

**Experiencias educativas
en el aula.
Innovación e investigación**

**Gianluca Amatori
Maria Buccolo
Carolina Lorenzo Álvarez
(Editores)**

DYKINSON E-BOOK

Experiencias educativas en el aula.
Innovación e investigación

Gianluca Amatori
Maria Buccolo
Carolina Lorenzo Álvarez
(Editores)

Experiencias educativas en el aula. Innovación e investigación

Edición:

Gianluca Amatori
Maria Buccolo
Carolina Lorenzo Álvarez
(Eds.)

Comité Científico Internacional:

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, (Universidad de Sevilla), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>
Prof. Dr. Antonio Cortijo, (University of California at Santa Barbara), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>
Prof. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, (Universidad de Alicante), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8326-1879>
Prof. Dra. Carmen Díez, (Universidad CEU Cardenal Herrera), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-6233>
Prof. Dra. Mariana González Boluda, (University of Reading), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>
Prof. Dra. Francesca Latino, (Università Pegasus), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-6145>
Prof. Dr. Alexander López Padrón, (Universidad Técnica de Manabí), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>
Prof. Dra. Rosabel Martínez-Roig, (Universidad de Alicante), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2122-0892>
Prof. Dra. M. Paz Prendes-Espinosa, (Universidad de Murcia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-5983>
Prof. Dr. Hans-Ingo Radatz, (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-4094>
Prof. Dra. Yanira Mesalina Ramirez Cruz, (Universidad Tecnológica de El Salvador), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4393-1270>
Prof. Dr. Diego Xavier Sierra Pazmiño, (Universidad Central de Ecuador), ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6115-3957>
Prof. Dr. Francesco Tafuri, (Niccolò Cusano University), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4325-9915>
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>

Este trabajo sólo incluye contribuciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (proceso de revisión por pares doble ciego) de acuerdo con los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto presentado, novedad y relevancia del tema, originalidad de la propuesta y rigor científico.

Primera edición: octubre 2024

© De la edición: Gianluca Amatori, Maria Buccolo y Carolina Lorenzo Álvarez

© Del texto: los autores y las autoras

© De esta edición:

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1070-756-6

Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons License) - *Acceso abierto*

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son responsabilidad exclusiva de los autores.

ÍNDICE

Presentación.....	7
Gianluca Amatori, Maria Buccolo y Carolina Lorenzo Álvarez (Editores)	
Aprendizaje colaborativo en la Sala de Disección: simulación del movimiento muscular utilizando material osteológico en el primer curso de Grado en Medicina	9
Pilar Alberola Zorrilla y Daniel Sánchez Zuriaga	
Valoración y análisis de los conocimientos sobre cartografía en futuros docentes de Educación Primaria.....	18
Alberto Alfonso-Torreño, María Fernanda Giles Pérez, Mario Corrales Serrano, María José Merchán García y Jacinto Garrido Velarde	
Desarrollo de la escucha activa: una habilidad clave para procesos de enseñanza y aprendizaje significativos	32
Claudine Benoit Ríos	
El aprendizaje basado en problemas como metodología en la asignatura de Sociología Urbana. Análisis y reflexión de una innovación docente.	44
Karla Berrens, Ana Belén Cano-Hila	
Utilización de las TIC en la adquisición de competencias transversales y conocimientos específicos en Anatomía I (Grado de Odontología UPV/EHU).....	55
Miren Josune Canduela Pérez, Antonia de los Ángeles Álvarez Díaz	
Paisatge lingüístic i aprenentatge per projectes: una experiència didàctica	69
Elga Cremades	
Llengua normativa i treball per projectes: una experiència al grau de Llengua i Literatura Catalanes.....	79
Elga Cremades, Pere Garau	
Las noticias de prensa como herramienta para la elaboración de supuestos prácticos jurídicos	89
José Alberto España Pérez	
Las paremias gastronómicas aplicadas a la enseñanza del italiano como lengua extranjera	98
Nicola Florio	
La enseñanza explícita de la macrofunción expositiva en estudiantes italianos de E/LE de nivel C1	107
María Teresa Martín Sánchez, Consuelo Pascual Escagedo	
Investigar y prevenir la violencia sexual en el ámbito universitario a través de nuevas metodologías docentes: Grupo InnovAcción e Instituto de Justicia y Género.....	120
Rosa María Ricoy-Casas, Raquel Fernández-González	
Sobre el aprendizaje de la lengua en secundaria y bachillerato: una propuesta metodológica para reforzar el estudio de la gramática	132
Engracia María Rubio Perea	

Píldoras informativas en Instagram. Una innovación docente en el grado de enfermería.....	145
Lorena Tarrío-Concejero, María Dolores Guerra-Martín	
Metodologías de participación activa en materia de acceso igualitario a la justicia como innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas.....	155
Selena Tierno Barrios, Adán Carrizo González-Castell	
Distopía apocalíptica como método de innovación docente	167
Alicia Trelles-Villanueva, Miguel Ángel Sánchez de la Nieta, Irene Donate Laffitte, Julio Pulido Zaragoza, Ernesto Villar-Cirujano	

Presentación.

La innovación y colaboración en la educación: un viaje hacia el aprendizaje significativo

Gianluca Amatori¹, Maria Buccolo¹ y Carolina Lorenzo Álvarez² (Editores)

¹*Università Europea di Roma (Italia)*, ²*Universidad de Alicante (España)*

La educación es un proceso en constante transformación que refleja los cambios sociales, culturales y tecnológicos de nuestro tiempo. En este contexto, el volumen "Experiencias educativas en el aula. Innovación e investigación" representa una contribución fundamental para quienes estén interesados en comprender y promover prácticas educativas innovadoras en las aulas de todo el mundo.

Este texto reúne una selección de contribuciones científicas que exploran diversas experiencias pedagógicas basadas en enfoques innovadores y metodologías de investigación educativa. Las experiencias documentadas en este volumen son el resultado de un minucioso trabajo de investigación y experimentación llevado a cabo por académicos y profesionales de la educación, con el objetivo de mejorar las prácticas docentes tradicionales y promover un aprendizaje más activo y participativo.

Uno de los temas centrales del volumen es la relación indisoluble entre innovación e investigación. Las propuestas educativas innovadoras que surgen de los diferentes ensayos no son simples intentos de cambiar la forma de enseñar, sino que están respaldadas por evidencias científicas sólidas y un riguroso proceso de evaluación. Este enfoque asegura que las nuevas metodologías adoptadas tengan un impacto real en el aprendizaje de los estudiantes, mejorando tanto el proceso educativo como los resultados formativos. La investigación, por lo tanto, no es solo un complemento de la innovación, sino que constituye la base sobre la cual se construye, orientando las decisiones educativas y evaluando su eficacia.

Los trabajos contenidos en este volumen abordan una amplia gama de temas, que van desde el uso de tecnologías digitales en la enseñanza hasta la aplicación de metodologías participativas. La innovación educativa se analiza desde múltiples perspectivas: el papel de la tecnología para mejorar el acceso al conocimiento, hasta nuevas prácticas pedagógicas que buscan promover un entorno de aprendizaje más inclusivo y colaborativo. El uso de las Tecnologías Digitales se explora en diferentes contextos, destacando cómo pueden facilitar la adquisición de competencias transversales y específicas, pero también cómo el enfoque tecnológico debe ir acompañado de una reflexión crítica sobre su implementación.

En particular, el volumen destaca la importancia de colocar al estudiante en el centro del proceso educativo. Las metodologías innovadoras presentadas enfatizan un aprendizaje que no sea meramente pasivo y transmisor, sino activo y constructivo. En este contexto, el docente ya no es solo un transmisor de conocimientos, sino un facilitador, un mediador que guía al estudiante en su propio proceso de aprendizaje. La educación basada en la resolución de problemas, el trabajo en grupo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo son solo algunas de las metodologías descritas, que buscan desarrollar no solo competencias técnicas, sino también habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes.

Otro tema central abordado por las contribuciones es la inclusión educativa, con un enfoque en las estrategias que pueden adoptarse para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o sociales, tengan acceso a una

educación de calidad. Varios ensayos analizan cómo el diseño de entornos de aprendizaje inclusivos puede contribuir a superar las barreras que impiden a algunos estudiantes alcanzar su máximo potencial. La pedagogía inclusiva, basada en enfoques participativos y personalizados, representa uno de los mayores desafíos para la educación contemporánea, y el volumen ofrece numerosos puntos de reflexión sobre cómo enfrentar este tema.

La diversidad de experiencias descritas en el volumen también refleja la amplitud de las disciplinas involucradas. Encontramos contribuciones que tratan sobre innovaciones en la enseñanza de las ciencias, la matemática, las lenguas extranjeras, así como en las ciencias sociales y las disciplinas artísticas. Esta pluralidad de perspectivas enriquece el texto y ofrece una visión completa y matizada de las potencialidades de la innovación educativa. Cada contribución es el resultado de un riguroso proceso de selección y revisión, que garantiza la calidad científica del volumen.

El volumen "Experiencias educativas en el aula. Innovación e investigación" también se distingue por su enfoque internacional. Los autores, procedentes de diversas universidades e instituciones académicas de todo el mundo, ofrecen una visión global de las prácticas educativas innovadoras. Esta dimensión internacional permite comparar experiencias diferentes, pero unidas por el objetivo común de mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la innovación. Además, el volumen subraya cómo la educación es una práctica social y cultural, profundamente influenciada por el contexto en el que se desarrolla, e invita a reflexionar sobre cómo las innovaciones educativas pueden adaptarse a las especificidades de cada entorno.

En conclusión, "Experiencias educativas en el aula. Innovación e investigación" es una lectura imprescindible para docentes, investigadores y formadores interesados en explorar las nuevas tendencias en la educación y experimentar enfoques innovadores que hagan la enseñanza más eficaz e inclusiva. El volumen ofrece una panorámica rica y articulada de los desafíos y oportunidades que conlleva la innovación educativa, proporcionando al lector herramientas concretas y reflexiones teóricas para afrontar con éxito el cambio en sus prácticas pedagógicas. Es una invitación a repensar la educación, a cuestionar las prácticas establecidas y a adoptar un enfoque más abierto y dinámico de la enseñanza, donde la innovación y la investigación se convierten en los pilares de un aprendizaje significativo y duradero.

Aprendizaje colaborativo en la Sala de Disección: simulación del movimiento muscular utilizando material osteológico en el primer curso de Grado en Medicina

Pilar Alberola Zorrilla y Daniel Sánchez Zuriaga

Departamento de Anatomía y Embriología Humana. Facultad de Medicina y Odontología. Universitat de València (España)

Abstract: Human Anatomy teaching in Health Sciences is a fundamental discipline in the first-year curriculum of biomedical degrees, forming the basis of future clinical knowledge. Despite its broad scope, Human Anatomy faces the challenge of limited instructional hours, making it difficult for both students and educators. This often results in delayed recognition of the functionality of the musculoskeletal system and its clinical implications until later courses or during professional practice. A muscular movement simulation workshop was developed in the Dissection Room during the first trimester of the 2024-2025 academic year, using elastic bands and human skeleton models. This workshop was integrated on General Anatomy course for first-year medical students, focused on the dissection of the lower limb across three seminars. Prior to the workshop, students accessed an instructional video, detailing the procedures. The simulation required students to attach an elastic band between two muscular insertions on the osteological model, simulating muscle movement. Students were expected to identify a primary and a secondary function for each muscle listed. Feedback from the 109 participating students rated the workshop as a productive experience that enhanced their understanding of the subject, suggesting that such simulation workshops can significantly improve practical skills acquisition and theoretical understanding of Human Anatomy in early medical education.

Keywords: educative innovation, human movement, medical teaching, collaborative learning

1. INTRODUCCIÓN

El movimiento humano constituye un campo fundamental para los profesionales del ámbito de la salud, requiriendo una comprensión exhaustiva de las estructuras anatómicas y los principios fisiológicos que lo fundamentan (Lisón, Sánchez y Vera, 2015). El movimiento se origina a partir de una compleja interacción de múltiples sistemas, incluyendo la coordinación entre el sistema nervioso central superior y el periférico, para poder relacionar el cuerpo con el espacio. Los elementos periféricos incluyen los nervios raquídeos, músculos, huesos, y estabilizadores pasivos como ligamentos y cartílagos. Entre todo este complejo de sistemas, los músculos son los responsables de generar movimiento, que está a su vez determinado por sus puntos de inserción en la estructura ósea (Kapandji, 2012). Con el fin de aplicar este conocimiento a actividades más complejas y entender las implicaciones clínicas que se producen en patologías asociadas a alteraciones del movimiento corporal, las simulaciones de movimiento han entrado en auge en los últimos años en actividades de la vida diaria, como la marcha (De Groote y Falisse, 2021). Para realizar estas simulaciones, el conocimiento de la anatomía de las estructuras musculares, sus inserciones y el plano de movimiento en el cual las articulaciones realizan su función es fundamental. La biomecánica se muestra aquí como

un punto tangencial en el conocimiento clínico e investigador, agrupando tanto la ingeniería como las ciencias biomédicas. Estas ramas del saber aparentemente tan alejadas requieren de conocimientos en la anatomía del cuerpo humano, no sólo sobre dónde se sitúan los músculos sino además sobre qué tipo de función realizan. Por ello, el movimiento se resume basándonos en un modelo cartesiano sobre los tres planos del espacio, que se realiza sobre las diferentes articulaciones de la estructura ósea.

En el primer año de las ciencias biomédicas, es esencial comprender el movimiento humano para fundamentar futuros estudios tanto en la práctica clínica como en el desarrollo de proyectos de investigación. La Anatomía Humana se ha considerado una asignatura crucial en la enseñanza médica, resultando incluso de vida o muerte en la práctica clínica cuando se desconoce en intervenciones quirúrgicas o prácticas intrusivas (Moglia et al., 2024). El conocimiento de la Anatomía Humana permite a los estudiantes apreciar cómo las estructuras anatómicas interactúan para producir y regular el movimiento, y cómo diversas patologías pueden alterar estas funciones (Turney, 2007). Una sólida comprensión del movimiento humano es crucial para el diagnóstico efectivo y la planificación de diferentes tratamientos, más concretamente en especialidades como la rehabilitación, la medicina deportiva, la fisioterapia o la traumatología. Aunque estos matices que remarcan la importancia de la Anatomía Humana puedan llegar cuando los residentes se formen en estas especialidades o en la práctica clínica, la labor del profesor en esta área debe intentar transmitir sus futuras implicaciones desde los primeros cursos de la enseñanza académica.

Tradicionalmente la enseñanza de la Anatomía Humana se basaba en clases magistrales y exposiciones pasivas sobre cadáver. En los primeros años de formación, la anatomía se ha basado hasta hace poco meramente en una comprensión topográfica y superficial de la localización de estructuras, en el mejor de los casos. Aunque la explicación de la localización de las estructuras anatómicas continúa siendo indispensable tanto para los estudiantes como para el profesorado (Chimmalgi, 2019), en los nuevos planes formativos se intenta integrar una aplicación más práctica, idealmente con orientación clínica en las disciplinas sanitarias, o investigadora en las carreras biomédicas (Almizani et al., 2022). Pese a todo, la inclusión de todos estos elementos es complicada de llevar a cabo en la práctica diaria. La enseñanza de la Anatomía Humana en centros superiores de educación universitaria se encuentra con cada vez un mayor reducido número de horas lectivas dedicadas a esta disciplina, especialmente en el ámbito teórico (Cheung, Bridges y Tipoe, 2021). Por ello, las nuevas intervenciones educativas intentan paliar estas carencias incluyendo planes de innovación educativa, especialmente tras la imposibilidad de acceder a las aulas de disección durante la pandemia (Saverino, 2020). Estas intervenciones de innovación educativa aprovechan las nuevas tecnologías de la innovación y la educación como soporte multimedia y para realizar comparaciones estadísticas precisas (Alberola y Sánchez, 2023).

Las innovaciones educativas deben demostrar su efectividad en la adquisición de conocimiento, comparando resultados a largo plazo con grupos control (Büchel et al., 2022). Los proyectos de innovación educativa frecuentemente se centran en habilidades tangenciales que no se reflejan en las evaluaciones estándar y subjetivas de satisfacción con la intervención, por ello se hace imprescindible ajustar tanto los métodos de evaluación como los propios proyectos con el fin de medir objetivamente el éxito de dichas intervenciones (Serdyukov, 2017). La incorporación de medidas objetivas en estas evaluaciones es crucial para verificar de manera precisa el impacto de las innovaciones en el aprendizaje de los estudiantes. Estos indicadores claros y cuantificables no solo permiten evidenciar el verdadero impacto de las prácticas educativas, sino que también

permiten una retroalimentación al profesorado sobre la utilidad real del trabajo realizado a corto, medio y largo plazo. Además, las métricas objetivas facilitan la comparación entre diferentes métodos y enfoques educativos, promoviendo una mejora continua y una buena práctica para futuros proyectos de investigación.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio es mejorar la comprensión de la función muscular mediante la visualización del movimiento utilizando un modelo asequible y económico por las Facultades de Medicina. De manera secundaria, se valorará el nivel de satisfacción del alumnado en dos grupos diferentes: un grupo con supervisión activa por parte del profesorado y un grupo de realización autónoma.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

La realización del taller se planteó para el primer curso de grado en Medicina, integrada en la asignatura de Anatomía General. El temario de la asignatura de Anatomía General se caracteriza por basarse en el sistema nervioso, muscular y esquelético, con especial énfasis en el movimiento humano y la funcionalidad. El temario engloba todo el cuerpo humano, por tanto, con motivo de centrar la intervención en un aspecto concreto de la asignatura, el taller se centró en la anatomía del miembro inferior. La parte teórica de la asignatura fue impartida en clase magistral durante los meses de octubre y noviembre de 2023. El taller se realizó en las sesiones prácticas de la Sala de Disección, después de dar el contenido en las clases magistrales teóricas, durante tres seminarios: anatomía de la cara posterior del muslo, anatomía de la cara posterior de la pierna, anatomía de la cara anterior del muslo y la pierna.

Las sesiones prácticas en la Sala de Disección se realizan en pequeños grupos de alumnos (8-10 alumnos por grupo), para distribuir mejor el material cadavérico y osteológico. En cada práctica, un alumno o pareja de alumnos es responsable de explicar la práctica a sus compañeros (alumnos tutorizados). Para formar a los alumnos responsables de la práctica, una semana antes de la realización de las sesiones deben acudir a una clase extra con el profesor responsable de la asignatura para preparar el temario. La primera parte de la práctica, basada en las exposiciones de anatomía a nivel topográfico, fue llevada a cabo por los alumnos tutorizados en cada una de las mesas. No obstante, a 45 minutos de acabar las clases prácticas se le solicitó a cada uno de los grupos que participaran en este taller de simulación del movimiento. Se les instó que debían trabajar de manera conjunta, intentando razonar lo que acababan de aprender en la explicación de la anatomía topográfica sobre material osteológico y cadavérico. Para ello, una semana antes de la realización de las prácticas de miembro inferior incluidas en este proyecto se subió al Aula Virtual un vídeo con las instrucciones sobre cómo debían encarar el taller, utilizando para ello un ejemplo de un músculo del miembro superior.

3.2. Participantes

Un total de dos grupos de alumnos matriculados en la asignatura de Anatomía General del primer curso de grado en Medicina participaron en el taller. De los alumnos participantes, un grupo correspondía con el grupo de Alto Rendimiento Académico, con docencia en inglés. El otro grupo estaba matriculado en castellano. El grupo de Alto Rendimiento Académico recibió apoyo directo por parte del profesorado, mientras que el grupo en castellano llevó a cabo el taller de manera autónoma. El objetivo de esta diferencia era comprobar el grado de satisfacción con el taller según la supervisión más

o menos activa del profesorado, y si una mayor supervisión del equipo docente aseguraba un mayor éxito en la adquisición de conocimiento.

El material necesario para llevar a cabo el taller fue entregado en las lenguas oficiales del grupo para cada uno de los grupos.

3.3. Descripción de la experiencia

A la hora de realizar el taller, todos los grupos recibieron cada uno una copia de una tabla con los músculos que debían trabajar en el taller de las bandas elásticas con los modelos osteológicos, además de un modelo de esqueleto de resina completo y articulado y una banda elástica de intensidad media. En la tabla tenían explicitados los músculos a trabajar con su inserción proximal y distal, además de dos cuadros en blanco: función principal y función secundaria (ver Tabla 1). Se les instó a los alumnos que evitaran mirar el material teórico, y que dedujeran las funciones utilizando la banda elástica. La banda elástica debía ser colocada entre las dos inserciones osteológicas. Si la banda se tensaba, los alumnos estaban realizando con el esqueleto el movimiento contrario al del músculo, pues estaban realizando un estiramiento. Por el contrario, si la banda elástica perdía tensión esto simulaba la contracción de las fibras musculares, por tanto, debían describir qué función estaban realizando describiendo el movimiento sobre los 3 ejes del espacio, y sobre qué articulación estaban actuando (por ejemplo, el cuádriceps realiza extensión de rodilla y flexión de cadera).

Tabla 1. Ejemplo de tabla que debían cumplimentar los alumnos, correspondiente a la última práctica del taller de simulación de movimiento (musculatura del panorama anterior del muslo y la pierna).

Músculos	Inserción proximal	Inserción distal	Función principal	Función secundaria
Aproximador largo	Cuerpo del pubis	Tercio medio de la línea áspera	Aproximación de la cadera	Flexión de la cadera. Rotación interna
Grácil	Cuerpo del pubis, medial al aproximador largo	Pata de ganso superficial		Flexión y rotación interna de la rodilla
Sartorio	Espina iliaca anterosuperior	Trocánter menor del fémur	Flexión, separación y rotación lateral de la cadera	Flexión de rodilla
Psoas ilíaco	Fosa iliaca y columna lumbar		Flexión de la cadera	Rotación lateral de la cadera
Recto femoral del cuádriceps	Espina iliaca anteroinferior	Tendón del cuádriceps y tendón rotuliano a la tuberosidad tibial	Extensión de la rodilla	Flexión de la cadera
Extensor largo del dedo gordo	Peroné y membrana interósea. El tendón es premaleolar.	Dorso de la falange distal del dedo gordo	Extensión de la interfalángica del dedo gordo	Flexión dorsal del tobillo
Tibial anterior	Parte superior de la tibia y la membrana interósea. El tendón es premaleolar.	Superficie plantar de la cuña medial y el primer metatarsiano	Flexión dorsal del tobillo	Inversión del pie
Peroneo largo	Parte superior del peroné. El tendón es retromaleolar.	Tercio medio de la línea áspera	Eversión del pie	Flexión plantar del tobillo

Al finalizar los tres seminarios dedicados a la enseñanza de la anatomía del miembro inferior, correspondientes al taller de simulación de movimiento, los dos grupos de alumnos que participaron en el taller (docencia en inglés y docencia en castellano) participaron en una encuesta de satisfacción siguiendo una escala Likert, donde 0 implicaba la peor puntuación posible y 5 la mejor puntuación posible. Entre las preguntas, se incluyeron el nivel de autopercepción del conocimiento adquirido antes y después de la intervención, la preparación previa a la actividad, el nivel de participación con el grupo y reconocer si habían consultado el vídeo de guía antes de la práctica o el material teórico durante el taller. Como la encuesta era anónima, se les solicitó responder con la máxima sinceridad posible. Además de la valoración subjetiva de la intervención, se llevó a cabo una valoración objetiva del éxito del taller mediante la comparación de la calificación en el examen teórico. El examen teórico supone el 60% de la asignatura, cuenta con 60 preguntas tipo test de las cuales 10 preguntas versaron sobre las inserciones y funciones de los músculos tratados en el taller (anatomía del miembro inferior). En total, 1,67 puntos sobre 10 totales. Para realizar estas comparaciones, se cogió de referencia un tercer grupo control que no llevó a cabo el taller de simulación de movimiento.

4. RESULTADOS

4.1. Encuestas de satisfacción

Un total de 109 alumnos rellenaron las encuestas de satisfacción, correspondientes a los grupos que realizaron la intervención. Se midió el grado de participación, motivación, conocimiento y comprensión significativa de los temas antes y después de la intervención, la percepción de mejoría del conocimiento y la comprensión de las funciones musculares después de la intervención. Dichas preguntas se agruparon en dos grandes grupos: percepción del grado de conocimiento teórico y percepción del grado de comprensión significativa, antes y después de la intervención. Se utilizó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para comprobar si existen diferencias entre el conocimiento teórico y la comprensión significativa de los temas para ambos grupos antes y después de la intervención, mostrando en ambos casos diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) (ver Figura 1). Se realizó una comparación por grupos (grupo supervisado y grupo autónomo) utilizando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, para determinar si existen diferencias en la comprensión significativa de los temas. La comprensión de los temas fue mayor en el grupo supervisado que en el grupo que realizó el taller de manera autónoma ($p < 0.05$).

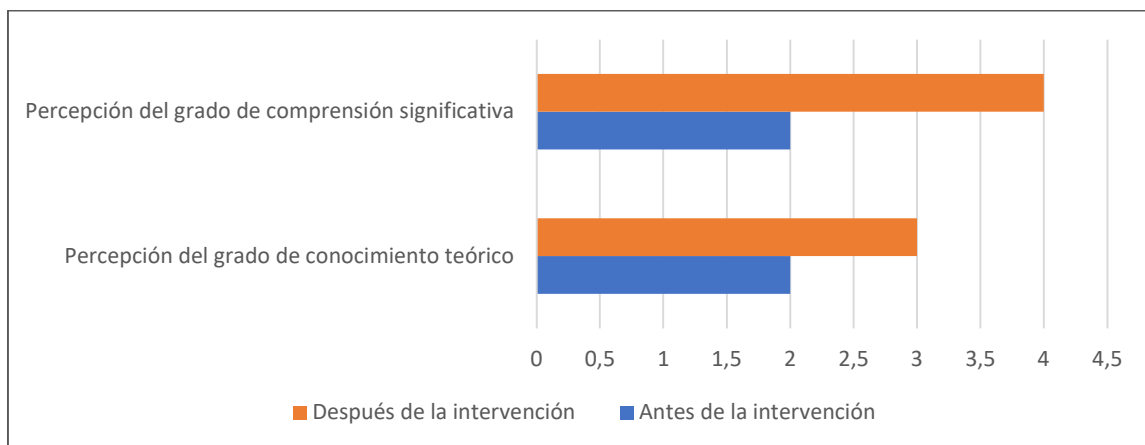


Figura 1. La autopercepción del alumnado tras la intervención fue significativa para el grado de comprensión significativa y el grado de conocimiento teórico.

4.2. Análisis de las calificaciones finales

Para analizar las calificaciones finales, se incluyó un tercer grupo control en el análisis estadístico. Un total de 226 calificaciones de alumnos se incluyeron en el análisis, y se contaron el número de fallos, aciertos y en blanco para cada uno de los grupos. Se utilizaron pruebas de chi-cuadrado para las comparaciones de medias. No obstante, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con supervisión del taller, el grupo que realizó el taller de manera autónoma y el grupo control que no participó en la intervención. Esto puede ser debido a que el taller de simulación de movimiento se centró en una parte muy concreta de la asignatura, prácticamente al inicio del curso lectivo. Por tanto, debido a la basta densidad de contenido de la asignatura de Anatomía General (que incluye la anatomía de miembros superiores, el tronco, la cabeza y el cuello además de la anatomía de los miembros inferiores), el aprendizaje de la intervención se diluyera con el resto del temario a la hora de estudiar y afrontar el examen teórico. Además, los grupos no eran homogéneos en el tipo de alumnos y en el idioma cursado. El grupo que tuvo una intervención supervisada era el grupo que cursaba la docencia en inglés, por tanto, el estudio de la asignatura en un idioma extranjero pudo ser más difícil para los alumnos en el grupo de Alto Rendimiento Académico en comparación con los alumnos que cursaron la asignatura en castellano.

4.3. Implicaciones para futuros proyectos

El proyecto que presentamos en este trabajo es una innovación educativa que intenta aunar la enseñanza tradicional en la Sala de Disección de la Facultad de Medicina. Para su desarrollo, se han utilizado herramientas de la tecnología de la información y comunicación mediante el vídeo explicativo que se ha hecho accesible a los estudiantes mediante el Aula Virtual. Además, para medir el éxito de la intervención se han utilizado métricas tanto subjetivas, que miden la autopercepción del alumnado en un análisis crítico de su participación y su percepción de mejora del conocimiento y comprensión de los temas teóricos, como métricas estadísticas objetivas utilizando un grupo control, comparando las calificaciones finales en un número muy concreto de preguntas en el examen teórico tipo test, relacionado con el taller de simulación del movimiento muscular. Creemos que todos estos elementos son requisitos que no deben faltar en las nuevas intervenciones de innovación educativa en la enseñanza superior, especialmente en la enseñanza de la Anatomía Humana, una disciplina con una gran tradición académica y profesional.

Otras intervenciones se han llevado a cabo utilizando complicadas aplicaciones informáticas como modelos 3D y realidad virtual (Rabattu, Debarnot y Hoyek, 2023), pero la principal ventaja de nuestro trabajo es la utilización de material generalmente presente en las Salas de Disección. Aunque continúa siendo imprescindible el material osteológico y cadavérico para comprender en profundidad las implicaciones clínicas del estudio de la disciplina anatómica, se requieren de nuevas herramientas que permitan relacionar la anatomía topográfica con el movimiento en los tres planos del espacio. En su trabajo, Rabattu, Denarnot y Hoyek (2023) tampoco encontraron diferencias en las calificaciones entre el grupo control y el grupo intervención en las calificaciones a corto y medio plazo, pero sí a largo plazo. Al proponer en el presente trabajo una intervención económica y asequible para la gran mayoría de centros de enseñanza médica, se requieren futuros trabajos donde estas intervenciones se puedan mantener a lo largo del curso académico. La visualización del movimiento humano utilizando estas intervenciones puede ser extensible a la anatomía del miembro superior, lo que facilitará una mejor integración de la función muscular. Al ampliar la duración de la intervención, las

calificaciones finales en el examen teórico podrían verse mejoradas en el grupo que participara del taller de simulación.

Pese a la falta de diferencias en las calificaciones finales, es destacable la satisfacción del alumnado con la intervención realizada. Los resultados reflejan una mayor satisfacción con la intervención en el grupo que realizó el taller de manera activamente supervisada por el profesorado, así como una mejora significativa en la comprensión de los temas y percepción del grado de conocimiento teórico. En el presente estudio se ha reservado un grupo que realizó el taller de manera autónoma para conocer el grado de desempeño de los alumnos sólo con la orientación de las nuevas tecnologías, sin una supervisión directa del profesorado. Aunque las nuevas tecnologías son una gran ayuda para la educación superior, muchos estudios avisan de los peligros de su sobreuso, pues pueden llegar a ser fuente de ansiedad y depresión por la comparación constante entre los compañeros y la inmensidad de información que se encuentra al alcance de la mano (Dhir et al., 2018). Doucet (2018) menciona en su trabajo cómo el rol del profesor ha cambiado durante los últimos años gracias a la integración de las nuevas tecnologías en la docencia. Las redes sociales y el resto de herramientas que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación son una realidad con la que los profesores de enseñanza media y superior debemos lidiar a cada vez más temprana edad. Debido a la facilidad con la que se accede a la información a día de hoy, el rol del profesor ha cambiado, especialmente en el área de la medicina. El profesorado es experto en la selección del contenido, y debe poder indicar qué es relevante para guiar a sus alumnos en el estudio, cara a la práctica clínica y las repercusiones prácticas de la carrera profesional. Debe también señalar con claridad los objetivos de aprendizaje y definir la estructura de la asignatura, su metodología a lo largo del curso académico y las competencias de aprendizaje, con el fin de facilitar tanto la autonomía de los estudiantes como sus expectativas para afrontar la evaluación.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos asegurar que el acompañamiento del profesor continúa siendo imprescindible en la educación superior. Los resultados de este trabajo son una muestra de la necesidad de la figura acompañante por parte del docente experto en una intervención de innovación educativa. Futuros estudios pueden utilizar la metodología de comparación de resultados que presentamos en esta intervención: contar con un grupo control para medir realmente las diferencias de competencias teóricas con el grupo de intervención, y un grupo que desarrolle las intervenciones de manera más autónoma. Todos estos grupos deben poder ser más homogéneos que los que se han formado en esta propuesta de intervención para evitar sesgar las comparaciones estadísticas finales y comprender verdaderamente el éxito del proyecto de innovación educativa.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a todos los alumnos y alumnas participantes del primer curso de Grado en Medicina, de la Universitat de València. Quisiéramos agradecer también a nuestros compañeros Alfonso Amador Valverde Navarro y Amparo Gimeno Monrós por ayudar en la recopilación de datos y desarrollo del taller.

REFERENCIAS

- Alberola, P., & Sánchez, D. (2023). Análisis de los recursos docentes preferidos por los estudiantes de anatomía humana mediante medidas objetivas de interacción. En S. Casillas, A. García-Valcárcel, M. Cabezas, & A. García (Eds.), *Tendencias en la investigación educativa para la actualización del profesorado en su competencia digital* (pp. 601-618). Dykinson
- Almizani, M. S., Alotaibi, M. A., Bin Askar, M. F., Albaqami, N. M., Alobaishi, R. S., Arafa, M. A., & Jumaa, M. I. (2022). Clinicians' and Students' Perceptions and Attitudes Regarding the Anatomical Knowledge of Medical Students. *Advances in Medical Education and Practice*, 13, 1251–1259. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S370447>
- Büchel, K., Jakob, M., Kühnhanss, C., Steffen, D., & Brunetti, A. (2022) The relative effectiveness of teachers and learning software: evidence from a field experiment in El Salvador. *Journal of Labor Economics*, 40(3), 737-776. <https://doi.org/10.1086/717727>
- Chimmalgi M. (2019). Interactive Lecture in the Dissection Hall: Transforming Passive Lecture into a Dynamic Learning Experience. *Anatomical Sciences Education*, 12(2), 191–199. <https://doi.org/10.1002/ase.1803>
- Cheung, C. C., Bridges, S. M., & Tipoe, G. L. (2021). Why is anatomy difficult to learn? The implications for undergraduate medical curricula. *Anatomical Sciences Education*, 14(6), 752–763. <https://doi.org/10.1002/ase.2071>
- De Groote, F., & Falisse, A. (2021). Perspective on musculoskeletal modelling and predictive simulations of human movement to assess the neuromechanics of gait. *Proceedings. Biological Sciences*, 288(1946), 20202432. <https://doi.org/10.1098/rspb.2020.2432>
- Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P. y Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing. A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40, 141-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.11.008>
- Doucet, S. (2018). Redistributing the teacher: an analysis of technology enabled teaching in medical education (Tesis doctoral). *University of British Columbia*. Accedida desde <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0373095>
- Kapandji, A. I. (2012). Fisiología articular (tomos 1, 2, 3). *Panamericana*.
- Lisón Párraga, J. F., Sánchez Zuriaga, D., y Vera García, F. J. (2015). Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento humano. En P. Pérez Soriano y S. Llana Benlloch (Eds.), *Biomecánica Básica Aplicada a la Actividad Física y el Deporte* (1ª ed., pp. 207-237). Paidotribo España.
- Moglia, T., Falkenstein, C., Rieker, F., Tun, N., & Rajaram-Gilkes, M. (2024). Anatomical Ignorance Resulting in Iatrogenic Causes of Human Morbidity. *Cureus*, 16(3), e56480. <https://doi.org/10.7759/cureus.56480>
- Rabattu, P. Y., Debarnot, U., & Hoyek, N. (2023). Exploring the impact of interactive movement-based anatomy learning in real classroom setting among kinesiology students. *Anatomical Sciences Education*, 16(1), 148–156. <https://doi.org/10.1002/ase.2172>
- Saverino, D. (2020). Teaching anatomy at the time of COVID-19. *Clinical Anatomy*, 34(8), 1128. <https://doi.org/10.1002/ca.23616>
- Serdjukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 10, 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

Turney B. W. (2007). Anatomy in a modern medical curriculum. *Annals of the Royal College of Surgeons of England*, 89(2), 104–107.
<https://doi.org/10.1308/003588407X168244>

Valoración y análisis de los conocimientos sobre cartografía en futuros docentes de Educación Primaria

Alberto Alfonso-Torreño, María Fernanda Giles Pérez, Mario Corrales Serrano, María José Merchán García y Jacinto Garrido Velarde

Universidad de Extremadura (España)

Abstract: Cartographic knowledge in primary education students refers to the ability to understand maps and spatial representations. Students develop these skills through practical activities such as interpreting maps, identifying cartographic symbols, and understanding the relationship between graphical representations and the real world. Teaching cartography at this level promotes spatial understanding and cognitive skills like problem-solving related to location and orientation. The study analyzes the theoretical and practical cartographic knowledge of university students in Primary Education. It used a mixed methodology with surveys through a 15-question Google Forms questionnaire, validated by five geography and cartography experts. Quantitative data was gathered through 10 Likert scale test questions, while qualitative data was collected from 5 open-ended questions and a practical cartographic representation test. The questionnaire was administered in two phases: before and after the theoretical and practical teaching (pre-test and post-test), to measure educational impact and student understanding. The sample included 150 second-year students from the Primary Education degree at the University of Extremadura. Results showed initially limited knowledge, with 55% of students confusing basic cartography concepts. However, post-test results indicated significant improvement, with 70% correct answers. Integrating cartographic knowledge into the Primary Education curriculum is essential for a comprehensive understanding of the territory and facilitates interdisciplinarity with areas such as mathematics and digital skills through Geographic Information Technologies (GIT).

Keywords: cartography, map, future teachers, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento cartográfico y la comprensión de mapas son habilidades fundamentales en la sociedad contemporánea, que van más allá de la geografía y se entrelazan con diversas disciplinas académicas como la historia, las ciencias naturales, las matemáticas y la tecnología. La educación primaria es un momento crucial para la adquisición de estos conocimientos, ya que sienta las bases para la comprensión espacial y la alfabetización geográfica. Sin embargo, la enseñanza de la geografía se concibe como la adquisición de conceptos teóricos, descriptivos y memorísticos asociada a estrategias de enseñanza y aprendizaje rutinarias y poco motivadoras (Irastorza y Venezia, 2013). El carácter práctico de la geografía se asocia a la representación del espacio geográfico a través de la interpretación de la cartografía temática y la elaboración de mapas de nuestro entorno más próximo.

Los mapas son un instrumento didáctico indispensable en la conceptualización y comprensión del territorio, puesto que son un sistema gráfico simbólico que simulan el espacio real (Amorós, 2017). Los docentes de las ciencias sociales, particularmente del área de la geografía, han usado el mapa para enseñar la identificación e interrelación de los elementos geográficos. El mapa es un instrumento de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje que facilita la adquisición de habilidades de orientación espacial en los estudiantes y la comprensión del conocimiento geográfico para resolver problemas territoriales de carácter personal (Giraldo Restrepo, 2015). Según Jerez (2006) y Piñeiro (2003), los mapas pueden usarse como instrumento técnico, para conocer el territorio y los distintos elementos y fenómenos de un determinado espacio geográfico y como instrumento didáctico, para instruir cartográficamente, enseñar y aprender a leer, e interpretar símbolos cartográficos para comprender mejor el entorno que nos rodea.

La cartografía ha experimentado una gran evolución en los últimos años. Aparte de la cartografía tradicional, las fotografías aéreas y las imágenes satelitales son documentos gráficos espaciales, y aunque no son propiamente mapas, su uso en las aulas de educación primaria constituyen un recurso didáctico valioso para el aprendizaje del espacio geográfico (Amorós, 2017). Según Giraldo Restrepo (2015), el mapa como elemento educativo no solo tiene la función de representar una realidad territorial específica, sino que permite interpretar de manera crítica el territorio con el fin de desarrollar en el alumnado sus necesidades intelectuales, cognitivas, procedimentales y actitudinales (Sánchez, 2006; Jerez, 2006; Giraldo Restrepo, 2015, Quilez-Robres, 2015). Según Jerez (2006), el uso de mapas permite en el alumnado: desarrollar la curiosidad; proponer soluciones a problemas espaciales, ambientales y sociales; relacionar la información cartográfica con la realidad, localizar información y transformarla en conocimientos útiles válidos para ser utilizados en la vida cotidiana y fomentar el desarrollo de valores sociales y ambientales. A ello hay que añadir la adquisición de competencias relacionadas con la capacidad de interpretar la información territorial de conceptos básicos (escala, proyección, orientación y simbología) y las destrezas para representar el espacio cercano que el trabajo con los mapas otorga al discente, sobre todo en el conocimiento e interacción con el medio que le rodea (Fernández y Medina, 2015). Esto produce un gran salto en su desarrollo cognitivo, permitiendo pasar del pensamiento concreto y egocéntrico propio del primer ciclo de educación primaria a un pensamiento más abstracto y complejo de niveles académicos superiores (Amorós, 2017).

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha transformado la concepción del espacio geográfico y su representación. Desde los mapas impresos hasta los sistemas de información geográfica (SIG) y la cartografía digital, es crucial explorar cómo estas herramientas influyen en la comprensión y el uso de los mapas en la educación primaria. Los SIG permiten representar la realidad de una manera dinámica e interactiva, favoreciendo un aprendizaje significativo en la adquisición de competencias geográficas, cartográficas y digitales (Irastorva y Venezia, 2013). Las actuales herramientas TIC (De Lázaro y González, 2005) permiten, por lo tanto, abordar espacios cercanos y lejanos con facilidad; pero desde la didáctica de las ciencias sociales es necesario abordar la observación e interpretación del espacio conocido y próximo, de sus elementos, de sus cambios y transformaciones, y de las técnicas geográficas básicas para localizar, representar y razonar el territorio.

A pesar de la importancia de los mapas, la enseñanza del conocimiento cartográfico en la educación primaria a menudo se enfrenta a desafíos. Los mapas pueden percibirse como complejos y abstractos para los estudiantes más jóvenes, y la falta de enfoque pedagógico puede obstaculizar su comprensión. Además, con el advenimiento de la tecnología digital,

la forma en que interactuamos con los mapas ha evolucionado, lo que plantea preguntas sobre cómo integrar herramientas cartográficas modernas en el currículo escolar. Es fundamental que el futuro profesorado de Educación Primaria tenga una formación general y sistémica del uso y manejo de los mapas para así guiar de manera satisfactoria los conocimientos geográficos y espaciales del alumnado de educación primaria. Para ello, habría que comenzar por contenidos básicos relacionados con la simbología, coordenadas, orientación, etc., hasta llegar a aspectos vinculados con la representación del espacio cercano y el uso de los SIG. Sin embargo, los futuros docentes de Educación Primaria, a pesar de llegar a la etapa universitaria con cierta experiencia en el manejo de los mapas y cartografía digital, muestran poca habilidad en la interpretación de mapas y problemas en la elaboración de planos de su espacio geográfico conocido (Álvarez, 2005; Fernández y Medina, 2015; Binimelis y Ordinas, 2018).

La forma en que se ha enseñado la cartografía y el uso de mapas en la educación primaria ha cambiado notablemente a lo largo del tiempo, especialmente al observar las diferencias entre los decretos educativos promulgados en 2014 y 2022. Estos cambios normativos subrayan una transformación en los métodos pedagógicos y en los contenidos impartidos, estableciendo un claro antes y después en cómo se enseña geografía en las aulas. Autores como Romero y García (2024) abordan la necesidad de las reformas educativas, ya que se centran en mejorar la calidad y equidad de la educación, adaptar los contenidos a las necesidades actuales, promover la inclusión, y garantizar el acceso a una educación de calidad para todos. Destaca la importancia de las reformas educativas para enfrentar problemas como la desigualdad, la falta de pertinencia, el acceso limitado a la tecnología, y la falta de motivación entre los estudiantes. Estas reformas buscan preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI, promoviendo una educación que mejore tanto la calidad como la equidad.

Bajo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y más concretamente con el Decreto 103/2014, del 10 de junio, que define el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se presentó un enfoque minucioso para la enseñanza de la cartografía en el tercer año de primaria. Dentro del módulo "El mundo en el que vivimos", se destaca un apartado específico para "Cartografía. Planos y Mapas de la localidad", promoviendo la adquisición de competencias geográficas específicas. Este enfoque incluye criterios de evaluación como la "Descripción correcta de planos y mapas usando los puntos cardinales" y establece estándares evaluables para el progreso estudiantil en esta área clave.

Adicionalmente, el currículo de los cursos de quinto y sexto repite y expande estos contenidos, subrayando la capacidad de "Describir correctamente planos y mapas interpretando su escala y símbolos convencionales", lo cual refuerza la importancia de la cartografía para la comprensión del espacio geográfico.

Por otro lado, el Decreto 107/2022, bajo la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), introduce un enfoque más flexible hacia la enseñanza de la cartografía en el segundo ciclo de Educación Primaria, dejando a criterio del profesorado el momento específico para abordar estos temas, ya sea en el tercer o cuarto curso. Este decreto destaca la importancia del uso de recursos digitales y las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG), ampliando el espectro de contenidos relacionados con la cartografía y enfatizando competencias digitales.

En resumen, mientras que el Decreto 103/2014 proporcionaba una estructura curricular detallada y enfocada en habilidades específicas para la enseñanza de la cartografía, el Decreto 107/2022 ofrece una mayor flexibilidad pedagógica. Este cambio hacia métodos

más adaptables y flexibles refleja una evolución en los enfoques educativos, permitiendo una integración más holística de la cartografía con otros contenidos educativos y el aprovechamiento de las tecnologías digitales.

Es fundamental explorar en profundidad el estado actual del conocimiento cartográfico y la comprensión de mapas en el alumnado de educación primaria. Este estudio presenta como objetivo principal impulsar el papel que juega la enseñanza y aprendizaje de la cartografía en el futuro profesorado de Educación Primaria. Además, los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes: OE1: Valorar los conocimientos previos que el alumnado ha adquirido sobre representación cartográfica en el transcurso de su educación obligatoria. OE2: Evaluar el aprendizaje del alumnado tras la práctica docente en conocimientos sobre cartografía y mapas. OE3: Analizar el conocimiento del espacio geográfico cercano o próximo y su representación espacial a través del uso de la escala, leyenda y otros elementos cartográficos y cartografiados.

2. METODOLOGÍA

En vista de lo expuesto hasta ahora, se aplicó una metodología mixta para analizar cuantitativa y cualitativamente los conocimientos teóricos y prácticos sobre el espacio geográfico y su representación cartográfica de los futuros docentes de Educación Primaria. Los parámetros principales de esta investigación se detallan a continuación.

2.1. Muestra

La presente investigación se ha llevado a cabo sobre un total de 150 alumnos/as en el pre-test y 134 en el post-test que cursan 2º del grado de Educación Primaria (curso 2023/2024) de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. Este estudio se enmarca en la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Geografía y más concretamente en el Tema 2 “El espacio geográfico y su representación”. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, eligiendo a individuos fácilmente accesibles o que cumplieran con características particulares que facilitarían su inclusión en segmentos previamente establecidos (Giles, 2021).

En relación con las características sociodemográficas de las muestras, la distribución de géneros es la siguiente: en el pre-test, el 68% corresponde a mujeres y el 31% a hombres (Tabla 1), mientras que en el post-test, el 69% son mujeres y el 30% son hombres. Las edades de los participantes varían entre los 19 y los 21 años.

Tabla 1. Tamaño muestral por test y género.

PRE-TEST			POST-TEST		
Hombre	Mujer	Prefiero no decir	Hombre	Mujer	Prefiero no decir
31%	68%	1%	30%	69%	1%

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos de recogida de datos

En el desarrollo del estudio se aplicó un enfoque cuantitativo. Para la obtención de la información se utilizó la encuesta, con un cuestionario de Google Forms de 10 preguntas diseñada *ad hoc* y validado por un comité de cinco expertos en geografía y cartografía a través del pronóstico cualitativo del Método Prospectivo de Delphi (Tabla 2).

Tabla 2. Panel de expertos que validaron el cuestionario.

Experto	Perfil académico
1	Doctorado en Geografía Física
2	Doctorado en Geografía Humana
3	Doctorado en Análisis Geográfico Regional
4	Doctorado en Educación
5	Doctorado en Expresión Gráfica

La información cuantitativa se obtuvo a través de 10 preguntas tipo test de opción múltiple (Tabla 3), junto con una prueba de carácter práctico para la representación cartográfica sobre el conocimiento que presenta el alumnado del espacio geográfico cercano. El proceso de administración del cuestionario se programó en dos fases: antes de la introducción de los contenidos teóricos y prácticos sobre el espacio geográfico y su representación (pre-test) y posterior a la finalización del módulo temático (post-test), permitiendo así comprender de manera detallada las percepciones, los conocimientos previos y las posibles deficiencias en la formación de los que próximamente estarán a cargo de la educación de nuevas generaciones.

La evaluación del cuestionario se realizó asignando un punto por cada respuesta correcta y 0 puntos por respuestas incorrectas. La puntuación final de cada estudiante se calculó sumando los puntos de las 10 preguntas tipo test realizadas en el cuestionario.

Tabla 3. Preguntas tipo test para el análisis cuantitativo.

Nº	Pregunta
1	¿Qué es la latitud?
2	¿Qué es la longitud?
3	¿Qué significan las siglas IGN?
4	Un mapa topográfico es...
5	En un mapa topográfico, ¿Cómo se denominan las líneas que unen puntos con la misma altitud?
6	¿Una escala grande presenta mayor detalle y menor superficie que una escala pequeña?
7	Si un río mide 15 cm en el mapa y este tiene una escala de 1:25.000, ¿cuál es la longitud del río en km?
8	La siguiente imagen es un mapa, pero ¿qué tipo? (imagen)
9	La siguiente imagen es un mapa, pero ¿qué tipo? (imagen)
10	Los tipos de proyecciones que existen en función de la cualidad de la esfera que se conservan son:

La prueba de carácter práctico consistió en que cada estudiante representara individualmente un mapa de su entorno cercano, concretamente del itinerario o recorrido desde su casa hasta su centro educativo. El tamaño muestral pre-test y post-test fue de 60 alumnos/as. Los objetivos principales de esta práctica fueron analizar las habilidades de los alumnos para cartografiar su entorno en un plano e incluir los elementos y el lenguaje

cartográfico esenciales. Para la representación del espacio cercano, se categorizó en función de los elementos cartográficos empleados (como orientación, escala, leyenda, etc.), así como la precisión en las proporciones, perspectiva y tipo de formato vectorial usado.

El investigador administró personalmente los cuestionarios y un folio en blanco a cada alumno para el desarrollo de las distintas pruebas durante el horario de clases, garantizando que los estudiantes no recurriesen a fuentes externas ni incurrieran en deshonestidad académica, como copiarse entre ellos o buscar respuestas usando tecnologías de la información. Se incentivó a los alumnos a responder todas las preguntas, incluso si no conocían la respuesta correcta, con el fin de evaluar sus conocimientos previos y detectar errores comunes.

El proceso de recogida de información ha seguido los parámetros marcados por el comité de ética de la Universidad de Extremadura, que ha dado su aprobación mediante certificación expresa (reg.133//2024).

Los análisis estadísticos y cuantitativos se realizaron utilizando el software SPSS.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados Cuantitativos

3.1.1. Análisis descriptivo

En esta sección del estudio, se expone un análisis descriptivo de los datos recolectados mediante el cuestionario, junto con la elaboración práctica de un mapa orientativo.

Tabla 4. Porcentaje total de aciertos por sujeto (Pre-test y Post-test)

	PRE-TEST	POST-TEST
Aciertos	Porcentajes	Porcentajes
0	2,7%	6,7%
1	1,3%	0
2	5,3%	1%
3	12,7%	6,7%
4	14%	5,7%
5	20%	21%
6	26,7%	21,9%
7	10%	19%
8	5,3%	10,5%
9	2%	4,8%
10	0	2,9%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de aciertos en el Pre-test

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
SUMA RESPUESTAS DE CADA ALUMNO	,00	9,00	4,9667	1,86963
N válido (según lista)				

La Tabla 4 proporciona una visión general de los resultados del pre-test y post-test. En ella se observa que la mayor concentración de participantes (26.7%) se encuentra en el máximo de 6 aciertos, lo que sugiere un nivel de conocimiento moderado en cartografía. Sin embargo, el amplio rango de puntuación evidencia variabilidad en el nivel de conocimiento, subrayando la necesidad de una mejora educativa significativa en esta área.

De la misma forma la Tabla 5, muestra que el valor mínimo de la suma de respuestas correctas por alumno fue de 0, indicando que algunos alumnos no respondieron correctamente a ninguna de las preguntas del cuestionario. Por otro lado, el valor máximo fue de 9, lo que demuestra que algunos participantes respondieron correctamente a la mayoría de las preguntas. La media de las sumas de respuestas fue de 4,97, lo que sugiere que, en promedio, los futuros docentes respondieron correctamente a aproximadamente 5 preguntas del cuestionario. Además, la desviación típica de 1,87 refleja una variabilidad moderada en las respuestas de los participantes. Los resultados dan una visión del desempeño de los futuros docentes en el cuestionario de conocimientos cartográficos, revelando la tendencia central y la dispersión de las respuestas.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de aciertos en el Post-test

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
SUMA RESPUESTAS DE CADA ALUMNO POST	,00	10,00	5,6952	2,24518
N válido (según lista)				

En cambio, la Tabla 4 citada con anterioridad. En comparación con el pre-test, se observa una redistribución de las respuestas, con una disminución en la concentración en las puntuaciones más comunes y una mayor dispersión.

Las puntuaciones más comunes son 5, 6 y 7 aciertos, que representan el 21%, 21.9% y 19% de los participantes, respectivamente. Es reseñable destacar que hay una disminución significativa en el porcentaje de participantes con menos de 5 aciertos, y que el 2.9% de los participantes alcanzó el máximo de 10 aciertos, lo que indica una mejora notable en el dominio del contenido, ya que en el pre-test no había ningún participante con 10 aciertos.

En la Tabla 6 se refleja, que el valor mínimo de la suma de respuestas correctas por alumno fue de 0. Sin embargo, el valor máximo alcanzó los 10, lo que demuestra que algunos participantes respondieron correctamente a todas las preguntas del cuestionario. La media de las sumas de respuestas fue de 5,6952, lo que sugiere una mejora en el rendimiento, con un promedio de casi 6 respuestas correctas por alumno, aumentando este en diferencia con el pre-test. La desviación típica de 2,24518 refleja una variabilidad moderada en las respuestas de los participantes, similar al pre-test pero con una ligera dispersión mayor.

Estos resultados sugieren una mejora significativa en el conocimiento conceptual y teórico sobre cartografía en los futuros docentes después de la intervención educativa.

Tabla 7. Respuestas correctas e incorrectas antes y después de la enseñanza.

Preguntas	PRE-TEST		POST-TEST	
	% Correctas	% Incorrectas	% Correctas	% Incorrectas
1	37,33 %	62,57%	53,33%	46,67%
2	39,33%	60,67%	40,00%	60,00%
3	89,33%	10,67%	91,43%	5,71%
4	47,33%	52,67%	74,29%	25,71%
5	34,00%	66,00%	41,90%	58,10%
6	45,33%	54,67%	40,95%	59,05%
7	58,67%	41,33%	59,05%	40,95%
8	56,67%	43,33%	69,52%	30,48%
9	60,67%	39,33%	70,48%	29,52%
10	28,00%	72,00%	28,57%	71,43%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7 se presentan los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas del cuestionario aplicado antes y después de la intervención educativa. Es notable la progresión en el desempeño de los estudiantes en preguntas específicas como la 1, 4, 8 y 9, donde se observa un incremento significativo en el número de respuestas acertadas.

La pregunta 1 del cuestionario abordaba conceptos como la latitud, términos reconocidos y utilizados en múltiples ámbitos sociales, además de ser representados en medios audiovisuales, como la televisión. Este amplio reconocimiento podría explicar la leve mejora observada en los resultados de esta pregunta específica: los aciertos aumentaron de un 33,37% en el pre-test a un 53,33% en el post-test, tras la intervención educativa. Este incremento, aunque significativo, destaca menos en comparación con otros conceptos posiblemente menos familiares para los estudiantes, como el representado en la pregunta 4.

La pregunta 4 del cuestionario se centró en recopilar información sobre el conocimiento de los estudiantes respecto a las características que presentan los mapas topográficos. Esta pregunta indagaba también sobre los elementos cartográficos y cartografiados que deben incluirse en un mapa topográfico. El análisis de las respuestas reveló un aumento notable en el porcentaje de aciertos: se registró un incremento del 47,33% en el pre-test a un 74,29% en el post-test.

En cuanto a las preguntas 8 y 9 del cuestionario, ambas se caracterizan por su tipología: los estudiantes deben seleccionar la respuesta correcta basada en una representación cartográfica. Este método visual parece haber facilitado un aumento en la tasa de aciertos. En la pregunta 8, los aciertos aumentaron de un 56,67% a un 69,52%, y en la pregunta 9, de un 60,67% a un 70,48%.

Por otro lado, la pregunta número 6 del cuestionario, una pregunta de verdadero o falso sobre si una escala grande presenta mayor detalle y menor superficie que una escala pequeña, muestra una tendencia inusual. A pesar de la enseñanza, el porcentaje de aciertos disminuyó de un 45,33% en el pre-test a un 40,95% en el post-test.

Tabla 8. Respuestas correctas por género

Total de aciertos	PRE – TEST		POST-TEST	
	Aciertos		Aciertos	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
0	2,9%	2,1%	4,1%	12,9%
1	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%
2	5,9%	4,3%	1,4%	0,0%
3	11,8%	14,9%	8,2%	3,2%
4	16,7%	8,5%	6,8%	3,2%
5	21,6%	17,0%	17,8%	25,8%
6	22,5%	34,0%	23,3%	19,4%
7	10,8%	8,5%	17,8%	22,6%
8	3,9%	8,5%	9,6%	12,9%
9	2,0%	2,1%	6,8%	0,0%
10	0,0%	0,0%	4,1%	0,0%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 8 muestra la distribución de las respuestas correctas en pruebas realizadas antes y después de una intervención educativa, segmentadas por género.

En ella observamos que la proporción de respuestas correctas entre mujeres y hombres muestra picos y variaciones a lo largo de la serie. Para las mujeres, el pico más alto de aciertos se alcanza con 5 aciertos representado por un 34.0% de los sujetos, mientras que, para los hombres, el pico más alto también ocurre con 5 aciertos, pero con un 22.5%. En general, las mujeres tienden a mostrar un porcentaje ligeramente superior de aciertos en la mayoría de los puntos medidos.

En el post-test se observa que ambos géneros muestran una tendencia más uniforme y una mejora notable en los resultados. Las mujeres alcanzan un pico máximo de 25.8% con 2 aciertos, y los hombres llegan a un máximo de 23.9% con 3 aciertos. Llama la atención que ambos géneros alcanzan un 0% de aciertos con 1 y 10 aciertos, indicando áreas específicas donde no se observó mejora alguna o donde la intervención podría no haber sido efectiva.

Este análisis permite identificar que, aunque hubo una mejora general en el rendimiento de ambos géneros en el post-test, persisten ciertas áreas de oportunidad que podrían beneficiarse de estrategias educativas adicionales o ajustadas.

Para verificar la precisión de los datos obtenidos a través del cuestionario, se implementó una evaluación práctica. En esta evaluación, se solicitó a los futuros docentes que elaboraran un mapa ilustrando la ruta desde sus hogares hasta el centro educativo. Este ejercicio tenía como objetivo principal evaluar el conocimiento en la representación del espacio geográfico cercano y su competencia en el uso de elementos fundamentales de la cartografía, tales como la simbología orientativa, la escala, la leyenda, las proporciones adecuadas, las perspectivas, la tipología de formato vectorial representado.

Los resultados preliminares obtenidos antes de impartir la instrucción revelaron que la gran mayoría de los estudiantes universitarios, si no todos, no incluyeron elementos clave como la escala y la simbología de orientación en sus mapas. Asimismo, solo el 5.2% de

los participantes representó la leyenda en sus creaciones. Dado este contexto, se optó por conducir una evaluación práctica adicional después de la enseñanza para reflejar y evaluar el impacto de la instrucción en la incorporación de estos componentes esenciales en sus trabajos cartográficos.

Tabla 9. Representación del mapa según categorías

Categorías	Elección de categorías	% Pre-test	%Post-test
Simbología y Orientación	Sí	0,0%	88,3%
	No	100,0%	11,7%
Escala	Sí	0,0%	81,7%
	No	100,0%	18,3%
Leyenda	Sí	5,2%	95,0%
	No	94,8%	5,0%
Proporciones	Bajo	50,0%	28,3%
	Medio	44,8%	25,0%
	Alto	5,2%	46,7%
Perspectivas	Homogénea	51,7%	80,0%
	Heterogénea	48,3%	20,0%
Tipología	Casa - Colegio	22,4%	10,0%
	Casa – Colegio / Patrimonio	5,2%	8,3%
	Casa – Colegio / Social	51,7%	10,0%
	Casa – Colegio / Patrimonio / Social	20,7%	71,7%
Formato Vectorial	Líneas	5,2%	1,7%
	Polígonos	29,3%	16,7%
	Puntos / Líneas	6,9%	6,7%
	Líneas / Polígonos	46,6%	28,3%
	Puntos / Líneas / Polígonos	12,1%	46,7%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 9 revela notables mejoras en varias competencias cartográficas esenciales.

Inicialmente, ninguno de los sujetos incorporó simbología de orientación ni escalas en sus mapas, sin embargo, después de la intervención, el 88.3% y el 81.7%, respectivamente, lograron aplicar estos elementos correctamente. Este cambio dramático subraya la eficacia de la instrucción recibida.

En cuanto a la inclusión de leyendas, se observó un aumento desde solo un 5.2% inicial hasta un 95.0% después de la intervención, lo que indica un éxito casi completo en este aspecto de la formación. Las proporciones adecuadas en los mapas también mejoraron, con un incremento notable en la precisión de alta calidad del 5.2% al 46.7%.

