



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación en el aula: Nuevas estrategias didácticas en humanidades

Coords.

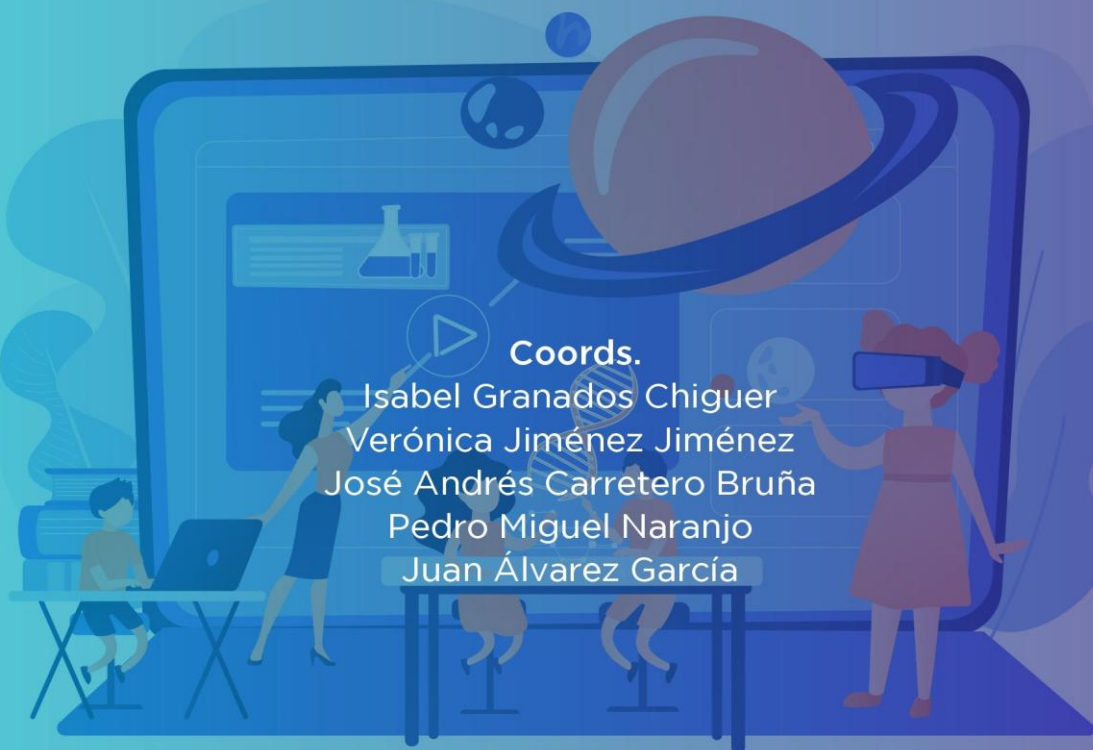
Isabel Granados Chiguer

Verónica Jiménez Jiménez

José Andrés Carretero Bruña

Pedro Miguel Naranjo

Juan Álvarez García



Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN EL AULA:
NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN HUMANIDADES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN EN EL AULA
NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN HUMANIDADES

Coords.

ISABEL GRANADOS CHIGUER
VERÓNICA JIMÉNEZ JIMÉNEZ
JOSÉ ANDRÉS CARRETERO BRUÑA
PEDRO MIGUEL NARANJO
JUAN ÁLVAREZ GARCÍA

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

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

INNOVACIÓN EN EL AULA: NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN HUMANIDADES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 235 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-689-7

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

ÍNDICE

PRÓLOGO	13

ISABEL GRANADOS CHIGUER
VERÓNICA JIMÉNEZ JIMÉNEZ
JOSÉ ANDRÉS CARRETERO BRUÑA
PEDRO MIGUEL-NARANJO
JUAN ÁLVAREZ GARCÍA

SECCION I. HISTORIA, ARQUEOLOGÍA Y GEOGRAFÍA

CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE EGIPTO Y EL PRÓXIMO ORIENTE ANTIGUOS EN EL AULA DIDÁCTICA ANTONIO BLANCO FREIJEIRO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	17

CLAUDIA VALERIA ALONSO MORENO¹
CARLOS FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
PAULA GÓMEZ SANZ
JUAN ÁLVAREZ GARCÍA

CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DEL OBJETO APLICADA A LA ENSEÑANZA: LA NAVEGACIÓN ANTIGUA, UN CASO DE ESTUDIO	36

