts. It is worth mentioning that the videos were analyzed based on the context. Besides, it is important to mention that the sociocultural dimension implies analyzing the relationship between discourse and society. That is to say, the analysis was focused on language and the individual words that shaped the texts produced by native speakers on Instagram (Sabir & Kanwal, 2018). At the end of the study, a perceptions questionnaire was administered using Google Forms to understand students' views regarding the use of Fairclough's discourse analysis model. Additionally, the aim was to gather insights on the importance of this type of analysis in promoting critical-reflexive thinking and its pedagogical implications in EFL teaching.

4. RESULTS

The diagnostic survey revealed that 91.67% of the participants had pedagogical knowledge of English teaching. Furthermore, 94.44% were not familiar with discourse analysis models or their didactic implications. As for the students' perceptions, the results are shown in Table 1.

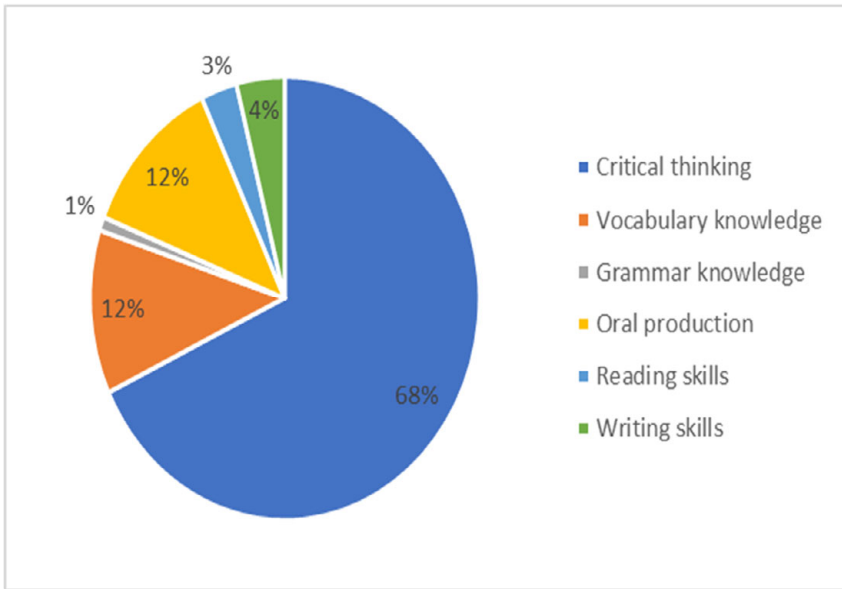
TABLE 1. *Students' perceptions*

Statements	Totally agree	Agree	Neutral	Disagree	Totally disagree
The application of critical discourse analysis was beneficial for understanding the social interactions of native speakers.	95,23%	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%
Through discourse analysis, it is possible to improve critical and reflective thinking skills in EFL teaching.	66,67%	28,57%	4,72%	0,00%	0,00%
Instagram is a suitable social network for conducting critical discourse analysis.	90,42%	4,76%	4,76%	0,00%	0,00%
The critical discourse analysis model was useful for understanding socio-cultural issues.	95,24%	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%
Discussing and interpreting the content and discourse of Instagram videos in English improves my confidence.	85,71%	9,53%	4,72%	0,00%	0,00%
Integrating Instagram videos into EFL learning enhanced my critical thinking and analytical skills.	90,42%	9,52%	0,00%	0,00%	0,00%
Discourse analysis of Instagram videos enhanced my awareness of linguistic features and stylistic choices.	90,48%	4,76%	4,72%	0,00%	0,00%
Integrating discourse analysis of Instagram videos into EFL instruction added value to my language learning experience	85,71%	9,53%	4,72%	0,00%	0,00%

Source: Own elaboration

Regarding the implications of discourse analysis, the results are displayed in Graph 1.

***GRAPH 1**. Implications of discourse analysis*



Source: Own elaboration

An excerpt of English speakers' discourse is shown in Table 2.

***TABLE 2.** Native English speakers Discourse on Instagram.*

Social issue	Excerpts of discourse
Racism	Individuals of African descent face a higher likelihood of encountering occupational risks. Racism is akin to a widespread issue affecting society. Children from Black backgrounds often find themselves growing up in poor regions. So, you acknowledge it? Are you aware of your racial biases?
Gender violence	Stop acting like a girl. Males should not show their emotions by crying. Display masculine qualities. Typical behavior of young boys should be expected.

Source: Own elaboration

5. DISCUSSION

The results of the diagnostic survey shed light on the participants' level of pedagogical knowledge related to EFL teaching. A significant

majority (91.67%) demonstrated familiarity with the pedagogical aspects associated with teaching English. However, a noteworthy number (94.44%) of students were not well-acquainted with discourse analysis models and their pedagogical implications, which highlights a crucial area for improvement.

Concerning the students' perceptions, the results indicate a high level of agreement (95.23% totally agree, and 4.76% agree) regarding the application of critical discourse analysis for understanding the social interactions of native English speakers. According to Mandarani et al. (2021), CDA allows for a deeper exploration and comprehension of social interactions among English speakers, including verbal and non-verbal language. Besides, CDA offers a solid and comprehensive education, and it is built on the use of critical thinking. Students who acquire a solid foundation in critical thinking often put their skills to good use right away and continue to achieve success.

The results also indicate that 66.67% of the participants totally agree and 28.57% agree that discourse analysis enhances critical and reflective thinking skills in English as a Foreign Language teaching, underscoring the potential of this approach for pedagogical improvement. It is important to remark that, according to Munro and Beck (2021), CDA allows learners to have a clear perspective on different social issues since they can consider, support, and enhance their preferences, dispositions, and values. In addition, one of the most significant advantages of CDA is that learners can develop higher-order thinking skills which involves new ways of knowing (Li & Zhang, 2022).

The overwhelming majority of respondents (90.42%) agreed that Instagram is an appropriate tool for undertaking critical discourse analysis. These results suggest a consensus among the surveyed individuals regarding the platform's aptness for this analytical approach. These findings are in line with those of Johnson et al. (2019)'s study, who found that Instagram offers a wealth of opportunities for academics to research discourse using intertextual and hypertextual relationships, including text that is linked to different places or accounts. Undoubtedly, Instagram's visual components allow for the analysis of symbolic and

semiotic representations, while its textual components (captions and comments) provide for linguistic research (Elhamy, 2022).

As for the utility of the Critical Discourse Analysis model in comprehending sociocultural issues, 95.24% agree with this aspect since they affirmed that it is a useful tool for understanding the complexities of language use in different contexts. However, a very small percentage (4.76%) in the "agree" scale would raise some points for debate, maybe because of concerns over the methodological limitations of this approach. Most students who find CDA useful underline how crucial it is for looking at socio-cultural issues through linguistic lenses, which is in line with Abbas et al. (2023)'s study, which suggests that CDA allows a thorough examination to elucidate power relationships, ideologies, and societal norms that are ingrained in language.

The results also reveal a strong level of confidence in discussing and interpreting Instagram video content and discourse in English since an overwhelming majority of 85.71% expressed complete agreement. Furthermore, the 9.53% (agreement) and 4.72% (neutral) responses evidence that there was a notable consensus among the participants, demonstrating a general inclination towards feeling confident in comprehending and analyzing the content and discourse published by English native speakers on Instagram videos. Similarly, in a study conducted by Handayani (2015), it was found that Instagram can be a useful tool for learning a foreign language since it allows students to learn in a fun environment and fosters the production of ideas with the help of contextually appropriate content, which results in high levels of confidence.

With respect to the association between incorporating Instagram videos into EFL learning and a significant improvement in critical thinking and analytical skills, there was a positive reaction among the participants, with 90.42% absolutely agreeing and 9.52% agreeing. These results are consistent with the ones obtained in Wang et al's study (2020), which claims that incorporating visually appealing content, such as videos, can improve understanding among learners. Considering that the purpose of critical discourse analysis is to uncover and critique power relations (Hodges et al., 2008), the findings demonstrate that students

increased their knowledge retention, and critical thinking by utilizing video analysis.

Additionally, the survey's findings show that 90.48% of participants completely agree with the statement that discourse analysis of Instagram videos can increase their knowledge of linguistic details and stylistic choices, while 4.76% agree and 4.72% do not indicate a strong level of agreement on the advantages of this analytical strategy. In this respect, it is important to mention that, to decode and interpret signs regarding linguistic expertise and social behaviors, learners need to understand the speaker's position (Li, 2020). Since CDA tries to examine the relationship between discourse and power, students can enhance their linguistic knowledge while analyzing each text (Mandarani et al., 2021).

The findings also show that pre-service teachers have a favorable opinion of the integration of discourse analysis of Instagram videos into EFL instruction. The effectiveness of this educational strategy was confirmed by most participants (85.71%) who reported complete agreement regarding the added value to their language learning experience. An additional 9.53% showed agreement, and 4.72% had a neutral opinion, indicating the possibility of further research into elements or personal perspectives. This is in line with a study conducted by Ayuni et al (2017), who also found that even when students may have some misgivings about using social media for language learning, they did not deny the high value of those resources for enhancing learning.

In terms of didactic implications, it is noteworthy that 68% of the participants highlighted the enhancement of their pedagogical competencies for teaching English as a foreign language through discourse analysis. Additionally, a notable 12% reported improvement in both grammar and vocabulary knowledge, underscoring multiple advantages gained from engaging in discourse analysis as part of their language learning experience. These results suggest that discourse analysis allows learners to explore authentic language, enriching their linguistic repertoire. In other words, Celce-Murcia and Olshtain (2001) argue that for the language education process to be in line with discourse analysis, it must be centered on techniques that help learners communicate effectively. Consequently, analyzing the language used by native English

speakers to express their thoughts is not an easy task (Tenbrink, 2015). For this reason, CDA not only facilitates cognitive development, but it gives pre-service teachers the tools to plan more productive lessons.

5.1. Corpus Analysis

Implementing digital project-based learning allowed the students to collect a corpus, mostly including informal and spontaneous vocabulary used by English native speakers on Instagram videos. According to Barajas et al. (2007), the use of technology enables the development of audiovisual tools through which various types of discourses can be expressed. In this context, all the Instagram videos were analyzed considering how they were produced, how they were consumed, and the power relationships they evidenced (Muhassin et al., 2022). It is necessary to mention that according to Albert and Salam (2013), social media can be seen as a developing frontier where new social relations emerge at the nexus of information technology and human collective communicative behaviors. In this context, the discourse used in social media is a clear reflection of people's thoughts and judgments when expressing themselves, making it an interesting resource for analyzing ideological thinking.

The selected excerpts from the corpus were collaboratively analyzed by different groups of participants (see Table 2). The 50 excerpts reflect power relationships and ideologies on social issues such as racism and gender-based violence. With respect to the application of Fairclough's model, the textual, discursive practice, and sociocultural practice dimensions were separately analyzed.

5.2. Textual Dimension

According to Fairclough (2013), the textual extent is framed at the descriptive level concerning the formal properties of the text, which constitute the unit of analysis at the syntactic, lexical-semantic, and pragmatic levels. In this regard, most of the Instagram videos included spontaneous vocabulary. The speakers expressed ideologies for and against social issues related to power relations, racial disparities, and gender violence. Certainly, the use of basic sentence structures made it easy to

understand the speaker's intention. For example, when speakers referred to racism, they focused their attention on black children growing up in poor regions. The language used was confrontational and it reflected the power dynamics surrounding this social issue.

5.3. Discursive Practice Dimension

This dimension refers to the socio-cognitive aspects of text production and interpretation. The analysis was framed at the interpretative level regarding the relationship between text and interaction (Fairclough, 2013). It was evident that the selected topics for analysis came from current situations of racism and gender-based violence. Therefore, freedom of expression was evident in the Instagram videos, as everyone could freely express their opinions on controversial topics that influenced their lives. Furthermore, there was a tendency to depict graphically the social impact of situations or events that held the attention of internet users. For instance, when analyzing the speaker's discourse about gender violence, the language carried certain stereotypes. The discourse implied that acting in a way associated with being a girl is undesirable or weak. The language used enforced normative gender roles which suggest that displaying emotions, particularly crying, is inconsistent with the expected behavior of males. This discourse reinforces gender norms and contributes to the masculinity narrative, which in some cases can have harmful effects on society.

5.4. Sociocultural Practice Dimension

In this dimension, the analysis was carried out at the explanatory level of the relationship between interaction and social context. Fairclough (2013) explains that the relationship between text and sociocultural practice must be linked by discourse practice. In this respect, most speakers were famous people who had an impact on public opinion. In this context, all the expressions that were analyzed demonstrate how discourse is shaped by socio-cultural practices related to gender roles and expectations as well as racism. They highlight how language can be a tool for reinforcing traditional stereotypes, power dynamics, and normative behaviors within a society. In addition, the discourse used by native

speakers on Instagram videos mostly reflected the idea that individuals should conform to predetermined gender norms and beliefs so that deviations from these norms are considered atypical or unacceptable.

6. CONCLUSIONS

The use of Critical Discourse Analysis as part of Project-Based Learning enhances EFL students' linguistic skills and promotes their reflection on different socio-cultural issues. This empowers pre-service teachers to understand the pedagogical implications of discourse analysis in the EFL teaching field since they can understand the hidden meaning of English speakers' interactions and their impact on society.

The implementation of Fairclough's discourse analysis model strengthens the critical analysis skill of pre-service English teachers, helping them to understand the relationship between discursive interactions and their impact on society. Certainly, the critical analysis of discourse allows students to understand the ideological and socio-discursive representations of current issues that impact a country's reality.

Using innovative digital projects empowers EFL pre-service teachers with the necessary skills for critical discourse analysis and reflection, considering textual, discursive practice, and sociocultural dimensions. Besides, the effective implementation of collaborative discourse analysis projects with advanced-level learners reinforces their process of language acquisition, and enhances their receptive and productive skills.

Instagram is an effective tool for undertaking Critical Discourse Analysis in higher education. A wide range of social concerns can be discussed in the posts, comments, stories, and videos that make up this platform's rich and diverse source of information. Students can examine the language and discourse present in these resources through the lens of CDA, developing a deeper comprehension of the cultural settings and power dynamics they contain.

The construction and careful analysis of corpora derived from real oral texts published by English native speakers on Instagram promote pre-service teachers' understanding of the pedagogical implications of

discourse analysis in the EFL teaching field since they can create dynamic learning environments based on the ideological interactions of English speakers and their impact on society.

EFL instructors who were part of this study had to adapt the feedback procedures to make sure that all the participants could receive ongoing support. Due to the different accents used by English native speakers on Instagram, some learners found it difficult to collect the corpus, which posed a major constraint and a substantial obstacle for this research. These students had trouble comprehending the accents of speakers from different nationalities. For this reason, future studies in the field of discourse analysis might examine the impact of pronunciation modes and perhaps provide effective suggestions for efficient corpus gathering and analysis methods.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank the authorities of Universidad Técnica Particular de Loja for encouraging and supporting this initiative of innovative education through the EFL Learning, Teaching and Technology Research Group. We also acknowledge the Philosophy, Arts, and Humanities Department for its permanent support.

8. REFERENCES

Abbas, S., Aslam, S., & Nisa, N. (2023). Critical discourse analysis of Muniba Mazari's motivational speeches.

Albert, C., & Salam, A. (2013). Critical discourse analysis: Toward theories in social media.

Akhiar, A., Mydin, A. & Adi Kasuma, S. A. (2017). Students' perceptions and attitudes towards the use of Instagram in English language writing. Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI), Special issue on Graduate Students Research on Education, 47-72.

Barajas, A., Arteaga, J., & Álvarez, F. (2007). Modelo instruccional para el Diseño de Objetos de Aprendizaje: Modelo MIDOA.

Bhandari, A., & Bimo, S. (2022). Why's everyone on TikTok now? The algorithmized self and the future of self-making on social media. Social Media+ Society, 8(1), https://doi.org/10.1177/20563051221086241

Castor, T. (2022). The umbrella of discourse analysis and its role in CCO. In The Routledge Handbook of the Communicative Constitution of Organization (pp. 197-212). Routledge.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2001). Discourse Analysis and Language Teaching. In D. Schiffrin (Ed.), The Handbook of Discourse Analysis (pp. 707-724). Blackwell Publishers LTD, United Kingdom.

Creswell JW (2015) Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In: Hesse-Biber S and Johnson RB (eds). The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry. New York: Oxford University Press, pp. 61–71.

Dewanty, M., & Bram, B. (2023). Discourse representation on Indonesian socio-political situation in the Instagram posts of an English-speaking Indonesian community. Journal of Social Studies, 19(1), 55-62. http://dx.doi.org/10.21831/jss.v19i1. 52935. 55-62

Elhamy, H. (2022). Social semiotics for social media visuals: A framework for analysis and interpretation. In G. Punziano, A. Delli Paoli (Eds.), Handbook of research on advanced research methodologies for a digital society (pp. 548-570). IGI Global.

Fairclough, N. and Graham, P. (2002). Marx as critical discourse analyst: the genesis of a critical method and its relevance to the critique of global capital'. Estudios de Sociolinguistica, 3(1),185–229.

Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis. In M. Handford & J. P. Gee (Eds.), The Routledge handbook of discourse analysis (pp. 9-20). Routledge.

Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Polity.

Gee, J. (2014). An introduction to discourse analysis: Theory and method. Routledge.

Gee, J. (2015). Discourse analysis of games. In R. H. Jones, A. Chik & C. A. Hafner (Eds.), Discourse and digital practices (pp. 18-27). Routledge.

Handayani, F. (2015). Instagram as a teaching tool? Really?. Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang, 4(1), 320-327. https://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6942

Hodges, B. D., Kuper, A., & Reeves, S. (2008). Discourse analysis. The BMJ, 337, a879. https://doi.org/10.1136/bmj.a879

Johnson, B., Potocki, B., & Veldhuis, J. (2019). Is that my friend or an advert? The effectiveness of Instagram native advertisements posing as social posts. Journal of Computer-Mediated Communication, 24(3), 108-125. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz003

Kaufman, K. (2013). 21 ways to 21st-century skills: why students need them and ideas for practical implementation. Kappa Delta Pi Record, 49(2), 78-83. https://doi.org/10.1080/00228958.2013.786594

Kubiatko, M., & Vaculová, I. (2011). Project-based learning: characteristic and the experiences with application in the science subjects. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3(1), 65-74. https://goo.su/80HUGpE

Li, D., & Zhang, L. (2022). Exploring teacher scaffolding in a CLIL-framed EFL intensive reading class: A classroom discourse analysis approach. Language Teaching Research, 26(3), 333-360. https://doi.org/10.1177/136216882090334

Li, E. (2020). Blessing in disguise or bluffing in this guide: CDA on the Chinese language education policy for ethnic minority students in Hong Kong. International Journal of Education, 12(3), 67-73. http://dx.doi.org/10.5296/ije.v12i3.17234

Mandarani, V., Purwati, O., Santoso, D. (2021). A CDA perspective of cultural contents in the English junior high school textbooks. Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 5(2), 237-250. http://dx.doi.org/10.21093 /ijeltal.v5i2.671

Muhammadiah, M., Tannuary, A., Romadhianti, R., & Fatmawati, E. (2023). Critical discourse analysis in the education community to respond the hoax based on technology and information. Al-Ishlah. Jurnal Pendidikan, 15(1), 95-104. http://dx.doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.2158

Muhassin, M., Putri, N., Hidayati, D. A., & Pradana, S. (2022). A multimodal discourse analysis of the English textbooks' covers. English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris, 15(1), 1-21. http://www.ejournal.radenintan.ac.id/index.php/ENGEDU/article/view/12107

Munro, J. & Beck, A., (2021). The effect of UK nursing policy on higher education wound care provision and practice: a critical discourse analysis. Policy, Politics, & Nursing Practice, 22(2), pp.134-145. http://dx.doi.org/10.1177/1527154421994069

Orrù, P. (2014). Racist discourse on social networks: A discourse analysis of Facebook posts in Italy. Rhesis. International Journal of Linguistics, Philology and Literature, 5(1), 113-133 https://doi.org/10.13125/rhesis/5585

Prayudha, J. (2022). EFL students' perception on the use of social media platforms as learning tools. Journal of English Teaching and Linguistics, 3(1), 1-9. https://doi.org/10.55616/jetli.v3i1.226

Pozzo, M., Camargo Angelucci, T., & Cardoso, A. (2021). Formación de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. Dificultades en la escritura del plan de tesis. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 15(2). http://dx.doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1238

Rahman, R., Hidayat, D., & Alek, A. (2021). A critical discourse analysis of Bintang Emon's humor discourse entitled _Ga Sengaja'. English: Journal of Language, Education, and Humanities, 8(2), 94-105. https://doi.org/10.22373/ej.v8i2.8461

Sabir, M., & Kanwal, N. (2018). Norman Fairclough's model as a research tool in the critical discourse analysis of Robert Frost's poem Fire and Ice. Faculty of Social Sciences and Humanities University of Wah, Wah Cantt, 83. http://rjllp.muet.edu.pk/index.php/repertus/article/view/21

Siddig, B. (2020). Social media in teaching of languages. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(12), 72-80. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i12.12645

Sitorus, D., Putri, A., Hidayat, P., & Rostina, C. (2021). The influence of selection, motivation and utilization of information system academic for lecturer (SIAD) on the lecturer performance. Golden Ratio of Human Resource Management, 1(2), 61-71. https://doi.org/10.52970/grhrm.v1i2.78

Tenbrink, T. (2015). Cognitive discourse analysis: Accessing cognitive representations and processes through language data. Language and Cognition, 7(1), 98-137. https://doi.org/10.1017/langcog.2014.19

Van Dijck, J. (2013). The culture of connectivity: A critical history of social media. Oxford University Press.

Wang, J., Antonenko, P., & Dawson, K. (2020). Does visual attention to the instructor in online video affect learning and learner perceptions? An eye-tracking analysis. Computers & Education, 146, 103779. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103

Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. Methods of Critical Discourse Analysis, 2, 1-33.

HACIA EL DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL PARA LA TRADUCCIÓN INVERSA (ESPAÑOL-FRANCÉS): ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO

CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
Universidad Pablo de Olavide

ISABEL JIMÉNEZ GUTIÉRREZ
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La traducción profesional presenta múltiples facetas de diversa naturaleza. Por este motivo, durante su formación universitaria, los futuros egresados deben desarrollar al máximo nivel posible la denominada *competencia traductora* (Hurtado Albir, 2001), que incluye no solo los conocimientos lingüísticos que tradicionalmente se asocian a esta profesión, sino también otros de tipo cultural, enciclopédico y temático, operacional, instrumental e, incluso, habilidades psicofísicas imprescindibles para su futuro en un mundo laboral que se encuentra en constante evolución.

La situación actual del mercado de la traducción demanda profesionales versátiles en todos los sentidos. Fundamentalmente se solicitan traductores que puedan:

– Realizar tanto traducción directa (desde la lengua extranjera o L2 hacia la lengua materna o L1) como inversa (desde la lengua materna o L1 hacia la lengua extranjera o L2) (Gallego Hernández, 2014).

– Utilizar eficazmente determinadas herramientas informáticas de apoyo a la traducción, como, por ejemplo, los corpus textuales, las memorias de traducción y los motores de traducción automática (Bordet, 2014).

De hecho, la traducción inversa ha ido ganando importancia y actualmente representa un volumen importante de las traducciones realizadas, no solo en agencias de traducción y entre los traductores autónomos, como demuestra el estudio de Masseau (2013), sino también en instituciones internacionales, en las que los traductores, hasta hace tan solo unos años, siempre habían trabajado exclusivamente hacia su lengua materna, tal y como constatan Contreras García y Turrión (2013). Por este motivo, es imprescindible orientar adecuadamente la formación de los futuros traductores profesionales e incidir en su formación en traducción inversa, de forma que aumenten sus posibilidades de inserción en el mercado laboral. Para ello, el profesorado necesita conocer algunas de las percepciones del estudiantado respecto a esta modalidad de traducción, así como determinar a qué nivel se ha desarrollado la competencia traductora en sus diferentes facetas.

En esta contribución nos centraremos en la subcompetencia instrumental, que, de acuerdo con Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés (2022), incluiría:

– El uso de diferentes fuentes documentales de diversa naturaleza: enciclopédicas, terminológicas, fraseológicas, gramaticales, etc.

– El uso de herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO), como las memorias de traducción, así como de otras herramientas de apoyo a la traducción, como los corpus textuales.

– El uso de herramientas de traducción automática (TA).

Presentaremos los resultados preliminares obtenidos tras haber desarrollado un proyecto de innovación docente en el grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (en adelante, UPO) durante el curso 2022-2023.

2. OBJETIVOS

La experiencia que hemos desarrollado se centra en una de las facetas de la competencia traductora. Dicha competencia ha sido objeto de numerosas investigaciones, y su definición resulta compleja.

Para el grupo PACTE, la competencia traductora se define como «el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir» (PACTE, 2001, p. 40). Por su parte, Kelly la describe como «el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta [...]» (Kelly, 2002, p. 9).

Como podemos apreciar a partir de las definiciones anteriores, la competencia traductora está integrada por diferentes subcompetencias interrelacionadas y jerarquizadas. 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, de los diferentes géneros textuales y de sus características principales en el par de lenguas de trabajo.

- Subcompetencia cultural, enciclopédica y temática: conocimientos culturales, temáticos generales y temáticos especializados necesarios para realizar cada traducción.

- Subcompetencia instrumental: procesos y fuentes de documentación, uso de las herramientas tecnológicas de apoyo a la traducción adecuadas en cada caso, como, por ejemplo, memorias de traducción, motores de traducción automática, bases de datos terminológicas, corpus textuales, etc.

- Subcompetencia provisión de servicios de traducción: aspectos relacionados con el mercado laboral y con el ejercicio de la traducción profesional.

- 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 este plantee, en función de los géneros textuales implicados en el proceso y del propio contexto del encargo.

Por lo general, se tiende a conceder gran importancia a subcompetencia lingüística y a la subcompetencia cultural, enciclopédica y temática, puesto que son las que se asocian inmediatamente con la labor del traductor. En efecto, un traductor que no domine sus lenguas de trabajo o que no haya adquirido el conocimiento experto necesario para realizar una traducción, no podrá afrontarla con las garantías que exige realizar un trabajo profesional de calidad. Por el contrario, parece que en ocasiones se concede menor importancia al resto de subcompetencias a pesar de su relevancia para el ejercicio de la traducción profesional. Esta percepción que, como docentes, a veces tenemos al trabajar con estudiantes del último curso podría explicarse por la dificultad que, en efecto, supone la adquisición de competencias lingüísticas y culturales, a las que sería preciso dedicar más tiempo en la formación de los alumnos, ya que constituyen los fundamentos de la profesión de traductor e intérprete. Sin embargo, esta necesidad no justificaría *per se* que se desatendieran otras destrezas también imprescindibles para el desempeño profesional de la traducción, más aún en el contexto de desarrollo técnico y tecnológico en el que nuestra sociedad se encuentra inmersa actualmente.

Por este motivo, en nuestro proyecto de innovación docente nos planteamos la necesidad de que los estudiantes del último curso del grado en Traducción e Interpretación tomaran conciencia de la necesidad de integrar todas las subcompetencias anteriormente mencionadas en su proceso traductor, revisando las destrezas desarrolladas en años anteriores y aplicándolas a la resolución de problemas concretos representativos de la realidad profesional. Establecimos varios objetivos, entre los que abordamos la importancia que tiene la subcompetencia instrumental para resolver gran parte de las dificultades que plantea la traducción inversa en la combinación lingüística español-francés en diferentes ámbitos: adquisición de conocimiento experto, identificación de equivalentes terminológicos, selección de elementos léxicos, identificación y uso de unidades fraseológicas, resolución de problemas de índole gramatical, identificación de rasgos estilísticos, etc.

Para ello, establecimos como primera tarea aproximarnos a la percepción que nuestro estudiantado tiene acerca de las diferentes herramientas que necesita conocer y aplicar adecuadamente en su labor traductora para mejorarla, resolver adecuadamente las dificultades de cada encargo de traducción y aumentar su productividad. Asimismo, queríamos que el estudiantado reflexionara acerca del uso que hace de dichas herramientas en su actividad diaria y de cómo un mejor uso de estas herramientas redunda en un aumento de la calidad de la traducción.

Tras esta primera aproximación, podríamos continuar profundizando en el desarrollo de esta subcompetencia, fundamental para el desempeño de la traducción a nivel profesional. Del mismo modo, podríamos diseñar actividades específicas orientadas a las carencias detectadas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contextualización de la experiencia

El proyecto de innovación docente en el que se enmarca esta contribución se desarrolló durante el curso 2022-2023 en dos asignaturas del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

La primera asignatura se denomina Técnicas de Traducción Inversa B-Francés (en adelante, TTINV B). Se trata de una asignatura obligatoria, destinada a los alumnos que han elegido el francés como L2 de trabajo (primera lengua extranjera o lengua B). Se imparte en el primer semestre de cuarto curso, en dos sesiones semanales, y tiene una carga de 6 créditos ECTS.

La segunda asignatura se denomina Técnicas de Traducción Inversa C-Francés (en adelante, TTINV C). Es una asignatura optativa ofertada a los estudiantes que hayan elegido el francés como L3 de trabajo (segunda lengua extranjera o lengua C), y que tienen el inglés o el alemán como L2. Se imparte también en el primer semestre de cuarto curso, en dos sesiones semanales, y tiene una carga de 6 créditos ECTS.

Las sesiones semanales se dividen en una sesión de hora y media de enseñanzas básicas (EB) y una sesión de hora y media de enseñanzas

prácticas y de desarrollo (EPD). En las primeras se aborda un contenido principalmente teórico a través de lecciones magistrales del docente y de actividades de aplicación teórico-práctica. Por el contrario, las segundas tienen una orientación más práctica; en ellas se suelen aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en las EB a la realización de tareas específicamente enfocadas al desarrollo de destrezas concretas, principalmente la realización de traducciones de textos reales de diversa índole. Dichas actividades de traducción se desarrollan siempre en el ámbito de la traducción de textos especializados de diversos ámbitos temáticos, como, por ejemplo, textos científico-técnicos, textos jurídicos, textos museísticos, textos turísticos, etc., de extensión variable. Estas tareas se realizan tanto de forma individual como en grupo, replicando, de esta forma, la realidad del mundo profesional de la traducción y favoreciendo el desarrollo de competencias transversales.

3.2. Desarrollo de la experiencia

Puesto que la experiencia se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto de innovación educativa, nos hemos decantado por aplicar en todo momento una metodología activa y centrada en el alumnado, que propicia el intercambio de impresiones entre los propios alumnos, así como con el equipo docente en cada una de las sesiones presenciales.

Para evaluar a qué nivel han desarrollado nuestros estudiantes la subcompetencia instrumental, nos hemos basado en dos instrumentos: por una parte, cuestionarios que hemos preparado para obtener información por parte de los estudiantes en distintos momentos del semestre, y, por otra parte, actividades específicamente diseñadas para poner en valor la importancia de la subcompetencia instrumental, profundizar en la selección y en el uso de fuentes documentales de diferente naturaleza y, por último, integrar herramientas informáticas de apoyo a la traducción, además de herramientas TAO y TA. Estas actividades podrían modificarse en función de las respuestas proporcionadas en los cuestionarios para adaptarse a las necesidades del estudiantado si fuera preciso.

En esta contribución nos centraremos en los resultados obtenidos a través de los cuestionarios anteriormente mencionados. Diseñamos un total de tres cuestionarios que se propusieron al inicio del semestre, a

mediados del semestre y al final del mismo. En ellos hemos combinado preguntas de respuesta múltiple y otras de respuesta abierta con el objetivo de diversificar las vías por las que obtener información relevante para el equipo docente de las asignaturas de forma que repercutiera positivamente en la formación de los estudiantes en función de los objetivos planteados en el proyecto de innovación.

Las preguntas que hemos planteado a los estudiantes giraban en torno a sus conocimientos sobre las diferentes fuentes documentales en las que se apoyan para realizar consultas de toda índole (adquisición de conocimiento experto, terminología, fraseología, etc.), así como sobre el uso de herramientas informáticas de apoyo a la traducción (incluyendo herramientas TAO) y herramientas TA.

Mediante estos cuestionarios esperábamos poder evaluar el desarrollo de la subcompetencia instrumental en nuestros estudiantes. Del mismo modo, también nos permitirían determinar el uso que el alumnado hace tanto de fuentes de consulta como de herramientas informáticas de apoyo a la traducción. De esta forma, como docentes, podríamos identificar en qué aspectos sería preciso incidir para mejorar y completar su formación y, por tanto, facilitar en la medida de lo posible su inclusión en el mercado laboral.

Una vez revisados y valorados los resultados obtenidos a través de estos cuestionarios, procedimos a implantar las modificaciones necesarias en las actividades formativas que, en un primer momento, habíamos previsto para las asignaturas incluidas en el proyecto.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El conjunto de alumnos encuestados que respondieron a los cuestionarios en la asignatura TTINV B fue de 24 de un total de 30 matriculados, lo que supone el 80 % del grupo de estudiantes. En el caso de la asignatura TTINV C, el número total de alumnos que respondió a los cuestionarios ascendió a 14 de un total de 19 matriculados, lo que representa el 73,68 % de los estudiantes inscritos en la asignatura.

Expondremos los resultados obtenidos respecto a dos grandes bloques temáticos: fuentes de consulta y herramientas informáticas de apoyo a la traducción. Al haber obtenido resultados similares en ambos grupos de estudiantes, no consideramos necesario abordar el análisis de los datos estableciendo una diferenciación entre las dos asignaturas.

En primer lugar, solicitamos a los estudiantes que nos indicaran las fuentes de consulta que utilizan habitualmente cuando realizan una traducción del español hacia el francés. Las respuestas proporcionadas por los alumnos nos indican que recurren fundamentalmente a fuentes de consulta de tipo terminológico, como las que se indican a continuación:

- Diccionarios bilingües: los más empleados por los alumnos son *Wordreference*, *Larousse* y *Reverso*.
- Diccionarios monolingües: los más utilizados son *Larousse*, el portal lexicográfico del Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales y el *Trésor de la langue française informatisé*. En menor medida, se hace uso también del *Dictionnaire de l'Académie française* y de *Le Petit Robert*.
- Bases datos: IATE (Interactive Terminology for Europe), como herramienta de consulta para terminología específica.

De estas respuestas podemos extraer información relevante sobre las herramientas de consulta a las que recurre habitualmente el estudiantado y en qué aspectos inciden a la hora de documentarse.

Destacamos que, en todos los casos se trata de fuentes de carácter gratuito, en versión electrónica, y accesibles en línea. Nos llama la atención que ningún alumno haga uso ya de diccionarios en soporte impreso. Este cambio es comprensible en el caso de las fuentes de consulta de carácter lexicográfico y terminológico, puesto que la versión en soporte electrónico permite compilar grandes cantidades de información, organizar mejor los contenidos, facilitar diferentes tipos de consulta por parte de distintos usuarios y, especialmente, actualizar con cierta rapidez tanto el número de términos que en ellas se recoge como la información que se ofrece sobre las unidades léxicas o terminológicas. No obstante, en el

caso de otros aspectos implicados en la traducción desde el español hacia el francés, sí que es preciso referirse a fuentes de consulta en soporte impreso, como, por ejemplo, manuales de gramática. En nuestra opinión, los alumnos deben ser conscientes de que, si bien el soporte impreso es menos accesible y más costoso, sigue siendo un medio valioso de transmitir información relevante para su labor profesional.

Asimismo, resulta paradójico que, si bien los alumnos se enfrentan a numerosos problemas de traducción a la hora de abordar un texto, la mayor parte de las herramientas utilizadas se limitan a considerar únicamente aspectos léxicos y terminológicos. A modo de ejemplo, destacaremos que un número considerable de alumnos de ambos grupos de trabajo reconoce que tiene problemas gramaticales en lo que a la lengua francesa se refiere. En el caso del grupo de TTINV B, el porcentaje de alumnos que esperaban tener que afrontar dificultades relacionadas con la gramática y con la sintaxis de la lengua francesa ascendía al 58,3 %. En el grupo de TTINV C este porcentaje era ligeramente superior y llegaba al 64,3 % de los estudiantes que respondieron a los cuestionarios. Sin embargo, estos mismos alumnos no incluyen en sus respuestas ninguna fuente de consulta que les permita resolver dudas relacionadas con este aspecto. Únicamente encontramos alguna respuesta que hace referencia a los manuales *Bescherelle*, aunque sin especificar qué contenido consultan en ellos[94]. Estas respuestas nos hacen sospechar que, o bien desconocen la existencia de fuentes fiables en esta materia, o no se detienen a resolver estas cuestiones a pesar de ser conscientes de que todavía presentan carencias importantes en este ámbito. También cabría la posibilidad de que nuestros alumnos lleven a cabo búsquedas generales de forma puntual a través de los buscadores de internet y no cuenten con una fuente de consulta fiable y completa a la que recurrir, sino que utilizan la más pertinente en cada momento.

[94] La colección Bescherelle, editada por Hatier, aborda en sus manuales temas tan diversos como la conjugación de los verbos en lengua francesa, cuestiones de ortografía, léxico (neología), matemáticas o, incluso, historia de Francia, profundizando en los temas en función del nivel académico de los destinatarios: educación primaria, secundaria o superior.

Del mismo modo, al tratarse de traducción inversa, echamos de menos la presencia de más fuentes de carácter lexicográfico y terminológico monolingüe, como diccionarios de carácter especializado.

Por otro lado, hemos detectado que existe una gran confusión entre el alumnado a la hora de determinar la naturaleza de ciertas fuentes de consulta. De este modo, consideran que Linguee.es es una base de datos terminológica o, incluso, un diccionario, y que el sitio web proz.com es también un diccionario. Como docentes, esto nos lleva a considerar que, además de darles a conocer las herramientas y las fuentes de consulta, sería necesario orientar a los estudiantes acerca de la naturaleza de cada una de ellas y de las posibilidades que ofrecen a la hora de resolver los problemas que se les planteen. Todo ello se puede realizar a través de actividades específicamente diseñadas para ello, aunque debería ser una cuestión que tendría que abordarse no solo en el último año de formación, sino también en cursos anteriores.

El segundo bloque de preguntas hacía referencia a las herramientas TAO y TA. En lo relativo a estas herramientas, las más conocidas por los estudiantes son Trados Studio y Omega T; ambas son memorias de traducción. En este caso, al contrario que ocurría en el caso de las fuentes de consulta, la primera es una herramienta que requiere el pago de una licencia y la segunda, una de *software* libre. No obstante, cabe destacar que, aunque los alumnos declaran conocer estas herramientas porque las han utilizado en dos asignaturas de informática aplicada a la traducción que forman parte del plan de estudios del grado y admiten saber utilizarlas, un número importante de ellos reconoce que no las ha aplicado a la traducción de textos en ninguna ocasión.

En lo que respecta a las herramientas de TA, las más mencionadas por la mayor parte del estudiantado son DeepL Translate y Google Translate, ambas en su versión en línea de carácter gratuito.

En el caso de las herramientas TAO y TA, al igual que ocurría con las fuentes de consulta, detectamos confusión respecto a su naturaleza. Así pues, los estudiantes suelen incluir herramientas de TA en la categoría de herramientas TAO y viceversa.

Las herramientas TAO, como las memorias de traducción anteriormente mencionadas, acompañan y apoyan al traductor durante el proceso de traducción, pero es el profesional quien toma las decisiones durante todo el proceso de traducción, es decir, es el responsable de la calidad del producto final. Las herramientas TA, por el contrario, ofrecen una traducción que posteriormente debería ser revisada y poseditada por el traductor, aunque, en muchos casos, la figura del traductor humano llega a desaparecer del proceso, con las repercusiones negativas que esta ausencia llega a tener en la calidad de la traducción como producto, tal y como se ejemplifica, por ejemplo, en el reciente estudio de Canavilhas (2022).

A este respecto, podemos concluir que el hecho de no incluir la práctica real de la traducción con herramientas TAO o, incluso, de TA, es un punto débil en la formación de traductores, ya que actualmente todas ellas forman parte de la actividad de los traductores profesionales, y su uso se demanda como una competencia básica en las agencias de traducción. De este modo, resultaría conveniente realizar prácticas de creación y gestión de bases de datos terminológicas elaboradas por el traductor o de creación de bases de datos terminológicas asociadas a herramientas TAO. Asimismo, sería necesario formar a los estudiantes en la creación de proyectos y memorias de traducción a través de la realización de traducciones concretas. Además, convendría considerar la revolución que está suponiendo la aplicación de la inteligencia artificial (IA, por sus siglas en inglés) a la traducción automática.

A estas carencias habría que añadir la falta de conocimientos del alumnado acerca de la creación y la gestión de corpus textuales, herramientas que resultan fundamentales en la traducción inversa para verificar equivalentes terminológicos y también unidades fraseológicas en la lengua extranjera, así como para aprehender el estilo de redacción propio de cada género textual o de cada ámbito temático, lo que redundaría en una mejora de su competencia traductora.

De las respuestas obtenidas en el cuestionario podemos extraer varias conclusiones de carácter transversal. En primer lugar, constatamos la falta de conocimientos de los estudiantes de cuarto curso respecto a la variedad de herramientas a su disposición, tanto en formato electrónico

como en formato impreso. Asimismo, consideramos que es fundamental realizar una revisión en profundidad de las fuentes de consulta. Esta revisión deberá abordar, por un lado, las de carácter terminológico y, por otro lado, las de carácter gramatical (manuales y portales específicos), ya que es el aspecto en el que el alumnado presenta más carencias. Finalmente, en lo que concierne a las herramientas TAO y TA, consideramos que resultaría positivo incluirlas de forma progresiva en prácticas de traducción específicas a lo largo del semestre. A la luz de los resultados obtenidos, hemos realizado pequeños proyectos de traducción en los que los alumnos han elaborado sus propias bases terminológicas y han creado y alimentado memorias de traducción. Igualmente, hemos realizado prácticas de traducción automática y posedición para fomentar el debate y la reflexión acerca de una práctica cada vez más presente en el mundo laboral.

Para concluir, debemos afirmar que, si bien hemos detectado numerosas carencias en el alumnado en lo que respecta al conocimiento de las fuentes de consulta y de las herramientas a su disposición, la mayor parte admite haber mejorado la subcompetencia instrumental al final del semestre. Gran parte de los estudiantes admite que, a medida que avanzaba el semestre, realizaba varias consultas en distintas fuentes antes de verificar la validez de una solución de traducción en lugar de recurrir únicamente a una sola fuente. Además, fueron incluyendo en su repertorio bibliográfico personal las distintas fuentes de consulta que se abordaron en el aula, lo que ha tenido un impacto positivo en la calidad de sus traducciones y en su seguridad a la hora de traducir.

6. CONCLUSIONES

Tras haber concluido el proyecto de innovación y revisar los resultados obtenidos en la formación de nuestros estudiantes, podemos remarcar algunas ideas importantes.

En primer lugar, destacamos que, como docentes, debemos mantener una coordinación horizontal y vertical permanente. De esta forma, entre todos, contribuiremos adecuadamente a orientar la formación de los futuros traductores hacia la adquisición de competencias que, si bien

pueden parecer secundarias o complementarias, resultan fundamentales para su desarrollo profesional futuro. Esta coordinación, además, resultaría útil para no ofrecer información redundante a los alumnos y para ampliar el abanico de posibilidades a la hora de planificar el contenido de las diferentes asignaturas. Así, consideramos que se podría establecer una coordinación entre los docentes de tercer y cuarto curso para, por ejemplo, desarrollar prácticas de traducción diseñadas específicamente para incorporar el uso de herramientas informáticas TAO y TA en la formación de nuestros estudiantes. De esta forma, los futuros egresados desarrollarían esa faceta de la competencia traductora y, por tanto, estarían mejor preparados para responder a las demandas del mercado profesional de la traducción. Se trata de una labor complicada, debido a la movilidad del profesorado (temporalidad de algunos contratos, variaciones en la asignación docente, etc.) y a su nivel de competencia en determinados aspectos, ya que implicaría una necesidad de actualización constante por parte de los docentes.

En segundo lugar, es preciso poder determinar qué aspectos de nuestra profesión han sido ya asimilados por los estudiantes y cuáles deben continuar trabajándose para desarrollar la competencia traductora al máximo nivel posible antes de que finalicen su formación universitaria. Se podría dar por sentado que nuestros alumnos, nativos digitales, no experimentan dificultades en el desarrollo de la subcompetencia instrumental y en el manejo de las diferentes herramientas informáticas. Sin embargo, el trabajo desarrollado en el proyecto de innovación docente nos alerta de algunos puntos débiles en este sentido en los que es preciso incidir y que, hasta el momento, habían pasado desapercibidos. En este sentido, queremos destacar la importancia que para nuestro proyecto ha tenido el hecho de realizar un sondeo inicial para obtener más información y así orientar el contenido de la asignatura hacia la resolución de estas carencias.

En tercer lugar, resulta necesario incidir en la necesidad de que el estudiantado cuente con un repertorio bibliográfico variado, completo y actualizado, y de la importancia de verificar la fiabilidad de las fuentes de consulta. Este aspecto, clave para el desempeño de la traducción profesional, se podría abordar por medio de la realización de actividades en

las que se trabaje con diferentes fuentes de consulta para darlas a conocer a los estudiantes, valorar su utilidad y propiciar su inclusión en el repertorio personal de cada alumno.

En cuarto lugar, conviene reflexionar sobre la información que, como docentes, proporcionamos a los estudiantes respecto a las obras de consulta diferentes de las de tipo terminológico. Una vez detectados los puntos en los que los estudiantes muestran carencias, es preciso incidir en ellos y proporcionarles los medios necesarios para que, concluida su etapa de formación universitaria, hayan desarrollado las estrategias de documentación que les permitan localizar fuentes adecuadas. Por ejemplo, nuestros estudiantes trabajan con unos manuales concretos en las asignaturas en las que se aborda la formación lingüística; sin embargo, estos manuales están concebidos para el desarrollo global de las competencias comunicativas recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): comprensión y producción oral y comprensión y producción escrita. Por este motivo, consideramos que dichos manuales, en los que el contenido se presenta fragmentado, profundizando progresivamente en función del nivel del MCERL que se trabaje, no resultan útiles para resolver de forma rápida y eficiente problemas de índole gramatical. Por tanto, deberían darse a conocer también otras fuentes de referencia específicamente concebidas para el aprendizaje de la gramática de la lengua francesa, tales como el manual elaborado por Echeverría Pereda (2011), entre otros, y trabajar con ellas, de forma que los estudiantes aprecien su utilidad.