La comprensión de las perspectivas también se vio mejorada; el uso de perspectivas homogéneas aumentó del 51.7% al 80.0%, mientras que el uso de perspectivas heterogéneas disminuyó, lo que puede reflejar una mayor claridad en la aplicación de estos conceptos. La representación de elementos patrimoniales y de interés social, reflejada en la categoría “Casa – Colegio / Patrimonio / Social”, mostró una mejora significativa, pasando del 20.7% al 71.7%.

Finalmente, la habilidad para utilizar formatos vectoriales variados también mejoró considerablemente, con un aumento en la representación de la realidad a través de puntos, líneas y polígonos, destacando la adaptabilidad y versatilidad de los estudiantes a diferentes técnicas de representación espacial.

Estos resultados subrayan la efectividad de las técnicas de enseñanza utilizadas y destacan áreas específicas donde futuras mejoras curriculares podrían continuar elevando la competencia cartográfica de los estudiantes. La intervención educativa ha demostrado ser un método poderoso para mejorar significativamente las habilidades de elaboración de mapas en estudiantes universitarios.

3.1.2. Análisis inferencial

En este apartado, vamos a centrar nuestro estudio desde una perspectiva inferencial con el objetivo de determinar si existen diferencias significativas entre las respuestas obtenidas en el pre-test y las respuestas del post-test sobre cartografía. En referencia a las 10 preguntas del cuestionario se ha utilizado la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney.

Tabla 10. U de Mann-Whitney Pre- test y Post-test. Estadísticos de contraste*

	SUMA RESPUESTAS DE CADA ALUMNO
U de Mann-Whitney	5995,000
W de Wilcoxon	17320,000
Z	-3,291
Sig. asintót. (bilateral)	,001
a. Variable de agrupación: PRUEBA	

Los resultados obtenidos en la Tabla 10 se indica que existen diferencias significativas ($p=.001$) en el nivel de conocimiento antes y después de la enseñanza. Esta significancia estadística sugiere que la intervención educativa ha sido efectiva, permitiendo que los estudiantes no solo adquieran los conceptos fundamentales de la cartografía, sino que también los integren de manera efectiva en su aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la importancia de diseñar e implementar métodos pedagógicos que faciliten una comprensión clara y duradera de conceptos especializados, en cartografía, esencial para formar futuros educadores.

Tras haber realizado un estudio descriptivo que examina las diferencias en el conocimiento de cartografía según el sexo, se considera apropiado proceder con un análisis inferencial basado en esta variable demográfica.

Tabla 11. U de Mann-Whitney según las mujeres. Estadísticos de contraste^a

	SUMA RESPUESTAS DE CADA ALUMNO
U de Mann-Whitney	2588,000
W de Wilcoxon	7841,000
Z	-3,480
Sig. asintót. (bilateral)	,001
a. Variable de agrupación: PRUEBA	

Tabla 12. U de Mann-Whitney según los hombres. Estadísticos de contraste^a

	SUMA RESPUESTAS DE CADA ALUMNO
U de Mann-Whitney	656,500
W de Wilcoxon	1784,500
Z	-,749
Sig. asintót. (bilateral)	,454
a. Variable de agrupación: PRUEBA	

Por otro lado, en las Tablas 11 y 12 observamos una clara diferenciación en términos de significación estadística, resaltando la existencia de diferencias entre los sexos. Se evidencia una diferencia significativa entre mujeres ($p = .001$) y hombres ($p = .454$).

4. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos con esta intervención, se puede afirmar que el objetivo principal de esta investigación se ha alcanzado, al haber profundizado en el estado del conocimiento cartográfico y comprensión de los mapas por parte de los y las docentes en formación. Además, con esta iniciativa se ha resaltado e impulsado el trascendental papel que juega la enseñanza y aprendizaje de la cartografía para su futuro como docentes de Educación Primaria.

En cuanto al OE1, los resultados demuestran que los conocimientos previos del alumnado sobre representación cartográfica tras su paso por la educación obligatoria son bastante deficientes, abundando en lo que apuntaban autores como Fernández y Medina (2015) o Binimelis y Ordinas (2018). Todo ello a pesar de que, por edad, pertenecen a una generación que estudió bajo los preceptos de la LOMCE que, como hemos visto, presentaba un enfoque minucioso para la enseñanza de la cartografía desde el tercer curso de EP. Ello puede ser debido a que, como señalan Jerez y Morales (2021) basándose en estudios anteriores, los libros de texto presentaban un interés dispar hacia este tema, y la escasez en el número y la diversidad de actividades relacionadas con mapas y planos era evidente.

Respecto al aprendizaje adquirido tras la intervención propuesta (OE2), los resultados cuantitativos y cualitativos del post-test demuestran claramente que el estudiantado ha mejorado en sus conocimientos técnicos, terminológicos y de comprensión. Destacamos el notable progreso que se observa en las preguntas 4, 8 y 9. La significativa mejora en los resultados podría atribuirse a métodos de enseñanza que enfatizaron la comprensión detallada y aplicada de cómo se componen y utilizan estos mapas en contextos prácticos, en la línea de lo propuesto por Amorós (2017) o Giraldo Restrepo (2015). Además, el formato de pregunta basado en imágenes (preguntas 8 y 9) puede haber sido más accesible y estimulante para los estudiantes, facilitando una mejor retención y comprensión del

material. Este enfoque visual, combinado con una instrucción detallada, parece haber contribuido significativamente al incremento en el desempeño de los alumnos en estas áreas específicas, superando las enseñanzas memorísticas, rutinarias y poco motivadoras (Irastorza y Venezia, 2013).

No obstante, existen resultados, como los obtenidos en la pregunta 6, que conminan a revisar cómo se están comunicando y reforzando los conceptos relacionados con la interpretación de escalas de mapas para asegurar que los estudiantes no solo memoricen, sino que también comprendan plenamente las implicaciones de las escalas en la cartografía. Sin embargo, el empeoramiento de los resultados de esta pregunta, que entraría dentro del OE3, contrasta con los obtenidos al analizar los mapas realizados por el alumnado, donde la mejora del aprendizaje en cuanto al correcto uso de escalas, leyendas, simbología o perspectivas, se hacen más que evidente. Esto viene a confirmar la validez de las propuestas realizadas por Fernández y Medina (2015) para el estudiantado del Grado de Educación Primaria.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio pone de manifiesto que la intervención pedagógica diseñada para mejorar la comprensión y aprendizaje de conceptos y contenidos relacionados con la cartografía ha sido suficiente para que los alumnos mejoren dichos conocimientos, tal y como se puede apreciar tras analizar los resultados de pre-test y post-test, donde los alumnos han incrementado notablemente sus conocimientos sobre representación cartográfica. Destacando la incorporación por parte de los alumnos de simbología de orientación y escalas en sus mapas, por encima del 80%. Además del aumento en la inclusión de leyendas que pasó de un 5,2% inicial hasta un 95% después de la intervención pedagógica.

A tenor de los resultados obtenidos se puede concluir que el objetivo principal de esta investigación se ha alcanzado, al haber profundizado en el estado del conocimiento cartográfico y comprensión de los mapas por parte de los alumnos encuestados.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. F. (2005). El conocimiento didáctico y el mapa topográfico en la formación inicial del profesorado. *Didáctica Geográfica*, 2ª época, nº 7, pp. 49-66.
- Amorós Hernández, A. (2017). La representación cartográfica como recurso didáctico. Mapas y planos en Educación Primaria.
- Binimelis Sebastián, J., & Ordinas Garau, A. (2018). Alfabetización en Geografía y mapas mentales. Los conocimientos mínimos entre los estudiantes universitarios de Educación Primaria. *Cuadernos Geográficos*, 57(1), 330–351. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v57i1.5528>
- De Lázaro, M. L., & González, M. J. G. (2005). La utilidad de los Sistemas de Información Geográfica para la enseñanza de la Geografía. *Didáctica geográfica*, (7), 106-122.
- Fernández, J. L., & Medina, R. M. (2015). La representación espacial en la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria. In *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación* (pp. 1435-1444). Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio.
- Giles, M. F. (2021). Evaluación del uso de redes sociales y su influencia en el bienestar psicológico en población universitaria.
- Giraldo Restrepo, J. C. (2015). La cartografía en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Didáctica, innovación y multimedia*, (31), 1-18.
- Irastorza, S. y Venezia, R. (2013). Enseñar o aprender geografía a través de las TICS, un desafío en el nivel primario y secundario. *Educación geográfica y su prospectiva*, nº 4, 101-115. San Luis. Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen.
- Jerez, O. (2006). El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. En Marrón, M. J., Sánchez, L., Jerez, O. (eds) *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Cuenca, Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), Associação de Profesores de Geografia de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jerez Carañana, M., & Morales Hernández, A. J. (2021). Mapas personales y cartografía escolar: capacidades del alumnado de primer ciclo de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 39(2).
- Quílez-Robres, A. (2015). El mundo en papel. Introducción a la geografía y cartografía en educación primaria (Bachelor's thesis).
- Piñeiro, R. (2003). "Innovación en didáctica de la geografía. En Marrón, M. J., Moraleda, C., Rodríguez, H. (eds) *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo, Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE) y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Romero, D. F. G., & García, A. E. G. (2024). Antropología Etnohistórica de las Reformas y los Problemas Educativos del siglo XXI. *Multidisciplinary & Health Education Journal*, 6(1), 1090-1095.
- Sánchez, A. (2006). Conocimientos fundamentales de geografía. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 25 de noviembre de <http://www.conocimientosfundamentales.unam.mx/vol1/geografia/m01/t01/01t01s04.html>

Desarrollo de la escucha activa: una habilidad clave para procesos de enseñanza y aprendizaje significativos

Claudine Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile)

Abstract: Teacher training faces the challenge of strengthening skills for job preparation and the performance of the pedagogical role. This is how transversal training of communication skills makes sense, since they are essential in social exchanges, in classroom interactions and in teaching-learning processes. In this context, this research analyzes the perceptions of teachers in training regarding the development of active listening skills and their impact on the teaching and learning processes. The study was qualitative with a descriptive scope. The participants were 35 Chilean pedagogy students, selected through non-probabilistic convenience sampling. The collection of information considered class observation, responses to a questionnaire and a semi-structured interview. Through a content analysis, three key categories were identified: the development of social skills and values, effective feedback strategies, and reflection on teaching practice. Participants valued active listening as essential for pedagogical dialogue and to promote values such as empathy, collaboration, tolerance and respect. The main conclusions reveal that active listening not only strengthens communication, but also promotes an inclusive culture that allows you to connect with others, value yourself, and promote meaningful and successful teaching-learning processes.

Keywords: teacher training, active listening skills, pedagogical dialogue, inclusive culture, teaching-learning processes.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación del profesorado tiene como uno de sus principales desafíos el fortalecimiento de las competencias profesionales que permitan la preparación efectiva al mundo laboral y el desempeño del rol docente (Sola *et al.*, 2020). De forma sistemática, las instituciones universitarias han puesto el énfasis en la formación transversal de las habilidades de comunicación, en tanto habilidades esenciales en los intercambios sociales, en las interacciones en aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escucha activa, una de las áreas fundamentales del desempeño comunicativo, emerge como un componente crucial en la formación académica de futuros docentes (Batista, 2022; Benoit, 2023).

El desarrollo de habilidades de escucha activa, en este escenario, responde a una conjunción entre la competencia comunicativa y la competencia social. Para Sørli *et al.* (2021), esta última se concibe como un conjunto de habilidades tanto interpersonales como intrapersonales, que, a su vez, integra subdimensiones como la capacidad de colaboración, la habilidad para expresar opiniones de manera asertiva, el control de las propias emociones, la capacidad de empatizar con los demás y la asunción de responsabilidades. Por su parte, la competencia comunicativa incluye habilidades lingüísticas que tienen influencia en diferentes esferas humanas, como en el ámbito personal, social y valórico. Según Xie & Derakhshan (2021), las habilidades comunicativas impactan los procesos formativos, pues destacan por su transversalidad en

el abordaje de diversas disciplinas, incidiendo en el desempeño escolar y en la participación en aula.

Un planteamiento similar es el de Paolini (2020), quien sostiene que el aprendizaje socioemocional, centrado en las habilidades intrapersonales e interpersonales, es vital para el éxito profesional. A juicio de la autora, para ser productivos y eficientes en los entornos laborales, son determinantes las habilidades relacionadas con el liderazgo, la atención a la diversidad, la comunicación efectiva, la responsabilidad, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, entre otras. Desde esta perspectiva, hay coincidencia en la existencia de habilidades que contribuyen a un desarrollo tanto personal como social, y que la comunicación oral representa un eje medular en la formación académica. En este sentido, se releva la importancia del desarrollo de habilidades de escucha activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tabieh *et al.*, 2021), por cuanto potencia los intercambios comunicativos, la resolución de problemas y la reflexión sobre la propia formación.

Los diversos desafíos comunicacionales actuales ponen de manifiesto la envergadura de una formación en habilidades lingüísticas y sociales que permitan un buen desempeño en aula. Desde este ángulo, no solo se busca dar respuesta funcional a aspectos conceptuales, sino también a factores actitudinales y valóricos, sobre todo, en la formación del profesorado, donde se espera una enseñanza de alta calidad (Harrison *et al.*, 2022). A este respecto, la escucha puede visualizarse como una herramienta sustancial para el abordaje de diversas problemáticas suscitadas en los espacios formativos. Es más, algunos autores coinciden en la necesidad de enseñar explícitamente las estrategias de escucha activa (Latupono & Nikijuluw, 2022; Alford, 2020). De esta manera, se va más allá de la implementación en la clase de lenguaje y se asume como una habilidad transversal que requiere ser sistematizada como parte de la comunicación y de los intercambios sociales en aula y fuera de ella.

Las ideas previas son concordantes con Santos *et al.* (2022), quienes consideran esencial promover relaciones interpersonales durante las clases para facilitar la comunicación fluida y crear entornos de confianza que satisfagan necesidades y faciliten el compartir experiencias. Por consiguiente, la dinámica de aula propiciada por la escucha activa enriquece la interacción significativa entre los participantes del acto comunicativo. Para Fournier (2020), la escucha activa puede favorecer la diversidad en contextos de aprendizaje, pues crea espacios para que se integren en los planes formativos diferentes posiciones, vivencias y conocimientos. Desde este punto de vista, la implementación de la habilidad es una contribución a la educación inclusiva (Stentiford & Koutsouris, 2021; Ramberg & Watjins, 2020), al considerar el habla y la escucha como instancias para la valoración de la diversidad y de los puntos de vista diferentes al propio. Ello comporta que todo el alumnado, independientemente de si tiene necesidades específicas o no, pueda acceder a oportunidades de aprendizaje valiosas (Rodríguez *et al.*, 2022).

Dentro de este marco, la escucha activa no solo fortalece las prácticas pedagógicas aportando a una comunicación efectiva, sino también fomenta la empatía y la comprensión del otro. Para Kluger & Itzhakov (2022), esta habilidad es un fenómeno diádico que beneficia tanto al oyente como al hablante. Cuando el estudiantado siente que es realmente escuchado, se genera un ambiente de valoración y de respeto por la diversidad de perspectivas. Esto, a su vez, influye en sus percepciones sobre los procesos de aprendizaje, robustece sus relaciones interpersonales y promueve el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Con el desarrollo de la escucha activa, en consecuencia, tanto docentes como estudiantes aprenden a apreciar otras posturas y

experiencias, lo que contribuye a una formación académica más inclusiva, respetuosa y exitosa.

La formación del profesorado debe resguardar la preparación profesional en torno a los factores antes mencionados y, al mismo tiempo, velar por la retroalimentación oportuna en aula (Winstone & Nash, 2023). Para Van Der Kleij & Adie (2020), la eficacia de la retroalimentación depende del contexto, los contenidos y la percepción individual del estudiantado, lo que determina si la retroalimentación logra su propósito elemental de apoyar el aprendizaje. La implementación de la escucha activa se entrelaza intrínsecamente con las estrategias de retroalimentación bidireccional, ya que para esta última resulta fundamental un diálogo abierto, la transmisión de un mensaje claro y la escucha compenetrada con el estudiantado. A este respecto, Heron *et al.* (2021) destaca la importancia de la retroalimentación oral en el diálogo entre docentes y estudiantes, donde puede manifestarse la dinámica pregunta-respuesta o cuestionamiento con fines pedagógicos (Shanmugavelu *et al.*, 2020). En este contexto, la pregunta se concibe “como un enunciado de carácter interrogativo empleado para obtener, por parte del estudiante, información verbal sobre un aspecto de interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Benoit, 2020, p. 96). En términos amplios, la pregunta constituye una estrategia de retroalimentación efectiva vinculada a la escucha activa.

Finalmente, se releva la trascendencia de la escucha activa como un elemento vital para la reflexión sobre la práctica docente y la mejora continua de los desempeños. La posibilidad que brinda la escucha activa de comprender y responder adecuadamente a las necesidades del estudiantado refuerza el diálogo abierto y respetuoso, con miras al enriquecimiento tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como del desarrollo profesional docente. En este sentido, la comunicación efectiva fomenta la retroalimentación bidireccional y promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde tanto el estudiantado como el profesorado perciben que sus voces son escuchadas y sus opiniones son, en gran medida, valoradas. Sin duda, se vuelve imperioso explorar nuevas formas de abordaje de esta habilidad para contribuir sobre todo a la motivación del alumnado y al mejoramiento de las prácticas docentes.

1.1. Preguntas de investigación

Este estudio buscó responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo contribuye la escucha activa al desarrollo de habilidades sociales y valores en el estudiantado? ¿Qué estrategias emplean los futuros docentes para fortalecer la escucha activa en el aula? ¿Cuáles son las percepciones sobre la efectividad de la escucha activa en la mejora de la comunicación y el aprendizaje? ¿De qué manera inciden las habilidades de escucha activa en la retroalimentación y la capacidad de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas?

1.2. Objetivos de la investigación

En correspondencia con las preguntas precedentes, la presente investigación se propuso analizar las percepciones del profesorado en formación respecto del desarrollo de habilidades de escucha activa y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, los objetivos específicos fueron: 1. Identificar las estrategias empleadas por el profesorado en formación para el fortalecimiento de la escucha activa en el aula. 2. Determinar la importancia de la escucha activa para el desarrollo de habilidades sociales y valores en el alumnado. 3. Determinar la influencia de las habilidades de escucha activa en los procesos de retroalimentación y reflexión del profesorado.

2. MÉTODO

Para la selección de los participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado por 35 estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. El estudio llevado a cabo fue de tipo cualitativo con un alcance descriptivo. En la planificación y ejecución, se resguardaron las principales normas éticas de investigación; entre ellas, entrega de información clara sobre el objetivo de la implementación y de sus alcances, participación libre y voluntaria, firma de consentimiento informado, salvaguarda de la identidad y tratamiento confidencial de la información. La codificación para la introducción de los discursos incorporó la abreviación “PROF” seguido de un número (desde 01 a 35).

El proceso de recolección de los datos consideró la implementación de tres estrategias a lo largo del semestre lectivo: la observación de clase, las respuestas a un cuestionario y una entrevista semiestructurada. El marco para la implementación fue un curso de didáctica del lenguaje, específicamente, durante el abordaje del eje oralidad y la habilidad de la escucha activa. Una vez realizada la implementación, mediante la técnica de análisis de contenido, se realizó el procesamiento de la información, el cual involucró el reconocimiento de unidades de significado y su organización, junto con el levantamiento de categorías y subcategorías.

3. RESULTADOS

En coherencia con la puesta en práctica de la escucha activa en el profesorado en formación, las categorías identificadas fueron: 1. Desarrollo de habilidades sociales y valores. 2. Estrategias de retroalimentación efectiva. 3. Reflexión sobre la práctica docente. A continuación, se presenta la Tabla 1, que da cuenta de la matriz de resultados y la descripción correspondiente.

Tabla 1. Matriz de análisis de los hallazgos.

Categorías	Subcategoría	Descripción
Categoría A. Desarrollo de habilidades sociales y valores	Subcategoría 1: Fomento de la empatía y la comprensión del otro	La escucha activa cumple un rol esencial en el desarrollo de habilidades sociales, como la empatía, la comunicación interpersonal y la inclusión, y en la promoción de valores como el respeto y la diversidad. En su conjunto, fortalece las relaciones interpersonales y el bienestar del alumnado.
	Subcategoría 2: Promoción de la participación y de un ambiente inclusivo	
Categoría B. Estrategias de retroalimentación efectiva	Subcategoría 1: Retroalimentación bidireccional	La escucha activa permite proporcionar retroalimentación significativa y enriquecedora. Las estrategias hacen posible mejorar los procesos de enseñanza y el desempeño académico del estudiantado.
	Subcategoría 2: Cuestionamiento con fines pedagógicos	
Categoría C. Reflexión sobre la práctica docente	Subcategoría 1: Efectividad de la comunicación en aula	La escucha activa es crucial para fomentar la reflexión sobre los procesos docentes. La reflexión promueve una comunicación más empática y efectiva, la toma de decisiones y el mejoramiento permanente de las prácticas.
	Subcategoría 2: Desarrollo profesional continuo	

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Categoría A: Desarrollo de habilidades sociales y valores

Con base en las percepciones del profesorado en formación, los resultados subrayan la relevancia del desarrollo de habilidades sociales (Sørli *et al.*, 2021) y de los valores implicados en la escucha activa. Siguiendo a Tabieh *et al.* (2021), la importancia central es la influencia que esta última habilidad tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta óptica, la escucha activa es concebida como una herramienta esencial para el fomento de la empatía y la comprensión hacia otras personas, las cuales constituyen factores determinantes para la construcción de ambientes inclusivos y respetuosos de la diversidad. Estos hallazgos van en la línea de lo planteado por Batista (2022) y Benoit (2023), en tanto la escucha activa posibilita al estudiantado no solo comprender mejor a otros agentes del aula, sino también desarrollar un tipo de comunicación, que refuerza las relaciones interpersonales y contribuye al bienestar de todos los participantes del acto comunicativo. En los siguientes apartados, se describe cada una de las subcategorías con los fragmentos que ejemplifican los planteamientos.

3.1.1. Fomento de la empatía y la comprensión del otro

En los procesos formativos, uno de los propósitos del profesorado es fomentar en sus estudiantes la empatía y la comprensión hacia otras personas. Esto, para los participantes del estudio, reviste diversas implicaciones en la comunicación fluida, el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento de valores, factores que, en su conjunto, promueven un ambiente respetuoso y tolerante hacia las diferencias existentes. En esta lógica, un entorno con tales cualidades es posible a través de la escucha activa, puesto que contribuye a la valoración del otro, a la reducción de conflictos y al bienestar del estudiantado. A este respecto, un profesor en formación señala: “Por mis experiencias prácticas, he visto que en un aula empática el aprendizaje es más que los contenidos de lenguaje. Es una experiencia de crecimiento personal y social basado en el bienestar, el escucharse, y valorarse” (PROF_11). En concordancia con Paolini (2020), este fragmento discursivo pone de manifiesto el impacto atribuido al desarrollo de habilidades socioemocionales decisivas para reconocerse y valorarse frente a otros.

En la misma línea, algunos informantes refieren que la creación de espacios para las prácticas de escucha activa garantiza que el estudiantado se sienta apreciado y comprendido, ya que no solo se posibilitan instancias para expresarse, sino especialmente para que se consideren sus argumentos, los que, en ocasiones, incluso pueden ser discrepantes al resto. De esta manera, se impulsa el respeto, la escucha empática y la diversidad en el aula. Esta idea es reforzada por una futura docente, quien sostiene que: “Una escucha activa y compenetrada permite entender las intenciones que hay detrás y así comprender cómo se siente el otro y cómo lo podemos ayudar” (PROF_22). Esta práctica enfatiza en la necesidad de compenetrarse con las personas con quienes se interactúa, dado que ponerse en el lugar de los compañeros es más que una definición de empatía; es cohesión y bienestar emocional del estudiantado, generado en un espacio de convivencia armoniosa y de apoyo mutuo.

Un tercer aspecto asociado a esta categoría es la dependencia intrínseca de la empatía con la comunicación profunda y permanente. Este vínculo entre ambos componentes se considera parte inherente de la profesionalidad docente y, como tal, debe practicarse frecuentemente con el alumnado. Este planteamiento se presenta de la siguiente forma: “Es muy importante comprender a nuestros alumnos, buscar la comunicación constante, escucharlos atentamente para conocer más allá de lo superficial” (PROF_09). En coherencia con estos postulados, los participantes agregan que el intercambio de ideas basado en la escucha activa y empática enriquece las dinámicas de aula, fomentando un

clima de colaboración entre estudiantes. Por tanto, se refuerza la idea de que la escucha activa constituye una herramienta crucial para el desarrollo de relaciones interpersonales sólidas y empáticas.

3.1.2. Promoción de la participación y de un ambiente inclusivo

Otra de las ideas vinculadas con la categoría “Desarrollo de habilidades sociales y valores” es la promoción de la participación y de un ambiente inclusivo, posibilitada mediante la escucha activa. Este hallazgo es consistente con Fournier (2020), para quien la escucha activa puede favorecer la diversidad en contextos de aprendizaje. Esta subcategoría muestra que la escucha activa no solo mejora la interacción continua, sino que también motiva al estudiantado a participar de forma más activa y comprometida en las actividades de clase. Desde esta concepción, el profesorado en formación advierte que la práctica de escucha activa, en tanto valor y habilidad social, permite la construcción de ambientes inclusivos que propician aprendizajes significativos (Stentiford & Koutsouris, 2021; Ramberg & Watjins, 2020). Estos ambientes inclusivos se caracterizan por reforzar el sentido de pertenencia del estudiante en el espacio social de aula, en el que interactúa para el logro de propósitos comunicativos y del aprendizaje. En la medida en que se afianza la comunicación interpersonal y la escucha entre los participantes, se consolida, a su vez, la cohesión entre el cuerpo estudiantil, lo que genera sentimientos positivos y una aceptable experiencia de aprendizaje.

De acuerdo con los informantes, promover la participación de todo el alumnado resulta primordial para la construcción de los referidos ambientes educativos inclusivos. En ellos, se espera que cada estudiante se sienta valorado, reconocido y respetado por su aporte desde su propia individualidad y sus experiencias personales. Esta idea se explicita en las siguientes citas: “Es primordial facilitar la inclusión, que los alumnos sean una pieza clave para la educación de calidad” (PROF_05); “Para mí es muy importante favorecer en aula un ambiente inclusivo donde cada estudiante se sienta valorado y respetado” (PROF_14). Este arraigo y su valor social, no solo afianza la autoestima del alumnado, sino también refuerza una cultura de respeto y aceptación que se manifiesta en diálogos abiertos y constructivos basados en la escucha activa y en el desarrollo de acciones que potencian su identidad.

Por último, el profesorado en formación distingue como un cometido esencial de su rol docente el incentivar activamente la participación de todos sus estudiantes en aula, independiente de las habilidades o competencias que posea; a su juicio, solamente de esta forma podría evidenciarse una inclusión genuina. Uno de los fragmentos pone de relieve esta idea: “Para mí es fundamental promover la participación de todos mis futuros alumnos, independiente de sus habilidades, e incentivar el respeto entre ellos. Mi compromiso es buscar estrategias efectivas que motiven el diálogo y la expresión de ideas” (PROF_17). Esta postura se centra en que cada estudiante tenga la oportunidad de generar importantes contribuciones desde su óptica individual y sus experiencias únicas. Sin duda, esta mirada enriquece los aprendizajes personales y colectivos, y los prepara para responder de manera eficiente a los diversos desafíos de la sociedad actual.

3.2. Categoría B: Estrategias de retroalimentación efectiva

Los principales hallazgos relevan las estrategias de retroalimentación efectiva como herramientas determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Winstone & Nash, 2023). El alcance de este tipo de retroalimentación es que desempeña un papel bidireccional en la interacción entre el profesorado y sus estudiantes. Por una parte, provee al estudiantado información específica sobre su desempeño y cómo pueden mejorarlo; por otra parte, el docente recibe *feedback* respecto de su labor e información

del desempeño de sus estudiantes (Heron *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, los resultados destacan que la eficacia de la estrategia se mide por la presencia de ciertos rasgos definitorios (Van Der Kleij & Adie, 2020). Por ejemplo, debe estar centrada en los espacios de mejora, debe ser oportuna y, sobre todo, enfocada en el desarrollo de habilidades y conocimientos. En correspondencia con la retroalimentación efectiva, el profesorado coincide en que el cuestionamiento con fines pedagógicos se erige como un mecanismo imprescindible para obtener información sobre el desempeño académico.

3.2.1. Retroalimentación bidireccional

La retroalimentación bidireccional es un componente vital en la construcción de un ambiente de aprendizaje colaborativo y en la mejora continua de las prácticas educativas. Para la consolidación de un espacio enriquecedor, es fundamental la escucha activa, habilidad vinculada a un intercambio continuo de ideas, que beneficia tanto a docentes como a estudiantes. Esta bidireccionalidad se expresa en el siguiente discurso: “La escucha activa es recíproca, es parte de la comunicación y constituye un espacio donde tanto los estudiantes como los profesores podemos aprender unos de otros” (PROF_10). Esta perspectiva saca a la luz la idea de que la escucha activa y la retroalimentación enriquecen tanto el aprendizaje individual como el aprendizaje colectivo. Del mismo modo, se refuerza la relación bidireccional entre el profesorado y estudiantado, hallazgo coherente con los planteamientos de Kluger & Itzhakov (2022), para quienes esta habilidad es un fenómeno que beneficia a ambos agentes de la comunicación. Las implicaciones de dicha reciprocidad es que todas las perspectivas y voces sean escuchadas y valoradas, promoviendo así una mayor comprensión mutua y un trabajo orientado hacia objetivos claros.

El profesorado en formación subraya, en este sentido, la relevancia que adquiere la comunicación fructífera y funcional para la concreción de una retroalimentación que tribute a todos los participantes del proceso formativo en aula. Como factor clave, la escucha activa contribuye en gran medida a una retroalimentación bidireccional basada en la construcción y colaboración permanentes. Así lo declara precisamente uno de los participantes: “Como futuro profesor, con la comunicación y la escucha activa, retroalimento a mis alumnos y recibo *feedback* de ellos, lo que permite crear una comunidad de aprendizaje constructiva y colaborativa” (PROF_08). El trasfondo en este discurso deja en evidencia que la escucha compenetrada y activa provee información valiosa tanto para el desarrollo académico del estudiantado como para que el profesorado evalúe la efectividad de las estrategias implementadas y de los métodos de enseñanza, lo que resulta esencial para la toma de decisiones y el mejoramiento de sus prácticas docentes.

En consecuencia, el conocimiento sobre las fortalezas y las áreas de mejora no implica únicamente la internalización de contenidos disciplinares, sino, de manera especial, constituye una oportunidad en el ámbito afectivo y motivacional; en esta línea, la implementación de estrategias como la retroalimentación positiva, el establecimiento de metas claras y el conocimiento realista de lo que se espera del estudiantado puede transformar la forma en que percibe su propio aprendizaje y progreso escolar.

3.2.2. Cuestionamiento con fines pedagógicos

Los resultados coinciden en que una de las estrategias de retroalimentación efectiva vinculada a la escucha activa es el cuestionamiento con fines pedagógicos (Shanmugavelu *et al.*, 2020). En este estudio, se parte de la definición de la estrategia como “un enunciado de carácter interrogativo empleado para obtener, por parte del estudiante, información verbal sobre un aspecto de interés para el proceso de enseñanza-

aprendizaje” (Benoit, 2020, p. 96). Según el profesorado, el cuestionamiento fomenta el pensamiento crítico y la reflexión, puesto que mueve al estudiante hacia la acción y lo aleja de un rol pasivo frente a sus aprendizajes. Del mismo modo, señala que la formulación de preguntas abiertas podría incentivar al alumnado a explorar diversas ideas y puntos de vista. Sobre este particular, los informantes declaran: “Frecuentemente, uso los cuestionamientos para reflexionar sobre diversas perspectivas y aprendizajes” (PROF_03); “A menudo, empleo en mis prácticas preguntas abiertas para fomentar el análisis y la reflexión. De esta manera, espero que mis alumnos exploren ideas a la vez que practican la escucha activa entre ellos” (PROF_27). Estas citas remiten a la valoración de la estrategia en tanto mediadora en el desarrollo de habilidades y la promoción de un ambiente para la retroalimentación de los procesos y el aprendizaje colaborativo.

El cuestionamiento con fines pedagógicos es visto, además, como una herramienta efectiva para el desarrollo de discusiones grupales. Los participantes refuerzan esta idea al señalar que las preguntas reflexivas constituyen instrumentos para la mejora continua de los aprendizajes y un soporte para el intercambio comunicativo. Una idea similar se expresa en el siguiente fragmento: “Al hacer preguntas reflexivas, invito a mis estudiantes a expresar sus puntos de vista. También enfatizo que es importante escuchar atentamente las posturas de sus compañeros, promoviendo la escucha activa y respetuosa. Esto último para mí es fundamental” (PROF_31). La práctica del cuestionamiento permanente no solo permite ahondar en conocimientos conceptuales o disciplinares que contribuyen a la formación profesional docente, sino que abren espacios para la construcción de un diálogo proactivo y respetuoso entre el estudiantado. En líneas generales, se consolida una instancia valiosa para considerar y valorar las opiniones de los demás, lo que, consecuentemente, tributa en la preparación para enfrentar desafíos futuros.

3.3. Categoría C: Reflexión sobre la práctica docente

Para los participantes de este estudio, la escucha activa deviene una habilidad comunicativa crucial para fomentar la reflexión sobre los procesos docentes (Latupono & Nikijuluw, 2022). La reflexión, concebida como un proceso vital para el desarrollo profesional continuo del profesorado, promueve un intercambio social más empático y dinámico, la toma de decisiones y el mejoramiento permanente de las prácticas. Del mismo modo, facilita a los docentes analizar críticamente sus decisiones metodológicas y sus estrategias de enseñanza, identificando áreas críticas y aspectos de mejora concordantes con las necesidades del estudiantado. Con el objetivo de realizar las adecuaciones correspondientes, la reflexión sobre las experiencias en aula implicaría el reconocimiento de la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas, del abordaje de los contenidos, de las actividades y de las evaluaciones implementadas. Tal ciclo de reflexión y ajuste continuo implica tanto el mejoramiento de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, como el crecimiento personal y profesional del profesorado.

En correspondencia con la reflexión sobre la práctica docente, emergen dos subcategorías claves: la efectividad de la comunicación en aula y el desarrollo profesional continuo. Según los participantes, la primera subcategoría se centra en cómo la habilidad de escucha activa influye positivamente en la dinámica de la clase impulsando procesos reflexivos. Una comunicación de esta naturaleza comprende la interacción entre el profesorado y sus estudiantes, y la implementación de estrategias lingüísticas que permiten diálogos sistemáticos y empáticos. Por su parte, el desarrollo profesional continuo aborda la importancia de la formación y el autoanálisis constantes. Los énfasis dados remiten a cómo la reflexión sistemática y el aprendizaje significativo aseguran a los educadores una redefinición de sus roles y la mejora de sus competencias pedagógicas. En su conjunto,

las subcategorías ponen de relieve la relación intrínseca entre la capacidad de comunicarse efectivamente y el compromiso con el desarrollo personal y profesional del docente.

3.3.1. Efectividad de la comunicación en aula

En aula, se considera efectiva aquella comunicación que viabiliza la transmisión de información de manera clara y comprensible, y, al mismo tiempo, posibilita los intercambios lingüísticos basados en el mutuo entendimiento y retroalimentación de los procesos formativos. Los futuros docentes coinciden con este enfoque relevando la importancia de la comunicación como una competencia y herramienta para la expresión de ideas, la participación de todo el estudiantado, el aprendizaje activo, la escucha activa y la reflexión sobre las prácticas docentes, en tanto elementos que contribuyen a la creación de su identidad profesional. Según esta mirada, la comunicación efectiva se consolida como un pilar para el éxito académico, donde la escucha activa hacia el estudiantado y la reflexión sobre las propias prácticas tributan directamente (Xie & Derakhshan, 2021). A este respecto, un participante señala: “El escucharme y escuchar activamente a otros me hace reflexionar sobre cómo desarrollo mis prácticas y cómo puedo mejorar. En este sentido, la comunicación efectiva es fundamental para tomar decisiones y reorientar la forma de enseñar” (PROF_02).

Un segundo aspecto identificado a partir de los discursos es que la efectividad de la comunicación se manifiesta en la creación de espacios de confianza y respeto para la expresión de opiniones y puntos de vista. Esta perspectiva es congruente con Santos *et al.* (2022), quienes destacan como esencial en la comunicación efectiva el fomento de las relaciones interpersonales que susciten ambientes de confianza entre los participantes del acto comunicativo. Según una profesora en formación, la notoriedad de este rasgo trasciende la formación disciplinar y su foco estaría en la capacidad de escucharse [a sí mismos] y de escuchar a otras personas. Esto se visualiza en el siguiente fragmento: “El rol docente fomenta el diálogo significativo y los intercambios comunicativos para escucharnos, expresarnos con libertad y comprendernos mutuamente” (PROF_04). Estas ideas refuerzan la necesidad de construir relaciones significativas mediante el lenguaje, la escucha activa y el respeto, pues estas habilidades, vitales para los aprendizajes individuales y colaborativos, instancian la reflexión crítica sobre las propias prácticas pedagógicas.

3.3.2. Desarrollo profesional continuo

Como se ha sugerido, el desarrollo de las habilidades de escucha activa representa una condición inherente de los procesos comunicativos y un eje central de la reflexión sistemática por parte del profesorado. Bajo esta óptica, la reflexión sobre los procesos docentes implica identificar fortalezas y visualizar acciones que se orienten a las oportunidades de mejora de sus prácticas. La escucha activa y la consiguiente reflexión instauran una comunicación más empática y efectiva, la toma de decisiones y el mejoramiento permanente de las prácticas educativas. Ello, a juicio de los informantes, significa un desarrollo profesional continuo, puesto que se busca el mejoramiento permanente de los desempeños, de las competencias y de las orientaciones metodológicas en aula. Para un informante, “la habilidad de escuchar activamente enriquece la retroalimentación y también impulsa la capacidad de reflexionar sobre nuestras prácticas como futuros docentes, identificar oportunidades de mejora e implementarlas” (PROF_06).

Los hallazgos revelan que otro componente del desarrollo profesional vinculado directamente con la escucha activa y la reflexión es la capacidad de adaptación a entornos

educativos cada vez más cambiantes, lo que es posible cuando el profesorado está atento a sus competencias profesionales y es receptivo a las demandas actuales de enseñanza. Bajo esta consideración, la escucha activa construye puentes efectivos para la mejora de las prácticas. En relación con este planteamiento, un informante declara: “Cuando nos comunicamos, y escuchamos atenta y empáticamente, valoramos perspectivas de otros, respetamos a nuestros alumnos, colegas y, sobre todo, nos escuchamos a nosotros mismos para mejorar nuestro desempeño y ejercicio profesional docente” (PROF_20). Esta postura pone de relieve la necesidad de ser receptivos ante los contextos diversos y únicos del estudiantado, y de poner en práctica las habilidades de escucha activa, que facultan a una mejor comprensión de sus experiencias y motivaciones. No cabe duda de que con ello no solo se enriquecen las prácticas educativas al implementar estrategias pedagógicas efectivas, sino también se promueve un entorno de aprendizaje inclusivo y significativo.

4. CONCLUSIONES

Los principales hallazgos de este estudio ponen de relieve la valoración positiva que realiza el profesorado en formación sobre las habilidades de escucha activa, puesto que, a su juicio, no solo se configuran como un factor inherente a la competencia comunicativa oral, sino primordialmente como una herramienta efectiva para la retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, la escucha activa posibilita intercambios comunicativos para la construcción de conocimientos, para el diálogo pedagógico con sentido y para la retroalimentación de la formación académica.

En consistencia con la bibliografía especializada, este estudio da cuenta de que la escucha activa implica un fuerte compromiso con el otro, la comprensión no únicamente de su discurso, sino de los factores que lo condicionan, de lo que ese discurso proyecta y de la afectividad involucrada. A este respecto, un énfasis particular ha sido puesto en el desarrollo de valores como la empatía, la colaboración, la tolerancia y el respeto, que fortalecen la escucha activa en aula e, inversamente, son propiciados por esta última habilidad. En este sentido, el desarrollo profesional continuo requiere imperiosamente una comunicación atenta y eficaz para avivar el crecimiento individual y la colaboración participativa. Este enfoque vitaliza las relaciones interpersonales fomentando un ambiente de aprendizaje donde, se espera, que todos los miembros se sientan valorados y respetados.

Finalmente, las implicaciones de este estudio son significativas para el contexto educativo, puesto que resaltan la importancia de integrar el desarrollo de valores en el diseño de la enseñanza y en la interacción colaborativa entre el profesorado en formación. Así, la escucha activa no solo potencia la competencia comunicativa, sino promueve una cultura de inclusión que permite conectarse con el otro, valorarse mutuamente y, en consecuencia, propiciar ambientes enriquecedores y estimulantes que redunden en procesos de enseñanza- aprendizaje significativos y exitosos.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece el financiamiento otorgado por la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del Proyecto DIREG 03/2022 y el FAA 2024.

REFERENCIAS

- Alford, K. (2020). Explicitly Teaching Listening in the ELA Curriculum: Why and How. *English Journal*, 109(6), 22-29. <https://doi.org/10.58680/ej202030781>
- Batista, K. (2022). La habilidad comunicativa de escucha en la función orientadora del profesor en secundaria básica: la habilidad comunicativa de escucha. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(2), 193-202. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v6.n2.2022.639>
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Benoit, C. (2023). La escucha empática, una habilidad fundamental para el trabajo colaborativo docente. *Revista San Gregorio*, 1(54), 165-182. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i54.2213>
- Fournier, A. (2020). BEAR: active listening, art pedagogy and the safeguarding of difference as a way of working with diversity. *Journal of Visual Art Practice*, 19(1), 23-37 <https://doi.org/10.1080/14702029.2020.1724663>
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., & Balasooriya, C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta- review. *Studies in Higher Education*, 47(1), 80-96. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315>
- Heron, M., Medland, E., Winstone, N., & Pitt, E. (2021). Developing the relational in teacher feedback literacy: exploring feedback talk. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 172-185. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1932735>
- Kluger, A. & Itzchakov, G. (2022). The Power of Listening at Work. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 9, 121-146. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091013>
- Latupono, F. & Nikijuluw, R. (2022). The Importance of Teaching Listening Strategies in English Language Context. *MATAI: International Journal of Language Education*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.30598/matail.v2i2.5935>
- Paolini, A. (2020). Social Emotional Learning: Key to Career Readiness. *Anatolian Journal of Education*, 5(1), 125-134. <https://dx.doi.org/10.29333/aje.2020.5112a>
- Ramberg, J. & Watjins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European agency statistics on inclusive education. *FIRE, Forum for International Research in Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Rodríguez, M., Jenaro, C. y Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>
- Santos-Moreira, L., García-Mera, S., & Moreno-Arteaga, N. (2022). La comunicación en el aula y su influencia en las relaciones interpersonales: Un estudio de caso. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), e23. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/3420>
- Shanmugavelu, G., Ariffin, K., Vadivelu, M., Mahayudin, Z., & Sundaram, M. (2020). Questioning Techniques and Teachers' Role in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 45-49. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3260>
- Sola, J., Marín, J., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,

- 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Sørli, M., Hagen, K., & Nordahl, K. (2021). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), 69-87. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>
- Stentiford, L. & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Tabieh, A., Al-Hileh, M., Abu, H., & Abuzagha, H. (2021). The effect of using digital storytelling on developing active listening and creative thinking skills. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 13-21. <https://doi.org/10.12973/eu-er.10.1.13>
- Van Der Kleij, F., & Adie, L. (2020). Towards effective feedback: an investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 252–270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>
- Winstone, N. & Nash, R. (2023). Toward a cohesive psychological science of effective feedback. *Educational Psychologist*, 58(3), 111–129. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2224444>
- Xie, F. & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Front. Psychol.*, 1(12), 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

El aprendizaje basado en problemas como metodología en la asignatura de Sociología Urbana. Análisis y reflexión de una innovación docente.

Karla Berrens, Ana Belén Cano-Hila

Universitat de Barcelona, España

Abstract: This paper examines the first phase for the implementation of the INNDOC “Problem based learning in urban sociology” (ABP) program for third year BA Sociology students (academic year 2022-2023). This innovation takes place in the Urban Sociology subject which is a compulsory course for third year students. This methodology innovates presenting three ‘real life problems’ of situations in Barcelona having an open resolution, though guided by the theory reviewed during the course and obligatory readings from each case. In addition, this methodology develops a formative process in which students have the agency to decide which problem to solve (from three options) and how they want to orient the solution. This methodology enables acquiring skills for ‘work life’ situations which enables students to imagine some future career path possibilities, very necessary for our Sociology BA. This paper presents the innovation, the day-to-day implementation and the feedback received from our students on this methodology.

Keywords: Problem-based learning, case study; urban sociology, active methodology, meaningful learning

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos la primera fase de implementación y los resultados preliminares resultantes de ésta, del programa de innovación docente INNDOC “Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de sociología urbana” (2023PEDC-ECO/P02 y 2023PEDC-ECO/P05), en la Universidad de Barcelona. En este texto presentamos la primera fase de implementación del programa de innovación docente, que dura dos cursos académicos (2022-2023; 2023-2024). Durante el primer curso, 2022-2023, lo hemos implementado en alumnas de tercero del grado de Sociología, matriculadas en la asignatura obligatoria de Sociología Urbana de la Universitat de Barcelona. La estructura de la comunicación es la siguiente: primero, se sintetizan las principales contribuciones teóricas de la metodología de ABP a la educación superior. En segundo lugar, se detalla el diseño de las acciones de innovación docente siguiendo los ejes principales del programa. Seguidamente, se describe la implementación de cada acción. Finalmente, el alumnado implicado en el desarrollo de esta primera fase del proyecto de innovación analiza y reflexiona sobre las potencialidades y aspectos positivos, así como negativos y limitaciones de la aplicación de esta metodología.

2. OBJETIVOS

La finalidad de esta experiencia es desarrollar metodologías que promuevan entornos de calidad del proceso formativo, reforzando la transversalidad, la transferencia de conocimiento y el protagonismo del estudiantado en su proceso de aprendizaje. Este es un reto importante en el grado de Sociología, donde la motivación del alumnado respecto a su formación no suele ser muy alta, explicado por diversas razones, como la dificultad de aplicabilidad de los contenidos que estudian en la universidad y su transferencia a la práctica profesional.

3. LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La realidad socioeducativa se caracteriza por ser globalizada y basada en la información, además de ser compleja, paradójica y controvertida (Hargreaves, 2005). El reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en desarrollar una educación integral, que favorezca el desarrollo de todas las capacidades para la realización del proyecto personal de vida y como un medio para transformar la realidad; y no sólo como la encargada de impartir instrucción o transmitir conocimiento (Luy-Montejo, 2019).

En consonancia, las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) suponen planteamientos cercanos a la docencia orientada al aprendizaje (Zabalza, 2000) frente a los posicionamientos didácticos clásicos, centrados en el aula y en la actividad del profesorado. Así mismo, este escenario nos lleva a considerar que la innovación y la calidad educativa van más allá de la estrecha concepción de eficiencia e implican formar en habilidades, conocimientos, procedimientos y actitudes que favorezcan la resolución de problemas, la formulación de preguntas y la reflexión (Sabariego, 2018). La reflexión, evocada desde diferentes metodologías y formatos, por lo tanto, es una de las vías fundamentales en la construcción de estos significados, así como para aprender, tomar decisiones y actuar de forma racional, eficaz, autónoma y con sentido en contextos complejos y cambiantes (Sabariego, Sánchez y Cano, 2019). Y una de las metodologías que ha generado un amplio consenso sobre sus virtudes a la hora de promover mayores capacidades individuales para “aprender cómo aprender” es el aprendizaje basado en problemas (a partir de ahora ABP) (Rué, Font & Cebrián, 2011).

El aprendizaje basado en problemas es "un tipo de metodología activa, de enseñanza, centrada en el estudiante, que se caracteriza por producir el aprendizaje del estudiante en el contexto de la solución de un problema auténtico" (Marra, Jonassen, Palmer & Luft, 2014). Dicha metodología se fundamenta, por un lado, en las aportaciones de John Dewey (1993), quien sostiene la importancia de aprender mediante la experiencia. La experiencia en el mundo real sitúa al estudiantado ante un problema, el cual estimula su pensamiento, les motiva a informarse para plantear soluciones tentativas y la aplicación de estas acciones les ayuda a comprobar su conocimiento. Por otro lado, el ABP recoge la teoría sociocultural de Vigotsky, quien subraya la importancia de la participación del alumnado en comunidades de aprendizaje cognitivo, donde el estudiantado intercambia y compara ideas con la de los otros, interactuando activamente para resolver problemas y el profesor acompaña, facilita y orienta (Eggen & Kauchak, 2015).

Numerosos trabajos señalan como una de las principales ventajas del ABP el favorecer una educación integral y un aprendizaje significativo entre el estudiantado, especialmente en la educación superior (Díaz Barriga, 2006; Eggen y Kauchak, 2015). El ABP fomenta: a) la motivación como voluntad de aprender; b) que el estudiante, mediante esta metodología, logre conectar entre la información que recibe y el conocimiento previo, produciéndose un aprendizaje más significativo y transversal; este modo de aprender refuerza su interés por investigar también fuera de aula; c) una mayor retención y transferencia del conocimiento; d) el pensamiento crítico y creativo; e) habilidades interpersonales como el trabajo en equipo, la evaluación de compañeros, la presentación y defensa de los trabajos; f) la evaluación formativa.

El ABP es una metodología didáctica de alto potencial y con gran relevancia para satisfacer las necesidades formativas del alumnado universitario hoy.

4. METODOLOGÍA: CONTEXTO DE APLICACIÓN Y FASES DE IMPLEMENTACIÓN. ABP EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA URBANA COMO INNOVACIÓN DOCENTE

4.1. Asignatura de Sociología Urbana

La asignatura de Sociología Urbana es obligatoria, de 6 créditos, que se imparte en el tercer curso del Grado de Sociología, en la Facultad de Economía y Empresa. Esta asignatura está dividida en dos partes integradas, una parte teórico-práctica (45 horas) y prácticas de problemas (15 horas), en la cual el grupo se desdobra en dos subgrupos, para facilitar sesiones más participativas, de trabajo autónomo y las tutorías grupales. Anualmente cursan esta asignatura 100 estudiantes, repartidos en tres grupos (mañana, tarde y docencia en inglés).

4.2. Proyecto de innovación docente INNDOC “Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de sociología urbana”: diseño de la investigación e implementación

El programa de innovación docente INNDOC “Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de sociología urbana” integra la formación e innovación docentes con la investigación y documentación de los procesos docentes. Esta innovación consiste en redactar y presentar tres casos de estudio, que, siguiendo la metodología ABP, plantean búsqueda de información, análisis, reflexión y resolución práctica de un caso relacionado con la teoría vista en la asignatura. Se presenta en la parte práctica de la asignatura con la intención motivar al alumnado a profundizar en los contenidos teóricos, así como potenciar el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento reflexivo y crítico, entre otras. De acuerdo con los contenidos plasmados en el plan docente de Sociología Urbana, se decide priorizar las temáticas de: a) Caso 1: segregación urbana y vulnerabilidad social; b) Caso 2: la ciudad global y los procesos de reestructuración de las ciudades contemporáneas (competición entre ciudades, gentrificación, atracción...); c) Caso 3: la ciudad como lugar, alrededor de conceptos como comunidad, vínculos, capital social...).

Primeramente, se plantea unas situaciones reales ilustradas con ejemplos ficticios que permitan poner a la lectora en situación. Se le plantea un problema que, en nuestro caso, va unido a una temática urbana (ya sean problemáticas que conlleva la ciudad globalizada, la regeneración urbana o la influencia entre clase, territorio y esperanza de vida). Esta “viñeta” contribuye a que el estudiante pueda conectar con la problemática ya sea por proximidad geográfica u otro aspecto y sea visible la manera en la que teorías estudiadas en clase sobre, por ejemplo, gentrificación, tienen un efecto real en la vida de los habitantes urbanos. Seguidamente, se proponen tres lecturas obligatorias para complementar el problema planteado y dos lecturas optativas. Después se plantean unas preguntas diseñadas para guiar la resolución del problema. Son preguntas abiertas para fomentar la reflexión y conexión de la teoría del curso con el problema planteado. No apuntan a una sola resolución (Elías et al., 2014).

4.1. Técnicas de obtención de datos y participantes

El proceso de implementación se desarrolla en tres sesiones, tal como se describe a continuación.

En la sesión 1 el profesorado presenta el enunciado de la actividad en el aula, y en el campus virtual, compartiendo las consignas oportunas. Seguidamente, el alumnado se organiza por grupos, lee detenidamente los casos y decide cual elegir. Durante la sesión, el profesorado motiva ante la tarea, orienta y resuelve dudas para dar paso al trabajo autónomo por parte del alumnado.

Ha habido 99 estudiantes matriculados entre los grupos de mañana y tarde en el curso 2022-2023. De éstos hubo 14 estudiantes que escogieron la modalidad evaluación única (12 en el grupo de mañana y 2 en el de tarde), y, por lo tanto, no hicieron este ejercicio. Del resto, hubo una desigualdad en la elección de casos, con solo un grupo escogiendo el caso 3 y una prevalencia del caso 1 en el grupo de tarde y en el de mañana una repartición equilibrada entre los casos 1 y 2 (sumando el grupo que escogió el caso 3).

En la sesión 2 los diferentes grupos de trabajo traen al aula el borrador sobre el cual han ido trabajando de forma autónoma. En el aula se plantea una dinámica y es la agrupación de todos los grupos de trabajo que comparten un mismo caso de estudio. Por ejemplo, todos los grupos que han escogido el caso de estudio 1, se reúnen y trabajan conjuntamente. Se les plantea que el resultado de este trabajo común será comunicado a la clase al final de la sesión por un solo portavoz de cada tema. Los otros grupos deberán hacer alguna aportación en forma de pregunta sobre la exposición oral de cada portavoz. Durante esta sesión, el profesorado acompaña a los grupos de trabajo, ofrece apoyo y resolución de dudas tanto en pequeño como mediano grupo.

En la sesión 3 se realizan tutorías grupales por parte del profesorado, para orientar el proceso final de redacción del trabajo a presentar, susceptible de evaluación. Antes de terminar la sesión se invita a cada grupo a hacer un resumen del estado de sus trabajos, y al resto de grupos a realizar algún comentario y/o aportación. Para finalizar la sesión, se solicita al alumnado que responda individualmente el cuestionario de valoración, que invita a la reflexión sobre los aprendizajes y competencias desarrolladas en esta tarea, según la metodología ABP.

4.2. Metodología ABP para el profesorado y asesores del programa

La metodología ABP para los estudiantes se basa en el aprendizaje a través de la resolución de problemas. Sin embargo, este programa también es una metodología con un aprendizaje para los docentes y asesores del programa. El programa tiene dos años de duración. El primer año del programa, todos los docentes que han empezado implementan una acción de ABP en una de sus asignaturas, hacen el seguimiento conjuntamente en uno o varios grupos con esta metodología. A parte tienen reuniones durante todo el semestre con un asesor, que es una persona de la misma facultad que ya ha implementado el primer año del programa. Hay 4 reuniones con el asesor a lo largo del semestre en el que se hace la implementación. Una reunión de inicio, dos de seguimiento y una de cierre del primer año. Durante este primer año los docentes debemos implementar la metodología en la asignatura deseada, las reuniones con el asesor y también tener una especie de cuaderno de bitácora virtual donde detallamos sesión a sesión la implementación del programa y los resultados del programa en nuestra asignatura.

Durante este primer año se juntan todos los docentes de la facultad que están en el mismo proceso y se acuerdan unas observaciones. Cada docente debe ir, como mínimo, a observar a dos compañeros suyos mientras implementan esta metodología.

La última reunión con el asesor es para hacer un balance del semestre y empezar a planificar la implementación al año siguiente, necesitando definir los KPIs para poder sistematizar y medir los resultados de la implementación.

El cuaderno de bitácora es una herramienta clave en este proceso pues no solo se convierte en el detalle de las sesiones sino también es un espacio de reflexión y reflexividad auto etnográfica para cada docente (Koopman et al 2020). El asesor y los compañeros que vienen a hacer las observaciones también dan un feedback organizado de las sesiones observadas. El asesor hace dos observaciones de la implementación de cada docente. La idea de esta relación entre asesor y docentes de primer año es que la implementación de

la metodología ABP sea un efecto en cadena, cada año habiendo más docentes implementando y docentes ya en sus segundos o años posteriores pudiendo formar a los docentes de primer año.

En el cuaderno de bitácora presentamos brevemente la asignatura donde se hará la implementación y su contexto. Después ya se empieza a dar detalles, para cada fecha en la que se implementa el proyecto en clase, una descripción de la implementación (qué se hace, y comentarios si fuera necesario) y como se ha desenvuelto la implementación. Entonces empieza la parte que invita al docente a tener una práctica reflexiva sobre la innovación pues se debe completar una sección de aspectos positivos de la implementación, aspectos que no han funcionado bien, la reacción que han tenido las estudiantes y propuesta de mejora (de Hoop, Pols & Romijn, 2016). En el marco de cada implementación, el cuaderno de bitácora permite un espacio para poder hacer preguntas o comentarios al asesor del programa para fomentar el diálogo y una implementación “viva” que pueda ir mejorando con los comentarios tanto del asesor como de los observadores. Los feedbacks o también llamados “retroacciones” detallan la valoración general de la propuesta de implementación, y siguen el mismo orden que acabamos de mencionar. Al final del cuaderno hay una valoración final de manera global. Se detalla una valoración sobre los aspectos positivos de la implementación, los negativos y a mejorar. Después se valora el proceso de asesoría por parte del asesor (positivos, negativos y a mejorar). Finalmente, hay una sección de preguntas sobre cómo se ha medido el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y su satisfacción con la implementación de la metodología. Se abre una sección para pensar en la implementación del próximo curso y si habrá algún cambio. Durante el proceso, el asesor entra en los cuadernos de bitácora de los docentes de primer año (también puede entrar cualquier docente pues no están cerrados) y pone retroacciones para mejorar las implementaciones. Dichas retroacciones se componen de una descripción detallada de la planificación y del desarrollo, seguida de los aspectos positivos a destacar y después los aspectos que no han funcionado muy bien. Esta parte fomenta la reflexión sobre la ejecución y resultado de la implementación. A continuación, la retroacción pregunta “¿cómo han reaccionado los estudiantes?” y qué propuestas de mejora hay. El último apartado de la retroacción permite escribir preguntas o dudas directas para el asesor.

Para las sesiones que se quieren observar hay un calendario abierto a todos los docentes de la facultad involucrados en el proyecto con el horario de las sesiones en las que van a implementar la metodología ABP y uno se inscribe con antelación a la sesión que le sea más conveniente.

Al observar implementaciones, se llega un poco antes de la implementación para hablar con el docente que conducirá la sesión, así que puede poner al día a los observadores, pues no todos son familiares con las asignaturas en las que se realiza la implementación. Durante la implementación el observador está en modo activo tomando notas y atendiendo a todo aquello que sucede en la sesión. Se pide que el feedback de las sesiones observadas se dé lo antes posible por escrito y, en nuestra experiencia, hay una parte de feedback oral que se da al final de la sesión, sobre todo de cara a un intercambio de impresiones.

4.3. Análisis de datos

Los datos se han recopilado a través de diversos instrumentos: i) notas de observación de los observadores, ii) comentarios por parte del asesor en el cuaderno de bitácora, iii) notas y reflexiones de las docentes implicadas, recogidas en el cuaderno de bitácora, y iv) cuestionario online administrado entre el estudiantado.

Este cuestionario está dividido en dos partes detalladas en Tabla 1, la primera de corte cuantitativo, con tres escalas de Likert (de 1 a 5, con un valor mínimo para 1 y el máximo para 5), correspondiente a las siguientes dimensiones: emociones y sentimientos ante la tarea; facilidades y aportaciones del desarrollo del ABP como metodología de aprendizaje. La segunda parte son preguntas de valoración con respuesta abierta. Concretamente son las siguientes cuestiones: en tu opinión, ¿cuáles son las ventajas y los inconvenientes de trabajar a partir de la metodología ABP y el caso de estudio?; y ¿Qué le dirías a un compañero/a que el próximo curso se matriculara de esta asignatura y tuviera que realizar esta actividad? Describe lo que te venga a la cabeza cuando piensas en cómo te has sentido y qué has aprendido.

Tabla 1. Tabla de especificidades del cuestionario de valoración

Dimensión	Indicador	Tipo de cuestión
Emociones y sentimientos	Reacciones emocionales ante la tarea propuesta	Escala (uno a cinco)
Facilidades	Aspectos que la tarea ha permitido desarrollar	Escala (uno a cinco)
Aportaciones	Contribuciones de la tarea y la metodología desarrollada	Escala (uno a cinco)
Ventajas e inconvenientes	Percepción por parte del alumnado de los puntos fuertes y débiles de la metodología ABP y la tarea propuesta	Textual abierta
Aprendizajes	Aprendizajes derivados del desarrollo de la tarea a partir de la metodología ABP	Textual abierta

Fuente: elaboración propia.

Para analizar los datos, hemos llevado a cabo un análisis exploratorio-descriptivo para las preguntas cuantitativas (Mouly, 1978; Corbetta, 2007) y un análisis temático discursivo para las preguntas abiertas (Wetherell, 1998; Liu & Kang, 2016). Los datos recopilados a través de los cuadernos de bitácora y las observaciones se analizaron mediante un análisis temático discursivo y uno auto etnográfico.