GERARD CABEZAS GUZMÁN

CAPÍTULO 3. LA CERÁMICA COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA	53

LAURA SALGUERO LEDESMA
ANTONIO ARROYO MARTÍNEZ
GUIOMAR PULIDO-GONZÁLEZ
PEDRO MIGUEL-NARANJO

CAPÍTULO 4. ARQUEOLOGÍA AÉREA Y GEOFÍSICA APLICADAS: ACERCANDO EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO OCULTO A LOS MÁS PEQUEÑOS	68

STEFANO DE NISI
ANDREA GIL LLORENTE
ISABEL GRANADOS CHIGUER

CAPÍTULO 5. EL OJO DIGITAL. USO DE TECNOLOGÍAS DE RECONOCIMIENTO ÓPTICO DE CARACTERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA	84

RAFAEL DURO GARRIDO

CAPÍTULO 6. EL ITINERARIO DEL AUTOESTOPISTA IMPERIAL: LA RADIO UNIVERSITARIA COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	100
ÁLVARO CORRALES ÁLVAREZ	
RAFAEL HIDALGO PRIETO	
ISABEL GRANADOS CHIGUER	
PEDRO MIGUEL NARANJO	
CAPÍTULO 7. ¿QUÉ PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO?	116
ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE	
CAPÍTULO 8. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO Y LA TRANSICIÓN ENERGÉTICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL ITINERARIO GEOGRÁFICO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)....	137
FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA	
JONATAN ARIAS-GARCÍA	
JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES	
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ-LACHICA	
CAPÍTULO 9. EDUCAR PARA PREVENIR. FORMACIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE LAS INUNDACIONES DEL ALUMNADO ESCOLAR.....	157
ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE	
CAPÍTULO 10. SITUACIONES DE APRENDIZAJE FUERA DEL AULA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A PARTIR DE LOS HUERTOS URBANOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO).....	177
FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA	
JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES	
JONATAN ARIAS-GARCÍA	
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ-LACHICA	
CAPÍTULO 11. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTRODUCCIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LOS ODS Y LA AGENDA 2030 DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO DENTRO DE LA ASIGNATURA DE BIOGEOGRAFÍA.....	198
MARÍA CRISTINA DÍAZ-SANZ	
PEDRO JOSÉ LOZANO-VALENCIA	
CAPÍTULO 12. APRENDIZAJE PRÁCTICO, CONTEXTUALIZADO Y GLOBAL: LOS INDICADORES OFICIALES DEL DESARROLLO HUMANO (ONU).....	220
J. JAVIER SERRANO LARA	
CAPÍTULO 13. APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA APS SOBRE CARTOGRAFÍA Y MAPAS TOPOLÓGICOS. IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ENSEÑANZA MEDIA....	237
CARLOS FERRÁS SEXTO	
VÍCTOR BOUZAS BLANCO	

CAPÍTULO 14. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA PADLET PARA ESTUDIANTES DE HISTORIA.....	262
M ^a SALUD TOCINO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 15. VIOLENCIA SEXUADA EN LA DISCIPLINA HISTÓRICA: CÓMO ENSEÑARLA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS	278
MIGUEL ÁNGEL RUBIO LAPEÑA	
ELIA ARCE ISABEL	
CAPÍTULO 16. EXPLORING THE VIRTUAL REPRESENTATIONS OF THE ANCIENT GREECE IN FORTNITE AND ITS POTENTIAL USE IN EDUCATION	297
ELISA SERRANO AUSEJO	
GUSTAVO CAMACHO VÉLEZ	
VÍCTOR GÓMEZ MUÑIZ	
ARÁNZAZU GARCÍA MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 17. ANÁLISIS BIANUAL DE LA GAMIFICACIÓN IMPLEMENTADA EN LA HISTORIA DE LOS PAÍSES DE HABLA INGLESA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR	320
GEMA BARREDA ASENJO	
ANTONIO LÓPEZ AMORES	
CAPÍTULO 18. EL ALUMNADO CREADOR-RECEPTOR	338
MARÍA ROCÍO RUIZ-PLEGUEZUELOS	
CAPÍTULO 19. ARQUITECTURAS VIAJADAS COMO APRENDIZAJE CONTEMPORÁNEO.....	355
SÁLVORA FELIZ	
CAPÍTULO 20. CONSTRUIR EL ESPACIO DOMÉSTICO EN EL SIGLO XVIII ...	370
MARTA CRIADO ENGUIX	
CAPÍTULO 21. EL USO DIDÁCTICO Y EL VALOR EDUCATIVO DEL PATRIMONIO ETNOGRÁFICO. EL CONOCIMIENTO DE LAS INFRAESTRUCTURAS DOMÉSTICAS RELACIONADAS CON LA CASA EN LA GRANADA MODERNA	387
DANIEL JESÚS QUESADA MORALES	
CAPÍTULO 22. EL CINE HISTÓRICO DE JUAN DE ORDUÑA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA Y ELEMENTO DE ANÁLISIS PARA EL INVESTIGADOR: ALGUNAS CONSIDERACIONES	409
AGUSTÍN J. PÉREZ CIPITRIA	
CAPÍTULO 23. ACTIVAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAL: EL <i>FEEDFORWARD</i> Y SU IMPACTO EN LA CONSOLIDACIÓN DE SABERES PROCEDIMENTALES Y EN LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	424
ORIO L UJÁN FELIU	