Por último, resulta especialmente importante no descuidar la subcompetencia instrumental en la formación de los futuros egresados. Podría parecer que las destrezas que en ella se engloban son elementos poco relevantes para la traducción, mucho menos importantes que la subcompetencia lingüística, por ejemplo, pero son cruciales en la actividad profesional y cobran especial relevancia en la traducción inversa, en la que los alumnos suelen mostrarse inseguros respecto a sus capacidades expresivas y de resolución de dificultades de traducción, y necesitan de instrumentos que les ayuden a superar las dificultades de este tipo de traducción.

Las afirmaciones anteriores se basan en un estudio preliminar, desarrollado únicamente durante un curso académico, por lo que debemos ser

prudentes en cuanto a su interpretación. Por este motivo, nuestra intención es continuar desarrollando nuestra investigación durante varios años para, de esta forma, poder contar con un volumen de datos lo suficientemente representativo de participantes, tanto de la UPO como de otras universidades en las que se impartan los estudios de Traducción e Interpretación, para analizar la evolución de los datos recopilados y, así, tener una perspectiva clara y precisa de la situación en la que se encuentra el desarrollo de la subcompetencia instrumental en los futuros traductores.

8. REFERENCIAS

Bordet, G. (2014). Quand traduire c'est décider: ce que l'interprétation des régularités statistiques d'un corpus peut apporter à la traduction spécialisée. ASp, 66, 103-119.

Canavilhas, J. (2022). Inteligencia artificial aplicada al periodismo: traducción automática y recomendación de contenidos en el proyecto "A European Perspective" (EBU). Revista Latina de Comunicación Social, 80, 1-13.

Contreras García, L. y Turrión, M. (2013). Inversa traducción en la Europea Comisión. Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción, XIV (38), 265-274.

Echeverría Pereda, E. (2011). Manual de gramática francesa. Ariel.

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. https://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3255/3005.

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.

Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022). La competencia traductora y su adquisición. En A. Hurtado Albir y P. Rodríguez-Inés (eds.), Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. MonTi Special Issue, 7, 19-40.

Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora : bases para el diseño curricular. Puentes, 1, 9-20.

Masseau, P. (2013). La traducción inversa en el grado de traducción: ¿un mal necesario? En M. T. Tortosa Ibáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (coords.), XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica (pp. 282-295). Universidad de Alicante.

PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. Quaderns. Revista de traducció, 6, 39-45.

LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA ESPAÑOL-FRANCÉS PARA EL DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA BILINGÜE DEL ESTUDIANTADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

1. INTRODUCCIÓN: LA COMPETENCIA TRADUCTORA Y LA SUBCOMPETENCIA BILINGÜE

A lo largo de los cuatro cursos en los que se desarrolla el Grado en Traducción e Interpretación, los futuros traductores cursan una serie de asignaturas destinadas a fomentar el desarrollo de todos los aspectos relacionados con la competencia traductora y sus subcompetencias para así convertirse en profesionales eficientes y aptos para acceder con éxito al mercado laboral. De este modo, cursarán, además de las asignaturas de traducción, otras relacionadas con las lenguas de trabajo, con las herramientas de apoyo a la traducción o con la gestión de la terminología y la documentación.

En lo que respecta a la adquisición de la competencia traductora, esta se lleva a cabo de forma gradual y progresiva. Según afirma Roiss (2016, p. 108), esta competencia «se consigue tras una serie de estadios de desarrollo, en los que se ofrece información e instrucción de una manera ordenada y sistemática». En otras palabras, los docentes, durante los años de formación del grado, orientamos y formamos a los discentes, a través de una serie de actividades específicas, con el objetivo de que desarrollen todas las facetas que componen esta competencia.

Como afirma Rubio (2016, p. 304), a pesar de que en los últimos años hemos asistido a un aumento considerable de los estudios relacionados con la competencia traductora y sus respectivas subcompetencias,

todavía no existe un consenso entre los diferentes investigadores respecto a su definición y a la clasificación de las posibles subcompetencias que la integran. A la cabeza de la investigación en torno a la competencia traductora, se encuentra el grupo PACTE, que se ha encargado de definir, delimitar y categorizar las principales competencias y subcompetencias que debe poseer un traductor. Para comenzar, estableceremos una definición de la competencia traductora y, como punto de partida, comenzaremos por la proporcionada por Hurtado Albir, miembro del grupo PACTE, quien afirma que se trata de «la habilidad de saber traducir» (1996, p. 48). Esta definición, aunque en cierto modo breve y en apariencia poco específica, nos resulta de gran utilidad ya que emplea dos términos clave, habilidad, entendida como la capacidad o destreza de una persona para llevar a cabo una tarea, y saber, en el sentido de poseer determinados conocimientos relacionados con una materia concreta. Abundando en esta idea, el grupo PACTE completa esta definición y determina que esta competencia es «el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir» (2001, p. 40).

Esta competencia traductora se compone, a su vez, de una serie de subcompetencias específicas: la subcompetencia bilingüe, la extralingüística, la de conocimientos de traducción, la instrumental y la estratégica (Hurtado Albir et al, 2022, p. 27). Todas estas competencias operan de manera complementaria a la hora de que el traductor ejerza su profesión. Asimismo, como defienden Umaña y Suárez, «el grado de participación de una u otra subcompetencia varía según factores como: direccionalidad de la traducción (directa o inversa), combinación lingüística, el dominio de especialidad, experiencia del traductor, grado de escolaridad del traductor, y condiciones del encargo (plazo, remuneración, cliente, etc.)» (2011, p. 26).

Entre las competencias presentadas con anterioridad, se encuentra la que nos ocupa, la subcompetencia bilingüe. Esta subcompetencia abarca diversos conocimientos entre los que se incluyen los de índole pragmática, sociolingüística, textual y léxico-gramatical y está formada por «[c]onocimientos, esencialmente operativos, necesarios para la comunicación en dos lenguas» (Hurtado Albir *et al*., 2022, p. 27). Entre

los conocimientos relacionados con la gramática y el léxico se incluyen elementos como la morfología, la sintaxis, la fonología o el vocabulario (Márquez, 2011, p. 61). Asimismo, resulta necesario, además de dominar cada una de las lenguas de trabajo, contar con habilidades contrastivas entre la lengua de partida y la lengua meta. Así pues, Hurtado Albir destaca que, para la formación de un traductor, es necesario «el dominio de los elementos de contrastividad entre el par de lenguas implicadas» (1996, p. 35). De este modo, en palabras de esta autora, el docente debe «poner en contacto al estudiante con las diferencias fundamentales entre las dos lenguas en lo que se refiere a las convenciones de la escritura, el léxico, la sintaxis [y] la elaboración del texto» (1996, p. 36). Sin embargo, como veremos más adelante, lo habitual es que las asignaturas de lengua se cursen de forma separada (por un lado, la lengua española y, por otro, la L2 o L3 de trabajo).

Conviene especificar que esta contrastividad se basa, como afirma Cerezo (2019, p. 84) más que en el contraste estático de reglas y sistemas gramaticales, en contrastar las lenguas en situaciones comunicativas determinadas. Así pues, es necesario exponer una serie de matices, ya que se considera que no por ser bilingüe una persona posee las competencias necesarias para traducir. Al respecto, resultan interesantes las aclaraciones formuladas por Grosjean (2002, pp. 167-168), quien afirma que a menos que una persona bilingüe adquiera su segunda lengua de un modo que implique el aprendizaje de equivalentes de traducción, este se encontrará falto de vocabulario en diversos ámbitos aunque pueda parecer que dominan ambas lenguas. Asimismo, según este autor, algunos bilingües pueden no tener las variedades estilísticas necesarias en sus dos lenguas. Otra razón que argumenta es que algunos bilingües pueden no tener los conocimientos culturales necesarios para entender un enunciado en una de sus lenguas. Y la última razón que esgirme es que la mayoría de los bilingües no han desarrollado las destrezas de transferencia necesarias para la traducción y la interpretación. Así pues, si bien no cabe duda de que es necesario contar con conocimientos en ambas lenguas, la formación del futuro traductor en esta competencia tiene que tener en cuenta otros aspectos para considerar que se ha desarrollado adecuadamente.

En el marco del desarrollo de esta subcompetencia bilingüe, adquiere especial relevancia la gramática contrastiva, asignatura en la cual los estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación analizan las convergencias y divergencias entre su lengua materna y su lengua L2 o L3 de trabajo (en este caso, el francés). Además, la contrastividad entre la lengua española y la francesa resulta especialmente interesante debido a las semejanzas que existen entre ambas. De hecho, determinados autores, como Rodríguez-Faneca (2019, p. 170) afirman que el hecho de que existan similitudes entre dos lenguas provoca que se produzcan más errores a la hora de traducir, que cuando las lenguas son menos afines.

Para finalizar, señalamos que, como adelantábamos con anterioridad, en el contexto de los estudios de traducción e interpretación, las asignaturas vinculadas a la L2/L3 (francés) se imparten durante los tres primeros cursos del grado, distribuidas por niveles y con carácter semestral. La carga lectiva es mayor en el primer curso, con tres sesiones semanales en ambos semestres, y va disminuyendo en el resto de los cursos, con dos sesiones semanales en las que se combina contenido teórico y práctico. En la mayor parte de los casos, la docencia se imparte en francés y, salvo excepciones, no se suelen realizar tareas de traducción ni actividades de carácter contrastivo, sino más bien actividades destinadas a desarrollar por igual las diferentes destrezas en la lengua de destino (Cerezo, 2019, p. 85). Respecto al nivel de lengua francesa, se espera que los alumnos, una vez cursada la asignatura de lengua B o C VI, hayan obtenido un nivel de C1 alto o C2 en el Marco Europeo Común de Referencia.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo con este proyecto era obtener información de los alumnos sobre la utilidad real que, según su experiencia tras cursar la asignatura, tenía para ellos la gramática contrastiva desde su perspectiva como futuros traductores e intérpretes. De este modo, además de la posible evaluación diagnóstica de tipo práctico que pudiera realizar el equipo docente para obtener conocimientos relacionados con la competencia de los estudiantes, incorporamos la perspectiva del alumnado

como testigo de sus propias carencias y necesidades de cara al desarrollo de su profesión.

Asimismo, a partir de los resultados obtenidos, podremos diseñar actividades más específicas, orientadas a mejorar sus conocimientos y, por ende, su competencia traductora. Del mismo modo, detectaremos las posibles carencias percibidas por el estudiantado y constatadas en el aula para así reforzar determinados aspectos de su subcompetencia bilingüe. Para finalizar, conseguiremos que reflexionen sobre el papel de la subcompetencia bilingüe como parte de la competencia traductora, especialmente en lo que respecta a la realización de traducciones inversas.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, nos marcamos los objetivos que se relacionan a continuación:

- Desarrollar la capacidad del estudiantado para determinar cuáles son sus carencias en lo que respecta a la gramática de su lengua materna.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado para determinar cuáles son carencias en lo que respecta a la gramática de su L2 o L3, según sea el caso.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado para determinar qué elementos es necesario tener en cuenta a la hora de desarrollar su subcompetencia bilingüe.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado para determinar el papel que desempeña la subcompetencia bilingüe en el proceso traductor.

En consonancia con estos objetivos, y teniendo en cuenta el desarrollo de la asignatura durante el semestre, elaboramos un breve cuestionario a través del cual podríamos obtener información directa del estudiantado.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contextualización de la experiencia

En la Universidad Pablo de Olavide, la gramática contrastiva es una asignatura optativa de 7 semanas que se imparte durante la segunda

mitad del segundo semestre del segundo curso del grado en traducción e interpretación. En principio, se oferta para los alumnos de segundo curso que trabajan con francés como L2 o L3, aunque también es posible matricularse en cursos posteriores en caso de que no se cubran todas las plazas disponibles. Asimismo, pueden matricularse los estudiantes Erasmus, tanto a aquellos que proceden de países francófonos como a los de otras nacionalidades. Por lo tanto, podemos afirmar que la mayor parte del alumnado cuenta con conocimientos de base de lengua francesa, aunque todavía no hayan realizado traducciones o su contacto con la traducción todavía es bastante limitado.

Se trata de una asignatura impartida en dos sesiones, denominadas enseñanzas básicas (en adelante, EB) y enseñanzas prácticas y de desarrollo (en adelante, EPD). En las EB, de carácter fundamentalmente teórico, el equipo docente expone el contenido establecido en el temario de la asignatura y, en ocasiones, se realizan breves actividades o tareas de consolidación de conocimientos. En las EPD, de carácter práctico, se llevan a cabo una serie de tareas destinadas a poner en práctica el aprendizaje adquirido por el alumnado durante las EB, así como varias exposiciones individuales o en grupo sobre los temas propuestos por el equipo docente. Ambas sesiones se distribuyen de forma equitativa en tramos de una hora y media cada semana. Esto permite, por un lado, una planificación equilibrada entre teoría y práctica, por otro, el desarrollo gradual de las competencias por parte del alumnado. Tanto en las sesiones de EB como en las de EPD se sigue el modelo de aprendizaje colaborativo y por tareas y en todas ellas se llevan a cabo tareas de puesta en común de ideas y resultados para fomentar el intercambio de conocimientos.

El modelo de evaluación que se sigue para esta asignatura es, por defecto, el de evaluación continua, con una distribución de un 40 % de la nota final correspondiente a la realización y entrega de trabajos evaluables y a la presentación de una serie de exposiciones cuya temática está relacionada directamente con el temario de la asignatura

durante las diferentes sesiones y, al final del semestre, un examen final de corte práctico sobre el contenido del temario estudiado en clase que supone el 60 % de la nota.

Respecto al contenido de la asignatura, si consultamos la Memoria de Verificación del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (Universidad Pablo de Olavide, s.f., p. 48) observamos que este incluye la gramática contrastiva en el bloque correspondiente a la lengua B (o C, en su caso) y su cultura como pilares fundamentales en el desarrollo y la formación del futuro traductor. Entre las competencias disciplinares que debe adquirir el alumno en este bloque, se establecen dos que resultan especialmente pertinentes en lo que respecta a la gramática contrastiva. Así pues, se indica que el estudiante deberá «[p]rofundizar en la gramática de la Lengua B escrita con especial énfasis en aspectos problemáticos para el futuro traductor», es decir, que el estudio de la gramática contrastiva contribuirá a evitar futuros problemas de traducción, y «[a]prender a reformular», lo que redundará en un aumento de la calidad y la fluidez del texto de destino. Del mismo modo, respecto al objetivo principal de esta asignatura, se indica que:

> El objetivo teórico de esta asignatura es iniciar al estudiante en las cuestiones teóricas generales básicas que fundamentan los estudios contrastivos, haciendo especial hincapié en el problema del *tertium comparationis*. En su vertiente práctica, se pretende elevar el nivel de la Lengua B del discente a partir del análisis contrastivo de rasgos relevantes, tanto formales como semánticos, de las lenguas A y B (Universidad Pablo de Olavide, s.f., p. 50).

Vemos, pues, que se presenta como un complemento a las asignaturas de lengua propiamente dichas y que su fin último es perfeccionar los conocimientos del estudiantado a través de la contrastividad para que así se inicien en la práctica traductora antes de cursar las asignaturas específicas.

3.2 Descripción del Cuestionario

Para obtener información necesaria en consonancia con nuestros objetivos, y tomando como punto de partida el instrumento de medida

de la concepción de la traducción de Orozco (2000, p. 180) adaptado a nuestro caso concreto, elaboramos un breve cuestionario que les hicimos llegar a los alumnos al finalizar la asignatura, concretamente, durante la última semana. Consideramos que, de esta forma, su propia experiencia les permitiría valorar la utilidad real de la materia y ser conscientes de sus propias carencias y de su evolución. Este cuestionario fue complementario a uno anterior, al que los estudiantes respondieron durante la primera semana de curso, y en el que se obtuvo información preliminar sobre su percepción en relación con la gramática contrastiva antes de tener contacto con la materia.

Respecto a las preguntas formuladas, estas eran un total de cinco, e iban ordenadas de los más general a lo más particular. Cabe destacar que todas eran de carácter abierto con el objetivo de no condicionar al alumnado a la hora de responder y de obtener respuestas diversificadas. A continuación, incluimos una relación de las preguntas con una breve explicación del objetivo que se pretendía conseguir con cada una de ellas:

- Una vez finalizada la asignatura, ¿consideras que ha cambiado tu percepción sobre la gramática contrastiva? En caso afirmativo, ¿en qué aspectos?

Esta primera de las preguntas estaba directamente relacionada con el primer cuestionario realizado al inicio del semestre. En él, se proponía a los alumnos que proporcionaran una definición propia de gramática contrastiva y se les planteaba que expresaran su opinión acerca de la posible utilidad de la asignatura y su aplicabilidad a la formación que realizan. De forma complementaria, en este cuestionario final, se pretende saber si ha cambiado su percepción inicial acerca de la asignatura y cómo lo ha hecho a lo largo de las siete semanas de duración de la asignatura y una vez realizadas las actividades previstas. Una vez formulada esta pregunta, el resto se orientaban a aspectos específicos de la gramática de la lengua materna y de la lengua de destino. De este modo, la segunda pregunta fue:

– ¿Consideras que la asignatura te ha ayudado a perfeccionar aspectos relacionados con tu lengua materna?

Esta pregunta se destinó principalmente al alumnado español, aunque las respuestas de los alumnos cuya lengua materna era otra podían resultarnos útiles. En este caso, y tras las experiencias proporcionadas durante las prácticas realizadas en el aula (concretamente, las actividades prácticas en las que se analizaban elementos concretos de contrastividad), buscábamos conocer hasta qué punto habíamos contribuido al desarrollo de los conocimientos de los alumnos sobre su lengua materna. Al respecto, cabe destacar que, en sus respuestas al cuestionario inicial, la mayoría de los alumnos se había aventurado a comentar que consideraban que la asignatura les serviría también para este fin. Asimismo, en el desarrollo de las diferentes sesiones, identificamos una serie de carencias relacionadas con la lengua materna, especialmente desde el punto de vista de la sintaxis, que nos ayudaron a incidir en aspectos determinados. Siguiendo este enfoque, la siguiente pregunta se orientaba al desarrollo de la L2/L3:

– ¿Consideras que la asignatura te ha ayudado a perfeccionar aspectos relacionados con la lengua francesa? (Si eres estudiante Erasmus, sobre el español)

En este caso, y de forma complementaria a la pregunta anterior, la finalidad que buscábamos era saber si, al analizar las convergencias y divergencias entre lenguas a través de actividades y de las exposiciones grupales, también habían profundizado en la gramática de la L2/L3.

– ¿Consideras que la preparación de las exposiciones en grupo te ha ayudado a profundizar en aspectos gramaticales antes desconocidos?

Esta pregunta estaba directamente relacionada con una de las tareas realizadas en clase, consistente en la exposición en grupos de cuatro o cinco alumnos sobre un tema propuesto por la docente de la EB. Se trataba de exposiciones de carácter teórico-práctico en la que, además, el alumnado proponía pequeñas tareas para realizar con el resto de los estudiantes de la clase. Los temas seleccionados estaban directamente

relacionados con el temario de la asignatura y hacían hincapié en el carácter contrastivo de los ejemplos que tendrían que exponer. De este modo, se realizaron exposiciones sobre falsos amigos, pronombres interrogativos, exclamativos, tiempos verbales, etc. Como docentes, queríamos conocer de qué modo la realización de este tipo de actividades contribuye al desarrollo de la subcompetencia bilingüe en el alumnado o si, por el contrario, el desarrollo es mayor cuando realizan actividades prácticas propuestas por el equipo docente.

– ¿Consideras que ahora reflexionas más sobre aspectos que antes te pasaban desapercibidos?

Con esta última pregunta, pretendíamos que los estudiantes reflexionaran de forma global acerca de las enseñanzas extraídas al cursar la asignatura. A lo largo de las semanas de impartición de la gramática contrastiva, pudimos comprobar que, aunque los estudiantes tenían conocimientos gramaticales de su L1 y de su L2/L3, con frecuencia no reflexionaban sobre los aspectos relacionados con las posibles convergencias y divergencias entre ambas ya que trabajaban desde una perspectiva monolingüe. Por este motivo, y dado que a lo largo de las diferentes sesiones se fomenta el diálogo, la reflexión y la participación del alumnado en el aula, buscábamos conocer si esta tendencia se había visto modificada.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En total, un 75 % del alumnado matriculado en la asignatura respondió a este cuestionario final, lo que nos permite obtener una imagen bastante representativa de sus percepciones. Expondremos los resultados desglosados por preguntas y, posteriormente, incluiremos una serie de conclusiones de carácter general y transversal a todas ellas.

En lo relativo a la primera pregunta, la mayor parte del alumnado responde que, en general, no ha cambiado su percepción acerca de la gramática contrastiva, especialmente porque, como indicaron en el cuestionario inicial, habían cursado con anterioridad la asignatura en su combinación español-inglés. Entre aquellos que no habían cursado ninguna asignatura de carácter contrastivo con anterioridad, la mayor parte

afirma que les ha sorprendido especialmente debido a que el francés y el español son lenguas con un origen común y presentan similitudes que, sin embargo, a través del estudio contrastivo de ambas, han descubierto que son solo aparentes.

En lo que respecta a la segunda pregunta, en la que se preguntaba a los alumnos por el desarrollo de su lengua materna, el alumnado español coincide al afirmar que sí han perfeccionado algunos aspectos que habían olvidado y a los que no les daban la suficiente importancia hasta el momento. Argumentan que, al ser su lengua materna, daban por supuestos conocimientos y estructuras cuya fundamentación desconocían y que, al establecer el contraste con la lengua francesa, han analizado más estas estructuras. En este aspecto, sin embargo, cabe realizar una distinción con respecto a los alumnos erasmus, especialmente los francófonos. Este grupo confesaba que habían aprendido acerca de cuestiones gramaticales que nunca habían estudiado en sus países de origen, por lo que les ha resultado especialmente útil.

En lo que respecta a la tercera pregunta, acerca de los conocimientos adquiridos en relación con su L2/L3, encontramos también diferencias significativas entre el alumnado español y el de procedencia francófona. En el caso de los alumnos españoles, la mayor parte coincide en reconocer que ha perfeccionado numerosos aspectos de la gramática francesa, aspecto que consideran un punto débil en su formación y que, a su juicio, resulta imprescindible para realizar una traducción de calidad. Los alumnos de procedencia erasmus, por su parte, en su mayoría de origen francófono, se muestran satisfechos de haber perfeccionado aspectos teóricos de la gramática española que no habían estudiado con anterioridad.

La cuarta pregunta del cuestionario trataba sobre las exposiciones grupales y su utilidad en el marco de los contenidos de la asignatura. Como hemos indicado con anterioridad, estas exposiciones abordaban aspectos concretos de las lenguas española y la francesa como la exclamación, los falsos amigos o determinados tiempos verbales y se les pedía a los alumnos que incidieran en los elementos de contrastividad entre ambas. Con esta consigna, la mayor parte de los grupos realizó exposiciones muy completas, bien estructuradas y documentadas y con

resultados muy satisfactorios. Asimismo, la mayor parte de ellos incluía pequeñas actividades para implicar al resto de los compañeros, especialmente a través del uso de la herramienta Kahoot. Al ser preguntados respecto a la preparación de estas actividades y la incidencia en su formación, la mayor parte de los alumnos reconoce que, al tratarse de ámbitos que habitualmente no se contemplan en las asignaturas de lengua o que suelen pasar desapercibidos, han comenzado a fijarse más en ellos y a considerarlos importantes. Así pues, la mayoría le encuentra utilidad a esta a ha tenido que prepararlos por su cuenta.

La quinta y última pregunta les invitaba a reflexionar de forma global sobre la asignatura y sobre su actitud ante la gramática contrastiva una vez cursada. Con ella se pretendía marcar la diferencia respecto a las primeras semanas de clase y al cuestionario inicial. Así pues, como hemos indicado en el apartado correspondiente a la metodología, se les pedía que indicaran si, tras haber cursado la asignatura, reflexionaban más sobre aspectos que con anterioridad solían pasar desapercibidos. En este caso, las respuestas han sido bastante similares en la totalidad de los alumnos, con independencia de su origen y lengua materna. La mayoría reconoce que, al haber trabajado el aspecto contrastivo de sus dos lenguas de trabajo, han comenzado a reflexionar sobre construcciones a las que con anterioridad no les prestaban atención y han tenido en cuenta elementos como la pragmática, que anteriormente pasaban por alto cuando realizaban alguna actividad de índole gramatical. Debido a esto, gran parte de los estudiantes admite que ha observado que comete menos errores porque tiene en cuenta las construcciones gramaticales desde el punto de vista contrastivo y algunos incluso confiesan que esta asignatura ha contribuido a mejorar el modo en que aprenden una lengua.

Respecto a la impresión global de las respuestas, podemos formular una serie de puntualizaciones de carácter transversal. Para comenzar, destacamos que, entre los resultados obtenidos, la mayor parte de los estudiantes reconoce que haber cursado la asignatura le ha ayudado a mejorar sus conocimientos sobre la L2 o L3 de trabajo, pero también su lengua materna, especialmente, el alumnado español. A este respecto, nos llama la atención que, con independencia de que posean o no conocimientos gramaticales suficientes, la mayor parte del estudiantado

argumente que no reflexiona sobre las construcciones en su lengua materna por considerarlas algo *instintivo*. Reconocen, pues, que presentan carencias y que han sido conscientes de ello a lo largo de su formación y que el hecho de comparar estructuras ha contribuido a aclarar sus dudas. Una de estas carencias, en relación con su lengua materna, es el desconocimiento de las categorías gramaticales, especialmente en el caso de los alumnos españoles, que admiten haber olvidado algunos. Lo mismo ocurre en el caso de alumnos extranjeros, sin embargo, cabe destacar, además, que gran parte de ellos confiesa no haber estudiado la gramática de su lengua materna en el país de origen, por lo que desconocen conceptos básicos al respecto.

En segundo lugar, tras analizar los resultados obtenidos, podemos concluir que los alumnos son conscientes de la necesidad de reforzar su subcompetencia bilingüe como parte de su desarrollo como futuros profesionales de la traducción. Así pues, la mayor parte de ellos pone de manifiesto que el hecho de conocer las estructuras gramaticales en ambas lenguas y saber seleccionar los equivalentes adecuados repercute de forma directa en la calidad de su traducción, ya que se evita la aparición de calcos y de falta de naturalidad en el texto meta. Del mismo modo, destacamos el valor que el estudiantado le otorga a las asignaturas de carácter contrastivo para el aprendizaje de lenguas, ya que les permiten prestar atención a aspectos que con anterioridad solían pasar desapercibidos para ellos y, de esta forma, afinar conceptos que se pasan por alto.

Finalmente, y en relación con la práctica de la traducción inversa, que le supone un reto a la hora de traducir, la mayoría prevé que, tras haber profundizado en las diferencias entre su L1 y su L2/L3, serán capaces de abordar la traducción con más seguridad.

5. CONCLUSIONES

Si bien se podría considerar que el tamaño de la muestra no permite obtener resultados realmente significativos, las respuestas recopiladas nos han permitido obtener una idea general de las reflexiones del alumnado acerca del papel que consideran que desempeña la gramática

contrastiva en el grado de traducción e interpretación una vez cursada la asignatura. Del mismo modo, nos permiten valorar si la metodología empleada para impartir la asignatura y las actividades propuestas en clase nos han ayudado a conseguir nuestro objetivo primordial, que era el de desarrollar la subcompetencia bilingüe de los futuros traductores.

Al analizar las respuestas y extraer las ideas principales, la primera conclusión a la que llegamos es que, como docentes, debemos conocer las carencias y necesidades de nuestro alumnado para poder buscar alternativas destinadas a ponerles solución. Al respecto, consideramos que los cuestionarios resultan una herramienta de gran utilidad para conocer la opinión del estudiantado y hacerles reflexionar sobre aspectos determinados. En este caso, además, nos ha permitido descubrir su opinión en dos momentos clave: al principio del semestre y, en el caso que nos ocupa, una vez finalizada la asignatura.

Asimismo, a la luz de los resultados obtenidos, consideramos que sería necesario proponer una coordinación con las asignaturas de lengua francesa, tanto las que se cursan con anterioridad como las que se cursarán con posterioridad. De esta forma, con la información obtenida de nuestro proyecto, el profesorado podría anticiparse a las posibles carencias de los estudiantes y orientar la formación en lenguas teniéndolas en cuenta. También podrían comenzar a trabajar la contrastividad desde el primer curso.

Por otro lado, cabe destacar que, aunque la formación lingüística de los estudiantes se lleva a cabo durante los diferentes cursos del grado, el traductor en ejercicio deberá seguir trabajando este aspecto, ya que, como afirma Alcalde (2013, p. 39), «el completo dominio de una lengua en un momento determinado no implica que esta situación no se someta a cambios durante el ejercicio de la profesión debido a la naturaleza cambiante de la lengua».

Para finalizar, y dado el interés de los resultados obtenidos, consideramos que resultaría útil replicar la experiencia en el resto de las asignaturas de carácter contrastivo del grado, así como en otros centros en los que se imparta la titulación, para así poder comparar los resultados obtenidos por combinaciones de idiomas e incluso por centros.

6. REFERENCIAS

Alcalde Peñalver, E. (2013). La actualización lingüística en el proceso de formación permanente del traductor y su aplicación a la especialidad de traducción financiera. Investigación y Postgrado, 28(2), 37-60.

Cerezo Herrero, E. (2019). Sistematización de competencias en la enseñanza de lengua B para Traducción e Interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora. MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación, (11), 77-107.

Grosjean, F. (2002) Interview on bilingualism. Recuperado de http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html

Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción (Vol. 3). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Hurtado Albir, A; Anna Kuznik y Rodríguez-Inés, P. (2022). La competencia traductora y su adquisición. En A. Hurtado Albir, y P. Rodríguez-Inés (Eds.), Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue 7, 19-40.

Márquez, D. A. (2013). Las once competencias del traductor: el perfil ideal en servicios de traducción. Comunicación, Cultura Y Política, (4), 53-68.

Roiss, S. (2016). El pacto de lectura y la adquisición de la competencia traductora: un ejemplo de traducción especializada inversa (español-alemán). TRANS: Revista De Traductología, (10), 99-112.

Rubio Ortega, M. (2017). LA COMPETENCIA TRADUCTORA APLICADA A LA TRADUCCIÓN JURÍDICA EN LA UNIÓN EUROPEA. Entreculturas. Revista De Traducción Y Comunicación Intercultural, (9), 303-315.

Orozco, M. (2000). Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: Construcción y validación [Measuring instruments of acquisition of translation competence: Construction and validation]. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.

PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. Quaderns. Revista de traducció, (6), 39-45.

Rodríguez-Faneca, C. (2019). Detección y planificación de contenidos problemáticos: el caso de las preposiciones locativas en el aprendizaje de lenguas afines (italiano-español). Futhark. Revista de Investigación y Cultura, (14).

Umaña Corrales, O., y Suárez de la Torre, M. (2011). Descripción y explicación del diseño de instrumentos que miden la competencia traductora y terminología en traductores profesionales. Revista EAN, (70), 22-41.

Universidad Pablo de Olavide. (s.f.). Memoria de verificación del Grado en Traducción e Interpretación. Recuperado de https://www.upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-humanidades/es/oferta-academica/titulaciones/grado-en-traduccion-interpretacion-frances/.galleries/Documentos-GRADO-EN-TRADUCCION-E-INTERPRETACION-FRANCES-VERIFICA-TITULO/1332844477216_verifica_tei.pdf

BREVE HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA FORENSE

JUAN ANTONIO LATORRE GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La lingüística forense podría definirse como la intersección entre la lingüística y el derecho, pues engloba todos aquellos casos de carácter legal que dependen de forma directa o indirecta del uso del lenguaje, y es una «disciplina nueva con una larga historia» (Goustos, 1995, p. 99).[95]

El nacimiento oficial de la disciplina, es decir, la primera vez que se empleó el término «lingüística forense», data del año 1968, en el que el Profesor Jan Svartvik publicó *The Evans Statements: A Case for Forensic Linguistics*. Esta investigación analizó las declaraciones autoincriminatorias que Timothy John Evans, acusado del asesinato de su mujer y su hija, había dictado supuestamente a la policía en 1949 y por las que fue ejecutado un año después. El trabajo de Svartvik demostró que era altamente improbable que un sujeto con la formación académica de Evans hubiese pronunciado dichas declaraciones y encontró una serie de inconsistencias idiolectales entre las mismas, como la que se muestra a continuación:

> En el presente caso, parece improbable que el iletrado Evans hubiese dicho «el tren de las 12.55 a.m.», dado que en sus dos declaraciones anteriores y en […] el juicio, fue grabado diciendo «el tren de la una menos cinco» a la hora de describir ese mismo evento (1968, p. 20).[96]

Tiempo después de su ejecución, se descubrió que John Crhristie, quien vivía en el mismo edificio que Evans, era el auténtico culpable del asesinato de su mujer y su hija, lo que refuerza la hipótesis de Svartvik de

[95] Mi propia traducción.

[96] Mi propia traducción.

que la transcripción de las declaraciones de Evans fue adulterada para facilitar su procesamiento.

A pesar de que el término «lingüística forense» no fue empleado hasta la publicación en 1968 de la obra previamente citada, cabe destacar que la aplicación de conocimientos lingüísticos en asuntos de índole legal data incluso de los tiempos de la antigua Grecia, donde las acusaciones de plagio entre dramaturgos eran frecuentes (Olsson, 2008). De hecho, Coulthard et al. (2010) documentaron el gran interés de los filósofos por la relación que existía entre el derecho y la lingüística. Uno de los casos más notables es el de Aristóteles, que en el siglo IV a. C. estableció una tipología de la retórica basándose en los distintos contextos en los que se aplicaba. Así pues, distinguió entre la política, la ceremonial y la forense, la última de las cuales se refería a la que tenía lugar en contextos legales.

Se pueden recopilar una plétora de momentos históricos en los que se han implementado leyes que tenían un impacto directo en las prácticas lingüísticas de la sociedad en la que se circunscribían. Por poner algunos ejemplos, el *Pleading English Act* de 1362 reemplazó el uso del francés por el del inglés en los procesos legales de Inglaterra, y en 1768 el entonces rey de España Carlos III aprobó un decreto que otorgaba al castellano prioridad en la administración y la educación (Coulthard et al., 2010).

El interés por analizar la autoría de texos clásicos ha sido objeto de debate constante a lo largo de la Historia y, por mencionar algunos casos, en el siglo XVIII se documentó la primera controversia alrededor de la autoría de la Biblia, concretamente del Pentateuco, del que se argumentó que podía haber sido escrito entre varios autores. Asimismo, fue en el siglo XVIII cuando comenzaron las especulaciones acerca de la autoría de las obras shakespeareanas, especialmente a raíz del texto de 1785 en el que el Reverendo James Wilmot sugirió que era Francis Bacon el verdadero artífice de muchas de ellas (Olsson, 2004, 2008).

Hubo que esperar hasta el año 1887 para que se publicara el primer artículo propiamente científico de atribución de autoría. Este fue obra de Mendelhall, quien comprobó de forma manual que el número medio de letras por palabra de un texto podía ser un discriminador fiable para

determinar su autoría. Para ello, comparó fragmentos escritos por Charles Dickens y otros autores y comprobó con éxito que este parámetro agrupaba correctamente los de un mismo autor y, a su vez, permitía distinguir a estos de aquellos escritos por otros.

Ya en el siglo XX hubo varios trabajos que abordaron la intersección entre la lingüística y la ley antes de que Svartvik acuñara el término «lingüística forense», como *Language and the Law: The Semantics of Forensic English* (Philbrick, 1949), donde se deconstruyó el lenguaje empleado en los juzgados, y *The Language of the Law* (Melinkoff, 1963), que realizaba una descripción exhaustiva del lenguaje que subyace a los contextos legales en Reino Unido y Estados Unidos desde los tiempos de la conquista normanda en el siglo XI hasta la actualidad.

En suma, a pesar de que el nacimiento oficial de la disciplina data de hace tan solo unas décadas, su esencia ha estado presente en las sociedades humanas desde tiempos inmemoriales; de ahí la cita de Goustos referenciada al comienzo de la publicación. En la actualidad, la lingüística forense es una rama relativamente asentada en el panorama académico que cuenta con su propia asociación, la *International Association for Forensic and Legal Linguistics* (IAFLL), publicaciones especializadas, como *The International Journal of Speech, Language and the Law* y *Language and Law*, y una oferta de cursos que crece de forma exponencial, con mención especial al Máster en Lingüística Forense que ofrecen las Universidades de Aston y de Cardiff, ambas en Reino Unido.

No obstante, y a pesar de todo lo mencionado anteriormente, continúa habiendo un número considerable de centros de educación terciaria en los que el estudio de esta disciplina es aún residual, debido en gran medida a la escasez de expertos en la materia. Existe, pues, el deber de democratizar la lingüística forense adaptando contenidos y, muy especialmente, sus métodos de trabajo, que a menudo quedan fuera del alcance del lingüista por su marcado carácter estadístico y computacional.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de la presente publicación es ofrecer a investigadores y docentes una perspectiva holística de la lingüística forense que

pueda contribuir al proceso de democratización de esta, considerando el nicho investigador expuesto en el apartado anterior.

Para ello, se establecerá una taxonomía de los distintos tipos de estudio que engloba la disciplina y se aportará una explicación precisa de estos junto con una revisión crítica de los casos legales más relevantes para el progreso de cada una de estas áreas de investigación. A través del análisis crítico de los casos que se presentarán a continuación es donde el lector encontrará los principios metodológicos por los que se rige la lingüística forense.

En primer lugar, se tratarán casos relacionados con la rama conocida como *the written language of the law*, posteriormente se abordará *the spoken language of the law*, y el artículo finalizará con el estudio de *the linguist as expert witness*, que constituye el área de estudio más heterogénea de la lingüística forense.

En definitiva, el propósito de la publicación es brindar una serie de referencias canónicas de la lingüística forense a modo de introducción para que otros profesionales del ámbito de las humanidades en general y de la lingüística en particular puedan contribuir al asentamiento de esta en contextos académicos.

3. ÁREAS DE ESTUDIO EN LINGÜÍSTICA FORENSE

Las publicaciones lingüístico-forenses podrían dividirse en tres grandes áreas de estudio que se expondrán a continuación de forma sintética:

The written language of the law: Esta área tiene como objetivo deconstruir documentos legales escritos, como las instrucciones que se le entregan a los miembros de un jurado popular, para identificar los patrones lingüísticos que los rigen. Esto permite analizar los motivos por los cuales el ciudadano promedio experimenta problemas a la hora de comprender el contenido de estos, ya sea por su complejidad de carácter léxico, sintáctico o de otra índole (Perkins & Grant, 2012).

The spoken language of the law: Esta rama se encarga de analizar todas las interacciones orales que subyacen a cualquier proceso legal, desde el momento del arresto hasta la celebración del juicio, pasando por la

entrevista policial y prestando especial atención a aquellos testigos o víctimas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad ante la ley, ya sea por su edad, lengua materna u otras razones (Coulthard, 2010; Coulthard et al., 2010).

The linguist as expert witness: Finalmente, el lingüista forense puede ser requerido durante un proceso judicial para aportar pruebas o testimonios que tengan un impacto directo en el desenlace del mismo (Coulthard et al. 2010). Aquí el campo de acción del experto forense es heterogéneo, pudiendo intervenir en delitos de carácter lingüístico, como la difamación, la amenaza y el acoso, disputas legales entre marcas rivales, casos de plagio o cuestiones de atribución de autoría de textos disputados o anónimos (Gibbons, 2011).

4. ANÁLISIS DE CASOS CONCRETOS

Para ilustrar el tipo de labor que lleva a cabo el experto forense en la primera de las tres áreas de estudio descritas en el apartado anterior, se mostrará un ejemplo de los cambios introducidos en el *Code of Practice* de la policía de New South Wales (Australia) a raíz de las sugerencias propuestas por el lingüista John Gibbons. Antes de su participación en la reforma del *Code of Practice*, este especificaba la obligatoriedad de leer al entrevistado el siguiente texto al comienzo de una entrevista policial:

> Voy a hacerte ciertas preguntas que serán grabadas con una cámara. No estás obligado a contestar o hacer nada a no ser que desees hacerlo, pero cualquier cosa que digas o hagas será grabada y podrá ser utilizada como prueba más adelante. ¿Entiendes esto? (2003, p. 189).[97]

El análisis de Gibbons concluyó que la subordinación y coordinación sintáctica de la segunda oración podría ser complicada de procesar a nivel cognitivo para ciertas audiencias debido a la presencia de construcciones pasivas sin agente y, en especial, al hecho de que estas instrucciones obligan al oyente a lidiar con más de un concepto a la vez. Por ello, la versión revisada por Gibbons fue la siguiente:

[97] Mi propia traducción.

> Voy a hacerte algunas preguntas. No tienes que contestarlas si no quieres. ¿Entiendes esto?
>
> Vamos a grabar todo lo que digas. Podemos utilizar esta grabación en un juicio/en tu contra/en tu contra en un juicio. ¿Entiendes esto? (2003, p. 191).[98]

El objetivo principal de las modificaciones propuestas por Gibbons a la policía de New South Wales era facilitar el entendimiento de la ley a todos aquellos ciudadanos de la comunidad en la que esta se circunscribe, ya que, como él mismo indica, «si las leyes se presentan mediante un lenguaje que no puede ser comprendido por las personas a las que se aplican, este supuesto puede dar lugar a injusticias graves» (2003, p. 162). Así pues, la labor del lingüista forense en esta área de estudio permite la democratización de la ley, es decir, garantizar su accesibilidad para todos los ciudadanos sobre los que esta tiene efecto, independientemente del contexto del que provengan.

El caso que se presentará a continuación podría encuadrarse dentro de la segunda rama de la lingüística forense, conocida como *the spoken language of the law*. En la década de 1950, Derek Bentley y Chris Craig fueron interceptados por la policía mientras intentaban perpetrar un robo en un almacén. En el momento del arresto, Derek supuestamente dijo a Chris, que estaba en posesión de un revólver, *let him have it, Chris*,[99] tras lo cual este abrió fuego y causó la muerte de un oficial de policía. La interpretación del jurado ante los supuestos hechos fue que Derek estaba pidiendo a Chris de forma indirecta que disparara su arma, por lo que fue condenado a muerte. El aspecto más notable de la defensa de Derek fue que este aseguró en repetidas ocasiones que él jamás pronunció esas palabras, lo que fue recibido con gran escepticismo (Coulthard, 1996). Décadas después, sin embargo, el caso de Paul Dandy en 1989 alteró la percepción de gran parte de la opinión pública con respecto a la credibilidad de los cuerpos policiales, ya que se demostró por deposición electrostática que los oficiales que habían conducido sus

[98] Mi propia traducción.

[99] He decidido no aportar una versión traducida de las supuestas palabras de Derek Bentley para evitar que esta añadiera cualquier matiz semántico o pragmático no presente en la fuente original.

entrevistas añadieron testimonios incriminatorios horas después de la elaboración del resto del informe. Es este el motivo por el que, en la actualidad, muchas entrevistas policiales «son grabadas en vídeo y casi todas las demás son grabadas sobre una pista de audio con una voz pregrabada que anuncia el tiempo transcurrido en intervalos de diez segundos para evitar subsecuentes ediciones» (1996, p. 122).[100]

Finalmente, se presentarán una serie de casos que permitan ilustrar el carácter interdisciplinar de la tercera y última área de estudio de la lingüística forense, *the linguist as expert witness*, y que han contribuido notablemente al desarrollo de la misma por su repercusión tanto en la sociedad civil en general como en la comunidad académica en particular.

Uno de los focos del experto forense en esta área son las disputas entre marcas rivales, ya sea por apropiación indebida de ideas o por competición desleal. A finales de la década de 1980, la cadena de hoteles *Quality Inns International* hizo público su plan de inaugurar aproximadamente doscientos nuevos hoteles más económicos que los de su marca principal bajo el nombre de *McSleep Inns*. Unos días después, la empresa de comida rápida *McDonald's* demandó a *Quality Inns* por el empleo del prefijo *Mc-*, que consideraban de su propiedad.

La cadena de hoteles alegó que resultaba improbable que los consumidores pudiesen asociar *McSleep* con *McDonald's*, ya que pertenecían a sectores de mercado distintos. Asimismo, pidieron a Roger Shuy que analizase el caso desde un punto de vista lingüístico. Para ello, Shuy (2002) compiló un corpus de todas las palabras no relacionadas con *McDonald's* que incluyesen el prefijo *Mc-* y categorizó sus significados según su contexto. Entre todas estas unidades léxicas había nombres propios, acrónimos, productos fabricados por *Macintosh*, parodias de productos de comida rápida y, por último, una serie de palabras cuyo significado era el de «algo básico, conveniente, barato y estandarizado» (2002, p. 99).[101] Algunos ejemplos de esto son los términos *McLaw*, empleado en *The California Law Review* para describir servicios legales asequibles para todo tipo de consumidores, y *McArt*, empleado en la

[100] Mi propia traducción.

[101] Mi propia traducción.

revista *Forbes* para describir las campañas de *marketing* masivas que protagonizaban ciertos negocios relacionados con el mundo del arte. En otras palabras, la defensa de *Quality Inns* se construyó sobre la idea de que el prefijo *Mc-* había crecido hasta convertirse en un ítem léxico generalizado con un significado propio y disociable de la empresa *McDonald's* en determinados contextos comunicativos. Por su parte, la empresa de comida rápida contactó con un lingüista teórico que se limitó a declarar que la única forma de determinar el significado de una palabra es preguntando de forma directa a un grupo de hablantes lo que consideran que es, lo cual niega la validez de disciplinas con una gran tradición dentro de la lingüística aplicada, como es el caso de la pragmática.

McDonald's terminó ganando el juicio, probablemente impulsado por la presión mediática y económica que es capaz de ejercer, y este caso fue un punto de inflexión para el desarrollo de la lingüística forense, tanto por su repercusión mediática como por el precedente que supuso la implicación de dos lingüistas en el devenir de un procedimiento judicial.