5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN Y DISCUSIÓN

5.1. Valoración del alumnado sobre su participación en la innovación docente mediante la metodología ABP

La totalidad del alumnado participante en esta innovación docente la valora satisfactoriamente, y los aspectos más valorados son los siguientes: a) la proyección hacia la futura práctica profesional (con una media de 4,09 puntos sobre cinco); b). dar valor a un caso de estudio y el ABP como fuente de aprendizaje, reforzando la relación entre teoría y práctica (4,09 sobre cinco); c) aprender el contenido a partir de la propia experiencia, a través de casos y situaciones reales, próximas y actuales (3,89 puntos sobre cinco); d) ser consciente de su propio proceso de aprendizaje mediante el caso de estudio y el problema (3,87 puntos sobre cinco); e) la orientación y guía por parte del profesorado y f). tener tiempo de trabajo en el aula.

El alumnado señala que con esta metodología les resulta más fácil proyectarse profesionalmente, ya que pueden ver qué tipo de trabajo podrían realizar una vez finalicen sus estudios de grado. En este sentido, una estudiante afirma:

“Es uno de los primeros momentos de la carrera que te sientes sociólogo de verdad y todo el aprendizaje y motivación que ello conlleva” (E31, 2021-22). En la misma línea, otra compañera comparte: “Las ventajas que han tenido estas prácticas han sido poder

descubrir y experimentar cómo sería una posible tarea en mi trabajo futuro” (E52, 2021-22).

Este resultado confirma las aportaciones de estudios precedentes (Díaz Barriga, 2006; Rué, Font & Cebrián, 2011) que ya señalan las virtudes de la metodología ABP como favorecedora del aprendizaje experiencial, competencial y significativo.

También, les ha resultado motivador y estimulante el poder aplicar aprendizajes desarrollados a los casos de estudio propuestos, ya sea porque se podían identificar con ellos, porque les resultaban familiares o porque son conflictos urbanos de los que son conocedoras. Este tipo de metodología ayuda al alumnado a poder conectar la teoría que se da en el marco de la formación universitaria y su aplicación fuera del aula (E45, 2021-22). También confirma la importancia de tener un caso actual y sentirlo próximo otra estudiante (E36, 2021-22).

El estudiantado valora positivamente que el diseño del proceso secuencial de enseñanza-aprendizaje en el ABP destine sesiones de trabajo en el aula, para desarrollar dinámicas en pequeño y gran grupo y tutorías grupales. Los datos revelan que ofrecer un espacio y tiempo para la orientación, supervisión y consulta de dudas al profesorado es uno de los aspectos más valorados por el alumnado, ya que reduce estrés y ansiedad y potencia la motivación y la autoeficacia con respecto a la tarea a realizar.

Un testimonio afirma que con las prácticas el feedback da la posibilidad de sentirse menos perdido (E36, 2021-22). Otra compañera, complementa con estas declaraciones remarcando la importancia de usar las tutorías para preguntarlo todo (E43, 2021-22).

Por otra parte, el alumnado señala como limitaciones de su experiencia en el desarrollo de la metodología ABP: a) el hecho de que esta actividad requiere de mayor esfuerzo y profundidad que otro tipo de trabajos; b) cierta inseguridad ante la tarea, debido a la falta de experiencia con respecto a esta metodología; y c) considerar los espacios de trabajo grupal en el aula como actividades algo repetitivas.

Con relación al primer aspecto, si bien es cierto que el ABP enfatiza la interrelación entre teoría y práctica y la aplicabilidad de los conocimientos a situaciones simuladas, tal y como ponen en valor trabajos mencionados como el de Marra, Jonassen, Palmer & Luft (2014), este ejercicio supone para el alumnado un esfuerzo mayor que otro tipo de tareas, como son la escucha o la memorización.

Un estudiante asiente que el aprendizaje autónomo requiere un esfuerzo extra (E46, 2021-22). Y, otra compañera reflexiona que permite un modo más visual (a la vez que laborioso) de trabajar (E55, 2021-22).

Con respecto a la segunda limitación, que se relaciona con la inseguridad que experimenta el alumnado ante una metodología novedosa, y la cual busca activar la reflexión, no la ejecución de unos esquemas predeterminados para llegar a unas soluciones establecidas, y también la autorregulación en el proceso de aprendizaje, acompañada del apoyo del equipo docente, y no el control externo del proceso.

Una alumna expresa: "Sin duda, poder aplicar lo aprendido a clase se erige como la ventaja y el inconveniente. Por una parte, afianzas conocimientos y descubres la aplicación práctica. Frente a ello, también genera mucha inseguridad por si lo que estás comprendiendo en clase y en las diferentes observaciones realizadas estará bien o tiene sentido” (E26, 2021-22).

La inexperiencia en el uso de este tipo de metodologías genera cierto desconcierto entre el alumnado, especialmente en la presentación de la tarea, y si no se dan excesivas

consignas directivas del ejercicio. Dificultades de este tipo también se han evidenciado en otras innovaciones docentes e investigaciones en educación superior como son Sabariego (2018) y Sabariego, Sánchez y Cano (2019).

Vinculada a esta limitación, se aprecia la tercera dificultad del estudiantado con respecto a la metodología ABP, y es la capacidad de valorar y organizar el tiempo en el aula para llevar a cabo tareas indispensables para el ejercicio solicitado, como son el debate, la distribución de subtareas, discusión sobre planteamientos, consulta de dudas, compartir feedback e información con otros grupos de trabajo, etc.

En definitiva, todas estas limitaciones convergen en un punto en común y es la falta de práctica en el desarrollo de metodologías activas y participativas, como, por ejemplo, el ABP, en la enseñanza universitaria.

3.2. Reflexiones por parte del profesorado, en el rol de implementador, observador y asesor, sobre el desarrollo de la metodología ABP como innovación docente en la enseñanza de la Sociología Urbana

En el cuaderno de bitácora se recoge información de cada actividad que contempla la innovación, así como una valoración del proceso en general. Tiene la particularidad de que se interconectan voces y actores implicados desde la figura del docente; en este caso, existe el papel de supervisor, el de observador y el equipo docente implementador de la innovación.

El profesorado que han diseñado e implementado la innovación docente a través de la aplicación del ABP señalan como principales contribuciones para el alumnado: a) Incrementar la motivación inicial del alumnado con respecto a la tarea y a su proceso organizativo (sesiones de trabajo en el aula, tutorías grupales, trabajo autónomo...); b) Construir un clima de aula distendido, de colaboración, confianza, especialmente en un grupo clase muy numeroso. Para ello, ha sido primordial ser dos docentes en el aula; c) La tutorización en el aula, generando así un espacio de orientación, diálogo, resolución de dudas, lo cual ha motivado y conectado al estudiantado al proceso de aprendizaje; d) Fortalecer el compromiso del alumnado con la tarea y su proceso de elaboración; e) Mejorar la satisfacción del alumnado con respecto a su proceso de aprendizaje, destacando su percepción de que es significativo y profesionalizador.

Todas estas contribuciones y aportaciones de la aplicación del ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje reiteran y refuerzan las virtudes de esta metodología activa recogidas por la literatura (Díaz Barriga, 2006; Eggen y Kauchak, 2015).

Sin embargo, identifican como aspectos limitantes o aspectos a mejorar, poco explorados en trabajos precedentes: a) La redacción no suficientemente motivadora de alguno de los casos de estudio; b) No dedicar suficiente tiempo a la presentación de la tarea y sus consignas de ejecución; c) Necesidad de dinamizar y estructurar más el momento de la sesión del feedback entre grupos de trabajo, dando consignas particulares, como, por ejemplo, realizar una presentación de cinco minutos, en la cual explicar el momento de elaboración en que se encuentra el trabajo, pedir consejo u orientación sobre alguna duda y compartir una alternativa o idea sugerente a las demandas de otros grupos. Así, se pretende evitar la pasividad, la salida prematura de la sesión, etc; d) La inseguridad del alumnado, así como imaginarios relacionados con la idea de que el trabajo autónomo tutorizado en el aula es tiempo perdido, derivados de su limitada experiencia en la participación en metodologías activas. e) Asistencia intermitente y poco comprometida de parte un sector del estudiantado.

Recuperando las palabras expresadas por las propias protagonistas: “Un aspecto que no ha acabado de funcionar han sido la dinamización de algunos grupos en la participación con los otros grupos” (D1_SU, 2022-23). Por otra parte, “Creo que ha habido estudiantes perdidas. Es una metodología que requiere una asistencia importante a clase. Se ha visto coja a veces esta asistencia aun habiendo un núcleo duro de personas presentes” (D2_SU, 2022-23).

Referente al propio equipo docente, se valora muy positivamente el desarrollo de esta innovación docente, pues ofrece un marco de trabajo en común y colaborativo entre el profesorado de la asignatura, y de otras impartidas en otros grados de la facultad. Ofrece un espacio de reflexión e innovación pedagógica, complementado por el proceso de asesoramiento y observación entre docentes, contemplado dentro del programa RIMDA (<http://www.ub.edu/rimda/economiaempresa/inici>). También se valora positivamente el ejercicio de reflexividad al que invita el cuaderno de bitácora. Aunque, la necesidad de dar feedback formativo entre entregas en el marco de grupos clase muy numerosos, supone un ritmo de corrección elevado, que, en ocasiones, sobrecarga significativamente la función docente.

Por su parte, el equipo de observadores apunta como aspectos positivos de la implementación de la innovación los siguientes: a). Planificación rigurosa de la innovación docente y las diferentes sesiones que ésta incluye, lo cual incide en un aumento de la motivación del alumnado y su capacidad de autoeficacia (saben qué han de hacer); y b). La dedicación de tiempo por parte del equipo docente a la tutorización en el aula, así como a la atención al alumnado, uno de los aspectos más valorados por el estudiantado con respecto a esta innovación.

Por otra parte, señalan como aspectos a mejorar, el dinamizar los momentos de interacción entre grupos de trabajo y facilitación de feedback entre iguales y el introducir estrategias para evitar la dispersión de la atención del alumnado mientras el profesorado realiza tutorías grupales en el aula.

Finalmente, el supervisor valora la vocación docente por parte del profesorado implicado, así como la rigurosa planificación e implementación de la innovación docente descrita. Por su parte, suscribe los aspectos satisfactorios señalados con relación al alumnado, por lo que, motiva al equipo docente a consolidarla en cursos posteriores.

También, sugiere propuestas de mejora, las cuales se focalizan en, por una parte, cómo reducir esa sobrecarga de trabajo entre el equipo docente, para así mejorar la sostenibilidad de la innovación pedagógica; y por otra parte, estructurar más el espacio de feedback entre iguales, por ejemplo, usando estrategias como la designación de un representante por grupo, tener que preparar una exposición de 5 minutos explicando en qué punto del trabajo están, qué necesitan y en qué pueden ayudar a otros compañeros, entre otras. Así, lo ilustran las observaciones del asesor en el diario de implementación: “La preparación y corrección de las actividades implica mucho tiempo, especialmente en el primer año. Debemos pensar formas de hacer algo similar, pero simplificando algunos aspectos para reducir la carga de trabajo. Por ejemplo, los alumnos pueden participar en la corrección. También se pueden considerar implementaciones más cortas o sencillas. Cada grupo podría designar un portavoz que explique las valoraciones del grupo. Cada grupo podría tener un par de portavoces/representantes para hacer preguntas o comentarios sobre el trabajo de otros grupos. Si los roles están bien repartidos, las intervenciones pueden ser más fluidas y rápidas. Se podría dar un guión para que cada grupo plantee su exposición: 1) el caso; 2) soluciones al problema; 3) dificultades encontradas; 4) temas pendientes; 5) aspectos que requieren ayuda o feedback. Si hay

tiempo las profesoras podrían explicar las conclusiones principales de la sesión y se podría dar un ‘premio’ a la mejor presentación. (ASSE_ABP, 2022-23).

6. CONCLUSIONES

El diseño e implementación de la innovación docente centrada en la introducción del ABP mediante los casos de estudio en la enseñanza de la Sociología Urbana, es un ejemplo de una innovación satisfactoria para todos los actores implicados en su proceso. Según los resultados de la sección anterior, el equipo docente, el alumnado, asesor y observadores coinciden en satisfacer esta experiencia de innovación docente.

Las principales satisfacciones expresadas por el alumnado van en la misma dirección que los resultados evidenciados por trabajos precedentes (Díaz Barriga, 2006; Eggen y Kauchak, 2015; Rué, Font & Cebrián, 2011) son cómo el ABP activa y fomenta la aplicabilidad de los conocimientos que van adquiriendo en el marco de su proceso formativo, así como toma conciencia del valor profesionalizador de estos aprendizajes, que les ayuda a conectar su formación y su futura práctica profesional. En la misma línea, el profesorado, el asesor y los observadores remarcan como uno de los valores añadidos más relevantes de esta metodología para la formación universitaria es favorecer una educación integral y un aprendizaje reflexivo, creativo y significativo entre el estudiantado. Además, como hemos visto es un aprendizaje transversal pues esta perspectiva profesionalizadora contribuye a este aprendizaje dinámico.

Por otra parte, supone unos retos de cara a la función docente, como son, esperar que el estudiantado tenga una capacidad de conectar conocimientos de manera no lineal con un problema sin que se le plantee una solución única. Esto es una calidad muy importante para poder manejar conceptos abstractos (vistos en la teoría en clase y en algunas lecturas obligatorias) y entrelazarlos con un problema práctico con el que el estudiantado se puede relacionar o pueden interpretarlo como algo que sucede en una cierta ciudad. El segundo reto es que esta metodología requiere de un mínimo nivel de comprensión y dominio de los contenidos teóricos, para poder aplicarlos al análisis de los casos. Como punto positivo a destacar: es una manera fácilmente aplicable a muchas asignaturas de conectar las materias que se estudian en el grado con problemas reales de nuestro entorno. Es importante pues en el grado de Sociología, las estudiantes no necesariamente tienen claro qué salidas profesionales pueden tener. A través de este tipo de metodologías, las estudiantes ven aplicaciones laborales de los conocimientos adquiridos en el grado y qué profesiones les permitirían hacer según qué aplicaciones.

Cómo aspecto negativo por destacar, remarcamos la falta de preparación de las estudiantes para este tipo de metodologías. Estando acostumbradas a una metodología más magistral, tomar las riendas de su propio aprendizaje de este modo no resulta cómodo para todas. Sin embargo, es una experiencia que hemos visto tiene una repercusión real sobre el conocimiento, es aprendizaje vivenciado, tal y como ya apuntaban trabajos como Dewey (1993); Sabariego (2018) y Sabariego, Sánchez y Cano (2019).

En síntesis, el análisis de esta innovación docente pretende contribuir a esa acumulación de evidencia empírica, que avala las potencialidades, virtudes y aportaciones de la metodología ABP, y en particular, mediante estudio, como una metodología que configura contextos de aprendizaje integrador, transversal, reflexivo, creativo y significativo para el alumnado universitario.

REFERENCIAS

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill/interamericana de España.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath y Co Publishers.
- de Hoop, Evelien, Auke Pols, and Henny Romijn. (2016). "Limits to Responsible Innovation". *Journal of Responsible Innovation*, 3(2), 110-34.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Elias, M., Eizaguirre, S., Martínez, X., Vallès, N., Recasens, J., Cano-Hila, A.B., Casassas, D., & López, F. (2014). *Estudi de casos. Eines per a la seva aplicació*. <https://bit.ly/3PvagOY>
- Koopman, W.J., Watling, C.J., LaDonna, K.A. (2020). Autoethnography as a strategy for engaging in reflexivity. *Global qualitative nursing research*, 7, 1-9.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Liu F. & Kang, J. (2016). A grounded theory approach to the subjective understanding of urban soundscape in Sheffield, *Cities*, 50, 28-39.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383.
- Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B., & Luft, S. (2014). "Why problem-based learning works: Theoretical foundations". *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221-238.
- Mouly, G.J. (1978). *Educational research*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- Rué, J., Font, A., Cebrián, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *REDU -Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 25-44. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6178>
- Sabariego, M. (Coord). (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Octaedro.
- Sabariego Puig, M.; Sánchez Martí, A.; Cano Hila, A. B. (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue, *Discourse & Society*, 9(3), 387-412.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 217, 459-490.

Utilización de las TIC en la adquisición de competencias transversales y conocimientos específicos en Anatomía I (Grado de Odontología UPV/EHU)

Miren Josune Canduela Pérez, Antonia de los Ángeles Álvarez Díaz

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Abstract: It is essential that university teaching practice adopts methodologies and technological resources adapted to students needs in the current university educational system. The University of the Basque Country (UPV/EHU) actively promotes the development of transversal skills, which are essential for the student's comprehensive growth. In the case of Dentistry Bachelor's Degree, critical competencies for professional development are highlighted, such as effective communication, problem solving, ethics and digital competences. For this purpose, a classroom practice was designed for the Anatomy subject, of the Dentistry for working and strengthening several transversal and specific competencies, among other subjects, by using new teaching resources based on TIC. The integration of "*The Virtual Human Embryo*" allows 3D visualization of embryonic development, using anatomical and histological images, digital simulations and films. Students should conclude with the creation of a PowerPoint and an oral presentation, where they must clearly and effectively communicate their results, comparing images with descriptive texts, animations, to improve their understanding and participation in collaborative activities. This multidisciplinary and technological approach is essential for the comprehensive training of Dentistry students, preparing them to face professional challenges with a solid knowledge base and robust communication skills, while allowing them to tackle complex problems, work as a team and successfully develop along their professional performance.

Keywords: anatomy, developmental biology, histology, transversal skills, dentistry

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de los cambios en el sistema educativo universitario en nuestra sociedad actual, es fundamental que la práctica docente adopte un modelo que utilice metodologías y recursos adaptados a las nuevas tecnologías y a las necesidades de los estudiantes y con las que están familiarizados (Ramírez et al., 2018). Por otra parte, mediante estas tecnologías, los docentes podemos trabajar en el desarrollo de diversas competencias transversales para un abordaje multidisciplinar (*Acercamiento Multidisciplinar para la Investigación e Intervención en Contextos Educativos*, 2022), preparando a nuestros estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual de manera más efectiva y dinámica (Peláez et al., 2019) y satisfacer las demandas del mercado laboral, con lo que la importancia de la colaboración de todos los actores involucrados en el proceso es fundamental (López & Rodríguez-López, 2020)

1.1. Las competencias transversales en la UPV/EHU

Desde que se pusieron en marcha los planes de estudio basados en competencias, la UPV/EHU promovió distintas iniciativas con el objetivo de apoyar a los Centros en el desarrollo y la innovación curricular. A partir de dichas iniciativas, en las Escuelas y Facultades se reflexionó y se pusieron en común distintos puntos de vista, llegando a acuerdos en cuanto a la formulación, la distribución en las asignaturas, el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales en las diversas titulaciones (Soto-Araya et

al., 2021) y (González et al., 2022). El resultado de todo este trabajo culminó con la edición por la UPV/EHU de un Catálogo de Competencias Transversales comunes para todo el alumnado que es fruto de este proceso colaborativo, y en el que han participado coordinadoras y coordinadores de las titulaciones de Grado de las distintas áreas de conocimiento, miembros de las Comisiones Académicas de Másteres y representantes de Programas de Doctorado, siendo el proceso guiado por cinco personas pedagogas y por la Dirección de Prácticas y Empleabilidad en 2019 (*Competencias Transversales - Prácticas y Empleo - UPV/EHU*, s.f.).

Estas competencias son aquéllas que trascienden las disciplinas específicas siendo aplicables a una amplia gama de contextos profesionales y personales. Entre ellas podemos destacar: a) **aprendizaje autónomo y autorregulación** (cualidades humanas que ofrecen la posibilidad de actuar a la persona por sí misma, convirtiendo al ser humano en protagonista irreplicable de su vida, por lo que la persona que desarrolla esta competencia es aquélla que de forma intencional define su camino para aprender de forma permanente; b) **compromiso social** (se refiere a actuar con empatía y responsabilidad frente a los desafíos sociales, ambientales y económicos, así como a los valores democráticos fundamentales en la sociedad actual. Implica la formación académica integral de personas solidarias, capaces de contribuir al desarrollo humano sostenible de su comunidad); c) **comunicación y plurilingüismo** (basada en el uso del lenguaje verbal y no verbal en contextos de interacción, lo que implica la capacidad de comprender conceptos e ideas y expresarlos de manera clara. Es esencial para desarrollar otras competencias transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y el liderazgo, y es indispensable para adquirir los conocimientos específicos de diversas disciplinas; d) **responsabilidad ética y profesional** (relacionada con las concepciones éticas y deontológicas, así como con la integridad intelectual, esta competencia contribuye a la formación de una ciudadanía que utiliza su profesionalidad de manera adecuada, incorporando una ética que, en un sentido amplio, implica asumir la dimensión moral del ejercicio profesional); e) **gestión de la información y ciudadanía y competencia digital** (relativa al manejo de fuentes de información con una actitud crítica y responsable, asegurando la fiabilidad en el tratamiento de la información científica, y al mismo tiempo, respetando los derechos de autor y la confidencialidad de los datos); f) **innovación y emprendizaje** (lo cual hace referencia a la generación, transformación y puesta en práctica de una idea o procedimiento o actitud para dar respuesta a distintas necesidades); g) **pensamiento crítico** (se basa en la movilización de habilidades mentales para cuestionar, analizar e interpretar información, sintetizar, valorar y emitir juicios razonados para resolver problemas); h) **trabajo en equipo** (necesaria para lograr objetivos comunes asumiendo responsabilidad individual y colectiva; i) **gestión del tiempo** (para aprender a priorizar tareas, establecer metas y plazos, y optimizar el tiempo disponible con el fin de aumentar la productividad y disminuir el estrés).

Estas competencias son fundamentales para formar profesionales capaces de adaptarse a un entorno laboral en constante cambio y de contribuir de manera significativa a la sociedad. La UPV/EHU promueve activamente el desarrollo de estas competencias a lo largo de la formación académica de sus estudiantes.

1.2. En el Grado de Odontología de la UPV/EHU

En la memoria verificada (2015) de UPV/EHU se adoptaron para el Grado de Odontología una serie de competencias transversales generales que son cruciales para el desarrollo profesional de los estudiantes en este campo (Grado En Odontología - Grados - UPV/EHU, s.f.).

Estas competencias no solo abarcan habilidades técnicas y conocimientos específicos de Odontología, sino también habilidades generales que son aplicables en una variedad de contextos profesionales y personales y que servirán en el futuro profesional (García-Álvarez et al., 2022). Entre las competencias transversales más importantes del Grado de Odontología en la UPV/EHU podemos destacar: a) **competencias generales** como la capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación; aprendizaje autónomo; comunicación oral y escrita en la lengua nativa; conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; b) **competencias transversales orientadas al trabajo en diversas áreas de la salud**, entre ellas destacan: capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, razonamiento crítico, trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, habilidades en relaciones interpersonales, razonamiento clínico, compromiso ético y liderazgo. Asimismo, el Libro blanco del Título de Grado de Odontología de la ANECA (*Título de Grado de Odontología*, 2004), sugiere en el proyecto de diseño de estudios entre las competencias transversales genéricas tres categorías: **instrumentales, personales y sistémicas** (Tabla 1).

Tabla 1. Listado competencias transversales genéricas sugeridas en el Libro blanco del Grado de Odontología.

Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organización y planificación Comunicación oral y escrita en la lengua nativa Conocimiento de una lengua extranjera Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio Capacidad de gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones
Personales	Trabajo en equipo Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar Trabajo en un contexto internacional Habilidades en las relaciones interpersonales Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad Razonamiento crítico Compromiso ético
Sistémicas	Aprendizaje autónomo Adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Conocimiento de otras culturas y costumbres Iniciativa y espíritu emprendedor Motivación por la calidad Sensibilidad hacia temas medioambientales

Sin embargo, para racionalizar y simplificar la clasificación de las competencias transversales en relación a las competencias profesionales, se han separado en nueve categorías que se agrupan por importancia similar: a) **conducta profesional** (comprensión actualizada y profunda de las diversas áreas que impactan en la práctica odontológica moderna. Incluye capacidad para realizar búsquedas eficientes, llevar a cabo investigaciones, analizar problemas, manejar materiales e instrumentos, planificar tratamientos, comunicarse efectivamente, coordinar acciones y colaborar en equipos interdisciplinario); b) **ética y jurisprudencia** (conocimiento y comprensión de las responsabilidades morales y éticas, así como de las leyes vigentes.); c) **comunicación y habilidades personales** (capacidad para comunicar de manera clara y efectiva con

pacientes, familiares y otros profesionales de la salud y la habilidad para elaborar informes y documentación clínica de manera precisa); d) **conocimiento básico y manejo de la información** (destacando la comprensión de las ciencias biomédicas básicas, médicas generales, técnicas y clínica y la habilidad para utilizar herramientas y tecnologías digitales en la práctica clínica, la gestión de la información y la comunicación con pacientes y colegas y la capacidad para adaptarse a nuevas tecnologías y utilizarlas de manera eficiente en la odontología); e) **pensamiento crítico** (capacidad para analizar y evaluar situaciones clínicas de manera crítica y reflexiva y la habilidad para identificar problemas de salud bucodental y desarrollar planes de tratamiento adecuados); f) **recopilación de la información clínica** (que incluirá información biológica, médica, psicológica para poder realizar pruebas físicas y su interpretación); g) **gestión del tiempo y organización** (capacidad para planificar y organizar tareas clínicas y administrativas de manera eficiente adquiriendo la habilidad para establecer prioridades y gestionar el tiempo de manera efectiva en la práctica odontológica); h) **establecimiento y mantenimiento de la salud**; i) **promoción de la salud bucal** (tanto a nivel individual como comunitario); j) **trabajo en equipo y colaboración interdisciplinar** (capacidad para trabajar de manera colaborativa con otros profesionales de la salud en equipos multidisciplinares y la habilidad para asumir diferentes roles y responsabilidades dentro del equipo odontológico); k) **competencia digital**.(desarrollando habilidades tecnológicas generando mayor atención, incrementando su receptividad e interactividad).

Estas competencias son esenciales para asegurar que los futuros profesionales de la Odontología no solo posean los conocimientos técnicos necesarios, sino también las habilidades y actitudes necesarias para proporcionar una atención de alta calidad a los pacientes y colaborar de manera efectiva con otros profesionales de la salud. La UPV/EHU se enfoca en el desarrollo integral de estas competencias a lo largo del programa de estudios en Odontología (López & Rodríguez-López, 2020).

1.3. Competencias transversales y conocimientos específicos en Anatomía I

Las habilidades relacionadas con el desarrollo personal y profesional no son exclusivas de un cambio temático o disciplinario, sino que son comunes a todos los dominios de la actuación profesional y académica, por lo que el itinerario formativo del Grado en su conjunto debe garantizar la adquisición de las competencias transversales (Plant et al., 2021). En el Grado de Odontología, Anatomía I, Biología Celular e Histología se relacionan estrechamente para comprender la estructura y función del aparato estomatognático. Este conocimiento es fundamental para diagnosticar y tratar enfermedades dentales, asegurando una práctica clínica basada en una sólida comprensión científica de las estructuras bucales y su comportamiento a nivel celular y tisular.

Anatomía I es una asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Odontología de la UPV/EHU y es la ciencia que se ocupa del estudio de las estructuras del cuerpo humano en estado de salud. En ella, se estudian 2 bloques diferenciados relacionados, por un lado, con la embriología y/o la biología del desarrollo (más detalladamente, lo relativo al desarrollo de los sistemas corporales que engloban la cabeza y el cuello), y por otro, el estudio de los principales huesos, músculos, inervación e irrigación de la cabeza y del cuello en el adulto. De este modo el alumnado desarrollará un conocimiento adecuado de los principales huesos, músculos, sistemas y órganos del cuerpo y en especial de la cabeza y el cuello, para poder aplicarlo en su vida profesional. Recibirán por el profesorado, todos los contenidos teóricos de la asignatura, y realizarán actividades relacionadas con estos contenidos en las prácticas de la misma.

En la página web de la UPV/EHU se detallan distintas competencias en los planes de estudios entre las que destacan para Odontología: a) **conocer las ciencias biomédicas** en las que se fundamenta la Odontología para asegurar una correcta asistencia bucodentaria. Entre estas ciencias deben incluirse contenidos apropiados Embriología, Anatomía, Histología y Fisiología del cuerpo humano; b) **conocer la morfología y función del aparato estomatognático**, incluyéndose contenidos apropiados de embriología, anatomía, histología y fisiología específicos y c) **abordar de manera específica la anatomía craneofacial y cervical**. (*Grado en Odontología - Grados - UPV/EHU, s.f*)

En cuanto a las competencias específicas del primer bloque (embriología) de la asignatura de Anatomía I, son las siguientes: a) **reconocer las estructuras anatómicas clínicamente relevantes**; b) **relacionar las funciones** clínicamente relevantes **con** sus correspondientes **estructuras anatómicas**; c) **relacionar la estructura** del cuerpo humano **con su desarrollo embrionario** y d) **utilizar la terminología anatómica** especializada cuyos contenidos se dedican al estudio del origen y desarrollo de todos los órganos y sistemas del cuerpo humano.

2. OBJETIVOS

Por esto, pensamos que relacionar y trabajar diversas competencias transversales entre las asignaturas de Anatomía I, Biología Celular e Histología es fundamental para que el alumnado del Grado de Odontología en la UPV/EHU sea capaz de identificar y explicar correctamente las principales estructuras embrionarias. Además, la integración de los conceptos de Biología Celular, Histología y Anatomía sigue un orden jerárquico que va desde la célula hasta el cuerpo anatómico completo. Cada nivel de estudio proporciona una comprensión más profunda y detallada de cómo los componentes básicos del cuerpo humano se organizan y funcionan conjuntamente para mantener la vida y la salud. Este enfoque integrado es esencial para la formación de profesionales en el campo de la Odontología y otras áreas de la salud.

3. MÉTODOS

El uso de estas herramientas y de la tecnología actual, no solo facilita el aprendizaje, sino que también involucra a los estudiantes de manera más activa y participativa donde los estudiantes pueden explorar, discutir y consolidar conocimientos de manera más eficaz. Así, la integración de tecnologías modernas en la enseñanza universitaria asegura una formación integral y competitiva, alineada con las exigencias del mercado laboral.

Las competencias de las asignaturas de primero del Grado de Odontología de la UPV/EHU sientan las bases fundamentales para el futuro desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Así, Anatomía sienta las bases para la comprensión de procedimientos dentales y patologías bucales, comprendiendo especialmente la relación del desarrollo y de la estructura del cuerpo con la cavidad oral y la cabeza; Histología resulta fundamental para entender la morfología y fisiología de los tejidos que componen la cavidad bucal y sus estructuras asociadas; Bioquímica y Biología Celular, es importante para comprender los procesos biológicos implicados en la salud oral y las enfermedades bucodentales y Fisiología es esencial para el posterior estudio de asignaturas más avanzadas, como Farmacología y Patología. A medida que los estudiantes avanzan en los cursos siguientes del Grado de Odontología, estas competencias iniciales se complementan con materias más específicas y avanzadas. Asignaturas como Patología Oral, Periodoncia, Operatoria Dental y Ortodoncia requieren la aplicación de los conocimientos adquiridos en asignaturas de primero para poder diagnosticar, tratar y prevenir enfermedades dentales de manera eficaz. Por lo tanto, la interrelación entre las asignaturas de primero y los cursos siguientes es evidente en la

progresión de los conocimientos y habilidades, donde los principios básicos sentados en el primer año se aplican y amplían a lo largo de la carrera de Odontología, preparando a los estudiantes para convertirse en profesionales competentes y cualificados en el campo de la salud dental (Antoniadou, 2022).

Para potenciar su **comprensión tridimensional del desarrollo humano** dentro del bloque de Embriología de la asignatura de Anatomía I, hemos **diseñado una innovadora práctica de aula**, la cual relaciona tres asignaturas que se imparten en el primer curso del Grado de Odontología (Anatomía I, Histología y Biología Celular). Estas tres disciplinas se complementan para proporcionar una comprensión completa del desarrollo y las funciones biológicas ya que cada una proporciona una perspectiva única pero interrelacionada sobre la vida a diferentes niveles de organización. Juntas, estas disciplinas ofrecen una visión completa desde la célula individual hasta el organismo completo.

Esta práctica además de permitir la adquisición de diversas competencias transversales (Tabla 2) integra el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), proporcionando recursos didácticos avanzados que facilitan el aprendizaje interactivo y visual.

Tabla 2. Algunas de las principales competencias transversales adquiridas en la práctica de aula

Pensamiento crítico
Comunicación oral y escrita
Manejo de información y capacidad de análisis
Aprendizaje activo y competencias digitales
Trabajo en equipo
Colaboración multidisciplinar
Gestión del tiempo

Mediante simulaciones digitales, modelos 3D y plataformas colaborativas, los estudiantes desarrollarán diversas competencias como el análisis crítico, la comunicación oral y escrita, y la capacidad de correlacionar conocimientos teóricos y prácticos. Las TIC permiten una visualización detallada y dinámica de los procesos embrionarios, lo que facilita la comprensión de estructuras complejas y su desarrollo. Además, el uso de recursos interactivos y herramientas colaborativas fomenta un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes pueden explorar, discutir y consolidar conocimientos de manera más efectiva (Rojas & Medina, 2018).

Este enfoque multidisciplinar no solo enriquece su formación académica, sino que también mejora su habilidad para comprender y aplicar conceptos complejos en su futura práctica profesional. Al integrar estas competencias transversales, preparamos a los estudiantes para enfrentar los desafíos de su carrera con una sólida base científica y habilidades de comunicación robustas, esenciales para su éxito en el campo de la odontología.

3.1. Descripción de la metodología TIC (“The Virtual Human Embryo”)

Para llevar a cabo este propósito, diseñamos el contenido de una Práctica de Aula. En su desarrollo entregamos fichas detalladas de cada uno de los sistemas, diseñadas con diferentes actividades didácticas que abarcan múltiples aspectos del desarrollo embrionario que constituirán un cuaderno de trabajo. Estas fichas incluyen imágenes seleccionadas cuidadosamente del programa "The Virtual Human Embryo" (*The Virtual Human Embryo*, s.f.), una herramienta avanzada que permite explorar y visualizar el desarrollo embrionario en detalle.

El objetivo general del proyecto Virtual Human Embryo (VHE) es aumentar la comprensión de la embriología humana y fomentar el estudio del desarrollo embrionario humano proporcionando a los estudiantes e investigadores recursos fiables para la morfología del embrión humano. El proyecto VHE, como se describe en su página web, tiene varios componentes: a) **DREM** (Digitally Reproduced Embryonic Morphology), proyecto colaborativo entre el Centro de Ciencias de la Salud de la Universidad de Nueva Orleans y el Centro de Anatomía del Desarrollo Humano (HDAC), con financiación del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano Eunice Kennedy Shriver (NICHD). El proyecto DREM produjo 27 bases de datos de imágenes de secciones en serie etiquetadas de embriones humanos representativos en cada una de las 23 etapas de Carnegie. Esta iniciativa aprovechó la colección más grande del mundo de embriones humanos para identificar, digitalizar y catalogar algunas de las mejores secciones en serie de embriones humanos normales jamás vistas. Estas imágenes fueron revisadas y etiquetadas por uno de los principales embriólogos del último medio siglo, y ahora están disponibles para personal investigador y educador de todo el mundo; b) **HERLOOM** (Human Embryo Imaging and Reconstruction, Library of Online Media), que proporciona un mayor acceso a las bases de datos de DREM y establece el sitio web produciendo a su vez, reconstrucciones y animaciones en 3D adicionales; c) **EHD** (Endowment for Human Development), encargada de hacer que el proyecto fuese asequible proporcionando un catálogo completo de los términos utilizados en las imágenes para etiquetar las estructuras.

El Proyecto VHE ha generado aproximadamente: a) 3347 secciones microscópicas digitalizadas únicas, la mayoría de las cuales, están disponibles en cuatro niveles de aumento para un total de 12991 imágenes; b) 590 figuras etiquetadas, muchas de ellas con descripciones e imágenes de alta resolución y c) 252 películas que incluyen animaciones y reconstrucciones tridimensionales.

Como sabemos el desarrollo prenatal humano se divide en un período menstrual y un período fetal. El período embrionario comienza con la fecundación y termina ocho semanas después. Se introdujo la estadificación de embriones humanos en 1914 por Franklin P. Mall en el Departamento de Embriología de la Institución Carnegie de Washington. Su sucesor, George L. Streeter, redefinió la clasificación de los embriones humanos en 23 etapas, o "horizontes de desarrollo". Es importante tener en cuenta que cada uno de los 23 estadios de Carnegie representan un punto arbitrario a lo largo de la línea de tiempo del desarrollo. Las etapas se basan en una variedad de características morfológicas independientes de la edad y la longitud y no son pasos definitivos, que cuando se combinan conducen a un feto humano completamente formado, sino que son una serie de eventos que debe completarse durante el desarrollo. Así mismo, es posible que los embriones individuales no encajen exactamente en una etapa y también puede haber una variación considerable dentro de una misma etapa y la superposición entre etapas.

Este atlas nos permite trabajar la identificación de las estructuras embrionarias de manera dinámica e interactiva. Para cada estadio o etapa, existen una serie de imágenes tanto anatómicas como histológicas que se relacionan entre sí, permitiendo desplazarnos siguiendo los ejes cráneo-caudal y/o antero-posterior. Así, podemos observar a lo largo del cuerpo, el desarrollo de los distintos sistemas.

Las **actividades propuestas en las fichas** están diseñadas para trabajar y fortalecer distintos aspectos del conocimiento. Para cada tema se han diseñado algunas actividades concretas con el objetivo de facilitar al alumnado el manejo de dicho recurso virtual, acercándolo de esta forma a la visión de cortes histológicos reales de embriones humanos

y a la identificación de estructuras concretas. Por ejemplo, los y las estudiantes analizan imágenes tridimensionales y realizan comparaciones con textos descriptivos para mejorar su comprensión tridimensional y su capacidad de correlacionar información visual con datos teóricos. Además, se incluyen preguntas de reflexión y discusión que fomentan el pensamiento crítico y el análisis profundo de los procesos biológicos. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en este cuaderno sólo aparecen los cortes más representativos, por lo que el alumnado no deberá limitarse a la realización exclusiva de las actividades propuestas con las imágenes estáticas, sino que deberá trabajar con el recurso virtual y las secciones dinámicas, de forma que se vayan adquiriendo de forma progresiva una mejora de la destreza visoespacial así como la identificación de diferentes estructuras, de forma autónoma.

Cada ficha está estructurada para guiar a través de una serie de tareas que incluyen la identificación de estructuras embrionarias, la explicación de sus funciones y el análisis de su desarrollo y diferenciación. En cada etapa seleccionada, no solo se identifica y observa las estructuras anatómicas, tisulares y celulares, sino que también se visualizan animaciones en 3D y “movies” para una perfecta comprensión y contextualización en un embrión.

3.2. Participantes

En esta práctica de aula del primer año del Grado de Odontología de la signatura de Anatomía I en el bloque de embriología, participan todos los alumnos y alumnas de la clase que está compuesta aproximadamente por 40 estudiantes.

Los alumnos y alumnas se distribuyen en grupos de 5 o 6 personas, facilitando un ambiente de aprendizaje colaborativo y permitiendo una atención más personalizada por parte del profesorado. Además, provienen de diversos entornos culturales y de diferentes edades, lo que aporta una rica variedad de perspectivas y experiencias al grupo.

Esta estructura de grupos pequeños en el aula permite una interacción más cercana entre el alumnado y el profesorado, fomentando un aprendizaje más efectivo y el desarrollo de competencias prácticas y teóricas necesarias para su futura carrera como odontólogos y odontólogas.

3.3. Descripción del desarrollo de la actividad

La práctica de aula se desarrollará de la siguiente manera: primeramente, se entregarán el conjunto de las actividades para cada uno de los sistemas y/o procesos de desarrollo a estudiar (Tabla 3).

Tabla 3. Procesos de desarrollo a estudiar en la práctica de aula

Primera semana de desarrollo	Segunda semana de desarrollo
Tercera semana de desarrollo	De la 4ª a la 8ª semana de desarrollo
Sistema músculo-esquelético	Desarrollo de la cara y el diente
Intestino Faríngeo	Desarrollo del cráneo y Sistema nervioso

Las actividades pueden comprender diversos trabajos como por ejemplo: a) **identificación de estructuras concretas**; b) **búsqueda de imágenes en un texto o atlas** de anatomía que ilustren las diferentes imágenes o los diferentes procesos del desarrollo de cada actividad planteada; c) **explicar los principales acontecimientos** que ocurren durante una determinada etapa; d) **pintar** en diferentes colores **distintas estructuras** de un corte; f) **explicar** que son y razonar el porqué de las **variaciones anatómicas** que se observan; g) **buscar y pegar cortes consecutivos** de diferentes estadios para ver el desarrollo completo; h) buscar e **incorporar imágenes en 3D o movies** o animaciones

para cada explicación de los procesos y un largo etcétera de opciones para demostrar los conocimientos adquiridos.

Para esta tarea contarán con la recomendación de los textos de Embriología: Sadler (2022), Carlson (2023) y/o Smith-Ágreda (2021); de Histología: Pawlina y Ross (2022); y de Biología del desarrollo: Barresi y Gilbert (2023).

Como hemos comentado en el apartado anterior, estas tareas se llevarán a cabo en grupo que trabajarán de forma cooperativa para lograr el objetivo general de la actividad. Además, siempre que sea necesario, cada grupo contará con la tutorización de su profesorado a través de las horas de tutorías.

Después de completar las fichas de actividades y reunir las en un cuadernillo de estudio, se debe realizar una presentación escrita y oral utilizando un soporte de presentación de imágenes y/o texto como el PowerPoint, en la que además de la identificación correcta de las estructuras propuestas en cada actividad, se realizará una exposición de cada una de ellas, integrando la identificación de las estructuras con sus respectivos procesos de desarrollo. La presentación debe ajustarse a un tiempo establecido, el cual, además, se debe distribuir de forma eficaz entre los distintos apartados (identificación anatómica, histológica, imágenes en 3D y de textos de embriología y animaciones y películas), para facilitar su comprensión. La duración estimada será de 7 min de exposición oral y 3 min de preguntas (para cada una de las actividades propuestas). Todos los integrantes del grupo deberán estar en disposición de realizar la presentación oral. El mismo día de la exposición el profesorado indicará quién y qué actividad le toca exponer.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de aprendizaje

En lo que se refiere a los resultados de aprendizaje, esta práctica permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación efectiva, tanto oral como escrita, ya que se les anima a presentar y discutir sus hallazgos en grupo. Asimismo, se promueve el trabajo en equipo mediante actividades colaborativas, donde los estudiantes deben resolver problemas y responder a preguntas complejas en conjunto, fortaleciendo así su capacidad para trabajar en un entorno multidisciplinario. La integración de estas actividades con el uso de tecnologías avanzadas, como "The Virtual Human Embryo", no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara al alumnado para enfrentar los desafíos del mundo profesional con una sólida base de conocimientos y competencias específicas y transversales.

Por lo tanto entre los **resultados de aprendizaje** más importantes obtenidos destacan: a) conocer y **definir las etapas y cambios morfológicos** y funcionales ocurridos durante el desarrollo prenatal humano; b) reconocer y **explicar** los cambios relativos a la conformación del cuerpo y sus regiones, la **organogénesis y la formación de sistemas** y aparatos corporales en **ambos sexos**; c) **reconocer las estructuras anatómicas relevantes para la masticación, deglución, fonación y secreción salival** y relacionar sus funciones; d) **relacionar la biomecánica del aparato estomatognático con la anatomía** de las estructuras óseas craneofaciales y con el grupo neuromuscular de la masticación; e) **desarrollar la destreza en el uso de la terminología anatómica, tisular y celular**, adecuada para la comunicación oral y escrita trabajando cooperativamente en grupos; f) **conocer las posibilidades y tendencias actuales en la investigación** del cuerpo humano y la necesidad de la formación continua; g) adquirir **hábitos de búsqueda y selección de información científica** y h) conseguir una buena **gestión del tiempo**.

4.2. Evaluación de la actividad

Para la evaluación del sentido de la responsabilidad individual y colectiva para lograr un objetivo común y si dirigen, de forma autónoma, su propio proceso de aprendizaje, se utilizarán las tutorizaciones.

Para la evaluación del PowerPoint se considerará la distribución equitativa y eficaz de los siguientes apartados: identificación anatómica, histológica, imágenes en 3D, imágenes de textos de embriología y las animaciones y películas utilizadas.

Por último, para evaluar la parte de identificación correcta de las principales estructuras embrionarias en el material histológico virtual, y el desarrollo de habilidades de comunicación oral, demostrando un uso adecuado del lenguaje anatómico e histológico, se utilizará la rúbrica (Tabla 4), la cual estará a disposición del alumnado desde el inicio de la asignatura para posibilitar la autoevaluación.

Es importante para superar esta evaluación obtener la calificación de bien en todos los apartados de la rúbrica.

El profesorado hará una retroalimentación al grupo y de forma individual cuando sea necesario, indicando que aspectos deben mejorar en sus respuestas y que medios tienen para conseguirlo.

Tabla 4. Rúbrica de evaluación para cada uno de los apartados a evaluar

	INDICADORES	Insuficiente (0-4)	Bien (5-8)	Excelente (9-10)
Material histológ	Identificación de estructuras	Faltan estructuras o con errores relevantes	Identificación correcta de la mayoría pero con errores menores	Estructuras identificadas correctamente
Presentación PPT	Distribución apartados	Apartados desiguales y algunos inexistentes	Algunos errores en la distribución	Distribución Equitativa y eficaz
Comunicación Oral	Transmisión de información	Presentado de manera complicada, sin claridad ni estructura	Clara y ordenada pero le falta en ocasiones cohesión o fluidez	Clara, ordenada, sencilla con coherencia y fluidez
	Comunicación no verbal	Por lo general, no indica correctamente, ni sostiene la mirada, ni utiliza un tono de voz adecuado	Generalmente indica correctamente, sostiene la mirada y utiliza un tono de voz adecuado	Siempre indica correctamente, sostiene la mirada y utiliza un tono de voz adecuado
	Gestión del tiempo	No se ajusta ni distribución equilibrada del tiempo	Se ajusta, pero distribución desequilibrada	Se ajusta y la distribución es equilibrada
	Capacidad de respuesta	No responde o comete muchos errores	Responde con algunos errores	Responde con seguridad correctamente
	Lenguaje y terminología anatómica e histológica	Lenguaje incorrecto y con errores relevantes	Lenguaje con algunos errores menores	Correcto y sin errores

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con todo esto logramos en una misma práctica de aula la adquisición de competencias específicas de la asignatura como comprender y reconocer el desarrollo embrionario de los diferentes sistemas implicados en el aparato estomatognático mediante contenidos apropiados de Embriología, Anatomía, Histología y Biología del desarrollo.

Además, se adquieren competencias transversales de la UPV/EHU como el desarrollo de habilidades de comunicación tanto oral como escrita; demostrar un uso adecuado de la terminología; desarrollar sentido de la responsabilidad individual y colectiva para lograr un objetivo común; autoaprendizaje; liderazgo (saber guiar al resto del alumnado, mantener el contacto visual, utilizar entonación adecuada); resolución de problemas; transmisión de la información (clara, ordenada y sencilla, con coherencia, cohesión y fluidez).

Para evaluar el grado de satisfacción del alumnado se ha realizado un cuestionario, diseñado para recoger las opiniones, percepciones y objetivos logrados sobre diversos aspectos de su experiencia. Este cuestionario consta con varios ítems entre los cuales están: aspectos positivos y negativos; si ha ayudado en el aprendizaje de la asignatura; cuáles son las habilidades orales y espaciales que han adquirido y relaciones que tiene con otras materias y con otras competencias transversales. Además de una casilla de cambios y sugerencias.

Para asegurar la representatividad de los resultados, se distribuyó la encuesta tanto en formato digital como impreso, permitiendo a todos los estudiantes participar. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas para fomentar la honestidad y precisión en las opiniones.

Los resultados indican un alto grado de satisfacción entre el alumnado, entorno a un 90%. De entre las personas que no estaban satisfechas, la razón principal fue el miedo a la presentación oral debido a experiencias previas negativas, falta de confianza en uno mismo o al juicio o la crítica. Sin embargo, también admitieron que la experiencia fue buena para poder enfrentarse a él, ya que se hizo en un ambiente óptimo para que les proporcionara confianza necesaria en sí mismos.

Se identificaron también algunas áreas de mejora en las presentaciones y en el acceso a ciertos recursos tecnológicos, los cuales serán prioridad en las próximas estrategias.

La recopilación de estas opiniones es fundamental para seguir mejorando y adaptando nuestras políticas educativas a las necesidades y expectativas del alumnado, asegurando así un entorno de aprendizaje óptimo y satisfactorio.

Se ha llevado a cabo una reunión con el profesorado del mismo curso y del curso superior para discutir los cambios observados en las asignaturas relacionadas con la nuestra. La sesión fue muy productiva y se llevó a cabo en un ambiente de colaboración y análisis crítico. Durante la reunión, se abordaron varios puntos clave, incluyendo las nuevas metodologías de enseñanza y la integración de tecnologías en el aula, compartiendo experiencias y observaciones y destacando las mejoras que han notado en algunos estudiantes. El consenso general fue favorable. El profesorado del mismo curso y del curso superior confirmaron que han visto un impacto positivo, facilitando una mejor comprensión de los contenidos y una mayor participación en clase lo que es esencial en nuestro sistema educativo actual (Koul et al., 2021).

La integración de docencia conjunta entre las asignaturas de Anatomía, Biología Celular e Histología en el Grado de Odontología ha demostrado ser una estrategia altamente efectiva para el aprendizaje de competencias transversales. Este enfoque multidisciplinar

ha potenciado la comprensión integral de los contenidos y ha facilitado la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. En vista de estos resultados sería deseable la implementación de esta metodología en el Grado de Medicina, ya que fomentaría un aprendizaje más cohesionado y práctico, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades esenciales de manera más eficiente y coherente. Este modelo educativo no solo optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también prepara mejor a los futuros profesionales para los desafíos interdisciplinarios de la medicina moderna.

REFERENCIAS

- Ramírez, S. H., Serna, D. C., Pérez, A. P., & López, A. M. (2018). Impact of a constructivist pedagogical model supported by ITC on the development of competencies in medicine. *Investigación En Educación Médica*, 7(28), 35-44. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.28.1744>
- Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos. (2022). ESIC.
- Peláez, M. N., Rodríguez, F. M. M., Rodríguez, A. M. M., Blanco, J. M. M., & Escuela, D. Ó. B. (2019). *Nuevas propuestas de integración de competencias mediante la evaluación formativa de forma transversal y TIC para atender a la diversidad motivacional*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7882516>
- López, I. C., & Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: a bibliometric analysis. *Empirical Research In Vocational Education And Training*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>
- Soto-Araya, M., Baños, J. E., Pérez, J., & Moyano, E. (2021). Competencias Transversales: Una Revisión de las Mallas Curriculares de la Carrera de Odontología en Chile. *International Journal Of Odontostomatology*, 15(4), 928-937. <https://doi.org/10.4067/s0718-381x2021000400928>
- González, M. A. R., Redondo, L. R., & De Pedro Herráez, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes del profesor de odontología en España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(29), 118-128. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i29.4174>
- Competencias transversales - Prácticas y Empleo - UPV/EHU. (s.f.). Prácticas y Empleo. <https://www.ehu.eus/es/web/enplegua/competencias-transversales>
- Grado en Odontología - Grados - UPV/EHU. (s.f.). Grados. <https://www.ehu.eus/es/web/graduak/grado-odontologia>
- García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., & Caamaño, D. P. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 12(3), 204. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- Título de grado de Odontología: libro blanco*. (2004).
- Lopez, N., Shingler, K., Real, C., Nirxhiwale, A., & Quick, K. (2024). Cultural competency in dental education: developing a tool for assessment and inclusion. *Journal of Dental Education*, 88(5), 587-595. <https://doi.org/10.1002/jdd.13466>
- Plant, A. N., Caines, L. C., & Wu, R. (2021). Improved dental student clinical skills performance through an integrated dental and medical student curriculum. *Journal Of Dental Education*, 85(7), 1273-1279. <https://doi.org/10.1002/jdd.12599>
- Antoniadou, M. (2022). Leadership and Managerial Skills in Dentistry: Characteristics and Challenges Based on a Preliminary Case Study. *Dentistry Journal*, 10(8), 146. <https://doi.org/10.3390/dj10080146>
- Rojas, H. J. M., & Medina, M. D. P. (2018). Uso docente de las tecnologías de la información y comunicación como material didáctico en Medicina Humana. *Investigación En Educación Médica*, 7(26), 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.04.005>
- The virtual human embryo*. (s.f.). <https://www.ehd.org/virtual-human-embryo/>
- Sadler, T. W. (2022). *Langman's Medical Embryology*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Carlson, B. M. (2023). *Human Embryology and Developmental Biology*. Mosby.
- Smith-Ágreda, J. M. (2021). *Escolar reconstrucciones humanas por planos de disección: «Belorcio»*.

- Pawlina, W., & Ross, M. H. (2020). *Histology: A Text and Atlas: With Correlated Cell and Molecular Biology*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Barresi, M., & Gilbert, S. (2023). *Developmental Biology XE*.
- Koul, R. B., Sheffield, R., & McIlvenny, L. (2021). The essential Twenty-First-Century skill Set—Transversal competencies. En *Springer eBooks* (pp. 69-76). https://doi.org/10.1007/978-981-16-4361-3_4

Paisatge lingüístic i aprenentatge per projectes: una experiència didàctica

Elga Cremades

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Abstract: This paper presents a didactic experience that took place, during the course 2023-2024, in a course of Language Planning related to the undergraduate degree in Catalan Language and Literature. The course aims to review key concepts of applied sociolinguistics and equip students with tools to apply theoretical concepts practically. This is crucial given the complex sociolinguistic situation in the Balearic Islands. Students are encouraged to actively construct knowledge and learn autonomously by tackling real, complex situations that require practical application of classroom knowledge. To achieve this, a teaching innovation project was developed, involving collaboration among professors of three different courses, and was implemented in the 2023-2024 academic year. The project promotes cooperation among students through a collective study of linguistic landscapes. Language Planning students analyzed linguistic landscapes of various Palma establishments and designed language planning actions to normalize the city's linguistic landscape, targeting objectives such as changing attitudes, spreading knowledge, or increasing usage. This project has proven relevant, as students have learned the importance of detailed sociolinguistic analysis to develop policies that recognize and protect linguistic diversity while respecting various speaker communities' rights and needs.

Keywords: Catalan language, language planning, linguistic landscapes, meaningful learning.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest treball presenta una experiència didàctica desenvolupada a l'assignatura Planificació Lingüística del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears. Com explica Marí (1992), la planificació lingüística és el «conjunt d'intervencions organitzades de manera conscient i sistemàtica per tal d'influir sobre la forma o les funcions de les varietats lingüístiques presents en un marc social determinat», és a dir, una disciplina de la sociolingüística aplicada que busca intervenir de manera conscient i organitzada en l'ús i les funcions de les llengües i les varietats lingüístiques dins una comunitat, amb l'objectiu de mantenir o modificar les actituds i els patrons de comportament dels parlants en relació amb les seves llengües.

En aquest sentit, l'assignatura té, com a objectius principals, oferir una base teòrica sòlida sobre els aspectes fonamentals de la planificació lingüística (política lingüística, gestió del multilingüisme, estandardització, normalització, preservació de llengües minoritzades, ideologies lingüístiques, actituds o glotopolítica, entre altres qüestions), però també aconseguir que l'alumnat pugui transferir la teoria adquirida a la pràctica professional. Així, vol proporcionar les eines necessàries per aplicar els conceptes apresos durant les sessions teòriques i mitjançant les lectures i els materials de consulta a situacions reals del context immediat de l'alumnat, és a dir, les Illes Balears. Això implica, per tant, que l'alumnat ha d'assolir una comprensió profunda de la realitat sociolingüística de l'arxipèlag i una capacitat per intervenir-hi de manera efectiva.

Igualment, com en qualsevol curs de l'àmbit universitari, l'assignatura vol contribuir a fer que els estudiants desenvolupin habilitats d'anàlisi crítica: així, aprenen a analitzar críticament l'entorn sociolingüístic en què s'insereixen, avaluar les polítiques lingüístiques existents i proposar intervencions adequades per promoure la diversitat lingüística i la igualtat de drets lingüístics. Finalment, es vol promoure l'aprenentatge autònom i significatiu, de manera que els alumnes esdevinguin agents actius del seu aprenentatge capaços de construir coneixement de manera reflexiva.

Per aconseguir tots aquest objectius i, a més, oferir a l'alumnat la possibilitat de comprendre els continguts de l'assignatura des d'una perspectiva interdisciplinària, es va plantejar, conjuntament amb el professorat de dues assignatures més (Sociolingüística i Gramàtica Descriptiva del Català: Sintaxi i Pragmàtica), el projecte d'innovació docent *Planificació de l'adquisició de la norma: de l'aula al carrer* (PID232522), la implantació del qual s'ha iniciat aquest curs 2023-2024 i que continuarà durant el curs 2024-2025. El projecte pretén proporcionar una visió holística de la lingüística externa i la lingüística interna mitjançant l'elaboració, per part de l'alumnat, de treballs de recerca en què hagin de connectar diferents aspectes de les disciplines estudiades.

En aquest capítol, presentem com s'ha desenvolupat el projecte d'innovació durant aquest primer curs d'implantació, en què s'ha fomentat la col·laboració entre l'alumnat de les tres assignatures per desenvolupar un estudi col·lectiu sobre el paisatge lingüístic de Palma.

El capítol s'estructura de la manera següent: després de la contextualització de l'assignatura i del projecte, l'apartat dos exposa els objectius específics de l'experiència didàctica duta a terme. A continuació, el tercer apartat explica la metodologia d'ensenyament-aprenentatge de l'assignatura en general i del desenvolupament del projecte en particular. L'apartat quatre descriu l'experiència pròpiament dita, amb algunes de les conclusions preliminars aconseguides i informació sobre les campanyes desenvolupades, per explicar, al cinquè apartat, els resultats del projecte i poder-ne extreure, finalment, algunes conclusions.

2. OBJECTIUS

Com ja s'ha comentat a la introducció, el projecte d'innovació desenvolupat té la finalitat principal de permetre que l'alumnat s'incorpori al món laboral amb les eines sociolingüístiques necessàries, ja sigui per poder exercir tasques d'assessorament i dinamització lingüístiques, ja sigui per poder exercir com a docent, la qual cosa implica, de retruc, que se cerca una millora en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les assignatures implicades. De fet, la idea de produir una millora és fonamental per a qualsevol projecte d'innovació docent, atès que, com indiquen Navarro Asensio et al. (2017), «una innovación no tiene por qué ser adecuada por el hecho de ser una novedad, sino que debe contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje o resolver problemas educativos de una forma distinta a la utilizada en ese momento» (p. 28).

El treball que presentem, per tant, té com a objectiu principal mostrar com s'han integrat coneixements de diverses àrees de la lingüística (concretament, sociolingüística, sintaxi i pragmàtica) per oferir una visió de conjunt de la llengua i del seu ús en contextos reals mitjançant l'estudi del paisatge lingüístic i la posterior elaboració de campanyes i accions de planificació lingüística orientades a la normalització i a la promoció de la llengua catalana a la ciutat de Palma.

Així mateix, pretén explicar com s'ha fomentat la col·laboració entre estudiants de diversos cursos del grau i crear espais de treball col·lectiu que afavoreixin l'intercanvi de

perspectives i el treball en equip. S'exposa com s'han creat espais de reflexió i coavaluació en què els alumnes han pogut compartir les seves propostes i avaluar el procés d'aprenentatge dut a terme, cosa que fomenta una consciència crítica sobre la seva pròpia formació.

3. METODOLOGIA D'ENSENYAMENT-APRENTATGE

Des d'un punt de vista pedagògic, el desenvolupament de l'assignatura es basa en el model teòric del constructivisme (Coll & Martín, 2007), que considera que el coneixement es construeix activament a través de la intersecció entre l'estudiant i el seu entorn d'aprenentatge (Bueno Cuadra, 2007). Aquest model es basa en la idea que l'estudiant construeix activament el seu propi coneixement i comprensió del món a través de les experiències viscudes i interaccions. Així, l'estudiant és vist com un participant actiu en el procés d'aprenentatge (no és un receptor passiu d'informació), atès que construeix el seu propi coneixement de manera única. L'aprenentatge, en aquest marc, és percebut com un procés social, en què els coneixements previs, les experiències, el context cultural i social, i les interaccions amb els altres individus (companys, professors, comunitat) influeixen en els continguts que s'aprenen i la manera com ho fan. El professor, més que un transmissor de coneixement, és un guia o facilitador del procés d'aprenentatge, i fomenta que els estudiants reflexionin sobre el procés, identifiquin les estratègies que els van millor per adquirir coneixements i que ajustin els enfocaments segons les seves pròpies necessitats.

En el cas d'aquesta assignatura, el grup classe sol estar format per 20 alumnes que cursen el segon semestre del tercer curs del grau i que, per tant, tenen un bagatge educatiu important: ja estan acostumats al funcionament de la universitat i han tingut moltes oportunitats de construir coneixement. Cal, doncs, impulsar-los a desenvolupar-lo encara més per poder tenir una base sòlida d'idees anteriors que els permetin afrontar amb èxit les noves experiències que trobaran en els darrer curs o, finalitzats els estudis, en la vida laboral.

Per facilitar l'aprenentatge significatiu en el marc constructivista, l'assignatura integra diferents metodologies, que intenten reduir el nombre de classes magistrals i promoure la participació activa de l'alumnat. Així, es combinen les classes magistrals (que queden reduïdes al mínim imprescindible) amb l'aprenentatge basat en projectes i la classe inversa (coneguda en anglès com a *flipped classroom* o *flipped learning*), unes metodologies que esdevenen necessàries en un context com el del tercer curs del grau, en què l'alumnat ja ha d'haver adquirit força competències professionalitzadores.