SECCION II.
ARTES

CAPÍTULO 24. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA IMAGEN ARTÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES. ENTRE LA PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN Y LA AXIOLOGÍA	442

MIGUEL ÁNGEL ESPINOSA VILLEGAS

CAPÍTULO 25. DESPUÉS DE AUSCHWITZ NO SE PUEDEN ESCRIBIR POEMAS, SE DEBEN NARRAR HISTORIAS. LA ESCRITURA DRAMÁTICA Y OTRAS HERRAMIENTAS ARTÍSTICAS PUESTAS AL SERVICIO DE LOS ALUMNOS QUE SE CUESTIONAN	462

VERONICA JIMENEZ JIMENEZ

CAPÍTULO 26. ESTUDIO SOBRE EL IMPACTO DEL APRENDIZAJE MUSICAL EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS	484

MARÍA IÑESTA JACOBO

IGNASI NAVARRO SORIA

CARMEN MAÑAS VIEJO

SANDRA PÉREZ MENDOZA

CAPÍTULO 27. EL USO DEL BLOG COMO CUADERNO DE BITÁCORA MULTIMEDIA EN UN AULA DE MÚSICA DE BACHILLERATO	500

LUIS R. SUÁREZ-CANEDO

CAPÍTULO 28. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA MUSICAL EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL DEL SIGLO XX. LA FORMACIÓN DE LAS NUEVAS AUDIENCIAS	513

ALBERTO RODRÍGUEZ MOLINA

CAPÍTULO 29. JAZZ PARA PERDERSE: <i>LEAVING LAS VEGAS</i> (1995) ...	530

MIGUEL GUERRA GALLARDO

VERONICA JIMENEZ JIMENEZ

CAPÍTULO 30. ¿INFLUYE LA EXPERIENCIA PREVIA? ANÁLISIS DEL IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN EL USO DE MEDIOS SOCIALES DENTRO DE LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	546

PABLO JIMENEZ JIMENEZ

MARÍA HUERTAS GONZÁLEZ SERRANO

CAPÍTULO 31. VÍDEO Y VOLUMEN. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS TRAS LA INCORPORACIÓN DEL VÍDEO EN LAS PROPUESTAS PRESENTADAS POR LOS ALUMNOS DEL GRADO SUPERIOR DE BELLAS ARTES DENTRO DEL ÁMBITO DE LA ESCULTURA	562

MARÍA DOLORES GARCÍA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 32. TRIVIART: OTRA MANERA DE ENSEÑAR HISTORIA DEL ARTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS	592
JOSÉ MANUEL ORTEGA JIMÉNEZ	

CAPÍTULO 33. LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA CONSTRUCCIÓN ARTÍSTICA Y DE LOS RELATOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS	613
JOSÉ CARLOS MARTÍN CONTRERAS	
JESÚS PORRES BENAVIDES	

CAPÍTULO 34. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA Y PATRIMONIO FOTOGRAFICO. COMPETENCIAS EN HABILIDAD Y CONOCIMIENTO	635
MARIA JOSEP MULET GUTIÉRREZ	
JUAN CARLOS OLIVER TORELLÓ	

SECCION III. LENGUA Y LITERATURA

CAPÍTULO 35. FORMACIÓN DE PALABRAS E IMAGINACIÓN, VOCES Y FRASEOLOGÍA: DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL ESTUDIO DE LA LEXICOLOGÍA DEL ESPAÑOL	662
ANA MARÍA PÉREZ MARTÍN	