La mayoría de las veces en las que se require de la asistencia de un lingüista en un proceso legal es para casos de atribución de autoría. Cuando el experto forense debe analizar un texto para el cual no hay ningún candidato posible, como sucede cuando llega, por ejemplo, una amenaza anónima, se habla de un caso de atribución de autoría con un set abierto. Ante estas situaciones, el lingüista debe traza un perfil lingüístico del posible autor que permita acotar la investigación policial al encontrar rasgos que revelen su procedencia geográfica, estrato socioeconómico, nivel educativo, etcétera. Por el contrario, cuando el texto puede asociarse con uno o más candidatos posibles, se habla de un caso de atribución de autoría con un set cerrado, en cuyo caso el experto forense debe compilar un corpus de referencia para cada uno de los sujetos implicados y analizar cuantitativa o cualitativamente el nivel de similitud idiolectal de estos con el del documento disputado (Coulthard et al., 2010).

Uno de los casos de atribución de autoría con un set abierto que tuvo mayor repercusión en la comunidad lingüístico-forense es el del asesino del ántrax. Tras el atentado contra las Torres Gemelas el once de septiembre de 2001 en Nueva York, Estados Unidos, varios senadores recibieron sobres que supuestamente contenían cartas escritas por alumnos

de colegio en agradecimiento por su gestión durante la tragedia. Estos sobres, sin embargo, contenían ántrax, un veneno letal que terminó con la vida de cinco personas y enfermó a otras diecisiete, de acuerdo con los datos ofrecidos por el FBI,[102] además de unas cartas escritas a mano de carácter amenazante contra la seguridad nacional. Olsson (2004, 2008) explica que, inicialmente, las autoridades estadounidenses asociaron este ataque con Al Qaeda y se centraron en discernir si las cartas fueron escritas por un hablante cuya lengua materna fuese el inglés o el árabe. El autor ofrece una transcripción de dos de dichas cartas, la primera de las cuales dice «□□-□□-□□ *You can not stop us. We have this anthrax. You die now. Are you afraid? Death to America. Death to Israel*» y la segunda «□□-□□-□□ *This is next. Take penacilin now. Death to America. Death to Israel. Allah is great*» (2004, p. 104).[103]

Olsson argumenta que, por la concisión de los mensajes, lo más probable es que las cartas fueran escritas por un hablante nativo del inglés y que precisamente está acostumbrado a escribir textos de este tipo con frecuencia en su trabajo, ya que uno de los mayores desafíos para un hablante no nativo es escribir de forma tan esquemática y precisa. Sobre la palabra mal deletreada (*penacilin* en lugar de *penicillin*) y la construcción *You die now*, sugiere que constituyen decisiones conscientes para confundir al lector y que deben ser ignoradas a la hora de trazar el perfil del autor. El análisis de Olsson parece apropiado, ya que el FBI finalmente incriminó por el delito al Doctor Bruce Irvings, un miembro del *Army Medical Research Institute of Infectious Diseases* que se suicidó antes de que se presentaran cargos formales contra él.

Por último, se expondrá el caso del Unabomber, probablemente el más conocido dentro del ámbito disciplinario de la lingüística forense. Tal y como relatan Coulthard y Johnson (2007), entre los años 1978 y 1995, un ciudadano estadounidense llamado Theodore Kaczynski, posteriormente conocido como el Unabomber, envió paquetes bomba a universidades y aeropuertos a través del correo, lo que en total provocó la

[102] https://www.fbi.gov/history/famous-cases/amerithrax-or-anthrax-investigation

[103] He optado de nuevo por no aportar una traducción con el propósito de no alterar todos los matices que ofrece la fuente original.

muerte de tres personas y dejó a otras veintitrés heridas. En el año 1995, Kaczynski envió un manuscrito de unas 35.000 palabras titulado *Industrial Society and its Future* a seis periódicos de tirada nacional y se ofreció a detener el envío de paquetes bomba si alguno de ellos aceptaba publicarlo. El *Washington Post* accedió a publicar su manifiesto político y, meses después, un hombre se puso en contacto con el FBI asegurando que el documento en cuestión contenía una serie de expresiones que su hermano, a quien llevaba sin ver durante más de diez años, solía emplear con frecuencia. Puso un énfasis especial en la presencia de la construcción *cool-headed logician*, una combinación de palabras muy inusual en lengua inglesa y que, por consiguiente, constituía un rasgo altamente idiolectal.

El FBI encontró a Kaczynski en una cabaña a las afueras de Montana gracias a la información proporcionada por su hermano. En su vivienda había un documento de unas 300 palabras que él mismo había escrito hacía más de una década, por lo que se procedió a establecer una comparativa entre este y el manifiesto político publicado en el *Washington Post*. En este momento, la investigación se convirtió en un caso de atribución de autoría con un set cerrado. El análisis de los documentos reveló numerosas coincidencias de carácter lingüístico, lo que constituyó la prueba definitiva de la culpabilidad del Unabomber. Kaczynski fue condenado a cadena perpetua y ha permanecido en prisión hasta su suicidio en junio de 2023.[104]

5. CONCLUSIONES

La presente publicación tiene como objetivo principal ofrecer a investigadores y docentes una perspectiva global del ámbito disciplinario de la lingüística forense para facilitar su implementación en el sector de la educación terciaria, donde aún hay una escasez de expertos en la materia.

En primer lugar, se ha ofrecido una revisión del desarrollo histórico de la disciplina desde los tiempos de la antigua Grecia, pues, aunque el término

[104] https://apnews.com/article/ted-kaczynski-unabomber-1197f597364b36e56bdbcaca9837bdc4

«lingüística forense» no se empleó por primera vez hasta el año 1968 en la publicación del Profesor Jan Svartvik, la aplicación de conocimientos lingüísticos para resolver cuestiones de índole legal es una práctica habitual, dada la relación inherente que existe entre el lenguaje y la ley.

Tras esto, se han presentado las tres principales áreas de estudio de la lingüística forense, conocidas como *the written language of the law*, *the spoken language of the law* y *the linguist as expert witness*, y se ha explicado qué tipos de investigación se realizan en cada una de ellas. Una vez delimitado el foco de acción que comprenden, se han explorado casos concretos para ilustrar los principios metodológicos por los que se rigen. La elección de dichos casos ha estado determinada por su impacto en el desarrollo de la disciplina, lo que permitirá al lector tener acceso a una serie de referencias canónicas sin las cuales no podría entenderse la lingüística forense tal y como se hace hoy.

En definitiva, este es un breve manual introductorio a una disciplina con un grado de asentamiento cada vez mayor en el ámbito universitario, debido en gran medida al interés que es capaz de suscitar entre el alumnado. La escasez de expertos en la materia, así como de herramientas y otros medios docentes, justifican la necesidad de publicaciones que contribuyan a la democratización de esta.

6. REFERENCIAS

Coulthard, M. (1996). The Official Version. Audience Manipulation in Police Records of Interviews with Suspects. En Cmejrková, S., Hoffmannová, J., Müllerová, O., & Svetlá, J. (Eds.), *Dialoganalyse VI: Proceedings of the VI Conference* (pp. 121-132). Prague: Max Niemeyer Verlag.

Coulthard, M. (2010). Forensic Linguistics: The Application of Language Description in Legal Contexts. *Langage et société*, □□□(2), 15-33.

Coulthard, M., Grant, T., & Kredens, K. (2010). Forensic Linguistics. In Wodak, R., Johnstone, B., & Kerswill, P. (Eds.), *Handbook of Sociolinguistics* (pp. 529-544). London: SAGE Publications.

Federal Bureau of Investigation (n.d.). *Amerithrax or Anthrax Investigation*. https://www.fbi.gov/history/famouscases/amerithrax-or-anthrax-investigation

Gibbons, J. (2003). *Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System*. Oxford: Blackwell Publishing.

Gibbons, J. (2011). Towards a Framework for Communication Evidence. *The International Journal of Speech, Language and the Law*, □□(2), 233-260.

Goustos, D. (1995). Review of Forensic Stylistics, by G. McMenamin. *Forensic Linguistics,* □(1), pp. 99-113.

Melinkoff, D. (1963). *The Language of the* Law. Oregon: Resource Publications.

Mendelhall, T. C. (1987). The Characteristic Curves of Composition. *Science, ns-*□(214S), pp. 237-246.

Olsson, J. (2004). *Forensic Linguistics: An Introduction to Language, Crime and the Law*. London: Continuum International Publishing Group.

Olsson, J. (2008). *Forensic Linguistics*. New York: Continuum International Publishing Group.

Perkins, R., & Grant, T. (2012). Forensic Linguistics. In Siegel, J. A., & Saukko, P. J. (Eds.), *Encyclopedia of Forensic Sciences, Second Edition* (pp. 174-177). Amsterdam: Elsevier.

Philbrick, F. A. (1949). *Language and the Law. The Semantics of Forensic* English. New York: The Macmillan Company.

Shuy, R. (2002). *Linguistic Battles in Trademark Disputes*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Sisak, M. R., Balsamo, M., & Offenhartz, J. (2023, June 12). 'Unabomber' Ted Kaczynski died by suicide in prison medical center. *APNews*. https://apnews.com/article/ted-kaczynski-unabomber-1197f597364b36e56bdbcaca9837bdc4

Svartvik, J. (1968). *The Evans Statement: A Case for Forensic Linguistics*. Goteborg: Elanders boktryckeri aktiebolag.

THE USE OF FAQ AS A SERVICE-LEARNING STRATEGY AGAINST DISINFORMATION ABOUT ENGLISH LEARNING

NATALIA MORA LÓPEZ
Complutense University of Madrid

1. INTRODUCTION

In the last decades, access to information in developed countries has become more and more taken for granted, thanks to the spread of internet service and its integration into ordinary life at potentially any age (Hepp & Krotz, 2014; Raddaoui, 2012). Actually, in coming years, the digital gap existing between younger and older generations "will decrease in terms of period (technological evolution and requirements) and cohort (educational expansion and increasing technical experience at work) effects" (König, Seifert and Doh, 2018, p.631), which will make it more and more common to have a wider use of the internet by the elderly.

However, it is not only easier to access information but also to generate and share information. Nowadays, virtually anyone can become a content creator on the internet and communicate information that may be true, false, or either to some extent (Guinaudeau et al., 2020). There are several reasons why someone would share information that is not true on their social media, Talwar et al. (2019) found that online trust, self-disclosure, the fear of missing out (FOMO) and fatigue are associated with sharing fake news. Pennycook and Rand (2021) found that lack of discernment and lack of attention were also associated. Regarding the former, poor truth discernment may be linked to a lack of careful reasoning and relevant knowledge, and the use of familiarity and source heuristics, while the latter implies that users did not pay attention to or failed to check the information they shared, and may not even reflect

what they actually think. More importantly, it has been observed that the accuracy of evaluating the trustworthiness of the information does not appear to influence the willingness to share it, while selecting information that reinforces the users' own opinions does (Leeder, 2019). Nevertheless, sharing fake news may have a negative impact on relationships (Duffy et al., 2020). Therefore, measures should be taken to address the problem of information reliability and enhance the transmission of truthful information as well as disproving information that may be false, yet commonly believed.

In the field of education in Spain, the fast change of many monolingual (Spanish) primary and secondary schools to bilingual (Spanish-English) ones and possible deficiencies in the implementation of some of them has thrown results that range from negative (Anghel et al., 2016) to positive (Casas Pedrosa & Rascón Moreno, 2023), including mixed results (Calderón Jurado & Morilla García, 2018; Vázquez, 2018), discrepancies among instructors from bilingual schools (Lozano-Martínez, 2017; Lozano-Martínez & Chacón Beltrán, 2017) and legislative differences among autonomous communities (Guadamillas Gómez & Alcaraz Mármol, 2017).

This diverse situation may have contributed to creating some uncertainty in students and students' parents about the process of learning a foreign language in relation to the learning of a mother tongue. Thus, part of the population may have fallen under misconceptions and incorrect common beliefs regarding this topic.

For these reasons, this study focuses on the use of a common strategy in the internet environment, the Frequently Asked Questions (FAQs), as a tool to demystify common beliefs in the learning of English as a Foreign Language (EFL) and bilingualism. Additionally, to increase the pedagogical and social benefits of this measure, the approach of Service-Learning is taken, so that the relationship between society, students, and the learning of a foreign language are interwoven and mutually beneficial.

2. OBJECTIVES

For the reasons mentioned above, the main objective of this paper is to present the use of FAQs as a valid strategy to work with through the Service-Learning methodology to demystify misconceptions related to English learning. Additionally, some secondary objectives will also be pursued:

- To explore the characteristics of FAQs and their potential uses.
- To determine the suitability of FAQs as a Service-Learning.
- To determine their usefulness as a demystification tool.

3. METHODOLOGY

To achieve these objectives, this paper draws on a theoretical, qualitative and analytical approach based on the analysis of previous information on FAQs, their characteristics and uses. Additionally, it will also address how they can be applied to demystify misconceptions and how they can be used inside the Service-Learning approach.

This involves systematically examining information, breaking it down into components, and scrutinizing patterns or relationships among them, so that general structures and dynamics in the use of FAQs can be identified. This procedure also relies on observations and to delve into the depth and context of FAQs, prioritising the richness of information to capture nuances and trends, so that a holistic understanding can be attained. Finally, it also makes use of establish theories and conceptual frameworks to guide the interpretation of the information found.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This section presents and discusses the information regarding the aspects outlined above about FAQs. It will be argued how they can be used inside the educational context and to contribute to the debunking of myths regarding bilingualism and language learning.

4.1. Definition and origins of FAQs

FAQs are a common feature on websites and documents designed to provide quick and concise information to users. Apart from being specific pages or sections inside a website, there are well-known, widely used FAQs sites that are devoted to answering questions. Some of the most famous ones are *Reddit*, *Quora* and *Stack Exchange*. On these sites, it is possible for users to ask a question, which will be answered by other users. Although these sites were created more recently (2005, 2009, 2011, respectively), FAQs have been developed since the spread of the internet. Its origin can be traced back to Usenet.

Usenet was a discussion system established in 1980, the early days of the internet, and is considered a precursor to modern online forums (Levine and Young, 2010). The importance of Usenet in the development of FAQs lies in its role as a platform for collaborative knowledge-sharing. Usenet facilitated discussions on a multitude of subjects, and users often encountered similar questions or issues repeatedly. To address this, the concept of Frequently Asked Questions (FAQs) emerged as a way to compile and organize common questions along with their answers (Burke et al., 1997). The collection of FAQs from Usenet can still be found on the internet (Advameg, 1997-2023).

Thus, FAQs were conceived as a question and an answer written by an expert in a particular field, with the purpose of avoiding repeated questions from new users on the site, so that the traffic of Usenet newsgroup was kept to a minimum. In a more general way, it was posteriorly indicated that the purpose of most FAQs was to provide information on a subject, anticipating questions before they were posed (Hersch, 1997). Either way, FAQs are used to solve basic questions or doubts.

FAQs can be considered a specific genre inside text-based Computer-Mediated Communication (CMC), as long as they can be defined by their common purpose (Swales 1990). CMC was defined as "communications, mediated by interconnected computers, between individuals or groups separated in space and/or time" (Lupiccini, 2007, p. 142). This involves the use of digital devices and online platforms, which make it possible for people to interact, collaborate or engage in various

forms of discourse. However, the fast change in society regarding technology may make the question change from what CMC is to what it is not, since nearly all social activities are somehow mediated to some extend by computing technology (Yao and Ling, 2020).

Voth (1999, pp. 18-19) establishes the situational parameters for FAQs based on Biber (1994). There are seven parameters considered. Firstly, regarding the communicative characteristics of the participants, while the addressor is typically a single one (although it may be the case that there is more than one), the addressee is virtually everyone. Secondly, the relations between the addressor and the addressee are established as the addressor having some more power than the addressee, the former being the experts in the subject, although their specific cultural knowledge may be variable on behalf of the addressee. Their relationship is established in the form of a monologue created by the addressor. Thirdly, the setting or place of communication is a public environment on the internet. Although private documents can indeed be created following the FAQs style, this paper focuses on the more canonical usage and purpose of FAQs explained above. Fourthly, the channel through which FAQs are transmitted is typically a one-way monologue, text-only computer-mediated discourse published on websites. FAQs are permanent, although they can be revised from time to time to keep information updated and valid. Fifthly, the addressor and the addressee are related to the text in different ways: while the addressor is the producer of the circumstances and, as such, can produce, revise and update the text, the addressee is the comprehender of the circumstances. Sixthly, the purposes, intents and goals of FAQs are mostly transferring factual information and persuading or selling. Lastly, the topic or subject of the discussions is usually specialised.

4.2. Formal characteristics of FAQs

As a genre, FAQs are characterised by shared linguistic properties. Their elaboration can be divided into three aspects: structure, content and format or style.

With respect to their structure, attention must be paid to both their external and internal sides. Regarding the former, FAQs are often grouped

into categories or topics so that users can find what they are looking for more easily. Regarding the latter, they consist of questions followed by brief answers. Information is very organized so that users can find the information more quickly.

Concerning their content, they consist of two basic parts, the questions and the answers. The questions are common queries, concerns, or problems that users often encounter, and they clarify possible questions users might have in advance (thus reducing the need for direct support or inquiries). The answers are clear, concise, and to the point. They avoid jargon and technical language whenever possible to ensure broad understanding.

Finally, concerning their format and style, user-friendly formatting techniques like bullet points, numbering or headers are preferred to make the content more scannable and easier to read. The language used in FAQs is also typically user-friendly and adopts a tone that is helpful and informative, and it aims to address user concerns with empathy and professionalism.

It is important to point out that, organisations, especially those with a profit aim, need their websites to be found in the easiest way by the highest amount of people. Here is where the concept of SEO (Search Engine Optimisation) plays an important role in the elaboration of FAQs. SEO is a strategy within digital marketing that focuses on enhancing the visibility and positioning of a website on search engine results pages (Yalçın and Köse, 2010). For example, the adequate choice of keywords and incorporating them in discourse is essential to help search engines understand the relevance of the site for a specific search. Also, semantic analysis is being more and more developed so that users' context and intents can be interpreted by search engines. For these reasons, since websites are a pivotal resource for companies, the pressure of being positioned in search engines may have an influence on how speech is formulated, transferring attention from benefiting the audience to ensuring high ranking and enticing readers (Dick, 2011; Iglesias-García and Codina, 2016; Kuiken et al., 2017). Thus, the discourse used in FAQs may consequently be elaborated in a way that will best

serve their marketing strategy, which may influence how FAQs are worded.

4.3. Uses of FAQs

As has been observed in section 4.1., it is worth noting that there has been some variation in how FAQs used to be employed and how they are currently used, which is probably due to the change in the use of the internet itself. The main aspect of this shift involves the focus or ultimate purpose the section has. As mentioned above, there are some sites where users can ask about different issues, expecting other users to answer their questions. However, the common use of a FAQs section inside a website is clarifying some concepts related to the company or organisation whose site the user is visiting. In this case, the purpose of communication moves from a more neutral, informative one (as used to be, originally, in discussion forums), to a more persuasive, propagandistic tone (as can be currently seen on organisations' sites). Ultimately, the questions and the answers lead the user to believe that the product or service offered on that website is the one that fits their needs. Thus, the website of a language academy may have a FAQs section answering questions about language learning, like whether there is a limitation in age to learn a language (the answer would expectedly be "no", so that more visitors may eventually become students in that academy), what methodologies may be more effective (being the features mentioned expectedly applied in that academy), etc. This does not mean that the information provided is false, but simply that it is carefully chosen to be useful for the company's benefit and profit.

In conclusion, from a current perspective on FAQs and their contexts, it can be said that the most common purposes they serve are the following ones:

- Information access: FAQs serve as a quick and easy means for users to access essential information and find answers to common questions or solutions to common problems independently.

– User support: they act as a self-service support mechanism, reducing the workload on customer support teams by allowing users to troubleshoot issues or find answers on their own.

– Transparency promotion: FAQs promote transparency by addressing common queries and concerns, which can help build trust with users.

– Time and cost savers: by reducing the need for repeated responses to common questions, FAQs save both time and resources for organizations, making them highly valuable for efficiency.

– Marketing and sales: FAQs can be used as a marketing tool to showcase product or service features, address objections, and facilitate the sales process, making them essential for business growth and customer acquisition.

4.4. FAQs in Service-Learning

Service-Learning is an educational approach that combines community service with academic instruction. This way, it emphasises experiential learning and civic engagement. One of the most cited definitions for Service-learning is the one provided by Bringle and Hatcher (1996, 222):

> We view service learning as a credit-bearing educational experience in which students participate in an organised service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of the course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility. Unlike extracurricular voluntary service, service learning is a course-based service experience that produces the best outcomes when meaningful service activities are related to course material through reflection activities such as directed writings, small group discussions, and class presentations. Unlike practica and internships, the experiential activity in a service-learning course is not necessarily skill-based within the context of professional education

Based on this definition, Zlotkowski (2016, p. 43) points out the key considerations that Service-Learning must evidence:

- explicit, assessable learning objectives,
- community-sponsored activities that promote civic responsibility,
- structured, multi-layered reflection opportunities, and
- reciprocity between the academic and community partners with regard to the resources, needs, objectives, and priorities that define the partnership.

Service-learning has already been used in higher education with positive results. Salaam et al. (2019) highlight that it is an approach already accepted and used in different academic disciplines, although more common in Health Sciences and Nursing, Business and Economics, Computer and Information Sciences, Sociology and Criminal Justice, and Teacher Education. On the other hand, it was observed to be less frequent in disciplines like environmental sciences, Linguistics and Communication Studies, Engineering, Tourism, Sports Studies and Mathematics.

This approach has been recognised as an innovative pedagogy, an effective teaching and learning style (Hart, 2015), which goes beyond conventional classroom methods. It is beneficial for all those involved in the process, including the community members who serve as service recipients, students and faculty members.

Community members are the most important part of the approach (Bowie and Cassim, 2016). The success of these projects relies on thorough need analysis to address local community needs. Institutions actively collaborate with communities, assuming responsibility for community development. Collaborations extend beyond education institutes to include NGOs and welfare organizations, contributing to societal improvement. Community members, benefiting significantly from service learning, gain invaluable support. Examples include small business training (Simola, 2009), mentoring at-risk students (Weiler et al, 2013; Marshal et al., 2015), and medical/nursing consultations (Jarrell et al., 2014). These projects not only provide direct benefits but also equip students with diverse skills and civic responsibility.

Regarding students, since it involves the application of theoretical concepts in real-world settings, Service-Learning allows them to address a specific community issue while simultaneously contributing to the well-being of community members. When students encounter real-world challenges, they can employ their theoretical understanding and analytical reasoning to address them more effectively and this experience helps students gain a deeper understanding and practical application of theories and course concepts learned in the classroom (Butler and Christofili, 2014). However, it is not only beneficial in the academic sense, but it also contributes to their personal growth and development (McLeod, 2013).

Apart from being beneficial for community members and students, Service-Learning does also offer benefits for faculty members, who play crucial roles as initiators, collaborators, facilitators, and supervisors in Service-learning projects. The benefits for faculty members are multifaceted. For example, it provides an avenue for action research, allowing scholars to test theories in real-world scenarios, thereby enhancing the applicability of course contents (Darby and Newman, 2014). It fosters the development of self-efficacy among pre-service teachers, increases awareness of community needs, and improves instructional productivity (Kinloch et al. 2015). Faculty members are stimulated to transform their teaching styles, think critically about theories, and make logical connections between theoretical concepts and real-life problems (Lasen et al. 2015). The integration of service learning aligns with the major learning goals of higher education, providing a real-world learning environment. Overall, Service-Learning projects are in the self-interest of higher education institutes and faculty members, contributing to improved teaching practices and fostering a more dynamic and engaging learning environment.

This paper proposes that students from university degrees related to language learning and bilingualism elaborate a set of FAQs about those topics to answer common questions that community members like families and language students may have. In this sense, this activity may be beneficial in a very straightforward way for both university students and community members.

In the case of students, four clear benefits can be identified linked to the elaboration of FAQs:

- Knowledge consolidation: the author must thoroughly understand the topic to provide clear and accurate answers. This process of research and synthesis helps consolidate the author's knowledge on the subject matter.
- Critical thinking: the author needs to anticipate the questions the reader might have and consider how to best address them.
- Communication skills: the author must translate complex information into concise and easily understandable answers.
- Organizational skills: structuring FAQs in a logical and organized manner helps the author develop strong organizational skills.

In the case of community members, three benefits can be obtained by reading the FAQs created by university students:

- Structured learning: the question-and-answer format can help users grasp the fundamentals before delving into more complex aspects.
- Targeted learning: users can focus on the specific aspects of the topic that interest them or address their immediate needs. They can skip questions that are not relevant to their objectives.
- Time efficiency: reading FAQs can save users time compared to searching for information across various sources. They provide a one-stop source for answers to common questions.

4.5. FAQs AS A DEMYSTIFICATION TOOL

Debunking myths is the act of revealing, disproving, or questioning false beliefs, misconceptions, or commonly held yet inaccurate notions. It entails presenting evidence, facts, or logical arguments to counter and discredit misinformation. Its objective is to encourage accurate knowledge, critical thinking, and a more profound comprehension of a

specific subject by dispelling false information or misconceptions. This process involves closely examining claims, evaluating evidence, and presenting information in a clear and understandable manner to address and rectify inaccuracies that may be circulating in society. Ultimately, debunking serves as a crucial element in promoting well-informed decision-making and curbing the dissemination of misleading or untrue information.

FAQs can be used to address those misconceptions and false beliefs by giving clear, concise and straightforward information about those issues. To do so, the first step in the process is to identify the myths themselves, for which several actions can be taken. Firstly, thorough research can be conducted so that the author of the FAQs becomes familiar with the subject area or topic of interest. This involves grasping fundamental concepts and understanding commonly accepted facts within the field. Secondly, existing content, literature or resources related to the subject can be reviewed, paying particular attention to information that is frequently repeated, even if it contradicts established knowledge. Thirdly, conducting surveys or polls can directly inquire about beliefs or knowledge associated with the topic, with designed multiple-choice questions revealing potential misconceptions based on response patterns. Fourthly, identifying gaps in knowledge or skills commonly observed in learners or users may also be useful, as these gaps often indicate areas where misconceptions may exist. Finally, monitoring social media and online discussions about the topic may also be effective, as these platforms frequently unveil misconceptions through user interactions, providing insights for effective debunking efforts.

After identifying myths, the next step would be creating the question and answer to address the false information and provide the actual facts. Lewandowsky et al. (2020) propose a specific structure for refutations, consisting of four parts: fact, myth warning, fallacy explanation and fact.

In the first part, it is recommended that the author starts with the true facts, so that it is clear and sticky. Also, a factual alternative to the myth may be provided, as long as it has the same relevance as and is less complex than the original misinformation (Johnson and Siefert, 1994).

Plain claims like “this is not true” should be avoided, since they do not have the argumentative depth required to persuade the reader from their original thoughts.

In the second part, the incorrect belief should be stated, only once (Ecker, Hogan and Lewandowsky, 2017) and with a clear indication of it being false (Ecker, Lewandowsky and Tang, 2010). It should not be further repeated because repetition may make it seem more believable. Also, a helpful strategy may be pointing out the source or the purpose of the misinformation, since this contributes to creating suspicion on the claim (Fein, McCloskey and Tomlinson, 1997).

Thirdly, an explanation of why misinformation is wrong should be presented. In this part, true and false information can be directly compared so that the evidence is more salient and cannot be avoided even if the reader takes a quick look at the text (Ecker et al., 2011). This explanation may also include information about why it was originally thought to be correct, why it is not correct but misleading (for example, by pointing out argumentative fallacies the false claim may rely on) (Seifert, 2002; Chan et al, 2002), and why the alternative is, in fact, correct. Presenting the explanation in a logical order will help the reader see the inconsistency.

In the fourth and last part, the true facts should be stated again. This way, both the first and last things the reader sees and, hopefully, will remember, is the truth. This will also reinforce the information provided along the whole refutation.

Since the effects of refutations may disappear over time (Paynter et al. 2019), having a static (yet updatable) environment like a FAQs section on a website seems and adequate choice and makes it possible to combine the strategies, benefits and pedagogical approach mentioned in this paper.

5. CONCLUSIONS

This paper has focused on FAQs and the role they may play in acting against false beliefs and misconceptions, more specifically, regarding

bilingualism (Spanish-English) and English learning, and has proposed the creation of such a collection of questions and answers inside the pedagogical framework of Service-Learning.

FAQs are a versatile tool designed to provide clear and concise answers to common inquiries or misconceptions. Their definition and origins have been examined to understand how their usage has evolved through time and how they are used in the current society. Also, their formal characteristics have been revised, as well as the structure that a myth refutation should have, so that the way FAQs, as a genre, can be combined with refutations and myth debunking becomes apparent. Finally, the benefits of both Service-Learning in higher education and the elaboration and reading of FAQs have been pointed out.

To conclude, it can be said that, since FAQs offer accessible and structured information about the topic chosen that benefit both creators or students (when elaborating them) and users or members from the community (when reading them) alike, they can be used as an effective strategy from the Service-Learning approach with the purpose of acting against misinformation and established misconceptions. Thus, the application of this proposal will also contribute to improving the transmission of truthful information about the learning of a foreign language in an effective way.

Since this paper is part of the project titled "Escuela de bilingüismo para madres y padres" (*School for Mothers and Fathers about Bilingualism and English Learning)*, next steps include the implementation of such a FAQs section on the project's site (https://www.ucm.es/aps_escuela_bilinguismo/) and a myth debunking section to demystify misconceptions about bilingual education and English learning.

6. ACKNOWLEDGEMENTS

This paper is part of a Service-Learning project titled *School for Mothers and Fathers about Bilingualism and English Learning*, funded by the Service-Learning Office of the Complutense University of Madrid from 2021 to 2024.

7. REFERENCES

Advameg, Inc. (1997-2023). Internet FAQ archives. Faqs.org. Available at http://www.faqs.org/faqs/

Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. Economic Inquiry, 54(2), 1202-1223. https://doi.org/10.1111/ecin.12305

Biber, D. (1994). An analytical framework for register studies. Sociolinguistic Perspectives on Register, 31-56.

Bowie, A., & Cassim, F. (2016). Linking classroom and community: A theoretical alignment of service learning and a human-centered design methodology in contemporary communication design education. Education as Change, 1(1), 1–23.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. The Journal of Higher Education, 67(2), 221-239. http://dx.doi.org/10.2307/2943981

Burke, R. D., Hammond, K. J., Kulyukin, V., Lytinen, S. L., Tomuro, N., & Schoenberg, S. (1997). Question answering from frequently asked question files: Experiences with the FAQ FINDER system. AI magazine, 18(2), 57-66. https://doi.org/10.1609/aimag.v18i2.1294

Butler, A., & Christofili, M. (2014). Project-based learning communities in developmental education: A case study of lessons learned. Community College Journal of Research and Practice, 38(7), 638–650. https://doi.org/10.1080/10668926.2012.710125

Casas Pedrosa, A. V., & Rascón Moreno, D. (2023). Attention to diversity in bilingual education: Student and teacher perspectives in Spain. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14(4) 1-18. https://doi.org/10.17507/jltr.1404.28

Chan, M. P. S., Jones, C. R., Hall Jamieson, K., & Albarracin, D. (2017). Debunking: A meta-analysis of the psychological efficacy of messages countering misinformation. Psychological Science, 28(11), 1531-1546. https://doi.org/10.1177/0956797617714579

Darby, A., & Newman, G. (2014). Exploring faculty members' motivation and persistence in academic service-learning pedagogy. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 18(2), 91–120. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029981.pdf

Dick, M. (2011). Search engine optimisation in UK news production. Journalism Practice, 5(4), 462-477. https://doi.org/10.1080/17512786.2010.551020

Duffy, A., Tandoc, E., & Ling, R. (2020). Too good to be true, too good not to share: the social utility of fake news. Information, Communication & Society, 23(13), 1965-1979. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1623904

Ecker, U. K. H., Hogan, J. L., & Lewandowsky, S. (2017). Reminders and repetition of misinformation: Helping or hindering its retraction?. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 6(2), 185-192. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0101809

Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Swire, B., & Chang, D. (2011). Correcting false information in memory: Manipulating the strength of misinformation encoding and its retraction. Psychonomic Bulletin & Review, 18(3), 570-578. https://doi.org/10.3758/s13423-011-0065-1

Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., & Tang, D. T. (2010). Explicit warnings reduce but do not eliminate the continued influence of misinformation. Memory & Cognition, 38(8), 1087-1100. https://doi.org/10.3758/MC.38.8.1087

Fein, S., McCloskey, A. L., & Tomlinson, T. M. (1997). Can the jury disregard that information? The use of suspicion to reduce the prejudicial effects of pretrial publicity and inadmissible testimony. Personality and Social Psychology Bulletin, 23(11), 1215-1226. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/01461672972311008

Guadamillas Gómez, M. V. and Alcaraz Mármol, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de Educación Primaria en España. Multiárea. Revista de Didáctica, 9, 82-103. https://doi.org/10.18239/mard.v0i9.1528

Guinaudeau, B., Vottax, F., & Munger, K. (2020). Fifteen seconds of fame: TikTok and the democratization of mobile video on social media, (working paper). Available at: https://osf.io/dsf5g/download

Hart, S. (2015). Engaging the learner: The ABC's of service–learning. Teaching and Learning in Nursing, 10(2), 76–79. https://doi.org/10.1016/j.teln.2015.01.001

Hepp, A., & Krotz, F. (Eds.). (2014). Mediatized worlds: Culture and society in a media age. Springer.

Hersch, R. 1997. FAQs about FAQs. http://www.faqs.org/faqs/faqs/about-faqs/

Iglesias-García, M., & Codina, L. (2016). Los cibermedios y la importancia estratégica del posicionamiento en buscadores (SEO). Opción, 32(9), 929-944. https://www.redalyc.org/pdf/310/31048482052.pdf

Jarrell, K., Ozymy, J., Gallagher, J., Hagler, D., Corral, C., & Hagler, A. (2014). Constructing the foundations for compassionate care: How service-learning affects nursing students' attitudes towards the poor. Nurse Education in Practice, 14(3), 299–303. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.11.004

Johnson, H. M., & Seifert, C. M. (1994). Sources of the continued influence effect: When misinformation in memory affects later inferences. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20(6), 1420-1436. http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.20.6.1420

Kinloch, V., Nemeth, E., & Patterson, A. (2015). Reframing service-learning as learning and participation with urban youth. Theory into Practice, 54(1), 39–46. https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977660

König, R., Seifert, A., & Doh, M. (2018). Internet use among older Europeans: an analysis based on SHARE data. Universal Access in the Information Society, 17(3), 621-633. https://doi.org/10.1007/s10209-018-0609-5

Kuiken, J., Schuth, A., Spitters, M., & Marx, M. (2017). Effective headlines of newspaper articles in a digital environment. Digital Journalism, 5(10), 1300-1314. https://hdl.handle.net/11245.1/90a8f0f4-0d37-4154-b4b9-d20115474a2d

Lasen, M., Tomas, L., & Hill, A. (2015). Potential of service-learning to promote sustainability competencies in pre-service teachers: A case study. Teaching Education, 26(4), 341–365. http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2015.1018157

Leeder, C. (2019). How college students evaluate and share "fake news" stories. Library & Information Science Research, 41(3), 100967. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2019.100967

Levine, J. R., & Young, M. L. (2010). The internet for dummies®. John Wiley & Sons.

Lewandowsky, S., Cook, J., Ecker, U. K. H., Albarracín, D., Amazeen, M. A., Kendeou, P., Lombardi, D., Newman, E. J., Pennycook, G., Porter, E. Rand, D. G., Rapp, D. N., Reifler, J., Roozenbeek, J., Schmid, P., Seifert, C. M., Sinatra, G. M., Swire-Thompson, B., van der Linden, S., Vraga, E. K., Wood, T. J., Zaragoza, M. S. (2020). The Debunking Handbook 2020. Available at: https://sks.to/db2020. http://doi.org/10.17910/b7.1182

Lozano-Martínez, L. (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 17, 93-123. http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.05

Lozano-Martínez, L., & Chacón Beltrán, M. R. (2017). La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente. RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, 16(1), 3-22. https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/310

Marshall, J. H., Lawrence, E. C., Williams, L., J., & Peugh, J. (2015). Mentoring as service-learning: The relationship between perceived peer support and outcomes for college women mentors. Studies in Educational Evaluation, 47, 38–46. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.07.001

McLeod, P. L. (2013). Experiential learning in an undergraduate course in group communication and decision making. Small Group Research, 44(4), 360–380. https://doi.org/10.1177/1046496413488217

Paynter, J., Luskin-Saxby, S., Keen, D., Fordyce, K., Frost, G., Imms, C., Miller, S., Trembath, D., Tucker, M. & Ecker, U. K. H. (2019). Evaluation of a template for countering misinformation—Real-world autism treatment myth debunking. PLOS ONE, 14(1), e0210746. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210746

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2021). The psychology of fake news. Trends in Cognitive Sciences, 25(5), 388-402. http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007

Raddaoui, A. (2012). Democratization of knowledge and the promise of web 2.0: A historical perspective. In Proceedings of The European Conference on E-Learning (pp. 435-441).

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. Asia Pacific Education Review, 20, 573-593. http://dx.doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Seifert, C. M. (2002) The continued influence of misinformation in memory: What makes a correction effective?. Psychology of Learning and Motivation, 44, 265–292. http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80009-3

Simola, S. (2009). A service-learning initiative within a community-based small business. Education + Training, 51(7), 567–586. https://doi.org/10.1108/00400910910992763

Swales, J.M. (1990). Genre analysis. Cambridge University Press.

Talwar, S., Dhir, A., Kaur, P., Zafar, N., & Alrasheedy, M. (2019). Why do people share fake news? Associations between the dark side of social media use and fake news sharing behavior. Journal of Retailing and Consumer Services, 51, 72-82. https://ideas.repec.org/a/eee/joreco/v51y2019icp72-82.html

Vázquez, V. P. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. Revista Tribuna Norteamericana, 26, 20-27.

Voth, C. B. (1999). The facts on FAQs: Assumption, expectation and audience in frequently asked questions on the Internet and Usenet. [Unpublished master's thesis]. The University of Texas at Arlington.

Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. American Journal of Community Psychology, 52(3–4), 236–248. https://doi.org/10.1007/s10464-013-9589-z

Yalçın, N., & Köse, U. (2010). What is search engine optimization: SEO?. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 487-493. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.185

Zlotkowski, E. (2016). The case for service learning. In Higher education and civic engagement: International perspectives (pp. 37-52). Routledge.

APRENDIZAJE Y SERVICIO: METODOLOGÍA ACTIVA PARA CONECTAR LA ADQUISICIÓN DEL INGLES CON FINES ESPECÍFICOS (TURISMO) Y EL ENTORNO RURAL

BEATRIZ CHAVES-YUSTE
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Una sociedad justa debería estar formada por ciudadanos responsables, comprometidos y activos con su entorno, en la búsqueda -en términos platónicos- del bien común, antes que por ciudadanos que fundamentan sus acciones en los deberes y derechos adquiridos con respecto al territorio al que se encuentran vinculados. A resultas de lo cual, la universidad, una institución que forma a los ciudadanos en un nivel de educación superior, debería fomentar a su vez una docencia y una investigación que repercuta positivamente en la inserción social de sus egresados en atención al beneficio que éstos pueden aportar a la sociedad para conseguir el bien común. Así pues, de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (UNESCO, 2017), la educación superior debe estar al servicio de la sociedad y formar a ciudadanos comprometidos.

Los jóvenes desempeñan un papel indispensable en la sociedad, por lo que es necesario poner en marcha proyectos y prácticas educativas que aúnen, por un lado, una buena formación académica, y por otro, el compromiso social mediante experiencias que les permitan implicarse en las necesidades de ciertas comunidades con el fin de mejorar los posibles problemas detectados (Auerswald, 2009). La Universidad ha de integrar los ODS en su docencia pues facilitan un aprendizaje de

calidad, real y eficaz que forma una ciudadanía transformadora y participativa (Sánchez et al., 2019) con el fin de acercar a los estudiantes a la realidad que les rodea y conseguir un aprendizaje aún más significativo (Ausubel, 1963) a través de la investigación y el conocimiento vinculado a la experiencia (Aramburuzabala et al., 2015) trabajando hacia un cambio social dentro de la sociedad que aporte resultados positivos (Aramburuzabala et al., 2019).

Para ello, dentro del marco de las metodologías de aprendizaje activas, que se fundamentan en un cambio de los roles del docente y discente ubicando al alumno, principal protagonista y responsable de su formación, en el centro del proceso de aprendizaje, la metodología de aprendizaje y servicio (de ahora en adelante, ApS) responde a las necesidades de la sociedad desde el desarrollo del contenido académico (Capella-Peris et al., 2021). La metodología ApS se define como una metodología pedagógica que vincula los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad en un solo proyecto en el que los estudiantes ponen en acción los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conforman sus competencias con la finalidad de responder a las necesidades que la sociedad demanda (Mayor, 2018a). Se fundamenta en el aprendizaje experiencial (Dewey, 1950) que ya apuntaba que se debía vincular la educación y el conocimiento con la experiencia y las necesidades de la sociedad. Sin embargo, no es hasta 1967 cuando Sigmon, Ramsey y Hart acuñan el término *service learning* y en los años 70 cuando se implementan en Estados Unidos diversos proyectos educativos enmarcados dentro de esta metodología en las escuelas y universidades incluidas en los programas *Youth Conservation Corps* y *National Student Volunteer* (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021).

En la metodología ApS los estudiantes aprenden los contenidos gracias al desarrollo de actividades prácticas que se aplican en situaciones reales en su contexto social a la par que adquieren destrezas blandas o *soft skills* tales como las habilidades sociales, la toma de decisiones en base a unos datos específicos, la empatía, la resiliencia, la mentalidad de crecimiento, el compromiso o el trabajo en equipo. Una vez adquiridas estas destrezas, los alumnos están capacitados para aportar a la sociedad el conocimiento experiencial que han adquirido en las aulas

mediante un servicio que brindan a la comunidad (Pérez-Pérez et al., 2019). El ApS es una metodología centrada en la comunidad que conecta la vida real con el aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2016) al tiempo que potencia la motivación del alumnado al realizar tareas de investigación cooperativa y colaborativa, desarrolla las competencias clave, fomenta la autonomía y el pensamiento crítico (Álvarez et al., 2017) a la par que se crea un escenario idóneo para ser ciudadanos comprometidos con sus decisiones y su comunidad (Carrión y Hoffmann, 2022). El objetivo es promover una educación global e integral que sobrepase los límites del aula física (Puig, 2007) lejos de las metodologías herméticas, estáticas y plenamente académicas (Redondo-Corcobado et al., 2020). Se busca que los alumnos reflexionen críticamente sobre el entorno social y global y sus acciones, completamente experienciales, adquieran un compromiso para con los problemas que presenta la sociedad y su ciudadanía (Carrión y Hoffmann, 2022). Así pues, la metodología ApS fomenta la competencia social, cívica y ciudadana, y fomenta el aprendizaje autodidacta, la cooperación y la interdisciplinariedad donde el aprendizaje formal e informal van de la mano con el fin de trabajar el desarrollo sostenible (UNESCO, 2016) en entornos contextualizados y situaciones reales (Dumont et al., 2010). De esta manera, al trabajar los ODS a través de la metodología ApS se crean sinergias entre el alumnado universitario y las diferentes instituciones que intervienen en la praxis, que producen conexiones y vínculos que enriquecen al estudiantado como ciudadanos comprometidos e implicados con su entorno (Gezuraga, 2014).

De acuerdo con Ierullo y Ruffini (2015), se pueden identificar cuatro tipos principales de intervención comunitaria dentro del marco de la metodología ApS:

- Proporcionar una atención directa a las necesidades sociales: tras generar diagnósticos de las necesidades reales de las comunidades, se generan situaciones de solidaridad horizontal (Del Campo, 2012) y se palian las carencias produciendo efectos a corto y medio plazo (ej., clases de refuerzo a población con pocos recursos, instrucción en zonas marginadas, etc.).

- Desarrollar campañas de sensibilización: se presta atención a un problema concreto para erradicar dicho problema captando el interés y, por ende, la intervención de las instituciones públicas (ej., campañas de sensibilización, promoción del patrimonio histórico-cultural, etc.).

- Facilitar la transferencia e intercambio de saberes: la comunidad se beneficia de los saberes del alumnado para responder de manera más efectiva a la problemática social. Favorece el empoderamiento de los sujetos de la comunidad (ej., acompañamiento a emprendedores, proyectos de capacitación laboral, etc.) y genera diálogo entre el saber científico y popular (Freire y Faúndez, 2010).

- Motorizar los procesos de desarrollo local: motorización de procesos que favorecen el desarrollo social, económico, político, cultural, ambiental de una región o localidad (ej., proyectos que incentiven el turismo local, acciones con impacto en el medio ambiente, etc.).

Sin lugar a dudas, la propuesta de praxis educativa que se presenta en este trabajo pertenece al último bloque, la motorización de procesos de desarrollo local, pues describe un proyecto de incentivación del turismo de la comarca de las Villuercas (Extremadura), concretamente en el municipio cacereño de Aldeacentenera. Sin embargo, esta experimentación también engloba características propias de otras tipologías: por un lado, podemos considerar que además se trata de una experiencia de transferencia e intercambio de saberes, pues resultaría imposible fomentar el turismo en la comarca sin tener en cuenta el saber popular y del entorno de la propia comunidad; por otro lado, resulta, en parte, una campaña de sensibilización de la riqueza de la comarca y del potencial turístico que ello supone.

No debemos confundir ApS con voluntariado social, toda vez que éste tiene como objetivo principal el servicio a la comunidad mientras que el ApS, sostiene un doble objetivo: por un lado, facilitar un servicio a la comunidad, y por otro, mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje de los discentes (Batlle y Escoda, 2019; Palomares, 2019). De esta

manera, nuestra propuesta práctica pretende hacer más efectivo el aprendizaje de Inglés con Fines Específicos (en adelante, IFE) del área de turismo mediante una experiencia motivadora, dinámica y real que aporta una necesidad que presenta una comunidad concreta.