D'acord amb Tourón, Santiago i Díez (2014), la classe inversa és un model que capgira el mètode tradicional d'ensenyament: trasllada la instrucció directa fora de classe i incorpora a l'aula el que tradicionalment es feia a casa. En l'àmbit de l'educació superior, la classe inversa presenta un conjunt d'avantatges que no s'han de menystenir si volem que l'ensenyament-aprenentatge sigui significatiu (AulaPlaneta, 2015). En primer lloc, l'alumne es converteix en el protagonista del seu propi aprenentatge, en la mesura que ha de treballar de manera activa i participativa i només com a receptor passiu de la informació del professor. En segon lloc, proporciona més espai, a classe, per resoldre dubtes i consolidar coneixements. En tercer lloc, afavoreix l'aplicació del disseny universal de l'aprenentatge (DUA): atès que l'alumnat pot dedicar tant temps com necessiti a revisar els continguts, pot treballar-los de manera més pausada. Alhora, el professorat pot adaptar les activitats en funció de les dades i les dificultats de comprensió que es plantegin. En quart lloc, fomenta un aprenentatge més profund i significatiu. En cinquè lloc, afavoreix el desenvolupament de competències com l'autonomia, la

competència digital o el treball en equip, i facilita la millora d'habilitats com la capacitat d'organització, la planificació, l'intercanvi d'idees i el tractament de la informació (Navarro Asensio et al., 2017). Igualment, promou la motivació de l'alumnat, tant intrínseca com extrínseca de l'alumnat (Llanga Vargas et al., 2019).

En el cas que ens ocupa, la classe inversa s'aplica parcialment en la mesura que l'alumnat accedeix a material d'estudi previ a través de diferents mitjans (vídeos preparats prèviament per la professora, articles, pòdcasts i altres recursos en línia) i, sovint, ha de dur preparats els continguts fonamentals que es treballaran a al classe teòrica. Això, d'una banda, fa que els alumnes, que ja són de tercer, es responsabilitzin de l'adquisició de conceptes i de la comprensió dels continguts i, de l'altra, els ofereix l'oportunitat d'aprendre al seu propi ritme i revisar els continguts tantes vegades com sigui necessari. Igualment, durant les classes, a més de presentar continguts teòrics entre la professora i els estudiants, es fan activitats d'aplicació dels continguts: discussió dels continguts, resolució d'exercicis pràctics, anàlisi d'algun cas concret, etc. Això permet un enfocament més pràctic i aplicat del coneixement, i, alhora, una personalització de l'aprenentatge: sovint s'assignen lectures noves i continguts segons els interessos i l'adquisició dels coneixements per part de l'alumnat, la qual cosa permet un aprenentatge significatiu (Barron & Darling-Hammond, 2008).

En l'assignatura, doncs, es fan activitats presencials i activitats no presencials. Entre les activitats presencials hi ha les sessions teòriques (amb tot el grup o una part), les sessions pràctiques, les tutories i els exàmens. Entre les activitats no presencials hi ha el treball autònom, la realització de treballs i projectes, les lectures i comentaris de text, les activitats proposades per resoldre en entorns virtuals, les tutories virtuals i els qüestionaris i proves per fer a casa. Les estratègies que s'empren per promoure el desenvolupament de les competències necessàries de manera significativa, però, es poden dividir en quatre grans grups: 1) tasques basades en el món real; 2) aprenentatge autònom dirigit a través d'un treball guiat; 3) Aula Digital i altres eines tecnològiques; 4) projecte final col·laboratiu que caldrà exposar.

A més d'aplicar tècniques pròpies de la classe inversa, l'assignatura incorpora, com element fonamental, un treball final, que aquest curs 2023-2024 ha consistit en un estudi col·lectiu sobre el paisatge lingüístic. S'aplica, doncs, el que podríem anomenar *aprenentatge basat en projectes*. Amb aquest terme concebem, expliquen Navarro Asensio et al. (2017), una metodologia d'ensenyament en què l'alumnat adquireix coneixements i destreses mitjançant un treball que es desenvolupa en un període de temps relativament llarg i en què s'espera que investiguin i responguin a una pregunta, un problema o un repte suficientment motivador i innovador. D'acord amb els autors, aquest tipus d'aprenentatge ha d'incloure necessàriament un conjunt d'aspectes clau (Navarro Asensio et al., 2017, p. 171): 1) incloure el desenvolupament de coneixements i habilitats clau; 2) presentar un problema o una pregunta que representi un repte per als alumnes; 3) mantenir un esforç d'indagació sostingut en el temps; 4) estar contextualitzat en una situació real; 5) escoltar la veu dels alumnes i considerar la seva capacitat d'elecció; 6) generar espais per a la reflexió, la crítica i la revisió, i 7) presentar públicament el producte final.

Com es comprovarà a l'apartat següent, en què presentem el desenvolupament de l'experiència, el projecte dut a terme compleix tots aquests requisits, en la mesura que es planteja un repte d'anàlisi als alumnes que ha de tenir una aplicació pràctica que, al final del curs, es presenta públicament i té una aplicació real en el context de la ciutat de Palma. Concretament, el projecte desenvolupat ha requerit dues tasques fonamentals. D'una

banda, s'han analitzat els paisatges lingüístics de tres tipus d'establiments (una gran superfície, un establiment de petit comerç i un local de restauració) de diverses zones de Palma. Aquest treball ja havia estat desenvolupat, per a altres zones de la ciutat, per l'alumnat de Sociolingüística, i paral·lelament, és un treball similar al que elabora l'alumnat de Sintaxi i Pragmàtica. L'anàlisi inclou l'estudi de la presència de diferents llengües en els rètols, els cartells informatius i la publicitat, així com la visibilitat i la jerarquia de les llengües en aquests espais. D'altra banda, un cop feta l'anàlisi dels paisatges lingüístics, i a partir de la lectura dels treballs dels alumnes de Sociolingüística, els estudiants de Planificació Lingüística han hagut de plantejar i dissenyar accions de planificació lingüístiques orientades a normalitzar, si convé, el paisatge lingüístic de la ciutat. Aquestes accions es podien orientar a qualsevol dels objectius de la normalització lingüística, que, com indica Ginebra (2018), es poden classificar en tres grans àrees: modificació de les actituds (reforç de la consciència d'unitat lingüística i superació de prejudicis), extensió del coneixement de la llengua catalana o bé extensió de l'ús del català en àmbits en què no és present.

L'apartat següent presenta amb més detall el desenvolupament del projecte, així com la importància que té fer aquest tipus d'estudi en el context d'una assignatura com la que ens ocupa.

4. DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

Durant aquest primer curs d'implantació, el projecte ha promogut la col·laboració entre alumnat de diversos cursos del grau a través d'un estudi col·lectiu sobre paisatges lingüístics. És sabut que l'estudi del paisatge lingüístic és una eina fonamental en la planificació lingüística, ja que proporciona informació valuosa sobre la presència i la visibilitat de les llengües en un determinat espai geogràfic. És un tipus d'anàlisi permet comprendre millor les dinàmiques lingüístiques d'una comunitat i identificar àrees on es poden implementar accions per promoure la diversitat lingüística i la igualtat de drets lingüístics.

Entenem per paisatge lingüístic les llengües exposades en un espai concret (publicitat, rètols, cartells i altres senyals), és a dir, en elements com ara senyals públics, els cartells publicitaris, els noms de carrers, els noms de llocs, rètols comercials, rètols i senyals dels edificis governamentals o institucionals, etc. Es tracta, com de fet ja indicaven Landry i Bourhis (1997), d'un camp d'estudi que interdisciplinari, atès que inclou treballs enfocats des de l'antropologia, des de la lingüística, la ciència política, l'educació, la geografia i l'urbanisme. Entre els espais que poden ser objecte d'estudi des de la perspectiva dels paisatges lingüístics destaquen els següents: senyals de les vies públiques, noms de lloc, senyals dels establiments comercials i senyals dels edificis governamentals (Landry i Bourhis, 1997); els grafitis (Pennycook, 2008), les llengües de les postals turístiques, els taulers de notícies d'espais com els laboratoris científics, els *bàners* i els plafons publicitaris dels esdeveniments esportius o, fins i tot, el ciberespai (Gorter i Shohamy, 2008).

Així mateix, hi ha diverses metodologies per analitzar el paisatge lingüístic, entre les quals destaquen les següents: 1) el recompte de llengües (és a dir, comptabilitzar el nombre de rètols en cada llengua); 2) l'anàlisi de la jerarquia lingüística (posició de les llengües en els rètols per identificar quina llengua té un estatus més alt en cada context); 3) l'estudi de les funcions lingüístiques (classificació dels rètols segons la funció informativa, persuasiva o simbòlica que representen i relació d'aquesta funció amb la llengua emprada), i 4) anàlisi qualitativa (anàlisi més detallada dels textos dels rètols per

comprendre com es construeixen els missatges i quins valors simbòlics s'associen a cada llengua).

Com de fet expliquen Barni i Bagna (2015), estudiar el paisatge lingüístic no implica només fer una anàlisi quantitativa les llengües presents en un indret, sinó que cal contextualitzar l'anàlisi, ampliar-la per incloure els actors que la modelen o utilitzen el paisatge i entendre els factors que han contribuït a formar aquest paisatge amb el temps. Per aquest motiu, en l'anàlisi poden aparèixer temes tan diversos com les relacions de llengua i poder, el multilingüisme i la construcció de la identitat individual, la consciència lingüística i actituds lingüístiques, les llengües i la identitat, la subordinació o normalització lingüístiques o la mercantilització de les llengües.

En el cas del projecte implementat a Palma, es va utilitzar una combinació d'aquestes metodologies per obtenir una visió completa del paisatge lingüístic de diverses zones de la ciutat. En particular, l'alumnat va estudiar el paisatge lingüístic de tres tipus d'establiment (una gran superfície, un establiment de petit comerç i un local de restauració) de les zones següents: plaça de Toros, Santa Catalina i el Jonquet, plaça dels Patins i Sant Miquel, el Born i el mercat de Pere Garau. Per fer-ho, els alumnes van acudir presencialment als establiments i van recollir dades sobre cadascun. Concretament, el formulari incloïa preguntes sobre les dades bàsiques de l'establiment, sobre la descripció lingüística pròpiament dita (retolació interior, des dels passadissos fins a les etiquetes dels productes, i exterior), les llengües d'interacció presents a l'establiment, i la qualitat lingüística de la retolació. Un cop feta l'observació, cada grup de treball havia d'elaborar un informe per a cada establiment i compartir-lo, en una reflexió oral, amb la resta de l'alumnat de la classe. Així mateix, calia penjar l'informe de recollida de dades a un espai d'Aula Digital comú amb les altres assignatures del projecte, de manera que, per a la segona part del treball, cada grup disposés de la informació fruit de la seva pròpia observació però també de la informació dels altres grups de la mateixa classe i dels grups dels altres cursos.

El fet de compartir els informes i reflexionar-hi conjuntament va permetre identificar patrons de comportament lingüístic, patrons que es poden resumir en dues grans conclusions. D'una banda, l'alumnat va observar que Palma és una ciutat en què la diversitat lingüística és ben present, especialment en les zones més turístiques, en què, a més de les llengües oficials de les Illes Balears, apareixen llengües com l'alemany o l'anglès. D'altra banda, va constatar que, en els punts clau per a la configuració del paisatge lingüístic, com ara la retolació interior dels establiments o la informació més rellevant dels productes, així com en les cartes dels restaurants, predomina el castellà, seguit de les llengües més habituals per tractar amb els turistes de la ciutat: l'alemany i l'anglès.

Aquestes observacions van permetre que l'alumnat s'adonés de l'aplicabilitat d'un concepte treballat a classe, el de les ideologies lingüístiques —enteses, com indica Del Valle (2007), els «sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas» (p. 20). Així, els alumnes es van adonar que, per explicar la distribució de les llengües als establiments podien recórrer a la idea que hi ha uns esquemes mentals que determinen una visió de la realitat a partir d'uns valors concrets, uns esquemes que estan naturalitzats, són compartits entre els membres de la comunitat lingüística (tenen, per tant, un caràcter col·lectiu), són apresos per socialització, relacionen qüestions lingüístiques amb qüestions no lingüístiques i inclouen una dimensió de poder. Així mateix, van constatar que les dues ideologies de què parla Woolard (2008) per entendre la legitimació del les

maneres de parlar (és a dir, l'autenticitat i l'anonimat) són vàlides per comprendre com es legitimen el català i el castellà a les Illes Balears. Així, el català se sol associar a l'autenticitat, de manera que es veu la llengua com una expressió genuïna i essencial de identitat mallorquina i, per tant, té valor en la mesura que es relaciona amb una funció identificadora (Woolard, 2008): és per aquest motiu que sol aparèixer en els noms dels establiments que volen mantenir un caràcter local (com els de petit comerç) i que serveix per retolar els productes associats típicament a la gastronomia o a la cultura mallorquines (productes alimentaris com cocarrois, panades, rubiols o sobrassada en són alguns exemples). En canvi, el castellà se sol associar amb les ideologies de l'anonimat, en què la llengua no s'associa ni a grups socials ni a persones específiques, i el valor de s'adquireix en la mesura que constitueix una visió d'*enlloc* (és a dir, una visió objectiva, neutra, universal): per aquest motiu, el castellà és la llengua que es reserva per a la informació més rellevant dels productes.

Aquestes constatacions van facilitar que l'alumnat afrontés de manera ben documentada la segona part del projecte, que era el disseny i la posada en pràctica de diverses accions de planificació lingüística orientades a normalitzar la presència i l'ús del català en el paisatge lingüístic de Palma. Així, a partir de l'anàlisi dels estudis propis, però també dels estudis desenvolupats per l'alumnat dels altres cursos, van dissenyar quatre campanyes per promoure la normalització de la llengua catalana a Palma, centrades, sobretot, en tres grans àrees: la modificació d'actituds i la superació de prejudicis, l'extensió del coneixement del català i l'extensió del seu ús.

En relació amb la modificació de les actituds, es va proposar la creació de materials de sensibilització per als comerciants i els treballadors dels establiments, uns materials que han pres la forma de vídeos breus per a xarxes socials (TikTok i Instagram) en què es plantejessin, de manera distesa i divertida, situacions en què pot sorprendre l'ús de determinades llengües. Acompanyant els vídeos, es van elaborar materials de conscienciació dirigits als residents i als visitants de Palma (i de Mallorca en general) amb l'objectiu de promoure una actitud positiva cap al català i superar els prejudicis lingüístics que puguin existir.

Per promoure l'extensió del coneixement del català, els estudiants van crear materials formatius per als establiments, com ara rètols i targetes amb els noms dels productes en català. Igualment, una altra campanya relacionada amb l'extensió dels coneixements va proposar la creació de materials didàctics específics per al sector comercial, que ajudin els treballadors a aprendre el vocabulari i les expressions més útils en el seu dia a dia.

Finalment, per promoure l'extensió de l'ús del català, es van plantejar diverses accions orientades a augmentar la visibilitat de la llengua en l'espai públic, accions que inclouen, per exemple, la creació de cartells amb lemes que impactin i que permetin la promoció de l'ús del català en àmbits com les farmàcies o els centres de salut.

Un cop elaborades les campanyes, els alumnes van compartir les propostes en un format de seminari, en què els diversos grups es van coavaluar i, a més, hi va assistir públic extern que podia estar potencialment interessat en la implantació de la campanya en el seu àmbit. Posteriorment, els alumnes van reflexionar sobre el procés d'aprenentatge dut a terme, una reflexió que els va permetre valorar críticament les seves pròpies propostes i les dels seus companys, identificar-ne fortaleces i àrees de millora.

La coavaluació, doncs, també va ser un procés clau per fomentar una consciència crítica sobre la pròpia formació. Els alumnes van avaluar les propostes dels seus companys, utilitzant rúbriques específiques que han tingut en compte diversos aspectes del treball, com ara la qualitat de l'anàlisi, la viabilitat de les propostes i la seva adequació al context

sociolingüístic de Palma. Aquesta avaluació es va complementar amb una autoavaluació, en què alumne va reflexionar sobre el seu propi procés d'aprenentatge i va identificar les àrees en què havia de millorar.

En general, doncs, l'experiència ha permès a l'alumnat assolir un aprenentatge significatiu i, a més, desenvolupar campanyes versemblants i ajustades al context particular de les zones sobre les quals es pretenia incidir, per la qual cosa es pot afirmar que, com explicarem a l'apartat següent, els resultats del projecte es poden considerar exitosos.

5. RESULTATS DE L'EXPERIÈNCIA

L'experiència didàctica que hem presentat constitueix, com s'ha pogut comprovar, un exemple d'ensenyament significatiu mitjançant la metodologia del treball per projecte (complementada amb sessions de classe inversa). L'experiència, a més d'aconseguir incrementar els coneixements, les competències i les habilitats de l'alumnat, ha augmentat la motivació dels participants, que, des del primer moment, van respondre de manera molt positiva i van mostrar un gran entusiasme envers les activitats proposades. Aquesta actitud, de fet, ha estat clau per al desenvolupament efectiu del projecte

Un dels aspectes que cal destacar és, sense cap mena de dubte, l'aprenentatge assolit. Així, els estudiants s'han pogut introduir en el món de la recerca i han pres consciència del que significa fer una recerca contextualitzada i rellevant des del punt de vista lingüístic (o, en aquest cas, sociolingüístic). Aquesta recerca no només ha enriquit els seus coneixements acadèmics, sinó que també ha permès als alumnes comprendre la importància de la llengua en la configuració de la societat.

A més, a través de l'anàlisi del paisatge lingüístic de Palma, els estudiants han pres consciència de la situació sociolingüística de la ciutat. Aquest exercici d'observació i anàlisi ha fet evident la diversitat lingüística present a Palma i ha posat de manifest la rellevància de conceptes teòrics observats a classe, com ara les fases de qualsevol procés de normalització lingüística o les ideologies lingüístiques. Els alumnes han après a veure els elements lingüístics que els envolten com a part integral de la seva realitat social.

Durant el desenvolupament del projecte, s'ha evidenciat la voluntat de l'alumnat de compartir els resultats obtinguts, així com l'interès a posar en pràctica les campanyes proposades. Han expressat un gran interès per difondre la recerca desenvolupada, ja sigui a través de la creació d'un web (que està en procés de construcció), ja sigui participant en un seminari amb alumnes d'altres cursos i amb personal extern a la universitat. Aquesta iniciativa de compartir el coneixement demostra el grau d'implicació en la feina realitzada.

En resum, aquesta experiència didàctica ha estat molt enriquidora, no només pels resultats acadèmics aconseguits, sinó també pel creixement personal dels alumnes. Han desenvolupat una consciència crítica sobre la situació sociolingüística de Palma i han mostrat una gran voluntat per comunicar les seves conclusions, i han contribuït, així, al diàleg i l'aprenentatge col·lectiu.

6. CONCLUSIONS

En aquest capítol hem presentat el desenvolupament del *Planificació de l'adquisició de la norma: de l'aula al carrer* en el marc de l'assignatura de Planificació Lingüística de la Universitat de les Illes Balears, un projecte que s'ha començat a implantar durant el curs 2023-2024. L'experiència, com s'ha pogut comprovar, ha demostrat ser molt enriquidora per a l'alumnat de l'assignatura, un alumnat que ha pogut prendre consciència de la

importància d'analitzar amb detall el panorama sociolingüístic del territori, així com entendre'n la complexitat i les dinàmiques, per poder desenvolupar, posteriorment, polítiques que reconeguin i protegeixin la diversitat lingüística, i que respectin els drets i les necessitats de les diverses comunitats de parlants.

L'aprenentatge significatiu que han assolit els estudiants a través d'aquest projecte no només els ha proporcionat una comprensió més profunda de la realitat sociolingüística de les Illes Balears, sinó que també els ha dotat d'eines pràctiques per intervenir-hi de manera efectiva en el seu futur professional. La combinació de teoria i pràctica, la col·laboració entre estudiants de diversos cursos i la reflexió crítica han estat elements clau per a l'èxit del projecte.

El projecte ha posat de manifest la importància de plantejar situacions reals i complexes a l'aula, que permetin als estudiants aplicar els seus coneixements de manera flexible i adequada. Així mateix, ha ressaltat la necessitat de fomentar l'aprenentatge autònom i la participació activa dels alumnes en la construcció del coneixement.

En resum, l'experiència de l'estudi del paisatge lingüístic de Palma ha estat una eina molt valuosa per als estudiants de l'assignatura de Planificació Lingüística, atès que els ha ofert una oportunitat única per aplicar els seus coneixements teòrics a la pràctica i desenvolupar habilitats fonamentals per al seu futur professional. Aquesta experiència no només ha enriquit la seva formació acadèmica, sinó que també els ha preparat millor per afrontar els reptes de la planificació lingüística en un context sociolingüístic complex com el de les Illes Balears.

AGRAÏMENTS

Aquesta recerca s'ha dut a terme en el marc del projecte d'innovació docent PID232522 «Planificació de l'adquisició de la norma: de l'aula al carrer» (IRIE-UIB).

REFERENCIAS

- Aulaplaneta (2015). Seis ventajas de la flipped classroom [entrada de blog]. <<https://www.aulaplaneta.com/2015/03/04/recursos-tic/seis-ventajas-de-la-flipped-classroom>> (Consulta: 7 de juny de 2024).
- Barni, M. & Bagna, C. (2015). The critical turn in LL. New methodologies and new items in LL. *Linguistic Landscape*, 1, 6–18.
- Barron, B., i Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. Jossey-Bass.
- Bueno Cuadra, R. (2007). Una visión crítica del constructivismo. *Revista Cultura*, 21, 82-93.
- Coll, C., i Martín, E. (2007). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Del Valle, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*. Iberoamericana/Vervuert.
- Ginebra, J. (2018). *Normativa de la llengua catalana*. UOC.
- Gorter, D., i Shohamy, E. (Ed.). (2008). *Linguistic landscapes. Expanding the scenery*. Routledge.
- Landry, R., i Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., i Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (en línia). <<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>> (Consulta: 6 de juny de 2024).
- Navarro Asensio, E., Rappoport Redondo, S., i Jiménez García, E. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Marí, I. (1992). *Un horitzó per a la llengua. Aspectes de la normalització lingüística*. Empúries.
- Pennycook, A. (2008). Linguistic landscapes and the transgressive semiotics of graffiti. Dins: Gorter, D., i Shohamy, E. (Ed.). *Linguistic landscapes. Expanding the scenery* (pp. 302-312). Routledge.
- Tourón, J., Santiago, R., i Díez, A. (2014). *Invertir la clase tradicional: The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Digital Text Barcelona.
- Woolard, K. (2008). Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, 49, 179-199.

Llengua normativa i treball per projectes: una experiència al grau de Llengua i Literatura Catalanes

Elga Cremades, Pere Garau

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Abstract: This paper presents a didactic experience related to the innovation project PID232515 at the University of the Balearic Islands, focused on meaningful learning of Catalan language prescriptive norms in three courses of the undergraduate degree in Catalan Language and Literature. The constructivist educational model underpins this approach, emphasizing the development of high-order skills such as communication, collaboration, and critical analysis through real-world problem-solving activities. The methodology combines cooperative and project-based learning to engage students in constructing knowledge. Students select topics of interest, work collaboratively, and interpret information from various sources to draw their own conclusions. A key component is a final group project where students research a specific linguistic phenomenon (orthographic, morphological, or syntactic) among secondary school students. This project aims to achieve three primary goals: deep understanding of a linguistic phenomenon, practical research on the assimilation of this phenomenon among young learners, and development of high-order skills by reflecting on their findings. Each of the three courses —Llengua Normativa I: el Text; Llengua Normativa II: les Unitats, and Llengua Normativa III: l'Oració— tailors projects to their specific curricular content, focusing on orthographic, morphological, and syntactic norms respectively. Students experience all research stages, from question formulation to report writing, exploring methodological options, research design, and data analysis. This comprehensive approach introduces students to research and promotes critical reflection on course content.

Keywords: Catalan language, educational innovation, meaningful learning, project-based learning

1. INTRODUCCIÓ

Aquest treball documenta i presenta l'experiència docent desenvolupada a les assignatures de llengua normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes a la Universitat de les Illes Balears. Concretament, s'ha dissenyat i aplicat una mateixa metodologia basada en l'aprenentatge per projectes per a la implantació d'un projecte de curs consistent en la recerca, per part dels alumnes, i a partir de dades empíriques, d'una sèrie de temes relacionats amb els continguts curriculars de les assignatures. Tot plegat és una acció per fomentar l'aprenentatge significatiu per part dels alumnes, i acostar-los la tasca científica i la realitat lingüística.

El context en què s'ha generat aquesta experiència correspon al projecte de curs de les assignatures de llengua normativa del grau, concretament les assignatures Llengua Normativa I: el Text, Llengua Normativa II: les Unitats, i Llengua Normativa III: l'Oració. Totes tres assignatures comparteixen l'objecte d'estudi, la normativa de la llengua catalana, i l'objectiu de consolidar i proporcionar els coneixements sobre llengua normativa, així com la reflexió crítica entorn d'aquesta. Aquestes assignatures presenten les competències específiques de conèixer la llengua catalana, d'una perspectiva sobretot sincrònica, en els diferents aspectes que la conformen: gramàtica, variació lingüística i

situació sociolingüística, així com la capacitat de cercar i trobar la informació bibliogràfica relativa a la disciplina, conèixer-la i entendre-la.

Les tres assignatures es distribueixen als tres primers cursos de grau. A primer curs, Llengua Normativa I: el Text, encara els coneixements bàsics de llengua normativa, tipologia i estructures textuais. D'aquesta manera, l'assignatura aborda els blocs temàtics propis d'una introducció a la llengua normativa, els processos de normalització i normativització, amb èmfasi en el segon i especial atenció al procés de normativització de la llengua catalana; introdueix els coneixements sobre competència discursiva i l'aplicació de la normativa als textos orals i escrits, principalment l'ortoèpia i l'ortografia; se centra en les propietats textuais, adequació, coherència, cohesió i adequació a la norma i l'estil; i inclou els coneixements bàsics sobre ortotipografia. L'assignatura de segon curs, Llengua Normativa II: les Unitats, abraça els coneixements vinculats amb la normativa fonètica i fonològica, morfològica i lèxica de la llengua catalana. Els seus continguts temàtics aborden la normativa fonètica des de la perspectiva de l'ortoèpia i l'elocució, així com els principals aspectes de la codificació morfosintàctica: flexió nominal, flexió verbal, pronoms forts i clítics, determinants, quantificadors, preposicions i conjuncions; de la mateixa manera, dedica una part del temari a la codificació lèxica i als diccionaris. A tercer curs, Llengua Normativa III: l'Oració se centra en l'exploració i assimilació dels aspectes més controvertits sobre normativa sintàctica, entre els quals destaquen els fenòmens sintàctics següents: el marcatge diferencial d'objecte i l'expressió del complement directe, el canvi i caiguda de preposicions, alguns règims verbals, les distribucions dels verbs *ser* i *estar*, les construccions amb gerundis, la concordança de participi, aspectes relatius als pronoms forts i clítics, el sistema preposicional, les oracions de relatiu, l'expressió de la intensitat i l'abstracció, etc.

Aquesta proposta s'emmarca dins el projecte d'innovació docent PID232515 *Llengua normativa i ensenyament significatiu: entre la teoria i la pràctica*, que té com a objectiu principal la coordinació de la tasca docent de les tres assignatures de llengua normativa del grau per afavorir l'aplicació d'una metodologia d'ensenyament-aprenentatge significativa. En aquest treball es presenta un dels resultats d'aquest projecte d'innovació docent, l'experiència didàctica de la coordinació i implantació d'un mateix model de projecte de curs per a les tres assignatures de llengua normativa del grau.

Així, el treball es divideix de la manera següent: a la introducció s'ha justificat el treball i s'ha contextualitzat el projecte en el qual s'emmarca; el segon apartat conté l'objectiu principal d'aquesta contribució, així com els objectius globals del projecte d'innovació docent i els dels treballs particulars de cadascuna de les assignatures; el tercer apartat, dedicat a la metodologia d'ensenyament-aprenentatge, explica el model teòric del qual es parteix (el constructivisme) i es concreta com s'ha plantejat l'aprenentatge basat en problemes; el quart apartat exposa el desenvolupament didàctic del projecte, els resultats del qual es comenten al cinquè apartat; finalment, a les conclusions, es fan unes consideracions finals sobre la implantació de l'experiència i els reptes de futur que caldrà afrontar a partir de l'experiència desenvolupada.

2. OBJECTIUS

L'objectiu principal d'aquest treball és presentar una experiència didàctica implementada a través de la qual l'alumnat de les tres assignatures dedicades a la llengua normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la UIB ha elaborat, durant el curs 2023-2024, diversos estudis sobre el grau d'implantació de la normativa sintàctica entre els joves de quart d'ESO de les Illes Balears.

Els projectes de cadascuna de les assignatures pretenien estudiar empíricament el grau d'implantació de la normativa de la llengua catalana en estudiants de secundària, però diferien en el nivell lingüístic estudiat. Així, el projecte de Llengua Normativa I: el Text cercava analitzar l'assimilació de l'ortografia, el de Llengua Normativa II: les Unitats tenia com a objectiu principal la recerca sobre implantació de la norma morfològica i el projecte elaborat pels estudiants de Llengua Normativa III: l'Oració pretenia investigar l'assimilació de la norma sintàctica.

Com s'ha explicat a la introducció, aquesta experiència té com a finalitat principal facilitar l'aprenentatge significatiu de diverses qüestions de normativa catalana en les tres assignatures mitjançant el desenvolupament d'habilitats d'alt ordre, com comunicar-se, col·laborar, investigar idees i recopilar, sintetitzar i analitzar informació. Se cerquen, doncs, la implicació dels alumnes i la construcció activa de coneixement a través d'un tema escollit per ells mateixos (pactat amb el professorat), la qual cosa implica cercar, seleccionar i interpretar informació de diverses fonts, així com extreure conclusions pròpies i establir relacions amb altres problemes. Aquest aprenentatge significatiu s'ha assolit aplicant el model constructivista en l'ensenyament, materialitzat a través de la combinació entre l'aprenentatge cooperatiu i l'aprenentatge basat en projectes, que explicarem a l'apartat següent.

3. METODOLOGIA D'ENSENYAMENT-APRENTATGE: L'ENFOCAMENT CONSTRUCTIVISTA I L'ENSENYAMENT PER PROJECTES

El desenvolupament de l'assignatura es basa, des d'un punt de vista didàctic, en el model constructivista, l'origen del qual se situa, d'acord amb Bueno Cuadra (2007), en la filosofia de Kant, en la mesura que es considera el coneixement com una activitat sintètica a què només es pot arribar a partir de coneixements i experiències anteriors.

La teoria constructivista entén que el coneixement és un procés mental individual fruit la construcció (o la reconstrucció) de la realitat. No és, doncs, una còpia de la realitat, sinó una entitat construïda per cada individu mitjançant la fusió de noves experiències amb idees anteriors. No obstant això, aquesta construcció no és «purament mental» (l'individu no s'aïlla del món per construir coneixement), sinó que l'entorn social i la cultura tenen una gran influència sobre el procés. Segons l'enfocament constructivista, l'aprenentatge depèn de la interacció de quatre factors: individus, entorn, noves experiències i idees prèvies (Bueno Cuadra, 2007).

En el cas de les assignatures vinculades al projecte, els grups classe solen estar formats per uns 20 alumnes que cursen els tres primers cursos del grau de Llengua i Literatura Catalanes i que, per tant, ja han tingut moltes oportunitats de construir coneixement (fins i tot els de primer ja estan acostumats al funcionament general del grau, atès que l'assignatura Normativa I és del segon semestre). Per tant, el que cal és impulsar-los a desenvolupar encara més el coneixement de què disposen per poder dotar-se d'una base sòlida d'idees que els permetin afrontar amb èxit les noves experiències que trobaran en els cursos posteriors, al treball de fi de grau o, finalitzats els estudis, en la vida laboral.

Per poder proporcionar aquest impuls a l'alumnat, cal tenir en compte les tres teories en què es basa el plantejament constructivista: l'epistemologia genètica de Piaget, la psicologia sociocultural de Vigotski i la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel (Jornet, 2012).

En primer lloc, cal recordar dos aspectes de la teoria de Piaget (Piaget i Inhelder, 1969) sobre el desenvolupament cognitiu: l'evolució cognitiva i l'aprenentatge actiu. D'una banda, Piaget estableix diferents etapes de desenvolupament que afecten cada individu

(sensorimotor, preoperacional, operatiu concret i operatiu formal) i sosté que els processos d'aprenentatge varien en cada etapa: això significa que els estudiants aprenen quan estan preparats per fer-ho, i no és productiu demanar-los que realitzin tasques o que intentin comprendre conceptes que pertanyen a una etapa superior. D'altra banda, Piaget explica que el «perfeccionament gradual» que es produeix en l'evolució del desenvolupament es guia en processos diferents, entre els quals dos tenen un especial interès: l'assimilació i l'allotjament. Aquests processos estan estretament relacionats amb la interacció de l'individu amb l'entorn: mentre que l'assimilació consisteix a integrar noves experiències (noves realitats) a les construccions mentals preexistents (o allò que Piaget anomena *esquemes*), l'allotjament consisteix a adaptar els esquemes preexistents a les noves realitats.

En segon lloc, en la psicologia sociocultural de Vigotski (1986) també s'han de tenir en compte dos elements. Es tracta de la noció de *zona de desenvolupament pròxim* (ZDP) i de la teoria de les bastides (Coll i Martín, 2007). Segons Vigotski, l'aprenentatge és possible quan el docent és capaç de trobar activitats que s'ajusten a les ZDP dels estudiants, és a dir, la distància entre el seu nivell real de desenvolupament i el nivell potencial de desenvolupament cognitiu que poden assolir. Aquesta distància, però, s'ha de superar a través de bastides, és a dir, l'ajuda que tant professors com altres coneixedors (en anglès, *more knowledgeable others* o MKO) poden oferir a cada alumne.

Finalment, és important tenir present la noció d'aprenentatge significatiu proposat per Ausubel (2000). Tal com proposen Barron i Darling-Hammond (2008), els estudiants del segle XXI necessiten desenvolupar habilitats d'alt ordre, com comunicar-se, col·laborar, investigar idees i recopilar, sintetitzar i analitzar informació. Per fer-ho, no només han de memoritzar i recopilar dades dels llibres, sinó «implicar-se en [...] projectes i activitats que requereixen que utilitzin coneixements de l'assignatura per resoldre problemes del món real» (Barron i Darling-Hammond, 2008, p. 3).

Tenint en compte tots aquests principis, les tres assignatures vinculades al projecte integren diferents metodologies que intenten reduir el temps destinat a les classes magistrals i incrementar la participació activa de l'alumnat en l'aprenentatge. Aquestes metodologies són l'aprenentatge basat en projectes i l'aprenentatge col·laboratiu.

Així, en lloc de transmetre coneixements de manera passiva, es plantegen problemes o situacions autèntiques que encoratgen l'alumnat a cercar respostes o solucions que l'ajuden a aprendre. Alhora, es fomenta el treball en equip i la col·laboració entre els estudiants, cosa que els permet construir coneixement de manera conjunta a través de la discussió i l'intercanvi d'idees. Tot plegat té l'objectiu d'aconseguir un aprenentatge significatiu que permeti que l'alumnat connecti els nous conceptes i coneixements amb l'experiència i els coneixements previs (especialment rellevants en les assignatures que ens ocupen, vinculades les unes amb les altres), de manera que puguin donar sentit i aplicar els conceptes i els coneixements adquirits a situacions de la vida real. Així mateix, mitjançant el projecte final, s'intenta dur a terme una avaluació autèntica, que va més enllà de les proves tradicionals i s'enfoca a la capacitat dels estudiants per aplicar els seus coneixements en un context rellevant, com és el de l'educatiu. En aquest marc, el professorat de les assignatures actua com a facilitador de l'aprenentatge, i proporciona orientació i suport als estudiants en el procés de construcció de coneixement. Es promou el pensament crític i l'autonomia dels estudiants, la qual cosa facilita una comprensió més profunda i duradora del contingut.

Malgrat que es combinen dues metodologies, el focus d'aquest estudi és l'aprenentatge basat en projectes. Com expliquen Almazan et al. (2016), es tracta d'una metodologia

educativa basada en l'aprenentatge actiu i significatiu dels estudiants, en la mesura que poden partir d'un tema que els interessa (negociat amb el professorat), dona importància al treball col·laboratiu i condueix a cercar, seleccionar i interpretar informació de diverses fonts, que permeten extreure conclusions pròpies i establir relacions amb altres problemes.

En l'aprenentatge basat en projectes, se sol partir d'una pregunta, repte o problema que motiva i guia el projecte, una pregunta que ha de ser oberta, rellevant i que permeti la investigació. Un cop establerta la pregunta, els estudiants participen en la planificació, la investigació i l'elaboració d'un informe, treball o producte final, de manera que desenvolupen autonomia i competències. A més, l'avaluació és continuada, i es prenen en consideració tant el procés com el producte final.

En el cas que ens ocupa, el repte que es planteja és l'anàlisi del grau d'implantació d'un fenomen normatiu concret en un context real, com és el de l'educació secundària. A l'apartat següent explicarem amb més detall el desenvolupament del projecte en les tres assignatures, així com els resultats educatius obtinguts durant el curs 2023-2024.

4. DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Com ja s'ha explicat, l'experiència que presentam en aquest article consisteix en l'elaboració, per part d'estudiants de tres assignatures del grau de Llengua i Literatura Catalanes, de projectes diversos sobre la implantació de diferents fenòmens relacionats amb la normativa de la llengua catalana entre l'alumnat d'educació secundària (concretament, entre l'alumnat de quart d'ESO) de Mallorca.

Estudiar la implantació de la normativa sintàctica és rellevant, com hem vist, per al procés qualsevol procés de planificació lingüística l'objectiu del qual sigui arribar a estandarditzar una llengua. Amb tot, és una qüestió que, sovint, ha estat deixada de banda. De fet, ja Kaplan i Baldauf (1997) feien notar que «it is generally the case that evaluation is a neglected area of language planning» (p. 37) i, en la mateixa línia, Costa et al. (2015) assenyalaven que, encara ara, «hi ha poquíssims estudis centrats en l'avaluació de la implantació de les variants normatives, excepte en terminologia» (p. 14). Les causes d'aquest poc interès en l'avaluació de la implantació de la normativa rauen, probablement, en la política lingüística més clàssica, en què hi havia la creença que amb temps i insistència les propostes normatives *tècnicament ben fonamentades* tindrien èxit (Vila, 2015). N'és una prova aquest fragment de Fabra, en què manifestava el convenciment que la llengua parlada s'aniria impregnant de la llengua *literària* (és a dir, de l'estàndard):

Hem d'admetre, com ha estat proposat diferents cops, l'existència de dues llengües incompenetrable [...] o rebutjar tal dualitat i voler les dues llengües tan acostades que la parlada pugui infondre tota la seva vida a la literària i pugui, en canvi, anar assimilant tots els perfeccionaments i refinaments introduïts en aquesta? (Fabra, 1907)

Tanmateix, diversos autors han fet notar la necessitat d'avaluar el grau d'implantació de les normes, especialment si entenem l'estandardització com a procés cooperatiu (és a dir, com un procés que implica la coordinació entre l'autoritat i els agents de la vehiculació) (Marí, 2015). De fet, si pensam en el model de l'estandardització de Haugen (1983), que implica quatre fases (selecció, codificació, difusió o vehiculació i elaboració), ens adonarem que la tercera —la difusió, també anomenada *vehiculació, extensió del coneixement* o, en termes de Lamuela (1994), *realització*— consisteix no únicament en la propagació de la llengua codificada en l'ensenyament, l'administració pública i els

mitjans de comunicació, sinó també en l'avaluació d'aquesta mateixa llengua codificada. Avaluar la llengua codificada implica, almenys en part, determinar-ne el grau d'implantació (Costa, 2019), és a dir, el que Vila (2015) defineix d'una banda, com l'etapa en què «es passaria del coneixement passiu de les formes entre els seus destinataris a la seva utilització» i, de l'altra, com la «mesura d'ús efectiu entre usuaris de les formes codificades». És aquest darrer sentit el que adopten Ginebra (2015) i Labèrnia (2015) quan parlen d'implantació de la normativa com a resultat del procés d'acceptació de les formes codificades i, d'alguna manera, el que han d'avaluar els estudiants de les assignatures en els diversos projectes que presentem.

Així, els projectes de cada assignatura consisteixen, com s'ha explicat, a desenvolupar una recerca sobre la implantació d'un fenomen normatiu (ortogràfic, morfològic o sintàctic) tenint en compte tot el que implica aquest fenomen. Cada projecte es concep com una unitat transversal al llarg de l'assignatura en què l'alumnat, per grups de 3 o 4 persones, ha d'anar fent un seguit de passos. D'entrada, cal estudiar amb detall el fenomen que s'analitzarà, un fenomen que es pot triar d'entre una llista pactada amb el professorat i que s'ha de vincular estretament al contingut de l'assignatura: així, en el cas de Llengua Normativa I, una assignatura centrada en el text, l'ortografia i l'ortotipografia, els fenòmens estudiats són ortogràfics; a Llengua Normativa II, que presenta amb detall qüestions ortoèpiques i morfològiques, el treball se centra en la morfologia, i, a Llengua Normativa III, que es focalitza en la sintaxi, el treball consisteix en l'anàlisi d'algun fenomen de la normativa sintàctica. A continuació, els alumnes han d'elaborar qüestionaris adequats als objectius del treball, és a dir, qüestionaris que condueixin a l'obtenció de les respostes cercades (judicis de gramaticalitat i respostes obertes). Un cop elaborats, i passada una prova pilot a classe, cal distribuir els qüestionaris entre els participants de l'estudi (és a dir, entre l'alumnat de quart d'ESO), per la qual cosa cada grup s'ha de posar en contacte amb un centre educatiu. Posteriorment, s'han d'extreure els resultats dels qüestionaris, proporcionar explicacions sobre aquests mateixos resultats i, per acabar, arribar a unes conclusions. A més, han de presentar el producte final públicament, tant davant de la resta de la classe com, més tard, en una jornada oberta en què els alumnes dels diferents cursos comparteixen els resultats.

Aquest treball per projectes, doncs, té un triple objectiu. En primer lloc, cada grup d'alumnes ha d'estudiar i analitzar un fenomen concret amb profunditat, tenint en compte el que estableixen les obres normatives (OIEC, GIEC, GEIEC i GBU) i, a més, les especificitats ortogràfiques, morfològiques i sintàctiques del català balearic. En segon lloc, han de conèixer de manera pràctica el grau d'assimilació d'algun punt conflictiu de la normativa en un dels àmbits principals de la difusió de la llengua codificada, com és l'ensenyament. Finalment, cada grup ha d'extreure conclusions sobre els factors que poden influir en l'assimilació dels fenòmens analitzats i fer recomanacions adreçades tant a l'alumnat de secundària com als futurs professors de llengua catalana de secundària.

Durant el curs 2023-2024, han participat a les assignatures i, per tant, als projectes, 15 alumnes de Llengua Normativa I, 13 alumnes de Llengua Normativa II i 16 alumnes de Llengua Normativa III, per la qual cosa s'han configurat 13 grups de treball que han analitzat 12 fenòmens (en el cas de Llengua Normativa III, dos grups van analitzar un mateix fenomen des de dues perspectives lleugerament diferents).

Concretament, a Llengua Normativa I s'han analitzat els fenòmens ortogràfics següents: a) la diferència entre les grafies *s*, *ss*, *ç* i *c*; b) l'accentuació general i els accents diacrítics; c) la interferència lèxica, i d) els pronoms febles. A Llengua Normativa II, els fenòmens analitzats van ser els següents: a) la morfologia verbal regular (1a persona del present,

formes de l'auxiliar del passat perifràstic i gerundis analògics en verbs amb formes velaritzades); b) la forma, l'ordre i la posició dels pronoms febles; c) les combinacions de pronoms amb datius de 3a persona; d) el gènere: adjectius invariables respecte al gènere i substantius de dos gèneres, i e) el nombre: plural en -os, noms i els adjectius defectius, noms i adjectius invariables respecte al nombre. Finalment, a Llengua Normativa III es van prendre en consideració els fenòmens següents: a) la distribució dels verbs *ser* i *estar* (I): valors locatius; b) la distribució dels verbs *ser* i *estar* (II): valors atributius; c) el marcatge diferencial d'objecte, i d) el gerundi amb valor de simultaneïtat.

En cada cas, el tema dedicat al projecte s'ha dividit en set sessions, cadascuna de les quals s'ha dedicat a una o diverses de les tasques necessàries per a l'assoliment dels objectius plantejats. La distribució de les sessions s'il·lustra a la taula 1, en què també es presenten les diverses activitats realitzades. Els alumnes han tingut l'opció de lliurar al professor les tasques de treball autònom per tal de rebre'n una retroacció i afermar els continguts treballats en les sessions del projecte. D'aquesta manera, el docent ha pogut garantir l'adequat desenvolupament i seguiment de les sessions.

Taula 1. Seqüenciació didàctica del projecte

Sessió	Descripció de l'activitat
1	<p>Activitat 1. Explicació i presentació del projecte Activitat 2. Configuració dels grups Activitat 3. Introducció teòrica a l'estudi de la implantació de la normativa</p> <p><i>Materials:</i> ordinador, projector <i>Organització social:</i> grups base, grup gran</p> <p>Tasques de treball autònom a casa Elecció del tema que es vol treballar (en un formulari de Google) Elaboració de l'esquema del projecte</p>
2	<p>Activitat 1. A partir de la bibliografia de referència (que cercaran i que també proporcionarà la professora), descripció del fenomen que s'analitzarà Activitat 2. Posada en comú</p> <p><i>Materials:</i> ordinador <i>Recursos:</i> documents de Google, Padlet de recursos <i>Organització social:</i> grups base, grup gran</p> <p>Tasques de treball autònom a casa Lectura i repàs de bibliografia per completar la descripció del fenomen analitzat. Preparació de les frases que han de servir per al test de gramaticalitat (és a dir, les frases que l'alumnat haurà de donar com a bones)</p>
3	<p>Activitat 1. Repàs de les frases del test de gramaticalitat Activitat 2. Elaboració dels tests d'inducció</p> <p><i>Materials:</i> ordinador <i>Recursos:</i> documents de Google <i>Organització social:</i> grups base</p> <p>Tasques de treball autònom a casa Incorporació totes les frases en dos documents de Google (que el professor o la professora converteix, posteriorment, en un formulari de Google)</p>
4	<p>Activitat 1. Realització del qüestionari a classe. Tot l'alumnat el farà, per comprovar que no hi ha errades inesperades i que es pot fer en un temps raonable. Activitat 2. Correcció de les deficiències que pugui tenir el qüestionari</p> <p><i>Materials:</i> ordinador <i>Recursos:</i> documents de Google <i>Organització social:</i> grups base</p> <p>Tasques de treball autònom (presencialment als centres escollits, en un horari pactat) Preparació d'una presentació sobre el projecte Recollida de dades</p>

Taula 1. Seqüenciació didàctica del projecte (continuació)

5	Activitat única. Primera avaluació dels resultats obtinguts, amb el suport del professorat, i presa de decisions sobre l'anàlisi que se'n farà
	<i>Materials:</i> ordinador <i>Recursos:</i> formularis de Google, fulls de càlcul <i>Organització social:</i> grups base
	Tasques de treball autònom a casa Anàlisi de les dades Extracció dels resultats i de conclusions Redacció del treball (amb la supervisió de la professora) Preparació de l'exposició oral
6	Activitat única. Exposicions orals i coavaluació
	<i>Materials:</i> ordinador, projector <i>Recursos:</i> presentació de PPT, Canva o Prezi; rúbrica de coavaluació <i>Organització social:</i> grups base
	Activitat 1. Retroacció sobre les presentacions, resolució de dubtes Activitat 2. Reflexió col·lectiva sobre el projecte

A més de l'elaboració i presentació del treball en el context de l'assignatura, però, el projecte d'innovació inclou una activitat de transferència consistent en una jornada transversal en què, a més d'una ponència de cloenda sobre llengua normativa, els estudiants han gaudit de l'oportunitat d'exposar la recerca duita a terme davant els companys dels altres cursos, una activitat que ha motivat l'alumnat a acostar-se més a la recerca i, alhora, a intercanviar idees i visions sobre un mateix tipus de projecte.

5. AVALUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Amb aquesta experiència docent s'han pogut materialitzar els primers objectius del projecte d'innovació docent. Per una banda, el disseny i l'ús d'un model d'aprenentatge basat en projectes que aplica l'aprenentatge significatiu dels estudiants, de manera que se'ls ofereix la possibilitat de dur a terme el projecte a partir de diversos temes curriculars que despertin el seu interès investigador. Per l'altra, pel desenvolupament i l'adquisició de coneixements teoricopràctics vinculats amb les assignatures que els estudiants han hagut d'assolir per a l'adequat desenvolupament del projecte i per arribar al seu fruit final en forma d'un informe científic en què es reflecteixen els resultats de les recerques duites a terme. La resposta positiva que ha mostrat l'alumnat en les diferents sessions del projecte i sessions de tutories en grup que se n'han derivat demostra com l'aprenentatge per projectes ajuda a suscitar l'interès del discent. De la mateixa manera, el treball col·laboratiu implica un reforç a les competències de treball en grup i organització, de manera que tots els grups han hagut de superar els problemes, reptes i dificultats que s'han pogut originar.

Amb això, l'interès mostrat pels alumnes ha estat constant, fet que es reflecteix en el baix grau d'abandonament que registra aquest tipus d'activitat. Acabades les assignatures, s'han duit a terme tres sessions de valoració dels resultats del curs, una per a cada assignatura. En aquestes sessions els alumnes valoren positivament les tasques elaborades en el marc del projecte, així com els coneixements i competències teòrics i tècnics que han assolit. Alhora, aquest entusiasme s'ha vist bolcat en la consciència d'haver desenvolupat una recerca nova a Mallorca. La recerca bibliogràfica associada al projecte ha permès als alumnes detectar buits descriptius i, sobretot, llacunes basades en dades empíriques. A partir de les seves contribucions en el marc del projecte de curs, els alumnes han assolit el maneig de dades empíriques i la capacitat crítica i de discussió amb la literatura dels temes que han tractat. Així, les dades que han proporcionat a través dels

seus informes contribueixen, a petita escala, a la literatura científica sobre els temes que s'han analitzat i, sobretot, incorporen noves dades reals sobre els usos lingüístics de la població jove de Mallorca.

Derivat d'aquestes dades i el treball de camp duit a terme als diferents centres de secundària, els alumnes han pogut prendre consciència d'algunes de les principals mancances i dificultats amb què topa l'ensenyament de la llengua catalana als instituts de l'illa. En molts casos, els alumnes han demostrat sorpresa davant de les dades recollides pel que fa al grau d'assimilació de la normativa i, també, al grau de competència lingüística dels estudiants d'ESO. Arran d'això i de manera espontània, en algunes sessions de discussió els alumnes han expressat la intenció de voler transferir els resultats dels seus projectes als centres de l'illa, de manera que les dades recollides puguin fer-se servir com a indicadors de la competència lingüística dels adolescents. Com a continuació i consolidació d'aquesta voluntat, els docents integrants del projecte d'innovació docent, han posat en marxa un espai web docent en què es puguin compartir, voluntàriament, els resultats de les recerques: els informes dels projectes, les exposicions, resums, etc. D'aquesta manera, es fomenta la tasca de transferència i visibilització d'aquesta activitat científica. Finalment, en el marc del projecte s'ha organitzat també una jornada de transferència, que, com ja s'ha apuntat anteriorment, implica la participació dels estudiants dels diferents cursos amb les seves presentacions dels projectes de recerca. Tot plegat per fomentar el debat acadèmic i la reflexió, i poder oferir un espai per compartir les feines fetes i traslladar a l'exterior els projectes gestats a les aules.

6. CONCLUSIONS

L'experiència docent presentada en aquesta aportació reporta el disseny i aplicació d'un projecte per als alumnes de les assignatures de llengua normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears. El projecte implementat per primer cop presenta la metodologia de treball per projectes per assolir la implementació d'un aprenentatge significatiu per als alumnes. D'aquesta manera, els alumnes treballen amb un tema d'interès relacionat amb els continguts de l'assignatura i desenvolupen una recerca per examinar el grau d'assimilació de la normativa de la llengua catalana entre els alumnes d'educació secundària de Mallorca. La seqüenciació de les sessions del projecte, així com el seguiment continu de les activitats fetes pels alumnes ha permès el compliment dels tres objectius del treball per projectes: garantir l'estudi, comprensió i coneixement de la normativa, conèixer de manera pràctica el grau d'assimilació d'un punt conflictiu de la normativa en la seva difusió en l'ensenyament i fomentar la reflexió crítica per extreure conclusions sobre els factors que intervenen en l'assimilació dels fenòmens analitzats. Així, l'avaluació del projecte ha estat positiva, tant per part dels docents implicats, com per part dels alumnes i es demostra com una activitat que encoratja la implicació dels alumnes amb les assignatures i una potencial transferència. Amb aquesta primera aplicació del treball per projectes s'obre el camí per a la millora i perfeccionament de la metodologia usada, així, com la incorporació de la retroalimentació rebuda per part dels alumnes participants del projecte. Amb tot això, creim que el projecte presentat es demostra com una bona eina docent, en tant que augmenta l'interès i motivació dels alumnes i els proporciona coneixements i competències útils en l'entorn acadèmic i laboral.

AGRAIMENTS

Aquesta recerca s'ha duit a terme en el marc del projecte d'innovació docent PID232515 «Llengua normativa i ensenyament significatiu: entre la teoria i la pràctica» (IRIE-UIB).

REFERÈNCIES

- Almazan Cano, À., Garcia i Pausas, T., Narváez Ferri, M., Palos Rodríguez, J., i Vilalta Golet, R. (2016). *El treball per projectes a l'educació secundària: aprendre de forma competencial*. Universitat de Barcelona.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, Kluwer Academic Publishers.
- Barron, B., i Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. Jossey-Bass.
- Bueno Cuadra, R. (2007). Una visión crítica del constructivismo. *Revista Cultura*, 21, 82-93.
- Coll, C., i Martín, E. (2007). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Costa, J. (2019). L'avaluació de la reestandardització del català: la definició del problema. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 29, 155-169.
- Costa, J., Paloma, D., Bach, C., Bernal, E., i Labèrnia, A. (2015). I Jornada d'Estudi d'Implantació de la Normativa (Barcelona, 6 de juny de 2013): presentació dels textos que es publiquen. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 25, 13-16.
- Fabra, P. (1907). Sobre diferents problemes de l'actual català literari. *Anuari de l'Institut d'Estudis Catalans* 1907, 209-227.
- GBU = Institut d'Estudis Catalans (2019). *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* [en línia] <<https://gbu.iec.cat>>
- GEIEC = Institut d'Estudis Catalans (2018). *Gramàtica essencial de la llengua catalana* [en línia] <<https://geiec.iec.cat>>
- GIEC = Institut d'Estudis Catalans (2016). *Gramàtica de la llengua catalana* [en línia] <<https://giec.iec.cat>>.
- Ginebra, J. (2015). ¿Sabem si la normativa sintàctica s'assimila?, *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 25, 95-111.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: theory and practice. Dins J. Cobarrubias & J. A. Fishman (ed.). *Progress in language planning: International perspectives* (pp. 269-289). Mouton.
- Jornet Melià, J. M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 5(1e), 349-362.
- Kaplan, R. B., i Baldauf Jr., R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.
- Labèrnia, A. (2015). *La incidència de certs factors sociolingüístics en la implantació de setze variants sintàctiques en català* [tesi doctoral]. Universitat Pompeu Fabra.
- Lamuela, X. (1994). *Estandardització i establiment de les llengües*. Edicions 62.
- Mari, I. (2015). Entre la norma en ús i les propostes normatives: recerca, vehiculació, implantació. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 25, 153-172.
- OIEC = Institut d'Estudis Catalans (2017). *Ortografia catalana* [en línia] <<https://oiec.iec.cat>>
- Piaget, J., i Inhelder, B. (1969 [2000]). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Vila, F. X. (2015). L'avaluació de la implantació de la normativa: la perspectiva sociolingüística i glotopolítica. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 25, 129-140.
- Vigotski, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Las noticias de prensa como herramienta para la elaboración de supuestos prácticos jurídicos

José Alberto España Pérez

Universidad de Málaga (España)

Abstract: Every day it is common to read news that references legal concepts. Legal issues are very present in the press. From this premise, a methodological experience was carried out based on the use of press news as a tool to develop practical legal cases. The initiative was carried out in the Audiovisual Law subject of the Audiovisual Communication Degree, a non-legal degree with a profile of students with little legal knowledge. Thus, information was selected that related aspects of the agenda, of great public importance. Once the news was decided, a practical case was developed where the students had to answer a series of questions, which sought evidence of the application of the theory to the specific case. With this, the aim was for students to know how to relate theoretical concepts with reality and to verify that Law is present in everyday affairs. In addition, the aim was to promote the consumption of general information, as a vehicle to form a solid public opinion.

Keywords: news, law, practical cases.

1. INTRODUCCIÓN

Utilizar noticias de prensa para explicar conceptos jurídicos no es algo nuevo. Los docentes de Derecho lo llevan utilizando desde hace bastante tiempo (Álvarez González, 2021). Principalmente, como afirma Cremades Chueca (2021), porque permite conectar la dogmática y teoría jurídica con la realidad cambiante mediante problemáticas jurídicas que son de interés social; y, además, rompe con la rutina en la docencia, integrando el aprendizaje informal con el formal. Y esto no es extraño, debido a que “[e]n el momento actual los medios de comunicación social, en particular la prensa se concibe con un enorme potencial como medio didáctico” (Ricoy Lorenzo, 2022, p.189). Particularmente, recurrir a noticias para abordar asuntos jurídicos es una herramienta especialmente valiosa, ya que “[e]l escenario en el que se manifiestan en primer lugar los problemas que ha de resolver el Derecho es el de la realidad social, y esta aparece reflejada de manera más inmediata en los medios de comunicación y sólo posteriormente en las revistas y publicaciones especializadas” (Garcimartín, 2014).

De esta manera, usar noticias en la enseñanza jurídica “[c]onstituye un recurso versátil y fácilmente accesible que permite situar al estudiante en un contexto real y, en la mayoría de los casos, cercano a su vida cotidiana” (Buil Carrasco et al., 2013, p. 446). Es más, Díaz Pérez y Orozco Alvarado (2019) afirman que las noticias son “el conjunto de fascículos que nos ayuda a comprender de diversas maneras cómo está nuestra sociedad y cuáles son sus tendencias” (p. 10).

Así, se pueden localizar diferentes experiencias docentes que utilizan las noticias de prensa, de diferentes formas, para explicar el Derecho, en sus distintas ramas (De Salas Murillo y Mayor del Hoyo, 2021). En ocasiones, se utiliza una información que abarque alguna cuestión jurídica para generar debates en clase; en otras, para realizar un comentario crítico; para descubrir algún error o imprecisión jurídica cometida por el redactor o, incluso, para contrarrestar la desinformación (Arrabal Platero et al., 2022).

Continuando con esta senda y teniendo presente los resultados provechosos de diferentes docentes, en la metodología propuesta, se han utilizado noticias de prensa para elaborar casos prácticos y facilitar, así, la comprensión de determinados aspectos abordados en el temario de la asignatura. Se buscaba que el estudiante tuviera una posición activa y se convirtiera en protagonista del proceso de aprendizaje (Sánchez Valle, 2023).

Quizá lo novedoso de esta iniciativa sea que la misma no se ha implantado en la carrera de Derecho, como suele ser habitual, sino en una titulación no jurídica, cuyos estudiantes no están familiarizados con asuntos de esta índole.

2. EXPERIENCIA METODOLÓGICA

2.1. La asignatura de Derecho Audiovisual

La experiencia metodológica se puso en práctica en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga, durante el curso 2022/2023. Dentro del plan de estudios de tal titulación, la referida materia tiene la consideración de Formación Básica (BA). Se incluye en el módulo básico de Ciencias Sociales, consta de seis créditos ECTS y se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso de la carrera.

La asignatura está adscrita al Área de Derecho Administrativo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. Según establece la guía docente de la misma, en su contenido se aborda la regulación del denominado derecho de la comunicación, desde su consideración básica, remarcando las bases constitucionales, hasta la ordenación específica del audiovisual. Así, se desarrolla el contenido de las libertades de la comunicación y los derechos fundamentales presentes en el sector audiovisual; la responsabilidad civil, penal y administrativa en la comunicación audiovisual; los sujetos presentes en este sector; la competencia regulatoria sobre el audiovisual; la ordenación de los servicios de comunicación audiovisual, reparando en los diversos operadores; y la regulación de los contenidos audiovisuales (entre otros).

Con ello, se pretende que el alumno, como futuro trabajador del sector audiovisual, adquiera una comprensión del ordenamiento jurídico de la información y de la comunicación. Y que ello se traduzca en capacidad para localizar y comprender las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) relacionadas con la comunicación, sabiendo aplicar las normas jurídicas correspondientes para resolver problemas en el desempeño de sus actividades profesionales.

2.2. Descripción del contexto y de los participantes

La asignatura forma parte de una titulación no jurídica, por lo cual, nos encontramos ante un contexto especial y diferenciado de una experiencia metodológica que intentara explicar el Derecho en un grado jurídico.

Por lo general, el alumno del Grado de Comunicación Audiovisual tiene un limitado o nulo conocimiento del entorno jurídico. En principio, las cuestiones relacionadas con el Derecho no despiertan su interés o, más bien, podríamos decir que no vislumbran la trascendencia que tienen las mismas y su vínculo con la realidad social.

Así, la asignatura posee la fama de ser complicada, árida en su temario y donde prima la mnemotecnia para ser superada. Ésta, además, no es una materia optativa. Los alumnos no tienen posibilidad de elegirla libremente. Se configura como una materia obligatoria que tiene que ser aprobada para poder obtener el título de graduado.

De manera que el contexto de la experiencia metodológica se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) Los participantes pertenecen a una titulación no jurídica; 2) El

alumnado siente poco interés por las cuestiones jurídicas; 3) El alumnado desconoce los conceptos jurídicos básicos (fuentes del Derecho e instituciones básicas del Estado); 4) La asignatura es obligatoria dentro del plan de estudios del Grado en Comunicación Audiovisual. Por lo cual, los alumnos no tienen posibilidad de elegirla libremente.

2.3. Descripción de la experiencia

Partiendo del contexto descrito anteriormente, se ideó una nueva metodología para explicar los conceptos jurídicos que son abordados durante la asignatura. Junto con la explicación teórica del tema en cuestión, se ideó un supuesto práctico a partir de una noticia de prensa sobre un suceso acaecido en realidad. De este modo, los estudiantes pudieron comprobar cómo los contenidos teóricos de la asignatura tienen su plasmación en sucesos del día a día.

Concretamente, el supuesto práctico se elaboró en torno al derecho de rectificación. El derecho de rectificación es un apartado concreto que se explica dentro de la unidad didáctica número cuatro del plan de estudio de la asignatura, la cual, coincide con el ecuador del curso. En este momento, los estudiantes han tenido ocasión de analizar los fundamentos generales del Derecho y, concretamente, de la parte pública; así como, los derechos fundamentales presentes en el ámbito de la comunicación, tanto su contenido y alcance como sus límites.

El derecho de rectificación es una prerrogativa de la que goza toda persona para rectificar una información difundida por cualquier medio de comunicación social sobre los hechos que le aluda, que considere inexactos y cuya divulgación pueda causarle un perjuicio (Souvirón Morenilla y España Pérez, 2022). Su regulación legal se concreta en la Ley Orgánica 2/1984, de 26 de marzo, del derecho de rectificación.

Este derecho no engendra una gran complejidad en su comprensión. Pero su ejercicio conlleva un determinado procedimiento, donde los formalismos establecidos y los plazos se tornan esenciales. Por tal motivo, se decidió idear la propuesta metodológica en torno a este contenido específico. Además, no solamente se buscaba la comprensión del derecho en sí, sino también, reflexionar alrededor del mismo (su validez real, su desenvolvimiento en el mundo actual, etc.).

Para ello, se buscó una noticia aparecida en la prensa española sobre el derecho de rectificación. En tal búsqueda se localizaron multitud de ejemplos concretos y bastantes recientes. Sin embargo, por el desarrollo del procedimiento, el personaje implicado y la notoriedad del caso, se escogió la información que versaba sobre el derecho de rectificación que ejerció el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ante una información que publicó un diario nacional asegurando que había plagiado su tesis doctoral.

El 13 de septiembre de 2018, el diario ABC publica en su portada (a toda página) una información sobre el plagio que cometió Pedro Sánchez en su investigación doctoral. Rápidamente, los diferentes medios de comunicación nacionales se hacen eco de la noticia y durante los días posteriores tal hecho configura la agenda mediática. Al día siguiente (14 de septiembre de 2018), el presidente del Gobierno remite un burofax al director de ABC acogiendo al derecho de rectificación de la Ley Orgánica 2/1984, desmintiendo la información publicada. En 343 palabras, Sánchez niega las acusaciones que hace el periódico y reivindica la autoría en exclusiva de su tesis doctoral.

El 15 de septiembre de 2018 el diario dedica su portada (a toda página) a este asunto, con el siguiente titular “Nos ratificamos”. Como imagen, se sobrepone, sobre fondo rojo, el burofax, de tres páginas, enviado a ABC desde La Moncloa. Al lado de la imagen se escribe el siguiente texto: “Ayer el presidente del Gobierno remitió un burofax al

director de ABC acogiendo a la Ley orgánica 2/1984, de 26 de marzo, que regula el derecho de rectificación”. En páginas interiores, el periódico dedica un extenso reportaje (a doble página) ratificándose en la información publicada. A continuación, en la página siguiente, se inserta el escrito remitido por Pedro Sánchez, donde ejerce su derecho de rectificación. El diario dice lo siguiente: “ABC reproduce la carta íntegra remitida por Pedro Sánchez. En cumplimiento del derecho de rectificación regulado por la Ley orgánica 2/1984, de 26 de marzo, reproducimos a continuación, de forma íntegra y sin ningún tipo de apostilla, el texto que el presidente del Gobierno remitió ayer al director de ABC mediante un burofax enviado desde La Moncloa”.

Frente a otras noticias que plasman el derecho de rectificación, se escogió esta porque permite visualizar de manera explícita, a través de la noticia aparecida, cómo se ha efectuado el procedimiento debido para que el ofendido pueda ejercitar tal acción y posibilita seguir todo el iter temporal de manera clara.

Una vez seleccionada la noticia, se procedió al diseño del supuesto práctico. Este consistió en cinco preguntas orientadas a que el estudiante vislumbrara cómo Pedro Sánchez había instado a la rectificación y cómo había actuado el periódico. Las cuestiones, pues, versaban sobre si el presidente del Gobierno podía hacer uso del derecho (titularidad del derecho), si se actuó correctamente al enviar el burofax al director del medio o debía de haber sido al propio periodista que redacta la información (procedimiento), si la información publicada puede ser sometida a rectificación (objeto del derecho), cuestiones sobre los plazos, tanto por parte del aludido como del medio (procedimiento), y, por último, se preguntaba si el medio había actuado correctamente ante un requerimiento de rectificación (procedimiento).

Así pues, en clase, se realizó una pequeña explicación teórica del derecho de rectificación, resaltando dónde aparece su regulación, definiendo su objeto, características, titularidad y el procedimiento (fase no judicial y fase judicial). A modo de guía se utilizó una presentación realizada en *power point* donde de manera visual (y utilizando el texto imprescindible) se explicitaba el contenido reseñable. Posteriormente, se les facilitó la práctica. Ésta contenía la noticia reseñada y las cinco preguntas. Los estudiantes, de forma individual, tenían que contestarla y entregar al profesor las respuestas elaboradas al finalizar la clase.

De manera autónoma, los estudiantes tenían que leer la información completa y, posteriormente, contestar a las preguntas. La sesión tuvo una duración de una hora.

2.4. Objetivos

El objetivo principal de la iniciativa propuesta era mejorar la comprensión del derecho de rectificación a partir de un supuesto práctico, basado en un acontecimiento real aparecido en la prensa.

A partir de ahí, se marcaron otra serie de objetivos específicos: 1) Mejorar entre los alumnos la adquisición de la competencia para identificar, comprender y exponer los conceptos jurídicos del ordenamiento de la información y la comunicación; 2) Aprender a interpretar las normas jurídicas y aplicarlas a la resolución de cuestiones y asuntos reales; 3) Despertar el interés de los alumnos sobre los contenidos docentes; 4) Contextualizar los contenidos de aprendizaje de la asignatura; 5) Contrastar la información aparecida en la prensa con las fuentes legales; 6) Potenciar el sentido crítico de los estudiantes ante los medios de comunicación; 7) Crear un hábito de lectura de noticias de prensa.

2.5. Materiales

El material utilizado se ha basado en la noticia aparecida en el diario ABC del 15 de septiembre de 2018 sobre el ejercicio del derecho de rectificación del presidente del Gobierno, por una información publicada en tal medio dos días antes.

En esta ocasión, se prefirió utilizar la noticia aparecida en la versión impresa del periódico, ya que esto permitía visualizar de manera más explícita cómo se había ejercitado el derecho y cuál había sido la forma de proceder del medio. A pesar de que tal noticia se encontraba disponible en la web del diario, con idéntico texto; la jerarquización de contenidos que permite un diario impreso facilita comprobar de manera efectiva el devenir de los acontecimientos.

Para que los alumnos tuvieran un mayor contexto, también se les facilitó la portada del diario ABC del 13 de septiembre de 2015, la cual, es la originaria del proceso de rectificación. En ella, el diario publica que Pedro Sánchez plagió su tesis doctoral y muestra sus principales argumentos. En esta ocasión, no se vio necesario proporcionarles la noticia en sí, el desarrollo de la información, ya que alargaría en exceso la realización del supuesto y no es relevante para verificar el derecho de rectificación.

En tal sentido, se optó por la noticia en versión impresa, pero digitalizada. Es decir, no se fotocopió las páginas relevantes del periódico en papel, si no que se accedió a la versión impresa en formato digital (pdf).

Particularmente, el material del que se ha hecho uso es el siguiente: 1) Portada del periódico ABC de 15 de septiembre de 2018. El diario muestra el burofax remitido por el presidente del Gobierno solicitando la rectificación de la información; 2) Páginas 16 y 17 del periódico ABC de 15 de septiembre de 2018. El diario muestra sus argumentos para defender la información publicada; 3) Página 18 del periódico ABC de 15 de septiembre de 2018, donde el diario transcribe la carta remitida por el presidente del Gobierno ejercitando el derecho de rectificación; 4) Portada del periódico ABC de 13 de septiembre de 2018. El diario publica que Pedro Sánchez plagió su tesis doctoral (origen de la rectificación).

Por otro lado, para la selección de la noticia, se utilizó el propio criterio del docente, que recordaba el convulso proceso de rectificación que originó el suceso en sí.

3. RESULTADOS

La realización de la actividad generó un gran entusiasmo entre el alumnado. La tarea fue entregada por todos los asistentes a clase a pesar de configurarse como libre. Muchos desconocían la existencia de esta prerrogativa reconocida por nuestro ordenamiento jurídico y el uso de la misma; y así, pudieron comprobar su plasmación práctica, siendo ejercitada por un cargo público tan relevante como un presidente de Gobierno.

Igualmente, fomentó la participación activa del alumno en clase. Muchos se interesaron por el funcionamiento legal de la rectificación y plantearon cuestiones al profesor sobre su ejercicio. Al ser inducidos por el docente, mediante preguntas, pudieron reflexionar sobre la efectividad de tal derecho y su papel en el entorno digital y en la dinámica de las redes sociales.

Como consecuencia, la evaluación del supuesto práctico arrojó resultados muy positivos, ya que la práctica totalidad de los alumnos superaron los objetivos marcados.

Así, los resultados obtenidos se pueden resumir en los siguientes: 1) Incremento de la participación en el aula; 2) Valoración positiva por los estudiantes de la actividad; 3)

Mejora del aprendizaje de los contenidos teóricos; 4) Incremento del estímulo para asimilar los contenidos teóricos al ver la conexión con la realidad.

4. PROPUESTAS PARA FUTURAS EXPERIENCIAS

Desarrollar una experiencia de este tipo no entraña gran dificultad, pero tampoco es un asunto baladí. Requiere de una adecuada planificación por parte del docente. En tal sentido, es necesario seleccionar adecuadamente las noticias. Esto implica una actitud activa del profesor en su consumo habitual de información, donde sepa relacionar las noticias con sus propios contenidos docentes. En esta propuesta metodológica, ese ha sido el proceso seguido.

Por otro lado, como se ha comentado anteriormente, se ha optado por la versión impresa digitalizada del diario. A pesar de que tal noticia podía ser leída de forma libre a través de la web del medio, se prefirió la impresa por su jerarquización de contenidos y claridad visual en el iter temporal del procedimiento. Esto dependerá de cada noticia, pero, por lo general, la ubicación de la información (papel o web) será indiferente.

No obstante, de forma general, no se permite el libre acceso a la versión en papel digitalizada de los periódicos, ya que se exige una previa suscripción. No obstante, en caso de que se quiera optar por la versión impresa, ciertas bibliotecas universitarias reciben en sus instalaciones ejemplares impresos de determinados periódicos y tienen archivo de ellos. De modo que se podría recurrir a los mismos, y tomar una reproducción de una noticia concreta. Es más, muchas bibliotecas, ofrecen acceso a determinadas hemerotecas digitales que presentan los textos completos de las noticias publicadas en la prensa española (tanto en la versión impresa como digital).

A su vez, en esta ocasión se ha optado por un periódico generalista, pero no existe óbice para optar por la prensa especializada o incluso por revistas que se hagan eco de determinadas informaciones. Lo relevante es utilizar noticias sobre sucesos reales, independientemente de donde se haya publicado. Es más, esto puede ser ampliado a noticias que hayan aparecido en otros medios como la televisión o la radio. De hecho, es innegable el potencial que tiene la imagen en la sociedad y el poder de atracción que despierta el reino catódico. Por ello, no estaría de más extender el campo de acción a noticias acaecidas en medios audiovisuales. Al tratar con alumnos de una titulación como es el Grado de Comunicación Audiovisual (y en general todos los adolescentes), éstos se pueden sentir más atraídos por este tipo de soportes, ya que están más familiarizados. En cualquier caso, los medios de comunicación, de manera indistinta, tienen un gran potencial para el aprendizaje del Derecho (Rando Burgos, 2021).

Por las propias responsabilidades del docente, tal experiencia metodológica solo se realizó en el caso descrito, pero la misma puede ser aplicada a lo largo de todo el curso y para diferentes aspectos del temario. Tan solo será necesario una mayor planificación.

Por último, un aspecto a mejorar en esta iniciativa docente es determinar la percepción del alumnado sobre la puesta en práctica de la actividad. En esta ocasión, no se obtuvo más retroalimentación que los propios comentarios del alumno al docente y las observaciones y percepciones de éste; pero, sería aconsejable realizar encuestas de satisfacción para que los estudiantes pudieran valorar la sesión y expresar sus sugerencias. Esto exigiría el diseño de una encuesta con preguntas concretas que permitieran valorar la actividad. Sería conveniente realizar preguntas donde tuvieran que puntuar (del 1 al 5) el grado de satisfacción de ciertos parámetros de la actividad (interés, comprensión, dinamismo, valoración general, etc.) y optar por una pregunta de campo abierto donde pudieran expresar sus comentarios o quejas pertinentes. La encuesta se emplazaría a través del campus virtual de la asignatura y la misma podría contestarse de manera

anónima. Para vencer la desidia de los estudiantes de realizar tal encuesta, sería aconsejable que el docente recordara y remarcara la utilidad de contestarla al finalizar la sesión o dejando varios minutos al término de ésta.

5. CONCLUSIONES

Enseñar Derecho en una titulación no jurídica no es tarea fácil. Son muchos los elementos que juegan en contra. Por ello, encontrar nuevos métodos de enseñanza son esenciales para hacer los contenidos jurídicos más atractivos a los estudiantes. Bajo esta premisa, se ha desarrollado una experiencia didáctica que toma noticias de prensa para explicar conceptos relacionados con el Derecho, en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga. Así, para facilitar la comprensión del derecho de rectificación se usó una noticia aparecida en un diario generalista, por la cual, un cargo público hacía uso de tal prerrogativa (mediante los cauces legalmente establecidos) frente a una información publicada en tal medio. A partir de ahí, se diseñó un caso práctico con varias preguntas para evidenciar el entendimiento sobre este derecho por parte de los estudiantes.

El desarrollo de la actividad obtuvo unos resultados satisfactorios entre los alumnos. Prácticamente la totalidad de los asistentes a la sesión donde se emplazó ésta realizaron el supuesto práctico propuesto y la evaluación de la misma fue positiva. Esto es algo remarcable, ya que nos encontramos con un alumnado que no pertenecen a una titulación jurídica y cuyos conocimientos de Derecho son prácticamente nulos. Por lo general, han tenido poco contacto con cuestiones jurídicas (es la única asignatura de Derecho de su plan de estudio). A todo esto, hay que sumar, que existe una percepción bastante extendida entre los estudiantes de que el Derecho es un tema árido y complejo, y la asignatura es difícil de superar.

Así, tras la realización de la metodología reseñada, se pueden extraer las siguientes conclusiones: 1) La utilización de noticias de prensa ayudan a mejorar la comprensión de conceptos jurídicos; 2) Este recurso se convierte en un factor de dinamización de la asignatura, así la clase se torna más ágil y fluida; 3) Los estudiantes consiguen ver la efectividad práctica del ejercicio de un derecho; 4) Aumento del interés del alumnado por las cuestiones jurídicas; 5) Incremento de la capacidad crítica del alumno ante el derecho positivo y el sistema de medios.

Por todo ello, consideramos que tal actividad arroja grandes beneficios para una asignatura de tal característica. Permite mejorar la capacidad de asimilación de los contenidos docentes por parte de los estudiantes, incidiendo en revertir la “mala fama” de la que goza el Derecho como materia docente en el Grado de Comunicación Audiovisual.

Además, esto sirve para desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes respecto de los medios de comunicación. La utilización de noticias de prensa como materia prima para elaborar supuestos prácticos introduce el relevante papel que los medios juegan en la sociedad, permitiendo la reflexión sobre este aspecto.

En última instancia, la propuesta genera interés entre los alumnos por el consumo de información. Frente a la imperante segmentación de audiencias y el consumo especializado de información (según los propios intereses de cada uno), es relevante incitar al conocimiento de las noticias de interés general, de la prensa generalista, como difusora de los asuntos relevantes que conciernen a toda la ciudadanía.

Por otro lado, es preciso indicar que tal metodología no sustituye a la explicación teórica. De hecho, una primera parte de la clase donde se emplazó tal actividad se dedicó a

exponer los principales aspectos del derecho de rectificación. Más bien, esta iniciativa actúa como un complemento a la misma.

A su vez, esta metodología cuenta con diferentes dificultades. Una de ellas es la selección de noticias. Encontrar una información que se adapte a los contenidos docentes de la asignatura no es una tarea fácil. Hay que realizar una búsqueda intensa o mantener una actitud despierta cuando el docente consume información. Y, aun así, es preciso leer con detalle la noticia y ver si la misma encaja con lo que se pretende y con el tema (más allá del titular y el subtítulo). Otra complejidad que se observa es que los alumnos jóvenes no consumen información. No tienen el hábito de leer la prensa, no solo la impresa, ni siquiera la digital. Generalmente, leen las informaciones que les interesa en función de sus gustos y aficiones, o les llega reminiscencia de ciertos casos a través de comentarios que realizan personas a las que siguen en sus redes sociales; pero, no existe una habitualidad de informarse a través de periódicos de información general. Consecuentemente, esto provoca que, en un principio, no les resulte especialmente llamativa la actividad. Pero cuando se introducen en la dinámica de la sesión, su satisfacción aumenta y también el interés.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa “El derecho administrativo a través de los medios de comunicación como herramienta pedagógica” (PIE22-194). Plan INNOVA22 de la Universidad de Málaga.

REFERENCIAS

- Álvarez González, E.M. (2021). La enseñanza del derecho administrativo a través de las noticias de prensa. Una experiencia innovadora de aprendizaje en E.M. Álvarez González (dir.). *Medios de comunicación y docencia en derecho: en especial, el tratamiento de la COVID-19 en los medios de comunicación* (pp. 41-56). Comares.
- Arrabal Platero, P., Basterra Hernández, M., Bonsignore Fouquet, D., García Martínez, A., Gimeno Beviá, V., Gutiérrez Pérez, E., Parres Miralles, R., Rabasa Martínez, I. y Vázquez Esteban, M. (2022). La enseñanza del derecho a través de la refutación de *fake news*: una nueva experiencia docente para la era de la posverdad en R. Satorre Cuerda (coord.). *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria*, (pp. 33-44). Universidad de Alicante.
- Buil Carrasco, I., Hernández Ortega, B. y Sesé Oliván, F.J. (2013). El papel de la prensa en la mejora del proceso de aprendizaje. Una aplicación en el EEES. *Revista de docencia universitaria*, 11(3), 445-459.
- Cremades Chuca, O. (2021). La noticia en la docencia del derecho: una taxonomía de sus usos en I. Rovira Ferrer y B. Anglés Juanpere (coords.). *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho* (pp. 137-150). Huygens.
- De Salas Murillo, S. y Mayor Del Hoyo, M.V. (2021). Uso de noticias digitales de actualidad en la docencia de derecho civil en REDINE (Ed.). *Conference Proceedings. CIVINEDU 2021: 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 258-263). Adaya Press.
- Garcimartín, R. (2014). Análisis crítico de actualidad jurídica como método docente. *Reduca (Derecho)*, 5(1), 18-29. <http://www.revistareduca.es/index.php/reduca-derecho/article/view/1833/1849>
- Orozco Alvarado, J.C. y Díaz Pérez, A.A. (2019). El valor didáctico de las noticias de prensa en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (29), 3-18.
- Rando Burgos, E. (2021). El empleo de casos prácticos en el aprendizaje de derecho. La utilidad de los medios de comunicación en E.M. Álvarez González (dir.). *Medios de comunicación y docencia en derecho: en especial, el tratamiento de la COVID-19 en los medios de comunicación* (pp. 15-28). Comares.
- Ricoy Lorenzo, M.C. (2002). La educación de adultos y el uso didáctico de la prensa. *Comunicar*, (19), 184-191.
- Sánchez Valle, M.R. (2023). La enseñanza del derecho civil a través del aprendizaje basado en la resolución de problemas y de casos prácticos en C. Soria Rodríguez (coord.). *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas* (pp. 451-468). Dykinson.
- Souvirón Morenilla, J.M y España Pérez, J.A. (2022). Los sujetos en la comunicación e información en M.A. TORRES LÓPEZ, J.M. SOUVIRÓN MORENILLA y M.J. ROZADOS OLIVA (dirs.). *Elementos para el estudio del derecho de la comunicación* (pp. 133-170). Tecnos.

Las paremias gastronómicas aplicadas a la enseñanza del italiano como lengua extranjera

Nicola Florio

Universidad de Salamanca (España)

Abstract: The purpose of this paper is to share a teaching experience carried out at the University of Salamanca based on the use of Italian proverbs related to food and gastronomy as a didactic resource for the teaching of Italian as a foreign language. Proverbs are part of the cultural and linguistic heritage of a community of speakers, and they are used to transmit, generation after generation, the most important traditions, popular beliefs and encyclopedic knowledge of society. Other than their linguistic value, proverbs also show a particular way of conceptualizing the world around us through the use of metaphors and figurative language. After a thorough selection of Italian proverbs connected to the field of gastronomy, we have used these phraseological units as a tool for the teaching of Italian as a foreign language to a group of university Spanish-speaking students. The learning results and the feedback received have been extraordinarily positive, creating the perfect environment for debate and reflection about society, culture and the connection between cognition and language.

Keywords: Italian, gastronomy, proverbs, teaching, foreign languages

1. INTRODUCCIÓN

El término *paremia* se ha extendido durante las últimas décadas del siglo XX para hacer referencia a las unidades fraseológicas constituidas por un “enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante” (Sevilla Muñoz y Crida Álvarez, 2013, p. 106). Se trata de un término amplio dentro del cual se incluyen diferentes subgrupos, como los refranes, los proverbios, las máximas, los modismos o las frases hechas, entre otros muchos. Normalmente, las paremias ofrecen consejos basados en la relación y la experiencia física del ser humano con su entorno, transmitidos de generación en generación durante años, porque forman parte de la sabiduría popular de una sociedad (Sevilla Muñoz y Cantera Ortiz de Urbina, 2008). A nivel lingüístico, las paremias se caracterizan por presentar un nivel de fijación interna muy elevado, que vemos reflejado en el orden generalmente inalterable que suelen presentar los elementos que las componen, y por mostrar una determinada visión del mundo compartida por todos los hablantes de una misma lengua (Echenique Elizondo, 2021). La prevalencia de las paremias en el repertorio lingüístico viene determinada por el uso que los hablantes hacen de ellas, y pueden experimentar pequeñas variaciones diacrónicas, con el paso del tiempo, o diatópicas, dependiendo de la región geográfica, tanto en los elementos léxicos como en los estructurales que las componen (Corpas Pastor, 1996).

Otra de las características propias de las paremias es el uso metafórico que se hace del lenguaje en ellas. A través de las metáforas, los hablantes son capaces de conceptualizar ideas abstractas o pensamientos complejos de manera más sencilla, utilizando como referencias elementos tangibles y simples que el ser humano encuentra en su entorno más inmediato (Lakoff y Johnson, 1980). El uso metafórico de la lengua es muy frecuente en

nuestro día a día, aunque en muchas ocasiones estamos tan familiarizados con determinadas metáforas que ni siquiera las percibimos como tales (Lakoff, 1987). Sin embargo, estos usos figurados del lenguaje están directamente relacionados con procesos imaginativos y creativos muy complejos aplicados a la conceptualización de la realidad, por que las investigaciones en el campo de la Lingüística Cognitiva, y concretamente en el ámbito de las paremias, aportan gran cantidad de información sobre los procesos mentales que experimenta el ser humano al codificar y descodificar a través del lenguaje su relación con el mundo físico, y nos ayudan a comprender mejor la conexión existente entre cognición y lenguaje (Slobin, 1987).

Desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas, las paremias son unidades fraseológicas muy interesantes y enriquecedoras, puesto que representan muestras reales de la lengua aplicables a una gran variedad de contextos comunicativos. Siguiendo las palabras de Antonella Sardelli, “Italia posee un valioso tesoro proverbial” (Sardelli, 2006, p. 977), por ello, su incorporación a la enseñanza del italiano como lengua extranjera puede resultar especialmente útil, no solo por la riqueza lingüística que aportan, sino también por su contenido sociocultural. Las paremias reflejan la forma concreta que tiene una comunidad de hablantes de percibir la realidad (Franceschi, 1997) y, por tanto, pueden utilizarse en el aula como herramienta para acercar a los aprendientes de una lengua extranjera las tradiciones y la cultura de una sociedad diferente de la suya propia, y también como estrategia didáctica para reflexionar sobre la lengua y comprender mejor otros puntos de vista, otras perspectivas sociales y otras maneras de relacionarse con el mundo.

En esta contribución presentamos una propuesta didáctica llevada a cabo en la Universidad de Salamanca que plantea la incorporación de las paremias al aula universitaria como recurso para la enseñanza del italiano como lengua extranjera a hispanohablantes, a través de una serie de actividades que fomentan el análisis lingüístico, la reflexión y el pensamiento crítico como estrategias fundamentales para lograr un aprendizaje integral y significativo.

2. OBJETIVOS

Nuestro trabajo de investigación plantea dos objetivos fundamentales. Por un lado, se ha llevado a cabo un estudio pormenorizado de las más de 25.000 paremias italianas recogidas en el *Dizionario dei proverbi italiani* (2007), de Carlo Lapucci, con el fin de identificar todas aquellas construidas a partir de componentes léxicos relacionados con la alimentación, y generar un elenco lo más completo posible de paremias gastronómicas en italiano que nos permita posteriormente hacer una selección específica para utilizarla en el aula como recurso para el aprendizaje de la lengua a nivel universitario. Se trata de una propuesta didáctica novedosa, ya que no tenemos conocimiento de que se haya llevado a cabo ninguna investigación previa sobre este tipo de paremias en la lengua italiana, y a día de hoy no conocemos la existencia de ninguna recopilación específica de unidades fraseológicas italianas relacionadas con la alimentación y la gastronomía. Por consiguiente, presentamos un trabajo de investigación innovador y fructífero, en tanto en cuanto la propuesta didáctica que aquí se presenta puede aplicarse de manera directa en el aula, pero el material recopilado también puede servir como punto de partida para otro tipo de investigaciones en el ámbito de la lingüística, la paremiología o la didáctica de las lenguas.

Por otro lado, nuestra investigación busca evaluar los resultados obtenidos con la puesta en marcha de este planteamiento didáctico, con el objetivo fundamental de valorar la experiencia docente y el aprendizaje de los alumnos, la satisfacción con la metodología

empleada, basada en la incorporación de contenidos socioculturales en la clase de lengua a través de una selección de paremias, y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. La evaluación de la práctica docente y del enfoque metodológico aplicado en el aula nos ha permitido obtener datos relevantes que nos ayudarán a decidir sobre la posibilidad de incorporar de manera habitual las paremias como recurso lingüístico y sociocultural adecuado para la enseñanza del italiano como lengua extranjera en el aula universitaria.

3. METODOLOGÍA

Nuestra experiencia educativa se ha llevado a cabo en la Universidad de Salamanca, durante el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022, con un grupo de 62 alumnos compuesto por estudiantes pertenecientes a diferentes grados de la Facultad de Filología (Estudios Alemanes, Estudios Árabes e Islámicos, Estudios de Asia Oriental, Estudios Franceses, Estudios Hebreos y Arameos, Estudios Ingleses, Estudios Portugueses y Brasileños, Filología Clásica, Filología Hispánica y Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas), que cursan italiano como segunda lengua (Segunda Lengua: Italiano IV) dentro de sus planes de estudio y cuentan con un nivel B1-B2 en esta lengua extranjera según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

3.1. Identificación y clasificación de paremias gastronómicas

Para la puesta en marcha de nuestra investigación, primeramente ha sido fundamental analizar pormenorizadamente las más de 25.000 paremias incluidas en el *Dizionario dei proverbi italiani* (Lapucci, 2007). Hemos identificado un total de 114 términos relacionados con alimentos o bebidas, así como 12 términos que hacen referencia a platos que forman parte de la gastronomía italiana, todos ellos presentes en diferentes paremias recogidas a lo largo del diccionario. En la Tabla 1 se muestra el listado completo con los 126 términos gastronómicos identificados, ordenados alfabéticamente.

Tabla 1. Términos gastronómicos identificados en las paremias del *Dizionario dei proverbi italiani*.

ALIMENTOS Y BEBIDAS					
acciuga	aceto	aglio	agnello	albicocca	alloro
amarena	arancia	asparagi	avena	baccalà	barbabetola
birra	biscotto	brodo	burro	carne	cappuccino
carciofo	castagna	cavolfiore	cavolo	cetriolo	ciambella
cioccolata	ciliegia	cipolla	cotechino	cotoletta	dolce
fagiolo	fava	farina	fico	finocchio	finocchietto
formaggio	frutto	fragola	gallina	gallo	gambero
ginepro	ghiaccio	grano	granita	guanciale	latte
lardo	lima	limoneta	limoncello	limone	maccheroni
mandarino	mandorla	mela	melagrana	melanzana	melone
miele	mosto	nocciola	noce moscata	olio	oliva
orzo	pane	pasta	patata	prezzemolo	pepe
peperone	pera	pesto	pesca	pesce	pisello
pomodoro	polenta	porchetto	pollo	polpetta	polpo
prosciutto	prugna	rapa	ricotta	riso	rosmarino
salame	sale	salvia	salmone	salsa	salsiccia
salsicciotto	sardina	scorza	sedano	semola	spezie
spinaci	tartufo	tagliatelle	tonno	trota	uovo
valeriana	uva	verdura	vino	zucca	zucchero
PLATOS					
arrosto	frittata	frittella	insalata	lasagna	minestra
minestrone	risotto	sfogliatella	torta	torrone	zuppa

Una vez localizadas las paremias gastronómicas italianas recogidas en el *Dizionario dei proverbi italiani* (Lapucci, 2007), las hemos agrupado en dos grandes categorías para facilitar su posterior uso en el aula como recurso didáctico. En el primer grupo hemos incluido todas aquellas paremias que utilizan los elementos gastronómicos desde un punto de vista metafórico, para expresar ideas o conceptos más complejos, o para transmitir un consejo o una moraleja. Por el contrario, en el segundo grupo hemos englobado todas las paremias que ofrecen un conocimiento popular o alguna enseñanza real sobre aspectos relacionados con la salud, la cocina o la agricultura. La organización y clasificación de las paremias gastronómicas extraídas del *Dizionario dei proverbi italiani* ha sido un trabajo arduo y meticuloso, pero necesario para poder diseñar posteriormente nuestra propuesta didáctica aplicada al aula de italiano como lengua extranjera.

3.2. Selección de paremias

El paso siguiente ha consistido en la selección de una serie de paremias gastronómicas que pudieran resultar adecuadas para el tipo de alumnado universitario con el que se iba a llevar a cabo la experiencia educativa. Por un lado, hemos seguido un criterio lingüístico, teniendo en cuenta que los 62 estudiantes participantes eran hispanohablantes y su nivel de dominio de la lengua italiana se situaba entre un B1 y un B2 según el MCER, por lo que el contenido léxico y las estructuras gramaticales presentes en las paremias seleccionadas debían ajustarse a este umbral de conocimiento. Asimismo, hemos elegido una selección de paremias que pudieran resultar productivas desde el punto de vista didáctico, es decir, que nos permitieran realizar una gran variedad de actividades en el aula para trabajar las destrezas de comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral a través de distintos planteamientos metodológicos, y que al mismo tiempo pudieran resultar interesantes para los alumnos en cuanto a su contenido sociocultural y a la información subyacente recogida en la sabiduría popular y en las enseñanzas transmitidas de generación en generación en la sociedad italiana. Otro aspecto importante que hemos tenido en cuenta ha sido el uso metafórico de la lengua presente en las paremias elegidas, con el fin de analizar la metáfora como recurso discursivo y potenciar su uso en diferentes contextos comunicativos, pero también para fomentar el debate y la reflexión sobre el pensamiento abstracto, la cognición y su vínculo con el lenguaje. Por último, a la hora de confeccionar nuestra selección de unidades fraseológicas, hemos incluido paremias gastronómicas italianas que tuvieran equivalentes similares en español o que presentaran ciertas coincidencias o diferencias con las paremias españolas, de modo que lográramos generar en el aula una reflexión profunda sobre la elección terminológica en ambas lenguas para expresar una misma idea o concepto, y pudiéramos impulsar un debate abierto sobre las diferentes percepciones de la realidad que se esconden detrás de los usos metafóricos del lenguaje, y las diferentes maneras que tienen las comunidades de hablantes de relacionarse con su entorno y expresarlo a través de la lengua.

Dentro de la categoría de las paremias que hacen uso del lenguaje gastronómico con un valor metafórico, hemos seleccionado algunos ejemplos variados como los siguientes: *il mortaio sa sempre d'aglio*, que hace referencia a la tendencia del ser humano a acabar contagiándose o imitando el comportamiento que ve a su alrededor; *quando il fulmine ha da cadere non serve alloro*, que recuerda que cuando una desgracia está predestinada, por mucho que se tomen precauciones (en este caso, la protección del laurel), la desgracia acabará ocurriendo; *la castagna è bella fuori e dentro ha la magagna*, que recuerda que las apariencias, a veces, engañan, aunque el aspecto exterior se presente apetecible; *dopo il dolce vien l'amaro*, que hace una referencia al licor amargo que se suele beber al final de las comidas, después del postre, para expresar de manera metafórica que después de

periodos de felicidad y éxito llegan etapas de miseria, dolor o sufrimiento; *quando la pera è matura cade da sé*, que recuerda que no vale la intentar acelerar el proceso natural de las cosas, que acaban ocurriendo o llegando cuando corresponde; o *fatti di miele e ti mangeranno le mosche*, que desaconseja mostrarse demasiado servicial o disponible hacia los demás, porque se acabarán aprovechando de nosotros (Pittàno, 2016).

En la categoría de las paremias que aportan enseñanzas populares sobre cuestiones culinarias, de salud o agricultura, hemos elegido algunos ejemplos como los siguientes: *olio d'oliva, ogni male caccia via*, que habla de los innumerables beneficios que aporta el consumo de aceite de oliva en nuestra dieta; *lasagne e maccheroni, cibo da poltroni*, que advierte de la dificultad que supone retomar el trabajo después de un almuerzo copioso, que solo invita a dormir y descansar; *per fare un buon aceto ci vuole un buon vino*, que recuerda que incluso para hacer un vinagre bueno es necesario utilizar materias primas de calidad, en este caso, un buen vino; *baccalà, fegato e uova, più che cuoce e più che assoda*, que ofrece un consejo culinario sobre el punto de cocción más adecuado para estos tres alimentos, ya que si se cocinan demasiado quedan secos; *gamberi e verdure crude o cotte, ti fan cantare tutta la notte*, una paremia que recuerda que debemos evitar comer estos productos por la noche, ya que resultan indigestos; *abbondanza di nocciole, inverno rigido*, que explica que cuando los árboles producen muchas avellanas, el invierno siguiente será frío; o *il riso nasce nell'acqua e muore nel vino*, que aconseja acompañar los platos de arroz con un buen vino en la mesa.

3.3. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica llevada al aula y evaluada para la investigación que presentamos aquí consta de cuatro sesiones lectivas diseñadas para la enseñanza del italiano como lengua extranjera, en las que se plantean diferentes actividades basadas en nuestra selección de paremias gastronómicas. En la primera sesión, se presenta la temática de la gastronomía italiana para poner en común los conocimientos previos de los que parten los alumnos sobre las tradiciones culinarias en Italia. Se introduce léxico fundamental relacionado con la comida, la alimentación y las bebidas, y se reflexiona sobre los aspectos comunes y las diferencias que existen entre la gastronomía italiana, la cocina española y la dieta mediterránea, en general, así como sobre otras costumbres en cuanto a horarios de comidas o sobre la internacionalización y adaptación de determinados platos italianos en otros países como España. En la siguiente sesión se presenta la selección de paremias gastronómicas italianas y se pide a los alumnos que trabajen en parejas o pequeños grupos para aplicar el método deductivo-inductivo, con el objetivo de intentar extraer el significado de las unidades fraseológicas planteadas. Tras una breve puesta en común de las diferentes propuestas de los alumnos, se comparan las hipótesis y se confirman o descartan los planteamientos erróneos. Se analiza con detenimiento el léxico, se aclaran los significados y usos de cada una de las paremias italianas mostradas, y se proponen diferentes contextos comunicativos para que los alumnos elijan la paremia más adecuada que podría utilizarse en cada situación. La tercera sesión está dedicada al lenguaje metafórico empleado en las paremias gastronómicas, en las que se utilizan elementos relacionados con la comida y la bebida de manera figurada, o bien para conceptualizar ideas abstractas o complejas, o bien para transmitir consejos y enseñanzas de manera sencilla y próxima a la realidad de los hablantes. Estas actividades sirven como introducción a la última sesión, en la que se propone que los alumnos busquen equivalentes en español para las paremias italianas trabajadas en el aula, haciendo uso de sus propios conocimientos lingüísticos y del *Refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes*, una recopilación de paremias en varios idiomas que puede consultarse en línea (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar, 2005). Se analizan las similitudes y diferencias

encontradas con las paremias españolas que los alumnos proponen como equivalentes, y se genera un debate sobre los motivos que pueden llevar a la comunidad de hablantes de una lengua a elegir determinados elementos a la hora de codificar la realidad a través del lenguaje. Finalmente, se hace una reflexión general sobre el vínculo que existe entre la cognición humana y el lenguaje.

3.4. Evaluación de la propuesta didáctica

Para la evaluación de nuestra propuesta didáctica y experiencia docente se han elaborado unos breves cuestionarios de satisfacción que hemos facilitado a los alumnos al finalizar las cuatro sesiones programadas. Los cuestionarios se completan en línea e incluyen 10 preguntas cortas en las que se les pide que valoren las actividades propuestas en el aula durante las cuatro sesiones de clase diseñadas en torno a las paremias gastronómicas de la lengua italiana. Se les pregunta sobre la satisfacción con las actividades realizadas, su utilidad para el aprendizaje del italiano como lengua extranjera, la motivación e interés despertados, así como la adecuación de la metodología y el planteamiento de las sesiones. Además de valorar numéricamente la propuesta didáctica, se ofrece a los alumnos la posibilidad de añadir comentarios de respuesta abierta en cada pregunta. Paralelamente, en las sesiones posteriores se ha comprobado el nivel real de adquisición de los nuevos contenidos lingüísticos y las estrategias comunicativas incorporadas al aula, a través de actividades de comprensión escrita y comprensión oral, así como mediante actividades de expresión oral en diferentes situaciones comunicativas, para que los alumnos puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos y se familiaricen con el uso de las paremias como recurso lingüístico para comunicarse en italiano.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación de nuestra experiencia docente han sido muy positivos, tanto a nivel de valoración de las actividades por parte de los alumnos a través de los cuestionarios, como a nivel de adquisición de los conocimientos lingüísticos y las destrezas comunicativas introducidas en el aula a través de nuestra selección de paremias gastronómicas. El 86% de los alumnos han evaluado muy positivamente las actividades planteadas, y un 72% considera que la incorporación de las paremias en el aula ha sido un elemento motivador que ha despertado su interés. Solo el 55% de los alumnos cree que podría incorporar de manera natural las paremias como recurso lingüístico a la hora de comunicarse en italiano, pero el 88% de los alumnos confirma que gracias a las actividades planteadas han aprendido léxico nuevo relacionado con la gastronomía de forma amena, eficaz y significativa. Los estudiantes han valorado con entusiasmo el carácter innovador de la propuesta didáctica planteada, y afirman que las paremias ofrecen información muy interesante sobre la cultura y las tradiciones de un país. En la mayoría de los casos, no se han sorprendido de las coincidencias existentes entre las paremias italianas y las españolas, dado el vínculo que existe entre Italia y España y la cultura mediterránea, pero otras paremias han generado reflexiones y debates muy enriquecedores sobre las diferentes maneras de conceptualizar la realidad y el mundo que nos rodea, y sobre la capacidad del ser humano de expresarlo a través de la lengua y el uso metafórico del lenguaje.

Esta propuesta didáctica nos ha permitido presentar a los alumnos algunos aspectos gastronómicos interesantes de la tradición culinaria en Italia, como las variedades de queso, los diferentes tipos de pasta y otros platos clásicos, a través de paremias como *ricotta pochettina*, *più se ne mangia meno si cammina*, que explica que la *ricotta* es un queso muy nutritivo pero un tanto pesado; o *burro di vacca*, *cacio di pecora*, *ricotta di capra*, que hace referencia a otros tipos de queso y a las diferentes variedades de leche

que pueden utilizarse para su fabricación. También se ha explicado el juego de palabras presente en el dicho *chi si prende il torto e chi i tortelli*, que indica que a algunas personas siempre les tocan cosas malas o problemas, mientras que a otros solo les llegan cosas buenas y agradables; y se ha hablado de la gastronomía italiana, desmontando algunos mitos y presentando otros platos quizás menos conocidos a nivel internacional, como muestra la paremia *zucca nella frittata e melanzana trifolata*, que recomienda el método más adecuado para cocinar estas verduras; o el dicho *un buon piatto di minestrone fa sentire il servo padrone*, que recuerda las bondades de este plato reconfortante.

Por otro lado, las reflexiones llevadas a cabo sobre el uso del lenguaje metafórico en las paremias han sido especialmente fructíferas, ya que los alumnos se han mostrado muy participativos a la hora de expresar sus diferentes puntos de vista e interpretaciones de los mensajes transmitidos de manera figurada a través del léxico gastronómico. Se ha debatido en el aula sobre la idea recogida en la paremia *bugie, frittate e polpette, o grosse o niente*, que ha generado opiniones opuestas sobre el poder de la mentira y la capacidad de convencer o manipular a los demás a través del lenguaje. También se ha reflexionado sobre cuestiones morales en las relaciones personales, como ciudadanos y como sociedad, a través del mensaje encapsulado en paremias como *aceto rubato è più dolce del latte comprato*, que afirma que aquello de lo que nos apropiamos de manera ilícita suele ofrecer un sentimiento mayor de satisfacción que lo que conseguimos con esfuerzo y trabajo; en paremias como *chi lavora col miele si lecca le dita*, que apunta que quien está en contacto con dinero, bienes o con el poder, acaba sucumbiendo a él; o en dichos como *una buona coscienza è il miglior guanciaie*, que recuerda que solo quienes tienen la conciencia tranquila logran dormir por la noche.

Finalmente, con la actividad planteada en la última sesión los alumnos han comparado las paremias italianas presentadas en el aula con los equivalentes disponibles en la lengua española. En algunas ocasiones ha sido necesario recurrir al *Refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes*, pero en otras ocasiones los propios alumnos han logrado encontrar paremias que expresan ideas similares en español, aunque no siempre se mantengan las mismas estructuras o las mismas referencias léxicas. Hemos podido comprobar que algunas paremias italianas y españolas son prácticamente idénticas, como *una mela marcia ne guasta cento*, que en español equivale a *la manzana podrida pierde a su compañía*, en la que se advierte que un elemento negativo acaba siempre corrompiendo al resto. Otras paremias hacen uso de un léxico diferente en italiano y español, aunque el mensaje conceptualizado de manera metafórica es el mismo en ambas lenguas, como observamos en la paremia *un fico non darà mai nespole*, que en español equivaldría a *pedir peras al olmo*. Como vemos, las referencias culinarias son diferentes, ya que en italiano se habla de la higuera y los nísperos, mientras que en español se recurre al olmo y a las peras como fruto imposible. Otras paremias que presentan diferencias interesantes entre italiano y español son *foglia per foglia si mangia il carciofo*, que indica que, con calma y paciencia, incluso la tarea más complicada puede llegar a completarse con éxito, mientras que en español el equivalente lo encontramos en *poco a poco hila la vieja el copo*; o un dicho muy común en español, *el que quiera peces que se moje el culo*, que encuentra tres equivalentes directos en paremias italianas: *per avere il lardo bisogna ammazzare il maiale*; *per mangiar le pere bisogna salire sull'albero*; o *chi vuol far la frittata deve rompere le uova*. Todas ellas recuerdan que hay que esforzarse y hacer sacrificios para alcanzar los objetivos que nos planteamos, aunque, como vemos, las referencias son diferentes en ambas lenguas. Resulta interesante también la comparativa entre la paremia italiana *ogni pane ha la sua crosta*, que expresa que ninguna situación es perfecta, porque siempre encontramos algún aspecto negativo, y el equivalente español

en todas partes cuecen habas. Observamos que, aunque en los dos casos se hacen referencias al ámbito culinario, en el caso del italiano se ha elegido el pan como elemento metafórico, mientras que en español se ha optado por las habas. Por último, otra paremia interesante que también se enmarca dentro del ámbito culinario tanto en italiano como en español, aunque con algunas diferencias, es *va la farina a chi non ha i sacchi e i sacchi vanno a chi non ha la farina*, que encuentra su equivalente en español en el dicho *Dios da pan a quien no tiene dientes*, como vemos, también vinculado al campo y a los cereales.

5. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar con nuestra experiencia didáctica y la investigación posterior llevada a cabo para evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos, la propuesta de introducir las paremias gastronómicas como recurso lingüístico para la enseñanza del italiano como lengua extranjera a nivel universitario ha tenido una acogida muy positiva entre los estudiantes. Uno de los aspectos que más han valorado los alumnos ha sido el carácter innovador de las actividades propuestas a partir de la selección de paremias italianas vinculadas a la temática culinaria. Las cuatro sesiones diseñadas para nuestra propuesta didáctica nos han permitido introducir en el aula léxico relacionado con la alimentación, las bebidas y la cocina de manera contextualizada, lo cual ha ayudado a nuestros alumnos a adquirir vocabulario nuevo de forma significativa. Además, las paremias se han utilizado como muestras reales de la lengua que, además de su riqueza lingüística, incorporan contenidos socioculturales muy apreciados por el alumnado. Por último, las actividades de reflexión y debate generadas a partir del análisis de los proverbios italianos seleccionados se han valorado muy positivamente por parte de los alumnos, ya que se les ha dado la oportunidad de expresar diferentes puntos de vista y compararlos con las ideas, los consejos y las tradiciones populares italianas transmitidas de generación en generación a través de las paremias. Sin duda, los resultados obtenidos con la propuesta didáctica que hemos presentado y evaluado aquí nos animan a continuar trabajando en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, aportando ideas innovadoras que fomenten un aprendizaje significativo integrador de contenidos lingüísticos y socioculturales.

REFERENCIAS

- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Gredos.
- Echenique Elizondo, M.T. (2021). *Principios de Fraseología Histórica Española*, Madrid: Instituto Universitario «Seminario Menéndez Pidal».
- Franceschi, T. (1997). “El Atlas Paremiológico Italiano (API) y el Centro Interuniversitario de Geoparemiología de la Universidad de Florencia”, *Paremia* 6, 223-234.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lapucci, C. (2007). *Dizionario dei proverbi italiani*. Mondadori.
- Sevilla Muñoz, J. y Crida Álvarez, C.A. (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22, 105-114.
- Pittàno, G. (2016). *Dizionario dei modi di dire*. Bologna: Zanichelli.
- Sardelli, M.A. (2006). “La paremiología italiana desde 1996 en adelante”. *Interlingüística*, 17, 971-980.
- Sevilla Muñoz, J. y Cantera Ortiz de Urbina, J. (2008). *Pocas palabras bastan. Vida e interculturalidad del refrán*. Salamanca: Centro de Cultura Tradicional Ángel Carril.
- Sevilla Muñoz, J. y Zurdo Ruiz-Ayúcar, M.T. (2005). “Refranero multilingüe”. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/listado.aspx> [Fecha de última consulta: 24/04/2024].
- Slobin, D.I. (1987). “Thinking for Speaking”, *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 13, 435-445.

La enseñanza explícita de la macrofunción expositiva en estudiantes italianos de E/LE de nivel C1

María Teresa Martín Sánchez¹, Consuelo Pascual Escagedo²

¹*Universidad de SALERNO (Italia)*

²*Universidad UniPegaso (Italia)*

Abstract: This paper is the result of an experience on the expository macrofunction carried out in the classroom in the field of teaching/learning of Spanish as a foreign language. The aim is to analyze the competence in writing expository texts of 30 fifth year students (C1 level) of SFL of the *Lingue e Letterature Moderne* degree at the University of Salerno. Three steps were followed: 1) explicit instruction of the expository macrofunction, following the Plan Curricular del Instituto Cervantes: Discursive Genres and Textual Products chapter; 2) students analysis of real expository texts written by native Spanish speakers available on the Internet; 3) production of short expository texts. The work is developed following the assumptions of action research in the classroom with a qualitative and quantitative approach, although with greater attention to the former. The prototypical structure of the expository macrofunction and linguistic elements (verbal tenses, relationship between statements and discourse markers) have been analyzed. The results indicate that the students have assimilated the structural organization of the expository text. However, little variety has been found in the use of discourse markers, with repercussions on the texts cohesion. Therefore, it is our intention to expand the explicit teaching of this aspect.

Keywords: expository macrofunction, prototypical structure, linguistic resources, ELE learners

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico podemos indicar que existe una predominancia de los textos expositivos explicativos, junto a los argumentativos, de hecho, tanto las monografías como los capítulos de libro o los artículos científicos nos remiten a la explicación y, por lo tanto, no tienen el propósito de convencer o de influir directamente en el interlocutor sino favorecer la comprensión de una información que no haya sido comprendida o accesible al destinatario y de este modo cambiar su estado epistémico (Casalmiglia y Tusón, 1999). De hecho, los artículos científicos, las monografías y los capítulos de libro son textos explicativos cuyo propósito es el de cambiar el estado epistémico del interlocutor de modo que se vuelva comprensible una información que sea de difícil comprensión para el interlocutor o que el emisor no crea haber formulado de modo claro y accesible al público lector (Casalmiglia y Tusón, 1999).

En el ámbito universitario la preocupación por la didáctica de la competencia escrita ha aumentado sobre todo en el ámbito de la lengua materna, bajo esta perspectiva diversos autores (Almidón y Landeo, 2021) han señalado que los estudiantes universitarios muestran deficiencias en la producción de textos académicos, así como que la producción escrita contribuye a la asimilación y a la apropiación del conocimiento en un campo de estudio sea este de cualquier tipo (Herrera, 2018). Por otro lado, en lo referente a la producción textual en lengua no materna (extranjera o segunda) no son muchos los

estudios realizados y la situación de nuestros alumnos, nativos digitales, a quienes las nuevas tecnologías les han aportado numerosas ventajas y también desventajas, sobre todo en relación con la escritura, por lo tanto, se plantea la necesidad de crear nuevos enfoques para mejorar su escritura académica desde la perspectiva de la lengua extranjera. Por lo tanto es evidente, como afirman Melguizo y Gallego, que “la escritura en el contexto de la educación superior como una herramienta clave para el estudiantado, por cuanto le permite acceder a nueva información y elaborar nuevos saberes, en un proceso de transformación del conocimiento académicos” (2020, 3). Por otra parte, la producción de textos en el ámbito académico requiere a priori al estudiante una serie de habilidades tanto interpretativas (comprender textos científicos) como de interiorización del saber (Enciso Soto 2022; Sosa y Mazzuchino, 2017) que les permitan redactar sus propios escritos expositivos.

1.1. Los textos expositivos

Las tipologías textuales permiten clasificar los distintos textos, a pesar de la multiplicidad existente estos se pueden ordenar en tipologías que los clasifiquen según un conjunto de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. A principios de los años noventa del siglo pasado Adam propone el concepto de secuencia textual o estructura secuencial del texto, concepto que retoma de Weindrich, y lo diferencia de los tipos de textos afirmando que en un mismo texto pueden aparecer diversas secuencias y que la secuencia dominante será la que defina la tipología textual a la que adscribir el texto en cuestión. Para este autor, la noción de secuencia puede definirse como una red relacional jerárquica y una entidad relativamente autónoma es decir dotada de una organización interna que le es propia y que está en relación de dependencia e independencia con el conjunto del que forma parte.

Los textos expositivo explicativos son característicos del ámbito académico aunque comparten con las secuencias argumentativas algunos elementos o rasgos como pueden ser las definiciones, los ejemplos, las metáforas y las analogías por lo tanto podemos decir que los textos académicos se colocan en dos polos el expositivo-explicativo y el argumentativo y pueden tender hacia una u otra de estas secuencias (Mahecha et al. 2022) pero siempre debemos tener en cuenta que no existe un límite claro entre los dos polos. Lo que aquí tratamos es, como ya hemos dicho, el texto expositivo que se usa como “sinónimo de texto explicativo o informativo” (Melguizo y Gallego, 2020, 3). Las secuencias explicativas fijan con claridad un concepto, que no es necesariamente nuevo, y se tiende siempre hacia la objetividad, por lo tanto su objetivo es el de ilustrar conceptos nuevos sobre un tema que puede ser ya conocido por numerosos sujetos y cuya finalidad es la de promulgar los resultados de una investigación.

Esta tipología de textos tiene como función ofrecer al lector una sucesión de información sobre un tema, conceptos, predicciones, descubrimientos, personajes, generalizaciones y conclusiones; incorporan además explicaciones a la información con el fin de que los lectores comprendan y conozcan los fenómenos que se presentan (Pinto et al., 2017), Además su objetivo es “mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis” (Álvarez y Ramírez, 2010, p. 74) y su característica principal es la de ampliar la información nueva y la precisión conceptual, manteniendo siempre la objetividad. Por lo tanto, la elaboración de un texto expositivo implica un conocimiento previo y profundo sobre el tema que se vaya a tratar, aunque esto no garantice que el texto realizado sea satisfactorio, Como señalan Martínez y Rodríguez (1989, 79) en la producción y comprensión del texto expositivo intervienen tres tipos sistemas de conocimientos: un saber social o interpersonal, un saber conceptual, que se refiere a los conceptos en relación con el tema y con el mundo, y un saber lingüístico o textual, que se refiere al conocimiento

de las formas lingüísticas en general, “no se trata de influir sobre el auditorio, sino que primordialmente se pretende transmitir datos, organizados, jerarquizados” (Álvarez, 1996, 36).

1.1.1. Estructura de los textos expositivos

Para explicar la estructura de los textos expositivos nos basaremos en los trabajos de Álvarez (1996) y Álvarez y Ramírez (2010). Estos autores afirman que la exposición y la explicación van unidas normalmente y que es importante considerar las características textuales y lingüísticas de este tipo de textos, a este respecto, obedecen a un esquema prototípico formado por tres elementos: problema o introducción, resolución y conclusión. La introducción muestra el tema del que trata el texto, sus antecedentes y su contexto. “Se trata de contestar a las preguntas: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? (p. 79). En el desarrollo se presenta la explicación del tema y de los subtemas “se trata de una fase de resolución: porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como...” (p. 79). En la conclusión se cierra la exposición y se resaltan los aspectos que se han desarrollado. “Se trata de la fase de evaluación: así pues..., como conclusión..., en resumen..., en síntesis...” (p.80).

Las principales marcas lingüísticas que conforman el texto expositivo se pueden clasificar en seis niveles: 1) Nivel paratextual. Este nivel abarca los recursos tipográficos que permiten organizar el texto, como tipo de letra, guiones, márgenes, índices, comillas y paréntesis; 2) Nivel textual. En este nivel se engloban los recursos lingüísticos que se refieren a la estructura y el desarrollo de las ideas; 3) Nivel párrafo. Se considera el párrafo como una unidad de estructura y de sentido en la que se desarrolla una idea. Estos autores señalan que las marcas del párrafo son: el punto y aparte, los conectores y los marcadores del discurso que conectan las ideas entre sí y las marcas referenciales que favorecen la cohesión del texto (anáforas, elipsis, repeticiones, etc.); 4) Nivel frase y oración. Son proposiciones que constituyen el párrafo, entre las marcas textuales destacan los signos de puntuación. Tiempos verbales en presente y en futuro de indicativo; verbos copulativos; uso de las formas impersonales, así como el orden lógico de las palabras. Organizadores del discurso que regulan la estructura del texto. Operadores, que facilitan la interpretación del texto. Conectores, cuya función es la de establecer una relación entre los elementos del texto enlazándolos; 5) Nivel de palabra. Se refiere al léxico, generalmente monosemántico y denotativo. Su objetivo es la claridad, la precisión y el rigor, por ello son frecuentes formas lingüísticas como adjetivación específica y pospuesta; sustantivos abstractos; uso de tecnicismos relativos a la materia tratada; términos compuestos, derivados y siglas relativas al tema desarrollado. 6) Nivel ortográfico. Tiene en cuenta la aplicación de las normas ortográficas.

1.3. Objetivos y preguntas de investigación

Desde un diseño metodológico el presente trabajo se plantea los siguientes objetivos:

- Elucidar si la instrucción directa sobre la macroestructura del texto expositivo-explicativo incide positivamente en la redacción de un texto expositivo en alumnos de ELE de nivel C1.
- Indagar si la práctica guiada incide positivamente en la comprensión de la estructura del texto de carácter expositivo-explicativo.

El desarrollo de tales objetivos permite valorar las siguientes cuestiones de investigación: ¿La didáctica que se plantea a través de documentos de trabajo reales, como los artículos científicos o el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006), favorece la reflexión metalingüística, y por lo tanto la comprensión de esta estructura en el alumno? ¿Este

proceso que prevé intertextualidad, favorece la comparación y la reelaboración del texto y, por lo tanto, la comprensión de la estructura del texto expositivo?

En esta investigación se plantean una serie de cuestiones que consideramos novedosas. En primer lugar, si trabajar sobre la enseñanza directa de una tipología específica, el texto expositivo-explicativo, favorece el razonamiento metalingüístico en los discentes. En segundo lugar, si el análisis metalingüístico que realizan los alumnos sobre los textos que se les han ofrecido, favorece la interiorización de la estructura de una tipología textual (texto expositivo-explicativo) desconocida para los discentes como autores, y les capacita para comprender la estructura del mismo. Nuestro propósito ha sido dar las herramientas necesarias al alumno para que entienda, y por lo tanto produzca a partir de ejemplos auténticos un texto que reúna todas las características de la macrofunción expositiva.

2. METODOLOGÍA

Para este trabajo hemos adoptado un enfoque cualitativo, aunque no se ha obviado el aspecto cuantitativo. Las variables objeto de estudio han sido la estructura del texto expositivo (presentación del tema, desarrollo y conclusión) los recursos para desarrollar y concluir el tema y los siguientes recursos lingüísticos: tiempos verbales, relación entre los enunciados y marcadores discursivos. Se trata de un tipo de investigación básica, diseño experimental de carácter expositivo.

Se trata de una muestra por criterio que se basa en el conocimiento y la experiencia que el investigador posee con la muestra de estudio (Vara 2012).

2.1. Participantes

El corpus está formado por 30 estudiantes del último curso del segundo ciclo universitario (Laurea magistrale) de la licenciatura de Lingue e letterature moderne del Departamento de Studi umanistici de la universidad de Salerno (Italia). Los informantes son todos italianos, mujeres, con una edad comprendida entre los 21 y los 24 años, tienen un nivel de español equiparable al C1 del Marco común europeo de referencia y todos ellos estudian otra lengua entre inglés, francés, alemán y ruso. Todas las informantes consintieron a que sus trabajos fueran objeto de estudio. Las producciones se han anonimado y se han nombrado con las iniciales del nombre y del apellido de los discentes.

A continuación especificaremos la implementación de las actividades que se han llevado a cabo. Como se ha indicado, el objetivo de esta investigación era el de comprobar si la enseñanza directa de la macrofunción expositiva es rentable para la producción escrita de los alumnos.

2.2. Procedimiento

El procedimiento consta de los pasos que se detallan a continuación:

- Enseñanza explícita de la macrofunción expositiva según se especifica en el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) para el nivel C1.
- Ilustración de la estructura de cada una de las partes de un artículo científico y análisis de las características morfosintácticas y pragmáticas de los mismos.
- Discusión y puesta en común, en grupos de 5 alumnos, de las características que aparecen en los artículos analizados y observación de los fenómenos lingüísticos que aparecen en ellos.
- Elaboración de los nuevos textos.

2.3 Instrumentos

Todas las fases del proceso se realizaron bajo la guía didáctica de la profesora, el primer paso fue la enseñanza explícita de las macrofunción expositiva, para ellos se han seguido las indicaciones que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), (en adelante PCIC) ha desarrollado para ilustrar tanto la estructura como los recursos lingüísticos para los niveles C1 y C2 (Instituto Cervantes, 2006, Vol. III, pp. 368-374) referidas a las secuencias textuales expositivas que aparecen en los artículos científicos.

Seguidamente, para analizar la estructura del texto expositivo se consultaron algunos artículos disponibles en internet, en particular, los de las revistas LinRed y Nebrija. Los estudiantes hicieron inventarios de los recursos lingüísticos empleados en las diferentes secciones de los artículos comparándolos con los indicados en el PCIC. En reuniones plenarias se discutió sobre los aspectos que podrían crear confusión. Por último, se procedió a “desmontar” la estructura de los artículos científicos en las diferentes partes de su estructura para mejorar el grado de comprensión de las mismas y poder utilizarlas como ejemplo para la creación del propio texto expositivo, escrito en español.