Teniendo en cuenta los múltiples beneficios que presenta la metodología ApS, la academia y la comunidad educativa, consciente de su potencial, han llevado a cabo diversos proyectos de ApS en todo el mundo. En Estados Unidos ha cobrado gran relevancia, y muestra de ello es el proyecto *Campus*, en el que más de 1000 universidades y centros universitarios participan en aras de la educación cívica, el desarrollo comunitario y la democracia (Furco, 2004). De forma particular al tema que nos compete en este trabajo, el emprendimiento turístico de una zona rural, Bodorkós y Pataki (2009) crearon un proyecto ApS en el que los estudiantes confeccionaron un catálogo oficial de una colección de arte en la región rural de Mezőcsát en Hungría con el fin de potenciar el ecoturismo en la zona. Por su parte, Simó et al. (2013) desarrollaron el proyecto *Ecosportech* para promocionar la economía de Vic (Barcelona), potenciar su turismo, mejorar la salud de sus vecinos creando un espacio de deporte en el medio natural fomentando la participación social intergeneracional y la emprendeduría social. Respecto a los proyectos ApS para mejorar la adquisición de una lengua extranjera, Petrov (2013) y Burgo (2016) lideraron programas de ApS para el aprendizaje del español como lengua extranjera con sus alumnos norteamericanos mediante un programa de mentorización con inmigrantes de comunidades latinas en Chicago. Douglas (2017) llevó a cabo una experimentación ApS en su programa de inglés intensivo con escuelas locales en Virginia y Pak (2017) condujo una propuesta para mejorar el español de sus estudiantes en el estado de Indiana. Sin embargo, a pesar de la creciente popularidad de esta metodología, sobre todo en Estados Unidos, no existe ninguna experimentación que aúne la práctica y la mejora de una lengua extranjera a la par que promueva el emprendimiento y el turismo, y por ende, la economía de una zona rural. Por todo ello, consideramos que esta propuesta es novedosa, necesaria y pionera y puede arrojar grandes beneficios tanto para los estudiantes del Grado en

Turismo como para la población receptora de la propuesta, la ya mencionada, Aldeacentenera.

2. OBJETIVOS

Este trabajo, que propone una praxis educativa, busca la consecución de un doble objetivo: por un lado, esta propuesta pretende mejorar la competencia lingüística en la lengua inglesa de los alumnos del Grado en Turismo que cursan la asignatura de Inglés I con un nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERF) (Consejo de Europa, 2001), y de forma especial, profundizar y favorecer el aprendizaje de IFE del ámbito del turismo de dichos discentes. Por otro lado, gracias a la elaboración de materiales turísticos por parte del alumnado, el municipio de Aldeacentenera, situado en las estribaciones de la Sierra de las Villuercas, podrá hacer uso de dichos materiales, potenciar el turismo en su localidad y quizá, encontrar una vía que pueda mejorar la actividad económica de sus vecinos y luchar, en cierta medida, contra la despoblación.

3. METODOLOGÍA

La naturaleza cambiante propia de las lenguas en los diferentes contextos donde se utiliza, y de aquellas enfocadas en fines específicos demanda que los materiales empleados en las clases de IFE se ajusten a las necesidades que presentan sus discentes y las características propias de nuestra sociedad en particular (Dashtestani y Stojković, 2015). De esta manera, el uso de recursos idóneos en un contexto tan especial como es el IFE facilita una formación adecuada, al tiempo que necesaria, que le proporcione al alumnado las herramientas y conocimientos esperados para afrontar con éxito su futuro profesional.

Más aún, si observamos las necesidades de la comunidad que nos rodea, podemos favorecer un aprendizaje eminentemente práctico y significativo, beneficioso no únicamente para los discentes que adquirirán la lengua meta de manera eficiente y provechosa, sino también para las comunidades que presentan ciertas necesidades a las que se puede dar

respuesta durante el aprendizaje de nuestro alumnado, proporcionando acciones de mejora y de emprendimiento de gran utilidad.

Por ello, en esta propuesta enmarcada en la metodología ApS, los alumnos del primer curso del Grado en Turismo de una universidad pública de Madrid llevarán una práctica para promover y potenciar el turismo rural de la localidad de Aldeacentenera, en la Sierra de las Villuercas (Cáceres).

Los objetivos que se trabajarán en esta práctica se fundamentan en el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión y expresión oral del nivel B2 de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2001).

3.1. Propuesta práctica

Esta propuesta tiene el objetivo de desarrollar el ODS número 8: trabajo decente y crecimiento económico, específicamente, la meta 8/3: promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros y la meta 8/5: lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor apoyando condiciones y esfuerzos de trabajo justo, con el fin de disociar la producción del impacto de los desastres naturales y la degradación ambiental.

Para poner en marcha este proyecto de ApS, existen ciertos requisitos indispensables: (i) aprendizaje del alumnado durante la práctica ligado a aprendizajes curriculares; (ii) servicio de calidad para mejorar necesidades detectadas en la comunidad; (iii) proyecto o planificación educativa donde el aprendizaje es el eje vertebrador de la práctica; (iv) la participación activa del alumnado que se ha de involucrar en todas las fases del proyecto, desde la detección de las necesidades en el estadio inicial, diseño de la intervención, la implementación de la actividad y la evaluación; y (v) reflexión y concienciación del alumnado de la

práctica educativa, especialmente del aprendizaje realizado y el impacto del servicio en la comunidad. Para fomentar la reflexión, la evaluación que realice el profesor de los conocimientos y destrezas del alumnado ha de ir combinada con una autoevaluación por parte de los discentes.

Para ello, la experiencia educativa se desarrollará en cuatro sesiones de dos horas cada una a realizar durante el primer cuatrimestre del curso académico 2023-24. Los estudiantes del Grado en Turismo formarán equipos heterogéneos de trabajo cooperativo de cuatro personas e investigarán, prepararán y realizarán un guión con la información reseñable en los diferentes puntos turísticos y grabarán su pista de audio tanto en inglés como en español para los posibles futuros visitantes de la zona. En primer lugar, el docente les explicará que la práctica consistirá en elaborar una audioguía bilingüe español-inglés para explicar con detalle los puntos de interés turístico del municipio de Aldeacentenera, con la finalidad de activar la economía local. En segundo lugar, haciendo uso de recursos informáticos, llevarán a cabo un trabajo de campo. Recabarán la información suficiente del lugar, los puntos de interés turístico y el turismo de nicho específico que se puede promover en la zona. Una vez realizada la búsqueda de información, se le propondrá al alumnado la posibilidad de realizar una visita opcional a la zona para observar de primera mano el lugar sobre el que han de trabajar.

Una vez estudiada la localidad, los diferentes grupos decidirán sobre qué versará su punto turístico y comenzarán a redactar la información necesaria y pertinente para el turista que visite la zona. Realizarán una versión bilingüe español-inglés para dar respuesta a las necesidades lingüísticas del posible visitante. A continuación, se llevará a cabo la grabación de dicha información. Se les proporcionarán unas pautas de dicción y entonación y se les presentará la herramienta *Audacity*[105]. Es un programa gratuito y de acceso abierto de uso intuitivo y *user-friendly* que permite hacer grabaciones, introducir sonidos y editarlos con facilidad. Problemas como el ruido blanco o una grabación con una voz demasiado baja se puede solucionar eficazmente con el programa.

[105] https://www.audacityteam.org/#

Permite además añadir pistas de audio para ser utilizadas en el comienzo y en el final de la pista o como música de fondo durante la grabación de la audioguía.

Una vez elaborada la pista de audio, los diferentes grupos compartirán con el docente las pistas, se alojarán en un seminario de trabajo específico para la práctica incluido dentro del entorno del campus virtual de la asignatura y se crearán sus respectivos url. Finalmente, se crearán los diferentes códigos QR para que se pueda acceder libremente a dichas pistas con la herramienta online *Canva*[106]. Es una herramienta de diseño gráfico de uso gratuito que permitirá crear un QR a la par que se puede añadir contenido al diseño del código.

Por último, se facilitará el trabajo realizado al ayuntamiento de la localidad de Aldeacentenera para proponerle su explotación.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se espera que, gracias a esta práctica de trabajo, los estudiantes se sientan más motivados y comprometidos con su aprendizaje de IFE. Poco a poco serán conscientes de que su trabajo tendrá una utilidad completamente real que no se trata de una mera práctica de clase necesaria para recibir una calificación dentro de la asignatura. El producto de su aprendizaje, esfuerzo y dedicación traspasará las fronteras del entorno de su aula puesto que dicho producto se pondrá al servicio, por un lado, del consistorio del municipio con cuya información turística han trabajado, para que lo utilicen y lo pongan en marcha dentro de un plan de estrategias turísticas, pero por otro, al de todo visitante del entorno natural, cultural, histórico y social que proporciona ese municipio de la comarca de las Villuercas.

En segundo lugar, esperamos que, además, los alumnos sean protagonistas de un aprendizaje mucho más significativo. Las clases tradicionales de IFE se suelen centrar en prácticas que no traspasan las paredes del aula. Sin embargo, a través de esta práctica los alumnos se verán obligados a utilizar el idioma con fluidez y coherencia, no solo para dominar

[106] https://www.canva.com/es_mx/generador-codigos-qr/

la lengua, sino también para que un público real amplio, distinto al alumnado y al docente de la asignatura, con niveles dispares de inglés, entienda sin dificultad los mensajes grabados en las diferentes pistas de audio. Pretendemos que el aprendizaje no consista en la mecanización del saber y en instrumentos de evaluación que comprenden la repetición de datos específicos, sino que, a través del aprendizaje significativo y activo de IFE del área de turismo y mediante un enfoque competencial vinculado a las necesidades de una comarca concreta, el alumnado también contribuya a cambiar, en cierta medida, la forma de mirar el mundo (Nussbaum y Bernaus, 2010). Más aún, a través de una autoevaluación en la que los estudiantes deben valorar el trabajo realizado por ellos mismos, han de ser capaces de reconocer sus capacidades y debilidades, diagnosticar las acciones que han de llevar a cabo para mejorar la consecución de los objetivos planteados y presumimos que adquirirán más conciencia y responsabilidad respecto a su aprendizaje de IFE.

En tercer lugar, consideramos que los discentes trabajarán adecuadamente en grupos cooperativos heterogéneos. Aprenderán a aceptar las diferencias, respetar puntos de vista diferentes, valorar las ideas y opiniones de otros y reconocerán sus habilidades y las de sus compañeros, aportando siempre lo mejor de cada uno. Solo así, trabajando en equipo podrán aprender a realizar con éxito su tarea para conseguir alcanzar un objetivo común.

Finalmente, esperamos que la comunidad de Aldeacentenera acoja este material con entusiasmo e ilusión y ayude a mejorar la economía de la localidad. Tendrán a su disposición una herramienta de acceso gratuito que dará información detallada de los puntos de interés de su entorno, así como las diferentes propuestas de turismo de nicho que se puede llevar a cabo fácilmente y que puede crear puestos de trabajo para los vecinos del municipio.

5. CONCLUSIONES

Un proyecto de ApS es exitoso cuando no solo responde a una necesidad social, sino cuando en su elaboración (i) fomenta la reflexión crítica sobre dicha necesidad y (ii) forma a ciudadanos comprometidos con la

sociedad promoviendo una educación de calidad significativa y competencial (Gutierrez, 2017). Así pues, a través de esta práctica, pretendemos que el alumnado del Grado en Turismo desarrolle además de su competencia plurilingüe las competencias social y ciudadana sintiéndose agentes del cambio intercultural (Puig et al., 2011). La investigación y la práctica docente propuestas se pueden integrar perfectamente en el currículum de la asignatura de manera que conduzca a un proceso de aprendizaje ofreciendo un servicio útil y necesario a la comunidad. Se trata de una cooperación fructífera tanto para los estudiantes como para la sociedad que motiva, como sucede en nuestro caso, al alumnado, pues su trabajo será provechoso en la vida real a la par que puede dar pie a incentivar el turismo de la zona, promoviendo así acciones de emprendimiento dentro de la comunidad. El emprendedurismo social se erige como una maniobra esencial ante los constantes desafíos actuales de la sociedad. Promover la creación de empresas que abran camino a una potenciación turística controlada de la zona puede ser la vía para luchar contra la despoblación de zonas rurales cada vez más deprimidas por la falta de recursos y de ayudas por parte de las instituciones. Es primordial desarrollar proyectos de inserción laboral para jóvenes en la zona que ayuden a dejar atrás los sentimientos de desesperanza y nihilismo donde emigrar a zonas más pobladas y con más servicios parece ser la única vía para obtener un trabajo digno.

No obstante, la metodología ApS también conlleva varios retos: a veces resulta complicado establecer vínculos entre el alumnado y la población de la zona en la que se va a trabajar y demanda una gran labor de coordinación y organización del tiempo y los recursos disponibles. Además, el hecho de trabajar en alianzas con distintas instituciones implica entendimiento, empatía, diálogo y respeto. Se debe liderar el proyecto identificando las fortalezas de cada parte y trabajar conjuntamente en aras de un objetivo común compartido. Si se conectan correctamente los procesos de la investigación con la resolución de una problemática real y necesaria, teniendo en cuenta la sabiduría popular, las tradiciones y las condiciones propias de la comunidad, se pueden generar sinergias que generen un aprendizaje significativo, basado en la realidad y su sociedad donde los conceptos abstractos que se suelen impartir en las clases se

materializan ahora en la praxis académica a la vez que se promueve un desarrollo regional sostenible. Indudablemente, el concepto de ApS conlleva un cambio sustancial del aprendizaje y la enseñanza tradicional hacia una adquisición de conocimiento plenamente experiencial y profesional que inherentemente promueve la competencia social y ciudadana del estudiantado en sus seis dimensiones (conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción, liderazgo prosocial y responsabilidad social) (Gil-Gómez et al., 2016) toda vez que fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y el compromiso ético que fluyen con naturalidad.

Uno de los principales beneficios de utilizar la metodología ApS en la clase de IFE es reforzar el compromiso intelectual del estudiantado dentro y fuera del aula (Carney, 2013) brindándoles la oportunidad de utilizar todas las herramientas lingüísticas proporcionadas en el aula en un contexto real brindando un servicio a la comunidad, algo indispensable en la adquisición de cualquier lengua (Ebacher, 2013). Como Mayor (2018b) señala, el ApS siempre funciona porque reporta resultados satisfactorios a un nivel académico, de convivencia en el aula y cohesión del centro educativo con su entorno. Esperamos que los resultados de esta experimentación sean tan favorables como los de las prácticas de ApS llevadas a cabo hasta la fecha. A través de un enfoque eminentemente práctico, los alumnos se forman como ciudadanos críticos, activos y responsables (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018) ya que ponen en práctica los conocimientos adquiridos en aras de una sociedad mejor, más equitativa, justa, y solidaria que ofrezca las mismas oportunidades para todos los ciudadanos, como bien indican los ODS de la Agenda 2030.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el proyecto de Aprendizaje y Servicio "*Escuela para madres y padres sobre bilingüismo y aprendizaje del inglés*" de la Universidad Complutense de Madrid al que pertenezco, 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. También, al Ayuntamiento de Aldeacentenera, por acoger este proyecto con generosidad y entusiasmo.

7. REFERENCIAS

Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H., & Buenestado, M. (2017). El aprendizaje servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. Revista Española de Pedagogía, 75 (267), 199-217. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19 (1), 78-95. http://hdl.handle.net/10481/36101

Aramburuzabala, P., Lorraine, M., & Opazo, H. (2019). Embedding service learning in European higher education. Routledge.

Auerswald, P. (2009). Creating social value. Stanford Social Innovation Review, 7 (2), 51-55. https://doi.org/10.48558/qt6x-tx86

Ausubel, D. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. Grune & Stratton.

Batlle, R., & Escoda, E. (2019). 100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio: Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Santillana.

Bodorkós, B., & Pataki, G. (2009). Linking academic and local knowledge: community-based research and service learning for sustainable rural development in Hungary. Journal of Cleaner Production, 17, 1123-1131. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.02.023

Burgo, C. (2016). Service-learning for students of Spanish: Promoting civic engagement and social justice through an exchange tutoring service. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 11, 11-18. http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2016.4133

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., & Salvador-García, C. (2021). Contraste de dos modalidades de Aprendizaje-Servicio en la formación de profesorado de Educación Física. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25 (2), 367-388. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.9381

Carney, T. (2013). How service-learning in Spanish speaks to the crisis in the humanities. Hispania, 96 (2), 229-237. http://dx.doi.org/10.1353/hpn.2013.0035

Carrión, E., & Hoffman, V. C. (2022). Estrategias de aprendizaje innovadoras para la transformación social en el aula de inglés: el desarrollo sostenible y el aprendizaje y servicio. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A. Jaén-Martínez, A. H. Martín-Padilla y L. Molina-García (Eds.), Educación y Sociedad. Pensamiento e innovación para la transformación social (pp. 478-495). Dykinson.

Chiva-Bartoll, O., & Gil-Gómez, J. (Eds.). (2018). Aprendizaje-Servicio Universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente. Octaedro.

Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes.

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

Del Campo, G. (2012). ¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje-servicio solidario? En M. A. Herrero y M. N. Tapia, Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio (pp. 11-14). CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio.

Dewey, J. (1950). Las escuelas del mañana. Losada.

Douglas, V. (2017). Service-learning as a useful supplement to intensive English programs. Journal of Language Teaching and Research, 8 (6), 1090-1099. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0806.09

Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). The nature of learning. Using research to inspire practice. Centre for Educational Research and Innovation.

Ebacher, C. (2013) Taking Spanish into the community: A novice's guide to service-Learning. Hispania, 96 (2), 397-408. http://dx.doi.org/10.1353/hpn.2013.0064

Fernández-Prados, J. S., & Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En D. Mayor y A. Granero (Eds.), Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social (pp. 39-53). Octaedro.

Freire, P., & Faúndez, A. (2010). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Editorial Siglo XXI.

Furco, A. (2004). El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación? University of California-Berkeley. https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furcomodo-de-compatibilidad.pdf

Gezuraga, M. (2014). El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mgezuraga

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. Revista Complutense de Educación, 27 (1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071

Gutiérrez, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En S. Pastor y S. Roca (Coords.), La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua (pp. 336-342). Universidad de Alicante.

Ierullo, M., & Ruffini, V. (2015). Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías. En M. A. Herrero y M. N. Tapia (Coord.) Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio (pp. 153-156). CLAYSS y Red Iberoameriana de aprendizaje-servicio.

Mayor, D. (2018a). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 18 (3), 1-22. https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418

Mayor, D. (2018b). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. Revista Iberoamericana de Educación 76, 35-56. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/9843/1/rie7602847.pdf

Nussbaum, L., & Bernaus, M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria. Síntesis Educación.

Pak, C. S. (2017). Service-Learning for students of Intermediate Spanish: Examining multiple roles of foreign language study. In S. Dhonau (Ed.), Multitasks, multiskills, multiconnections (pp. 103-126). CSTFL.

Palomares, R. (2019). Beneficios de la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en Bachillerato. Revista de Educación Social, 29. https://eduso.net/res/revista/29/miscelanea/beneficios-de-la-aplicacion-de-la-metodologia-de-aprendizaje-servicio-una-experiencia-en-bachillerato

Pérez-Pérez, C., Gónzaléz-González, H., Lorenzo-Moledo, M., Crespo-Comesaña, J., Belando-Montoro, M. R., & Costa-París, A. (2019). Service-learning in the Spanish university system: A study based on deans' perception. RELIEVE, 25 (2), ART. 4. http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029

Petrov, L. (2013). A pilot study for service-learning in a Spanish heritage speaker course: Community engagement, identity, and language in the Chicago area. Hispania, 96 (2), 310-327. http://dx.doi.org/10.1353/hpn.2013.0033

Puig, J. M. (2007). Aprendizaje Servicio: Educar para la ciudadanía. Octaedro.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio. L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, número extraordinario, 45-67.

Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 31 (1), 69-82. https://doi.org/10.5209/rced.61836

Sánchez, M.E., Hernández, Y., & Hernández, S. (2019). Innovación docente en recursos humanos a través del aprendizaje-servicio. Una experiencia piloto. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 7, 1-16. https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2019.7.1

Simó, S., Ginesta, X., & de San Eugenio, J. (2013). Aprendizaje Servicio Universitario: creación de empleo a partir de la emprendeduría social. Historia y Comunicación Social, 18 (Esp. Nov.), 627-638. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44265

UNESCO. (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf

DESARROLLO DEL PROCESO LECTOR EN INGLÉS EN ADULTOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN RECURSO MULTIMODAL: EL VIDEOCLIP

CARMEN MARÍA TOSCANO-FUENTES
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Aprender a leer en inglés como lengua extranjera (LE) es un proceso complejo, ya que no existe una relación directa entre el grafema-fonema, dificultando así tanto el proceso de decodificación como el de comprensión del texto escrito. A nivel universitario, se espera que el alumnado del Grado de Educación Infantil disponga de una buena competencia lectora en inglés, aunque, desafortunadamente, existen evidencias de que no es así (Foncubierta, Herrero y Fonseca, 2018), debido a la opacidad de este idioma. Tradicionalmente, esta habilidad se ha enseñado en España de manera global no fonéticamente, presentándose la palabra junto a su pronunciación y significado. El problema surge cuando el lector es incapaz de relacionar la grafía del vocablo con su pronunciación, es decir, no sabe cómo sonorizarlo para después asociarlo con un significado y comprenderlo.

Numerosos estudios afirman que el alumnado con una buena capacidad auditiva suele tener menos problemas en su proceso lector (Bolduc, 2008; Toscano, 2011), ya que para aprender a leer es necesario desarrollar la conciencia fonológica, es decir, la habilidad para identificar y utilizar los sonidos del lenguaje hablado. Si la literatura asegura que un aumento del input auditivo podría favorecer este primer estadio, la incorporación de videoclips en el aula de idiomas podría ser muy beneficiosa para la mejora de esta competencia en los discentes.

Partiendo de esta premisa, se planifica una intervención educativa a través de video musicales en adultos pre graduados del Grado de Educación Infantil con el objetivo de mejorar su capacidad lectora en voz alta. En una primera fase, se examinan cuáles son los portales digitales más consumidos por los docentes de esta etapa educativa y si incorporan en sus webs videoclips que posibiliten la mejora de la lectura. Seguidamente se elabora una intervención educativa con videos musicales para trabajar sobre todo la conciencia fonológica, ya que es la piedra angular sobre la que se sustenta el proceso lector. Finalmente, se entrevista a cada uno de los participantes para obtener una retroalimentación y valoración global del estudio.

1.1. EL PROCESO LECTOR EN INGLÉS

Una de las capacidades fundamentales en el desarrollo de la competencia lingüística es la habilidad para leer e interpretar un texto escrito. Sin embargo, los resultados provenientes de las pruebas nacionales e internacionales sitúan a Andalucía y a España por debajo de la media nacional y europea (PISA,2018).

Aprender a leer es una tarea compleja la cual se agrava aún más cuando la lengua, como es el caso del inglés, es opaca y no existe una correlación entre la grafía y el sonido. El Instituto Nacional de Desarrollo Humano y Salud del niño (NICHD, 2000) explicó que para que una persona pudiera conseguir una buena capacidad lectora era preciso que desarrollara las siguientes cinco fases: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión; considerándose la conciencia fonológica el elemento vertebrador del proceso(Goswami, 2009), pues para comprender un texto primeramente hay que sonorizarlo (Fonseca, 2013), es decir, conectar el grafema con el fonema para poder después poder decodificarlo (Bradley y Bryant, 1983; Goswami, 1990; Moreno et al., 2009), ya que es durante este proceso cuando se accede al significado del texto escrito. Torgesen (2006, tomado de Fernández- Corbacho, 2016:100) define la conciencia fonológica como

> la conciencia que el hablante tiene de la estructura sonora de su lengua oral. Sus componentes son "la recodificación fonológica en el acceso léxico o conversión de símbolos escritos en formas sonoras para llegar al referente léxico" y "la recodificación fonológica en la memoria de trabajo o el mantenimiento de las formas sonoras en la memoria de trabajo mientras entran en juego los procesos de comprensión.

Sin embargo, el método más implementado para la enseñanza del proceso lector en las aulas españolas es el global, en donde el discente tiene que memorizar visualmente la palabra escrita y asociarla con un significado y una pronunciación. El problema surge cuando tiene que leer por primera vez un vocablo que desconoce y no dispone de las herramientas necesarias para poder decodificar la grafía y asociarla al fonema correspondiente.

Uno de los recursos que incentivan la mejora de la conciencia fonológica y la memoria auditiva es la canción, pues contribuye a la memorización de sonidos y palabras (Christiner y Reiterer, 2013) gracias a la sonorización del lenguaje. Numerosas investigaciones sostienen que las personas con una buena capacidad musical presentan menos dificultades en el proceso lector, y, que un entrenamiento musical incide directamente en el desarrollo de la conciencia fonológica (Tierney, Krizman y Kraus, 2015). No obstante, y a pesar de los múltiples beneficios de las canciones existe una herramienta multimodal aún más poderosa en la enseñanza de idiomas que es el videoclip porque además de fusionar la información lingüística y musical, involucrando a ambos hemisferios (Toscano y Fonseca, 2012), incluye imágenes, convirtiéndolo en un recurso más interesante porque es capaz de llegar a un mayor número de discentes.

1.2. LAS VENTAJAS DEL VIDEOCLIP EN EL AULA DE IDIOMAS

El videoclip es un recurso multimodal digital muy consumido por todo tipo de usuarios. Su incorporación en la enseñanza universitaria puede aportar muchos más beneficios en el aprendizaje de una lengua extranjera que la inclusión de una canción. Para aprender un idioma es necesario que el alumnado tenga un buen oído y se exponga a una variedad de input auditivo que le permita identificar tantos los sonidos como los patrones sonoros y prosódicos para poder memorizarlos e imitarlos (Bolduc, 2008; Standley, 2008; Lessard y Hall, 2011; Toscano y

Fonseca, 2012) y trabajar con el videoclip en el aula posibilita el desarrollo de esos elementos sonoros, prosódicos y la mejora del proceso lector al cantar la letra de la canción.

Cantar una canción "es una actividad que fusiona tanto la información lingüística como la musical, involucrando a ambas partes del hemisferio a través del cuerpo calloso, el cual se fortalece al transmitir los mensajes entre los hemisferios" (Toscano y Fonseca, 2012: 203), estrecha la relación entre fonema-grafema, ayuda a aprender nuevo vocabulario (Toscano y Fonseca, 2012; Andrade et al., 2018), a afianzar estructuras gramaticales, en definitiva, beneficia el desarrollo de las cuatro destrezas básicas (Toscano, 2011). Además, promueve la memorización de sonidos y vocablos, favoreciendo directamente el proceso lector (Toscano, 2011; Toscano y Julián, 2018). Chobert y Besson (2013: 940) también apuestan por la inclusión de la música para el desarrollo de la competencia oral, pues ayuda a mejorar el aspecto fonológico de la lengua "by shaping the auditory system and by improving auditory cognitive skills, musical training may help both children and adults to palliate some of their phonological deficits and facilitate second language acquisition". Sin embargo, y a pesar de todos los aspectos positivos que se han enumerado al introducir las canciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Hong (2012:323) afirma que los vídeos musicales son una herramienta aún más beneficiosa, atractiva y motivadora porque además de aunar elementos lingüísticos y musicales incorpora aspectos audiovisuales, facilitando la comprensión de lo que se escucha y llegando a un mayor número de consumidores.

Tal y como se ha expuesto, cantar y bailar canciones mejora la competencia lingüística, musical y kinestésica. Si a esas canciones se le añaden imágenes como sucede con el videoclip, además de fomentar las tres competencias anteriores, se desarrolla la competencia audiovisual, digital y cultural, pues esas imágenes suelen llevan implícitas formas de vida, bailes típicos y elementos culturales específicos de una cultura (Sánchez, 2022) permitiendo así el desarrollo de la misma. Por consiguiente, este recurso multimodal además de contener ese elemento lúdico y motivador tan necesario para poder enganchar emocionalmente

al usuario mejora la competencia lingüística, musical, audiovisual, digital y cultural.

2. OBJETIVOS

Dos han sido los objetivos que se han abordado en esta investigación. El primero consistía en recopilar cuáles eran los portales educativos más utilizados para la enseñanza del proceso pre-lector en inglés como lengua extranjera en Educación Infantil. El segundo se centraba en examinar si la incorporación de videoclips en el aula universitaria del Grado de Educación Infantil específicamente en la asignatura de Didáctica de la Lengua Extranjera mejoraba su conciencia fonológica, su competencia lectora en general y el nivel de inglés.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

En este estudio han participado 48 estudiantes de nacionalidad española, de los cuales 40 eran mujeres y 8 hombres, de edades comprendidas entre los 19- 30 años. Todos ellos universitarios futuros graduados de Educación Infantil de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva. El nivel de inglés de todos los participantes era bajo, ya que nadie tenía acreditado un nivel B1.

3.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La presente investigación combinó el carácter cualitativo y cuantitativo. En un primer estadio se elaboró y envió por e- mail un Formulario de Google a todos los coordinadores del ciclo de infantil de Huelva y su provincia para conocer qué webs destinadas a la enseñanza de inglés incorporaban en sus clases y cuáles de ellas trabajaba específicamente las diferentes fases del proceso lector. Una vez se analizaron los cuestionarios y seleccionaron los portales destinados específicamente a la enseñanza de la competencia lectora, los futuros docentes crearon una rúbrica con 16 ítems basándose en la de Santana et al. (2007) y Cepeda

et al. (2017) para así poder identificar cuál de los portales educativos era el más beneficioso para el objetivo del estudio. La rúbrica se dividió en 5 secciones:

- Descripción del portal.
- Aspectos funcionales: facilidad de acceso y de uso; funcionamiento de los enlaces.
- Aspectos estéticos: calidad de audio y diseño gráfico.
- Aspectos pedagógicos generales: adecuación de los contenidos al destinatario; despierta el interés; fomenta la autonomía personal; información correcta y motivadora; posee un personaje; usa frases motivadoras.
- Aspectos pedagógicos relacionados con la competencia lectora: amplía vocabulario; desarrolla la conciencia fonológica; mejora las habilidades narrativas; refuerza la pronunciación y trabaja el conocimiento de las letras.

En la siguiente fase, se le administró a cada uno de los participantes una prueba de lectura en voz alta, tanto al comienzo como al final de la investigación, para comprobar si tras la intervención educativa con videoclips se había producido una mejora en la decodificación de textos escritos. En esta prueba se valoró tanto las palabras que fueron capaces de leer por minuto como la pronunciación de las mismas.

En la fase de intervención educativa se diseñó un programa de mejora de la conciencia fonológica y elementos narrativos a través del visionado de videoclips con un doble objetivo: que los participantes mejoraran su proceso lector y la lengua inglesa en general y que aprendieran de manera experiencial cómo implementar un método fónico en la enseñanza de inglés en infantil.

El estudio concluyó con una entrevista personal a cada uno de los integrantes de la investigación para obtener una retroalimentación del proceso completo del estudio.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos del formulario de Google reflejó que a pesar de que los docentes de Educación Infantil de Huelva y su provincia incorporaban una gran variedad de portales para la enseñanza de inglés en esta etapa educativa, solamente tres de ellos trabajaban específicamente la competencia lectora (Starfall, Kizphonics y Teach your Monster to Read).

A continuación, se rubricaron las tres webs y los resultados muestran que a nivel descriptivo, Starfall (https://www.starfall.com/h/) es una página diseñada tanto para el alumnado nativo de inglés como para el profesorado y la familia. El objetivo del portal es el desarrollo o mejora de la lengua materna y las matemáticas con canciones, historias cortas y juegos. La siguiente web, Kizphonics (https://www.kizphonics.com), también ofrece hojas de trabajo, juegos, vídeos, Powerpoints, tarjetas de vocabulario y muchos más materiales para la enseñanza de aspectos fonéticos. Está destinada tanto a discentes como docentes o familias. El último portal evaluado es Teach your Monster to read y es una web destinada al aprendizaje de la lectura a través del juego. Podría ser considerada una gamificación, pues incorpora una historia con un personaje que va consiguiendo pruebas que le permite aprender a leer para así poder descifrar las instrucciones de reparación de una nave espacial y conseguir la meta del juego. A través de este videojuego el alumnado va adquiriendo las diferentes fases del proceso lector comenzando por la identificación de sonidos específicos hasta la lectura de pequeños textos. Está destinada cualquier persona que quiera aprender a leer en inglés a través del método fónico.

A nivel funcional todos los portales rubricados obtuvieron un excelente, pues el contenido se presentaba de manera sencilla, intuitiva y sin errores lingüísticos. Además, hay que reseñar que todos los enlaces de los tres portales funcionaban a la perfección. Sin embargo, se observó que al ser webs diseñadas para estudiantes nativos de inglés las instrucciones podían ser complejas para el alumnado español de infantil por el desconocimiento del vocabulario y expresiones que se empleaba. No obstante, las imágenes aportaban una información adicional que favorecía el entendimiento. De las tres webs, solamente en el portal de

Teach your Monster to Read las actividades aparecían de manera automática tras ir superando las fases previas.

A nivel estético, eran portales atractivos y motivadores, con colores, formas y fondos nítidos sin ser recargados, imágenes adecuadas al contenido, instrucciones claras, y audios de buena calidad donde los elementos musicales nunca sobresalían sobre la voz humana.

En cuanto a los aspectos pedagógicos generales los tres portales mostraban el contenido de manera adecuada y clara al tipo de público al que iba dirigido. Las páginas destinadas a toda la comunidad educativa (alumnado, docentes y familiares) eran más complejas para el discente porque los juegos y videoclips estaban enriquecidos con explicaciones y tareas de gran valor educativo, dificultando su comprensión. Resaltar que exclusivamente uno de los tres portales incorporó un personaje que actuaba como gancho y que sólo en dos de las webs el alumnado recibía una retroalimentación con frases motivadoras bien cuando se había realizado una acción correcta o bien para animarles a seguir intentándolo.

En relación a los aspectos pedagógicos específicos enfatizar que todas las webs integraron juegos para trabajar las diferentes fases del proceso lector, aunque solamente dos de ellas tenían videos musicales y canciones para la enseñanza del contenido. Destacar que la página de Teach Your Monster to Read no tenía videos musicales, aunque era la única web que enseñaba a leer secuencialmente, comenzando por la conciencia fonológica y finalizando por la lectura de pequeños textos. Sin embargo, el usuario no podía avanzar a la siguiente fase si no había superado la anterior.

En cuanto a los resultados globales de la rúbrica subrayar que Teach Your Monster to Read es considerada la plataforma más adecuada para enseñar a leer en inglés con un porcentaje de éxito del 91%, seguida de Starfall con un 82% y KizPhonics con un 76%. No obstante, a pesar de que la plataforma más adecuada para aprender a leer en infantil es la de Teach Your Monster to Read, en esta investigación se opta por trabajar con Starfall puesto que la población a la que va dirigida es adulta con conocimiento previo lector. Así mismo, este portal combina tanto videoclips para la mejora de la lectura como instrucciones dirigidas a

docentes de cómo implementarla en el aula, cumpliendo el doble objetivo de nuestra investigación formarles como futuros docentes reflexivos y desarrollar el proceso lector a través de la experimentación.

En relación al segundo objetivo que consistía en conocer cuál era el nivel de competencia lectora en voz alta, se le administró una prueba de lectura tanto al comienzo como al final del estudio para comprobar cuántas palabras eran capaces de leer por minuto. Los resultados se pueden observar en la tabla 1:

***TABLA 1**: Número de palabras por minuto leídas en el pre y post test*

	Pre- test	**Post- test**
Mínimo por minuto	52	62
Máximo por minuto	114	134
Media	80	106
Desviación	17,37	18,41

Según muestran los datos de pruebas como DIBELS, la media de la fluidez en lectora oral en alumnado de grado seis (máximo curso que ofrece esta herramienta) debería ser de 125 en adelante. El resultado del alumnado pre universitario al comienzo de la prueba fue de 80 palabras por minuto y 106 al final de la intervención. A pesar de que hubo un aumento de 26 palabras más por minuto, el rendimiento lector está aún lejos de ser satisfactorio. Es preciso resaltar que sí hubo una mejora significativa en la concienciación fonológica y proceso de decodificación de las palabras ya que aumentó de manera significativa el número de palabras leídas correctamente.

***TABLA 2**: Número de palabras leídas erróneamente en el pre y post test*

	Número de alumnado Pre- test	Número de alumnado Post- test
0 fallos	4	6
1-5 fallos	16	26
5- 10 fallos	20	12
+ de 10 fallos	8	4

Por su parte, las entrevistas personales arrojaron datos muy interesantes. La totalidad de la muestra afirmaba que nadie les había enseñado a leer en inglés previamente y desconocían las fases del proceso lector. El 100% de los participantes estudiaron inglés a través del método global, es decir, memorizaban el vocablo junto con su pronunciación. Además, enfatizaron que si desconocían la pronunciación de la palabra o se la inventaban o la buscaban en internet, aunque no era una acción que realizaran recurrentemente. Por otro lado, a la pregunta si el profesorado de sus colegios e institutos impartían su docencia en inglés o español, una muestra muy elevada, concretamente el 69% manifestó que en muchas ocasiones o cursos académicos las clases se habían impartido en lengua materna, es decir, español, mientras que el 31% restante siempre la habían recibido en inglés. De ese 69% había un 19% que había estado matriculado en academias y allí sí había recibido su docencia en inglés. Por otro lado, se comprobó si había alguna relación entre ese 50% de alumnado que nunca había recibido input auditivo en lengua extranjera y el número de fallos en el proceso de decodificación de palabras en voz alta, y la respuesta fue positiva, ya que esos 28 estudiantes con más de 5 palabras erróneas en su lectura inicial nunca habían recibido una docencia en inglés. Enfatizar también el hecho de que a pesar de que el 31% sí había recibido input auditivo en inglés durante su vida académica, una gran mayoría de los participantes no eran capaces de comprender la sesión completa impartida en inglés en el aula universitaria.

A la pregunta de si trabajaran en un centro de Educación infantil introducirían la conciencia fonológica como base para el desarrollo del futuro proceso lector, el 93% de la muestra afirmó que sí y que lo trabajaría diariamente porque eran conscientes de que el método global por sí solo no era suficiente, al menos en el caso de la lengua inglesa. Además, el 90% ratificó que lo trabajaría tanto con videoclips, porque ellos mismos habían experimentado una mejora de su competencia lectora, pronunciación y comprensión auditiva, como con la plataforma Teach your monster to Read por su potencialidad para la mejora del proceso lector en alumnado de infantil.

La observación directa también aportó datos relevantes para el estudio. En un primer momento, la investigadora se encontró con una población creativa, con ganas de aprender, pero con un bajo nivel de inglés, incapaz de comunicarse en público y con reiterados momentos de ansiedad. Muchas eran las interrupciones de las sesiones por falta de entendimiento del idioma y la tensión se palpaba en el ambiente. Tras la intervención educativa, hubo un aumento en las relaciones personales entre iguales en lengua inglesa, el nivel de ansiedad y el miedo a comunicarse en público disminuyó y el clima del aula mejoró, favorecido en parte por el trabajo con los videoclips y el aumento de actividades lúdicas (cantar y bailar en público, jugar con los sonidos…). No obstante, continuaron las interrupciones en el proceso de enseñanza universitaria.

Visionar videoclips en inglés, cantar su letra y seguir un programa de conciencia fonológica ha contribuido no solo a trabajar la relación sonido-grafía en inglés y mejorar la pronunciación, sino que ha facilitado la memorización de nuevos contenidos. El escuchar reiteradamente videoclips dentro y fuera del aula ha provocado un aumento del input auditivo tan necesario para aprender un idioma con éxito, así como una mejora en el ambiente del aula.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aprender a leer en inglés como lengua extranjera es un proceso complejo a la vez que necesario para poder obtener información y mejorar la competencia lingüística. Tener una buena capacidad auditiva influye positivamente en la mejora de la competencia lectora (Toscano, 2011; Toscano y Fonseca, 2012), más aún cuando el idioma es opaco y la relación entre grafía y sonido no es previsible. Trabajar los primeros estadios lectores, específicamente la conciencia fonológica, es esencial para que el proceso lector concluya con éxito porque además de ser considerada la piedra angular de todo el procedimiento, para decodificar un mensaje primeramente hay que sonorizarlo y para ello es necesario aumentar tanto la cantidad como la variedad del input auditivo. Con la incorporación de los videoclips el consumidor no solo experimenta un aumento en su comprensión oral y nivel de inglés en general,

sino que se desarrolla otra serie de competencias necesarias para su futuro docente. Éstas son:

- La competencia lingüística, pues con el videoclip se trabaja concretamente la comprensión y expresión oral, la comprensión escrita, la pronunciación y se aumenta el nivel de vocabulario.
- La competencia audiovisual, ya que las imágenes facilitan el entendimiento del mensaje.
- La competencia digital porque este recurso tecnológico tan consumido por los adultos influye muy positivamente en la captación de la atención de un mayor número de discentes (García et al., 2014).
- La competencia musical contribuyendo a mejorar el entendimiento de las estructuras sonoras, melódicas y prosódicas de la lengua.
- La competencia cultural, ya que tanto las letras de las canciones como las imágenes suelen incorporar elementos relacionados con las costumbres y culturas de los países (Sánchez, 2022).
- La competencia emocional porque al ser una herramienta lúdica provoca un sentimiento de bienestar beneficioso para aprender en un entorno seguro y sin amenazas.

En relación a la formación de futuros docentes, este estudio ha contribuido a la mejora de la capacidad crítica, reflexiva y autónoma de los participantes, pues tuvieron que trabajar colaborativamente, buscando, comparando, procesando y comunicando la información de manera crítica para convertirla en conocimiento (Segura, Candioti, y Medina, 2007: 6). La creación de la rúbrica, el trabajar en grupo para la evaluación de los portales educativos y la toma de decisión de cuál portal era el más beneficioso para su aprendizaje lector y de inglés en general, contribuyeron a concienciar a los participantes de que un buen docente

debe reflexionar y autoevaluarse constantemente para que el mensaje llegue al mayor número de usuarios posible.

Finalmente, es preciso enfatizar que esta investigación ha puesto su granito de arena en estudios sobre la importancia de fomentar la competencia auditiva a través de los videoclips para incrementar la competencia lectora en adultos universitarios. Se apuesta por una continuidad del estudio en líneas similares, ya que son muy escasas las investigaciones que incorporan los videoclips para trabajar la mejora de la competencia lingüística en una lengua extranjera con adultos alfabetizados. No obstante, se propone ampliar la muestra a universitarios de otros grados o países para poder obtener así una radiografía más completa sobre la utilización del videoclip en el proceso de enseñanza y aprendizaje en adultos alfabetizados aprendientes de una lengua extranjera.

6. REFERENCIAS

Anthony, J.L., Williams, J.M., Durán, L.K., Gillam, S. L., Liang, L, Aghara, R., Swank, P. R., Assel, M. A., y Landry, S. H., (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. Journal of Educational Psychology, 103(4), 857-876

Bolduc, J. (2008). The effects of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. Early Childhood Research and Practice, 10 (1). Universidad de Illinois at Urbana-Champaign

Bradley, L., y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. Nature, 301(5899), 419-421

Cepeda, O.; Gallardo, I.M., & Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. Relatec, 16 (2), 79-95. Universidad de Extremadura

Chobert, J., y Besson, M. (2013). Musical expertise and second language learning. Brain Sciences, 3(2), 923–940.

Christiner, M., y Reiterer, S.M. (2013). Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability. Frontiers in Psychology, 4 (874). Universidad de Navarra

DIBELS (2006). Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills. Universidad de Oregon

Fernández Corbacho, A. (2016). Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera. Tesis doctoral. Universidad de Huelva

Foncubierta, J.M., Herrero- Machancoses, F. y Fonseca-Mora, M. C. (2018). La competencia lectora del alumnado universitario en contexto AICLE. Porta Linguarum, Monográfico III: Adressing bilingualism in Higher Education: policies and implementation issues, 75-88. Universidad de Granada

Fonseca-Mora, M. C. (2013). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. Revista Electrónica De Estudios Filológicos, 25(2). Universidad de Murcia

García-Valcárcel, A.; Basilotta, V., y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. Comunicar, 21(42), 65-74. Universidad de Huelva

Goswami, U. (1990). A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, andAllied Disciplines, 31(2), 301–311. London

Goswami, U. (2009). The Basic Processes. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), Reading: Insights from Neuroscience. The Cambridge Handbook of Literacy. Cambridge University Press

Hong, L. (2012) Application of the Multimodal Discourse Analysis Theory to the Teaching of College English Listening and Speaking. International conference on future computer supported education. 2, 319-324

Kolb, A.Y. y Kolb, D.A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En Armstrong, S. J. y Fukami, C. (Eds.) Handbook of Management Learning, Education and Development. London: Sage Publications

Lessard, A. y Hall, L. (2011). Links between Musical Learning and Reading for First to Third Grade students: A Literature Review Faculty of Education, University of Ottawa. Childhood a Global Journal of Child Research, 1 (7), 109-118. Sage Journals

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., y Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. Cerebral Cortex, 19(3), 712–723. Nueva York

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

PISA (2018). Resultados de lectura en España. Obtenido el 5 de octubre 2023, desde https://n9.cl/3txuh

Sánchez- Vizcaíno, M.C. y Fonseca-Mora, M.C. (2022). Videoclip y emociones en el Aprendizaje de Español como lengua extranjera. Círculo de lingüística aplicada a la comunicación, 78, 255-286. Ediciones Complutense

Santana, P., Nemiña, R.E., y Suelves, D.M. (2017). Análisis y evaluación de portales institucionales en España. Los casos de Canarias, Galicia y Valencia. Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16(2), 29-48. Universidad de Extremadura

Segura, M., Candioti, C. y Medina, J. (2007). Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española. CNICE. Fundación Santillana

Standley, J.M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. Update: Applications of Research in Music Education, 27(1), 17- 32. Sage Publications

Tierney, A., Krizman, J. y Kraus, N. (2015). Music Training alters the course of adolescent auditory development. National Academy of Sciences, 112(32)

Toscano-Fuentes, C. M. (2010). Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado. Tesis doctoral. Universidad de Huelva

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

Toscano-Fuentes, C.M. y Julián-de-Vega, C. (2018). Vídeos musicales en el aula de inglés de primaria para la mejora de la fluidez lectora. Tejuelo, 28, 43-66. Universidad de Extremadura

ROBÓTICA Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS: LAS FUNCIONALIDADES DE LOS *BOTS* EDUCATIVOS

Noelia Estévez-Rionegro
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable que los avances tecnológicos han tenido una gran repercusión en todos los aspectos de la sociedad, pero desde el punto de vista de la educación y la formación han supuesto toda una revolución en los modelos de enseñanza. La escuela del siglo XXI tiene como cometido formar ciudadanos solventes para desempeñar las funciones relacionadas con el ámbito de la tecnología y la informática que demanda la sociedad, y en ello se fundamenta la importancia que ha adquirido, en las últimas décadas, el desarrollo del pensamiento computacional y de las competencias digitales del alumnado. De los diferentes recursos que existen en la actualidad para lograr este cometido, la robótica educativa se revela como uno de los más populares y eficientes, por su aplicabilidad desde las edades más tempranas hasta las más avanzadas.

La gran puesta en funcionamiento que tiene hoy en día la robótica en los centros y en todas las etapas formativas (desde la educación infantil hasta la formación universitaria) se debe, en gran parte, al alto grado de interés que despierta esta metodología en el alumnado, y que resulta de vital importancia para un aprendizaje satisfactorio. A su vez, se trata de una herramienta cuya expansión llega a áreas y conocimientos que, aunque no se perciban a simple vista, se desarrollan en paralelo, como el aprendizaje colaborativo o la toma de decisiones. Constituye una buena manera de mejorar diferentes ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que trata de cortar de raíz el modelo de enseñanza unidireccional

fundamentado únicamente en la transmisión y recepción de conocimientos (Satrústegui, 2013).

Además, supone un reto para los docentes, que deben formarse en esta disciplina y estar en condiciones de aplicarla en sus materias. Para ello, resulta imprescindible conocer la oferta del mercado, los diferentes tipos de robots educativos, sus principales características y sus utilidades, de manera que se pueda escoger con criterio el más adecuado a cada edad, nivel o dificultad. En el presente trabajo, nos proponemos realizar un acercamiento al análisis de las posibilidades que ofrecen algunos *bots* educativos y sus potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tanto propias como extranjeras, con la idea de contribuir humildemente a la actualización del profesorado en materia de robótica educativa aplicada.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Dados los beneficios de la robótica educativa, en general, y sus posibilidades de explotación en el aula para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en particular, el propósito de este trabajo es realizar un análisis de las funcionalidades de los principales robots del mercado, a fin de determinar para la adquisición de qué competencias lingüísticas es más adecuado cada uno y en qué etapas educativas pueden ser más útiles.

Para ello, se sigue una metodología de carácter descriptivo, que parte de la selección de cuatro robots educativos actuales (Marbo, Dash, Beebot y Escornabot), para analizar sintéticamente, por una parte, sus principales características y, por otra, los contenidos lingüísticos que más se adecuan a sus prestaciones. Se dispone uno por apartado, acompañado de una imagen, para facilitar el visionado y la lectura contrastiva de los datos.

3. MARCO TEÓRICO

Se recogen, en este apartado, los aspectos más relevantes del estado de la cuestión de acuerdo con la literatura publicada sobre el tema, estructurados en torno a cuatro ejes principales: la robótica educativa, el

concepto de robótica pedagógica, los diferentes tipos de robots educativos y su aprovechamiento para la adquisición de competencias comunicativas, tanto en lenguas propias como extranjeras.

3.1. Robótica educativa

Se podría definir la Robótica educativa como una disciplina que tiene por objetivo generar entornos de aprendizaje basados, principalmente, en la participación activa de los discentes y crear conocimiento a partir de la propia experiencia mediante el proceso de construcción y robotización de objetos (García, Rosas y Ruiz-Velasco, 2007; Odorico, 2004).

La idea de utilizar la robótica en el ámbito educativo tiene su origen en el año 1968, en el Instituto Tecnológico de Massachussetts, a partir de la creación de LOGO, el primer lenguaje de programación orientado a niños (Pozo, 2010). En los últimos años, ha aumentado considerablemente su importancia, y este auge podría explicarse por las posibilidades que ofrece la robótica para desarrollar la adquisición de muchas de las competencias que demanda la sociedad del S. XX, como el desarrollo del pensamiento computacional y las habilidades de programación y colaboración en la construcción de robots (Bellas et al., 2019; Daniela, 2019).

De acuerdo con Gatica, Ripoll y Valdivia (2005), se trata de una disciplina se desarrolla bajo una propuesta pedagógica a la que se atribuyen las siguientes características:

- Generación de ambientes de aprendizaje en los que destaca el interés y la motivación.
- Concepción del profesor como un facilitador.
- Promoción de la transversalidad del currículo.
- Establecimiento de relaciones y representaciones.

García y Castrillejo (2011) proponen, por su parte, el fomento de la robótica educativa en el aula a partir de cuatro pilares básicos: imaginar, diseñar, construir y programar.

La Robótica educativa no pretende que el docente enseñe de manera aislada conceptos tecnológicos, sino que emplee este recurso en cualquier materia como factor de motivación para llevar al alumnado a la construcción de su propio conocimiento y al desarrollo de competencias como la autonomía, la iniciativa, la responsabilidad, la creatividad, el trabajo en equipo, la autoestima y el interés por la investigación (Pittí, 2012). Además, promueve un ambiente de aprendizaje centrado en el alumno, a partir de sus necesidades e intereses, y propicia el juego y el aprendizaje basado en tareas como ejes fundamentales del proceso educativo.

En definitiva, la relevancia de la robótica en el ámbito de la educación podría condensarse en las siguientes palabras de Montero (2018): "los robots forman parte de nuestro presente y formarán parte del futuro, por ello es importante conocer cómo funcionan, de qué se componen, cómo se construyen, y lo más importante, cómo se programan para dotarlos de cierta inteligencia" (2018: 7).

3.2. Robótica pedagógica

Algunos autores adoptan la denominación de "Robótica pedagógica" para referirse a una disciplina que permite diseñar y desarrollar robots educativos a fin de que el alumnado se inicie en el estudio de las ciencias y la tecnología en edades tempranas (Ruiz-Velasco, 1989).

La Robótica pedagógica surge con la finalidad de explotar el deseo de los discentes por interactuar con un robot para favorecer los procesos cognitivos. En este sentido, está ligada a diversas teorías del aprendizaje, como el constructivismo y la pedagogía activa (Bravo y Forero, 2012).

Así, el objetivo principal de esta nueva disciplina sería crear ambientes de aprendizaje en los que el alumnado tenga un papel activo a la hora de resolver problemas derivados de las distintas áreas del conocimiento, a través del desarrollo y uso de robots (García et al., 2007). Esto revertiría en una serie de beneficios para los estudiantes, como el desarrollo de estrategias para la resolución de problemas, la ampliación de vocabulario, la destreza para seleccionar las piezas de construcción de un

robot y la investigación dentro de su medio sociocultural (Odorico, 2004).

Uno de los puntos clave en el papel que puede llegar a desempeñar la robótica en la transformación de la práctica educativa reside en su carácter polivalente y multidisciplinario, ya que, al aprender a diseñar, construir y programar robots se adquieren diferentes conceptos que provienen de distintos campos del saber, como las matemáticas, las ciencias naturales, la tecnología, etc. En definitiva, su transdisciplinariedad acerca nuevos espacios, nuevas miradas y nuevos escenarios que posibilitan una innovación didáctica interdisciplinar.

Por tanto, tomando en consideración todas estas premisas, resulta indispensable dejar de concebir la robótica como una actividad extracurricular y reconocerla como una herramienta de aprendizaje donde el estudiante es el protagonista (Bravo et al., 2021).

3.3. Tipos de robots educativos

Dada la gran variedad de prototipos que existen en la actualidad, Scaradozzi et al. (2019) proponen una clasificación de los robots educativos a partir de tres criterios: el lenguaje de programación, las características de ensamblaje y los entornos físicos. En función de las características de cada uno, pueden ser más adecuados para unas etapas educativas u otras, así como para unos u otros niveles de lengua. A continuación, se ofrece un breve resumen adaptado de la clasificación de robots educativos de Scaradozzi et al. (2019):

Según el lenguaje de programación

- Basados en bloques físicos: Se trata de herramientas de aprendizaje diseñadas para comprender conceptos de programación de manera práctica y tangible. Emplean componentes que los usuarios pueden manipular para crear secuencias de acciones, por lo que no se requieren conocimientos previos en codificación para programarlos. Algunos ejemplos son LEGO Mindstorms, Botley, Cubetto y KIBO. Su empleo es habitual con el alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación

Primaria, para introducir a los infantes en la robótica de una forma práctica y entretenida.

- Basados en bloques: emplean un enfoque de programación visual y permiten crear programas arrastrando y soltando bloques de código en una interfaz gráfica (sin tener que escribirlo). Ozobot, Codey Rocky o Scratch son algunos ejemplos de este tipo de robots. Son los más utilizados con el alumnado de Educación Primaria, para introducirlo en la programación y desarrollar sus habilidades lógicas y de resolución de problemas de una forma práctica y amena.

- Basados en texto: son los más cercanos a la programación real y están diseñados para brindar apoyo y fomentar el aprendizaje de forma interactiva a través del texto. Como ejemplos, pueden mencionarse los *chatbots* o los asistentes virtuales en línea. Dada su mayor complejidad, suelen emplearse con el alumnado a partir de la Educación Secundaria, ya que se adaptan a necesidades individuales y ofrecen una retroalimentación personalizada, lo que favorece la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Son especialmente útiles en la adquisición de lenguas, en tanto que simulan situaciones conversacionales, ideales para trabajar las habilidades lingüísticas.

Según las características de ensamblaje

- Montados y programados: ya vienen preparados para ser utilizados, de modo que solo permiten que el usuario interactúe con el soporte lógico.

- Por piezas: es necesario su montaje y programación, por lo que el usuario puede interactuar con el soporte físico y no solo con el lógico.

Según los entornos físicos

- De agua: se emplean en entornos físicos acuáticos.

- De aire: se emplean en entornos físicos aéreos.

– De tierra: se emplean en entornos físicos terrestres. Son los más utilizados.

– Todoterreno: conjugan las características de los anteriores.

3.4. Los *bots* y la adquisición de competencias lingüísticas

La asimilación del sistema de signos y símbolos orales y escritos de una lengua es crucial para una correcta descodificación del mensaje y su posterior interpretación. Por eso, a la hora de enseñar un idioma, hay que tener muy en cuenta la ardua tarea que su adquisición supone para los aprendientes. En el caso de los alumnos en edad escolar, el juego y la experimentación resultan fundamentales en este proceso, dado que convierten los signos escritos en verbales, aportando un mayor significado al concepto en cuestión.

Como apunta Luria (1987), estos signos permiten restablecer en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase que les permitirá diferenciar los objetos que tengan a su alrededor y dominar su propio comportamiento.

En este sentido, y de acuerdo con Estévez-Rionegro y Ruano-Ordás (2022),

> La introducción de los robots en el aula no solo cubre esta parte lúdica, sino que también puede contribuir muy positivamente al desarrollo de la conciencia fonológica de los estudiantes, sus capacidades de escucha, el reconocimiento de fonemas y patrones de sonido, la relación entre sonidos y grafemas, así como de cualquier otro aspecto lingüístico (léxico, morfológico, sintáctico, pragmático…) que se desee trabajar" (Estévez-Rionegro y Ruano-Ordás, 2022: 730).

Para este cometido, pueden emplearse diferentes robots, aunque cada uno presenta sus propias particularidades y puede resultar más adecuado para contenidos o actividades concretas, como se mostrará en los siguientes apartados.

4. ANÁLISIS DE LAS FUNCIONALIDADES DE UNA SELECCIÓN DE ROBOTS EDUCATIVOS

En esta sección, se recoge un somero análisis de los cuatro robots educativos seleccionados (Marbo, Dash, Bee-Bot y Escornabot) y la valoración de su adecuación para la adquisición de diferentes competencias lingüísticas, tanto en lenguas propias como extranjeras, en función de sus prestaciones.

Como se irá mostrando a lo largo del apartado, en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria, lo más habitual es utilizar *bots* como Bee-Bot o prototipos similares. Se trata de robots que fueron diseñados específicamente para los niños más pequeños y su uso es muy sencillo, ya que se programan mediante unos botones situados en el propio robot para realizar secuencias de movimientos. De esta manera, con cada movimiento el robot avanza o retrocede 10 cm y/o realiza giros de 90 grados (Bel y Esteve, 2019).

En los últimos años, sin embargo, se han diseñado otros prototipos similares, pero pensados para etapas educativas más avanzadas e, incluso, para usuarios adultos, como el Escornabot, un proyecto de hardware y software libre nacido en Galicia (Gómez 2021), que permite su modificación y continua evolución, pues ofrece tantas posibilidades como versiones seamos capaces de implementar.

4.1. Marbo

Se trata de un robot comercial con forma de pingüino (*vid*. figura 1). Cuenta con un sistema de reconocimiento de voz, gracias al cual es capaz de entender frases y preguntas y responderlas.

Resulta de gran utilidad para fomentar la corrección en la pronunciación o para iniciar a los aprendientes en la lectura. Su empleo en el aula puede ser adecuado desde el comienzo de la Educación Primaria.

FIGURA 1. *Apariencia del robot Marbo*



Fuente: Fnac.es

4.2. Dash

El robot comercial Dash tiene una forma tridimensional y un ojo central (*vid*. figura 2) que lo hacen muy atractivo para los escolares. Está compuesto por diferentes elementos, como altavoces, micrófonos y sensores que favorecen la interacción entre el robot y el usuario.

Es sencillo de manejar, y cuenta con varias aplicaciones con las que se pueden trabajar desde aspectos musicales hasta gráficos, como el trazo en la lectoescritura. Para explotar todas sus prestaciones, sería adecuado su uso con alumnos de Educación Primaria.

FIGURA 2. *Apariencia del robot Dash*



Fuente: Fnac.es

4.3. Bee-Bot

Bee-Bot, como se deduce por su nombre, es un robot comercial con forma de abeja (*vid*. figura 3).

Suele emplearse con diferentes plantillas en función de los contenidos que vayan a trabajar, desde la resolución de retos, hasta la programación del robot para que se desplace hacia un punto concreto para señalar, por ejemplo, una determinada letra que, posteriormente, habrá que emplear para escribir una palabra en la pizarra o en un papel o cartulina. Está concebido principalmente para los últimos cursos de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria.

FIGURA 3. *Apariencia del robot Bee-Bot*



Fuente: Fnac.es

4.4. Escornabot

Escornabot es un proyecto de código/hardware abierto y software libre que está a disposición de la comunidad y cualquiera puede contribuir a su evolución (*vid.* www.escornabot.com). A diferencia de los anteriores, no tiene apariencia de juguete (*vid*. figura 4). Su objetivo es acercar la robótica y la programación a los niños en edades tempranas. Concretamente, está concebido para trabajar la orientación espacial, la memoria, la lógica y la resolución de problemas.

Aunque está basado en el Bee-Bot, presenta muchas mejoras con respecto al original, a saber: un coste menor que los robots comerciales, un montaje sencillo en el que el alumnado puede participar y, como

proyecto de hardware abierto (OSHW) y software libre (FOSS), la posibilidad de adaptar sus características a necesidades particulares (incorporar sensores, luces led, cambiar la apertura del ángulo de giro, la distancia que avanza, etc.).

De acuerdo con Estévez-Rionegro y Ruano-Ordás (2022), el funcionamiento de un Escornabot básico es el siguiente:

> Un Escornabot básico puede programarse para realizar secuencias de movimientos a través de cuatro botones de dirección: botón superior (avance de 10 cms.), botón inferior (retroceso de 10 cms.), botón izquierdo (giro de 90º a la izquierda) y botón derecho (giro de 90º a la derecha). También cuenta con un botón central, que sirve para ejecutar todo el recorrido programado e iniciar el movimiento del robot; un botón situado debajo del comando izquierdo, que borra la memoria (y que es necesario presionar cada vez que se quiera iniciar un nuevo recorrido); y un interruptor de encendido/apagado en la parte inferior. Para su aplicación en el ámbito educativo, se emplean tableros con cuadrículas de tamaño fijo por los que se desplaza el robot. Para el empleo de un Escornabot básico, dadas sus dimensiones y la distancia que puede recorrer en cada movimiento, se requiere un tablero con casillas de 10x10 cms., de modo que, con cada pulsación, el robot recorra la distancia que hay desde una casilla hasta otra. (Estévez-Rionegro y Ruano-Ordás, 2022: 732).

Además de las funcionalidades ya mencionadas en las etapas educativas más tempranas, al participar en el montaje del robot, el alumnado trabaja la motricidad fina, la visión espacial y la atención (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2020). Las cualidades propias del Escornabot y la transdisciplinariedad de la robótica educativa lo convierten en una herramienta útil en cualquier etapa educativa (incluso a nivel universitario en la formación de futuros docentes) y en cualquier materia, pero resulta especialmente productivo en el área de lenguas, en tanto que fomenta el desarrollo parejo del pensamiento computacional y las competencias lingüísticas (Estévez-Rionegro y Ruano-Ordás, 2022; López, 2022) y favorece la adquisición de contenidos de educación literaria (Presedo et al., 2017).

FIGURA 4. *Apariencia del robot Escornabot*



Fuente: Escornabot.com

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con la clasificación de Scaradozzi et al. (2019) descrita en el apartado dedicado a los tipos de robots educativos, todos los *bots* que hemos analizado se adscriben, de acuerdo con el entorno físico, a los de tierra. Según las características del ensamblaje, los tres primeros, Marbo, Dash y Bee-Bot, se adquieren ya montados y programados, mientras que Escornabot es un robot por piezas, que requiere una labor de montaje y programación.

Los robots Marbo, Dash y Bee-Bot son, además, productos comerciales limitados, a diferencia del Escornabot, que es un proyecto de código/hardware abierto y software libre, lo que permite potenciar sus prestaciones y multiplica su aplicabilidad a un número ilimitado de opciones.

Como vimos en el apartado anterior, la característica más llamativa de Marbo es el sistema de reconocimiento de voz que tiene incorporado, y que permite a los usuarios interaccionar con él haciéndole preguntas y obteniendo respuestas. El robot Dash también cuenta con altavoces y micrófono, por lo que sus prestaciones son similares a las del anterior; sin embargo, tiene la particularidad de incorporar sensores, lo que refuerza sus funcionalidades espaciales y la orientación.

Por su parte, el Bee-Bot, aunque aparentemente ofrece menos prestaciones que los anteriores y no incorpora ningún sistema de reconocimiento ni de reproducción de voz, se utiliza con tableros que ofrecen innumerables posibilidades y estos, más que el propio artefacto, favorecen la práctica de múltiples contenidos, incluso de manera integrada, pues todo depende de las pruebas que se incorporen al tablero. Este sistema de trabajo, aunque parezca más simple, puede dar buenos resultados y la falta de un sistema de reconocimiento de voz en el robot puede suplirse con el uso complementario de otro artefacto que sí lo tenga.

Por último, el Escornabot, dado que está inspirado en el Bee-Bot, se emplea de la misma manera que este, es decir, diseñando tableros de casillas por los que se mueve el robot. En este caso, las posibilidades que ofrece un Escornabot básico en la enseñanza residen en el diseño del tablero y su contenido; pero el hecho de ser un proyecto de código abierto y software libre introduce una importante novedad con respecto a todos los anteriores, y es que se pueden crear múltiples versiones de Escornabot, a través de distintos tipos de implementaciones: inclusión de un sistema de reconocimiento y reproducción de voz, de luces led, de más botones con más funciones asociadas, etc. De este modo, al optimizar el robot, también podremos modificar el diseño de los tableros, lo que da lugar a la realización de nuevas y más variadas prácticas de contenidos.

Ttras el análisis realizado, podemos determinar que, aunque cada robot presenta unas características diferentes, Marbo, Dash y Bee-Bot, por su propio diseño infantil y sus restringidas funcionalidades, están pensados y resultan más adecuados para las primeras etapas educativas. Por el contrario, Escornabot permite cubrir más etapas, puesto que puede adaptarse a dinámicas de diferente grado de dificultad (podría ofrecerse montado al alumnado infantil y desmontado a niños en edad más

avanzada, pero también se podría invitar al público adulto a su implementación). Sus prestaciones se adecuan a todo tipo de contenidos, pero son especialmente útiles en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, por su versatilidad y multifuncionalidad, que permiten trabajar todos los aspectos lingüísticos en las dos modalidades de la lengua, oral y escrita, y poner en práctica todas las destrezas, tanto de manera aislada como integrada. Además, es interesante su empleo en el ámbito universitario, especialmente en aquellas áreas que pueden estar vinculadas más directamente a la creación y empleo de robots educativos, como pueden ser, por una parte, los grados relacionados con la Robótica y, por otra, los grados relacionados con el Magisterio de lenguas o los másteres de profesorado con perfil lingüísticos, como ya se ha sugerido en algún trabajo previo como el de Estévez-Rionegro y Ruano-Ordás (2022) mencionado con anterioridad.

En definitiva, conocer las funcionalidades de los principales *bots* educativos no solo contribuye a la actualización pedagógica del profesorado, sino también a la renovación e innovación en la práctica docente, que supone un pilar fundamental en el modelo de enseñanza actual. Esperamos haber logrado, con este trabajo, contribuir de algún modo a este cometido y despertar el interés por la robótica educativa aplicada a la adquisición de competencias lingüísticas.

6. REFERENCIAS

Bel, M. y Esteve, F. (2019). Robótica y pensamiento computacional en el aula de infantil: diseño y desarrollo de una intervención educativa. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 88, 74-89. https://n9.cl/21440

Bravo, F. A. y Forero, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 13(2), 120-136. https://doi.org/10.14201/eks.9002

Estévez-Rionegro, N. y Ruano-Ordás, D. En REDINE (Ed.). (2022). Robótica aplicada a la enseñanza integrada de lenguas: propuesta colaborativa con Escornabot. Conference Proceedings CIVINEDU 2022 (pp. 729-734). Adaya Press. https://n9.cl/webz6

García, J.M. y Castrillejo, D. (2011). Los Robots como excusa. En Báez, M. et al., El modelo CEIBAL Nuevas tendencias para el aprendizaje (pp. 301-332). Centro CEIBAL – ANEP.

García, J. V., Rosas, L. A. y Ruiz-Velasco, E. (2007). Robótica pedagógica virtual para la inteligencia colectiva. Reposital: Repositorio Universitario de Materiales Didácticos. Universidad Nacional Autónoma de México. https://n9.cl/w93a7

Gatica, N.; Ripoll, M. y Valdivia, J. (2005). La Robótica Educativa como Herramienta de Apoyo Pedagógico. Anaya.

Gómez, H. (2021). Acercamiento a la estructura de los robots y su programación. En M. O. Gozález (Coord.). Robótica educativa: una perspectiva didáctica en el aula (pp. 56-81). Astra Ediciones.

Instituto Nacional de Tecnologías y de Formación del Profesorado (2020). Escornabot como herramienta didáctica. Recuperado el 20 de septiembre de 2023, de https://n9.cl/gfc9b

López, A. (2022). Robótica Educativa desde el área de lengua. Didactia, 23, 1-11. https://n9.cl/i9h35

Montero, R. (2018). Aprende electrónica y robótica educativa. Anaya Multimedia.

Odorico, A. (2004). Marco teórico para una robótica pedagógica. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 1(3), 34-46.

Pittí, K. (2012, 1 de octubre). La robótica en la educación. Diarium USAL. https://n9.cl/i4ypn

Pozo, I. (2010). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata.

Presedo, M.C., Velo, G., Martín, J. Á y Rei, M. (2017). Os escornabots no CPI Castro Baxoi: Unha experiencia coa robótica na biblioteca e nas aulas. Eduga: Revista Galega do Ensino, 73. https://bit.ly/3vRR6J

Ruiz-Velasco, E. (1989). Un robot pédagogique pour l'apprentissage de concepts informatiques. [Tesis doctoral, Universidad de Montreal].

Satrústegui, E. (2023). Aportación de los robots programables Bee-Bot en Primaria. [Trabajo fin de grado, Universidad Pública de Navarra]. https://hdl.handle.net/2454/9723

Scaradozzi, D., Screpanti, L. y Cesaretti, L. (2019). Towards a definition of educational robotics: a classification of tools, experiences and assessments. En Daniela, L. (Ed.), Smart Learning with Educational Robotics (pp. 63-92). Springer.

ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS

NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, las metodologías en la enseñanza de lenguas han experimentado una constante evolución para tratar de dar respuesta a las diferentes demandas y necesidades de la sociedad, así como para corregir o enmendar los errores que se iban detectando en la aplicación de cada una de ellas. El resultado, como veremos a lo largo de este trabajo, es una amplia variedad de enfoques metodológicos: desde aquellos focalizados en la comprensión y la traducción de textos escritos hasta los que hacen hincapié fundamentalmente en las destrezas orales.

Resulta imprescindible, para los docentes de idiomas, no solo conocer todos estos enfoques y estar en condiciones de aplicarlos en sus aulas, sino también tener presentes sus ventajas y desventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, a fin de escoger aquellas metodologías que resulten más adecuadas a las necesidades del alumnado y el contexto educativo en que se desarrolla su formación.

De este modo, el trabajo que aquí presentamos pretende contribuir a este fin, al recoger una síntesis de las principales características de los enfoques metodológicos habituales en la enseñanza de idiomas que se han seguido a lo largo de los años: desde los más tradicionalistas, hasta aquellos que se potencian en la actualidad y que son reflejo del mundo plurilingüe y globalizado en el que vivimos, como es el caso del denominado Tratamiento Integrado de Lenguas, con el que concluye nuestro estudio y en cuya reflexión se fundamenta la pertinencia del mismo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objetivo de este trabajo es realizar un acercamiento teórico a los enfoques metodológicos más relevantes empleados a lo largo de los años en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, a fin de destacar los principales aspectos positivos y negativos de cada uno de ellos.

Para ello, hemos seguido una metodología descriptiva, basada en el análisis aislado de cada enfoque, que invita a reflexionar sobre su pertinencia en el modelo educativo actual, en el que prima el plurilingüismo como reflejo de una sociedad multilingüe y multicultural.

De este modo, el grueso del estudio se concentra en el apartado dedicado al estado de la cuestión, donde se recogen los aspectos teóricos más relevantes desde un punto de vista crítico y reflexivo, lo que nos permite realizar una serie de consideraciones y llegar a ciertas conclusiones en torno a su adecuación en función de lo establecido en el currículo educativo actual.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Dado el carácter teórico de este trabajo, se sintetizan a lo largo de este trabajo las metodologías más relevantes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Así, el presente apartado se articula en torno a dos secciones: la que recoge los enfoques metodológicos de corte más tradicionalista, esto es, el método de gramática y traducción, el método directo, el método audio-lingual y el enfoque comunicativo, y el dedicado al denominado tratamiento integrado de lenguas, del que se recogen unos breves aspectos conceptuales y una reflexión sobre su implicación curricular en la educación plurilingüe.

3.1. Principales enfoques metodológicos para la enseñanza de idiomas

3.1.1. El método tradicional: gramática y traducción

Su mayor presencia en los programas formativos se produjo entre los años 1940 y 1950. De acuerdo con Pulverness, Spratt y Willians (2011:

85), con este enfoque la lengua se aprende mediante el análisis y la aplicación de las reglas gramaticales. Su objetivo principal es la comprensión de los textos literarios escritos, de modo que la oralidad queda relegada a un segundo plano. Lo que se perseguía con esta metodología era, principalmente, que los discentes aumentasen su capacidad de leer y escribir en la lengua nativa mediante el conocimiento exhaustivo de la gramática de la lengua extranjera. Así, el estudio de una lengua extranjera era considerado mentalmente estimulante y, por ende, intelectualmente enriquecedor (Larsen-Freeman, 1987).

Entre sus características, cabe destacar las siguientes:

a. La memorización de reglas y vocabulario con la finalidad de entender y manejar la morfología y la sintaxis de la lengua.

b. La concepción de la oración como unidad básica, que se emplea para traducir textos desde la lengua meta hasta la lengua inicial (práctica central del método).

c. El alto grado de corrección como elemento más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d. La lengua materna como herramienta para las explicaciones gramaticales y para las comparaciones entre sus dos lenguas.

En la actualidad, continúa siendo una de las metodologías preferidas por gran parte del profesorado. Entre las razones que la justifican, se encuentran el convencimiento de que una enseñanza centrada en aspectos teóricos tiene más valor que la centrada en aspectos prácticos, la resistencia de los docentes a los nuevos enfoques pedagógicos y la influencia que, hasta hace poco, tuvo el modelo de enseñanza de las lenguas clásicas (latín y griego), como afirma Lois (2012 a).

3.1.2. El método directo

El método directo o método Berlitz (teórico asociado a este enfoque), se basa en una metodología de supuestos parecidos a los de la adquisición de una lengua materna. Surge al producirse un cambio de mentalidad en la sociedad que favorece la focalización de la atención en la fluidez oral. De este modo, se entiende que, si los infantes no tienen

que memorizar reglas gramaticales para aprender a hablar su idioma materno, tampoco debería darse esta necesidad en el aprendizaje de segundas lenguas. Así es como nacen "varios métodos que basaban sus ideas sobre la enseñanza en la creencia de que una lengua extranjera (L2) debería adquirirse de la misma forma que se adquiere el idioma materno (L1)" (Garces y Hearn, 2003: 9).

Algunas de las características principales de este método son las que siguen:

a. La impartición de las clases en la lengua objeto de estudio, para lo que el docente ha de ser hablante nativo.

b. La importancia de la lengua oral, estructurada mediante un sistema de preguntas y respuestas entre el docente y el alumnado. La conversación se convierte en el eje central del método, aunque la pronunciación también se erige como uno de los elementos más relevantes de la comunicación oral.

c. La ausencia casi completa de traducciones y explicaciones gramaticales.

d. Enseñanza de vocabulario concreto, a través de la demostración (dibujos, objetos, mímica, etc.), y abstracto, mediante la asociación de ideas.

Este método tuvo una gran aceptación y repercusión pedagógica, ya que supuso una renovación radical en la concepción de la enseñanza de segundas lenguas, especialmente a nivel escolar. Sin embargo, como señala Lois (2012 b), tampoco estuvo exenta de críticas, sino que recibió dos de especial relevancia: por una parte, la ausencia de una base teórica y metodológica sólida y, por otra, la obsesión por que el profesorado fuese nativo y el alumnado no emplease, en ningún caso, su lengua materna.

3.1.3. El método audio-lingual

Se trata de un método basado meramente en un hábito de formación mecánica. Los buenos hábitos se establecen a través de las respuestas correctas en lugar de los errores. Tiene su base en el conductismo psicológico de Skinner (1904-1990) y se fundamenta en que la

conversación no tiene que ser aprendida en base a las reglas gramaticales, sino enfatizando en las conversaciones diarias. Existe un alto grado de repetición y se le da importancia a la adquisición de una pronunciación natural. Las tareas de lectoescritura se introducen cuando ya se ha aprendido a través de canales orales y auditivos (Garces y Hearn: 2003).

De acuerdo con Brown (1994), se pueden destacar las siguientes características del método:

a. Los errores deben ser evitados y las respuestas exitosas son inmediatamente reforzadas.

b. La ausencia de explicaciones gramaticales.

c. El vocabulario y las estructuras se presentan por medio de diálogos que se leen, se imitan y se repiten hasta alcanzar niveles de perfección y memorización de sonidos.

d. Durante las clases, solo se utiliza la lengua extranjera.

Además, durante la implementación de este método, el significado de las palabras se deduce al utilizar ejemplos de contextos reales y culturales del lenguaje, y no a partir de palabras aisladas.

En todo caso, los estudiantes, al ser adiestrados para producir respuestas correctas, responden activamente a los estímulos y tienen poco control sobre el contenido que van a aprender. Por ello, autores como Gounari, Davila y Guerra (2008) establecen que la lengua es, ante todo, una interacción entre seres humanos y contextos históricos, sociales y culturales. El uso excesivo y extensivo de repeticiones e imitaciones es visto como una práctica que limita la creatividad y espontaneidad de los discentes.

3.1.4. El enfoque comunicativo

Dadas las carencias de las metodologías anteriores, ninguna de las cuales cumplía el objetivo de que el alumnado aprendiese a comunicarse en todos los sentidos, surge como solución la posibilidad de mezclar algunas de sus características y crear un método nuevo. De este modo, se cubrirían todas las áreas de la comunicación mediante actividades,

textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores. Es así como surge, en la década de los 80, el enfoque comunicativo.

De acuerdo con Sánchez (1992), cabría destacar las siguientes características:

a. Como elemento de partida, se establecen elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.

e. Se propone una gran variedad de actividades motivadoras, interactivas y lúdicas.

f. El lenguaje se expone de manera natural, apoyándose en la comunicación diaria.

g. Los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos aparecen integrados en el proceso comunicativo, sin cobrar especial protagonismo.

El enfoque comunicativo consigue alcanzar la armonía entre los componentes necesarios para que el proceso comunicativo funcione (fonología, ortografía, léxico, etc.), que se exponen de forma clara y sencilla, y esto favorece la motivación, tanto del docente como del alumnado.

No obstante, este enfoque suscitó algunas dudas entre los profesionales de la enseñanza, de entre las que Melero (2000) resalta las siguientes: su pertinencia para todos los niveles educativos y todas las edades, la posibilidad de ser aplicado por docentes con una lengua materna diferente a aquella que enseñan y, si es posible, evaluar la competencia comunicativa como tal.

En todo caso, el enfoque comunicativo también ha tenido influencia en otros métodos que surgen con posterioridad; por ejemplo, con base en este enfoque surge el denominado Tratamiento Integrado de Lenguas, objeto de estudio de este trabajo y al que se atenderá en el siguiente apartado.

3.2. El tratamiento integrado de lenguas

3.2.1. Aspectos conceptuales

Tomando como ejemplo las comunidades en las que el currículo contempla dos lenguas cooficiales, además de una o dos extranjeras, el Tratamiento Integrado de Lenguas se define como la programación consensuada entre los idiomas que se emplean como vehículo de aprendizaje en el centro escolar.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2015) extendió, en los últimos años, el concepto de Tratamiento Integrado de Lenguas, que recoge, en el capítulo primero y bajo el título de "plurilingüismo", la siguiente idea:

> "El enfoque plurilingüe destaca el hecho de que, conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...) el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (...) Por ejemplo, los interlocutores pueden pasar de una lengua o de una variedad a otra, para de esta forma explotar la habilidad que tiene cada uno de ellos para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito o hablado, en una lengua previamente desconocida, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se entiende como el simple logro del "dominio" de una o dos, o incluso tres lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el "hablante nativo ideal" como modelo fundamental." (Consejo de Europa, 2015: 31).

Así, lo que pretende la didáctica integrada de las lenguas es ayudar a establecer relaciones entre un número definido de idiomas, a partir de la influencia que ejerce la primera lengua, para facilitar el aprendizaje de otras, con el fin de alcanzar una competencia plurilingüe.

Cuando coexisten dos o más idiomas oficiales, reconocidos o no como tales, y se da su presencia desequilibrada en los usos sociales y en los medios de comunicación, suele producirse el desarrollo de actitudes de

rechazo hacia las lenguas minorizadas (también conocidas como prejuicios lingüísticos). En estas situaciones, la escuela debe actuar como agente que contribuya a realzar las lenguas minorizadas y a desarrollar actitudes positivas hacia ellas.

Así, la educación plurilingüe implica que todas las lenguas curriculares compartan unos objetivos comunes: el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes y el empleo de diferentes idiomas como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos. De este modo, la educación plurilingüe afecta a los ámbitos de actuación del centro y exige cambios organizativos y metodológicos. Además, la necesidad social de conocer y emplear una lengua extranjera como vehículo de contacto y relación entre personas se ve reforzada por las declaraciones institucionales que apuestan por el conocimiento, a nivel de usuario independiente de, por lo menos, dos lenguas además de la propia (Ruiz, 2012).

3.2.2. Reflexión e implicación curricular

Debemos tener en cuenta que los discentes viven en un mundo plurilingüe y pluricultural, de modo que, tanto dentro como fuera de las escuelas, están en contacto con diversas lenguas. Por este motivo, es necesario un enfoque que permita una enseñanza lingüística más globalizada (Cicres, De Ribot y Llach, 2014).

Partiendo de estas ideas, podríamos afirmar que fortalecer el plurilingüismo (entendiendo este como el uso adecuado de dos o más lenguas) es una de las metas de la sociedad del siglo XXI (Boillos, Aranberri, Zuloaga e Ibarluzea, 2022). Para conseguirlo, Ferrer y Rodríguez (2010) proponen encontrar un enfoque metodológico compartido en la docencia de todas las lenguas escolares, lo que implica una concepción lingüística compartida. En este sentido, diversos autores defienden que en todas las lenguas existen aspectos comunes que pueden relacionarse entre sí y, por ello, el reto de la escuela actual es realizar propuestas integradoras que ayuden a los estudiantes a descubrir estas similitudes y a nutrirse de las mismas en el aprendizaje de las distintas lenguas (Ruiz, 2008). De este modo, podríamos decir que el traspaso de conocimientos entre una lengua y otras posibilita el desarrollo de la

competencia comunicativa de cada una de las lenguas, y por ello, es positivo para su aprendizaje (Alonso, 2020).

A través del Tratamiento Integrado de Lenguas, se busca crear intervenciones didácticas en las que las lenguas se enseñen bajo los mismos criterios metodológicos y a través de unos objetivos y criterios de evaluación comunes (Ruiz, 2008). Así, sus objetivos principales son dos: (i) establecer relaciones entre un número definido de lenguas y (ii) optimizar dichas relaciones para conseguir una competencia plurilingüe (*MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*, 2008, *apud.* Cicres, De Ribot y Llach, 2014). Esta competencia no solo fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, sino que también permite aprovechar las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, así como tener una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de las distintas lenguas involucradas (Consejo de Europa, 2015).

Desde esta perspectiva, el docente será el responsable de cooperar con el resto de los docentes y miembros de la comunidad educativa, a fin de crear un currículo compartido que permita al alumnado crear una red de conocimientos entre todas las lenguas del ámbito escolar (Haukås, 2016). De esta manera, deberán tomarse decisiones que faciliten la coordinación entre los docentes de lenguas de manera que la enseñanza se sustente en base a los mismos principios metodológicos. Del mismo modo, se deberán tomar, también, decisiones que faciliten la coordinación entre los profesores de lenguas y los de otras áreas, de manera que la enseñanza de las materias se refuerce mutuamente (Apraiz, Pérez y Ruiz, 2012). En definitiva, los docentes que apliquen este nuevo enfoque en las aulas deberán revisar las metodologías que utilizan, para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas. Por ello, muchos profesionales afrontan este cambio con miedo (Borg, 2006) y consideran necesario recibir una formación previa (Neuner, 2009).

El enfoque del Tratamiento Integrado de Lenguas tiene especial relevancia en la Comunidad Autónoma de Galicia, donde conviven dos lenguas cooficiales, gallego y castellano, junto a otras de estudio curricular (como inglés, en el caso de Educación Primaria) (Decreto 155/2022). En estos casos, diversos autores afirman que la escuela debe posibilitar

una formación lingüística de calidad, que permita al alumnado ser capaz de comprender y expresarse en una lengua extranjera, en castellano y en la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma (Ferrer, 1998).

En este sentido, el Currículo de Educación Primaria de Galicia (Decreto 155/2022) enfatiza la necesidad de llevar a cabo un Tratamiento Integrado de las Lenguas, de forma que las relaciones entre el área de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Gallega y Literatura, junto con las de lenguas extranjeras, sirvan de base para la educación plurilingüe del alumnado (Decreto 155/2022, 49823). Además, se explica que esa enseñanza integrada debe servirle al alumnado para considerar y valorar las relaciones de tipo lingüístico, así como la pluralidad lingüística del mundo, como una fuente de riqueza cultural (Decreto 155/2022, 49856).

Así pues, en el currículo puede observarse cómo el área de Lengua Castellana y Literatura y el área de Lengua Gallega y Literatura tienen una distribución de contenidos muy similar; y, aunque cada lengua tiene sus propias características, se enfatiza la necesidad de abordar su enseñanza en base a unas directrices comunes. Del mismo modo, en el citado documento se manifiesta la necesidad de que exista una coordinación en la enseñanza de la lengua extranjera. Así, en esta área se incluyen también contenidos estrechamente relacionados con los de las áreas de las lenguas cooficiales propias.

4. CONCLUSIONES

En un mundo globalizado, que impulsa al aprendizaje de lenguas, resulta de gran interés conocer las metodologías que se aplican en su enseñanza y, sobre todo, analizar sus aspectos positivos y negativos a la hora de ponerlas en práctica. Con esta finalidad, hemos atendido, en este trabajo, a los aspectos básicos de los principales enfoques metodológicos: el método tradicional, basado en aspectos de gramática y traducción, el método directo, el método audio-lingual, el enfoque comunicativo y, finalmente, el denominado Tratamiento Integrado de Lenguas.

Este último, como hemos tratado de sostener, supone el método más adecuado y pertinente, de acuerdo con el modelo educativo actual, que aboga por el plurilingüismo y que da respuesta al currículo de educación en

vigor, al lograr, por una parte, el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes y, por otro, el empleo de diferentes idiomas como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, como lenguas vehiculares. Como ejemplo de ello y a modo ilustrativo, se ha tomado en consideración el contexto lingüístico y educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia, en la que coexisten dos lenguas en rango de cooficialidad (gallego y español), que son objeto de estudio, junto a un idioma extranjero (inglés), desde la etapa de Educación Primaria.

En definitiva, el Tratamiento Integrado de Lenguas pretende abordar la enseñanza de diferentes idiomas de forma paralela, simultánea e integrada, de modo que se evite la repetición innecesaria de contenidos comunes, a la vez que se fomentan actitudes de atención, motivación, participación e interés en el alumnado. Asimismo, supone la transmisión de valores, como el respeto por la pluralidad lingüística, concebida como fuente de riqueza cultural, y la importancia del conocimiento de idiomas como instrumento de comunicación y cohesión social.

5. REFERENCIAS

Alonso, R. (2020). La transferencia lingüística: perspectivas actuales. Comares.

Apraiz, M. V., Pérez, M. M. y Ruiz, T. (2012): La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. Revista Iberoamericana de Educación, 59(1),119-137. https://n9.cl/3f1fr

Boillos, M. M., Aranberri, N., Zuloaga, E. e Ibarluzea, M. (2022). ¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas? Percepciones del profesorado de Educación Primaria. Didáctica. Lengua y Literatura, 34, 161-170. https://n9.cl/p5gqh

Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: Research and practice. Continuum.

Brown, H.D. (1994). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents.

Candelier, M. (Coord.) (2008). A través de las lenguas y las culturas – MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz. Consejo de Europa.

Cicres, J., De Ribot, M. D. y Llach, S. (2014). Didáctica integrada de lenguas: una propuesta de actividades. Tréma. Revue internationale en sciences de l'education et didactique, 42, 66-75. http://trema.revues.org/3202

Consejo de Europa (2015). Marco Europeo Común de Referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación. Departamento de Política Lingüística de Estrasburgo. https://n9.cl/fjchj

Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (pp.49595-50006). Diario Oficial de Galicia, núm. 183, del 26 de septiembre de 2022. https://n9.cl/tyr51

Ferrer, M. (1998): La integración de las lenguas en la educación secundaria. Aula de innovación educativa, 70, 14-16.

Ferrer, M. y Rodríguez, C. (2010). Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües. En O. Guasch (Coord.), El tractament integrat de les llengües (pp. 29-48). Graó.

Garces, A. y Hearn, I. (2003). Didáctica del inglés. Pearson Education.

Gounari, P., Davila, J. C. y Guerra, J. C. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. Educación y pedagogía, 20 (51), 51-64. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9896

Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. International Journal of Multilingualism, 13(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960

Larsen-Freeman, D. (1987). Recent innovation in language teaching methodology. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 490, 51-69.

Lois, S. (2012 a). El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas. Paiderex, Revista Extremeña sobre Educación y Formación, 3 (1). http://revista.academiamaestre.es/2012/01/el-metodo-gramatica-traduccion-en-la-ensenanza-de-lenguas/

Lois, S. (2012 b). Las innovaciones del método directo en la enseñanza de lenguas. Paiderex, Revista Extremeña sobre Educación y Formación, 3 (3). http://revista.academiamaestre.es/2012/05/las-innovaciones-del-metodo-directo-en-la-ensenanza-de-lenguas/

Melero, P. (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Edelsa

Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. Babylonia, 4, 14–17. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1245929

Pulverness, A., Spratt, M. y Williams, M. (2011). The TKT course: teaching knowledge test. Cambridge University Press.

Ruiz, T. (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. Textos, 47, 46-58. http://hdl.handle.net/11162/28356

Ruiz, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 60, 65-76. https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a05.htm

Sánchez, A. (1992). Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Sociedad General Española de Librería S.G.E.L.

LA TEMATOLOGÍA EN EL AULA UNIVERSITARIA: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS TEMAS LITERARIOS[107]

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La tematología es un área de la literatura comparada cuya meta es el análisis, predominantemente diacrónico, de la función de elementos temáticos que operan como conectores intertextuales por encima de fronteras nacionales y lingüísticas, es decir, de elementos de contenido que constituyen cadenas de recurrencias a través de diversos textos literarios en diferentes tradiciones culturales. La tematología se ocupa del sustrato temático común a un marco cultural, interesándose por los temas y motivos recurrentes y por el porqué de la vigencia de unos pocos argumentos y figuras universales. Por ello, considera tanto la connotación cultural de la recurrencia en sí como sus diversas plasmaciones formales, que desembocan en cada texto en nuevas funciones estructurales y posibilidades de significado. En la medida en que aparecen como constituyentes básicos del entramado literario, estudiar sus recurrencias imitativas y recreativas en la literatura, en relación –en su caso– con otros medios discursivos, resulta de sumo interés[108].