Para el análisis de los nuevos textos, como ya se ha indicado, se ha elaborado una rúbrica basada en el PCIC que ilustramos en la Tabla 1. Tenemos que precisar que, al tratarse de una implementación didáctica que se basa en la utilidad de la enseñanza directa de la macrofunción expositiva con la ayuda de materiales auténticos como los diferentes artículos científicos y el Plan curricular, la rúbrica de evaluación se ha basado en este documento y no se han tenido en cuenta las numerosas publicaciones sobre marcadores del discurso a las que los discentes no han tenido acceso.

Tabla 1. Rúbrica para el análisis. Fuente: elaboración de las autoras

Macrofunción explicativa
Proceso prototípico
Presentación o definición general del tema
Desarrollo
Conclusión
Recursos para desarrollar la exposición
Definición
Pregunta retórica
Ejemplificación
Desarrollar o concluir un tema o subtema
Definición
Clasificación
Ejemplificación
Analogía
Cita
Elementos lingüísticos
Tiempos verbales
Presente de indicativo histórico
Futuro imperfecto de indicativo

Deixis textual y marcadores discursivos

Conectores:

Aditivos: *todavía más, más aún, aún más, encima, de igual manera/modo, igualmente*

Consecutivos: *de ahí, pues, así pues, por consiguiente*

Contraargumentativos: Expresión de contraste entre los miembros: *por el contrario, al contrario, contrariamente.*

Introducción de un argumento contrario: *pese a, ahora bien.*

Matización del primer miembro de la argumentación: *con todo*

Estructuradores de la información:

Ordenadores: De inicio: *antes que nada, bien.*

De continuidad: *de igual forma / manera / modo...*

De cierre: *a modo de conclusión...*

Comentadores: *Pues bien*

Reformuladores: Explicativos: *dicho de otro modo*

Recapitulativos: *en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo.*

Rectificativos: *más bien*

De distanciamiento: *de cualquier manera / forma / modo, en todo caso.*

Digresores: *a este respecto, de todas (las) maneras.*

Operadores discursivos:

De refuerzo argumentativo: *de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad*

De refuerzo conclusivo: *y ya está, y punto, y se acabó*

Ejemplificadores: *por ejemplo*

Tematizadores: *en cuanto a*

Relación entre enunciados

Oraciones compuestas por coordinación

Oraciones subordinadas adverbiales

En relación con los marcadores discursivos en el análisis se han incluido los ejemplificadores y los tematizadores que, si bien, no aparecen entre los indicados por el PCIC los discentes los han incluido en sus producciones. El motivo de esta inclusión se debe a que estos dos operadores aparecen en los artículos científicos que han analizado los alumnos y, por lo tanto, los han utilizado en los textos expositivos que han realizado.

3. RESULTADOS

Siguiendo las indicaciones del PCIC, hemos analizado, en primer lugar, la estructura prototípica de los textos expositivos, organizada en tres partes: presentación o definición general del tema, desarrollo y conclusión. En segundo lugar, los recursos para desarrollar la exposición: presentar un tema o subtema nuevo (definición, afirmación general, preguntas retóricas y ejemplificaciones) y desarrollar y concluir un tema o subtema (definición, clasificación, ejemplificación, analogía y citas). En tercer lugar, hemos recogido algunos elementos lingüísticos característicos de la macrofunción que nos ocupa (tiempos verbales, la relación entre los enunciados y los marcadores discursivos).

Desde el punto de vista temático, los informantes han llevado a cabo exposiciones sobre cuestiones gramaticales en español (usos de preposiciones, de tiempos y modos verbales, etc.) y temas divulgativos. Solo en siete casos se han dado instrucciones para hacer recetas de cocina.

En cuanto a la estructura prototípica, en los treinta textos se han hecho la presentación o definición general del tema y el desarrollo. Sin embargo, en once de las exposiciones no se ha llevado a cabo la conclusión.

Por lo que concierne a los recursos para desarrollar la exposición, en la presentación o definición general del tema, se han empleado siempre definiciones y afirmaciones generales. Como mostramos en el ejemplo 1.

Ej. 1. AB: El pretérito perfecto y el pretérito indefinido describen acciones que han tenido lugar en el pasado. Se aplican a situaciones diferentes: el pretérito indefinido se usa para acciones que ocurrieron puntualmente en el pasado y no guardan ninguna relación con el presente; el pretérito perfecto expresa una acción que ocurre en un marco temporal que aún no ha finalizado, que da lugar a una situación que sigue teniendo validez en el presente.

En seis casos se han añadido también preguntas retóricas.

Ej. 2. JP: La alternancia entre los verbos ir y venir constituye uno de los asuntos que puede confundir a los estudiantes a la hora de aprender el español. El uso de uno u otro tiene estrecha relación con el contexto de referencia y, más estrictamente, con el punto de vista del hablante. Pero *¿cómo podemos diferenciarlos?* A continuación, veremos algunos ejemplos para entender cómo emplearlos correctamente.

En el desarrollo, se han utilizado definiciones, clasificaciones y ejemplificaciones. En un solo texto se han aplicado citas.

Ej. 3. SR: Antes que nada, tenemos que decir que existen varias teorías que han surgido a lo largo del tiempo. Según la explicación más clásica que nos da la R.A.E. (1.973, 557-558, cit. en Moreno, 1995):

Por lo que respecta a los tiempos verbales siempre aparece el indicativo, en particular, el presente y el futuro, como se observa en los ejemplos 1 y 2. En el caso de las recetas también se utiliza el imperativo y el infinitivo.

Ej. 4. VR: Para preparar los churros, vierta el agua y la sal en un cazo y llévelo a ebullición; mientras tanto, tamice la harina en un bol aparte.

Cuando el agua rompa a hervir, añadir la harina de golpe y remover inmediatamente con una cuchara de madera.

Por lo que se refiere a la relación entre los enunciados, son dominantes las oraciones simples y las oraciones compuestas por coordinación. Frecuentes son también las subordinadas de relativo. Baste como muestra los ejemplos señalados más arriba.

Por último, el análisis de los marcadores del discurso en los textos expositivos ha dado como resultado que se han empleado diez tipos diferentes de marcadores que, en orden de frecuencia de aparición son: aditivos/continuadores (21,19%), ordenadores (20, 18%), contraargumentativos (18, 16%), recapitulativos (15, 13%), ejemplificativos (14, 12%), consecutivos (10, 9%), explicativos (5, 4%), de refuerzo argumentativo (4, 3%), introductores (3, 3%) y, por último, tematizadores (3, 3%). Recogemos estos datos en el Gráfico 1.



Figura 1. Tipos de marcadores del discurso

Dentro de los marcadores aditivos/continuativos, el más empleado ha sido *además* (12, 60%), *también* (4, 20%), *asimismo* (2, 9%), *a su vez* (2, 10%) e *igualmente* (1, 5%).

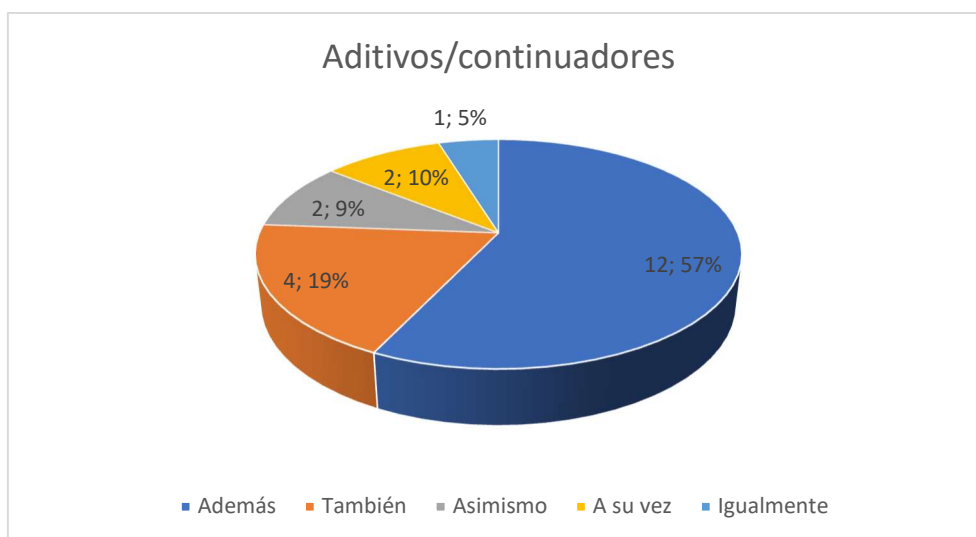


Figura 2. Tipos de marcadores aditivos/continuativos

En los ejemplos 5-9, ilustramos el uso de cada uno.

Ej. 5. GF: Así, al no haber nexos, las dos partes de una oración yuxtapuesta pueden intercambiarse entre sí sin que el significado se altere o cambie.

Además, por su naturaleza, las yuxtaposiciones en el lenguaje no son muy precisas y se manejan con cierto margen de ambigüedad.

Ej. 6. LP: Cabe mencionar *también* el futuro perifrástico o sea construido como perífrasis verbal con el verbo ir seguido por la preposición *a* y que indica un futuro inmediato no especificado.

Ej. 7. SL: *Asimismo*, los artículos que acompañan los sustantivos concuerdan con ellos en género y número.

Ej. 8. SL: *A su vez*, los sustantivos comunes se pueden clasificar en función de la naturaleza de los elementos extralingüísticos. Así que podemos distinguir: sustantivos concretos y abstractos, contables y no contables, individuales y colectivos.

Ej. 9. CR: En primer lugar, conviene empezar con el uso más común de empleo del futuro con expresiones de tiempo como mañana, la semana que viene o el próximo año. Es el caso de: «El próximo verano visitaré a mis abuelos en Granada». *Igualmente*, para referirse a un futuro próximo se puede utilizar incluso la forma «ir a + infinitivo».

En cuanto a los veinte ordenadores, se han hallado once tipos diferentes. Los más frecuentes han sido *en primer lugar* (5, 27%), *en segundo lugar* (4, 21%), *por último* (2, 11%) y *antes que nada* (2, 11%). Los siete restantes han aparecido una sola vez en los 30 textos expositivos (5% cada uno). Se trata de: *primero*, *ante todo*, *el primer paso*, *al final*, *finalmente*, *por otro lado* y *a continuación*. Recogemos en los ejemplos 10-12 algunos usos..

Ej. 10. SL: *En primer lugar*, analizaremos las formas que presentan los sustantivos, ya que se pueden clasificar según el género y el número.

En segundo lugar, examinaremos la distinción entre sustantivos propios y comunes.

Ej. 11. VD: *Antes de todo*, sabemos que los tiempos verbales se dividen en simples y compuestos.

Ej. 12. LP: *Por último*, hay que considerar también los valores trasladados que en lengua española son tres:

Le siguen en frecuencia los marcadores contraargumentativos (18, 16% del total) y han sido de cuatro tipos diferentes: *sin embargo* (9, 50%), *en cambio* (5, 28%), *por el contrario* (2, 11%) y *mientras que* (2, 11%).

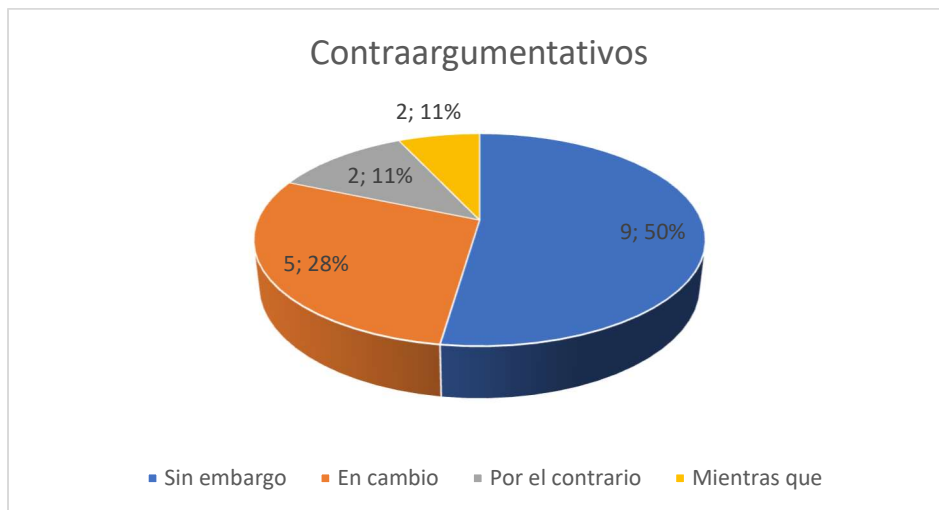


Figura 3. Tipos de marcadores contraargumentativos

Mostramos un ejemplo de cada uno (ejemplos 13-16).

Ej. 13. MB: Entender si se trata de una perífrasis o no, no es algo tan fácil. *Sin embargo*, hay una estrategia que nos puede ayudar a reconocerlas con mayor facilidad:

Ej. 14. CG: El pretérito indefinido, *en cambio*, se utiliza para expresar una acción iniciada y terminada en un determinado momento en el pasado

Ej. 15. MR: *Por el contrario*, usamos el verbo estar para:

Ej. 16. AG: *Mientras que* cuando la roca se ha formado a partir del enfriamiento de lava en la superficie, se denominan como roca ígnea extrusiva.

Los marcadores recapitulativos empleados (15, 13% del total) han sido *en suma* (9, 60%), *en conclusión* (3, 20%), *en definitiva* (2, 13%) y *en resumen* (1, 7%). En todos los casos se han utilizado en la sección de la conclusión.

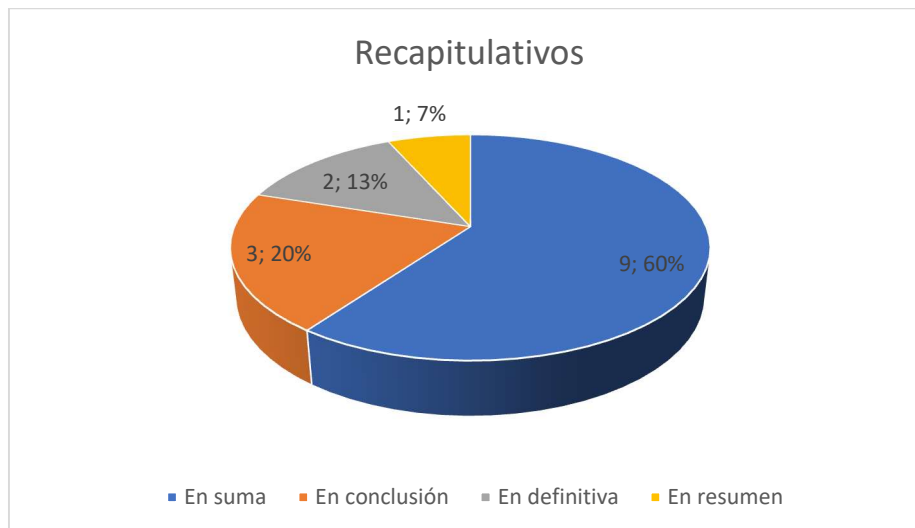


Figura 4. Tipos de marcadores recapitulativos

Recogemos algunos ejemplos (17-20).

Ej. 17. AB: *En suma*, hemos presentado un muy breve análisis de los dos tiempos verbales...

Ej. 18. CG: *En conclusión*, hay que saber también que en algunos países latinoamericanos, así como en determinadas comunidades españolas, no se emplea el pretérito perfecto...

Ej. 19. JP: *En definitiva*, este breve análisis nos ha dado algunos conceptos clave sobre la alternancia entre los verbos ir y venir. Como afirmado, lo más importante es fijarse en el punto de vista del hablante para que se entienda bien su ubicación en el momento del acto comunicativo.

Ej. 20. AG: *En resumen*, la lengua española nos ofrece todas las herramientas que necesitamos para manejarla correctamente sin cometer errores, ¡lo único que hay que hacer es estudiar y aprender estas reglas!

Los marcadores ejemplificativos han sido de cuatro tipos: *por ejemplo* (10, 72%), *baste como muestra* (2, 14%), *baste con los ejemplos* (1, 7%) y *como por ejemplo* (1, 7%).



Figura 5. Tipos de marcadores ejemplificativos

Ej. 21. BP: Hay situaciones y contextos en los que ambas preposiciones son correctas, pero se elige una según la finalidad. Por ejemplo= Mientras que usamos *Por* para enfatizar la causa de una acción, *Para* se usa para indicar su propósito: estudio *para* ser abogado.

Ej. 22. AB: Sin embargo, para que se consiga la comprensión, es necesario conocer el uso correcto de los marcadores temporales para cada uno de los verbos. *Baste como muestra...*

Ej. 23. PG: *Baste con los ejemplos*: “¿hay una escuela en tu ciudad?”; “en su casa hay cinco personas”; “hay muchos libros en mi mochila”; “hoy no hay clase de inglés”.

Por lo que se refiere a los últimos 5 tipos de marcadores analizados, consecutivos (10, 9%), explicativos (5, 4%), de refuerzo argumentativo (4, 3%), introductores (3, 3%) y, por último, tematizadores (3, 3%), dada su poca frecuencia y variedad, resumimos los resultados en la tabla 2.

Tabla 2. Tipos y número de marcadores consecutivos, explicativos, de refuerzo argumentativo, introductores y tematizadores.

	Tipología	Valor
Consecutivos	Por lo tanto	5
	Así	3
	Así que	2
Explicativos	Es decir	5
De refuerzo argumentativo	De hecho	3
	En efecto	1
Introductores	Por su parte	2
	A continuación	1
Tematizadores	Por lo que se refiere a	2
	En cuanto a	1

4. CONCLUSIONES

En este trabajo, el objetivo fue analizar la competencia en la escritura de textos expositivos de 30 alumnos del quinto curso de ELE de la carrera de Lingue e Letterature Moderne de la universidad de Salerno. Para ello, se siguieron las indicaciones ofrecidas

por el Plan Curricular del Instituto Cervantes en la sección Géneros discursivos y productos textuales.

El PCIC propone una estructura prototípica organizada en tres partes: presentación o definición general del tema, desarrollo y conclusión. Por otra parte, ofrece recursos para desarrollar la exposición: presentar un tema o subtema nuevo (definición, afirmación general, preguntas retóricas y ejemplificaciones) y desarrollar y concluir un tema o subtema (definición, clasificación, ejemplificación, analogía y citas). Asimismo propone elementos lingüísticos característicos de la macrofunción que nos ocupa (tiempos verbales, estrategias para dar énfasis a las informaciones nuevas y compartidas, deixis espacial, temporal y personal, deixis textual y marcadores discursivos). Dentro de los recursos lingüísticos, en nuestro análisis hemos atendido a los tiempos verbales y al uso de los marcadores del discurso.

Por lo que se refiere a la estructura prototípica, en los treinta textos expositivos se han hecho la presentación o definición general del tema y el desarrollo. Sin embargo, no se ha realizado la conclusión en once de las exposiciones.

Por lo que concierne a los recursos para desarrollar la exposición, en la presentación o definición general del tema, se han utilizado siempre definiciones y afirmaciones generales. Por otra parte, en seis casos se han formulado preguntas retóricas.

En el desarrollo, se han empleado definiciones, clasificaciones y ejemplificaciones. En un solo texto se han aplicado citas. Por lo que respecta a los tiempos verbales siempre aparece el indicativo, en particular, el presente y el futuro, como se observa en los ejemplos 1 y 2. En el caso de las recetas también se utiliza el imperativo y el infinitivo. Por lo que se refiere a la relación entre los enunciados, son dominantes las oraciones simples y las oraciones compuestas por coordinación. Frecuentes son también las subordinadas de relativo.

Por último, en el análisis de los marcadores del discurso se han encontrado diez tipos diferentes de marcadores que, en orden de frecuencia de aparición son: aditivos/continuadores (21,19%), ordenadores (20, 18%), contraargumentativos (18, 16%), recapitulativos (15, 13%), ejemplificativos (14, 12%), consecutivos (10, 9%), explicativos (5, 4%), de refuerzo argumentativo (4, 3%), introductores (3, 3%) y, por último, tematizadores (3, 3%).

Los resultados obtenidos indican que nuestros alumnos universitarios de nivel C1 de ELE han asimilado adecuadamente la organización estructural del texto expositivo, los recursos para desarrollar la exposición y el uso de los tiempos verbales gracias a la enseñanza directa de esta macrofunción con documentos auténticos. Los alumnos han sido capaces de aplicar las indicaciones del PCIC ya desde el primer texto que han producido y, en la fase de discusión, han comprendido los fallos que tenían sus textos y han implementado las correcciones necesarias. Sin embargo, en cuanto al uso de los marcadores del discurso hemos hallado poca variedad y, en tres textos, ausencia total, con las consecuentes repercusiones en la cohesión del texto. Por ello, es nuestra intención profundizar con los estudiantes esta deficiencia, mediante la enseñanza explícita específica de este aspecto, con el objetivo de que mejoren sus producciones en sus textos expositivos.

El presente trabajo lo han realizado las autoras consensualmente y ambas se han ocupado de todas sus fases y partes, sin embargo, por las leyes de autoría italianas debemos especificar que María Teresa Martín Sánchez es autora de los puntos 1 y 2 y Consuelo Pascual Escagedo es autora de los puntos 3 y 4.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Almidón, C., Almidón, Á. y Landeo, A. (2021). Experiencias significativas con estudiantes de educación universitaria para la producción de textos académicos. *Revista de Filosofía*, 2(98), 356–373. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5528046>.
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.
- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, 32(2), 73-88.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir*. Ariel.
- Enciso-Soto, R. A., Simangas-Villalobos, A. R., Collazos-Roque, E. G. y Álvarez-Huari, M. Y. (2022). Producción de artículos de divulgación expositiva en el nivel universitario: características textuales. *INNOVA Research Journal*, 7(3.2), 1-18. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2.2022.2163>.
- Herrera, R. (2018). *Texto de divulgación científica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (Vol.2). Biblioteca Nueva.
- Mahecha, V., Álvarez, P. y Mateus, G. (2022). Caracterización de textos expositivo-explicativos empleados en la fundamentación lingüística de estudiantes de pregrado. *Lenguaje*, 50(1), 175-204. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11441>.
- Martínez, A. y Rodríguez, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de Lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 77-87.
- Melguizo, E. y Gallego, J. (2020). A Rubric to Assess Expository Texts. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.22>.
- Pinto Yerovi, A., Acosta Luis, D. y Estupiñán Ricardo, J. (2017). La evaluación y construcción de textos expositivos a partir de situaciones de aprendizajes. En M.R. Tolozano Benítez y R. Arteaga Serrano (Ed.), *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos* (pp. 907-916). Instituto Superior técnico bolivariano de tecnología.
- Sosa de Montyn, S. y Mazzuchino M. G. (2017). *Lectura y escritura en la universidad. Prácticas discursivas*. Comunic-Arte.
- Vara, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales*. Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres. <http://bit.ly/3AzVjF6>

Investigar y prevenir la violencia sexual en el ámbito universitario a través de nuevas metodologías docentes: Grupo InnovAcción e Instituto de Justicia y Género

Rosa María Ricoy-Casas, Raquel Fernández-González

Universidad de Vigo (España)

Abstract: Es fundamental conceptualizar, enumerar, cuantificar, analizar críticamente y visibilizar la violencia sexual y crear con ello conciencia sobre su importancia para la prevención y la punibilidad, especialmente entre los más jóvenes, y a través de nuevas tecnologías. Presentamos el diseño de este proyecto y su implementación en el aula universitaria, a través de metodologías innovadoras que son capaces de captar la atención del alumnado y crear entornos favorecedores para su prevención y erradicación, midiendo con datos la situación en la que se encuentra el alumnado de nuestras titulaciones. Constituye un modelo de investigación para deconstruir preconceptos, estereotipos, retóricas y eslóganes en torno a la violencia de género; discutir sobre esta problemática; dar a conocer herramientas, medios y procedimientos (administrativos y penales); un ejemplo de cómo entender que las nuevas metodologías y las herramientas docentes innovadoras pueden crear acciones y soluciones a los retos existentes en la sociedad. Asimismo permite entender la acción pedagógica como aprendizaje haciendo servicio a la comunidad, una práctica transformadora con dimensión política, orientada a la formación, justicia, a la igualdad de oportunidades, empoderando a las personas para ejercer una ciudadanía activa y responsable, y por lo tanto agentes de cambio.

Keywords: Sexual violence, innovative university teaching, Project Based Learning.

1. INTRODUCCIÓN

Numeroso profesorado universitario somos conscientes de que el alumnado es más permisivo con todo tipo de usos de las nuevas tecnologías y la protección de datos, su utilización intensiva como nativos digitales (relaciones sociales, videojuegos, educación, ámbito laboral), y es precisamente en estos espacios donde se ha creado una espiral expansionista de este tipo de delitos. *Han normalizado la invasión de la intimidación, la hipersexualización o la pornografía* (Gómez-Miguel et. al., 2023). Se han tipificado nuevos delitos que reflejan estas nuevas realidades como el denominado ciberexhibicionismo o cyberflashing; grooming; o sexting. Es más, el Tribunal Supremo español ha dictaminado en algún caso concreto que el delito de “grooming” es también agresión sexual. Es decir, que una violación también puede producirse online, aunque agresor y víctima no estén juntos físicamente, al concurrir la intimidación propia que recoge para estos delitos el Código Penal. Así se reputó la obtención de vídeos sexuales a través de redes sociales -en concreto Tuenti (Sentencia 447/2021 del Tribunal Supremo de 26 de mayo de 2021).

Son múltiples y variadas las formas de comisión delictiva en este ámbito y sus nuevas terminologías como el revenge porn, el sex phishing, camfecting (infectando el terminal de la víctima, activando su webcam de manera remota para registrar imágenes sexuales) o la ciberextorsión, en su mayoría pornovenganzas. Asimismo, deben visibilizarse prácticas violentas que ahora tienen cierta repercusión mediática con falta de

consentimiento por parte de la víctima como el *stealth* cuando la pareja sexual retira el preservativo, que se unan más personas a las relaciones sexuales, que se empiecen a normalizar ciertas prácticas como ciertos comentarios sexuales dañinos, tocamientos no consentidos, acorralamientos, acoso y hostigamiento, o incluso el “ghosting” o desaparecer y bloquear a la víctima en las redes sociales sin previo aviso, creando presión con el fin de conseguir un resultado sexual.

También puede haberse creado confusión con mensajes contradictorios que alimenten ideas, eslóganes, discursos misóginos como la denominada ideología de género, que la violencia no tiene género, o que la violencia de género es un invento ideológico, así como otros discursos polarizadores entorno a la percepción social de la violencia sexual contra las mujeres (García-Mingo et al., 2022; García-Mingo & Díaz-Fernández, 2022), a lo que algunos han denominado como *manosfera* (Ging y Siapera, 2018) (Centro Reina Sofía, 2023). Sólo hay que observar cualquier manifestación cultural, especialmente algunos productos audiovisuales y/o filmicos, para visualizar el colectivo protagonista, los argumentos y contextos de la violencia, y el reclamo de los mismos que a veces son normalizados por la sociedad, lo que puede estar minimizando sus graves consecuencias. Tal vez por ello muchas actrices de Hollywood han promovido campañas contra las agresiones machistas como *me too*, en el ánimo de servir de modelo también para la denuncia. La violencia de género (una de cuyas manifestaciones es la violencia sexual), es una realidad que, lejos de reducirse, ha aumentado no sólo en España, sino en toda Europa. Según los datos de marzo de 2024 del Consejo General del Poder Judicial (en 2023 al menos 194.658 mujeres han sufrido violencia de género, más que la población de ciudades como Alcalá de Henares). Una de cada 20 mujeres ha sido violada en algún momento desde los 15 años en Europa (Agencia de los Derechos Fundamentales, FRA), y en España se producen de tres a cuatro violaciones al día (Ministerio de Igualdad) (Gil y Ulzurum, 2018).

La evidencia de esta preocupación ha alentado a la producción normativa en el ámbito de la Unión Europea (Directiva 2024/1385 de 14 de mayo de 2024 sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica). Exige que todos los países de la UE tipifiquen como delito la mutilación genital femenina, el matrimonio forzado y la ciberviolencia o violencia digital, así como la difusión no consentida de imágenes íntimas entre otros delitos de este tipo (los Estados miembros disponen de 3 años para incorporarla a su derecho interno). Por lo mencionado anteriormente, y porque consideramos que la docencia es contribuir al conocimiento aplicado a la realidad, al desarrollo de valores cívicos y respetuosos con los derechos humanos, a la prevención de conductas delictivas incluso a través de metodologías innovadoras que sean capaces de captar la atención del alumnado, hemos introducido contenidos y diseños formativos que puedan ayudar a prevenir la violencia sexual, precisamente en un colectivo, los jóvenes, que nos parece especialmente vulnerable. Esperamos que de este modo podamos estar contribuyendo a su formación integral y a la mejora de la calidad pedagógica en el ámbito universitario. Nuestro grupo de innovación docente está dirigido a la aplicación práctica, a la búsqueda de soluciones, de ahí su denominación: *InnovAcción*, y nuestra adscripción como investigadoras del Instituto de Investigación en Justicia y Género fortalece nuestras inquietudes en relación a estas relevantes temáticas.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Nuestras preguntas de investigación están determinadas con el propósito principal de esta investigación y proyecto docente: investigar y prevenir la violencia sexual en el ámbito universitario a través de nuevas metodologías docentes. Para ello hemos investigado

inicialmente para conocer con profundidad los aspectos relacionados con la violencia sexual en jóvenes, analizar la información que podamos recabar en el aula, poder implementar un proyecto docente que consideremos más eficaz para nuestros propósitos, evaluar la propuesta y analizar los datos resultantes, para poder analizar, reflexionar, conocer críticamente la situación del problema y también la posibilidad de implementar medidas o sugerirlas en el ámbito universitario. Además de los aspectos concretos que señalaremos al respecto sobre las preguntas de investigación y el método (el cual se encuentran orientados por ellas), consideramos aplicados los criterios FINER, al ser una propuesta factible, interesante, novedosa, ética y relevante.

2.1. Preguntas de investigación

¿Por qué existe la violencia de género? Nos preguntamos si el alumnado universitario acepta considerar que la violencia de género es una cuestión estructural o cultural, y/o que se explica por los rasgos particulares de los individuos que la protagonizan, y si aceptan que se encuentra determinada por factores como la clase social, la edad, el nivel educativo, la existencia de malos tratos en la familia de origen, el consumo de drogas o alcohol. Queremos saber si son pesimistas sobre las soluciones abordadas desde las políticas públicas. Pretendemos conocer su opinión y en qué grado han influido diversos estereotipos y tópicos sobre la violencia de género.

Nos interrogamos sobre si son conscientes de que las mujeres se encuentran en un mayor riesgo de padecer la violencia sexual por el mero hecho de pertenecer a un sexo determinado, y si el alumnado muestra desconfianza hacia las denuncias de las mujeres, si consideran que se utilizan como método para ejercer presión y obtener beneficios. Queremos saber si conocen algunas herramientas, medios y procedimientos (administrativos y penales) en caso de que se encuentren en una situación de este tipo, y si han sido objeto de algún abuso o agresión y lo han denunciado, o si conocen casos concretos con los que lo hayan visibilizado.

¿Por qué aumenta la violencia de género (y la violencia sexual)? ¿Tiene el alumnado universitario, por su edad y nivel de formación, más y mejores herramientas de manera progresiva para su prevención, denuncia y castigo? ¿Son las nuevas tecnologías habilitadoras de nuevas formas de violencia de género y/o de traspasarla del mundo offline al online? ¿La violencia sexual puede incrementar los daños o su persistencia si se ejerce a través de internet? ¿Algunos comportamientos pueden considerarse violación aún sin contacto físico? ¿Son conscientes de su materialización a través de estos medios y los nuevos delitos que se han regulado para prevenirlos y sancionarlos? A pesar de crecer la violencia sexual, ¿los jóvenes la identifican mejor al ser nativos digitales?

Entendiendo que las nuevas metodologías y las herramientas pedagógicas innovadoras pueden ejercer un impacto positivo en la realización de prácticas en clase y la posibilidad de crear un entorno favorecedor en la adquisición de conocimientos y la colaboración en las actividades a desarrollar, las docentes se plantean sobre las técnicas que favorecerán la realización de las mismas.

2.2. Método

2.2.1. Trabajo de investigación y desarrollo de contenidos docentes

Para poder implementar la temática propuesta y las técnicas de innovación docente, debe partirse para su realización de una revisión, estudio y análisis crítico de los aspectos teóricos a través de las principales bases de datos normativas, jurisprudenciales y científicas sobre la temática de violencia sexual en contextos online. PI1. Violencia sexual en contextos online (normativa y jurisprudencia); PI2. Violencia sexual en contextos online (artículos científicos teóricos); PI3.-Violencia sexual en contextos online

(documentación gris: información procedente de organismos e instituciones públicas y gubernamentales).

Para la búsqueda de normativa y jurisprudencia (PI1), se utilizó la base de datos Aranzadi Instituciones (Aranzadi Insignis) que es una de las bases de datos más completa que la que se incluye información jurídica, doctrinal y práctica de autores relevantes actualizada. En el caso de la normativa, se acotó la búsqueda para los últimos 5 años (2018-2023) con el operador booleano. Y se utilizó para incluir términos como violencia sexual e internet en una primera búsqueda con 322 resultados, y después para una segunda búsqueda de violencia sexual y online con 63 resultados (el 90% de estos últimos incluidos en la anterior búsqueda). Se eliminaron normas repetidas y no pertinentes al realizar nuevamente la búsqueda de dichos contenidos en cada norma. Las normas más utilizadas se redujeron a 32 (entre las que deben destacarse el código penal, las normas relativas a la legislación sobre igualdad y violencia de género nacional y autonómica, o sobre comunicación y publicidad). En el caso de la jurisprudencia, se comprobó que los resultados eran los mismos al introducir en el apartado texto la frase violencia sexual o abuso sexual (únicamente en resoluciones de sentencia) en el periodo (2018-2023), en los que una vez obtenidos para realizar una búsqueda más precisa, se fueron introduciendo palabras clave como sexting o grooming para buscar en los resultados, en los que se recuperaron en cada ocasión no más de 70 sentencias. También se tuvo en cuenta jurisprudencia relevante citada en artículos científicos.

Para llevar a cabo la revisión sistemática de la literatura, inicialmente se siguieron las pautas metodológicas de PRISMA, abarcando sus tres fases fundamentales: planificación, ejecución y presentación de resultados, permitiendo identificar el contexto previamente estudiado y determinar hallazgos, limitaciones, implicaciones, brechas y áreas de trabajo futuras para responder a la pregunta de investigación planteada (PI2) (Page et al., 2021; PRISMA, s.f.). Durante la etapa de planificación de la revisión, se diseñó una estrategia de búsqueda exhaustiva que abarcó los términos clave pertinentes para el estudio (online sexual violence) y con la pretensión de analizar las cuestiones más innovadoras y recientes desde el punto de vista legal, se acotó a los dos últimos años estudiados (2022-2023). En esta revisión sistemática de la literatura (figura 1), se han seleccionado artículos de revistas indexadas en Web of Science. Una vez obtenidos los resultados (en la que se obtuvo 491 resultados), se procedió a redefinir la búsqueda a artículos científicos, en open access y del área criminology penology (77 resultados), y a continuación a descartar trabajos duplicados, que no respondían al ámbito de estudio, y/o pertinentes con la pregunta de investigación. Después se complementaron los resultados con otras investigaciones y publicaciones oficiales de organismos públicos y privados que no se encuentran en estas delimitaciones ni formatos, utilizando también en una fase posterior, como complemento para el análisis y las reflexiones, trabajos con búsqueda manual en Google Scholar (PI3).

El conocimiento previo docente deber versar no sólo sobre la temática relativa a la violencia sexual, sino también sobre las herramientas y metodologías innovadoras que se pueden ajustar mejor desde el punto de vista pedagógico. En ese sentido, cabe resaltar el análisis ya realizado sobre innovación docente en ciencia política y de la administración en España en las últimas décadas (Ricoy-Casas et. al., 2024). Algunos ejemplos es la autoexigencia en elaborar y adjuntar al alumnado material didáctico innovador en diferentes formatos (documentos, unidades didácticas, guías, infografías, webgrafías, glosarios, novelas gráficas, comics, MOOCs, vídeos, juegos, etc.) que mejore y favorezca la implicación del alumnado en el aprendizaje, incluso estimular que participe en compartir material que se corresponda con las prácticas sugeridas. Citamos algunas

muestras de cómics y novela gráfica por su magnetismo con el alumnado, que se sugieren para su utilización en clase, relacionadas con la violencia sexual y de género (Gutiérrez, 2024) (FAPMI-ECPAT, 2020) (Durán y Ginez, 2015) (Sortzen, 2012) (Oberlin y Méndez, 2022). En relación a los videojuegos (Calderón-Gómez y Gómez-Miguel, 2023).

Para poder obtener información de las prácticas realizadas en clase, el proyecto lleva a cabo encuestas a jóvenes sobre violencia sexual, especialmente en contextos online. Se trata de aportar evidencias cualitativas y cuantitativas sobre su situación actual. Ha de realizarse investigación primaria (datos originales recopilados con el fin de responder a las preguntas de investigación (principalmente a través de encuestas, prácticas/pruebas y observaciones). También investigación secundaria (datos que ya han sido recopilados por otros investigadores) (por gobierno o estudios científicos previos). A través de la investigación cuantitativa nos centramos en datos numéricos que ayudan a detectar tendencias, hacer predicciones y ver correlaciones. La desventaja de este tipo de datos es que es difícil comprender la motivación o el razonamiento, esencialmente, el contexto, detrás de la información que se recopila, lo que dificulta confirmar cualquier teoría que tenga en función de lo que la impulsa. los datos. O bien, puede haber un sesgo estructural, ya que puede estar buscando el tipo de datos incorrecto para su problema, midiendo los datos incorrectamente o utilizando el método de muestreo incorrecto. Por lo tanto, es igualmente importante tener en cuenta la investigación cualitativa, con la que nos centramos en los datos no numéricos.

Realizamos análisis de datos (este proceso implica inspeccionar, limpiar, transformar y modelar datos para extraer información útil de ellos) principalmente desde la perspectiva de las ciencias sociales: análisis descriptivo (para describir o resumir un conjunto de datos); Análisis diagnóstico (busca responder a la pregunta ¿Por qué se sigue produciendo la violencia sexual -especialmente entre jóvenes? mediante una mirada más profunda a los datos para descubrir patrones sutiles. El análisis de diagnóstico puede implicar el análisis de otras fuentes de datos relacionadas, incluidos los datos pasados, para revelar más información sobre las tendencias actuales de los datos (explorar patrones en los datos para explicar anomalías); Análisis exploratorio (implica examinar o explorar datos y encontrar relaciones entre variables que antes eran desconocidas. Debe tenerse en cuenta que por ahora nuestra muestra es pequeña, inferior a 50 alumnos, y que esperamos obtener resultados más representativos cuando realicemos este proyecto durante varios años, e incluso involucrando varios cursos. Ello también nos permitiría llegar al denominado Análisis prescriptivo (recopilando información de otros análisis de datos anteriores y determinando las acciones que los servicios o la Universidad/es pueden asumir para prepararse ante las tendencias previstas). Además de las encuestas y los cuestionarios, se diseñan grupos focales con jóvenes para facilitar discusiones grupales sobre las implicaciones de los comportamientos estudiados. Fomenta el intercambio de ideas y experiencias entre los participantes para identificar patrones y temas emergentes. Finalmente, analizamos en el aula casos concretos de estudio basados en jurisprudencia, especialmente casos controvertidos, donde existen diferentes opiniones doctrinales o en los que no ha habido unanimidad.

2.2.2. Enfoque e instrumentos utilizados

A partir de la obtención y análisis de esta información, se realiza la construcción de un itinerario docente innovador, que permita generar: 1) espacios de intercambio y aprendizaje multidireccional (entre alumnado, docentes, agentes sociales e institucionales, y/o público en general): Aprendizaje Servicio (ApS); 2) espacios colaborativos y creadores de sinergias y continuidad entre materias de diversos docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); 3) la adquisición de competencias transversales

a través de métodos de educación no formal y profundizando en el empleo de metodologías docentes innovadoras como Design Thinking, Flipped Classroom, Kahoot, que permitan el aumento de la motivación del alumnado, la mejora en el rendimiento académico y la calidad en la docencia. Todo ello siempre desde un enfoque 4) con perspectiva de género; 5) con respeto a la intimidad y a la protección de datos (Toda la información debe recopilarse, almacenarse, procesarse y difundirse o transferirse de acuerdo con normas éticas y de protección de datos), utilizando consentimiento libre e informado y en todo caso priorizando la anonimización de los mismos. Se facilita a los participantes información sobre las operaciones de tratamiento de datos y si los datos son realmente adecuados, pertinentes y limitados a lo estrictamente necesario para el proyecto según el “principio de minimización de datos”. Asimismo nos interesamos por que conozcan servicios especializados y herramientas propias de la Universidad de Vigo (Uvigo) como el Instituto de Justicia y Género (IXEX), la Unidad de Igualdad, el III Plan de Igualdad de Género 2020-2024 o el propio Protocolo marco de actuación para la prevención y sanción del acoso sexual y por razón de sexo (Uvigo). Ello nos permite a su vez generar un caso concreto de ejemplo y analizar el procedimiento establecido (dividiendo el grupo en diversos participantes: víctima, agresor, docente, alumnado de clase, funcionariado del servicio de igualdad, valedora universitaria, etc.).

2.2.3. Participantes y procedimiento

Aunque el ejemplo en el que se han incluido estas prácticas innovadoras se trata de una asignatura de Ciencia Política en el Grado de Dirección y Gestión Pública de la Universidad de Vigo (principalmente la asignatura: Globalización, Gobernanza y Derechos Humanos -asignatura de 1º curso y 1º cuatrimestre) (50 alumnos), es plenamente aplicable a otras materias, especialmente del ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Se trata de conceptualizar, enumerar, cuantificar, analizar, visibilizar la violencia sexual (y en general la violencia de género), y cómo puede verse facilitada y amplificadas a través de las nuevas tecnologías. Se pretende crear con ello conciencia sobre la importancia de muchos de estos delitos y sus consecuencias, para su prevención y erradicación. Es una forma de educar en ciudadanía digital (uso seguro y responsable de las nuevas tecnologías), con un colectivo especialmente vulnerable, los más jóvenes, a modo de campaña de sensibilización a través de una parte práctica en el aula universitaria. Además de la clase de presentación de la materia y la explicación de este tipo de metodologías, se utilizan plataformas de contenido educativo (MOOVI en la Uvigo), a través de la cual se adjuntan los materiales de cada actividad agrupados por secciones (documentos con información -normativa, jurisprudencia, doctrina, bibliografía e información institucional-, enlaces, imágenes, vídeos, cómics, noticias de actualidad relacionadas con la práctica, etc.). Todas las actividades tienen un documento inicial recordatorio de la práctica y su evaluación, una rúbrica por la que se corregirá, un test de autoevaluación voluntario, y un foro de dudas y preguntas.

Toda la documentación sirve de base para poder realizar las prácticas en clase. Estos contenidos pueden guiarse a través de WebQuest (actividad reflexiva, estructurada, utilizando recursos previamente seleccionados por el profesorado), en las que se incluyen principalmente cuatro apartados: introducción y puntuación, actividad a realizar y requisitos, recursos disponibles, plazo y formato de entrega. Esto supone un ahorro de tiempo y efectividad en la adquisición de los conocimientos necesarios para poder comprender desde diversas ópticas, los contenidos de la práctica. Asimismo se sigue una metodología de aula invertida (Flipped Classroom), con la que el alumnado estudia en casa antes de la clase (o la salida a locales de entidades sociales), y aprovecha la experiencia en el aula para consolidar los conocimientos aprendidos, mediante dinámicas

diversas (analizar los contenidos para realizar informes, reseñas críticas, preparar exposiciones orales, o líneas argumentativas en las que basar su toma de postura en debates coordinados por la docente) y la realización de casos prácticos concretos (la mayoría basados en casos jurisprudenciales reales), aprovechados para las sesiones prácticas presenciales. En relación a esto último, se llevan a cabo Simulaciones de casos, y la utilización del denominado Role Playing.

En la Simulación, el alumnado actúa por sí mismo, no son actores y toman las decisiones que consideran adecuadas, tal y como lo harían en la vida real, en base a sus conocimientos, experiencias y criterios. El alumnado necesita suficiente información guiada sobre el tema que van a trabajar, de ahí la necesaria documentación previa. Al reproducir una situación real, sus actividades acostumbran a tener un final abierto, -decidido o negociado por los alumnos-, con múltiples respuestas posibles hacia los problemas o situaciones planteadas. Estimulan la parte más oral, más argumentativa y crítica del alumnado, y suelen seleccionarse casos con jurisprudencia que no sigue una misma línea argumental, o lagunas jurídicas. En el caso del Role Playing, el alumnado asume un rol o papel diferente al suyo (una profesión, función, etc. -en estos casos víctima; agresor; autoridad; legislador-), que deben asumir o desempeñar. Es decir, se ponen en el lugar de otro para enfrentarse a situaciones reales o hipotéticas (aunque no sea la que elegiría, o cuya posición no adoptaría en una situación real). Se trata de interpretar un papel o imitar un comportamiento durante un determinado periodo de tiempo, con una información dirigida, de tal manera que se exponen todos los actores relevantes del supuesto para visibilizar casos concretos. Con estas herramientas es posible desarrollar habilidades sociales como escuchar, empatizar, gestionar las emociones, saber interactuar con respeto, negociar, buscar soluciones colaborativas, etc.

Muchos de los temas que se abordan en la materia están relacionados con problemas y retos existentes en la creación de Ciudades Sostenibles y Ciudadanía Participativa, concretamente en lo relacionado con los derechos de las personas (impacto tecnológico, energético, medioambiental, cultural, económico y seguridad alimentaria) con perspectiva de género. Por eso esta actividad se incardina en el grupo de innovación docente de la Universidad de Vigo denominado InnovAcción, que pretende generar espacios de intercambio (alumnado, docentes, agentes sociales e institucionales, público en general) colaborativos, de aprendizaje multidireccional y de emprendimiento); entender la acción pedagógica como aprendizaje haciendo servicio a la comunidad (Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP- y Aprendizaje Servicio -ApS-); empoderando a las personas para ejercer una ciudadanía activa y responsable, y por lo tanto agentes de cambio (creando materiales virtuales y entornos de debate con el público en general). Sin duda, contribuirá en los participantes a generar una cultura más cooperativa, interdisciplinar y crítica, incluidas las docentes, y visibilizará el papel de la enseñanza superior, también de las entidades sociales y cívicas que participan con esta materia y el grupo de innovación docente. Así, por ejemplo, se han firmado convenios de colaboración y realizado actividades (ApS) en el aula y fuera de ella (también virtuales), durante varios años con asociaciones como A Redeira, Enxeñería sin Fronteiras, o Amigas da Terra, que aglutinan a personas, colectivos y movimientos cívicos a favor de la lucha de derechos fundamentales; que actúan en primera línea en relación a algunas de estas problemáticas, lo que permite profundizar y aplicar los conocimientos a casos concretos; que crean espacios en los que el alumnado puede interactuar con personas diversas, construyendo nuevas redes con visión comunitaria e identificar problemas y soluciones a través del debate; Aprender prestando un Servicio. Asimismo, esta materia ha participado en dos proyectos (ABP) aprobados por la Facultad, realizándose en el curso 2023/2024 uno que

ha alineado esta materia de Ciencia Política de 1º cuatrimestre con otra de Sociología de 2º cuatrimestre sobre el impacto de las tecnologías, especialmente de la Inteligencia artificial, en nuestros derechos fundamentales. Tratar un mismo tema desde una óptica multidisciplinar, permite una mirada más profunda y crítica con estos avances.

2.2.4. Evaluación

A pesar de que algunas de estas herramientas metodológicas se plantearon desde un punto de vista optativo y voluntario, como alternativa a la realización de otro tipo de trabajos de desarrollo clásicos, el 90% del alumnado quiso participar a través de estas metodologías (tanto alumnado de la modalidad presencial como virtual) (45 alumnos). Sólo en el 40% de la asignatura se evaluaron los contenidos teóricos, y por lo tanto, el 60% de la asignatura se evaluó a través de estas metodologías, y de una manera práctica con rúbricas y criterios previamente establecidos de manera muy clara para todo el alumnado, realizándose un seguimiento secuencial de dichas actividades (feedback). Al final de la materia, una vez realizadas todas las pruebas evaluativas y publicadas las notas definitivas, se realiza una encuesta de la asignatura para poder evaluar a la docente, y ciertas prácticas concretas que puedan sugerir aspectos a mejorar o continuar. Este test es independiente de las encuestas realizadas por la propia universidad para valorar nuestra actividad docente y, en su caso, ser tenido en cuenta en el programa docente. En ese sentido, se ha advertido que quizás también sería ideal poder evaluar cada actividad, para medir el impacto de cada una de ellas, separando en este diagnóstico, los aspectos relacionados con los contenidos, de las propias herramientas de innovación docente.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La asignatura Globalización, Gobernanza y Derechos Humanos. pretende profundizar sobre los Derechos Fundamentales y sus garantías -entre otros contenidos-, pero también realizar una revisión crítica de cómo se han convertido en uno de los terrenos más fértiles de la demagogia política, asistimos a una manifiesta y progresiva devaluación de su fuerza y carácter vinculante, y se ven claramente condicionados por los diferentes contextos históricos, jurídicos, políticos, económicos y sociales en los que se ubican. Por eso es tan importante visibilizar estos ejemplos prácticos que inundan nuestra realidad más próxima, que presionan nuestros ordenamientos jurídicos, saturan nuestros sistemas judiciales, y erosionan nuestro modelo de Estado democrático y de derecho. En ese sentido, ha sido posible desarrollar algunas competencias como: Analizar los derechos humanos y sus principales garantías; Estudiar y debatir críticamente sobre la solución de problemas éticos y morales; Reflexionar sobre las principales políticas, especialmente las relacionadas con la igualdad y no discriminación; Visibilizar las consecuencias que la toma de decisiones y los actos de los servidores públicos tienen sobre las personas y la sociedad; Aplicar los conocimientos adquiridos a casos concretos y desarrollar habilidades de argumentación y exposición en público.

Consideramos que también se ha conseguido iintensificar la actividad del profesorado implicado en el campo de la innovación docente; crear de manera innovadora acciones y soluciones a los retos existentes en la sociedad; entender la acción pedagógica como aprendizaje haciendo servicio a la comunidad, una práctica transformadora con dimensión política, orientada a la formación, justicia, a la igualdad de oportunidades, empoderando a las personas para ejercer una ciudadanía activa y responsable, y por lo tanto agentes de cambio; luchar a favor de un mundo sin violencia sexual, sin violencia de género, generando una cultura más cooperativa, interdisciplinaria, crítica que son valores que también deben fomentarse en el ámbito universitario a través de los itinerarios formativos. Constatamos todavía un algo porcentaje de alumnado que de alguna manera

ha sufrido o visualizado este tipo de violencia (superior al 40%); el desconocimiento de muchos comportamientos que son delitos; falta de conocimiento de los principales servicios de apoyo y procedimientos establecidos para acudir en estos casos; problemas relacionados con la gestión de las emociones; ignorancia de cómo la violencia sexual en el ámbito online puede agravar los daños a la víctima; o incluso las especiales singularidades de algunos colectivos, como las personas con discapacidad ya injustamente discriminadas como colectivo (ONU, 2020) (Albor et. al., 2024)

Las nuevas tecnologías han incorporado la violencia de género también en los entornos online, creando incluso nuevas figuras delictivas, bien recibidas en la mayoría de la doctrina debido a la frecuencia de dichos actos, la facilidad comisiva, y la dificultad de su encaje en típicos tipos como las coacciones y amenazas. Estos comportamientos suelen ser más fáciles de realizar y más difíciles de detectar, y existe una mayor dificultad en su investigación y castigo porque el agresor se esconde bajo pseudónimos o consigue realizarlos bajo el anonimato (de ahí el sentimiento de impunidad del agresor). Es frecuente la mayor relevancia del daño que tiene que soportar la víctima, pues junto al desconocimiento en la utilización de cierta tecnología habilitadora de la consumación de estas tipologías delictuales, se suma la sensación de indefensión y efecto multiplicador, principalmente producida por la capacidad de expansión de esta información en un corto espacio de tiempo (muchas veces además entre su círculo más íntimo), y la dificultad de hacer desaparecer con rapidez esta información dañosa, por las propias características y funcionamiento de los contenidos que aparecen en la red. Tal vez por ello también se ha acogido bien por gran parte de la doctrina, especialmente en relación a algunos delitos, que, para evitar un mayor daño, se establezca un adelantamiento de la prevención y represión a los primeros indicios de tal conducta. Es cierto también que, en muchos otros casos, es precisamente gracias a estas nuevas tecnologías las que permiten un mejor esclarecimiento de los hechos y protección de la víctima.

Es una investigación preliminar, que necesita más desarrollo y la realización de más encuestas al alumnado, y por lo tanto es necesario seguir planteando este proyecto-proceso en futuros cursos, para después poder realizar una comparación con otras fuentes estadísticas que nos permitan correlacionar los resultados con otros trabajos donde se ha inferido a través de procedimientos similares, a través de diversas técnicas como el método comparativo en ciencia política (Nohlen, 2020).

4. CONCLUSIONES

Es necesario abordar especialmente los casos relacionados con la violencia sexual online, dado que son entornos en los que los jóvenes se encuentran inmersos a diario y una gran cantidad de horas, y en el que es fácil confundir la realidad de la ficción o banalizar comportamientos que tienen una gravedad igual que en el ámbito físico. En ese sentido, ha de tenerse en cuenta la especial dificultad que supone la aparición de nuevos mundos virtuales como los Metaversos (Ricoy-Casas, 2022), y la probabilidad de que la incidencia de algunos de estos delitos se incremente en los próximos años, debido al desarrollo de algunas herramientas tecnológicas facilitadoras, lo que exige que los delitos incluyan la difusión, producción, manipulación o alteración no consentida y la falsificación o suplantación (por ejemplo, mediante la edición de imágenes -entre otros medios con inteligencia artificial). Ya hemos visto su utilización para manipular imágenes y vídeos de presidentes y otras autoridades, o para persuadir a los votantes. En estas deepfakes, el material puede parecerse sensiblemente a una persona real, a objetos, lugares u otras entidades o acontecimientos reales, representar actividades sexuales de una persona, y puede dar a otros la impresión falsa de que es auténtico o veraz. En aras a una protección

eficaz de las víctimas de estas conductas, también debe regularse la amenaza de realizarlas.

El análisis de la disciplina de la Ciencia Política revela que el género como categoría analítica transversal y las mujeres como protagonistas del conocimiento están esencialmente ausentes del currículum oficial de los grados, como muestra la escasez de competencias de género incluidas en las guías docentes, la baja inclusión de referencias a las desigualdades o la infrarrepresentación de las mujeres en la bibliografía (Verge y Alonso, 2019). Ello puede deberse a que a pesar de ser el mayor número de graduados y máster, el porcentaje disminuye a nivel de doctorado, investigación y profesorado permanente universitario. La incorporación de la perspectiva de género en educación necesita de la visibilización de las desigualdades en el aula a fin de superar la ceguera de género (Ahedo y Álvarez, 2021). Numeroso profesorado ha realizado reflexiones en ese sentido (Cassese y Bos, 2013; Bolívar-Cruz et al., 2018; Blázquez y Alarcón, 2019) (Ricoy-Casas, 2021). La UNESCO (2021) recomienda a las instituciones de educación superior que se comprometan a ser la plataforma para impulsar un mayor liderazgo femenino. Esta perspectiva sin duda alimentará mejores comportamientos en las relaciones afectivo-sexuales en igualdad de género y diversidad.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Rosa Ricoy ha realizado este trabajo como parte del Proyecto de I+D+i PID2022-136352NB-I00 financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y “FEDER Una manera de hacer Europa”; “UNESCO Chair: Transformative Education: Science, Communication and Society” 39 C/5; HYP Project (Hypothesis You Preserve) “Creative Europe Programme”; Grupo de innovación docente (InnovAcción) e Instituto de Justicia y Género (IXEX) Universidad de Vigo. Raquel Fernández-González realiza este trabajo como parte del Proyecto: “Vulnerabilidade e exclusión social: protección das mulleres, dos/as nenos/as e adolescentes vítimas de violencia sexual” (UMINHO-UVIGO) y dentro de la ayuda posdoctoral ED481D 2023/002 de la Xunta de Galicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Albor, J., Alcaide, A., Barifi, F., Quíñez, L.E. y Rojas, M.M.; Sanz, E. (2024). *Estudio del impacto de la inteligencia artificial en los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.sijs.net/documentos/ficha/586018.pdf>
- Ahedo-Gurrutxaga, I. & Álvarez-Muguruza, I. (2021). Cuando las cienientas se unen: docencia cooperativa y gestión de las desigualdades de género en Ciencia Política. *IN-RED: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Editorial Univ. Politècnica de València.
- Bolívar-Cruz, A., Verano-Tacoronte, D. Y Gálvan-Sánchez, I. (2018). Do selfefficacy, incentives and confidence in public speaking influence how students self-asses? *Cultura y Educac.*, 30(3),528-555. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1488420>
- Calderón-Gómez, D., y Gómez-Miguel, A. (2023). Desigualdad de género y violencia en los videojuegos: un análisis desde las experiencias videolúdicas de la juventud. *Methados. Rev. De Ciencias Soc.*, 2(1). <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i1.648>
- Cassese, E. y Bos, A. (2013). A hidden curriculum? Examining the gender content in introductory-level political science textbooks. *Politics and Gender*, 9(2), 214–223. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000068>
- Centro Reina Sofía. Fad Juventud (2023). *Barómetro juventud y género*. DOI: [10.5281/zenodo.10144131](https://doi.org/10.5281/zenodo.10144131)
- Durán, C. y Ginez, M.A. (2015). *Pillada por ti*. Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad. Secretaria de estado de servicios sociales e igualdad. Delegación del gobierno para la violencia de género. <https://acortar.link/jpab5t>
- FAPMI-ECPAT (2020). *Cómic ¿Qué es el online grooming?* Campaña #NavegaConSeguridad para la prevención de la violencia sexual online. Centro Documental Virtual sobre Prevención del Maltrato Infantil y Adolescente. <https://acortar.link/iHFY42>
- García-Mingo, E. y Díaz-Fernández, S. (2022). *Jóvenes en la Manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Madrid: C. Reina Sofía de Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7221159>
- García-Mingo, E., Díaz-Fernández, S. y Tomás-Forte, S. (2022). (Re)configurando el imaginario sobre la violencia sexual desde el antifeminismo: el trabajo ideológico de la manosfera española. *Política y Sociedad*, 59(1). <https://doi.org/10.5209/poso.80369>
- Gil, Á.R. y de Ulzurrun-Lluch, M.S.D. (2018). Violencia sexual contra las mujeres jóvenes: construcción social y autoprotección. *Revista de estudios de juventud*, (120), 47-65. <https://acortar.link/QLzcYw>
- Ging, D., y Siapera, E. (2018). Special issue on online misogyny. *Feminist Media Studies*, 18(4), 515–524). Routledge. <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1447345>
- Gómez-Miguel, A., Kuric, S. y Sanmartín, A. (2023). *Juventud y pornografía en la era digital: consumo, percepción y efectos*. Madrid: Centro Reina Sofía de Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10144121>
- Gutiérrez, S. (2024). *Los guardianes de la red. Cómic en colaboración con la Policía Nacional*. Edelvives. <https://grupoedelvives.ac-page.com/guardianes-de-la-red>
- Nohlen, D. (2020). *El método comparativo. Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política*, 3, 41-57. <https://editorial.ugr.es/media/ugr/files/sample-138136.pdf>
- Oberlin, A., Méndez, L. (2022). *Soy Elena. La historia de Elena Moncada*. Oxímoron Libros.