Este trabajo se ofrece, desde una perspectiva teórica, como una reflexión sobre la utilidad de la tematología como enfoque didáctico en el aula universitaria. Frente a la aproximación tradicional, basada en el análisis histórico del material literario, en el estudio por géneros o en

[107] Este trabajo se inscribe en el PIE 2023-78 (ULPGC), cuya coordinadora es Mónica María Martínez Sariego.

[108] Sobre la teoría y práctica de la tematología comparatista, *cf.* Naupert (2001, 2003).

un cruce de ambas orientaciones[109], que puede descorazonar a los estudiantes por su acopio de precisiones eruditas sobre el autor, la época y las fuentes, un análisis didáctico comparativo que reconstruya la génesis funcional de los textos y atienda a su originalidad podría resultar a la vez instructivo e intrínsecamente motivador. Este objetivo, fundamental en la didáctica de la literatura, parte de la premisa de que en el proceso de recepción literaria la confluencia de saberes acumulados por cada sujeto humano que interactúa con los textos resulta determinante no solo para definir la esencia de las obras y su funcionamiento, sino también para incrementar el placer de la lectura, cuyo goce pleno depende de la experiencia existencial, cultural y literaria del lector. Los objetivos serían, según Mendoza Fillola (2001), hacer disfrutar a los alumnos con la descodificación imaginativa de un texto oral o escrito, fomentar la magia recreadora que conlleva toda interpretación de un mensaje verbal y entretener al destinatario mediante la interacción creativa que se establece entre el texto y el receptor. Estos loables propósitos, de especial aplicación en enseñanzas medias, no deben hacernos perder de vista, con todo, especialmente en el entorno universitario, que los contenidos científicos de la materia constituyen el centro mismo de la docencia. Sustituir en la enseñanza los contenidos por recursos supondría, en efecto, un error de envergadura (Maestro, 2017-2022; Sánchez Tortosa, 2018; Maestro, 2019).

Como complemento a la reflexión teórica ofrecemos, desde la vertiente práctica, una propuesta secuenciada de análisis de un tópico –el del *carpe diem*[110]– efectuada desde nuestra experiencia docente en la asignatura "Estéticas y contextos artístico-literarios de la literatura universal", impartida en primer curso del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desde el curso 2010/2011.

[109] Según Domínguez "los períodos y los géneros proporcionan a las historias literarias, respectivamente, sus ejes sintagmático y paradigmático" (2004, p. 125). Tener en cuenta ambos criterios puede resultar, por ello, particularmente enriquecedor.

[110] Se trata de un tópico al que hemos dedicado atención en nuestra labor investigadora (Martínez Sariego, 2004, 2007, 2008, 2010, 2014, 2015, 2019; Laguna Mariscal y Martínez Sariego, 2011).

2. CONTEXTO DOCENTE

A modo de preámbulo necesario debe especificarse cuál es el contexto docente en que esta propuesta se inserta: el de los estudios de grado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ha de anotarse, en este sentido, que el enfoque periodológico ha sido –y sigue siendo– el predominante en los planes de estudio de Filología Hispánica en esta universidad, incluso cuando la Licenciatura en Filología Hispánica, tras la implantación del Plan Bolonia, fue sustituida por el Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas. Sin embargo, durante el curso 2010/2011, los profesores del área consideraron apropiado adoptar un enfoque tematológico consistente en:

- Aproximación a los principios metodológicos de la literatura y a sus conceptos básicos (períodos, movimientos, tópicos y mitos) a través de la lectura y comentario de fragmentos, antologías u obras completas especialmente significativas y representativas de algunos de los periodos literarios.
- Realización de exposiciones, orales o escritas, con ayuda de distintos recursos, como las bibliotecas o las tecnologías de la información, sobre el conocimiento, interpretación y valoración de obras, autores y movimientos significativos de la historia de la literatura.
- Relaciones entre obras literarias y obras plásticas, musicales, del espectáculo, cinematográficas, etc.

Observación, reconocimiento o comparación de pervivencias, adaptaciones, tratamiento diferenciado u otras relaciones. Selección y análisis de ejemplos representativos[111].

El temario se articuló en los siguientes apartados:

- Mito y literatura. De la Antigüedad a la Edad Media
- El mundo. La naturaleza. El hombre. Relaciones

[111] Se reproduce textualmente el contenido del Proyecto Docente del curso 2010/2011.

– El amor
– La muerte
– El viaje
– Identidad y otredad
– La literatura

A lo largo del curso se respetó escrupulosamente lo indicado en el proyecto docente, pero se observó que tal aproximación resultó infructuosa. Los estudiantes, que en su mayoría carecían de conocimientos básicos sobre teoría e historia literarias, se mostraron incapaces de contextualizar históricamente los textos, así como de establecer conexiones intertextuales apropiadas entre ellos. Los propios alumnos manifestaron en encuestas realizadas en años sucesivos su predilección por una aproximación basada en la historia literaria. Se optó, entonces, por un enfoque periodológico tradicional, aún vigente en el curso 2023/2024.

3. POSIBILIDADES ALTERNATIVAS DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE TEMATOLÓGICO

3.1. ¿Por qué puede resultar interesante el rescate de la propuesta tematológica?

En función de la experiencia acumulada durante los últimos doce años en la impartición de "Estéticas y contextos artístico-literarios de la literatura universal", no parece apropiado prescindir de la aproximación diacrónica, dada las carencias de conocimientos básicos sobre historia literaria por la mayor parte del estudiantado.

Esto no significa, sin embargo, que la perspectiva tematológica haya de quedar del todo desterrada, pues siempre es posible introducirla a través de vías alternativas. El interés de aplicarla radica en el gran rendimiento didáctico de sus planteamientos teóricos y sus posibilidades de aplicación en el trabajo práctico, hechos a los que no fue ajena la propuesta ya lejana de la LOGSE de enseñar la historia literaria, al menos en las etapas iniciales de la enseñanza secundaria, como historia de temas.

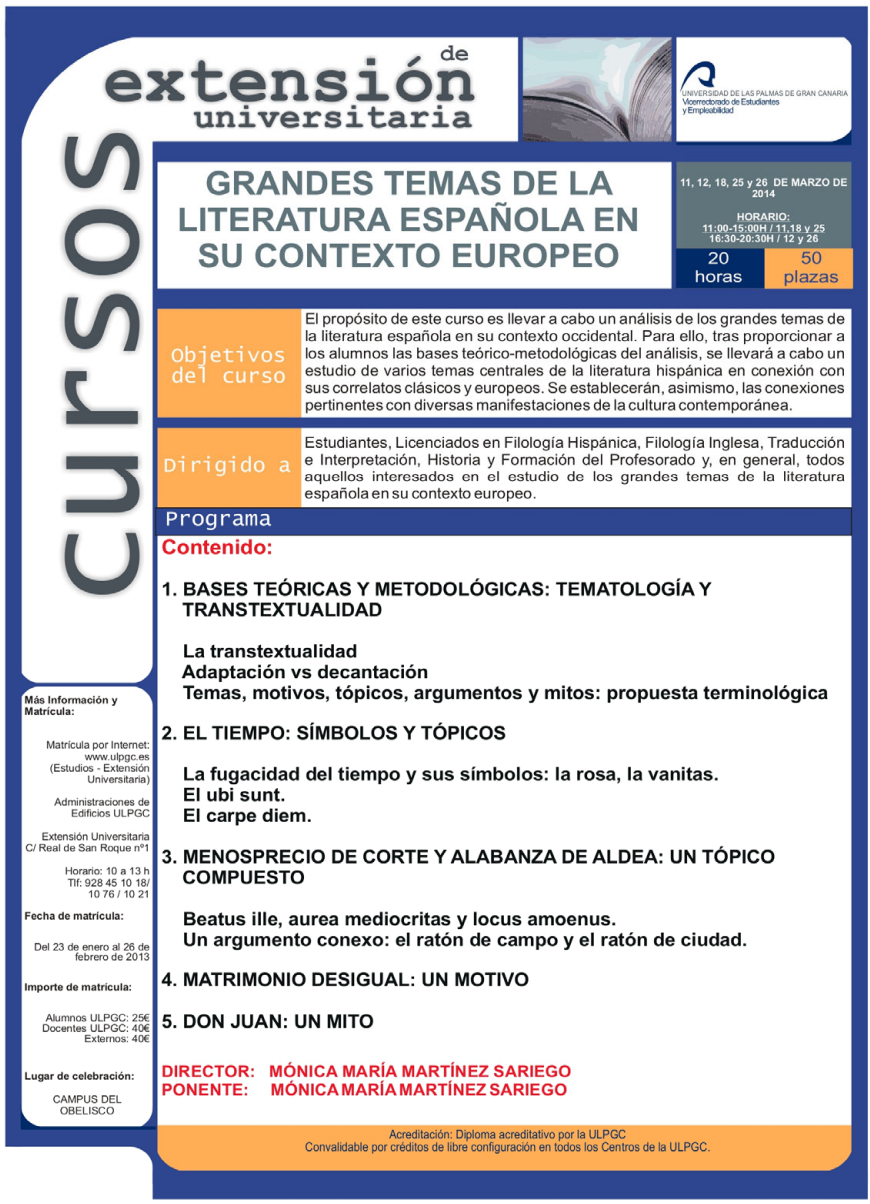
El particular enfoque del hecho literario que a la moderna tematología subyace –en que conceptos antiguos (como fuente, influencia y fortuna) encuentran una nueva razón de ser como fenómenos de recepción literaria, como elementos integrados en el proceso de formación de grandes cadenas de ecos y como constituyentes de tradiciones que reconocemos como base de nuestra cultura occidental– es clave para no descartarla como enfoque en la docencia de la literatura. Al operar una síntesis que nos permite una formulación continua y coherente del motivo, tópico o mito no estamos haciendo otra cosa que construir un architexto (Pimentel, 1993, p. 228). De ahí su interés.

Hoy en día, en los estudios literarios comparatistas, una teoría de la textualidad y de la transtextualidad conduce a un estudio verdaderamente interrelacionado de la literatura. Sin una teoría general del funcionamiento textual e intertextual, basada en las aportaciones de Genette (1982), todos los estudios de imitación, influencias, convenciones y formas literarias, temas y motivos se mantendrían en un positivismo tan clásico como el de la periodología literaria misma y, por tanto, dejarían de constituir una aproximación innovadora.

3.2. Actividad extracurricular: curso de extensión universitaria

La primera vía de la que nos servimos para introducir el enfoque tematológico a los estudiantes de "Estéticas y contextos artístico-literarios de la literatura universal" fue extracurricular, a través de un curso de extensión universitaria denominado "Grandes temas de la literatura española en su contexto europeo", ofrecido durante tres cursos académicos consecutivos con gran afluencia de público (2011/2012, 2012/2013 y 2013/2014) (fig. 1). El curso estaba dirigido a estudiantes de varias especialidades, pero pensado, sobre todo, para los de Filología Hispánica. De ahí que se tomara la literatura española como eje, considerando otras literaturas y medios discursivos como telón de fondo.

FIGURA 1. *Cartel del Curso de Extensión Universitaria "Grandes temas de la literatura española en su contexto europeo"*



El primer tema del programa se dedicaba a las bases teóricas y metodológicas. Tras definir la tematología como rama de la literatura comparada, se establecían las principales unidades temáticas (temas, motivos,

tópicos, argumentos y mitos) según una propuesta propia y se consideraba la posibilidad de estudiarlas efectivamente en los textos a través de ejemplos. Se planteaban igualmente los conceptos de tradición y poligénesis, adaptación y decantación. A continuación, se pasaba revista a las definiciones de intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad según Genette (1982), valorando en qué medida resultaban útiles para el análisis tematológico.

Los siguientes cuatro temas se centraban más específicamente en el análisis de unidades temáticas concretas: el tema del tiempo con sus símbolos y tópicos asociados (rosa, *vanitas*, *tempus fugit, ubi sunt? carpe diem*), el tópico compuesto del menosprecio de corte y alabanza de aldea, donde confluyen *beatus ille, aurea mediocritas y locus amoenus*, así como el argumento conexo del ratón de campo y el ratón de ciudad; el motivo narrativo del matrimonio desigual y, por último, el mito de Don Juan. Entre los textos literarios hispánicos abordados se encontraban obras del Arcipreste de Talavera, Manrique, Garcilaso, Boscán, Fray Luis de León, Cervantes, Lope de Vega, Góngora, Quevedo, Tirso de Molina, Jovellanos, Moratín, Espronceda, Mesonero Romanos, Zorrilla, Clarín, Pardo Bazán, Unamuno, García Lorca, Blas de Otero, Vázquez Montalbán y Delibes, entre otros. Los tratamientos de los mencionados temas por parte de todos estos autores se ponían en conexión con sus fuentes clásicas y paralelos europeos, así como con manifestaciones en otros medios discursivos (pintura, música y cine).

3.3. Módulo didáctico en el seno de "Estéticas y contextos artístico-literarios de la literatura universal"

En otros cursos académicos, puesto que no todos los estudiantes podían asistir a los cursos de extensión universitaria, se optó por introducir en el programa de la asignatura, organizada por períodos literarios, un módulo destinado al análisis de un tópico específico. Se escogió el del *carpe diem* por su ubicuidad y trascendencia. En lo que sigue planteamos los contenidos y desarrollo de esta actividad didáctica, así como algunas pautas de selección y análisis de textos en el aula.

4. EL TÓPICO DEL *CARPE DIEM*: PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. ¿POR QUÉ EL TÓPICO DEL *CARPE DIEM*?

El *carpe diem* puede definirse como "la invitación a disfrutar del momento presente dejando de lado todo futurible y alegando para ello que el mañana es incierto, que la muerte es segura e imprevisible, o que la juventud no dura siempre" (Cristóbal, 1994, p. 225). Que se trate no solo de uno de los tópicos literarios que mayor fortuna ha conocido en la literatura grecolatina y en las literaturas occidentales del siglo XVI en adelante, sino también de una filosofía vital de tenor epicúreo que, convenientemente simplificada y a menudo desvirtuada, los jóvenes actuales han adoptado como pauta vital, contribuye a que su explicación en clase resulte especialmente atractiva. Con todo, proponemos el estudio del *carpe diem* como línea temática no solo por su carácter motivador –que es, como antes comentábamos, un factor meramente complementario–, sino también porque favorece particularmente el conocimiento de otras literaturas, dotadas de fisonomías propias. Por tratarse de un tópico que surge en diferentes culturas como fruto de una misma y elemental reflexión en torno a la contraposición del ciclo perenne de la naturaleza y la finitud de la vida humana, un estudio contrastado de las diferentes formulaciones del *carpe diem* –en tanto que permitiría constatar tanto aquello que nos une como seres humanos como lo que nos diferencia en cuanto que pertenecientes a una cultura concreta– puede resultar particularmente enriquecedor.

4.2. PROPUESTA SECUENCIADA DE ESTUDIO DEL TÓPICO

Dado que la asignatura "Estéticas y contextos artístico-literarios de la literatura universal" abarca, por definición, todas las literaturas del globo, apostamos por un enfoque que, partiendo de los orígenes latinos de la fórmula, situase en una cadena de tradición las diferentes modalidades de *carpe diem* que surgen en las letras europeas de los siglos XVI al XVIII, considerando, además, su evolución literaria diacrónica desde el *Poema de Gilgamesh* hasta el siglo XXI. Para concluir, llevamos a cabo el análisis de *El club de los poetas muertos*, la reelaboración más mediática y popular del tópico en el

séptimo arte e indudable catalizador del *carpe diem* en la actual cultura de masas.

4.2.1. Los versos bautismales

Los tópicos, frente a los motivos, mitos, argumentos o temas, cuyos ámbitos designativos son infinitamente más difíciles de trazar, se definen como clichés fijos o esquemas del pensamiento y de la expresión procedentes de la literatura antigua que, a través del latín medieval, penetraron en las literaturas nacionales de la Edad Media y, más tarde, en el Renacimiento y en el Barroco, épocas en las que la corriente de la tradición, alimentada por las contribuciones procedentes del inmediato e intenso estudio de la literatura antigua, aumenta poderosamente de volumen[112]. No sería operativo llevar a cabo un estudio del tópico en el conjunto de la literatura grecolatina[113], pero partir de los autores clásicos, y concretamente de la *Oda* I,11 de Horacio, a la que se deben los versos bautismales del tópico, resulta absolutamente indispensable. En dicho poema, que nos presenta al yo lírico aconsejando a una mujer llamada Leucónoe dejar a un lado las preocupaciones, la estampa estacional del invierno –característica de buena parte de los poemas horacianos que desarrollan el tópico– se une a una serie de exhortaciones al disfrute que culminan en el emblemático *carpe diem,* traducido aquí como "aprovecha el día":

> Tú no preguntes ¡pecado saberlo! qué fin a mí, cuál a ti dieron los dioses, Leucónoe, ni las babilonias cábalas consultes.
>
> ¡Cuánto mejor soportar lo que venga, ya si muchos inviernos nos ha concedido Júpiter o si es el último este que ahora deja sin fuerzas al mar Tirreno batiéndolo contra los escollos que se le enfrentan!

---

112 Esta definición se inspira en Curtius (1955, pp. 108-109 y *passim*). Existen, sin embargo, muchas otras definiciones. Son interesantes las aportaciones de Aguiar e Silva (1972, pp. 108-109), Greene (1982, p. 50), Leeman (1982, p. 189), Laguna Mariscal (1999, pp. 201-202) y Escobar Chico (2000a, 2000b).

113 Una panorámica detallada sobre el *carpe diem* en la literatura latina puede verse en Cristóbal (1994) y Laguna Mariscal y Martínez Sariego (2011). Crespo (2001) se centra más específicamente en el empleo de la imagen de la rosa, ligada o no al tópico del *carpe diem*, en la poesía romana tardía. Mletzko (2005), en fin, ha elaborado recientemente un florilegio que incluye las más representativas formulaciones romanas del mismo con sus respectivas traducciones al alemán.

Sé sabia, filtra el vino y, siendo breve la vida, corta la esperanza larga. Mientras estamos hablando, habrá escapado envidiosa la edad: aprovecha el día, fiando lo menos posible en el que ha de venir[114].

Carpo, verbo que procede del ámbito agrícola, significa propiamente "arrancar" "recoger cortando", con connotaciones no de delicadeza sino de rapidez y violencia. En su juntura con *diem* constituye una metáfora sorprendente, cuyo sentido, sin embargo, se pierde casi siempre en su traducción a las lenguas modernas. Cierto es que autores posteriores a Horacio reducirán el alcance metafórico de la expresión restituyéndola al ámbito estricto de las flores y de los frutos –como *carpite florem*, en un pasaje del libro III del *Ars Amatoria* de Ovidio[115]-, pero con esos ejemplos nos acercamos ya al tópico gemelo del *collige, uirgo, rosas*, cuya fortuna se debe, según explica Cristóbal, al deseo de "mantener el mensaje pero diciéndolo menos abiertamente, con un cierto disfraz de imágenes" (1994, p. 264), derivado, lógicamente, del auge del cristianismo.

4.2.2. Panorámica del *carpe diem* en las literaturas modernas

A la hora de afrontar el estudio de la literatura comparada es de vital importancia que la selección del corpus se efectúe en función de los conocimientos de los estudiantes, que la mayor parte de las veces no se hallan tan versados en el manejo de idiomas extranjeros como para leer poesía en lengua original. Al acotar el campo de estudio –más o menos amplio y más o menos complejo en función del tiempo del que se disponga para el desarrollo del módulo y del nivel particular del grupo al que se destine la actividad–, habrá que optar, consecuentemente, por textos traducidos a nuestra lengua, y, por otro lado, no perder de vista que la selección ha de recoger las muestras más representativas del tópico y no las formulaciones menores, cuyo interés es meramente erudito. No podemos ofrecer aquí un listado de todos los poemas que desarrollan el tópico del *carpe diem* –en el marco de unas pocas páginas,

[114] Es la traducción de Cristóbal en Horacio (1985, p. 77).

[115] *Ars* III, 77-80 Estos versos, en traducción de Ciruelo, dicen así: "Las serpientes pierden su vejez junto con su tenue piel, y no envejecen los ciervos por perder su cornamenta. Mas vuestras cualidades huyen sin remedio; *cortad la flor*, que si no la cortan caerá por sí misma lastimosamente" (1979, p. 165). La cursiva es nuestra.

cualquier nómina habría de resultar, por fuerza, incompleta–, pero sí planteamos a continuación tres criterios para efectuar la selección, de modo que cada profesor, en función de sus circunstancias particulares, pueda elaborar su propio corpus.

Corte transversal

A medio camino entre la perspectiva formal y la conceptual, un buen punto de partida para el estudio del tópico en las literaturas modernas podría ser el análisis de las dos variantes fundamentales de *carpe diem* que se desarrollan a partir de los modelos clásicos durante los siglos XVI al XVIII: la convival y la erótica. El *carpe diem* convival aglutinaría aquellos textos que, en la línea de la anacreóntica griega, incitan al placer desenfrenado de la bebida y el jolgorio; y aquellos otros que, tomando el testigo horaciano, exhortan a un disfrute moderado de los diversos placeres de la vida, entre los que tienen cabida el vino y el amor, pero también la lectura de un buen libro o la compañía de los amigos[116]. El *carpe diem* erótico, por su parte, englobaría los textos que, en la estela trazada por el poema V de Catulo, incitan al disfrute del amor con un recordatorio galante; los que, al modo de la horaciana *Oda a Ligurino* (IV 10) y de ciertos epigramas de la *Antología Palatina,* se recrean malsanamente en la pintura literaria de la vejez de la amada que no quiere, o no ha querido, otorgar sus favores al poeta; los que, partiendo, sobre todo, de Lucrecio y de las ideas contenidas en la "Apologie de Raymond Sebond", de Michel de Montaigne, incitan al placer erótico basándose en el argumento de la llamada de la naturaleza; y los que, como contrapartida al *carpe diem* libertino, exhortan a efectuar un matrimonio temprano, que serviría para otorgar legitimación al placer en el marco del cristianismo[117]. Al realizar esta aproximación al material, una actividad especialmente provechosa fue la de repartir poemas

[116] Sobre el *carpe diem* convival, *cf*. Martínez Sariego (2019), donde ofrecemos una selección de textos de diversas literaturas.

[117] Sobre las diferentes modalidades de *carpe diem, cf.* Wellington (1956), que centra su interés en la poesía inglesa del Siglo XVII. Abordamos el *carpe diem* epitalámico en Martínez Sariego (2010).

para su lectura, análisis y clasificación bajo alguno de los rótulos propuestos.

Propusimos el siguiente corpus de textos para su clasificación y análisis. Para el *carpe diem* convival, dentro de la modalidad anacreóntica, escogimos "Quand je veux en amour prendre mes passe-temps", de Pierre de Ronsard (1524-1585); la Anacreóntica IX, de Thomas Stanley (1625-1678) y Monóstrofe 5, de Esteban Manuel de Villegas (1589-1669); y, dentro de la modalidad horaciana, las "Stances sur les douceurs de la vie champêtre" de Honorat de Bueil (1589-1670); el epigrama "To Live Freely" y "An Ode to Sir Clipsebie Crew", de Robert Herrick (1591-1674) y el "Idilio noveno" de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). Dentro de la poesía erótica, como ejemplos de *carpe diem* galante, podrían estudiarse todas las versiones hechas por poetas europeos del poema V de Catulo, el Soneto XXIII de Garcilaso de la Vega (1491/1503-1536) y "Corinna's Going A-Maying", de Robert Herrick. Como ejemplos de *carpe diem* libertino se pueden estudiar "**Quand vous serez bien vieille, au soir, à la chandelle**", de Ronsard; el romance de Luis de Góngora (1561-1627) "¡Que se nos va la Pascua, mozas!"; y "Phillis, be gentler, I advise", del Conde de Rochester (1647-1680). Del *carpe diem* materialista, inspirado en Lucrecio, se propone un pasaje de la *Gerusalemme Liberata* (XIV, 62-64) de Torquato Tasso (1544-1595); el poema "Quand ce beau printemps je voy" (*Amours de Marie*), de Ronsard; y "Upon Love fondly Refused for Conscience Sake", de Thomas Randolph (1605-1635). Como ejemplo de *carpe diem* matrimonial, al margen de los epitalamios, el texto más significativo es "To the Virgins, to Make Much of Time", de Robert Herrick.

Corte longitudinal

El corte longitudinal, complementariamente, nos permite establecer una verdadera cadena de tradición literaria y observar las diferentes formas y estilos con los que el tópico se ha manifestado en la literatura occidental en conexión con los grandes movimientos artístico-literarios. Para las literaturas antiguas fundamentamos nuestro análisis en la colección de textos mesopotámicos, egipcios, griegos, latinos y nahuas comentados en Martínez Sariego (2004) y Laguna Mariscal-Martínez

Sariego (2011). Para las literaturas modernas occidentales, tras considerar las manifestaciones medievales como eslabones de transmisión, vimos cómo los diferentes desarrollos del tópico ilustraban en las diversas literaturas occidentales el paso del sereno vitalismo renacentista al dramatismo del Barroco, y, de ahí, a la deliciosa frivolidad rococó, al utilitarismo neoclásico e, inmediatamente después, al sentimentalismo prerromántico, pórtico de una nueva era. A partir de entonces, en efecto, y con la cesura espiritual de la modernidad, la poesía de *carpe diem* se diluye en algo diferente. Los tiempos, evidentemente, han cambiado y, salvo recreaciones de carácter más bien aislado –algunas, con todo, muy significativas–, no encontraremos formulaciones del tópico al modo clásico. El panorama solo cambia ya bien entrado el siglo XX, cuando el cultivo de la intertextualidad como práctica poética posibilita la recuperación de los textos clásicos y su reescritura contemporánea. La escisión del sujeto poético posmoderno en una pluralidad de voces y perspectivas permite que los autores empleen la expresión latina originaria con una variada gama de intenciones, desde la paráfrasis mimética hasta la reinterpretación, la inversión o el guiño irónico. Para la decodificación adecuada de estos textos fue preciso, en todo caso, considerar el tópico como conector o componente constructor de largas cadenas de tradición literaria desde sus posibles orígenes hasta el umbral de nuestra actualidad.

El abordaje desde esta perspectiva se efectuó a final de curso, ya que solo entonces los estudiantes, habiendo abordado en clase previamente el estudio de los contextos artísticos y literarios de cada época, estaban capacitados para efectuar un análisis diacrónico de esta naturaleza. El corpus de textos fue el mismo que en el apartado anterior, pero estudiado esta vez desde una perspectiva diacrónica y considerando también las realizaciones más recientes del tópico, singularmente las reescrituras posmodernas, a algunas de las cuales se refiere también el corte radial[118].

[118] Para la selección de textos pueden verse los recopilados por González de Escandón (1938). Ofrecemos una selección de textos hispánicos sobre *carpe diem*, comentada y ordenada cronológicamente, en Martínez Sariego (2007, 2008).

Corte radial

Una tercera forma de abordar el tópico, en consonancia con las tendencias críticas en boga durante las últimas décadas, sería la que nos ofrece lo que podríamos denominar corte radial. Este implicaría tomar como punto de partida los Estudios Culturales y establecer una serie de polaridades básicas. Se trataría de dar cuenta de cómo refleja el tópico aspectos ligados a lo que, según la tradición anglosajona, llamamos *género* o analizar formulaciones del *carpe diem* en la cultura de masas.

Para una aproximación desde la categoría género, es interesante analizar las réplicas feministas al tópico, que desmontan la retórica masculina de seducción (Martínez Sariego, 2014, 2015): la estrofa añadida por Tristan Bernard (1886-1947) al poema de Corneille "Stances à Marquise"[119] (1658), la réplica de Annie Finch (1956-) a "To His Coy Mistress", de Andrew Marvell ("Sir, I am not a bird of prey: / A Lady does not seize the day"); o las reelaboraciones del tópico por parte de Aurora Luque (1962-), en *Carpe noctem* (1994) y en el poema homónimo de *Problemas de doblaje* (1992)[120]. Con ello se trabajarían las competencias transversales definidas para la asignatura "Estéticas y contextos artístico-literarios de la literatura universal", particularmente la relacionada con el "fomento del conocimiento de otras culturas y realidades sociales que promueva el compromiso ético y la concienciación social, así como la atención a la diversidad y la multiculturalidad".

En cuanto a la presencia del tópico en la cultura de masas, puede tomarse como punto de partida el filme *Dead Poets Society* o *El club de los poetas muertos* (Peter Weir, 1989), película de culto juvenil durante los años noventa[121] y una de las más interesantes formulaciones

[119] Peut-être que je serai vieille, / Répond Marquise, cependant / J'ai vingt-six ans, mon vieux Corneille, / Et je t'emmerde en attendant.

[120] Sobre réplicas feministas a los poemas de *carpe diem* clásicos, *cf.* Martínez Sariego (2014, 2015).

[121] Las declaraciones de Steven Haft, el productor, dan cuenta de cómo la película, inicialmente pensada para adultos, caló desde el primer momento entre el público adolescente: "Finally it was time for the test screenings (…) We got the marketing people to agree to stock the audience heavily with adults. We figured that type of audience could provide us with some intelligent comment on what worked and what didn´t. We didn´t want to pack that first audience with the usual core fifteen-to twenty-four-year-olds, who we assumed would be less interested

contemporáneas del tópico, en tanto que establece vínculos con los textos clásicos al mismo que tiende puentes a realidades contemporáneas. Habíamos señalado ya antes que la tematología podía cumplir importantes tareas en la construcción de redes de interrelación que exceden, a veces, el ámbito de lo literario. Dos aspectos fundamentales son los que abordamos en relación con la película analizada: el examen detallado de la secuencia que representa la formulación del tópico, que enlaza con la tradición literaria anterior; y una reflexión sobre cómo la ideología que transmite el nuevo profesor a sus alumnos se proyecta en sus vidas, dando lugar a realizaciones diferentes del *carpe diem* y demostrando la relevancia contemporánea de los tópicos. Consideraremos, para terminar, el papel fundamental que tuvo el filme en la recepción de la consigna en la cultura de masas.

La formulación más clara y profusamente desarrollada del *carpe diem* en el filme se sitúa casi al comienzo de la película, cuando Keating, en la que constituye su primera y sorprendente clase –hábilmente contrapuesta a las áridas lecciones de los demás profesores–, conduce a los alumnos a la sala de trofeos:

> KEATING. (…) Pitts, ¿Quiere abrir su libro de himnos por la página 542? Lea la primera estrofa del poema.
>
> PITTS. ¿Para que las vírgenes aprovechen el tiempo?
>
> KEATING. Sí, ese es. Muy apropiado ¿no creen?
>
> Risas
>
> PITTS. Coged las rosas mientras podáis;
>
> veloz el tiempo vuela.

---

in a period piece about poetry. They agreed to hold a screening for teens later with a separate set of response cards. The first screening went great. The cards came back very strong, 89 percent good or excellent (...) The surprise came a week later. The teen scores had been even higher, 94 percent! We all thought we were making a movie for adults, a kind of nostalgia piece. The films covers a period before sixteen-year-olds were even born. What we hadn´t counted on was that sixteen-year-olds like to watch other sixteen-year-olds on the screens. The actors weren´t wearing tights and they were speaking English. So it wasn´t perceived as this "art film". And, like everyone else, they loved the story" (Seger y Whetmore, 1994. p. 94). La película, en efecto, gozó de la aprobación del público joven desde su mismo estreno y durante muchos años.

La misma flor que hoy admiráis

mañana estará muerta.

Aunque no se especifique el nombre del autor, al espectador atento no le pasa desapercibido el hecho de que, para ilustrar a sus discípulos el tópico del *carpe diem*, Keating ha utilizado la primera estrofa del famoso poema –ya mencionado– "To the Virgins to Make Much of Time", del poeta inglés Robert Herrick. El texto, influido en gran medida por el anónimo *De rosis nascentibus*, responde a la estructura clásica de exhortación –"Coged las rosas mientras podáis"– y justificación –en este caso implícita: "(porque) veloz el tiempo vuela. / La misma flor que hoy admiráis / mañana estará muerta"–, motivos recurrentes de una sinfonía que el profesor glosa a renglón seguido:

KEATING. Gracias, señor Pitts. "Coged las rosas mientras podáis" La expresión latina de ese sentimiento es *carpe diem* ¿Quién sabe qué significa?

MEEKS. *Carpe diem* es "Aprovecha el momento" (…)

KEATING. Aprovecha el momento. Coged las rosas mientras podáis. ¿Por qué usa esa frase el autor?

CHARLIE. Porque tiene prisa.

KEATING. No… ¡Ding! Pero gracias por concursar. Porque seremos pasto de los gusanos, porque lo crean o no, todos los que estamos en esta sala un día dejaremos de respirar, nos enfriaremos y moriremos. Quisiera que se acercaran aquí y examinaran estas caras del pasado. Las han visto al pasar, pero no se han parado a mirarlas. No son muy distintos a Ustedes, ¿verdad? El mismo corte de pelo, repletos de hormonas, igual que Ustedes. Invencibles, como Ustedes se sienten. Todo les va viento en popa. Se creen destinados a grandes cosas, como muchos de Ustedes. ¿Creen que ya esperaron hasta que fue tarde para hacer de su vida un mínimo de lo que eran capaces? Porque estos muchachos están ahora criando malvas. ¿Comprenden, señores? Pero si escuchan con atención, podrán oír cómo les susurran su legado. Acérquense… escuchen… ¿Lo

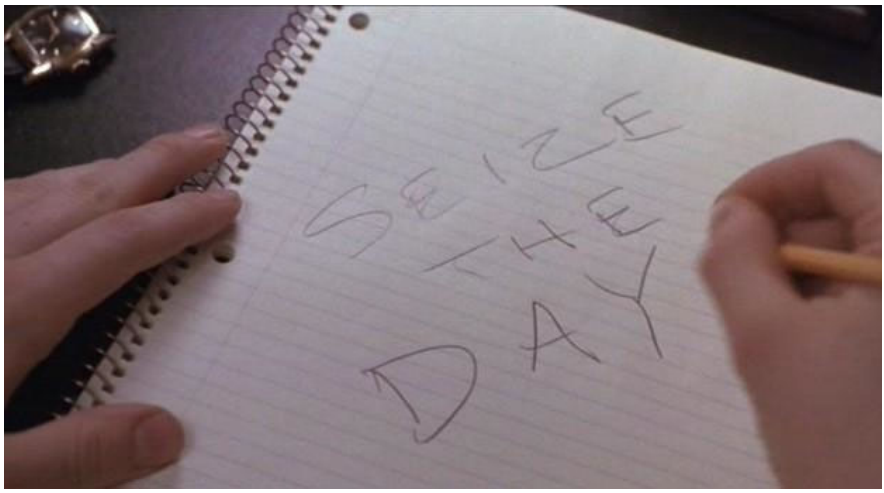
oyen?... *Carpe*… ¿Lo ven?... *Carpe… Carpe diem*. Aprovechad el momento, chicos. Haced que vuestra vida sea extraordinaria[122].

Si la exhortación y la justificación son mera *amplificatio* de Herrick, no puede decirse lo mismo del *exemplum*, la reflexión en torno a los estudiantes del pasado, extraída por Keating de su propia cosecha. Que la alusión se haga no a grandes figuras históricas o mitológicas, como en algunos poemas clásicos, sino a los estudiantes concretos que precedieron a los chicos en los bancos de Welton –estudiantes, por otra parte, considerados no desde la perspectiva académica, como en el discurso inaugural del director del centro, sino desde su dimensión más trágicamente humana–, provoca en el auditorio adolescente una honda conmoción. Este *exemplum* es, en fin, el que da pie a la exhortación final, constituida por la reiteración *del carpe diem*, fórmula que el profesor repite histriónica y sobrecogedoramente, con la evidente intención de inocular el mensaje en los muchachos: "*Carpe… Carpe diem*. Aprovechad el momento, chicos. Haced que vuestra vida sea extraordinaria".

Esta lección, la primera que Keating imparte a sus alumnos, no es un episodio aislado en la trama, sino que aparece como la piedra angular sobre la que descansa el argumento. El *carpe diem* es el tema central del filme (fig. 2).

[122] En función de los conocimientos de lengua inglesa que tengan los alumnos, podría ser interesante proyectar la película en versión original. *Cf.* en este sentido las actividades que propone Grindhammer (1993). El oscarizado guión de Tom Schulman (1988), editado a partir de su tercer borrador, ha dado lugar a una novelización (Kleinbaum, 1989) que, aunque mediocre desde el punto de vista literario, presenta la ventaja de que está traducida al castellano (1991) y de que, por lo tanto, resulta más accesible a un público estudiantil. Posibles líneas de trabajo para el estudio de la novela en secundaria, aplicables también al primer curso del Grado, nos las ofrecen, entre otros, Krüger-Kahloula (1992), Liebelt (1995, 1996), Krapf (2003), Brandenburg (2004) y Schuth (2004).

FIGURA 2. *Fotograma de Dead Poets Society (1989)*



Que se haya escogido el poema de Herrick para ilustrar el tópico resulta, en este sentido, sumamente significativo, especialmente a la luz de la interpretación que Gilead llevó a cabo sólo cuatro años antes de que el filme viera la luz. Para esta investigadora, todo poema de *carpe diem*, y el "To the Virgins" en especial, adopta la forma de un rito de paso (1985, p. 141):

> …a transition from a prior to a later state. "Virginity" names the prior state, and can symbolize any prior state which the community, speaking through the poem□s "voice", has judged inadequate or obsolete. The poem explains and justifies the need for transition from one state to a higher and simultaneously serves as a means for bringing it about.

Keating, efectivamente, abre los ojos de sus discípulos, propiciando en ellos el paso de un estado a otro. En un mundo como el del internado Welton, regido hasta la llegada del nuevo profesor de literatura por los principios de tradición, honor, disciplina y obediencia, sus ideas subversivas prenden con la fuerza de una epidemia, dando lugar a, al menos, cuatro realizaciones distintas del *carpe diem*. Knox se arriesga a declarar sus sentimientos a la chica que ama, pese al noviazgo de esta con el hijo del mejor amigo de sus padres; Charlie, que, en la cueva donde tienen lugar las reuniones del club, se revela como un maestro

en el arte del saxofón, como líder del grupo y como conquistador nato, se atreverá a enfrentarse con Nolan, con una actuación que luego Keating considerará reprobable e improcedente; y Todd, tímido y apocado, supera su miedo a hablar en público, se revela como potencial poeta y se erige, incluso, como el más vigoroso defensor de Keating en la conmovedora escena final. El trágico suicidio de Neil, en quien más claramente se ejemplifica la lucha entre el principio de placer, representado por su amor al teatro, y el del deber, que corresponde a las órdenes de su severo padre, encarnaría, en fin, la vertiente sombría del *carpe diem*. Porque la película, además de reflexionar de manera original sobre el tópico grecolatino, desarrolla el importante tema de la educación y de los peligros que esta entraña, sobre todo en la etapa convulsa de la adolescencia, por la que acaban de atravesar, justamente, los estudiantes a quienes se destina esta actividad. Por esta razón el uso de este ejemplo resulta especialmente pertinente.

La película, no en vano, fue, desde su mismo estreno, todo un fenómeno sociológico y contribuyó de manera decisiva a que la consigna horaciana arraigara en una generación de receptores que probablemente hubiera tenido difícil acceder a ella a través de la lectura en latín del venusino. No deja de resultar significativo que la proliferación de la fórmula latina en la denominación de bares y discotecas, en la canción moderna[123] o en los libros de autoayuda[124] sea posterior a 1989. El hecho de que, como dicen Seger y Whetmore, *carpe diem* fuera, literalmente, "a message heard around the world" (1994, p. 10), abona la hipótesis de que los entonces jóvenes, cuando empleaban la consigna[125], hicieran alusión, la mayor parte de las veces, a la película, y no al *carpe diem* de los manuales de literatura. Porque sus conocimientos no eran

[123] Por ejemplo, "*Saisir le jour*" (1994, Lara Fabian), "*Carpe diem baby*" (1997, Metallica), "*Carpe diem*" (2001, Will Haven).

[124] El éxito de ventas de T. Campolo, *Carpe Diem. Seize the Day* (1994); el libro del evangelista R. H. Essen, *New Beginnings. Carpe diem* (2000); el de E. Helen, *Paroles d´or. Carpe diem. Savourons l´instant* (2001), entre otros.

[125] Y lo hacen con frecuencia. Considérese, por ejemplo, el caso de Teresa, joven de diecinueve años a quien la revista *You* 33 (Enero 2000) interroga sobre sus propósitos para el nuevo año: "Creo que, como todos los años, mis buenos propósitos se resumen en una expresión: *carpe diem.* ¿Te suena?".

los de los goliardos, aquellos estudiantes medievales que cantaban las alegrías del vino y del amor con versos locuaces y exuberantes en los que resonaban las palabras de Horacio y de Ovidio[126], sino, más bien, los que les proporcionó Keating, que es solo discípulo indirecto de los clásicos[127]. Por eso, creemos que, frente a otras formas de estudiar la literatura, un análisis que, como el presente, desemboque, tras las necesarias aclaraciones preliminares, en el estudio de cuestiones que los propios alumnos sienten como de gran actualidad, puede animarlos a la lectura, alimentando en ellos tanto el anhelo estético y afectivo de vivir el *carpe diem* como el de apreciar los textos clásicos que lo desarrollan. Una línea temática como la que aquí exponemos, además de contribuir a la reinserción hermenéutica de la expresión, puede hacer que los estudiantes comprendan más plenamente las relaciones que existen entre la vida, el cine y la literatura[128].

5. CONCLUSIONES

En las últimas décadas la presencia en la enseñanza de enfoques historicistas, de origen decimonónico, ha ido cediendo paso a aproximaciones basadas en la teoría literaria. Esta postula, entre otras cosas, un cuestionamiento de la periodización literaria y su sustitución por otros

---

[126] Los ejemplos son muy numerosos, pero el más significativo es, tal vez, el poema XV, el célebre "*Omittamus studia*", cuyo "*dulce est desipere*" parece remitir al "*dulce est desipere in loco*" de Horacio (*Od.* IV, 12) y cuya autoexhortación a frecuentar las plazas llenas de muchachas recuerda tanto a los consejos ovidianos (*Ars* I, 67 ss.) como a los de Horacio en *Od*. I, 9.

[127] Y a veces ni siquiera Keating, sino los discípulos de Keating, de lo que nos da un ejemplo perfecto Amande, seudónimo de una adolescente francesa que, el 6 de noviembre de 2005, hace en su blog, especialmente dedicado a Lara Fabian, de la que es ferviente fan, las siguientes declaraciones: "*Carpe diem, c'est cueillir l'instant, mais surtout saisir l'instant, saisir le jour, pour saisir la vie.* Cette magnifique phrase de Lara revient dans ma tête sans cesse. Pendant longtemps je me suis posée trop de questions, je n'ai pas su saisir l'instant et je suis passée à côté de choses qui valaient le coup d'être vécues. Mais seulement voilà, je n'ai pas pris le temps de les vivre. (...) Merci Lara pour tout ça. Merci de m'avoir « enseigné » *carpe diem*, merci à ta manière de me faire grandir » En http://larareve.mon-blog.org/index.php/2005/11/06.

[128] La película, no tan unánimemente acogida en otros medios, ha tenido una recepción extraordinaria en el ámbito pedagógico, especialmente entre los profesores de literatura inglesa. *Cf.* a este respecto Glatthorn (1990).

criterios a la hora de organizar el material que constituye objeto de estudio. Frente al análisis por géneros, que cuenta también con cierta tradición histórica, el enfoque tematológico aparece, en primera instancia, como una opción novedosa y, dada la importancia de la formalización de los temas en el hecho literario, como una aproximación alternativa de fundamental interés.

Sin embargo, en nuestro contexto, las carencias de los actuales estudiantes universitarios, consecuencia de una deficiente educación literaria en etapas anteriores, dificultan que este acercamiento resulte todo lo fructífero que cabría esperar. Considerando la formación previa de los alumnos de hoy en día, el enfoque periodológico continúa siendo el más adecuado para la organización de la materia "Estéticas y contextos artístico-literarios de la literatura universal", del primer curso del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas.

No obstante, como hemos sostenido en estas páginas, el enfoque tematológico no debería ser del todo descartado, pues tiene su utilidad, dado el gran rendimiento didáctico de los planteamientos teóricos y los análisis prácticos efectuados desde la teoría de la intertextualidad de Genette (1982), ya sea mediante actividades extracurriculares, como el curso de extensión universitaria presentado, o en forma de módulo didáctico inserto en el programa general de una asignatura organizada periodológicamente. Las reflexiones y materiales que sobre el tópico del *carpe diem* ofrecemos en estas páginas pueden servir de guía, en fin, para el tratamiento de muchos otros motivos, tópicos, argumentos y mitos relevantes en la historia de la literatura.

6. REFERENCIAS

Aguiar e Silva, V. M. (1972). Teoría de la Literatura. Gredos.

Brandenburg, A. (2004). N.H. Kleinbaum. Der Club der toten Dichter. Anregungen für produktionsorientiertes Lesen. Beyer Verlag [4ª edición].

Crespo, A. (2001). Las rosas tardías de la poesía romana. Por los siglos (Ensayos sobre literatura europea (pp. 15-28). Pre-textos.

Cristóbal López, V. (1994). El tópico del carpe diem en las letras latinas. En Aspectos didácticos de latín 4 (pp. 225-267). Universidad de Zaragoza.

Curtius, E. R. (1955). Literatura europea y Edad Media latina. Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, C. (2004). Periodología, cambio literario e historia comparada: apuntes metodológicos. En A. Abuín González y A. Tarrío Varela (Eds.) Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas na península Ibérica (pp. 121-15). Universidad de Santiago de Compsostela.

Escobar Chico, A. (2000a). Hacia una definición lingüística del tópico literario. Myrtia, 15, 123-160.

Escobar Chico, A. (2000b). Configuración, desarrollo y definición del tópico literario grecolatino. En J. Mascaró, M. Otero, A. Escobar, J. Alberich, A. Alamillo (Eds.), Aspectos didácticos de lenguas clásicas 1 (pp. 65-100). Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Genette, G. (1982). Palimpsestes. La littérature au second dégrée. Seuil.

Gilead, S. (1985). Ungathering "Gather ye Rosebuds": Herrick's Misreading of Carpe Diem. Criticism XXVII.2, 133-153.

Glatthorn, A. A. (1990). Dead Poets: Live Issues. English Journal, 79.5, 83-84.

González de Escandón, B. (1938). Los temas del carpe diem y la brevedad de la rosa en la poesía española. Universidad de Barcelona.

Greene, Th. M. (1982). The Light in Troy. Imitation and Discovery in Renaissance Poetry. Yale University Press.

Grindhammer, L. (1993). Hollywood in the English Language Classroom: The Dead Poets Society. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 4, 244-250.

Horacio (1985). Epodos y Odas. Alianza [Trad. V. Cristóbal López].

Kleinbaum, N. H. (1989). Dead Poets Society. New York-Toronto-London-Sidney. Bantam Books.

Kleinbaum, N. H. (1991). El Club de los poetas muertos. Plaza y Janés [Trad. M. Escrivá de Romaní].

Krapf, H. G. (2003). Key to Nancy H. Kleinbaum Dead Poets Society. Aschendorff Verlag [4ª edición].

Krüger-Kahloula, A. (1992). Recycling Dead Poets: An English Unit for the Upper Grades. Der Fremdsprachliche Unterricht. 8.4, 42-46.

Laguna Mariscal, G. (1999). 'En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada': historia de un tópico literario (I). Anuario de Estudios Filolológicos, 22, 197-213.

Laguna Mariscal, G. y M. Martínez Sariego (2011). Invitación al disfrute vital. En R. Moreno Soldevila (Ed.), Diccionario de motivos amatorios en la literatura latina (siglos III a.C.-II d.C) (pp. 207-210). Universidad de Huelva.

Leeman, A. D. (1982). The Lonely Vigil. A Topos in Ancient Literature. En J. den Boeft y A. H. M. Kessels (Eds.), Actus. Studies in honour of H. L. W. Nelson, Utrecht: Instituut voor Klassieke Talen (pp. 189-201) [reimpreso: A. D. Leeman, Form und Sinn. Studien zur römischen Literatur, Frankfurt, pp. 213-230, 1985].

Liebelt, W. (1995). (Ed.) Der Film Dead Poets Society im Englischunterricht: Arbeitshilfen, Filmkritiken, Aufsätze. Materialien zur Medienpädagogik 6. Veröffentlichungen der niedersächsischen Landenmedienstelle.

Liebelt, W. (1996). Der Film Dead Poets Society im Englischunterricht. Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 4, 364-371.

Maestro, J. G. (2017-2022). Crítica de la razón literaria: una Teoría de la Literatura científica, crítica y dialéctica. Tratado de investigación científica, crítica y dialéctica sobre los fundamentos, desarrollos y posibilidades del conocimiento racionalista de la literatura. Editorial Academia del Hispanismo. Edición digital en <https://bit.ly/3BTO4GW> (01.12.2022).

Maestro, Jesús G. (16 de agosto, 2019). Crítica a La Universidad light de Francisco Esteban Bara: contra la actual Universidad posmoderna. https://youtu.be/lBOKu 7pWBdw?si=xt3g3aoxEcfwlaT-

Martínez Fernández, J. E. (1997). De la influencia literaria a la huella textual. Exemplaria, 1, 179-200.

Martínez Fernández, J. E. (2001). La intertextualidad literaria. Base teórica y práctica textual. Cátedra.

Martínez Sariego, M. M. (2004). El carpe diem en la literatura náhuatl: un caso de poligénesis. En J. M. Nieto Ibáñez (Ed.), Humanismo y tradición clásica en España y América II (pp. 183-222). Universidad de León Secretariado de publicaciones.

Martínez Sariego, M. M. (2007). Los avatares del carpe diem de los siglos XVI al XVIII. Apuntes para el estudio diacrónico del tópico en las literaturas hispánicas (I). En C. A. Morón Espinosa y J. M. Ruiz Martínez (Eds.), En teoría hablamos de literatura. Actas del III Congreso de la ALEPH (pp. 198-205). Dauro.

Martínez Sariego, M. M. (2008). Los avatares del carpe diem de los siglos XIX al XX. Apuntes para el estudio diacrónico del tópico en las literaturas hispánicas (II). En VV.AA. (Eds.), Actas del I Congreso Internacional de Filología Hispánica Jóvenes Investigadores 'Orientaciones metodológicas' (pp. 623-636). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Martínez Sariego, M. M. (2010), "El argumento del carpe diem en los epitalamios poéticos latinos", en J. Luque, M. D. Rincón, e I. Velázquez (eds.), Dulces Camenae. Poética y poesía latinas, EUG-SELAT: Jaén-Granada, 261-270.

Martínez Sariego, M. M. (2014). La retórica de la seducción y el carpe diem en la poesía europea: algunas calas. En C. Wibrow y P. González de Ávila (Coords.). Culturas de la seducción (pp. 105-114). Ediciones Universidad de Salamanca.

Martínez Sariego, M. M. (2015). Supuestos sexistas del carpe diem erótico y réplicas femeninas en la poesía contemporánea. En Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género (pp. 120-135). Siemus.

Martínez Sariego, M. M. (2019). Días de vino y rosas: el carpe diem convival y sus realizaciones literarias. En Dioniso, el vino y la música. Divino frenesí, de ayer a hoy (pp. 145-162). Editorial Cérix-Uco Press.

Mendoza Fillola, A. (1994). Literatura comparada e intertextualidad: Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (Educación secundaria). La muralla.

Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mletzko, M. (2005). Ernte den Tag. Carpe diem. Das Florilegium der römischen Verskunst. BoD GmbH.

Naupert, C. (2001). La tematología comparatista entre teoría y práctica. La novela de adulterio en la segunda mitad del siglo XIX. Arco Libros.

Naupert, C. (Comp.) (2003) Tematología y comparatismo literario. Arco Libros.

Ovidio (1979). Arte de amar. Bosch [Trad. J.I. Ciruelo].

Pimentel, L. A. (1993). Tematología y transtextualidad. NRFH, 1, 215-229.

Sánchez Tortosa, J. (2018). El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo. Akal.

Schulman, T. (1988). The Dead Poets Society. Revised Third Draft. September 29, 1988.

Schuth, L. (2004). Dead Poets Society. Der Club der toten Dichter. Inhalt·Hintergrund·Interpretation. Mentor Verlag.

Seger, L. y Whetmore, E. J. (1994). From Script to Screen. The Collaborative Art of Filmmaking. Henry Holt and Company.

Wellington, J. E. (1956). An analysis of the Carpe Diem Theme in Seventeenth-Century English Poetry (1590-1700). [PhD Thesis: Florida State University].

SPELLCHECKER FOR SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS: PROGRAMA PARA LA DETECCIÓN AUTOMÁTICA DE ERRORES ORTOGRÁFICOS EN ESPAÑOL

NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición y desarrollo de la competencia ortográfica en los aprendices de ELE es uno de los aspectos clave de los niveles iniciales A1 y A2, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006). Desde el punto de vista de la actuación docente, es fundamental, por tanto, promover actividades que permitan la ampliación de la conciencia de los estudiantes sobre estos aspectos para que puedan corregir los errores e identificar las dificultades que puedan detectarse desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que no fosilicen en la interlengua ni deriven en errores y dificultades mayores.

Además, la ortografía tiene una repercusión directa en la calidad de la expresión escrita, pero también en la lectura en voz alta, en la comprensión oral y en la comprensión escrita, pues deriva de la asimilación de la relación entre sonidos y grafías. En este sentido, a la hora de seleccionar los tipos de actividades es importante tener en cuenta la lengua inicial de los aprendices, en tanto que algunos de los errores o dificultades pueden proceder de interferencias entre esta y la lengua meta, sobre todo, cuando son cercanas etimológicamente, como sucede, por ejemplo, con el español y el portugués (*vid.* Almeida, 1995). Por ello, resulta necesario realizar diagnósticos periódicos al alumnado para conocer su grado

de corrección ortográfica y el desarrollo y evolución de la competencia ortográfica a lo largo de un período de tiempo determinado.

Una de las principales dificultades con las que se puede encontrar el profesor-investigador es la carencia de tiempo para llevar a cabo análisis manuales de los escritos de los estudiantes de forma periódica. Por eso, la existencia de un programa informático que chequee automáticamente las palabras de los textos y devuelva unos resultados cualitativos y cuantitativos de cada alumno supondría una gran ventaja en la fase de análisis y agilizaría la realización de diagnósticos periódicos que permitiesen optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con esta finalidad, surge el programa *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students* (S4SS) que se presenta en este trabajo.

2. OBJETIVOS

Como hemos adelantado en la introducción, las tecnologías permiten agilizar parte del trabajo del profesor-investigador. En ocasiones, es necesaria la creación de herramientas y recursos *ad hoc* para la necesidad concreta del estudio, pues no siempre existen recursos que se adapten a lo que requerimos. Con la creación del programa Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students (S4SS) pretendemos contribuir al análisis cualitativo y cuantitativo de datos ortográficos. Así, el principal objetivo es el diseño y puesta en funcionamiento de un programa que determine las palabras correctas e incorrectas ortográficamente en los escritos digitalizados de los estudiantes de ELE, devolviendo resultados relativos y absolutos individuales y grupales, de manera que se pueda realizar un seguimiento de la progresión del alumnado más o menos personalizado.

Para un mayor rendimiento del programa que repercuta en la agilización de más fases de las investigaciones empíricas en materia ortográfica, nos marcamos, también, el objetivo de que los resultados automáticos del análisis se reflejen en tablas de palabras (para facilitar los análisis cualitativos de datos) y en gráficos porcentuales (para facilitar los análisis cuantitativos).

En definitiva, el resultado perseguido es una herramienta que permita automatizar el análisis bruto y el tratamiento estadístico de los datos ortográficos extraídos de textos escritos.

3. MARCO TEÓRICO

La justificación teórica del presente trabajo se basa en tres ejes fundamentales, que dan lugar a los subapartados de esta sección: la competencia ortográfica en los dos documentos institucionales más relevantes, esto es, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) y la pertinencia del análisis de errores, concretamente, ortográficos.

3.1. La ortografía en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) distingue seis competencias en la adquisición de una lengua: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia ortográfica "supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos" (2001: 114), por lo que, en las lenguas alfabéticas como el español, un aprendiz debe ser capaz tanto de percibir como de producir la forma de las letras, la correcta ortografía de las palabras, los signos de puntuación, las convenciones tipográficas y los signos no alfabetizables de uso común (2001: 115). Interesa particularmente a este estudio el segundo de ellos, en tanto que se centra en la ortografía de las palabras, pero también cabe atender a la competencia ortoépica, estrechamente relacionada con la anterior, pues el dominio de la pronunciación a partir de la forma escrita implica, entre otros, el conocimiento de las convenciones ortográficas (2001: 115). En definitiva, aspectos como la articulación, la pronunciación o la asociación entre sonidos y grafías están directamente involucrados en la adquisición de la competencia ortográfica, aunque esta siempre tenga como soporte la escritura. De este modo, su dominio se determina en la evaluación de la expresión escrita, de acuerdo con los siguientes parámetros y distribución por niveles:

TABLA 1. *Dominio de la ortografía exigido en cada nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

	DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Fuente: Consejo de Europa (2001: 115)

Para lograr el desarrollo de la capacidad de control del sistema de escritura, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001: 152) sugiere la realización de prácticas de escritura a mano, de dictado, de memorización del alfabeto en relación con valores fonéticos, palabras o normas de puntuación, de exposición a textos auténticos y diversos o de simple transferencia de la L1 a la lengua meta.

3.2. La ortografía en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) dedica el cuarto bloque a los aspectos ortográficos, con un inventario destinado a todos los niveles de lengua cuya finalidad es, como se describe en la introducción al apartado, "adecuar su presentación y su nivelación a las necesidades comunicativas del alumno, al desarrollo de su proceso de aprendizaje y a la relación entre los elementos ortográficos y los otros niveles de estructuración lingüística" (Instituto Cervantes, 2006).

Así, se distribuyen entre los niveles A1 y C2 los diferentes contenidos sobre cada uno de los siguientes aspectos generales: (i) ortografía de

letras y palabras, (ii) acentuación gráfica, (iii) puntuación y (iv) abreviaturas y siglas. Los dos primeros epígrafes son los que competen directamente al objeto de estudio de este trabajo, pues se centran en las relaciones entre el sistema grafemático y el fonológico, la ortografía léxica y el sistema acentual.

A modo ilustrativo, puede consultarse, en el *Plan Curricular*, la sección "Ortografía. Inventario A1-A2" (Instituto Cervantes, 2006), que recoge los conocimientos iniciales concretos que deben dominar los aprendices de ELE. Dada su importancia como base de la competencia ortográfica, su correcta asimilación en los primeros niveles debe ser uno de los principales objetivos para el desarrollo de la expresión escrita en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Además, conocer las dificultades del alumnado desde el nivel inicial permite corregir de forma temprana sus errores y evitar que los arrastre a niveles superiores. Por esta razón, en principio y aunque pudiera ser aplicable a otros niveles, este estudio se restringe al nivel A2, que capacita al aprendiz como "usuario básico" de la lengua y que sienta las bases lingüísticas que le permitirán afrontar con solvencia una formación intermedia encaminada a formar "usuarios independientes" (Consejo de Europa, 2001).

3.3. El análisis de errores ortográficos

Resulta interesante detectar y analizar los errores concretos de los aprendices para atender a sus dificultades y reforzarlas. El análisis del error, como corriente de investigación, empieza a coger fuerza en los años sesenta, al concebirse como una forma no de prevenirlos sino de identificar aquellos que son resultado de interferencias (França, 2018). Así, desde el trabajo de Corder (1967), el error comienza a verse como una fuente de información de gran relevancia tanto para los estudiantes como para los docentes, pero especialmente para los investigadores, ya que proporcionan "evidencias del sistema de la lengua que los alumnos han aprendido en un determinado momento" (Corder, 1967: 253). En definitiva, y en palabras de França (2018), el análisis del error "ajuda a medir as dificuldades e o nível de aprendizagem dos alunos, o que permite aperfeiçoar a aprendizagem da língua estrangeira a medida que se constatam as dificuldades" (2018: 38).

De este modo, el error comienza a ser visto como una parte inevitable del proceso de aprendizaje que garantiza su progresión y que, por tanto, es positivo. Las técnicas de superación del error de esta corriente "têm em conta a tomada de consciência por parte do aprendiz de suas próprias estratégias e da interação discursiva" (França, 2018: 38).

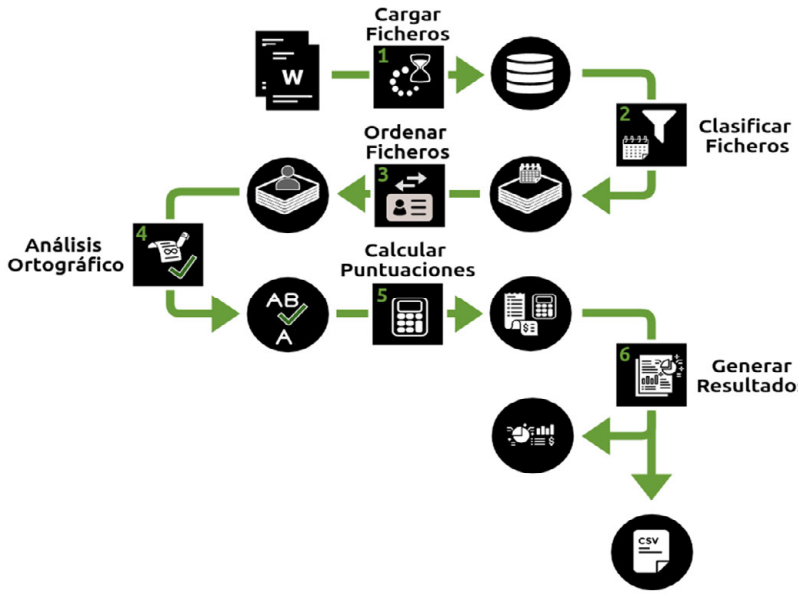
En el caso concreto de los errores ortográficos, algunos estudiosos del tema, como Sánchez (2009), aconsejan, incluso, que sean los propios estudiantes quienes cataloguen y clasifiquen los errores que cometan, en función de su frecuencia y de acuerdo con un modelo taxonómico proporcionado por el profesor (que podrá ir modificándose y adaptándose a las necesidades de su aprendizaje). Con ello, se logra desarrollar su conciencia ortográfica y, en consecuencia, mejorar la expresión escrita (Sánchez, 2009: 37).

4. METODOLOGÍA

Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students (S4SS) es una herramienta de análisis de texto programada mediante el lenguaje de *scripting* Python, que permite chequear la ortografía de los textos en Word y generar gráficas de resultados. El funcionamiento del programa, como se ilustra en el diagrama general de la figura 1, se divide en 6 etapas principales: (i) cargar ficheros, (ii) clasificar ficheros, (iii) ordenar ficheros, (iv) analizar ortográficamente los textos de los ficheros, (v) calcular puntuaciones y (vi) generar resultados.

A continuación, se describe sintéticamente el funcionamiento del programa informático en cada una de las etapas que recoge el diagrama. Cabe señalar que, para una explicación más ilustrativa, hemos tomado como ejemplo números y grupos hipotéticos de participantes y fechas de recogida de datos orientativas. El funcionamiento por etapas del *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students* (S4SS) sería, por tanto, el siguiente:

FIGURA 1. *Diagrama general de funcionamiento del programa Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students (S4SS)*



Fuente: Elaboración propia

a. Etapa 1 – Carga de ficheros: carga los ficheros de Word (formato.doc y.docx) en la memoria para verificar si el documento es válido. La validez del documento viene determinada por dos factores: (i) que exista identificador de la prueba (A1,... A20) y (ii) que tenga una fecha y esta sea válida (18/04/2023, 30-05-2023 o 31/05/2022). Si no se encuentra alguna de las dos cosas, se considera que el fichero es incorrecto y no se tiene en cuenta. Si, por el contrario, el fichero es correcto, se extrae la información.

b. Etapa 2 – Clasificación de ficheros: agrupa por fechas los datos cargados previamente, de modo que los ficheros que contienen las redacciones que se han realizado en la misma fecha vayan juntos. Se trata de un paso importante, puesto que necesitamos saber a qué prueba pertenece cada fichero.

c. Etapa 3 – Ordenación de ficheros: realiza una ordenación de los datos en función del identificador (A1-A21 y E1-E8) de

la prueba. La ordenación es creciente (A1, A11, A12, […], A19, A2, A20, A21, A3, A4…) y se realiza para cada uno de los grupos obtenidos en la etapa anterior, es decir, para cada conjunto de redacciones clasificadas por fecha.

Etapa 4 - Análisis ortográfico: verifica si las palabras son ortográficamente correctas. Para ello, se ha diseñado un algoritmo que usa la Distancia de Levenshtein para calcular la correctitud de la palabra. El funcionamiento del algoritmo de Levenshtein se basa en realizar permutaciones (inserciones, supresiones, sustituciones y transposiciones) de D caracteres sobre la palabra original. Así, el valor que se le asigne a D será la Distancia de Levenshtein. Como lo que interesa en este caso es comprobar con la mayor exactitud la correctitud de la palabra, se ha usado la menor distancia posible (D=1). El algoritmo compara todas las permutaciones de la palabra con las presentes en una lista que recoge sus respectivas frecuencias[129] y se queda con aquella más frecuente que encaje a distancia menor o igual que 1. Como lo que queremos saber es si una palabra dada es correcta, basta con verificar si está en la lista de frecuentes.

d. Etapa 5 – Cálculo de puntuaciones: una vez se obtienen las palabras correctas e incorrectas de los textos, el programa calcula las siguientes medidas: valor absoluto y relativo de palabras únicas, repetidas, correctas e incorrectas.

e. Etapa 6 - Generación de resultados: a partir de las puntuaciones anteriores, se generan tablas de palabras ortográficamente correctas e incorrectas y gráficos con los resultados individuales y grupales.

5. RESULTADOS

El resultado final del funcionamiento del programa *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students* (S4SS) descrito en el apartado anterior es la generación automática de tablas y gráficos de donde podemos extraer datos cualitativos y cuantitativos. En el primer caso, para

[129] Para calcular esta lista de palabras y frecuencias, hemos empleado un texto plano (.txt), disponible en la red, del *Quijote*, dada su riqueza léxica, gramatical y discursiva, que nos permite obtener unos resultados

facilitar la posterior interpretación de los datos, el programa devuelve los resultados en forma de tabla, estructurada en tres columnas, que recogen el identificador del alumno o participante en la investigación (un código alfanumérico con el que previamente se han anonimizado los textos), una columna con las palabras ortográficamente correctas y otra columna con las palabras erradas. Su apariencia es la que se puede ver en la figura 2.

FIGURA 2. *Imagen de una tabla de palabras correctas e incorrectas tras el análisis de textos con el programa S4SS*

18/04/2023

Word Usage Summary

Student	Correct Words	Mistake Words
A1	Mi, película, favorita, es, sobre, un, hombre, que, es, policía, Me, gusta, mucho, porque, al, inicio, de, la, el, policía, va, a, uma, isla, para, hacer, uma, sobre, el, de, uma, mujer, que, es, loca, y, que, puede, representar, um, peligro, para, si, misma, y, para, los, demás, Cuando, el, llega, se, encuentra, com, varios, representantes, de, la, isla, que, le, la, Empemzó, a, algunas, personas, y, con, el, tiempo, el, policía, piensa, que, ella, huyó, por, miedo, y, encontrarla, No, obstante, con, el, tiempo, el, empieza, a, tener, pesadillas, sobre, su, mujer, e, sus, hijos, y, al, final, descubrimos, que, la, mujer, que, desapareció, no, existía, sino, que, era, una, mentira, para, intentar, que, el, recupere, su, memoria, e, que, confiesa, su, crimen, la, muerte, de, su, esposa	imterogar, película, comsiderada, imtenta, empemzó, imvestigación, pemsamos, desaparecimiento, explicám, situación
A10	Mi, película, favorita, es, How, to, train, your, dragon, Es, una, película, animada, y, habla, sobre, un, niño, que, es, diferente, Él, vive, en, una, isla, que, es, atracada, por, dragones, y, el, das, personas, de, la, isla, él, no, os, matar, por, qué, no, quieras, En, un, momento, determinado, él, un, dragón, e, se, torna, su, amigo, Él, pasa, la, película, a, lo, e, lo, as, de, su, familia	oposto, defendé, consegue, outras, ajudá, coñece, econdidas
A11	Mi, película, favorita, es, Mamma, Mia, Hamma, Mia, es, un, romance, musical, del, año, que, ha, marcado, mi, infancia, Este, musical, trata, las, preparaciones, para, la, boda, de, Sophie, hija, de, la, principal, Danna, Sheridan, La, película, se, pasa, en, una, isla, Sophie, nunca, ha, conocido, su, padre, porque, su, madre, nunca, le, he, contado, Sophie, lee, los, de, Danna, y, encuentra, trés, hombres, que, pondrán, ser, sus, padres, Por, eso, Sophie, los, a, su, boda, sin, contar, a, Danna, Al, final, no, se, sabe, quien, es, su, padre, Sophie, no, se, casa, por, viajar, el, mundo, con, su, novio, pero, Danna, se, con, el, amor, de, su, vida, uno, de, los, trés, hombres, Los, motivos, porque, tanto, me, gusta, esta, película, son, na, banda, sonora, que, son, covers, de, las, de, una, banda, llamada, ABBA, que, me, gusta, mucho, y, las, relaciones, de, amistad, y, presentes, La, tanto, entre, Sophie, y, Danna, Sophie, y, sus, mejores, amigas, Danna, y, sus, amigas, Sophie, y, su, novio, entre, otras, son, muy, emocionantes	familares, janales, nellos, reencuentra, intimitad, opcionando, greca, hamma, persanje, envita, musicas
A12	Mi, película, favorita, eres, Spirited, Away, El, es, Hayao, Miyazaki, Es, una, película, de, animación, japonesa, producida, en, el, Studio, Ghibli, El, filme, cuenta, la, historia, de, una, niña, de, diez, años, llamada, Chihiro, quien, durante, una, mudanza, es, presa, en, un, mundo, magico, y, sobrenatural, Chihiro, tiene, como, misión, salvar, sus, padres, y, regresar, a, su, mundo, Mi, personaje, favorita, es, llamado, Haku, si, puede, transformar, en, dragon, y, ayuda, Chihiro, en, su, viaje	spirited, diretor, hayao, miyazaki, ghibli
A13	Mi, película, favorita, es, El, Rey, León, Mi, gustan, mucho, las, películas, de, animación, El, Rey, León, es, la, película, de, mi, infancia, y, aún, me, gusta, ver, Mi, personajes, favoritos, es, Simba, y, Kovu, del, Rey, León, Esta, película, me, hace, y, llorar, Recomiendo, esta, película, a, todo, el, mundo, creo, que, gustará, a, todos, tanto, como, a, mi, Yo, tengo, muchos, peluches, y, ropa, de, Simba, Esta, película, me, hace, muy, feliz, Me, gusta, tambien, la, serie, del, hijo, de, Simba, y, Nala, Kion	rir, kion, nala, kovu
A14	Mi, película, favorita, es, Poveri, ma, una, comedia, italiana, La, historia, se, pasa, a, Torresseca, un, pequeño, pueblo, cerca, de, Roma, Una, familia, muy, pobre, vivía, en, una, casa, muy, simple, Ellos, erán, muy, felices, sus, una, especie, de, comida, frita, rellena, generalmente, con, jamón, y, queso, Ese, era, su, sustento, lo, que, les, permitia, sobrevivir, Un, día, a, la, noche, en, la, televisión, una, señora, anuncia, los, números, ganadores, de, la, lotería, y, ellos, a, partir, de, ese, momento, se, vuelven, en, una, de, las, familias, más, ricas, de, Roma, Después, todo, el, resto, de, la, historia, se, resume, a, un, montón, de, anécdotas, y, aventuras, que, pasan, en, la, vida, de, esta, familia	frigiendo, suppli, torresseca, ricchi, poveri, hilariantes

Fuente: Elaboración propia

Junto a las tablas de palabras correctas e incorrectas, el programa ofrece, además, tablas sumariales con las frecuencias de palabras empleadas por cada participante, donde se incluyen no solo el número de palabras correctas e incorrectas de cada escrito, sino también el número de palabras únicas y repetidas. El programa devuelve, en este caso, datos absolutos y relativos individualizados, así como el cálculo grupal y la media del conjunto de participantes. Así, se obtiene una tabla como la que puede observarse en la figura 3, estructurada en diez columnas con el siguiente distribución de contenidos: (1) identificador del participante, (2) número

total de palabras empleadas, (3) número de palabras únicas (no repetidas), (4) porcentaje de palabras únicas, (5) número de palabras repetidas, (6) porcentaje de palabras repetidas, (7) número de palabras correctas, (8) porcentaje de palabras correctas, (9) número de palabras incorrectas, y (10) porcentaje de palabras incorrectas. Finalmente, en la última fila, el programa suma los totales y calcula la media grupal del total de palabras, palabras únicas y repetidas, y palabras correctas e incorrectas, devolviendo nuevamente resultados absolutos y relativos.

FIGURA 3. *Imagen de una tabla con el sumario de frecuencias de palabras tras el análisis de textos con el programa S4SS*

WORD FRECUENCY SUMMARY

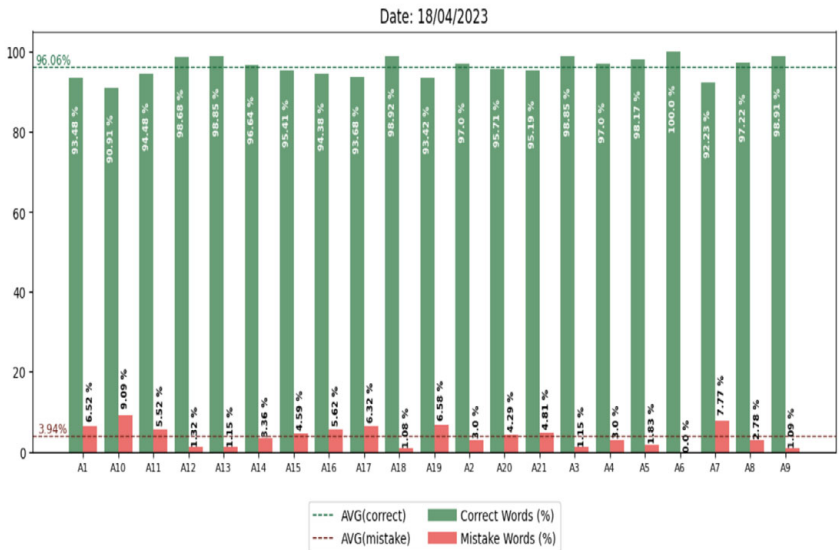
Student	Total Words (N)	Unique Words (N)	Unique Words (%)	Repeated Words (N)	Repeated Words (%)	Correct Words (N)	Correct Words (%)	Mistake Words (N)	Mistake Words (%)
A1	138	88	63.77	50	36.23	129	93.48	10	7.25
A10	77	58	75.32	19	24.68	70	90.91	7	9.09
A11	181	109	60.22	72	39.78	171	94.48	11	6.08
A12	76	57	75.00	19	25.00	75	98.68	5	6.58
A13	87	55	63.22	32	36.78	86	98.85	4	4.60
A14	119	86	72.27	33	27.73	115	96.64	6	5.04
A15	109	69	63.30	40	36.70	104	95.41	6	5.50
A16	89	67	75.28	22	24.72	84	94.38	5	5.62
A17	95	75	78.95	20	21.05	89	93.68	7	7.37
A18	93	72	77.42	21	22.58	92	98.92	1	1.08
A19	76	63	82.89	13	17.11	71	93.42	8	10.53
A2	100	71	71.00	29	29.00	97	97.00	3	3.00
A20	70	57	81.43	13	18.57	67	95.71	7	10.00
A21	104	75	72.12	29	27.88	99	95.19	6	5.77
A3	87	60	68.97	27	31.03	86	98.85	2	2.30
A4	100	74	74.00	26	26.00	97	97.00	4	4.00
A5	109	68	62.39	41	37.61	107	98.17	3	2.75
A6	104	78	75.00	26	25.00	104	100.00	0	0.00
A7	103	70	67.96	33	32.04	95	92.23	9	8.74
A8	72	60	83.33	12	16.67	70	97.22	2	2.78
A9	92	65	70.65	27	29.35	91	98.91	2	2.17
Total:	2081	1477	70.98	604	29.00	1999	96.06	108	3.94

Fuente: Elaboración propia

Sobre los datos de la tabla de la figura 3, el programa *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students* (S4SS) elabora automaticamente uma gráfica de barras con los porcentajes de acierto y error individualizados, es decir, de cada participante por separado. De este modo, se puede contrastar visualmente el resultado de todos los participantes en una fecha concreta, como se puede apreciar en la figura 4. Si realizamos la misma operación para cada una de las fechas de las que tengamos pruebas escritas de los alumnos o los participantes en una

investigación, obtendremos una gráfica con los resultados de cada fecha, que nos permitirá ver su progresión individualizada. El programa también está preparado para efectuar esta operación, pero solo contrastando las fechas de dos en dos, ya que sigue un diseño propio de la investigación experimental, en la que normalmente se realizan análisis contrastivos entre dos pruebas: un pretest y un postest.

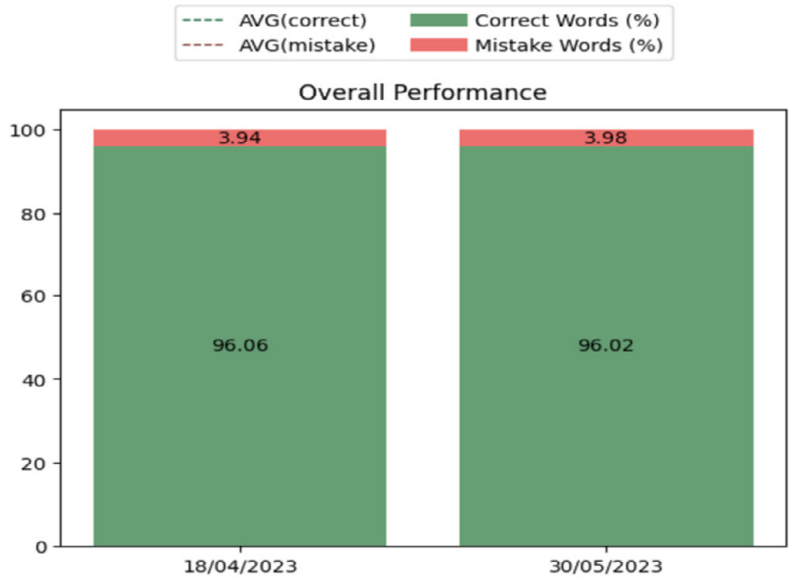
FIGURA 4. *Imagen de una gráfica con los porcentajes individualizados de palabras correctas e incorrectas tras el análisis de textos con el programa S4SS*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados globales, que permiten contrastar conjuntos de alumnos o de participantes en una investigación (como un grupo de control con un grupo experimental), el programa *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students (S□SS)* devuelve gráficas de barras, como la que se muestra en la figura 5, en las que se visualiza el porcentaje de acierto y error de grupos de alumnado o de participantes, organizados por fecha. Así, un profesor-investigador puede simplemente ver la media de resultados de un grupo en una o varias fechas o contrastarla con la de otro grupo en las fechas que escoja.

FIGURA 5. *Imagen de una gráfica con los porcentajes globales de palabras correctas e incorrectas en dos fechas diferentes tras el análisis de textos con el programa S4SS.*



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, el programa informático *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students* (S4SS) no solo analiza ortográficamente los textos escritos en documentos de Word para determinar la corrección o incorrección de las palabras que contienen, sino que va mucho más allá, al ser capaz de procesar esos datos, ordenarlos y contrastarlos de forma totalmente automática. Tanto las tablas de palabras como las numéricas y las gráficas de porcentajes facilitan enormemente la labor del profesor como corrector y evaluador, así como la del investigador en las fases de análisis de los datos brutos y de los datos depurados, en estudios cualitativos y cuantitativos.

La principal funcionalidad del programa es la realización automática de diagnósticos sobre la competencia ortográfica de los aprendices de ELE de primeros niveles, pero su uso es extrapolable a niveles superiores o, incluso, a otras etapas educativas, como la Primaria, la Secundaria Obligatoria o el Bachillerato. Además, puede ser útil para fomentar el autoaprendizaje y desarrollar la autonomía de los estudiantes, en tanto que,

si fuesen usuarios del programa, podrían obtener, a través de él, una corrección y evaluación automáticas de los resultados de sus escritos, a modo de *feedback* inmediato y sin necesidad de esperar la corrección por parte del instructor. En este sentido, puede ser una herramienta útil para la enseñanza a distancia, la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje o el autodidactismo. En definitiva, aunque *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students* (S4SS) está diseñado y concebido como un recurso de apoyo a la investigación, su aprovechamiento es extensible a muchas otras funciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española.

6. DISCUSIÓN

El programa *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students* (S4SS), creado *ad hoc* para la realización de investigaciones sobre corrección ortográfica en español, permite extraer automáticamente los datos de los textos de los aprendices digitalizados, para realizar, de forma automática, análisis cualitativos y cuantitativos (gracias a las tabas de palabras correctas e incorrectas, de frecuencias de uso y de gráficas porcentuales individualizadas y globales que devuelve el programa), así contrastivos, en función de los requerimientos concretos del estudio. Al permitir analizar conjuntos de textos y comparar sus resultados de forma automática, es una herramienta óptima para agilizar las investigaciones de carácter experimental (como experimentos, preexperimentos o cuasiexperimentos), ya que facilita el estudio contrastivo tanto de los datos de las pruebas de pretest y de postest, que se realizan a los participantes antes y después de recibir el estímulo, como de los grupos experimental y de control.

Sin embargo, el programa informático diseñado no está exento de un pequeño margen de error. Como ya se comentó en el apartado dedicado a la metodología, la Distancia 1 del algoritmo de Levenshtein permite obtener los resultados más exactos posibles en cuanto al grado de correctitud de las palabras, pero puede ocurrir que, en determinados contextos, el programa identifique determinadas palabras como correctas (porque existen en español) sin serlo (porque, en ese contexto, son

erróneas ortográficamente). Uno de los casos en los que podemos observar este desajuste es cuando el programa clasifica una palabra mal acentuada como correcta; por ejemplo, *cómo* y *como* en un mismo contexto discursivo (*¿Cómo dices?* vs. *Como dices*) pueden ser identificadas como válidas, aunque estén confundidas, ya que el programa comprueba únicamente que la palabra esté bien escrita en español, y tanto *cómo* como *como* lo están.

Aunque afecta a pocos casos, convendría, en un futuro, trabajar en mejorar esta debilidad del programa para alcanzar resultados más fiables de manera automática. Sin embargo, con los medios disponibles para la elaboración de este trabajo, no ha sido posible afinarlo más y se ha tenido que realizar una última revisión manual para detectar estos fallos y depurar los resultados. En todo caso, la fiabilidad del programa y, por tanto, de los resultados de los análisis que realiza es muy alta, por lo que resulta válida y está en condiciones de ser pilotada.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, se ha mostrado el diseño y las funcionalidades de la herramienta *Spellchecker for Spanish as a Foreign Language Students* (S4SS), creada *ad hoc* para la detección de palabras mal escritas en español.

Para la automatización del análisis ortográfico de textos, se ha recurrido a las tecnologías a fin de crear un programa informático que clasifica las palabras empleadas en correctas e incorrectas y calcula el porcentaje de acierto y error individual y colectivo, lo que agiliza la realización de diagnósticos del grado de desarrollo competencial del alumnado y simplifica el tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos. Con ello, se pretende facilitar la corrección y facilitar la labor de docentes e investigadores en materia de lenguas.

En definitiva, hemos tratado de contribuir al diagnóstico de errores en los aprendices de ELE, por una parte, y a la creación de herramientas y recursos para el desarrollo y valoración de su competencia ortográfica, por otra. Si bien somos conscientes de que hay aspectos mejorables, como los que ya hemos mencionado, y aun otros que pudieran

detectarse, consideramos que el trabajo realizado sirve para sentar las bases de futuros estudios sobre la cuestión que contribuyan a un retrato ortográfico de la interlengua en los aprendices de ELE, a partir del cual se puedan realizar sugerencias didácticas fundamentadas que logren una corrección efectiva de los errores registrados.

8. REFERENCIAS

Almeida, J. C. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En Almeida, J.C.P. (Ed.), Português para estrangeiros interface com o español (pp. 13-21). Pontes.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. International Review of Aplied Linguistics -IRAL, 5, 161-170.

Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

França, S. S. (2018). Dificuldades na aprendizagem do espanhol no Brasil: Reflexões sobre a escrita. Revista Primeira Escrita, 5, 36-45.

Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. Revista Marco ELE, 8. http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf

LOS JUEGOS DE MESA DE CREACIÓN DE HISTORIAS COMO INSTRUMENTO INNOVADOR EN LA DIDÁCTICA DE LA NARRATIVA Y LA 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, el sector de los juegos de mesa ha experimentado un auge sin precedentes en el mercado, con un aumento significativo en sus beneficios, pasando de 1,16 billones de dólares en 2017 a 3,63 billones de dólares en 2023 (Georgiev, 2023). Este crecimiento ha estado influenciado en gran medida por el confinamiento vivido en 2020, causado por la pandemia de la Covid-19, que generó un incremento del 20% en este mercado (Matalucci, 2021).

En este contexto, es posible plantearse una pregunta interesante: ¿pueden los juegos de mesa utilizarse como una herramienta innovadora en las aulas para fomentar el interés del alumnado en diversas materias? La respuesta parece ser afirmativa, ya que los juegos de mesa han demostrado ser eficaces para instruir en competencias variadas, como la educación en valores, el razonamiento crítico, el trabajo en equipo y la motivación (Victoria-Uribe *et al.*, 2017; Corchuelo-Rodríguez, 2018).

Este estudio se propone explorar esta posibilidad, aplicada a las aulas de Lengua y Literatura. La metodología se centra en los juegos de mesa de creación de historias, que permiten a los jugadores desarrollar narrativas siguiendo pautas específicas proporcionadas por las guías de

juego. Por tanto, partiendo de los beneficios que se podrían encontrar al trasladar los juegos de mesa a las aulas, esta tipología concreta permite promover habilidades como la oralidad, el trabajo en equipo y la autonomía, y se adapta a las capacidades del alumnado (Torres-Toukoumidis *et al.*, 2018; Terrasa, 2021; Gee, 2005).

Para el desarrollo de esta investigación se ha decidido analizar seis juegos de mesa que responden a esta categoría. Por un lado, tres de ellos recurren a la creación de historias de manera individual: *Llamada a la Aventura* (2019), *Dixit* (2008) y *Story Cubes* (2005). Por otro lado, *Érase una* vez (1993), *¡Sí, Señor Oscuro!* (2005) y *StoryLine* (2016) requieren, de un modo u otro, de la colaboración de todos los jugadores y jugadoras con el fin de elaborar una narrativa completa.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que pretende alcanzar esta investigación son los siguientes:

- Analizar los elementos literarios y narrativos de los juegos de mesa propuestos.
- Desarrollar una clasificación que pueda ser aplicada a la Didáctica para los juegos de mesa de creación de historias que responda a sus características narrativas y literarias.
- Examinar las posibilidades de los juegos de mesa de creación de historias como un instrumento para la Didáctica de la Lengua y la Literatura a través del ABJ.

3. METODOLOGÍA

3.2. El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es una metodología didáctica que recurre a juegos y actividades lúdicas como elemento central para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias (Gómez *et al.*, 2004). A través de los juegos, el ABJ busca motivar al

estudiantado y hacer del proceso de aprendizaje uno más interactivo, atractivo y personalizado (González, 2015).

Trasladar el ABJ a las aulas conlleva una serie de ventajas y beneficios demostrados. En primer lugar, promueve una mayor motivación entre los estudiantes, ya que los juegos, además de ser intrínsecamente divertidos, permiten en el alumnado una competitividad sana o colaboración fructífera (Zabala-Vargas *et al.*, 2020), así como la posibilidad de afrontar un desafío adaptado a su nivel. Esta motivación adicional conduce a una mayor participación y compromiso en las tareas educativas, lo que, a su vez, facilita un aprendizaje más efectivo (Pacheco y Escobar, 2018).

Por tanto, el ABJ fomenta el aprendizaje activo, ya que, a través de juegos y actividades interactivas, los estudiantes participan de manera constante en el proceso educativo (Bakan y Bakan, 2018). Esto les permite no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también aplicarlos en situaciones prácticas. El aprendizaje activo a menudo conduce a una mejor retención de la información (Escobar y Bohórquez, 2018; Zabala-Vargas *et al*., 2020), ya que los estudiantes están comprometidos en el proceso y experimentan directamente las consecuencias de sus decisiones.

Asimismo, y en consonancia con lo abordado previamente, el ABJ promueve el trabajo en equipo y la colaboración. Muchos juegos educativos requieren que los estudiantes trabajen juntos para resolver problemas o alcanzar objetivos (Zea *et al*., 2015). Esto no solo mejora las habilidades sociales y de comunicación de los estudiantes, sino que también les enseña la importancia de la cooperación, que requiere, al tiempo, de autonomía, capacidad de liderazgo o capacidad de resolución de problemas, entre otras (Bakan y Bakan, 2018; González, 2015).

No obstante, es fundamental destacar que la implementación efectiva del Aprendizaje Basado en Juegos requiere un equipo docente capacitado y formado en este tipo de metodologías activas (Zea *et al.*, 2015). El ABJ no se limita a poner a los estudiantes a jugar sin un propósito educativo claro. En su lugar, implica una cuidadosa planificación y diseño de juegos que estén alineados con los objetivos de aprendizaje (Pacheco y Escobar, 2018). Esto significa que los educadores deben

comprender no solo los juegos en sí, sino también cómo integrarlos de manera efectiva en el plan de estudios.

El ABJ se convierte en una herramienta poderosa cuando se utiliza para enseñar a través de juegos, potenciando todas las competencias y habilidades previamente mencionadas, al tiempo que se profundiza en los conceptos específicos de la materia que se está estudiando. Los juegos no solo hacen que el proceso de aprendizaje sea más atractivo, sino que, en la mayoría de los casos, permiten a los estudiantes aplicar y contextualizar lo que han aprendido, lo cual fomenta una comprensión más profunda y una retención a largo plazo de la información.

3.2. La narrativa de los juegos de mesa

Todos los juegos de mesa incluyen cierto grado de narrativa, desde los clásicos como *Monopoly* (1935), hasta juegos ya considerados modernos como *CATAN* (1995). En casos como los mencionados, la narrativa surge a partir de las reglas y de los componentes del juego (Booth, 2015). De este modo, las mecánicas subyacentes en *Monopoly* evidencian su temática de compra-venta de inmuebles y capitalismo; sin embargo, no es preciso atender a estos factores para jugar una partida. Así, es posible desarrollar una versión de este juego de mesa en la que, en lugar de calles y hoteles, se compre y venda cualquier otro producto o bien —como, por ejemplo, experiencias gastronómicas o teléfonos móviles— y continuará respondiendo a unas mismas reglas y base narrativa (ir a la cárcel en determinadas circunstancias, la bancarrota, etc.) (Donovan, 2017).

No obstante, los juegos de mesa que se pretenden abordar en este estudio, desde la propuesta taxonómica que se presenta a continuación hasta el estudio de casos, responden a una conexión mayor entre su narrativa y su jugabilidad. Dentro de esta categorización, Arnaudo realiza una distinción entre "*games-that-tell-stories*" y "*storytelling games*" (2018, p. 20). Por un lado, los primeros son definidos como aquellos juegos de mesa en los que el juego contiene todos los elementos necesarios para el desarrollo de la historia. Así, suelen ser juegos basados en párrafos que beben del concepto popularizado en los años noventa con la saga de libros *Choose Your Own Adventure*, de R. A. Montgomery, en la que

el lector o la lectora comenzaba a leer una historia y, según sus decisiones, el libro le conducía a un pasaje u otro, variando así la trama y el resultado final (Freire, 2021; Botermans, 2008). Por otro lado, los "*storytelling games*" son comprendidos como juegos de mesa en los que las y los jugadores se turnan para elaborar una narrativa que debe incluir los componentes que les han sido asignados, ya sea por medio de cartas, dados, etc. (Arnaudo, 2018; Ryan, 2009).