- ONU (2020). *Informe de políticas: una respuesta a la Covid-19 inclusiva de la discapacidad*. Ginebra: ONU. <https://t.ly/5VrW5>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71, 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- PRISMA. (s. f.). *PRISMA 2020 Checklist*. <https://prisma.shinyapps.io/checklist/>
- Ricoy-Casas, R.M. (2021a). Sesgos y algoritmos: inteligencia de género. En Bonorino, P.R.; Valcárcel, P.; Fernández, R. (Coords.). *Nuevas normatividades: inteligencia artificial, derecho y género* (pp. 89-120). Thomson Reuters Aranzadi.
- Ricoy-Casas, R.M. (2021b). Algunos dilemas éticos en la utilización de la inteligencia artificial y los algoritmos. En Bonorino, P.R.; Valcárcel, P.; Fernández, R. (Coords.). *Nuevas normatividades: inteligencia artificial, derecho y género* (pp. 391-424). Thomson Reuters Aranzadi.
- Ricoy-Casas, R.M. (2022). *The Metaverse as a New Space for Political Communication. En Communication and Applied Technologies: Proceedings of ICOMTA 2022*. Singapore: Springer Nature Singapore, 325-334. <https://bit.ly/4dTJs71>
- Ricoy-Casas, R.M., Alarcón-González, F.J., Martínez-Cousinou, G. (2024). 30 años de innovación docente en ciencia política y de la administración en España, en: Montables, J., Garrido, A. y Aldeguer, B. (Coords.). *La ciencia política en España. treinta años de la Asociación Española de Ciencia política y de la Administración (AECPA)*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. <https://t.ly/ANuYd>
- Sortzen (2012). *¿Quedamos esta noche?* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. <https://sortzen.org/quedamos-esta-noche/>
- UNESCO (2021). *Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377182>
- Verge-Mestre, T. y Alonso-Álvarez, A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Rev. Intern. de Sociología*, 77(3). <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>

Sobre el aprendizaje de la lengua en secundaria y bachillerato: una propuesta metodológica para reforzar el estudio de la gramática

Engracia María Rubio Perea

Universidad de Málaga (España)

Abstract: This study presents a methodological proposal for the study of grammar, specifically syntax, in the secondary and high school classroom. The primary objective is to reinforce the morphosyntactic knowledge of Spanish as a mother tongue through the use of an innovative methodology based on design thinking and the design of digital didactic resources elaborated with eXelearning. This is an experimental laboratory and field study. The materials developed have been tested with students in the fourth year of secondary education (ESO) and Bachillerato, within the subject of Spanish Language and Literature, throughout the academic year 2022-2023. This proposal forms part of the Laboratorio vivo de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (Lab-LAEL), whose team has a track record of seven educational innovation projects awarded and more than seven years of testing. The first results indicate an improvement in students' attitude and motivation, as well as a greater understanding of syntax

Keywords: syntax teaching, educational innovation, design thinking, digital resources, student motivation.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática en el aula de secundaria y bachillerato, y muy especialmente de la sintaxis, es uno de los temas que mayores debates y controversia genera entre docentes y especialistas. Los obstáculos a los que se enfrenta el estudio de la sintaxis en el aula son recurrentes desde hace décadas. En primer lugar, la baja motivación del alumnado, elemento clave a la hora de afrontar con éxito el desarrollo de cualquier proceso didáctico (Márquez y Fernández-Pampillón, 2019, p. 431); el alumnado considera que la gramática es un sistema arbitrario, un conjunto de términos y conceptos complejos ideado por las autoridades y que debe conocer por exigencias educativas. En cualquier caso, no consigue ver su utilidad y la asume como algo alejado completamente de sus intereses (Bosque y Gallego, 2018; Montolí, 2020). En segundo lugar, el modo en el que la sintaxis ha sido presentada en el aula y en los libros de texto no ha sido de gran ayuda. La falta de progresión en los contenidos, que se repiten en una espiral casi infinita (Montolí, 2020, p. 138), o los ejercicios reiterativos, centrados en la acción rotulista o identificadora de categorías y funciones sintácticas (Bosque y Gallego, 2021; Gutiérrez, 2020), han revertido en un alejamiento casi absoluto de las competencias semánticas y sintácticas, que han llegado a ser consideradas innecesarias en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Y es que, como ha quedado demostrado (Marqueta, 2022), el empleo de estos métodos en nada contribuye a la mejora de la producción y la comprensión comunicativa de nuestros estudiantes.

En este contexto, la introducción de los nuevos Reales Decretos de ESO (217/2022) y de Bachillerato (243/2022) puede ser una oportunidad para transformar esta situación, ya que por primera vez se vincula explícitamente la reflexión metalingüística e interlingüística con la mejora en la producción y comprensión comunicativa del

estudiante en los currículos escolares. Ahora bien, contribuir a esta mejora comunicativa obliga a cambiar metodológicamente la forma de enseñar la gramática en general, y de la sintaxis en particular, poniendo énfasis en la reflexión lingüística, guiando al estudiante a que construya sus propias conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de “la formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos, establecimiento de generalizaciones y contraste entre lenguas, usando para ello el metalenguaje específico” (p. 41698). Con este cambio se busca mejorar no solo la competencia comunicativa del alumnado, sino también fomentar una actitud científica hacia el objeto de estudio, que la actual ley plantea impulsando conectando la reflexión gramatical con las competencias clave STEM1 y STEM2, que emplean el pensamiento científico para resolver los problemas de su alrededor (p. 41703), y para la que contemplar el estudio de la sintaxis por sí misma constituye un conocimiento valioso para la formación del alumnado (Marqueta, 2022, p. 163).

Consideramos que tales circunstancias pueden ser un acicate para repensar la manera en la que se enseña la sintaxis, considerar el libro de texto como un recurso más y no como la “piedra angular” de las programaciones docentes (Gutiérrez y Romero, 2022), y evaluar qué materiales pueden ser apropiados para abandonar el etiquetado sin reflexión, seleccionando o elaborando materiales propios. En este sentido, el docente necesita cuestionarse qué está ocurriendo en el aula de lengua: no se trata solo de enseñar sintaxis en términos cuantitativos, sino también en términos cualitativos, esto es, hacer que lo que se aprenda, se aprenda mejor. Preguntas como cuáles son las necesidades que muestra el alumnado, qué enfoque metodológico favorece las técnicas de aprendizaje-enseñanza de la sintaxis o qué materiales facilitan la resolución de esas dificultades necesitan una respuesta.

Desde el proyecto de innovación Laboratorio vivo de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas (Lab-LAEL) se busca responder a estas premisas. El laboratorio tiene como segundo objetivo facilitar la formación del profesorado que dedica su labor docente a la enseñanza del latín, del alemán, del inglés y de la lengua española. Se trata de un espacio de investigación orientado a indagar y explorar cómo mejorar las técnicas de aprendizaje-enseñanza de lenguas antiguas y modernas (Márquez, 2023). El equipo del Lab-LAEL cuenta con una trayectoria de siete proyectos de innovación educativa concedidos y más de siete años de testado, así como la validación de una metodología didáctica centrada en favorecer el proceso de aprendizaje-enseñanza, en principio, de la lengua latina y después del alemán, bajo la modalidad e-learning, m-learning y b-learning (Márquez y Fernández-Pampillón, 2021, p. 359).

En el curso 2022-2023, y tras un primer estudio de viabilidad, se materializan los primeros recursos en el área de lengua española. Nuestro objetivo es partir de la experiencia de estos años, para crear materiales innovadores que den respuesta a las necesidades específicas que tenemos en las aulas de lengua española, especialmente las relacionadas con el estudio de la sintaxis. Para ello, se ha utilizado el proceso definido por la metodología *design thinking*, que consta de cinco fases: (i) descubrir y comprender, (ii) delimitar (iii), idear, (iv) crear y (v) probar y refinar.

En este trabajo presentamos una propuesta metodológica que busca reforzar los conocimientos morfosintácticos del español a través de la producción y publicación de una serie de recursos didácticos de aprendizaje autorregulado con la herramienta eXelearning que, partiendo de la metodología *design thinking*, busca dar respuesta a las dificultades que encuentra el alumnado en el acercamiento de la gramática, más concretamente la sintaxis, y logre que se interese por estos contenidos. El resultado final

es la publicación del “Curso de iniciación al español” creado para su utilización en un ecosistema e-learning (también en modalidades m-learning y b-learning) y alojado en el espacio virtual de aprendizaje implementado mediante el LMS (Learning Management System) Moodle, proporcionado por la Universidad Complutense de Madrid.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La finalidad del Laboratorio vivo de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas (Lab-LAEL) se sustenta en investigar cómo mejorar los métodos de aprendizaje-enseñanza de lenguas modernas y antiguas. En particular, se busca promover la innovación metodológica para la mejora de la efectividad de los itinerarios y los materiales didácticos creados para la enseñanza de las lenguas, concretamente, de la lengua española.

En relación con esta última, los objetivos que se han delineado en el trabajo que aquí presentamos se encuentran subdivididos en objetivo general y en objetivos concretos teniendo en cuenta el procedimiento de trabajo empleado.

El objetivo general es reforzar los conocimientos morfosintácticos del español como lengua materna, a través del empleo de una metodología innovadora basada en el *design thinking* y el diseño de unos recursos didácticos digitales.

Los objetivos específicos: a) Elaborar herramientas que permitan evaluar la motivación y actitud del grupo de aprendientes antes y después de la aplicación de la nueva metodología didáctica; b) Analizar e interpretar las posibles dificultades de los aprendientes en la enseñanza de la lengua española a partir de cuestionarios de detección de necesidades en el aula; c) Proponer y elaborar prototipos en analógico con los que poder experimentar y dar respuesta a las posibles dificultades; d) Reelaborar y construir una propuesta didáctica fundamentada tras el análisis en el aula y el conocimiento compartido dentro del laboratorio; e) Producir y publicar unos recursos didácticos de aprendizaje autorregulado mediante la herramienta eXelearning.

A partir de todo lo planteado anteriormente, se construyen cinco preguntas generales con las que se pretende explorar los aspectos principales del objeto de estudio. Así, la consecución de los objetivos específicos expuestos nos permitirá valorar las preguntas: a) ¿Cuál es la motivación y actitud inicial del grupo de estudiantes para aprender la lengua española?; b) ¿Cuáles son las principales dificultades y necesidades que encuentra el grupo de estudiantes para aprender la gramática, concretamente, la sintaxis?; c) ¿Cómo dar respuesta a las dificultades y necesidades de los estudiantes a través de la elaboración de unos prototipos?; d) ¿Influye la puesta en práctica de los prototipos en la reelaboración y construcción de recursos didácticos de aprendizaje autorregulado mediante la herramienta eXelearning?; d) ¿Influye el uso de la metodología y la elaboración de materiales en la motivación del aprendizaje de la gramática en lengua española?

La hipótesis de trabajo es que el uso de esta metodología didáctica de iniciación al aprendizaje de cuestiones morfosintácticas de la lengua española y los recursos en línea que proponemos tienen un efecto de mejora en la motivación o actitudes de los aprendientes y en el proceso de aprendizaje-enseñanza, en tanto en cuanto permite al estudiante regular su aprendizaje y desarrollar sus competencias semánticas y sintácticas mediante el trabajo cooperativo y colaborativo, el establecimiento de redes de conocimiento y el uso de las tecnologías.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos es fundamental determinar la población a la que van dirigidos nuestros materiales. En principio, partimos de un grupo amplio y heterogéneo, siendo los destinatarios los aprendientes que deseen reforzar, aprender o entender la complementación en la lengua española a un nivel inicial.

En la puesta en práctica de las distintas fases de trabajo, se ha contado con la colaboración de 16 estudiantes del Bachillerato de Excelencia y 26 de 4º de la ESO, el profesorado de los distintos centros educativos de ESO y Bachillerato de la Comunidad de Madrid y de la provincia de Málaga, así como el profesorado del área Lengua del proyecto pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Málaga.

3.2. Instrumentos

En primer lugar, dentro de los instrumentos empleados para la recogida de evidencias, toma de decisiones, trabajo en equipo y proceso de evaluación, se ha partido de diferentes plantillas elaboradas y compartidas a través de la plataforma en la nube de almacenamiento y uso compartido de archivos Google Drive. Así se ha dispuesto de documentos, hojas de cálculo, presentaciones y formularios desarrollados con el paquete de ofimática web de Google, que facilita el poder compartir y modificar documentos en la nube de forma colaborativa (Rangel et al., 2021; Peralta et al., 2021).

En segundo lugar, para analizar y agrupar las necesidades detectadas en el aula, se ha habilitado un mural interactivo en la plataforma Padlet. Padlet se posiciona como una plataforma que facilita la comunicación digital (Viñas et al., 2017), ya que permite compartir contenido multimedia en archivos colectivos para análisis colaborativo, por lo que su elección se considera idónea para cumplir las metas propuestas. Además, compagina las funciones de ser un espacio virtual accesible y fácil de manipular, que permite a los participantes interactuar fluidamente con los contenidos.

Por último, con la finalidad de elaborar unos materiales digitales que permitan un aprendizaje autorregulado de cómo se produce la complementación en la lengua española a un nivel inicial, se ha empleado la herramienta eXelearning: un editor de recursos educativos interactivos gratuitos y de código abierto, que permite crear y adaptar contenidos de una manera muy sencilla (Rubio, 2023), en el que el profesorado que integra este proyecto de innovación nos hemos formado.

3.3. Diseño del estudio

Se trata de un estudio experimental de laboratorio y campo. Los materiales elaborados se ponen en común y se prueban con alumnado de ESO y Bachillerato, dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y a lo largo del curso 2022-2023. Se valoran los resultados entre docentes e investigadores y se plasman las observaciones en notas de campo, después de las sesiones de aprendizaje. Los datos obtenidos de la observación y experimentación sirven para mejorar la solución inicial y elaborar finalmente los recursos educativos con eXelearnig, que se publican y se difunden fuera del laboratorio.

3.4. Procedimientos

Para el estudio se establece un cronograma de trabajo, cooperativo y empírico, en función de las cinco fases de las que consta la metodología de *design thinking* y se programan las acciones a realizar (Tabla 2). Este trabajo se desarrolla en seis etapas, ya que se completa con la fase de difusión de los resultados fuera del laboratorio: función primordial dentro del proyecto de innovación.

Las fechas establecidas son aproximadas y salvo las fases 5º y 6º, que se prolongaron algo más en el tiempo, el resto se cumplieron según las fechas acordadas.

Tabla1. Cronograma fases *design thinking*

	FASES	FECHAS	ACCIONES	RESULTADOS
1. ^a	Definición del problema a partir de la experiencia	09/22-10/22	Con el objetivo de conocer a los estudiantes y entender cuáles son sus problemas y expectativas, se diseñaron materiales que permitieran recabar no solo información estadística de los participantes, sino también analizar y comprender cuáles son los diferentes problemas y necesidades de los estudiantes y del profesorado en torno a la enseñanza-aprendizaje de la gramática.	<ul style="list-style-type: none"> • Test de motivación • Cuestionario de detección de necesidades
2. ^a	Propuesta de una solución	11/22-12/22	En esta fase fue crucial delimitar los problemas de los participantes dentro del estudio de la gramática y, concretamente, de la sintaxis y ver su relevancia para poder plantear una solución. Se diseñó entre los miembros del laboratorio un foro de discusión a través de la plataforma Padlet.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la información recogida • Agrupación de las necesidades • Tormenta de soluciones • Empleo de la plataforma Padlet
3. ^a	Prototipado	01/23-02/23	El propósito fue transformar las necesidades en soluciones a través de un prototipo físico. Se diseñaron en un trabajo colaborativo dos prototipos analógicos: ¿Para qué demonios sirve la sintaxis? y ¿Cómo funcionan los verbos? También se recibió formación en eXelearning.	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones de la fase anterior • Reflexión sobre cómo vincular la sintaxis con la semántica • Creación de prototipos (en papel) • Formación en eXelearning
4. ^a	Experimentación	03/23-04/23	En esta fase se realizaron pruebas de los prototipos analógicos dentro del aula de ESO y de Bachillerato.	<ul style="list-style-type: none"> • Testeo de los prototipos.
5. ^a	Evolución de la solución	05/23-06/23	Con la retroalimentación del alumnado y profesorado se llevaron a cabo las modificaciones oportunas y se elaboró el material con eXelearning.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del material llevado al aula. • Elaboración del material con eXelearning
6. ^a	Difundir	06/23-09/23	Una de las fases más importantes fue difundir el trabajo que realizamos fuera del laboratorio y en los centros docentes. En esta última acción, que se prolongó hasta septiembre, contamos con la retroalimentación de los centros participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Testeo del recurso educativo • Difusión a través de la web del proyecto: https://www.ucm.es/latin_aleman_innovacion/recursos

Para el éxito del proceso, se resalta la importancia de encontrar resultados después de la retroalimentación para mejorar los materiales elaborados con la herramienta eXelearning y seguir trabajando en el desarrollo de materiales como líneas futuras de trabajo.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el proyecto se enfocan en la promoción de la innovación metodológica y la creación de materiales didácticos digitales para reforzar el estudio del español, concretamente, en el fortalecimiento de los conocimientos morfosintácticos. En este sentido, se presentan los resultados en tres categorías: recursos para definir el problema a partir de la experiencia (apartado 4.1); prototipos analógicos (apartado 4.2); recursos educativos abiertos (apartado 4.3).

4.1. Recursos para definir el problema

Los materiales elaborados tienen como objeto de estudio conocer la motivación y actitud del alumnado ante el aprendizaje de la lengua española y profundizar en sus problemas y expectativas.

En primer lugar, se diseñó el test de motivación siguiendo la adaptación realizada en el Lab-LAEL para el área de latín y que toma como modelo el cuestionario AMBT -Attitude Motivation and Test Battery- de Gardner (Márquez y Fernández-Pampillón, 2019). Esta prueba pasada al inicio y al final de la sesión sirve para medir el grado de motivación de los participantes.

El test consta de 15 preguntas y cubre 5 constructos: (i) motivación hacia el aprendizaje; (ii) actitud hacia el aprendizaje; (iii) percepción externa del estudiante; (iv) dificultad hacia el aprendizaje; y (v) percepción del uso del diccionario para aprender sintaxis. Los dos primeros constructos seleccionan 4 afirmaciones, el tercero recoge tres y los dos últimos solo dos. La escala Likert se toma de 1 a 5.

En segundo lugar, se elaboró un cuestionario de detección de necesidades con la herramienta gratuita de Google. Este formulario invita a otros usuarios a responder desde cualquier dispositivo móvil, ver los resultados de inmediato, usar análisis integrados para evaluar respuestas y exportar resultados a Excel. Las rentabilidades de esta herramienta son máximas, el aspecto es atractivo y el alumnado está familiarizado con su uso.

Se formularon 20 preguntas de respuesta larga, a excepción de una pregunta de selección múltiple. Para la elaboración de las preguntas, siguiendo la metodología de *design thinking*, se empleó como herramienta el mapa de empatía y se atendió a sus 6 divisiones: (i) ¿Qué piensa y qué siente?, (ii) ¿Qué oye?, (iii) ¿Qué ve?, (iv) ¿Qué dice y hace?, (v) Esfuerzos y (vi) Resultados.

En cada una de las divisiones se plantearon dos preguntas enfocadas a la sintaxis; sin embargo, en la primera división, relacionada con lo que piensa y siente, se preguntaron hasta 6 cuestiones distintas que fueron de lo más general a lo más concreto: (i) ¿Qué interés tienes en la asignatura de Lengua?, (ii) ¿Cuáles son las partes de la asignatura que te parecen más difíciles?, (iii) ¿Qué partes te parecen más interesantes?, (iv) Concretamente la sintaxis, ¿qué te parece?, (v) ¿Consideras que la sintaxis es útil? ¿Para qué? y (vi) ¿Consideras que la sintaxis es importante? ¿Por qué?

El cuestionario se realizó con estudiantes de 1º del Bachillerato de Excelencia en un instituto público de la Comunidad de Madrid, los datos recogidos sirvieron para formular los primeros prototipos analógicos.

4.2. Prototipos analógicos

Las respuestas del cuestionario de detección de necesidades sirvieron para enunciar los problemas, delimitar las necesidades y buscar oportunidades a través de la elaboración de prototipos.

Los resultados de la enunciación de los problemas mostraron, por un lado, el descontento del alumnado hacia el aprendizaje de la sintaxis, cuyos conceptos considera arbitrarios e

inútiles; y, por otro lado, la disconformidad ante el método de enseñanza gramatical que encuentra aburrido y con ejercicios repetitivos prolongados en el tiempo. Además, los aprendientes presentan cierto miedo al error público, lo que dificulta su participación y la solución de posibles dudas a través de la retroalimentación del profesorado y de otros estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Enunciar los problemas

USUARIO	+	NECESIDAD	+	INSIGHT
Los alumnos de 1º Bach (Excelencia)	Necesitan	comprender la utilidad de la sintaxis	porque	no comprenden por qué tienen que estudiarla a pesar de llevar haciéndolo desde primaria.
		ejercicios no repetitivos		les parece aburrido el método. Llevan años haciendo lo mismo.
		perder el miedo al error público		no salen a la pizarra y pierden la oportunidad de aprender a partir del error.

La fase de delimitación de necesidades es posterior a la enunciación de los problemas y busca diseñar preguntas a las que dar respuesta posteriormente. Así, se formularon hasta tres preguntas distintas (Tabla 3).

Tabla 3. Delimitar las necesidades

	PREGUNTAS
1. ^a	¿Cómo podríamos hacer que comprendan la utilidad de la sintaxis?
2. ^a	¿Cómo podríamos enseñar sintaxis con ejercicios variados y evitando los repetitivos?
3. ^a	¿Cómo podríamos hacer que aprendan del error evitando la exposición al resto de la clase?

Una vez planteadas las cuestiones oportunas es momento de transformar las necesidades en prototipos visuales y tangibles que puedan dar respuesta a la problemática planteada. Se decidió elaborar dos prototipos para atender, en principio, a dos de estas preguntas: (i) ¿Cómo podríamos hacer que comprendan la utilidad de la sintaxis? y (ii) ¿Cómo podríamos enseñar sintaxis con ejercicios variados y evitando los repetitivos?

El primero de ellos, titulado “¿Para qué demonios sirve la sintaxis?”, está pensado para realizar en dos sesiones y con un enfoque cooperativo. La pregunta guía “¿Sirve para algo estudiar sintaxis?” se debe responder al inicio y al final de la sesión. La tarea consiste en reflexionar sobre la ambigüedad que subyace en una selección de titulares de la prensa. En grupos (3 o 4 estudiantes) reciben un sobre con cuatro titulares y responden a las siguientes preguntas relativas a la ambigüedad que presentan: (1) ¿Es intencionada?, (2) ¿Qué consecuencias tiene o puede tener?, (3) ¿Tiene la prensa la responsabilidad ética de evitar la ambigüedad? La sesión culmina con la exposición de los resultados en gran grupo y con la formulación de la pregunta guía que busca analizar si se produce o no un cambio de actitud entre el estudiantado.

La segunda sesión se centra en el comentario de los titulares de prensa (explicación sintáctica y propuesta de redacción) y concluye con la lectura y puesta en común del

artículo de Horno y López (21 de octubre de 2021), La ambigüedad nos rodea... ¿Eres capaz de verla?

El segundo prototipo, titulado “¿Cómo funcionan los verbos?”, está enfocado en la vinculación de la semántica con la sintaxis. El objeto de estudio es ayudar al alumnado a entender la complementación como si se tratara de resolver un rompecabezas cuya pieza principal es el verbo, pieza en torno a la cual se colocan el resto de las piezas (sus complementos) que terminan de conformar el rompecabezas.

Siguiendo los principios lingüísticos de la teoría valencial de la Gramática Dependencial de Tesnière, donde el concepto de valencia verbal queda definido por el número y la caracterización (valencia cuantitativa y cualitativa) de sus complementos obligatorios (argumentos), se elabora este segundo prototipo. En grupos (3 o 4 estudiantes) se pide que se explique la estructura argumental de una serie de verbos (*toser, regalar, parecer, correr, hacer, merendar, ver, llover, bailar, meter...*) y que, posteriormente, se clasifiquen atendiendo al número de argumentos que precisan en avalentes, monovalentes, bivalentes y trivalentes.

A este diseño se añade, también, la posibilidad de estudiar las funciones semánticas de los argumentos verbales fundamentándose en la teoría de los casos de Fillmore. En este sentido, se pide que reflexionen sobre el valor semántico del argumento que ejerce la función de sujeto en los verbos trabajados y se indique si es persona (+humano +animado), animal (-humano +animado), cosa (-animado +definido) o idea (-animado -definido).

Las actividades se complementan empleando la Metodología del Rompecabezas, a través de una serie de piezas que representan mediante triángulos y pentágonos, la valencia de los distintos verbos (avalente, monovalente, bivalente y trivalente) y las características semánticas de los argumentos (+humano +animado, +humano -animado, -animado +definido, -animado -definido), respectivamente, el alumnado construye con distintos verbos sus propias oraciones. Esta técnica, fruto de los proyectos innova que preceden a la creación del Lab-LAEL (Márquez y Fernández-Pampillón, 2021) para iniciarse en el aprendizaje del latín y del alemán, ha sido puesta en marcha y testada con resultados positivos tanto en aspectos de motivación hacia el estudio como en resultados académicos en distintos centros educativos de la Comunidad de Madrid, y busca ahora aplicarse a la enseñanza de la lengua española.

La retroalimentación obtenida de la prueba en el aula de estos prototipos fue analizada y compartida en el laboratorio, y fue crucial para fundamentar y mejorar los recursos educativos abiertos que suponen la penúltima fase del proyecto.

4.3. Recursos educativos abiertos

El programa de software libre eXelearning permite la creación de materiales que incorporan una gran variedad de contenidos (texto, vídeo, imagen, objetos digitales...) y de actividades interactivas. El contenido de cada página se estructura en bloques o iDevices que se ordenan según las necesidades de los docentes (Monje et al., 2019). Hay una gran variedad de iDevices disponibles y que ofrecen retroalimentación. De este modo, el diseño de estos recursos nos proporciona la respuesta a la necesidad (iii) ¿Cómo podríamos hacer que aprendan del error evitando la exposición al resto de la clase?; ya que, se trata de un material de aprendizaje autorregulado que, además de responder a las necesidades planteadas previamente, ofrece retroalimentación al alumnado y le permite seguir avanzando.

El resultado final fue la publicación del “Curso de iniciación al español” creado para su utilización en un ecosistema e-learning (también en modalidades m-learning y b-learning) con la herramienta eXeLearning y alojado en el espacio virtual de aprendizaje implementado mediante el LMS (Learning Management System) Moodle, proporcionado por la Universidad Complutense de Madrid. Este curso, que está en continua actualización, se llevó a cabo tras la experimentación con los prototipos en el aula y con los datos proporcionados (resultados académicos, percepción del alumnado y percepción del docente), cuyo análisis desembocó en la evolución de la solución inicial en forma de mejoras (técnicas y materiales) implementadas en el aula (Márquez, 2023).

El itinerario didáctico de aprendizaje de la Lengua Castellana cuenta ahora mismo con una estructura compuesta por cuatro recursos. El primero de ellos “General” presenta el itinerario y muestra el objetivo didáctico, los destinatarios, las destrezas a adquirir, el tiempo estimado de aprendizaje de cada lección, los conocimientos previos requeridos, el nivel y la descripción. En la descripción se indica que el recorrido, centrado en entender cómo funciona la lengua española a un nivel básico de complementación, puede realizarse guiado por un profesor, quien seguramente ampliará las explicaciones y ejercicios si quiere profundizar un poco más, pero también puede hacerse de modo autónomo.

Los tres recursos didácticos abiertos siguientes son más concretos y trabajan con objetivos didácticos y destrezas específicas. Están dirigidos a estudiantes con un nivel de conocimientos mínimos de la lengua, equivalente a 3º de la ESO, por lo que se ha aplicado sin problemas a alumnos de 4º de la ESO y Bachillerato. Con el título “La gramática”, se presenta el primero de los objetos digitales, centrado en que el estudiante valore la importancia de la lengua. El tiempo estimado de aprendizaje es de 15 minutos y consta de la lectura de un fragmento de *La elegancia del erizo* de Muriel Barbery y de unas preguntas de comprensión lectora y de reflexión sobre la gramática.

El segundo de los objetos digitales, titulado “La oración”, tiene como objetivo didáctico comprender la estructura básica de la oración según su complementación. Con este recurso, el estudiante adquirirá destrezas como conocer el concepto de valencia verbal, identificar los distintos tipos de verbos según su valencia, identificar los argumentos de un verbo e identificar los adjuntos. El tiempo estimado de aprendizaje es de 40 minutos y está organizado en tres secciones. La primera sección está dirigida a leer y contestar las cuestiones planteadas sobre valencias verbales y las características semánticas del argumento que funciona como sujeto. La segunda y la tercera sección están destinadas al trabajo de los argumentos y los adjuntos con actividades sencillas de análisis directo, reflexión metalingüística y construcción de ejemplos.

Finalmente, el tercero de los objetos digitales se destina al estudio del complemento predicativo. El tiempo previsto para completar esta lección es de 20 minutos. El modus operandi es el siguiente: tras una breve lectura en la que se introduce el concepto de complemento predicativo, se proponen actividades de análisis directo, reflexión metalingüística o pares mínimos con las que trabajar el concepto y la estructura del complemento predicativo.

En cuanto al tipo de actividades empleadas, los recursos educativos abiertos alternan entre iDevices del tipo Pregunta Verdadero-Falso, Pregunta de Elección Múltiple y Actividad desplegable. La mayoría permiten conocer la respuesta una vez realizado el ejercicio. Además, cuentan con sugerencias para la elaboración de las actividades y con retroalimentación para su evaluación.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio de la sintaxis en las aulas de secundaria y bachillerato sigue siendo una de las cuestiones más debatidas entre docentes y especialistas debido a las dificultades a las que se enfrenta (Bosque y Gallego, 2018, 2021; España y Gutiérrez, 2018; Marqueta, 2022; Montolí, 2020). En este sentido, cambiar la enseñanza de la lengua en estas etapas es, con toda seguridad, un proyecto a largo plazo (Gutiérrez, 2021). No obstante, consideramos que el contexto educativo actual puede facilitar un repensar el modo en el que enseñamos la gramática en general, y la sintaxis en particular. Desde el Laboratorio vivo de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas (Lab_LAEL) tratamos de dar respuesta a estas cuestiones a través de la investigación orientada a indagar y explicar cómo mejorar las técnicas de aprendizaje-enseñanza de las lenguas modernas.

En el presente estudio se ha presentado una experiencia de innovación educativa, siguiendo el proceso de metodología del *design thinking*, que busca reforzar los conocimientos morfosintácticos de los aprendientes para entender cómo se produce la complementación en lengua española a un nivel inicial. Para desarrollar esta experiencia, el test de motivación y el cuestionario de detección de necesidades nos permitieron conocer en la práctica cuál es la actitud del grupo antes y después de la aplicación de la nueva metodología y cuáles son las dificultades que el alumnado encuentra en el aprendizaje de la sintaxis. Los resultados obtenidos se han analizado y puesto en común en el laboratorio para afrontar la enunciación de los problemas y la delimitación de las necesidades. Después se han elaborado dos prototipos probados en el grupo clase y que nos han proporcionado unos datos con los que mejorar la solución inicial, técnica y materialmente. Finalmente, se han publicado los recursos educativos abiertos que, aun estando en preparación, cumplen con las necesidades enunciadas, ya que (1) inciden en la importancia y la utilidad de la sintaxis, (2) presentan ejercicios simples y variados, que facilitan la reflexión metalingüística, construir sus propias conclusiones sobre las valencias verbales o generar contraejemplos, y (3) ofrecen retroalimentación y facilitan que el alumnado aprenda a partir del error.

Las estrategias desarrolladas nos han proporcionado unos prototipos de recursos educativos apoyados por la tecnología. La experiencia desarrollada ha sido gratificante en cuanto que ha facilitado la co-formación didáctica del profesorado de lengua española y ha promovido la innovación metodológica y la creación de materiales didácticos diseñados para la lengua objeto de aprendizaje. Además, cumple con el objetivo general y los objetivos específicos planteados al inicio de este trabajo.

Aunque los resultados han sido positivos con respecto a la respuesta recibida por parte del alumnado, cabe mencionar algunas de las limitaciones que presenta este estudio. Una de ellas es que no han podido ser testados con una muestra que compare un grupo control y un grupo experimental; sin embargo, sí que se ha logrado probar todas las fases del proceso en el aula y obtener unos datos reales con los que poder trabajar. De igual manera, en la elaboración de los prototipos hay que seguir avanzando y creando materiales sobre la complementación verbal para abordar la reflexión metalingüística a través de ejercicios simples y variados. Otra limitación ha sido el diseño de los recursos educativos abiertos que, a pesar de las ventajas que eXelearning ofrece en la incorporación de contenidos (textos, imágenes, vídeos, objetos digitales...) y en su aplicación didáctica (Rubio, 2023), sigue siendo hasta el momento poco atractivo, por lo que la propuesta necesita ser mejorada y ampliada.

Esta experiencia nos anima a continuar trabajando en la misma línea, ya que facilita la co-formación del profesorado de lengua española en distintas etapas y permite avanzar

en la creación de itinerarios y materiales que sean probados por el alumnado y que nos devuelva datos con los que mejorar soluciones iniciales. Como línea futura se va a profundizar en el desarrollo de prototipos que, siguiendo la Metodología del rompecabezas, permita el desarrollo del resto de complementos verbales. Creemos que esta combinación de manipulación de las piezas y el desarrollo de actividades variadas y sencillas, que inviten a la reflexión metalingüística y que trabajen la lengua como objeto científico, pueden promover un cambio de actitud y motivación hacia la enseñanza de la gramática, y de la sintaxis en particular.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi agradecimiento a los miembros del Proyecto de Innovación Educativa “Laboratorio vivo de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas (Lab-LAEL)” y, en particular, a su responsable Manuel Márquez Cruz por la lectura de estas páginas y sus valiosas aportaciones que enriquecieron el contenido de este trabajo.

REFERENCIAS

- Bosque, I. y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1(1), 141-202. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2021). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española De Lingüística*, 51(2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rse1.51.2.4>.
- España, S. y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 1(1), 2-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- Gutiérrez Rivero, A. y Romero Oliva, M.F. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en educación secundaria. *Didacticae*, (11), 153-171. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>
- Horno, M.C y López Cortés, N. (21 de octubre de 2021). La ambigüedad nos rodea... ¿Eres capaz de verla? *Archiletras. Revista de Lengua y Letras*, 11. <https://acortar.link/b90nYE>
- Marqueta, B. (2022). El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato. *Tejuelo*, 36, 151-182. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.151>
- Márquez Cruz, M. y Fernández-Pampillón Cesteros, A. M. (2019). Motivación en el aprendizaje del latín: evaluación de una nueva metodología didáctica. *REIDOCREA*, 8, 431-441. <http://hdl.handle.net/10481/58062>
- Márquez Cruz, M. y Fernández-Pampillón Cesteros, A. M. (2021). Cinco Proyectos de Innovación Educativa para el diseño y desarrollo de un modelo lexicográfico y de una metodología de aprendizaje de lenguas declinables en estadios iniciales: su aplicación al latín. En J.P. García Sabater y J.J. Cano Escribá (Ed.), *In-Red 2021. VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Universitat Politècnica de València, Valencia, España (pp. 358-372). DOI: <https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13956>
- Márquez Cruz, M. (2023). *Creación del Laboratorio vivo de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas (Lab-LAEL)* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/rgQIoq>
- Real Decreto 217/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Real Decreto 243/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>
- Monje Fernández, A., Valdera, C., Nutz, R., Pablos, A., Gros, I., Amaya, P., Núñez, M., Cayetano, J. y Narváez, M. (22 de mayo de 2024). *eXeLearning 2.9. Tutorial – Manual*. https://descargas.intef.es/cedec/exe_learning/Manuales/manual_exe29/
- Montolí, V. (2020). Enseñar gramática en secundaria. *ReGrOC*, 3(1), 137-145. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- Peralta Roncal, L. E., Gaona Portal, M. del P., Luna Acuña, M. L. y Dávila Rojas, O. M. (2022). Herramientas digitales e indagación científica en estudiantes de educación secundaria: una revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 989-1006. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1933
- Rangel Romero, M., Íñiguez Carrillo, A. y López Villalvazo, A. (2021). Valoración de la herramienta Google Drive durante el trabajo colaborativo universitario. *Revista iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.944>
- Rubio Perea, E. M. (2023). Open Educational Resources (OER) in initial teacher training:

technological approach in language teaching. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(2), 134–148.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15386>

Viñas, R., Secul Giusti, C., Viñas, M. y López, Y. (2017). La herramienta padlet como acto de comunicación digital. En A. H. González y M. M. Martín (Comps.), *Actas 4° Jornadas de TIC e Innovación en el Aula Más allá del aula virtual. "Otros horizontes, otros desafíos"* (pp. 229-234). Universidad Nacional de La Plata.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10495/ev.10495.pdf

Píldoras informativas en Instagram. Una innovación docente en el grado de enfermería

Lorena Tarrío-Concejero, María Dolores Guerra-Martín

Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología. Universidad de Sevilla, España

Resumen: Se ha llevado a cabo una innovación docente con estudiantes de Enfermería en la asignatura Género y Salud, del grado de Enfermería de la Universidad de Sevilla. La intervención educativa se ha desarrollado en clases teóricas dentro del bloque temático II: Género, Salud y Cuidados. El objetivo es mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través del uso de Instagram como elemento nuclear de enseñanza y otros recursos digitales. Han participado 80 estudiantes del curso 2023/2024. El grupo se dividió en cinco subgrupos que han creado cuentas de enseñanza en Instagram. Una vez finalizadas las sesiones, el 83% de los alumnos han aumentado sus conocimientos. En cuanto a la satisfacción académica en general, ha sido alta, el 89% obtuvo altas puntuaciones en bienestar y disfrute con la innovación docente. Se realizaron dos grupos focales, en los que se afirmaba que habían adquirido conocimientos de una forma más atractiva. En las disciplinas de las ciencias de la salud, se necesitan innovaciones docentes que fomenten la participación de los estudiantes en las aulas, mejoren su actitud crítica y ayuden a mejorar sus habilidades en las prácticas clínicas. Se ha demostrado que el uso de Instagram mejora las habilidades relacionadas con los cuidados de enfermería al integrar la perspectiva de género.

Palabras claves: Evaluación Educativa, Innovación Educativa, Género y Salud, Estudiantes de Enfermería, Redes Sociales en Línea.

Abstract: A teaching innovation has been carried out with Nursing students in the subject Gender and Health, from the Nursing degree at the University of Seville. The educational intervention has been developed in theory classes within thematic block II: Gender, Health and Care. The objective is to improve the learning process of students, through the use of Instagram as a nuclear element of teaching and other digital resources. 80 students from the 2023/2024 academic year have participated. The large group was divided into five subgroups that have created teaching accounts on Instagram. After finishing the sessions, 83% of the students have increased their knowledge. Regarding academic satisfaction in general, it has been high, 89% obtained high scores in well-being and enjoyment with teaching innovation. Two focus groups were held, which stated that they had acquired knowledge in a more attractive way. In the health sciences disciplines, teaching innovations are needed that encourage student participation in classrooms, improve their critical attitude and help improve their skills in clinical practices. It has been shown that the use of Instagram improves skills related to nursing care by integrating the gender perspective.

Keywords: Educational Assessment, Educational Innovation, Gender and Health, Nursing Students, Online Social Networking.

1. CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

1.1. Proyecto de Innovación Docente

Actualmente, el sistema universitario apuesta por una mejora continua de su docencia y promociona distintas estrategias para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Real Decreto 822/2021). Es necesario que el profesorado se adapte a los presentes retos que las nuevas tecnologías de la información y comunicación conllevan para fomentar una actitud crítica y fomentar la participación del alumnado en las aulas (Edu Trens, 2015).

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de innovación docente financiado por el IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, titulado: *Red Interdisciplinar de Innovación y Mejora Docente en Titulaciones de Ciencias de la Salud*. Dicho proyecto tiene como objetivo crear una red interdisciplinar de profesorado de las titulaciones de Ciencias de la Salud, mediante la cual se incentive la Innovación y Mejora Docente. Para el diseño y desarrollo de este proyecto, se ha contado con la experiencia en innovación docente de la coordinadora del proyecto (Guerra-Martín, 2018; 2019; 2021; 2022; 2023).

En este proyecto de innovación docente se incluyen diferentes asignaturas de los grados Universitarios de Enfermería, Fisioterapia, Podología, Odontología, Medicina y el Doble Grado en Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Participan un total de 33 profesores y profesoras y se estima que se han beneficiado de las distintas innovaciones docentes aproximadamente 1.000 estudiantes de Ciencias de la Salud.

En todas las asignaturas se pretende un aprendizaje centrado en el alumnado, dotando a este de un papel protagonista en el proceso de aprendizaje y donde el profesorado tiene un rol de facilitador (Murillo-Zamorano et al., 2019). En este sentido referir que las universidades deben fomentar el protagonismo activo del estudiantado universitario (Ley Orgánica 2/2023).

La organización de las clases en todas las asignaturas se ha articulado mediante el trabajo en equipo colaborativo. Distintos autores plantean que la competencia de trabajo en equipo incluye el conjunto de habilidades necesarias para realizar las tareas de manera eficaz, con las aportaciones de cada miembro y conociendo los principios y funcionamiento del equipo (Torrelles et al., 2011).

Así mismo, para este proyecto se han utilizado distintas estrategias metodológicas innovadoras en las distintas asignaturas y que están adaptadas a las especificidades de cada una de las que se incluyen en este proyecto, como aprendizaje mediante redes sociales, aprendizaje basado en problemas, aula invertida, simulación clínica, gamificación, aprendizaje mediante referentes positivos, entre otros.

En las asignaturas para valorar el nivel de conocimientos de los estudiantes, se realizan cuestionarios de conocimientos previos y finales elaborados *ad hoc* según las competencias de cada asignatura. Tras finalizar las clases se valora la satisfacción de los estudiantes mediante un cuestionario validado de satisfacción académica (Vergara-Morales et al., 2018).

1.2. La asignatura Género y Salud del Grado de Enfermería

La asignatura Género y Salud del grado de Enfermería es una asignatura pionera en las disciplinas de Ciencias de la Salud en España, con una trayectoria de más de 4.500 estudiantes egresados. Está implantada en los planes de estudios desde el año 2009, en el que se pusieron en marcha las titulaciones universitarias en la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Es una asignatura troncal de formación básica de primer curso que se imparte en el segundo cuatrimestre del grado de enfermería de la Universidad de Sevilla. Tiene 6 ECTS que se distribuyen en 3,4 ECTS para las clases teóricas, 2,2 ECTS para seminarios en grupos pequeños y 0,4 ECTS en prácticas de campo.

Los objetivos que integra esta asignatura son: analizar y conocer la construcción cultural del género, conocer los conceptos básicos del sistema sexo-género, conocer el origen de las desigualdades de género y su repercusión en la construcción social, identificar la influencia del género en el proceso salud-enfermedad, analizar la influencia de la categoría género en las desigualdades en salud, conocer e identificar las manifestaciones físicas, psíquicas y emocionales que indican una situación de maltrato a la mujer y conocer los planes y políticas de igualdad contra la violencia de género.

Las clases teóricas se estructuran en tres bloques temáticos: 1. Análisis del sistema sexo-género. 2. Género y salud. 3. Violencia de género. En la tabla 1 se muestra el contenido abordado en cada uno de los tres bloques.

Tabla 1. Contenido de los bloques temáticos de la asignatura Género y Salud.

1. ANÁLISIS DEL SISTEMA SEXO-GÉNERO
➤ Construcción cultural y desigualdad
➤ El amor romántico y su influencia en la desigualdad
➤ Los estereotipos y la socialización asimétrica
➤ La sexualidad y el mito de la maternidad
2. GÉNERO, SALUD Y CUIDADOS
➤ Los roles de género como factor de riesgo y/o protección para la salud
➤ Políticas de salud y género
➤ Género y sistema sanitario
➤ El cuidado como rol de género
3. VIOLENCIA DE GÉNERO
➤ Fundamentos teóricos conceptuales de la Violencia de Género (VG).
➤ Indicadores de riesgo y repercusiones de la VG.
➤ Protocolos de actuación frente a la VG.
➤ Prevención de la violencia contra las mujeres: Factores Protectores.

Los seminarios están diseñados en 13 sesiones de 2 horas de duración. El contenido que se aborda es el siguiente: socialización diferencial por género en las distintas etapas y áreas; reflexión de los condicionantes de género en la historia personal; trabajo productivo/reproductivo. Reparto de espacios Público/Privado; los vínculos afectivos. El amor Romántico; estereotipos e Imagen Corporal. Expresión corporal de las Emociones; sexualidad y salud. Diversidad Sexual; feminidad y salud. Masculinidad y Salud; cuidados Familiares. Cuidados Profesionales; conceptualización, origen y tipos Violencia de Género (VG); ciclo, indicadores de sospecha y repercusiones en la Salud; guías integrales de actuación frente a la VG. Protocolos y prevención de la VG: El buen trato (García-Carpintero et al., 2022). Para abordar estos temas se utiliza una metodología diversa que incluye técnicas participativas y vivenciales.

Por otro lado, las prácticas de campo consisten en elaborar un material audiovisual cuyo protagonista es el propio alumnado y desarrollan temas relacionado con cualquier contenido de la asignatura.

2. INSTAGRAM COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ASIGNATURA GÉNERO Y SALUD

UNESCO manifestó en 2019 la necesidad de replantear las formas de aprendizaje y de enseñanza con Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en los y las docentes, bajo una política educativa que promueva la formación continua con estándares de calidad y proporcione los recursos necesarios para su uso adecuado con acceso a redes y plataformas que permitan la innovación, la comunicación y que enriquezca el conocimiento (ONU-UNESCO, 2019).

Las redes sociales son herramientas que permiten genera comunidades a través del intercambio de contenido académico, potencializando el aprendizaje y la creación de entornos virtuales en nuevos ambientes de formación (Reza et al., 2023).

En concreto, la educación universitaria debe adaptarse a los nuevos retos digitales que estamos viviendo. Es un hecho, que el alumnado que tenemos hoy en día en nuestras aulas tiene un estilo de vida acelerado, vinculado a la adquisición de bienes, servicios, generación de conocimiento y consumo de información; convirtiéndose en una sociedad hiperconectada (Anguita et al., 2018), que demanda mucha información, y que en algunos casos es difícil que mantengan una concentración adecuada para el aprendizaje en el aula. Por ello, debemos integrar los distintos medios y recursos digitales en nuestras aulas para favorecer la motivación del alumnado (Tarrío-Concejero et al., 2024).

En ciencias de la salud, las redes sociales han demostrado ser un elemento útil para la educación y capacitación de profesionales de la salud (Chan y Leung, 2018). Proporcionan un espacio virtual donde el alumnado puede compartir ejemplos, preguntas y experiencias que favorecen la formación para la práctica clínica futura (Goodyear et al., 2021; Hsieh. Kuo y Wang, 2019).

Instagram, en concreto, es una de las redes sociales más utilizadas por los jóvenes y adolescentes. Permite a los/as usuarios/as conectarse entre sí creando perfiles personales y enviándose mensajes públicos y privados (Goodyear et al., 2021), aumentando los niveles de atención y emoción a través de sus imágenes, textos e historias (Vences, Díaz-Campos y Rosales, 2020). Así, el uso de instagram con un enfoque didáctico propicia la cooperación entre el alumnado, ya que trasciende las barreras de espacio y tiempo, generando una participación constante entre cada uno de los miembros del grupo (Tarrío-Concejero et al., 2024).

3. INNOVACIÓN DOCENTE EN ACCIÓN

La innovación docente se ha realizado en las clases de teoría, en concreto, en el bloque temático II. Género, Salud y Cuidados. La duración de la experiencia educativa innovadora ha sido de 12 horas y está enmarcada dentro del proyecto de Innovación Docente descrito anteriormente.

En años anteriores también se han realizado innovaciones docentes en la misma asignatura incluyendo el uso de la gamificación, videoforum e Instagram en el bloque temático III. Violencia de Género.

3.1. Objetivos de la innovación docente

Objetivo general: Mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso de Instagram como elemento nuclear de la docencia y otros recursos digitales.

Objetivos secundarios: a) Aumentar la motivación y participación del alumnado en el bloque II mediante el uso de Instagram como innovación docente; b) Mejorar la competencia digital de los futuros agentes promotores de salud mediante la e-Salud; y c)

Adquirir conocimiento y actitudes relacionados con el bloque II de una manera más proactiva mejorando sus conocimientos.

3.2. Contenido desarrollado en la innovación docente

Los contenidos que se han abordado en la innovación docente pertenecen al bloque II de la asignatura Género y Salud donde se analiza la influencia del género en la salud. Los temas que componen este bloque son: a) Género y sistema sanitario; b) Políticas de salud y género; c) Roles de género como factor de riesgo; y d) El cuidado como rol de género

A continuación, se muestran los mapas de contenidos con los problemas claves indicando la parte conceptual, procedimental, actitudinal y la metodología realizada. Figura 1 y Figura 2.

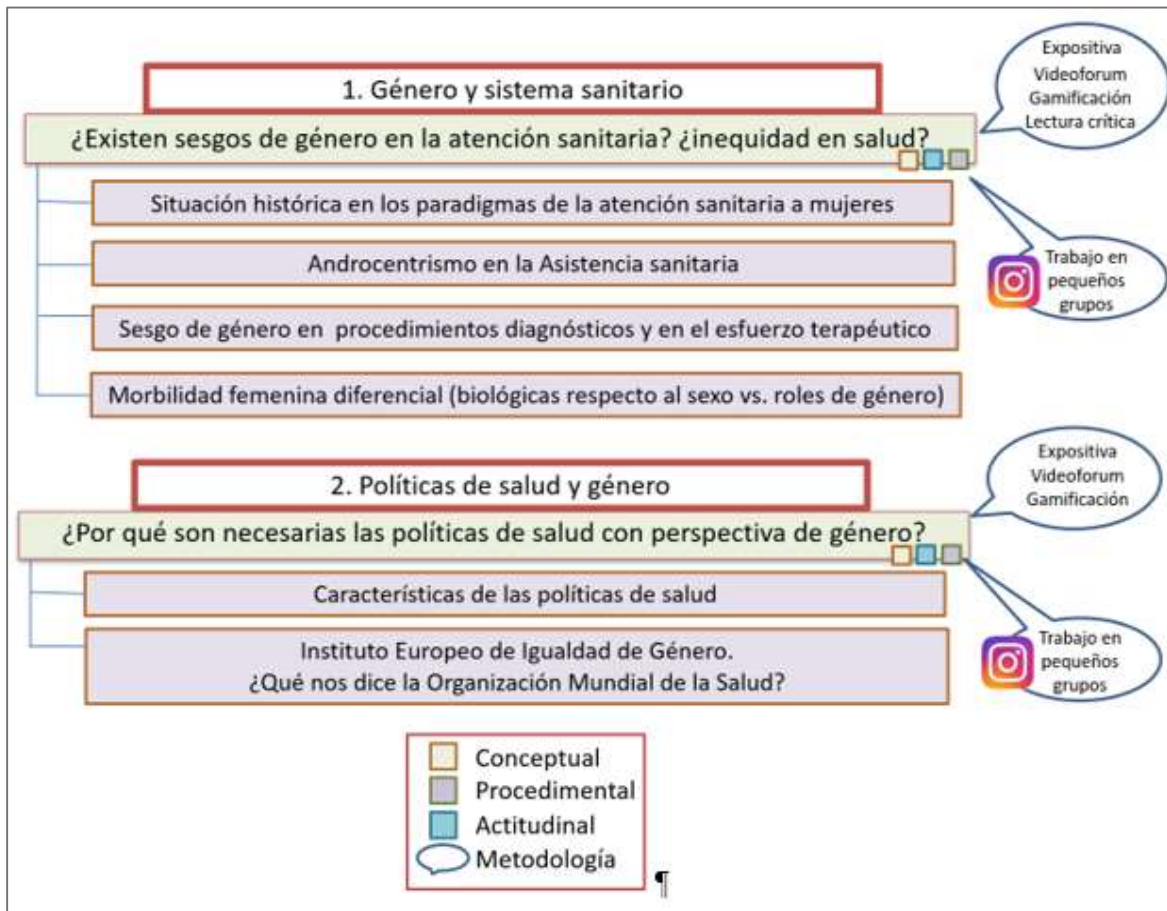


Figura1. Mapa de contenido Género y sistema sanitario y Políticas de salud y género

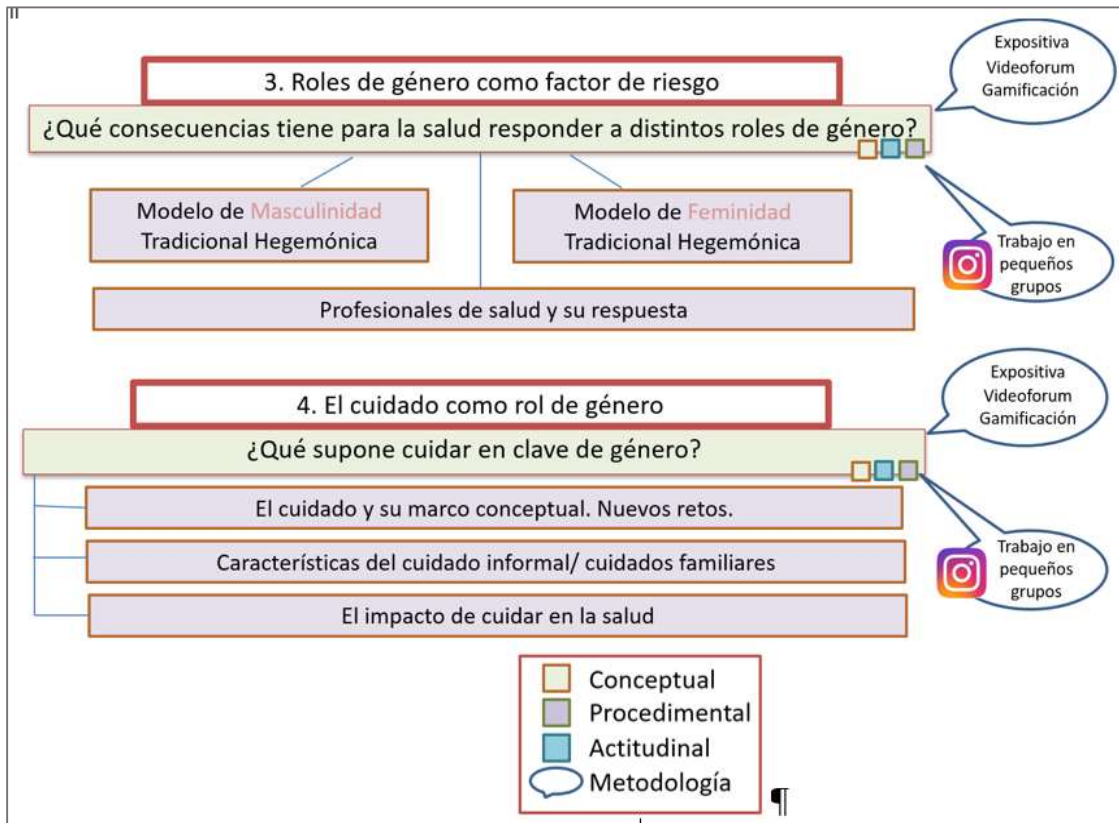


Figura 2. Mapa de contenido Roles de género como factor de riesgo y El cuidado como rol de género.

En este contenido teórico impartido, como se puede observar en las Figuras 1 y 2, se utilizó una metodología participativa, donde las clases teóricas magistrales se nutrieron con distintas herramientas como videoforum, gamificación a través de Kahoot, lecturas críticas de artículos y su posterior debate en grupo.

3.3. Instagram como elemento nuclear

En concreto, la innovación docente que se presenta ha consistido en utilizar Instagram como elemento nuclear de la docencia, complementando la teoría impartida en el aula y otras actividades de gamificación como Kahoot o pasapalabra. Han participado 80 estudiantes matriculados en dicha asignatura en el curso 2023/2024. El grupo grande se dividió en cinco subgrupos, estos han creado cinco cuentas docentes en Instagram (@Gys2024_14; @Gys2024_15; @Gys2024_16; @Gys2024_17; @Gys2024_18) vinculadas a la cuenta general de la asignatura @ltarrinogys (Imagen1) para las innovaciones docentes.



Imagen 1. Cuenta de Instagram creada para la Innovación docente.

Cada subgrupo preparaba y generaba píldoras informativas sobre los diferentes contenidos de la unidad temática II Género, Salud y Cuidados que versaban sobre las siguientes cuestiones: Androcentrismo y ciencia; Paradigma de atención a la salud de las mujeres; Sesgos de género en la atención sanitaria; Morbilidad femenina diferencial; Equidad de género en salud; Roles de género y afectación a la salud; Modelo de masculinidad tradicional hegemónica; Masculinidades alternativas (nuevas masculinidades); Modelo de feminidad tradicional hegemónica; Estrategias para abordar desde el sistema sanitario los factores de riesgo asociados a los roles de género; Cuidados informales/familiares; Impacto de la salud de los cuidados informales/familiares en la salud de las mujeres; La Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (Ley 39/2006).

Todo este contenido era generado por el alumnado con unas pautas previas y directrices marcadas por la docente, además de revisarlo antes de ser publicado. Como recursos, el alumnado disponía del contenido teórico y la bibliografía recomendada en la plataforma de enseñanza virtual Blackboardlearn. Las píldoras informativas creadas por el alumnado fueron diseñadas mediante presentaciones audiovisuales (con letras, imágenes y locutadas en un pequeño vídeo) y escenas en vídeo protagonizadas por el alumnado representado algunos de los contenidos. También crearon encuestas en Instagram para fomentar la participación y un concurso de nuevas masculinidades, en el cual se premió la mejor imagen y su texto explicativo que representara nuevas masculinidades relacionadas con la salud.

Después de compartir los distintos grupos el contenido en su Instagram, mencionaban la cuenta principal de [@ltarrinogys](#), y se compartió el contenido en modo de historia. También se crearon Highlights o Historias destacadas donde se guardaron los distintos contenidos.

4. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Para evaluar el impacto de la innovación docente se llevaron a cabo varias herramientas de evaluación.

Pretest y posttest con preguntas abiertas. El objetivo era analizar el punto de partida del alumnado en el pretest y posteriormente determinar el grado de aprendizaje adquirido.

El alumnado (83%) tras finalizar las sesiones había aumentado su grado de aprendizaje.

Escaleras de aprendizaje para la evaluación del aprendizaje. Estas analizan el grado de complejidad entre el conocimiento inicial y el final, observándose una evolución mayor del grado de complejidad de aprendizaje al finalizar las sesiones.

El alumando (72%) mostró una evolución mayor del grado de complejidad de aprendizaje al finalizar las sesiones.

El grado de satisfacción se basó, en la evaluación de varios aspectos de la docente, como, claridad expositiva, claridad en las instrucciones, capacidad de motivación y variedad de métodos didácticos. Puntuando en una escala likert de 5 niveles: muy alta, alta, media, baja y muy baja.

La puntuación osciló entre media y muy alta, solo la capacidad para propiciar la reflexión fue puntuada como baja por un estudiante.

Escala de Satisfacción Académica compuesta por 7 ítems que constituyen un único factor que mide el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben en relación a su rol como estudiantes.

Las puntuaciones alcanzadas relacionadas con el bienestar y disfrute fueron altas en el 89% de los estudiantes que participaron.

Dos grupos de discusión mixtos con de 18 estudiantes. Se elaboró un guion semiestructurado en el que se abordaba experiencias previas de innovaciones docentes, análisis DAFO de la propia innovación docente y propuestas de mejora.

El alumnado expresó que previamente habían participado en pocas o ninguna innovación docente. Manifestaron que la innovación le había ayudado a adquirir conocimientos de una manera más atractiva. Que Instagram había sido una estrategia docente novedosa que ha mejorado su participación en el aula, y les mantenía en contacto con la asignatura en su tiempo “fuera del aula” de una atractiva fomentando su aprendizaje.

De manera global, los resultados muestran un aumento del conocimiento en el alumnado y una alta satisfacción con la metodología utilizada.

5. CONCLUSIONES

En las disciplinas de ciencias de la salud se necesitan innovaciones docentes que fomenten la participación del alumnado en las aulas, mejoren su actitud crítica y ayuden a mejorar sus competencias en las prácticas clínicas.

Se ha demostrado que el uso de Instagram mejora las competencias relacionadas con los cuidados de enfermería integrando la perspectiva de género.

6. REFERENCIAS

- Anguita M., R., Iglesia-Atienza, L.D. y García-Zamora, E. (2018). Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios. *Fuentes*, 20 (1), 29-41. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Edu Trends (2015). *Radar de Innovación Educativa*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/05.EduTrendsRadarIE.pdf>
- García-Carpintero Muñoz, M. Á., Casado Mejía, R., Vázquez Santiago, S., Gil García, E., Botello Hermosa, A., & Ramírez Zambrana, C. (2022). *Guía de género y salud: innovaciones y propuestas para trabajar en grupos pequeños*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Guerra-Martín, M.D. (2018). Ciclo de Mejora en la docencia de Gestión de Enfermería, mediante el trabajo en equipo y colaborativo. *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 1, 1657-1675. <https://doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.93>
- Guerra-Martín, M. D. (2019). Ciclo de Mejora en el Aula en los estudios de Gestión de Enfermería: Evaluación orientada hacia el aprendizaje. *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2019*. (pp. 2116-2143). En R. Porlán y E. Navarro (coord.). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.094>
- Guerra-Martín, M. D. (2021). Gestión de Enfermería: Adaptación de la docencia en tiempos del COVID-19. En R. Porlán y E. Navarro (Coords). *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2020*. Pp.: 2252-2279. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla. https://institucional.us.es/revistas/JDU/2020/guerra_martin_maria_dolores.pdf
- Guerra-Martín, M. D. (2022). Aula Invertida y trabajo en equipo: Aprendizaje de los estudiantes sobre Gestión de Enfermería. En R. Porlán, E. Navarro-Medina y A. F. Villarejo-Ramos (Coords.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2021. Experiencias de Innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1303-1324). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.074>
- Guerra-Martín, M. D. (2023). Proactividad del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje: Gestión enfermera. En R. Porlán, E. y A. F. Villarejo-Ramos (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Curso 2022-23. Experiencias de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 671-688). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447225408.044>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. BOE núm. 70, de 23 de marzo de 2023. BOE núm. 233, de 29 de septiembre de 2021.
- Murillo-Zamorano, L. R., Sánchez, J. E. G., & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers & education*, 141, 103608. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103608>
- Tarriño-Concejero, L. (2022). *Innovando a través de ciclos de mejora en la Asignatura Género y Salud*. En. *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1225-1240) <https://editorial.us.es/es/detalle-libro/720329/ciclos-de-mejora-en-el-aula-ano-2021>
- Tarriño-Concejero, L., García-Carpintero Muñoz, M.A., Gil-García, E., Vázquez-Santiago, S. (2024). Instagram como recurso didáctico en la Asignatura Género y Salud. En *Enseñanza e Innovación educativa en el ámbito universitario* (pp. 1862-). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=974504>
- ONU-UNESCO (2019). Marco de Competencias de los Docentes en Materia de TIC. Versión 3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *BOE* núm. 233, 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Reza Flores, R. A., Reza Flores, C. M., Zamudio Palomar, A., Peña Vera, E., & Martínez Granados, J. G. (2023). Historias de Instagram, un instrumento para la divulgación de contenido educativo e investigativo: Instagram stories as a tool for educational and investigative content. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4 (1), 3010–3025. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.469>
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. Xavier; París, G. & Cela, José M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (3), 329-344. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>
- Chan, W. S., y Leung, A. Y. (2018). Use of social network sites for communication among health professionals: systematic review. *Journal of Medical Internet Research* 20 (3), e117. <https://doi.org/10.2196/jmir.8382>
- Goodyear, V. A., Wood, G., Skinner, B., y Thompson, J. L. (2021). The effect of social media interventions on physical activity and dietary behaviours in young people and adults: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18 (1), 72. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01138-3>
- Hsieh, J. G., Kuo, L. C., & Wang, Y. W. (2019). Learning medical professionalism – the application of appreciative inquiry and social media. *Medical Education Online*, 24 (1), 1586507. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1586507>
- Vences, N. A., Díaz-Campo, J., & Rosales, D. F. G. (2020). Neuromarketing as an emotional connection tool between organizations and audiences in social networks. A theoretical review. *Front Psychiatry*, 11, 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01787>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Educational Psychology*, 24(2), 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>

Metodologías de participación activa en materia de acceso igualitario a la justicia como innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas

Selena Tierno Barrios, Adán Carrizo González-Castell

Universidad de Salamanca (España)

Abstract: In the achievement of the Sustainable Development Goals contained in the 2030 Agenda, the role of education and the essential role of the University in the fulfilment of these goals is undeniable. In this sense, taking the SDG-4 as a frame of reference, this work proposes a pioneering proposal on how to design, implement and evaluate new teaching methodologies that promote the integration of the SDGs in university teaching and the creation of inclusive spaces, promoting the active participation of students in their learning in a way that allows them to develop a comprehensive training in order to be able to carry out a critical reflection, based on the acquisition of transversal competences incorporating the elements of sustainability and commitment, to become an agent of change. Thus, focusing our study on equal access to justice for people in vulnerable situations within the Social and Legal Sciences, this paper presents the experience developed within the framework of the Teaching Innovation Project of the University of Salamanca “Active participation methodologies to promote sustainable learning in terms of equal access to justice for people in vulnerable situations”, structured, on the one hand, on the debate in the classroom as a pedagogical tool, and on the other, on the gamification strategy through digital tools.