Esta tipología, por tanto, es a la que responden los juegos de mesa que se analizarán en este estudio, ya que son juegos en los que la narrativa y la jugabilidad convergen con el fin de propiciar una experiencia conjunta. Sumado a esto, los juegos de mesa de creación de historias requieren de una implicación mayor por parte de los y las participantes, en tanto que su tarea a lo largo de la partida consiste en desarrollar una historia a partir de unos elementos, temas o tramas dadas.

3.3. Propuesta taxonómica: elementos narrativos y literarios en los juegos de mesa

Si bien los juegos de mesa han sido categorizados a partir de elementos muy diversos, como el tema que abordan, el número de jugadores, las condiciones de victoria, etc., esta propuesta presenta una posible clasificación de los juegos de mesa con base en sus componentes narrativos y literarios (Juan *et al.*, 2023). Como es posible observar, se encuentran recogidos tres ejemplos de juegos de mesa por cada categoría expuesta, ya que se reconocen como obras que responden a características muy similares a la descripción proporcionada, si bien cabe especificar que no se trata de una clasificación estanca, por lo que es posible que un mismo juego cuente con elementos de diversos grupos.

En el caso de este estudio, se pretende analizar aquellos juegos que, según la propuesta taxonómica, requieren de una creación de narrativas, de manera individual o colectiva, a partir de la guía del propio juego, así como de la colaboración del resto de jugadores, en el caso de la creación cooperativa.

***TABLA 1**. Clasificación de diferentes juegos de mesa a partir de sus características narrativas y literarias*

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. CREACIÓN DE HISTORIAS DE FORMA INDIVIDUAL

Los juegos de mesa de creación de historias de manera individual son aquellos en los que cada jugador que esté participando en la partida deberá desarrollar una narrativa, de mayor o menor extensión y

complejidad dependiendo del juego, a partir de las indicaciones ofrecidas por la guía del juego, así como de los propios componentes del mismo.

De este modo, los juegos que se presentan a continuación pueden ser una herramienta efectiva en las aulas de Lengua y Literatura con el fin de que el alumnado desarrolle capacidades para la elaboración de narrativas a partir de unas pautas dadas.

4.1.1. Story Cubes

Story Cubes es un juego de mesa competitivo para entre 1 y 12 jugadores y jugadoras cuyos únicos componentes son nueve dados de seis caras. En cada cara de estos dados se incluye un símbolo, sumando un total de 54 dibujos diferentes con los que se extraen más de diez millones de combinaciones diversas. En el comienzo de la partida, uno de los jugadores deberá lanzar los nueve dados y, a partir del resultado, deberá comenzar a narrar una historia con comienzo y final. La propia página web[130] e instrucciones del producto recomiendan diversas alternativas para ayudar a elaborar dicha narrativa: una de ellas es recurrir a la estructura de los cuentos de inicio, nudo y desenlace, seleccionando tres dados para cada parte de la trama. De hecho, la guía recomienda comenzar todas las historias con la clásica fórmula de "érase una vez…".

El interés de este juego de mesa radica en la inmensa oportunidad de creación de narrativas, no solo por la abundante variedad de posibilidades en la combinación de los dados, sino también por el hecho de que una misma agrupación puede resultar en historias diversas, ya sea con narradores o narradoras diferentes o con una misma persona que desarrolle la historia, pero realizando una interpretación distinta de los símbolos propuestos.

Si bien es un juego de mesa que se ha concebido para un número de jugadores y jugadoras concretas y para un desarrollo competitivo de las partidas, lo cierto es que su versatilidad y la libertad que ofrecen sus instrucciones permiten alterar las partidas con el fin de incluir a más

[130] https://www.storycubes.com/es/como-jugar/

jugadores y jugadoras, por lo que sería una herramienta válida para aulas de Lengua y Literatura. Asimismo, existe la posibilidad de modificar su factor competitivo al desarrollar una historia en la que todos y todas las jugadoras deban colaborar. En esta modalidad, se lanzarían los nueve dados y cada jugador o jugadora debería aportar un fragmento de la historia a partir de un reparto proporcional de los dados —por ejemplo, en una partida con tres jugadores o jugadoras, cada una seleccionaría tres dados y construirían la historia alternando el narrador o la narradora—. De este modo, pese a ser un juego de mesa incluido en la categoría de creación de historias de forma individual, la creación colectiva tiene cabida a partir de una pequeña variación en sus mecánicas básicas.

Asimismo, cabe especificar que no se trata de un juego de mesa que cuente con una condición de victoria, es decir, una forma específica para ganar. Son los propios jugadores y jugadoras quienes tendrán la potestad de decidir qué historia es la vencedora con base en parámetros previamente expuestos, ya sea la creación más divertida, la más compleja o, incluso, que no haya un ganador o ganadora en concreto, sino que la importancia de la partida radique únicamente en la experiencia vivida.

4.1.2. *Dixit*

Dixit es un juego de mesa competitivo para entre 3 y 8 jugadores y jugadoras. En este juego, cada participante contará con una mano de seis cartas, cuyo contenido no deberá desvelar al resto, que se irán reponiendo a medida que sean utilizadas con cartas nuevas del mazo general. El juego finalizará cuando no queden más cartas en dicho mazo, momento en que el jugador o jugadora que haya obtenido más puntos en el marcador será quien obtenga la victoria.

El desarrollo de un turno sigue el orden que se presenta a continuación: un jugador o jugadora toma el papel de cuentacuentos y selecciona una de las cartas de su mano. Una vez elegida, deberá contar al resto una frase, historia breve o incluso un sonido. Esta creación debe basarse en algo que la carta escogida inspire al cuentacuentos, ya sea a partir de una creación propia o basándose en una obra real de cualquier índole —una película, una novela, una canción, etc.—. El resto de participantes deberá buscar en su mano la carta que mejor se adapte a la narración

desarrollada por el cuentacuentos. Posteriormente, todas las cartas se barajarán y se colocarán boca arriba encima de la mesa. El objetivo de cada jugador o jugadora, a excepción del cuentacuentos, será tratar de identificar cuál es la carta del narrador principal y votar por ella.

Una vez realizadas las votaciones, se desvelará a quién corresponde cada carta y se proporcionarán puntos a partir de estas reglas: si nadie acierta la carta original o si todos y todas lo hacen, los y las jugadoras, a excepción del cuentacuentos, ganarán dos puntos; sin embargo, si alguien, pero no todos, acierta la carta del cuentacuentos, tanto esa persona como el narrador obtendrán tres puntos; asimismo, aquellos jugadores o jugadoras que hubiesen obtenido votos en sus cartas pese a no ser las correctas, obtendrán un punto.

Por tanto, se trata de un juego que premia la creación de historias a partir de unas mecánicas muy concretas, ya que la narrativa desarrollada debe ser lo suficientemente clara como para que alguien sea capaz de relacionarla con la carta, pero no tan obvia como para que todo el mundo la reconozca. Por otra parte, también se beneficia a aquellos jugadores o jugadoras que hayan sabido seleccionar, de su mano, aquella opción que guardase mayor similitud con la historia.

Del mismo modo que en *Story Cubes*, los componentes de *Dixit* —en este caso, cartas, y, en el anterior, dados— ofrecen unas imágenes propensas a interpretaciones diversas debido a su abstracción, por lo que albergan la posibilidad de desarrollar narrativas diversas a partir de un mismo componente partiendo de la inspiración o creatividad de cada jugador o jugadora.

4.1.3. *Llamada a la Aventura*

Llamada a la Aventura es un juego de mesa competitivo para entre 1 y 4 jugadores y jugadoras inspirado en *El héroe de las mil caras*, de Joseph Campbell (1949), quien desarrolló una teoría acerca del monomito, una estructura narrativa común que se encuentra presente en multitud de historias épicas y mitos, tanto históricos como contemporáneos. Según esta teoría, el viaje del héroe sigue una secuencia de etapas que incluye la llamada a la aventura, el rechazo inicial del llamado, la

reunión con un mentor, la superación de desafíos, la confrontación con un antagonista y, finalmente, el regreso transformado al mundo ordinario (Campbell, 1949).

La llamada a la aventura es el primer paso en esta secuencia y es el momento en el que el héroe es convocado para embarcarse en su viaje, ya sea a partir de un evento, mensaje o similar que lo aleja de su vida cotidiana y lo impulsa hacia lo desconocido. Esta convocación es esencial para el desarrollo del personaje y su evolución a lo largo de la historia, ya que lo desafía a superar obstáculos y a encontrar su verdadero potencial. Así, el juego *Llamada a la Aventura* toma inspiración en esta teoría de Campbell, desde su propio título hasta el desarrollo de la partida, permitiendo a los y las jugadoras vivir su propia versión del viaje del héroe en un contexto competitivo y estimulador.

En este juego de mesa, los y las jugadoras deberán completar tres etapas de su viaje —"Origen", "Motivación" y "Destino"—, comenzando por elegir tres cartas iniciales, una para cada período, que les guiarán en el momento de enfrentarse a desafíos, obtener aliados, adquirir rasgos o derrotar a enemigos. Los desafíos, por tanto, son el elemento principal de una partida, ya que cada jugador o jugadora deberá seleccionar cuál quiere afrontar con el fin de desarrollar un personaje e historia completas. Para ello, deberá lanzar unas runas —pequeñas piezas con dos caras— que le indicarán si se ha alcanzado el objetivo necesario. Cada conjunto de runas se corresponde con una característica, como inteligencia, carisma o fuerza. El juego ofrece la posibilidad de diseñar un personaje heroico o perverso, por lo que cada participante podrá elegir —o, en algunos casos, se verá obligado— el camino que quiere tomar.

En última instancia, cuando las historias de todos los jugadores y jugadoras hayan sido desarrolladas hasta su última etapa, la guía del juego recomienda que cada jugador o jugadora narre su propia historia, tomando como referencia e inspiración las cartas, tituladas, que haya adquirido a lo largo de su aventura.

4.2. Creación de historias de forma colectiva

En los juegos de mesa de creación de historias de manera colectiva la esencia radica en la colaboración y la interacción constante entre las y los jugadores. En estos casos, la narrativa se construye de manera conjunta, nutriéndose de la participación activa de todos los participantes y dando lugar a una historia conectada, donde cada participante aporta sus ideas y contribuye al desarrollo de la trama. A diferencia de los juegos de creación individual de historias, en los juegos colectivos no se trata de que cada jugador desarrolle su propia narrativa de forma aislada, sino de tejer una trama común en la que las aportaciones de todos se entrelazan de manera orgánica.

Estos juegos ofrecen una oportunidad excepcional para el aprendizaje en entornos educativos, particularmente en aulas de Lengua y Literatura. A través de la colaboración y la construcción colectiva de historias, los estudiantes no solo desarrollan habilidades narrativas, sino que también aprenden a escuchar y responder a las ideas de los demás, a mantener un discurso coherente y a enriquecer la narrativa con elementos variados. En este contexto, los juegos de mesa de creación de historias colectivas fomentan no solo la habilidad para elaborar narrativas, sino también habilidades interpersonales esenciales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la apreciación de la diversidad de perspectivas.

4.2.1. Érase una vez

Érase una vez es un juego de mesa competitivo para entre 2 y 6 jugadores y jugadoras. Pese a ser un juego competitivo en esencia, ya que solo una persona alcanzará la victoria, su dinámica se basa en la colaboración de todos los participantes para desarrollar la historia completa. Las cartas en *Érase una vez* representan elementos comunes en los cuentos clásicos, por lo que es posible realizar una conexión con las funciones de Propp. Asimismo, las cartas responden, específicamente, a cinco categorías, que se presentan a continuación junto con algún ejemplo, además de cartas particulares que narran finales distintos para cada jugador o jugadora:

- Aspecto: disfrazado o un ítem puede volar.
- Personaje: un gigante o una bruja.
- Acontecimiento: un objeto se rompe o dos personas se enamoran.
- Lugar: unas ruinas o un reino.
- Objeto: un libro o una espada.

Así, un jugador o jugadora tomará el papel de Narrador y deberá comenzar a contar una historia inspirándose en los elementos representados en las cartas de su mano. Sin embargo, el resto de participantes tendrá la posibilidad de interrumpir la narración, con cartas específicas para ello, y, de este modo, convertirse en el nuevo Narrador. Así, cuando el actual Narrador incorpora nuevos elementos a la trama utilizando las cartas que posee, si se da el caso de que esos conceptos también se encuentran presentes en las cartas de otro jugador o jugadora, esta última tendrá la oportunidad de intervenir y tomar el control de la narración. Por tanto, la partida seguirá avanzando hasta que alguien se quede sin cartas en su mano y haya contado el final de su cuento.

En *Érase una vez*, el objetivo primordial es que alguien agote sus cartas de Historia y presente su carta de Final. No obstante, es fundamental recalcar que el trasfondo esencial del juego trasciende la simple búsqueda de la victoria competitiva, y se centra en la experiencia compartida de narrar una historia de manera colaborativa. Este matiz es de suma importancia, ya que, en ausencia de esta perspectiva, las partidas pueden fácilmente transformarse en una competición desenfrenada por descartar las cartas lo más rápido posible.

En consecuencia, el juego alcanza su máxima expresión cuando se abraza el proceso narrativo y se disfruta del camino que conlleva la creación conjunta de una historia. Esto implica explorar en detalle los elementos proporcionados por las cartas, mantener una trama coherente y, en consecuencia, sumergirse en una narración que evoluciona de manera orgánica y divertida. En este sentido, la verdadera satisfacción radica en la capacidad de forjar una historia a partir de los recursos proporcionados por las cartas y observar los giros narrativos que emergen en el argumento. Abordar el juego con la intención de contar una

historia enriquecedora en lugar de simplemente ganar la partida no solo mejora la calidad de la experiencia lúdica, sino que también promueve una comprensión más profunda de los elementos literarios y la narrativa en un contexto educativo y recreativo.

4.2.2. ¡Sí, Señor Oscuro!

¡Sí, Señor Oscuro! es un juego de mesa competitivo para entre 4 y 16 jugadoras y jugadores. Este juego toma la premisa de una aventura fantástica, cercana a los juegos de rol como *Dungeons & Dragons* (1974), en la que las y los jugadores, en lugar de ser héroes, son los lacayos del villano, el Señor Oscuro llamado Rigor Mortis. Con un tono desenfadado y sarcástico, un jugador o una jugadora tomará el papel del villano y deberá indicarles a los demás que han fracasado en la misión que él les encomendó. Uno por uno, los súbditos deberán tratar de justificarse con diferentes cartas que tengan en sus manos, que les inspirarán excusas de muy diversa índole, con las que intentarán culpar a otro de sus compañeros o compañeras.

En este juego de mesa encontraremos dos categorías de cartas: aquellas que pertenecen al Señor Oscuro y aquellas que pueden ser jugadas por sus esbirros. Las primeras son denominadas Miradas Fulminantes y están distribuidas en tres grados de intensidad. Por tanto, el Señor Oscuro podrá lanzar cartas de Mirada Fulminante a un Lacayo que esté formulando una excusa. Cuando ese jugador o jugadora cuente con tres de dichas cartas, la partida habrá terminado. De este modo, a diferencia de todos los juegos aquí analizados, así como de la mayoría de juegos de mesa que siguen mecánicas comunes, *¡Sí, Señor Oscuro!* no finaliza con la victoria de uno o varios jugadores o jugadoras, sino con la derrota de una de ellas —si bien puede interpretarse esta derrota como una victoria del resto de Lacayos—, continuando así con el matiz irónico y mordaz.

Por otro lado, los Lacayos cuentan con cartas de Excusa y cartas de Acción. Estas últimas permiten interrumpir la narración de otro jugador o jugadora con el fin de complicar su historia o, por el contrario, "pasar el marrón", con lo cual se debe seleccionar a otro Lacayo e inculparlo. Asimismo, las cartas de Excusa conforman el componente narrativo de este juego de mesa, al incluir diferentes elementos —divididos en

categorías como personas, eventos, monstruos, etc.— que deberán servir de inspiración para que los Lacayos construyan su justificación ante el Señor Oscuro.

En conjunto, se trata de un juego de mesa que recurre a elementos propios de los juegos de rol y de las historias de aventuras y fantasía para que los y las jugadoras elaboren narrativas cómicas en las que deberán recurrir a su ingenio y creatividad para no ser castigados por su jefe.

4.2.3. StoryLine

StoryLine es un juego de mesa competitivo para entre 3 y 8 jugadores y jugadoras en el que se parte de la premisa del cuento clásico y sus elementos para narrar una historia en equipo. Este juego cuenta con notables similitudes con *Érase una vez*, abordado anteriormente, debido a su temática, así como a determinadas particularidades de sus mecánicas de juego. Así, en *Storyline* la jugabilidad también se basa en desarrollar un cuento a través de la participación de todos los jugadores y jugadoras. Por tanto, existen cartas de historia y cartas de narración. Las primeras serán utilizadas por la mayoría de participantes, mientras que un jugador o jugadora tomará el papel de Narrador durante toda la partida y contará en su mano con las cartas de narración.

De este modo, el Narrador empezará la historia con el habitual "érase una vez…" y comenzará a requerir al resto de jugadores y jugadoras cartas de historia —ya sea de personaje, lugar, rasgo, objeto o acción— . El resto de participantes deberá elegir, de entre las cartas de su mano, una que sea acorde a la historia en cada momento. Una vez seleccionadas, los jugadores y jugadoras entregarán su carta al Narrador y será este quien deba decidir qué carta es la más adecuada. Aquella elegida otorgará a quien la jugó un punto de victoria. En consecuencia, el objetivo final de cada jugador o jugadora será obtener el mayor número de puntos de victoria posibles, lo que significará que sus fragmentos de la historia han sido seleccionados en su mayoría.

En suma, este juego beneficia a aquel jugador o jugadora que sepa vislumbrar entre sus cartas aquella que reúna las condiciones necesarias para elaborar un cuento; sin embargo, estas condiciones dependen

principalmente del criterio del Narrador, por lo que este puede optar por una historia coherente o bien por una narración en la que prime el humor o los giros dramáticos, entre otras opciones. Por tanto, a diferencia de *Érase una vez*, en *Storyline* no tiene cabida la urgencia por vaciar la mano lo antes posible para obtener la victoria, sino que es preciso detenerse a pensar qué elección es la más oportuna, no solo bajo el criterio propio, sino también teniendo en cuenta el del Narrador.

Así, este juego de mesa permite abordar la creación de historias desde una perspectiva única, ya que, si bien cada jugador o jugadora buscará, con sus cartas, la victoria, el objetivo final es el desarrollo de un cuento válido, con base en requisitos diversos, y, para ello, el Narrador contará con un papel primordial en la partida.

5. CONCLUSIONES

En suma, este análisis de juegos de mesa de creación de historias ha constatado que existe una diversidad notable en la convergencia entre la narrativa y la jugabilidad dentro de esta categoría. Mientras algunos juegos equilibran cuidadosamente ambos aspectos, otros dan prioridad absoluta a la narrativa en detrimento de la competitividad. Por tanto, en algunos casos, la victoria puede ser menos relevante que la calidad de la historia que se desarrolla. Este hallazgo destaca la versatilidad de los juegos de mesa que responden a estas mecánicas y la variedad de experiencias que pueden ofrecer a los jugadores. Sin duda, resulta primordial la labor de un docente o una docente que oriente las partidas con el fin de dar pie a partidas donde la competitividad se aborde desde una perspectiva lúdica.

Una característica importante de los juegos analizados es su flexibilidad en cuanto al número de jugadores. A excepción de *Llamada a la Aventura* y *Dixit*, la mayoría de los juegos pueden acomodar a un mayor número de participantes que el indicado en las instrucciones. Esto se debe a que, en su núcleo, estos juegos se centran en contar historias, ya sea en solitario o en equipo, y la inclusión de más jugadores no perjudica la experiencia, sino que puede enriquecerla, siempre que se mantenga un cierto control en el caso de juegos colectivos. De hecho, en los

dos casos previamente mencionados, el único obstáculo que se presenta para poder ampliar su número de participantes es que cuenta con unos componentes de juego limitados, aspecto que se podría solucionar contando con varias copias de un mismo juego de mesa.

En última instancia, todos los juegos analizados se presentan como herramientas valiosas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Estos juegos permiten trabajar de manera cooperativa y competitiva, lo que fomenta el desarrollo de competencias transversales como la resolución de problemas, la capacidad de liderazgo, la autonomía y la participación activa. Además, se pueden abordar, específicamente, conceptos clave como la oralidad, la dramatización, la creatividad, la coherencia y la elaboración de narrativas. Este enfoque integral hace que los juegos de mesa de creación de historias sean una adición valiosa a la didáctica de estas materias, ofreciendo a los educadores una herramienta efectiva y atractiva para el aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Bakan, U., & Bakan, U. (2018). Estudios sobre aprendizaje basado en juegos en revistas educativas: una revisión sistemática de tendencias recientes. Actualidades Pedagógicas, 1(72), pp. 119-145. https://doi.org/10.19052/ap.5245

Botermans, J. (2008), The Book of Games: Strategy, Tactics & History. Sterling Publishing.

Corchuelo-Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 63(29). https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927

Donovan, T. (2017), It's All a Game. The History of Board Games from Monopoly to Settlers of Catan. Thomas Dunne Books.

Escobar, R. E. C., & Bohórquez, M. L. P. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. Revista Cedotic, 3(1), pp. 59-80. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1971

Freire, P. G. (octubre 2021), «Elige tu propia aventura: breve historia de la hiperficción», en El templo de las mil puertas, n.º 84 [en línea], https://www.eltemplodelasmilpuertas.com/reportaje/elige-tu-propia-aventura-breve-historia-hiperficcion/387/.

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

Gómez, P., González, P., Gómez-Martín, M. (2004). Aprendizaje basado en juegos. Icono14, 2(2). https://doi.org/10.7195/ri14.v2i2.436

González, C. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. Revista de Educación a Distancia (RED), (40). https://revistas.um.es/red/article/view/234291

Juan, J., Samper, M. y Acosta, C. (2023). Posibilidades didácticas de los juegos de mesa en el estudio de la narrativa y la literatura [en prensa].

Pacheco, M. L. y Causado, E. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información, 3(1), pp. 59-80. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811688003/index.html

Ryan, M. L. (2009), «From Narrative Games to Playable Stories: Toward a Poetics of Interactive Narrative», en Storyworlds: A Journal of Narrative Studies, vol. 1, pp. 43-59.

Terrasa, M. (2021). El alma oscura del juego: teoría y motivos recurrentes de la dificultad como estética ludoficcional [Tesis Doctoral]. Universitat de les Illes Balears.

Torres-Toukoumidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S., y Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juegos (GBL) en contextos e-learning. Education in the Knowledge Society (EKS), 19(4), pp. 109-128.

Victoria-Uribe, R. (2017). Diseño de juegos de mesa. Una introducción al tema con enfoque para diseñadores industriales. Revista Legado de Arquitectura y Diseño, 21. Universidad Autónoma de México.

Zabala-Vargas, S., Ardila-Segovia, D., García-Mora, L., Benito-Crosetti, B. (2020). Aprendizaje Basado en Juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. Formación Universitaria, 13(1), pp. 13-26. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100013

Zea, N. P., Medina, N. M., Vela, F. L. G., Rodríguez, P. P., López-Arcos, J. R., Delgado, M. P. N., & Polo, J. R. (2015). Evaluación continua para aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para videojuegos educativos. IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa, (21), 3.

OBRAS FICCIONALES CITADAS

¡Sí, Señor Oscuro! (2005). Asmodee.

Sherlock Holmes: Detective Asesor (1982). 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.

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.

Story Cubes (2005). Asmodee.

StoryLine (2016). Asmodee.

Tiburón (2019). Ravensburger.

Time's Up (2006). Asmodee.

Timeline (2012). Asmodee.

Trivial Pursuit (1981). Hasbro.

NUEVAS ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR PARA LA ASIGNATURA DE REDACCIÓN PERIODÍSTICA EN LA RED

JULIETI DE OLIVEIRA
Universidad de Sevilla

1.INTRODUCCIÓN

El Periodismo es una profesión que se ha ido transformando de la mano del desarrollo tecnológico en la sociedad. En el siglo XXI, el avance de internet y nuevas tecnologías han transformado drásticamente el papel y el alcance de los medios de comunicación. El periódico se ha adaptado a las pantallas digitales, la televisión que acaparraba las audiencias ha ido cediendo espacios a los nuevos formatos audiovisuales como Youtube o las plataformas de *streaming*, la radio se abre a formatos exitosos como el pódcast.

Todo ese escenario ha afectado la carrera de los profesionales de la comunicación que se han tenido que adaptar. En ese sentido, las facultades de periodismo, como formadoras de los futuros profesionales, se tienen que acoger a estas transformaciones del mercado y cambiar sus planes de estudios para estar al día en la formación de los nuevos profesionales que salen al mercado cada año.

Esta investigación se centra en los resultados la propuesta de un nuevo programa docente para la asignatura de Redacción Periodística en el grado de Periodismo en el curso 2022-2023. La asignatura fue introducida en la carrera de Periodismo en el año 2010, con el diseño del plan de estudios que sigue en vigor hasta la actualidad. Se imparte en el último año de la carrera, es una asignatura optativa.

La necesidad de este proyecto surge a partir del análisis del programa docente de la asignatura, donde se pudo observar que los diferentes

proyectos docentes de la asignatura han mantenido los mismos contenidos a lo longo de los 12 años. Algo que no está en consonancia con los cambios que la profesión ha vivido desde entonces, y tampoco con los avances digitales y tecnológicos que han afectado considerablemente la forma de comunicarse y de consumir información.

Teniendo en cuenta que la facultad empieza a trabajar en el curso 2022-2023 en el nuevo plan de estudios que pretende ser aplicado en el curso 2024-2025. Se ha llevado a cabo un proyecto alternativo durante el curso 2022-2023, en la asignatura de Redacción Periodística en la Red que se ha impartido en el primer cuatrimestre. Este proyecto tenía por objetivo general proponer un nuevo programa de la asignatura, para ello se ha buscado introducir contenidos más de acuerdo con la actualidad de la profesión. Por otro lado, conocer la aceptación por parte de los alumnos a estos nuevos contenidos.

1.1. Innovación educativa en redacción periodística

Los avances transformadores de una sociedad digitalizada afectan de igual modo el mundo laboral y el sector de la educación. El periodismo es una de las profesiones que ha pasado por importantes transformaciones tanto de formatos como de difusión de contenidos. Desde las facultades de comunicación se trabaja para acompañar estos cambios a la vez que se busca cumplir con los enfoques pedagógicos y críticos que también es papel de la educación. De ese modo, como la propia profesión, la docencia atraviesa distintos retos marcados por las tecnologías, las nuevas narrativas y los cambios en los modelos de negocios periodísticos.

En ese sentido, Nogueira Vivo (2015: 35) semana que “los mayores desafíos docentes oscilan entre evitar una utopía marcada por el determinismo tecnológico de alabar siempre lo nuevo y las reticencias a desprenderse de las herencias, narrativas y estructurales, marcadas por los medios tradicionales". Es innegable que el desarrollo tecnológico debe ser aplicado a los planteamientos pedagógicos de la enseñanza en sus diferentes etapas. Las relaciones entre la tecnología y la sociedad determinan las relaciones entre la tecnología y la educación (Salinas Ibañez, 2008).

Para llevar a cabo un proyecto de innovación educativa que integre las TIC, es necesario un proceso que integre diferentes elementos y donde la tecnología sea solo un elemento más en el proceso de implementación del proyecto. De acuerdo con Posetti (2018: 9) los proyectos que no tienen elementos integradores y críticos resultan en iniciativa que "incluyen la obsesión por la última moda, que de forma innecesaria distraen de las funciones principales del periodismo, provocan cansancio y fatiga, y generan el riesgo de estancamiento o parálisis por innovación".

2. METODOLOGÍA Y ENFOQUE PEDAGÓGICO

En la formación del periodista, es papel del educador y de un proyecto docente con objetivos y metas claras y que cumpla una estrategia colaborativa, para convertir las clases en espacios de experimentación, manteniendo una estructura formal. Esto conlleva a la planificación de un aprendizaje cooperativo, un plan de trabajo y una evaluación final con propuestas de mejora (Monge y Maldonado, 2014).

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), puede ser adecuada a este tipo de aprendizaje, una vez que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, siempre bajo la orientación constante del profesor. Rekalde y García (2015: 221) señalan que las principales características de este método incluyen el “aprendizaje experiencial, la consideración de la globalidad de un fenómeno, el trabajo en grupos colaborativos, el desarrollo de competencias clave, la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad, la oportunidad de colaboración para construir conocimiento”.

Teniendo en cuenta la naturaleza de este proyecto, creemos que esta es la metodología docente que más se adapta para enfocar el aprendizaje, que se concreta en la creación de un medio de comunicación digital. El alumnado se enfrentará al diseño conceptual, así como el desarrollo de contenidos, bajos estándares profesionales.

2.1 Proceso de cambio

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis en profundidad de cada uno de los temas abordados en el programa docente de la asignatura para

conocer su nivel de actualidad. Para ello, se consultó bibliografía reciente sobre cada tema.

Por otro lado, se revisaron diferentes programas docentes de otras universidades españolas para conocer los temas que abordan. De este modo, se observó que estas universidades incluyen la asignatura entre las obligatorias de la carrera y que los temas están más enfocados en las nuevas narrativas digitales, la práctica con herramientas, los procesos digitales, los nuevos perfiles de los periodistas en el ámbito digital, el periodismo móvil y el papel de las redes sociales.

Asimismo, se estudió el panorama actual de los medios de comunicación digital en España, incluyendo los modelos de negocios, los medios de referencia, sus características y las tendencias. Como referencia para esta parte del proceso, se siguió el trabajo de Salaverría y Martínez-Costa (2021).

3. NUEVA PROPUESTA DE APRENDIZAJE

Con el objetivo principal de la asignatura, que es contribuir al estudio del mensaje periodístico en Internet desde diversas perspectivas y transmitir a los alumnos conocimientos teóricos relacionados con el discurso, así como guiarlos en prácticas que los inicien en la redacción de géneros periodísticos en línea, se ha propuesto una alternativa de contenidos que se implementaría durante el curso 2022-2023. A continuación, se presentan los cambios realizados.

TABLA 1. *Temario de la asignatura*

Temas de la asignatura	Propuesta alternativa de temas 2022-2023
Tema 1. Redacción periodística en Internet Especificidad de la redacción en Internet. Personas, Internet y máquinas. Características del mensaje en Internet. Consejos para comunicarnos. La etiqueta en la Red: la cortesía en la comunicación digital.	Tema 1. Periodismo en la era digital La nueva era del periodismo Los nuevos medios: Estructura y tipologías y financiación Medios nativos digitales de referencia Periodismo ciudadano

Tema 2. Los textos en los nuevos medios Características generales. Tratamiento de la información. Lectura en pantalla. Modelos de lectura. Lenguaje internacional. Emoticonos.	Tema 2. Perfiles profesionales Periodistas polivalentes y periodistas especializados Periodismo de marca Periodistas de datos y visualización de la información Periodistas verificadores Periodistas ante automatización y la IA
Tema 3. Sitio Web Sitio web corporativo. Catálogo, escaparate, comercio electrónico. Intranets y extranets. Medios de comunicación. Libros electrónicos.	Tema 3. Redacción en la red Textos en los nuevos medios Escritura, pantallas y criterios. Géneros ciberperiodísticos Informativos Interpretativos Dialógicos
Tema 4. La escritura en pantalla. La gramática multimedia. Normas generales de estilo. Estilos de escritura. Caracteres en pantalla. Signos de puntuación, signos y símbolos: nuevos usos.	Tema 4. Organización de la información digital Usabilidad Lectura en pantalla Organización de la información digital El uso de SEO
-Tema 5. Los géneros periodísticos en Internet. Los géneros informativos. Los géneros de opinión: los blogs. La interactuación con los lectores: las redes sociales.	Tema 5. Elementos de la narrativa digital El hipertexto Formatos multimedia Periodismo móvil Narrativas interactivas e inmersivas Periodismo multiplataforma y transmedia Oferta en consumo de pódcast Pódcast
Tema 6. Redes sociales. Tipología. Lenguaje. Amigos, contactos, seguidores y suscriptores. Gestión de comentarios y respuestas.	Tema 6. Redes sociales y Periodismo Twitter Recomendaciones estilísticas en Twitter Otras redes La curación de contenidos El clickbait
Tema 7. Los blogs. Estructura de un artículo de un blog. Categorías y etiquetas. Escribir una entrada para un blog. Gestión de comentarios. Cómo titular.	Tema 7. La publicación digital: Talleres con herramientas de edición, fotografía, vídeo, edición Talleres para la elaboración de mapas interactivos Talleres edición en Wix y WordPress
Tema 8. Hipertexto Características. Elementos del hipertexto: nodos, enlaces y anclajes. Estructuras hipertextuales.	Tema 8. Proyecto final

Fuente: Elaboración propia

4. DESARROLLO DEL CURSO

Durante el curso 2022-2023, se planteó a los estudiantes de la asignatura de "Redacción Periodística en la Red" la implementación de un método de aprendizaje basado en proyectos para llevar a cabo el trabajo de la asignatura. Este enfoque no solo consideró las etapas para la implementación del método, sino que también se centró en gran medida en la conexión entre las características del método y los contenidos específicos de la asignatura.

Con este propósito, se desarrollaron clases teórico-prácticas con el objetivo principal de ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para la redacción periodística en línea en diversos géneros. Se hizo énfasis en abarcar las tres principales características del periodismo digital: multimedialidad, hipertextualidad e interactividad, así como la actualización constante. Se fomentó la creación de medios innovadores tanto en formato como en contenido, y se instruyó al alumnado para aprovechar las posibilidades del hipertexto (según Marrero, 2008) y para tener cuidado al seleccionar y situar los hipervínculos. Además, se promovió la reflexión constante sobre el uso de la interactividad en el contexto digital y sobre fórmulas innovadoras para dar mayor protagonismo a los proyectos digitales. Para lograr esto, se utilizaron referencias teóricas y bibliográficas, junto con el análisis de prácticas periodísticas innovadoras tanto a nivel nacional como internacional.

El pódcast es una de las herramientas que ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años, tanto en la creación de contenidos como en su consumo. En el último año, según IAB Spain (2023), ha experimentado un aumento del 10% en España. Además, ocupa el segundo lugar en cuanto al consumo de audio, con un 32%, solo superado por la música, que alcanza un 46%. El pódcast incluso ha superado en popularidad a la radio lineal.

Este tema también se ha abordado en el ámbito del periodismo digital, donde se ha reflexionado sobre su valor periodístico y se ha analizado la producción de pódcast por parte de los medios digitales en España.

Tras la introducción de los conceptos teóricos, se solicitó a los estudiantes que desarrollaran un proyecto de creación de un medio de comunicación digital en grupos de 5 a 6 personas, que incluyera las partes esenciales de la asignatura:

- Justificación de la idea, elección del formato
- Nombrar los responsables por cada sección
- Elaboración de un manual del estilo para el medio
- Elección de recursos y herramientas digitales
- Diseño del medio
- Desarrollo de los géneros (entrevista, reportaje, opinión, noticia)
- Desarrollo de nuevas narrativas
- Creación de un pódcast de entre 5 y 10 minutos. Tema: informar en la era digital: retos y posibilidades para el periodismo.
- Creación redes social plan de SEO

La estructura de la asignatura consistió en clases magistrales de dos horas semanales, que se centraron en la cobertura de los fundamentos teóricos de la disciplina, y talleres prácticos de dos horas de duración destinados al desarrollo de habilidades prácticas. Además, se dedicaron varias sesiones de las clases prácticas a tutorías personalizadas con los diferentes grupos, con el fin de identificar las deficiencias y fortalezas de cada proyecto.

Además, se planificaron una serie de actividades didácticas que contribuyeron al desarrollo de las habilidades y capacidades de los estudiantes. Estas actividades incluyeron clases con invitados expertos en periodismo digital, como el decano del Colegio de Periodistas de Andalucía y fundador del grupo "Andalucía Digital", el periodista Juan Pablo Bellido.

Durante las Jornadas Profesionales tituladas "La función social de la empresa periodística local: Una mirada a la realidad andaluza", que se llevaron a cabo en la propia facultad, participaron periodistas de

diversos medios, como ElDiario.es, Huelva24.com y Viva Sevilla. Estas jornadas se centraron en el debate sobre la importancia del periodismo local y el papel fundamental del entorno digital en esta profesión. Los alumnos participaron activamente, realizando preguntas y comentarios a los profesionales.

Además, se aprovecharon estos eventos para llevar a cabo prácticas de redacción de diferentes géneros periodísticos. Por ejemplo, con la visita del periodista Juan Pablo Bellido, se solicitó la redacción de una crónica, y durante las jornadas se pidió que se escribiera una noticia. Se estableció una colaboración con el gabinete de comunicación de la facultad para que los mejores textos fueran publicados en la página web y en las redes sociales del gabinete, lo que generó un gran interés por parte de los estudiantes al ver su trabajo publicado. Los textos fueron evaluados por el profesor y la periodista encargada del gabinete.

Todo el material teórico de la clase, así como las lecturas recomendadas, artículos actualizados, informes sobre la profesión, enlaces y tutoriales de herramientas digitales, estuvieron disponibles en la plataforma virtual de la asignatura. Además, se proporcionaron documentos explicativos para la elaboración del proyecto final en sus diversas etapas.

5. RESULTADOS

La asignatura se dividió en dos grupos, uno en la mañana y otro en la tarde, con un total de 163 estudiantes matriculados. Para el trabajo final, los alumnos se organizaron en grupos de 5 o 6 personas, lo que resultó en 16 grupos en el grupo de la mañana y 13 grupos en el grupo de la tarde. El funcionamiento de los grupos fue satisfactorio en su mayoría, y utilizaron herramientas de trabajo colaborativo basadas en TIC, como Google Docs.

En una primera fase, cada grupo definió el tipo de medio de comunicación digital que crearía, teniendo la opción de crear un medio generalista o especializado. Luego, trabajaron en la elección del nombre y el logotipo del medio, y procedieron a establecer los sitios web en diferentes plataformas como WordPress, Wix, entre otras. También agregaron las

piezas periodísticas multimedia e hipertextuales. Las fases finales incluyeron la implementación de estrategias en redes sociales.

Siguiendo las instrucciones, los grupos pusieron en práctica lo aprendido en clase y demostraron ser capaces de llevar a cabo proyectos rigurosos en términos de elección de temas, selección y uso de fuentes primarias y secundarias. También mostraron un enfoque en la innovación, con un diseño cuidado, una maquetación precisa y un uso efectivo de la hipertextualidad. Además, buscaron la participación de la audiencia mediante la creación de redes sociales propias y actualizadas.

No obstante, de manera generalizada, se observan carencias en cuanto a elementos de interactividad, especialmente en textos más extensos como los reportajes. Del mismo modo, se hizo un uso limitado de las herramientas de multimedialidad, posiblemente debido a la falta de formación o de dominio de estas herramientas.

En lo que respecta al enfoque de los medios creados, se destaca la importancia dada a la especialización frente a la prensa generalista en el periodismo digital. El 51% de los proyectos consistían en medios digitales especializados, y, en su mayoría, 9 de ellos estaban relacionados con la cultura. También se crearon medios especializados en deporte (2), feminismo, gastronomía y periodismo social.

Por otro lado, se evidencia que los desafíos del periodismo discutidos en clase han despertado el interés de los estudiantes. La preocupación por el periodismo local o hiperlocal se reflejó en los proyectos finales, ya que solo 4 de los proyectos tenían un alcance nacional, mientras que los otros 25 abordaban principalmente temáticas locales o hiperlocales.

Un ejemplo notable es *ACEX* (https://periodismoenred12.wixsite.com/acex), un medio digital especializado en Sevilla y Extremadura que proporciona información y actualidad de dos comunidades vecinas con puntos de interés en común.

Otro ejemplo es *InformadUS* (https://informadusdigital.wixsite.com/my-site), un sitio que ofrece información sobre todo lo que acontece en la comunidad universitaria de la Universidad de Sevilla.

Además, tenemos el caso de *El Diario Este* (https://eldiarioeste.com), un ejemplo de periodismo hiperlocal que surge de la necesidad de contar con un medio de información en dos importantes barrios de Sevilla. Los integrantes del grupo han observado la falta de información local que representara una zona con un importante número de habitantes.

La elaboración del pódcast fue un proceso altamente beneficioso. Además de servir como un valioso componente multimedia para sus medios digitales, contribuyó al desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales en el periodismo. Se exploraron diversos formatos, como entrevistas y debates, y la temática elegida motivó a los participantes a llevar a cabo investigaciones independientes y profundizar en los desafíos y oportunidades del periodismo digital.

Sin embargo, es importante señalar algunas deficiencias en ciertos contenidos, especialmente en lo que se refiere al formato utilizado. Algunos grupos optaron por el formato de mesa redonda para discutir temas en los que no tenían un conocimiento adecuado, sin consultar o citar fuentes especializadas. Esto dio lugar a conversaciones informales que no cumplían con los principios fundamentales de rigor, claridad y objetividad en el periodismo.

En general, los resultados demostraron que los estudiantes acogieron favorablemente la asignatura, mostraron una fuerte asistencia a las clases y optaron por una evaluación continua en lugar de realizar el examen final, con un porcentaje muy bajo de solo 6 alumnos que eligieron el examen. Lo más destacado fue que algunos de los proyectos realizados en la asignatura fueron llevados a cabo por un grupo de alumnos, lo que también abrió oportunidades profesionales para ellos.

6. CONCLUSIONES

Los cambios realizados en los temas del proyecto docente de la asignatura de Redacción Periodística en la Red han tenido un impacto positivo. La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) ha permitido fomentar el trabajo cooperativo, desarrollar la creatividad, transmitir conocimientos específicos de redacción y desarrollar nuevas capacidades. Esto se tradujo en un mayor compromiso y

responsabilidad por parte de los estudiantes en las tareas de la asignatura, así como en la capacidad de resolver de manera autónoma los desafíos inherentes a la tarea informativa.

La creación de un medio de comunicación digital, el diseño y la configuración de medios propios en plataformas web gratuitas como Wix o WordPress, facilitaron la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con el uso de herramientas TIC. Además, acercaron a los estudiantes al funcionamiento actual de la profesión periodística.

Las estrategias de utilización y difusión en redes sociales, así como las estrategias de SEO, acercaron a los estudiantes a prácticas comunes y actuales en el periodismo. Al mismo tiempo, enfatizaron la importancia de una gestión de calidad y rigor en estas áreas.

El uso de características propias del periodismo digital, como la hipertextualidad, la actualidad, la multimedialidad y la interactividad, permitió a los estudiantes desarrollar conocimientos para la creación de contenidos en formatos propios de los nuevos modelos comunicativos característicos del periodismo digital. Además, se observó que la producción de contenidos multimedia avanzados requiere el uso de diversas herramientas de edición, lo que implica un esfuerzo y dedicación en aspectos técnicos que a veces se consideran ajenos al contenido de la asignatura.

Es cierto que el uso de pódcast en la asignatura requiere una preparación adecuada del alumnado para garantizar la calidad y la veracidad de los contenidos producidos. El pódcast se ha convertido en una plataforma popular para la difusión de información, pero también pueden ser propensos a la desinformación, la falta de rigor periodístico y el sensacionalismo si no se gestionan de manera adecuada. Por lo tanto, es esencial recibir una formación sólida en los principios del periodismo, incluyendo la ética, la verificación de hechos, la investigación y la imparcialidad. Los estudiantes también deben desarrollar habilidades de evaluación crítica para discernir entre contenido periodístico y entretenimiento.

Es importante que las instituciones educativas y los profesionales del periodismo trabajen juntos para garantizar que los estudiantes estén

preparados adecuadamente para utilizar el pódcast como una herramienta periodística efectiva y ética. Esto contribuirá a la promoción de un periodismo de calidad y a la reducción de la proliferación de contenido inadecuado en forma de pódcast.

En cuanto a futuros trabajos, se debe considerar la posibilidad de formar grupos teniendo en cuenta las capacidades y habilidades de los miembros para distribuir de manera más efectiva los roles y fomentar el aprendizaje entre compañeros. Además, sería beneficioso proponer un sistema de evaluación complementaria al proporcionado por el profesorado, permitiendo una mayor diversidad de aportaciones y fortaleciendo la enseñanza.

En resumen, los cambios en el proyecto y la metodología de trabajo han permitido a los estudiantes obtener una visión más cercana a la realidad del trabajo en medios digitales. Sin embargo, más allá de las características de multimedialidad, hipertextualidad e interactividad que ofrecen las herramientas del periodismo digital, es necesario una mayor preparación en las nuevas narrativas del periodismo. Esto subraya la importancia de revisar el plan de estudios y agregar asignaturas complementarias a la redacción periodística en la red.

7. REFERENCIAS

IAB Spain (2023). Estudio del Audio Digital en España. *IAB Spain*. Disponible en https://iabspain.es/estudio/estudio-audio-digital-2023/. [Consulta: 5 de mayo de 2023]

Marrero, L. (2008). "El reportaje multimedia como género del periodismo digital actual. Acercamiento a sus rasgos formales y de contenido". *Revista Latina de Comunicación Social,* 63

Monge, C. e Montalvo, D. (2014). "La gestión de proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje cooperativo: análisis para su implementación2. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,* 9(1), pp. 112-119.

Nogueira Vivo, J.M. (2015). *Innovación radical en los estudios de periodismo.* En. J. L. Manfredi Sánchez (ed.) Innovación y Periodismo: emprender en la universidad (pp. 35-44) Cuadernos Artesanos de Comunicación. Latina.

Posetti, J. (2018). *Time to step away from the 'bright, shiny things'?* Towards a sustainable model of journalism innovation in an era of perpetual change. Reuters Institute for de Study of Journalism.

Rekalde I. y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: Un constante desafío. *Innovación educativa*, 25, pp. 219-234

Salinas Ibañez, J. (2008). Evolución de la tecnología y procesos de cambio e innovación educativa. En. Salinas Ibañez, J. (coord.) *Innovación educativa y uso de las TIC* (pp. 127-143). UNIA.

Salaverría, R., Martínez-Costa, M. P., (2021). *Medios nativos digitales en España. Caracterización y tendencias.* Comunicación Social.