Keywords: Sustainable Learning, Inclusive education, Active participation, Access to justice, Causes of vulnerability

1. INTRODUCCIÓN: EL APRENDIZAJE SOSTENIBLE EN EL MARCO DE LA AGENDA 2030

La transformación de nuestro mundo es posible, al menos ese fue el desiderátum que la cumbre de Naciones Unidas quiso plasmar en la aprobación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con el objetivo de proteger el planeta, fortalecer la paz universal, garantizar una prosperidad compartida y asegurar el desarrollo personal de todos los seres humanos en dignidad e igualdad.

Bajo este *leitmotiv*, a través de la Resolución de 25 de septiembre de 2015 aprobada por la Asamblea General, tal y como puede leerse a lo largo de su Preámbulo, se propuso un plan de acción articulado en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) y 169 metas conexas —revestidos todos ellos de un carácter integrador e indivisible, y conjugando a su vez la dimensión económica, social y ambiental— con los que continuar la estela marcada por los Objetivos de Desarrollo del Milenio y lograr aquello que estos últimos no pudieron alcanzar, siendo de este modo implantado por todos los países y partes interesadas por medio de una alianza mundial de colaboración fundamentada en un espíritu de solidaridad con la finalidad de poder actuar durante un

período de 15 años en todos aquellos ámbitos de relevancia para el planeta y la humanidad —a saber, cinco ámbitos prioritarios: Planeta, Personas, Prosperidad, Paz y Alianzas (denominadas en inglés, las 5 P: *Planet, People, Prosperity, Peace, Partnership*)— y conseguir, por ende, una mejora de las condiciones de vida de todas las personas y, como consecuencia de ello, la transformación del mundo que conocemos donde el desarrollo sostenible se encuentra en la actualidad en un momento crítico.

En este sentido, en el avance hacia la creación de un futuro más sostenible, la educación cumple un papel esencial desde aquella concepción que la entiende como un instrumento a través del cual promover que personas y colectivos puedan aprender a desarrollar su vida en unas condiciones de sostenibilidad, de ahí que la introducción de este último elemento sobre el que se articula la Agenda 2030 en el marco de la docencia se haya erigido en una cuestión de especial trascendencia para la Unesco por cuanto ha promovido que la denominada “Educación para el Desarrollo Sostenible” se incorpore en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones, y ello tomando como marco de referencia el ODS-4 que pretende “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (López, 2023).

De este modo, si bien es cierto que los ODS han generado un interés y acogida importantes en la mayoría de países y por parte de distintos sectores a través de su adopción e impulso, no solo por los gobiernos, sino también por las empresas, organizaciones y el conjunto de la sociedad, debe destacarse el papel de la universidad y de las instituciones académicas en el cumplimiento de la Agenda 2030 en la medida en que los desafíos y retos de carácter social, económico y medioambiental que plantea exige de una transformación en la dinámica de las sociedades y el modelo económico, para lo cual resulta esencial la labor desempeñada desde la universidad como actor implicado en los ámbitos de la educación, la investigación, la innovación y el liderazgo, erigiéndose así en una institución firmemente comprometida (SDSN Australia/Pacific, 2017).

En esta línea, centrandó la función que puede desempeñar la universidad en el ámbito específico del aprendizaje y la enseñanza en aras de promover la “Educación para el Desarrollo Sostenible”, tiene perfecto encaje la propuesta pionera que se plantea en el presente trabajo sobre cómo diseñar, implementar y evaluar nuevas metodologías docentes que promuevan la integración de los ODS en la docencia universitaria y la creación de espacios inclusivos, impulsando la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje en un modo que les permita desarrollar una formación integral en aras de poder realizar una reflexión crítica, sobre la base de la adquisición de competencias transversales incorporando los elementos de sostenibilidad y compromiso, para convertirse en un agente de cambio, focalizando de esta forma nuestro estudio en el acceso igualitario a la justicia de personas en situación de vulnerabilidad dentro de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

De este modo, tras la exposición a continuación, en primer lugar, de la experiencia educativa implementada que se ha llevado a cabo durante el curso 2023-2024 en la Universidad de Salamanca a través del Proyecto de Innovación Docente (ID2023/001), en adelante PID, que lleva por título “Metodologías de participación activa para promover un aprendizaje sostenible en materia de acceso igualitario a la justicia de personas en situaciones de vulnerabilidad”, analizaremos con posterioridad en un espacio de discusión qué virtualidad pueden tener las estrategias principales en las que se fundamenta el anterior Proyecto en aras de fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son, por un lado, el debate, y por otro, las herramientas digitales de gamificación.

2. ANÁLISIS DEL PID (ID2023/001) “METODOLOGÍAS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA PARA PROMOVER UN APRENDIZAJE SOSTENIBLE EN MATERIA DE ACCESO IGUALITARIO A LA JUSTICIA DE PERSONAS EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD”

2.1. Objetivos

La propuesta sobre la que se estructura el PID está alineada con los objetivos específicos número 1 (“Potenciar el desarrollo de técnicas, procesos y estrategias docentes innovadoras que impulsen la participación activa del estudiante universitario en su aprendizaje”) y 10 (“Favorecer la integración de los objetivos de desarrollo sostenible en docencia, impulsando en los estudiantes la adquisición de las competencias necesarias para responder a los retos de sostenibilidad en ambientes complejos y globales”) que persigue la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Salamanca para el curso académico 2023-2024, al diseñar, implementar y evaluar nuevas metodologías docentes que promuevan la integración de los ODS en la docencia, impulsando la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje.

Así nuestros objetivos específicos son los siguientes: 1) Diseñar, implementar y evaluar una nueva metodología activa que promueva resultados de aprendizaje alineados con los objetivos de la Agenda 2030; 2) Añadir nuevos contenidos sobre la Agenda 2030 en las asignaturas implicadas, prestando especial atención a la importancia del acceso igualitario a la justicia como derecho garante de los demás derechos; 3) Diseñar una metodología docente caracterizada por el aprendizaje activo del estudiante, a través de varias fases: (i) identificar las circunstancias de vulnerabilidad que pueden dificultar el acceso igualitario a la justicia de algunas personas y colectivos; (ii) analizar las medidas adoptadas por el legislador español para el cumplimiento del ODS-16, valorando la suficiencia o insuficiencia de las mismas, y proponiendo, en su caso, la adopción de otras; y (iii) exponer el resultado de las conclusiones alcanzadas durante las sesiones de clase en foros abiertos que permitan llegar a un número mayor de estudiantes; 4) Evaluar la eficacia de los cambios metodológicos implementados sobre la calidad del resultado de aprendizaje de competencias específicas, a través de una evaluación sumativa del contenido de los foros y de la evolución de las tasas de rendimiento y éxito en las asignaturas implicadas, complementado con la opinión de los propios estudiantes a través de encuestas de satisfacción ad hoc.

2.2. Destinatarios

Han sido destinatarios directos del proyecto todos los estudiantes matriculados en las asignaturas en las que se ha desarrollado la metodología propuesta, en su mayoría pertenecientes al área de Derecho procesal o directamente relacionadas con esta, como el Derecho penal, la victimología o la sociología jurídica, entre otras, y que se imparten en los Grados en Derecho, Criminología, Antropología, Ciencia Política y Administración Pública, y *Global Studies* de la Universidad de Salamanca por parte de los docentes que conforman el equipo de trabajo multidisciplinar del PID y cuya composición, incluyendo investigadores en formación y representantes de la Delegación de Estudiantes de la Facultad de Derecho, podrá consultarse una vez elaborada la memoria del proyecto y publicada en *open access* en el Repositorio documental “GREDOS” de la Universidad de Salamanca.

No obstante, hemos pretendido que el alcance sea aún mayor, extendiéndose a estudiantes matriculados en otras asignaturas o grados, mediante la exposición de las conclusiones alcanzadas durante las sesiones celebradas en el aula en diversos foros, con lo que se ha podido llegar a generar un impacto global sobre la totalidad de los estudiantes de la

Facultad de Derecho, contribuyendo así a mejorar su compromiso social como institución universitaria de educación superior.

2.3. Método: acciones y plan de trabajo

2.3.1. Fase inicial o preparatoria

Antes de analizar las acciones que se han desarrollado con cada uno de los objetivos específicos de esta propuesta, debemos señalar que la primera ha sido la celebración de una reunión de trabajo con todos los miembros del equipo en la que el coordinador expuso las líneas de actuación con la correspondiente calendarización en función de la secuencia de impartición de las diferentes asignaturas, según fuesen en el primer o en el segundo cuatrimestre, designando a los miembros del equipo responsables de cada una de las acciones que se describirán a continuación en cada asignatura afectada por el PID y prestando especial atención a aquellas que se imparten en el mismo grado, curso y grupo con el fin de optimizar los recursos y evitar duplicaciones innecesarias.

2.3.2. Fase de diseño e implementación de la metodología docente

Como introducción a esta fase, y con el propósito de contextualizar la incorporación de los ODS a la docencia de nuestras asignaturas, se previó una sesión introductoria donde se muestre en el aula la imagen que representa la Agenda 2030, junto con otras donde también aparezca (líderes mundiales, lonas desplegadas de algún partido político...) preguntando si conocen su significado. Esto nos ha permitido valorar el grado de conocimiento de los estudiantes sobre la Agenda 2030 generando una discusión alrededor de los diferentes ODS, que ha posibilitado centrarnos en el ODS-16 donde se establece la meta de garantizar el acceso igualitario a la justicia y su vinculación con el Derecho procesal.

Objetivo Específico 2.1: Siguiendo una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en las herramientas referenciadas con anterioridad y con el fin de identificar las circunstancias de vulnerabilidad que pueden dificultar el acceso igualitario a la justicia de algunas personas y colectivos, se han llevado a cabo actividades dinámicas en el aula, articuladas sobre el desarrollo de debates acerca de las mismas, usando para ello la exposición de imágenes que sirven como motor e hilo conductor. Así se han formulado interrogantes por parte del docente con el objetivo de generar un diálogo conjunto que ha permitido la retroalimentación y la explicación más profunda de aquellos conceptos menos asimilados, como podrían ser las diferentes circunstancias contenidas en las Reglas de Brasilia, que incluyen, entre otras, el género, la discapacidad, la orientación e identidad sexual, la edad, o el origen étnico o nacional, todo ello desde una perspectiva interseccional.

Objetivo Específico 2.2: Para dar cumplimiento al objetivo de analizar las medidas adoptadas por el legislador español valorando la suficiencia o insuficiencia de las mismas, se dividió a los estudiantes en grupos y se crearon cuestionarios de respuestas múltiples (empleando *Kahoot* o *Quizizz*) para que, de una forma amena, conocieran las medidas adoptadas en relación con determinadas personas y colectivos para proceder después a una deliberación sobre la suficiencia o insuficiencia de las mismas. La posición de cada grupo fue expuesta a través de un portavoz, iniciándose posteriormente una discusión en el aula que contó con el oportuno *feedback* proporcionado por el profesor, lo que sirvió como elemento de control de la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo Específico 2.3: Una vez alcanzadas las conclusiones definidas en el apartado anterior, se organizó un foro con diversas mesas redondas en las que se contó con la intervención de los portavoces de cada grupo y en las que se pusieron en común aquellos conocimientos adquiridos que despertaron mayor reflexión y crítica en el aula. Estas

mesas contaron, entre otros, con miembros de la Delegación de Estudiantes, que actuaron como relatores con el objetivo de elaborar informes que contuvieran las principales conclusiones extraídas y poder así evaluar la consecución de los objetivos del proyecto.

2.3.3. Fase de evaluación de la eficacia del Proyecto de Innovación y evaluación para su mejora

Con esta fase se ha pretendido dar cumplimiento al objetivo específico 3 evaluando los resultados obtenidos, con el propósito de plantear mejoras en futuras ediciones. Para ello se propusieron varios ejes de trabajo.

Por un lado, llevar a cabo la evaluación sumativa de los informes de los relatores, a través de la aplicación de una técnica de análisis de contenido automatizada (NVivo) o introduciendo algún apoyo en Inteligencia Artificial. Estos informes han permitido evaluar la consecución de los objetivos del proyecto en relación con la mejora de aprendizaje de los estudiantes en temas relacionados con la Agenda 2030 aplicados a un colectivo especial en el área de Justicia social, al tiempo que le han dado difusión al mismo.

En segundo lugar, analizar las tasas de rendimiento y éxito en las asignaturas implicadas, en comparación con cursos anteriores, en las que este tipo de metodologías no se hubiera aplicado para valorar la mejora obtenida.

Por último, la aplicación de una encuesta a los estudiantes para conocer su opinión sobre el proceso de aprendizaje producido con el cambio metodológico, así como la celebración de una reunión final en la que, examinando las conclusiones derivadas de las mesas redondas recopiladas por los estudiantes relatores, advertir los objetivos que se han conseguido, pero también las dificultades halladas y las posibles acciones de mejora, sistematizándose todo ello en la memoria final del proyecto.

2.4. Resultados

Tras la puesta en marcha de la experiencia en el aula y, por ende, una vez concluida la ejecución del PID, la evaluación del mismo a través de los ejes de trabajo referenciados con anterioridad ha arrojado los siguientes resultados principales acerca del conocimiento sobre la Agenda 2030 y la relación entre los ODS y el contenido curricular de las asignaturas que han sido objeto de la metodología.

De un total de 602 estudiantes participantes en la actividad en cada una de las asignaturas implicadas (22 grupos totales), pudieron identificar el logotipo de la Agenda 2030, conociendo su significado, 352 estudiantes, es decir, un 58,47% frente a un 41,53% que lo desconocían.

En cuanto al desglose por asignaturas, el mayor grado de conocimiento se situó en las asignaturas de *Criminal Policy* (Grado en *Global Studies*) con un 100%; Trabajo Social con Colectivos en Situación de Vulnerabilidad Social (Grado en Trabajo Social) con un 100%; Modelos de mediación y resolución de conflictos (Máster Universitario en Intervención Social y Educativa con Infancia y Adolescencia) con un 100%; Formas Específicas de Delincuencia - Módulo Menores Infractores (Máster en Análisis de la Conducta Criminal) con un 100%; y Mujer y Derecho Penal (Máster Universitario en Estudios Interdisciplinarios de Género) con un 100%; seguido de *Global Justice and Human Rights* (Grado en *Global Studies*) con un 98%; Formas Específicas de Delincuencia (Grado en Criminología) con un 94,44%; Introducción al Derecho Procesal (Grado en Criminología) con un 80%, Resolución Alternativa de Conflictos (Grado en Criminología) con un 80%; Victimología: Aspectos Psicosociales (Grado en Criminología) con un 73%; Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales (Grado en

Ciencia Política y Administración Pública) con un 70%; Derecho Procesal Penal (Grado en Criminología) con un 68%; Derecho Procesal (Grado en Ciencia Política y Administración Pública) con un 60%; Derecho Procesal Penal (Grado en Derecho) con un 34%; El Proceso Penal de los Delitos Complejos con Dimensión Transfronteriza (Máster Universitario en Estrategias Anticorrupción y Políticas de Integridad) con un 33,33%; Derecho Procesal Civil (Grado en Derecho) con un 31,37%; Tutela Jurídica de la Violencia de Género (Grado en Criminología) con un 7,14%; y Cooperación Judicial (Máster Universitario en Derecho Penal) con un 0%.

Respecto de cada uno de los ODS, los más conocidos y que mayor relación con la asignatura objeto de metodología han podido identificar son principalmente y de manera destacada el ODS-5 (68,18%), el ODS-16 (47,61%), el ODS-10 (33,33%) y el ODS-13 (33,33%), seguidos del ODS-4 (14,28%), el ODS-8 (14,28%), el ODS-11 (14,28%), el ODS-1 (14,28%); el ODS-12 (9,52%), el ODS-2 (4,76%), el ODS-7 (4,76%), el ODS-17 (4,76%), el ODS-3 (0%), el ODS-6 (0%), el ODS-9 (0%), el ODS-14 (0%), y el ODS-15 (0%).

3. DISCUSIÓN SOBRE ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1. El debate

En primer lugar, debe advertirse cómo la oralidad constituye un elemento inherente al ser humano por cuanto representa, por un lado, su medio connatural de expresión y, por otro, la base de la comunicación social, de modo que no solo se concibe como un canal de comunicación opuesto a la escritura, sino que es una modalidad del lenguaje en sí misma que se determina a través de diversos factores de orden social, interpersonal, emocional y transaccional. Ello hace que, de acuerdo con Ivanova, Álvarez-Rosa y Nevot (2020), el discurso oral, como máximo exponente de representación del lenguaje o expresión lingüística, cobre una trascendencia que no puede discutirse, siendo objeto de estudio desde la Antigüedad.

De hecho, siguiendo a Villafuerte (2012), la aparición del lenguaje oral puede destacarse como la primera gran revolución en materia de comunicación a lo largo de toda la historia de la humanidad —a la que seguiría la evolución de las formas de expresión oral con el transcurso del tiempo— junto con la que de una manera amplia puede afirmarse que nació la oratoria cuyo origen —en el sentido en el que hoy lo entendemos como “el arte de hablar con elocuencia”— se sitúa en la Antigua Grecia con el advenimiento de la democracia y el surgimiento de las distintas escuelas filosóficas, ocupando siempre un lugar destacado en cada una de las etapas históricas (Vázquez, 2015).

Así pues, si bien la oratoria y la práctica del debate tienen sus orígenes en la mayéutica socrática en la medida que, a través de su ejercicio, Sócrates promovía que la verdad se manifestara por medio del razonamiento y la argumentación, el debate es objeto de estudio en la actualidad como herramienta de carácter pedagógico con el fin de fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, y contribuir a la formación en valores democráticos, con independencia del nivel educativo, pero también porque permite relacionar los contenidos curriculares con problemas de naturaleza social o histórica, posibilitando además la adquisición de competencias y habilidades comunicativas, y la práctica de destrezas argumentativas. De ahí la importancia que tiene implementar prácticas de debate en las aulas universitarias para la formación de una ciudadanía activa y democrática frente a los actuales, y desafortunadamente más generalizados, “discursos del odio” (Jareño-Ruiz, Jiménez-Loaisa, De-Gracia-Soriano y Jiménez, 2020).

En verdad, como señalan Esteban y Ortega (2017), el empleo del debate como metodología de aprendizaje en la educación superior representa una estrategia orientada no solo a la adquisición de competencias y la consolidación de conocimientos, sino también a la formación integral del alumnado en el marco de ese fin que debe perseguir la universidad de fomentar la reflexión crítica y no solo servir a la mera transmisión de contenidos. Así pues, a través del debate se desarrolla la capacidad investigadora de los estudiantes mediante el uso de técnicas de argumentación y retórica, así como la mejora del ejercicio de la dialéctica y la capacidad de improvisación.

En este sentido, siguiendo las disposiciones del Reglamento de Competición 2024 de la Liga Española de Debate Universitario (LEDU) y, como ejemplo específico, el Reglamento de Participación 2024 del VII Foro de Debate Estudiantil sobre Políticas Públicas de Igualdad de la Universidad de Salamanca (FDE=USAL), liderado por el profesor Carrizo González-Castell y subvencionado por el Instituto de las Mujeres en el marco de la Convocatoria de subvenciones destinadas a la realización de postgrados de estudios feministas y de género y actividades del ámbito universitario, relacionadas con la igualdad para el año 2022, una de las tipologías o modalidades de debate más conocidas y que se adecúa al propósito que se persigue con su implantación como metodología de enseñanza-aprendizaje es la que se refiere al “debate académico de competición” en el que, en torno a una pregunta específica dada con antelación, dos equipos integrados por un mínimo de tres y un máximo de cuatro personas, defenderán la postura “a favor” y la postura “en contra” previamente sorteadas, articuladas sobre varios turnos de intervención que se dividirán en una exposición inicial, primera refutación y segunda refutación, y finalmente, una conclusión.

En particular, la trascendencia de impulsar la herramienta del debate en el aula como herramienta de enseñanza-aprendizaje estriba en diversos aspectos, a saber, (i) el desarrollo de capacidades de análisis e interpretación de fuentes (bibliográficas, legales o jurisprudenciales), previa búsqueda en bases de datos y literatura especializada, a partir de un conjunto complejo de hechos no estructurado y que el alumnado deberá ordenar a la hora de construir la defensa de la postura asignada; (ii) la comprensión de temas jurídicos de actualidad y la resolución de problemas en el marco del Derecho; (iii) el desarrollo de la capacidad investigadora a partir del estudio de las fuentes y recursos, y el planteamiento de soluciones; (iv) el refuerzo de la expresión oral y escrita del alumnado a través de la síntesis, argumentación y defensa de posturas que no necesariamente deben coincidir con su opinión personal; (v) el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo a través de la negociación y consecución de acuerdos entre todos los integrantes; y (vi) el incentivo del pensamiento crítico y constructivo (Carrizo, 2017, 2011).

Así las cosas, otro modalidad de debate que puede resultar especialmente útil para llevarse a cabo dentro del aula como metodología docente es similar a la anteriormente expuesta sobre el “debate académico de competición”, pero sin la estructura formal que caracteriza los torneos, y que consiste en proponer un tema central como foro de discusión con varios ejes temáticos para que, en primer lugar, pueda ser objeto de reflexión y debate en pequeños grupos, y posteriormente, ser expuesto por uno de los integrantes (representante) al resto de equipos con el fin de generar un diálogo conjunto a través de la formulación de preguntas y comentarios. Esta modalidad sin fin competitivo sirve asimismo al propósito que se persigue como herramienta docente en la medida en que permite al alumnado evaluar de forma autónoma sus conocimientos sobre la materia, saber escuchar al otro y promover la tolerancia y pluralidad de opiniones, y recibir *feedback* o retroalimentación (Patti, 2018).

3.2. Herramientas digitales de gamificación

Junto al debate como metodología de aprendizaje en orden a la adquisición de competencias y la consolidación de conocimientos, entendemos que el empleo de la estrategia de gamificación en el marco de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) puede también fomentar y facilitar la atribución al estudiantado de un papel activo y protagonista en el proceso de aprendizaje (Tierno, 2023).

No puede ignorarse que la irrupción de las TICs ha supuesto transformaciones radicales en lo que se refiere al comportamiento en sociedad, adquiriendo un mayor protagonismo en numerosos ámbitos de nuestras vidas diarias y llegando incluso a afectar al modelo de enseñanza-aprendizaje al generar importantes implicaciones en el marco del proceso educativo, de ahí la demanda por parte del alumnado del empleo de metodologías docentes participativas a través de recursos digitales con el fin de mejorar la motivación (Belmonte, 2020).

En este sentido, siguiendo a Guzmán-Duque, García-Gómez y Angarita-Patiño (2020), varios de los problemas que pueden observarse en el ámbito de la educación a día de hoy son, por un lado, una falta de eficiencia en aquellos procesos que permiten al estudiante el desarrollo de las capacidades para consolidar y retener los conocimientos que se explican en los cursos, y por otro, el uso excesivo del móvil durante el transcurso de las clases que le distrae y priva de la concentración necesaria requerida en las actividades académicas. Es por ello, en definitiva, por lo que el alumnado exige el recurso a la tecnología como metodología de aprendizaje en el marco de la educación superior.

Así pues, la incorporación de las TICs en la docencia ha supuesto el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas vinculadas a la tecnología que se basan en nuevas técnicas didácticas y que suponen el uso de mecanismos lúdicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas, la gamificación. Herramienta educativa que adapta dinámicas de juego en contextos no lúdicos por definición, como puede ser precisamente la educación, a través de la cual se promueve la motivación del alumnado para lograr determinados objetivos, a saber, la consolidación de los conocimientos previamente impartidos y la retroalimentación. Para ello, se estructura en actividades basadas en recompensas y retos con los que sustituir clases magistrales por actividades atractivas en las que el estudiante pueda desplegar una participación activa y mejorar, por tanto, sus resultados académicos (Guerrero, Ros, Cebrián y Fernández, 2020).

En este sentido, el elemento de la motivación deviene imprescindible en el aprendizaje de cualquier materia por cuanto constituye el motor capaz de activar la atención y, para ello, *(i)* es necesario conectar los conocimientos previos y los nuevos en orden a promover lo que se conoce como “aprendizaje significativo”; *(ii)* asignar un significado al material docente, o dicho de otra forma, desarrollar una metodología que despierte ilusión entre el alumnado; *(iii)* organizar la experiencia de aprendizaje en función de las características y preferencias del alumnado; y *(iv)* diseñar las sesiones de modo que el estudiante pueda percibir las como un reto o expectativa. Así pues, la motivación conduce a la satisfacción y, por ende, al incremento del rendimiento académico, de ahí la necesidad de implementar nuevas metodologías que atribuyan al alumnado un papel activo y protagonista en el proceso de aprendizaje, como es la herramienta de gamificación, recurriendo para ello a entornos virtuales (Barragán, 2022).

En esta línea, el recurso a la gamificación en el aula puede materializarse a través del uso de plataformas digitales que posibilitan la creación de cuestionarios de respuestas múltiples para que sean respondidos por el alumnado mediante un dispositivo móvil u ordenador de manera inmediata en el momento, encontrándose entre las más conocidas

Kahoot y *Quizizz* (Pla, Pardo, Moya-Llamas, Jódar-Abellán, Miró y Valdés-Abellán, 2020), las cuales generan tablas de puntuaciones con los nombres de los usuarios, en este caso, del alumnado. Plataformas que permiten tanto una configuración como un manejo sencillo por parte del docente y del alumnado, y la mejora de la atención y la participación por este último, a lo que se suma el elemento del reconocimiento y de la motivación, convirtiéndose en un atractivo en la medida en que rompe el esquema y la dinámica tradicional de las clases magistrales. Constituyen, además, instrumentos idóneos en la consecución de objetivos importantes en el proceso educativo como es la consolidación de conocimientos porque se trata de una estrategia que posibilita la reflexión conjunta y el debate de las respuestas, permitiendo una retroalimentación o *feedback* (Blanco, Borges, De Luis y Simó, 2020).

No obstante, si bien es cierto que no existe una opinión pacífica en cuanto a la utilización de herramientas de gamificación en el ámbito de la educación universitaria en la medida en que existen argumentos contrarios a su eficacia como instrumento de aprendizaje en comparación con las metodologías docentes tradicionales, entendemos que la clave del éxito en este tipo de propuestas recae sobre el elemento de la motivación del alumnado que sí redundará en el aumento del rendimiento académico al tratarse de un factor esencial en el proceso de aprendizaje por cuanto promueve su atención y participación (Blanco, Borges, De Luis y Simó, 2020).

4. CONCLUSIONES

Tras la exposición de la experiencia desarrollada a través del PID que se ha analizado y la dinámica realizada en el aula, el análisis de los resultados demuestra que aún no existe un conocimiento elevado acerca de la Agenda 2030 y del contenido de cada uno de los ODS en el marco de la Educación Superior, lo que nos lleva a subrayar la especial relevancia y necesidad de incorporar el aprendizaje sostenible en la docencia universitaria, posibilitando la creación de espacios inclusivos y la formación integral del alumnado.

Reflexión que puede confirmarse a través del alto nivel de identificación por parte del alumnado que, una vez conocido el significado de la Agenda 2030, ha sabido establecer la conexión entre los ODS y el contenido curricular de su asignatura, advirtiendo la virtualidad que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que en el marco del PID que en este trabajo se ha expuesto, destacan de manera principal el ODS-5, el ODS-10 y el ODS-16 por la mayor implicación en materia de acceso igualitario a la justicia y, en definitiva, por su vinculación con el Derecho procesal.

No obstante, entendemos que la metodología diseñada resulta altamente generalizable y podría ser aplicada al resto del contexto docente universitario, pudiendo llegar a consolidarse como buenas prácticas en educación superior. Así, por ejemplo, podría utilizarse la misma metodología para incorporar la docencia del ODS-8 a las asignaturas del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, del ODS-13 a la del Grado en Ciencias Agrarias y Ambientales, del ODS-14 y 15 a los Grados de Ciencias del Mar o Biología o, con un ámbito de aplicación aún mayor, el ODS-5 a casi cualquier titulación para contribuir al empoderamiento de mujeres y niñas en multitud de ámbitos.

Finalmente, si bien hemos destacado inicialmente la trascendencia que supone integrar el aprendizaje sostenible en la docencia siguiendo la experiencia desarrollada, ello no puede entenderse sin el papel protagonista del alumnado en su propia formación, algo que pasa por permitir su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pensamos que, a través del (*i*) debate, como herramienta pedagógica que permite no solo la reflexión y el pensamiento crítico y constructivo, sino también relacionar los

contenidos jurídicos curriculares con problemas sociales, reforzando las habilidades comunicativas y las destrezas argumentativas del estudiante; y de la (ii) gamificación, que incentiva y promueve la motivación, puede lograrse de forma satisfactoria.

APOYO INSTITUCIONAL Y FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente (ID2023/001) “Metodologías de participación activa para promover un aprendizaje sostenible en materia de acceso igualitario a la justicia de personas en situaciones de vulnerabilidad”, coordinado por el Prof. Dr. Adán Carrizo González-Castell, al amparo de la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Docente para el curso académico 2023-2024 de la Universidad de Salamanca.

REFERENCIAS

- Barragán López, M. (2022). El Derecho penal explicado desde la metodología innovadora de la gamificación a través de herramientas virtuales. En B. Anglès Juanpere y I. Rovira Ferrer (Coords.), *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia* (pp. 295-303). Barcelona: Huygens Editorial.
- Belmonte, M. L. (2020). Quien teme perder, ya ha perdido: gamificación en educación superior. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 32-40). Barcelona: Octaedro.
- Blanco García, A. I., Borges Blázquez, R., De Luis García, E. y Simó Soler, E. (2020). Gamificación y derecho procesal: ¿diversión o perversión? *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 46-60.
- Carrizo González-Castell, A. (2011). El aprendizaje del Derecho a través de la realización de debates. *Memoria Final del Proyecto ID 10/170*. Salamanca: Repositorio Documental "GREDOS" - Universidad de Salamanca. <https://acortar.link/25bjrc>
- Carrizo González-Castell, A. (2017). El debate académico de competición como instrumento para el aprendizaje de cuestiones de Derecho, Ciencia Política y Criminología. *Memoria Final del Proyecto ID 10/170*. Salamanca: Repositorio Documental "GREDOS" - Universidad de Salamanca. <https://acortar.link/25bjrc>
- Esteban García, L. y Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. En AA. VV., *Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (pp. 48-56). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Guerrero Valverde, E., Ros Ros, C., Cebrián Cifuentes, S. y Fernández Piqueras, R. (2020). Innovando en el aula universitaria: motivación del alumnado sobre la gamificación en un proyecto disciplinar. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 624-633). Barcelona: Octaedro.
- Guzmán-Duque, A., García-Gómez, A. y Angarita-Patiño, L. (2020). La innovación a través de la gamificación y el m-learning: oportunidades para la enseñanza-aprendizaje en la educación superior con el uso del móvil. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 233-242). Barcelona: Octaedro.
- Ivanova, O., Álvarez-Rosa, C. y Nevot Navarro, M. (2020). Panorama de estudios en el discurso oral. En O. Ivanova, C. Álvarez-Rosa y M. Nevot Navarro (Eds.), *Pragmática y discurso oral* (pp. 11-26). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jareño-Ruiz, D., Jiménez-Loaisa, F. J., De-Gracia-Soriano, P. y Jiménez-Delgado, M. (2020). ¿Qué experiencia y qué percepciones tienen los estudiantes universitarios acerca del debate? Una propuesta de innovación educativa online durante la pandemia del SARS-CoV-2. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 666-677). Barcelona: Octaedro.
- López Esteban, C. (2023). Presentación. En C. López Esteban (Ed.), *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 11-22). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Patti, P. E. (2018). El debate como metodología de enseñanza-aprendizaje. En AA. VV., *VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad* (pp. 476-485). Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.

- Pla, C., Pardo, M.Á., Moya-llamas, M. J., Jódar-Abellán, A., Miró, M. y Valdés-Abellán, J. (2020). Uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aplicación en docencia presencial y no presencial con el alumnado de la rama de ingeniería. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 816-826). Barcelona: Octaedro.
- SDSN Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.
- Tierno Barrios, S. (2023). El debate como metodología de enseñanza-aprendizaje del Derecho procesal con perspectiva de género: Una experiencia desde la gamificación y las TICs. En D. T. Kahale Carrillo (Dir.); M. M. Andreu Martí (Coord.) *II Congreso Internacional “Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria”* (pp. 387-410). Murcia: Laborum.
- Vázquez, S. D. (2015). *Todos podemos hablar mejor*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Villafuerte Coello, I. C. (2012). *Oratoria*. Viveros de la Loma, Tlalnepantla (Estado de México): Red Tercer Milenio.

Distopía apocalíptica como método de innovación docente

Alicia Trelles-Villanueva, Miguel Ángel Sánchez de la Nieta, Irene Donate Laffitte, Julio Pulido Zaragoza, Ernesto Villar-Cirujano

Universidad Villanueva (España)

Abstract: This project aimed to enable students to put themselves in the shoes of a journalist in a news-crisis situation, both in press offices and newsrooms, in the face of an imminent solar storm and the consequent blackout that would leave the planet without electricity. This methodology of a dystopian case, based on a role-playing game, also includes collaborative work, so highly valued in all professional fields. Thus, the three pillars of this innovative teaching project are the role-playing game, collaborative learning and the apocalyptic dystopia. In addition, the students were given a questionnaire about the journalistic profession before the experiment and the same one afterwards to assess the learning and skills acquired. The first approximations of the results obtained indicate that some of the objectives set were indeed achieved and the students recognise the value of the experience, as formative and as a learning experience that they might not otherwise have acquired.

Keywords: role-playing, apocalyptic-dystopia, journalism, collaborative-learning

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación tiene como objetivo describir un proyecto de innovación docente organizado por el Grado de Periodismo de la Universidad Villanueva (Madrid, España), con la participación de estudiantes de los grados de Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual de esta misma Universidad. La importancia de la innovación docente, con la aparición de nuevas metodologías de aprendizaje, hace imprescindible la elaboración de nuevas propuestas educativas relacionadas con el aprendizaje significativo. Siguiendo el método de aprendizaje del juego de roles (*role playing*), el proyecto buscaba que los estudiantes pudieran ponerse en la piel de un periodista ante una situación de crisis informativa, tanto en gabinetes de prensa como en redacciones. La actividad simulaba la inminencia de una tormenta solar y el consiguiente apagón que dejaría al planeta sin electricidad. Entrando en el juego, los estudiantes de periodismo se verían así obligados a trabajar bajo presión en la cobertura informativa de esta virtual amenaza a los ciudadanos, manejando información confidencial y siendo responsables de no generar un pánico desmedido que pudiera entorpecer las labores de las instituciones de protección civil.

En el caso que nos ocupa, el planteamiento de un juego de rol basado en una distopía apocalíptica serviría entonces para concienciar a los estudiantes de periodismo de la necesidad de adquirir conocimientos, competencias y habilidades para enfrentarse a lo que haría un periodista en activo ante un posible desastre, como es el caso de una tormenta solar. Uno de los objetivos es confirmar la utilidad académica de muchas de las asignaturas en una simulación de un caso donde los alumnos deben poner en práctica todo lo aprendido y ser conscientes de que para hacer una buena práctica hay que saber la teoría.

Para realizar con los alumnos de periodismo un aprendizaje basado en la experiencia real/personal, se optó por ofrecer una distopía apocalíptica. Son muchos los autores que afirman la gran función e importancia de la literatura distópica, ya que una situación así obliga a tomar conciencia de las acciones como persona y como sociedad. Esta metodología de un caso distópico, basado en un juego de rol, incluye, además, el trabajo colaborativo, tan valorado desde todos los ámbitos profesionales. De esta forma los tres pilares de este proyecto de innovación docente son el juego de rol, el aprendizaje colaborativo y la distopía apocalíptica. Además, se pasó a los estudiantes un cuestionario sobre la profesión periodística antes del experimento y otro después para valorar la percepción del aprendizaje experimentado y de las competencias adquiridas.

Las primeras aproximaciones a los resultados obtenidos indican que efectivamente se consiguen algunos de los objetivos planteados, y los alumnos reconocen el valor de la experiencia como formativa y como una oportunidad de aprendizaje a la que de otra manera no habrían tenido acceso. También se ve la necesidad de mejorar algunos aspectos para poder sacar el máximo rendimiento de una actividad que requiere mucho trabajo y esfuerzo por parte de los profesores durante los meses previos a su realización.

2. OBJETIVOS

La actividad docente perseguía los siguientes objetivos: a) O1: Ofrecer a los estudiantes del Área de Comunicación de la Universidad Villanueva una actividad basada en el juego de rol y el aprendizaje colaborativo, muy relevante en cualquier ámbito laboral relacionado con la Comunicación; b) O2: Permitir a los alumnos trabajar en una situación de “caos informativo” en la que apliquen los conocimientos adquiridos en el aula (Gaete-Quezada, 2011) similar a la que puedan encontrarse en su desempeño profesional, todo ello siguiendo la filosofía del *learning by doing* (Ruiz-Navarro et al., 2013) que inspira los planes de estudios de la Universidad Villanueva; c) O3: Fomentar el trabajo en equipo entre estudiantes de distintos cursos y distintos grados para reforzar su pertenencia a la Universidad; d) O4: Ayudar al alumno a identificar sus fortalezas y debilidades, su conocimiento de la profesión y su vocación periodística con vistas a su futuro desempeño profesional; e) O5: Medir el grado de ejecución de estos objetivos mediante un cuestionario en papel facilitado antes y después de la actividad a los estudiantes del Grado en Periodismo, que organizó la actividad y aportó el 70% de los participantes.

3. MARCO TEÓRICO

La situación planteada en esta actividad simulaba la inminencia de una tormenta solar y el consiguiente apagón que dejaría al planeta en la más completa oscuridad. Entrando en el juego, los estudiantes de periodismo y de los otros grados participantes se verían así obligados a trabajar en equipo y bajo presión en la comunicación de esta amenaza a los ciudadanos. Cada alumno asumía un rol, que le había sido asignado con anterioridad o surgía de forma espontánea: redactor jefe, director gabinete de prensa, redactor...

Esta situación se enmarca en las llamadas ficciones apocalípticas, que son aquellas que parten de la idea del fin del mundo y se nutren del imaginario apocalíptico (Mondragón, 2020; Bonilla et al., 2024). Es un tipo de ficciones en auge, sobre todo después de la publicación de Suzane Collins de *Los juegos del hambre* en 2008 (Alkestrand, 2021), tanto en la literatura como en el cine reciente, de ahí que la imaginación de los participantes estuviera poblada de referentes que facilitaban la inmersión en la simulación, entre otros *El gran apagón* de José A. Pérez Ledo, distribuido por la plataforma de podcasts Podium entre el 7 de junio de 2016 y el 13 de abril de 2018 durante tres temporadas, y la serie televisiva *Apagón* producida por Buendía Estudios en 2022.

La ficción apocalíptica, según Orejudo Utrilla (2021), estaría dentro del género de la distopía, que muestra mundos caóticos en los que las amenazas que se ciernen sobre la humanidad se han cumplido. La literatura distópica sirve para alertar de posibles catástrofes futuras con el fin de prepararse en el presente para poder superarlas y, en las condiciones más extremas, sobrevivir a ellas. En el caso que nos ocupa, el planteamiento de un juego de rol basado en una distopía apocalíptica serviría entonces para concienciar a los estudiantes del Área de Comunicación de la Universidad Villanueva de la necesidad de adquirir conocimientos, competencias y habilidades para enfrentarse a lo que haría un periodista en activo ante un posible desastre, como es el caso de una tormenta solar. Esta idea se enlaza con la investigación de la profesora Ávila (2023), sobre las distopías relacionadas con fenómenos naturales

La distopía catastrofista en cuanto ficción permite “desplazar los conflictos reales hacia un nivel puramente representacional y resolverlos en ese nivel”, favoreciendo así “una pacificación de las relaciones humanas a través del distanciamiento lúdico de los conflictos” (Schaeffer, 2002, pp. 35-36). La ficción en el juego de rol posibilita simular situaciones reales de forma tal que “con ella, el hombre puede ensayar sus actos o decisiones, además de recrear su sistema axiológico, como preparación para cuando sean parte efectiva de su devenir” (Saavedra & Saavedra, 2020, p. 163).

En lo que se refiere a la parte del juego de rol, se produce una dramatización en la que los estudiantes, conforme a unas reglas previamente establecidas, desempeñan el papel que les había sido asignado (Roda, 2010). Simulando una realidad, resulta más fácil su captación para los alumnos, y así estos pueden aplicar los conocimientos adquiridos en una situación muy concreta (Marrón Gaité, 1996). Y además los estudiantes desarrollarán habilidades y destrezas sociales (De Miguel et al., 2006; Hernández Gándara & Cañabate Ortiz, 2020), de comunicación, de gestión del tiempo y de la presión, que de otra manera sería muy difícil poner en práctica. Muchos autores confirman la utilidad de esta metodología para crear un aprendizaje significativo, ya que de forma lúdica se potencia la implicación activa del estudiante (Marrón Gaité, 1996; Winardy & Septiana, 2023) y resulta “útil para entrenar a los integrantes de una empresa en la forma como deben comportarse frente a situaciones específicas que pueden afectar a su trabajo” (Gaete-Ouezada, 2011, p. 296). Y otros muchos han publicado las experiencias positivas de aplicar el juego de rol con sus estudiantes en distintos grados (Vásquez Valencia, 2019; Zumaquero, 2018; Donate et al., 2021). Tal y como explican Lucas, Escapa y Galarraga (2016), los juegos de rol representan una valiosa herramienta educativa que se alinea con el enfoque pedagógico contemporáneo, en el cual los alumnos son los protagonistas del proceso de aprendizaje y participan activamente en él. Por una parte, el empleo de juegos de rol promueve un aprendizaje profundo y significativo, puesto que los estudiantes viven en carne propia las situaciones propuestas, asimilando sobre la marcha conocimientos de manera más sólida y permanente. Además, dado que las situaciones simuladas no conllevan riesgos, a diferencia de la vida real, los alumnos tienen la oportunidad de experimentar con distintas estrategias sin temor al fracaso aprendiendo de sus propios intentos y errores. Este enfoque, además, incrementa la motivación de los estudiantes hacia la materia, al establecer una conexión clara entre los conceptos teóricos y su aplicación práctica, favorecida también por el componente lúdico de los juegos. La motivación es uno de los mayores logros de los juegos de rol ya que fortalece el aprendizaje (Saptono et al., 2020). Por último, los juegos de rol potencian el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, así como la empatía, al permitir que los alumnos adopten perspectivas diferentes a las suyas propias. Algunos autores van más allá, y entre los beneficios del juego de rol ven una gran oportunidad en esta metodología para que los

alumnos desarrollen su pensamiento crítico, tan importante en su formación entendida como algo que va mucho más de adquirir una serie de conocimientos teóricos (Chen et al., 2021). Por todas estas razones, Moreno-Guerrero et al. (2020) afirman que el uso de esta metodología de innovación docente es un buen recurso para mejorar el rendimiento académico en las aulas.

4. MÉTODO

4.1 Diseño de la investigación

El proyecto de innovación docente objeto de este estudio recibió el nombre de “IV Experimento Universitario”, ya que en los tres cursos anteriores se habían desarrollado iniciativas similares en las que se habían recreado las coberturas informativas de los atentados del 11-M en Madrid, una ficticia invasión alienígena y una situación de caos simulada en torno a un hecho real, la inauguración del Mundial de Fútbol de Catar (Donate et al, 2021; 2022).

El proyecto se desarrolló el 21 de marzo de 2024, en horario de 9:00 a 15:00 horas, en la Universidad Villanueva de Madrid, y en él participaron 90 estudiantes de los tres grados del Área de Comunicación. Los alumnos de 1º a 3º de Periodismo, a los que se les pasó un cuestionario antes y después de la práctica, realizaron la cobertura informativa en tres formatos (elaboración de un informativo de televisión, elaboración de boletines de radio y tratamiento informativo a través de gabinetes de comunicación). Los estudiantes de 1º de Comunicación Audiovisual dieron soporte técnico (edición y grabación) al grupo de televisión. Por último, los alumnos de 3º de Publicidad y Relaciones Públicas desarrollaron campañas de concienciación a la sociedad. La actividad era voluntaria y no evaluable académicamente. En ella participó el 80% de los estudiantes convocados.

A los estudiantes se les había convocado ese día para realizar una actividad extracurricular de la que no conocían ni la temática ni el desarrollo de los acontecimientos, que se fueron desencadenando a lo largo de la mañana en un flujo de información cada vez más frenético. Se partió de lo que aparentemente era un día normal marcado por la actualidad y se culminó en un escenario en el que las autoridades advertían de que, en apenas unos minutos, el planeta Tierra iba a sufrir un corte generalizado de energía, causado por la mencionada tormenta solar, que podía afectar a la propia supervivencia de la población.

En la elaboración de los contenidos trabajó, durante los dos meses anteriores, un grupo interdisciplinar de 11 de alumnos de 4º de Periodismo y ocho profesores, que eran los únicos que conocían cómo se iban a desarrollar los acontecimientos. El trabajo de este grupo comenzó con la determinación del evento informativo que se recrearía. Se barajaron distintas opciones relacionadas con la actualidad nacional e internacional, pero finalmente se optó por el de la tormenta solar. En los meses precedentes los medios habían recogido análisis e informaciones sobre los efectos que tendría esta eventual catástrofe (El confidencial, 2023; La Sexta, 2023) y, sobre ellas, se construyó el relato de la distopía apocalíptica que se empleó en el experimento. En las semanas sucesivas, profesores y alumnos trabajaron en la elaboración de los documentos (teletipos, imágenes, vídeos, etc.) que durante la mañana del experimento se irían enviando a las redacciones ficticias.

Al resto de estudiantes participantes se les fue suministrando esa información -siguiendo una escaleta diseñada previamente- a través de mensajes de WhatsApp, proyecciones en las pantallas de las aulas, audios, testimonios directos de expertos e incluso simulaciones de situaciones reales de peligro (por ejemplo, con el sonido de las alarmas de la Universidad y el aviso por parte del personal de seguridad de que debían abandonar con

carácter inmediato el centro por una situación de peligro grave, una indicación que los estudiantes cumplieron ante la duda de si era real).

Para otorgar mayor verosimilitud a la información, el equipo organizador había elaborado notas de prensa y manipulado los contenidos de trabajos de ficción sobre una tormenta solar para presentarlos a los alumnos como reales, como el podcast “El gran apagón” de José A. Pérez Ledo, o la serie televisiva “Apagón”. Además, se contó con la participación de Miguel Herraiz-Sarachaga, catedrático de Geofísica en la Universidad Complutense de Madrid y un guardia civil ya jubilado, que fueron entrevistados por los alumnos para los informativos de radio y televisión en sendas ruedas de prensa organizadas por el grupo de Gabinete de Comunicación del Gobierno, y que ofrecieron sus testimonios en calidad de expertos.

Con este flujo continuo de información cada vez más frenético, los participantes en el proyecto debían realizar una cobertura informativa en los distintos formatos (radio y televisión), gestionar la información a través de un ficticio gabinete de comunicación del Gobierno o elaborar las campañas que éste encargaba a varias agencias de publicidad.

Cuatro estudiantes de Periodismo ejercieron los roles de redactor jefe con el objetivo de trasladar a la actividad el esquema organizativo de un entorno profesional y fomentar sus capacidades de liderazgo, dirección y criterio periodístico. Fueron designados previamente por el claustro en función de su expediente y sus capacidades profesionales.

5. RESULTADOS

Las respuestas obtenidas en el formulario distribuido entre los estudiantes del Grado en Periodismo que participaron en el Experimento arrojan unos resultados un tanto desiguales respecto a los conocimientos y aptitudes que el alumno manifestaba tener antes y después de la actividad, aunque predominan las respuestas en las que el juego de rol ha tenido un efecto positivo (7 ítems), frente a los cuatro en los que hubo un descenso y uno en el que no hubo variación.

La primera pregunta que se planteó a los alumnos fue si el conocimiento de la profesión había mejorado tras la realización del proyecto. Los datos recogen que antes era de un 3,3 (sobre 5) y después de un 3,8, lo que marca una diferencia de 0,5 a favor de mejora sobre dichos conocimientos periodísticos. En cuanto al interés en la profesión, antes del experimento era de un 4,4 y después de un 4,2, con lo que el resultado baja 0,2. La tercera pregunta a los alumnos quería determinar si tenían bien definidas las preferencias periodísticas entre prensa, radio, televisión o gabinetes. Antes de la actividad se obtuvo un resultado de 3,9 sobre 5 y después de un 4,0, apenas 0,1 de diferencia. Sobre el interés por las asignaturas del Grado, el cuestionario previo deja un 3,9 y el posterior un 3,4. Los alumnos contestaron también a si las asignaturas del Grado son aplicables al día a día del ejercicio de su profesión. Antes, un 3,8 pensaban que sí y posteriormente subió a un 4,0.

A la pregunta de si el alumno entiende cómo funciona un equipo periodístico, el cuestionario previo lo fija en un 3,5 y el posterior en un 4,0. Los participantes en el Experimento también se posicionaron sobre sus puntos fuertes como periodistas. El resultado fue idéntico antes y después del trabajo realizado, un 3,5. Sobre si conocían los puntos que debían mejorar como periodista, el dato muestra un aumento de 0,4, al pasar de 3,7 a 4,1. En una línea parecida, los participantes pensaban antes del proyecto que iba a aumentar su vocación periodística en un 3,7 y después descendió a un 3,6.

La penúltima cuestión preguntaba a los alumnos si este trabajo le iba a ayudar a gestionar sus limitaciones personales. En este punto apenas hubo variaciones (3,8-3,6). Finalmente,

la última pregunta fue si creían que este proyecto le serviría para trabajar en equipo (3,9 antes del Experimento y 4,4 después).

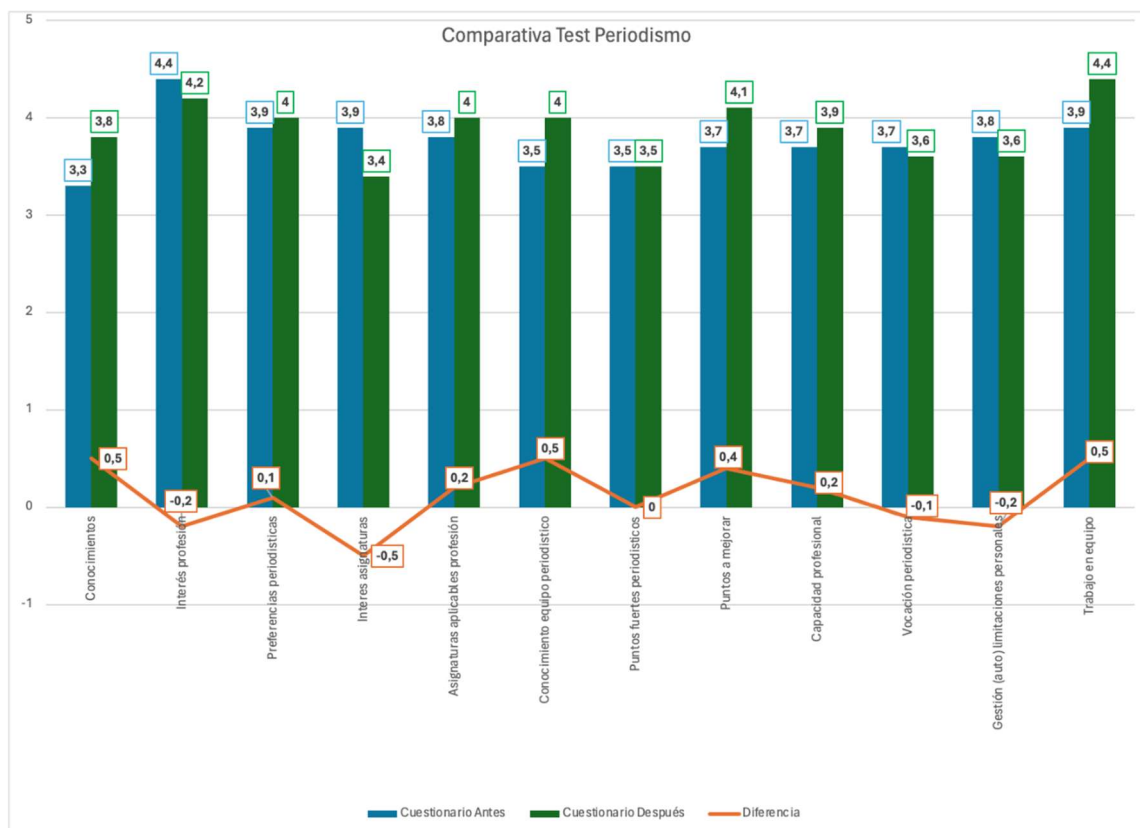


Figura 1. Test Periodismo. Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Los efectos más positivos, con 0,5 puntos de aumento (sobre un total de 5), se obtuvieron precisamente en tres de los objetivos fundamentales de esta actividad, ya que los participantes han incrementado su conocimiento de cómo funciona la profesión a la que se van a dedicar (3,3 a 3,8, pregunta 1), han entendido cómo funciona el trabajo en equipo (3,5 a 4, pregunta 6) y se ven más preparados para desempeñarlo (3,9 a 4,4, pregunta 12).

En una proporción muy similar, la iniciativa les ha servido para identificar sus puntos débiles, uno de los objetivos principales que se querían cumplir (3,7 a 4,1, pregunta 8), aunque curiosamente no sus fortalezas (pregunta 7), donde no ha habido variaciones.

El Experimento Universitario les ha servido también, aunque con variaciones menos significativas, para comprender la aplicación práctica de las asignaturas que cursan (pregunta 5), mejorar su capacidad profesional (pregunta 9) o definir mejor sus preferencias periodísticas (pregunta 3), algo importante pero no imperioso teniendo en cuenta que no se encuentran en el final de su formación.

Sin embargo, no se ha logrado aumentar el interés de los alumnos por la profesión (pregunta 2), su vocación periodística (10) y su capacidad para gestionar las autolimitaciones personales (11), aunque en todos los casos con descensos muy poco significativos de entre una y dos décimas.

El único descenso notable se registró en la pregunta 4 (“Mi interés por las asignaturas del Grado ha aumentado”), si bien al tratarse de una actividad extracurricular, práctica y lúdica estaba orientada no tanto a reforzar las enseñanzas regladas, sino más bien todo lo

contrario: mostrar al alumno la aplicación práctica que puede tener lo previamente aprendido en el aula.

Algunas de las conclusiones que se pueden obtener a raíz de los resultados obtenidos cumplen los objetivos planteados al principio de la actividad. Por ejemplo, en relación con el objetivo 3, los alumnos perciben que después de la actividad su capacidad de trabajo en equipo aumenta. La formación de equipos de trabajo interdisciplinarios e intergeneracionales les ayuda a asumir de forma más clara el rol que cada uno debe y sabe desempeñar. De la misma manera, gracias a este procedimiento, los estudiantes han sido más conscientes de sus limitaciones y capacidades, cumpliendo así otro de los objetivos que se planteaban al inicio del experimento. Finalmente, poner a los alumnos en una situación tan real del ejercicio de su profesión facilita la enseñanza práctica del periodismo, haciendo trabajar a los estudiantes bajo presión y asumiendo la responsabilidad de no generar alarma en la población.

La temática elegida para esta actividad se presta especialmente a generar una mayor implicación en el proyecto por parte de los estudiantes, ya que el formato de distopía apocalíptica les resulta muy familiar gracias a géneros como el cine, las series o la literatura. Este tipo de situaciones, que por su propia esencia son caóticas, imprevisibles y traumáticas, permiten acercar a los alumnos a escenarios profesionales muy parecidos a los que se van a encontrar en el desarrollo de su trabajo en su futuro entorno laboral.

Se podría concluir, por tanto, que la percepción de los estudiantes sobre esta actividad y su aprendizaje ha sido positiva.

REFERENCIAS

- Ávila Coquedan, P. (2023). Distopías y geografía: descripción, percepción y relación de los paisajes afectados por el cambio climático dentro de la literatura distópica. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/195080>
- Bonilla, P. A. A., Tejada, S. M., Mas, R. R., Zaragoza, E. B., Sirvent, J. M. M., & Valero, J. P. (2024, February). Pensamiento crítico y comprensión significativa del mundo actual a través del análisis de distopías cinematográficas. *Conocimiento compartido y educación*, 11-23. Dykinson.
- Chen, H. L., & Wu, C. T. (2021). A digital role-playing game for learning: effects on critical thinking and motivation. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 3018–3030. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1916765>
- De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., & Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* Madrid: Alianza editorial.
- Donate Laffitte, I., Villar Cirujano, E., Rueda Rieu, F., & Sánchez de la Nieta, M. Á. (2021). "Role playing" y aprendizaje colaborativo en la Universidad: un ejemplo de innovación docente en el Periodismo. *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI, 2021*, 740-763. Dykinson.
- Laffitte, I. D., Cirujano, E. V., de la Nieta, M. Á. S., & Rieu, F. R. (2022). El juego de rol y la ficción como metodologías docentes en la enseñanza del periodismo. *Educación y transferencia del conocimiento: propuestas de innovación para la mejora docente. Libro de resúmenes del I Congreso Internacional Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento*, 450. Egregius.
- El Confidencial (2023). *Evento Miyake: el fenómeno natural que destruirá la civilización*. <https://www.youtube.com/watch?v=PIYAQngkh-Q>
- Gaete-Ouezada, Ricardo Andrés. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307. <https://t.ly/Dtiz6>
- Hernández Gándara, A., & Cañabate Ortiz, D. (2020). Role-playing y diálogo como protagonistas en la evaluación entre iguales: una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Sportis*, 6 (2), 182-203.
- La Sexta (2023). *Esta es la probabilidad de que suframos una tormenta solar: por qué debemos preocuparnos del gran apagón*. <https://t.ly/13q0H>
- Lucas, J., Escapa, M. & Galarraga, I. (2016). ADAPTECC: Un juego de Rol sobre la Adaptación al Cambio Climático. *e-Pública: revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*. 19,55-77. <http://hdl.handle.net/10810/15817>
- Marrón Gaite, M. J. (1996). Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía. *Didáctica geográfica*, 1, 45-56.
- Mondragón, Cristina (2020), *Ficciones apocalípticas en la narrativa contemporánea mexicana*, Lausanne. Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos.
- Moreno-Guerrero, Antonio-José, Carmen Rodríguez-Jiménez, Gerardo Gómez-García, & Magdalena Ramos Navas-Parejo (2020). Educational Innovation in Higher Education: Use of Role Playing and Educational Video in Future Teachers' Training. *Sustainability*, 12(6), 2558. <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Orejudo Utrilla, Antonio (2021), *Narrativa utópica contemporánea*. Valladolid: Cátedra Miguel Delibes.
- Roda, A., (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 185-204.

- Ruiz-Navarro, A., Verdiell-Cubedo, D., Torralva, M., & Oliva-Paterna, F. J. (2013). Removal control of the highly invasive fish *Gambusia holbrooki* and effects on its population biology: learning by doing. *Wildlife Research*, 40(1), 82-89.
- Saavedra, L. & Saavedra, S. (2020). Aportes de la antropología ficcionalista a la formación humana. *Rev. Guillermo de Ockham*, 18(2), 161-170.
- Saptono, L., Soetjipto, B., Wahjoedi, W., & Wahyono, H. (2020). Role-Playing model: is it effective to improve students' accounting learning motivation and learning achievements? *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(1), 133-143. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.24781>
- Schaeffer, J. M., & Sánchez-Silva, J. L. (2002). *¿Por qué la ficción?* Lengua de Trapo Ediciones.
- Winardy, G. C. B., & Septiana, E. (2023). Role, play, and games: Comparison between role-playing games and role-play in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100527. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100527>