CAPÍTULO 36. LA FORMACIÓN DE GENTILICIOS EN ESPAÑOL: PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA SU ESTUDIO	679
ANWAR HAWACH UMPIÉRREZ	

CAPÍTULO 37. EL PODER DE LA PALABRA: RETÓRICA Y DISCURSO EN LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA	695
ANNA PEIRATS	
FRANCISCO JAVIER ARTEAGA	

CAPÍTULO 38. REDES SOCIALES Y FONÉTICA CATALANA: UN NUEVO ENFOQUE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS // XARXES SOCIALS I FONÈTICA CATALANA: UN NOU ENFOCAMENT PER A LA FORMACIÓ DE MESTRES	712
DIANA NASTASESCU	

CAPÍTULO 39. HACIA LA ENSEÑANZA DE LOS LATINISMOS CRUDOS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA DE INGLÉS	729
VALERIA HERNÁNDEZ GARCÍA	

CAPÍTULO 40. MOTIVATION AS A KEY CONTRIBUTING FACTOR IN LANGUAGE ACQUISITION: CASE STUDY OF COLLEGE STUDENTS LEARNING MANDARIN CHINESE	744
CATALINA CHENG-LIN	

CAPÍTULO 41. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN	760
RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO	
SARA CASCO-SOLÍS	
CAPÍTULO 42. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA PRESENCIAL DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	779
JULIA MAGDALENA PIECHOCKI-SERRA	
CAPÍTULO 43. <i>EL REY LEÓN</i> COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA LENGUA ÁRABE: FUSIÓN DE MÚSICA Y MÉTODOS INTERACTIVOS PARA FAVORECER SU DINAMISMO Y ADQUISICIÓN ..	798
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 44. INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA A LA LENGUA ÁRABE: EL USO DE MARIQUITINA PARA GAMIFICAR EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO Y LA GRAMÁTICA	813
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 45. INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE NIZAR QABBANI Y LA MÚSICA: UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA PARA MEJORAR EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE	827
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 46. MODELOS DE LENGUAJE Y ELE. USO DE LOS ADJETIVOS	843
M. ^a VICTORIA CANTERO ROMERO	
CAPÍTULO 47. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A NIVEL UNIVERSITARIO EN CHINA A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS	861
DIEGO LÓPEZ GARCÍA	
DIEGO LÓPEZ LUQUE	
WALTER FEDERICO GADEA	
EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA	
CAPÍTULO 48. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ALUMNOS CHINOS UNIVERSITARIOS ..	875
DIEGO LÓPEZ GARCÍA	
DIEGO LÓPEZ LUQUE	
WALTER FEDERICO GADEA	
EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA	
CAPÍTULO 49. MONOLINGUAL AND BILINGUAL PRODUCTION OF ENGLISH SENTENTIAL SUBJECTS: THE FROG STORY	891
SONJA MUJGINOVIC	

CAPÍTULO 50. BANDAS DESENHADAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS: POTENCIALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	912
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 51. O USO DOS TRAVA-LÍNGUAS COMO PROPOSTA DIDÁTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA.....	926
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 52. O USO DA CANÇÃO COMO ELEMENTO MOTIVADOR NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA	940
KEILA COELHO BARBOSA	
JOÃO MANUEL NUNES DA SILVA NOGUEIRA	
CAPÍTULO 53. LITERATURA Y CULTURA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS JURÍDICO PENAL	955
M ^a PAZ MARÍN GARCÍA	
CAPÍTULO 54. EL APS Y LA COMPETENCIA LECTORA: UN RETO DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL	970
BELÉN MONTIJANO SERRANO	
ISABEL SEGURA MORENO	
CONSUELO BURGOS BOLÓS	
VERÓNICA TORRES MOYA	
CAPÍTULO 55. PROPUESTA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOLOGÍA JAPONESA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS LITERARIOS BUDISTAS	986
DIEGO LÓPEZ GARCÍA	
DIEGO LÓPEZ LUQUE	
WALTER FEDERICO GADEA	
EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA	
CAPÍTULO 56. EL <i>QUIJOTE</i> PARA NIÑOS: ANÁLISIS DE DIEZ ADAPTACIONES LITERARIAS GRADUADAS	1004
IRENE RODRÍGUEZ CACHÓN	
CAPÍTULO 57. JUEGOS QUE HACEN HISTORIAS: EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA	1020
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 58. HIPOTEXTOS FILOSÓFICOS Y MÉDICOS EN LA LITERATURA INFANTIL	1035
ELENA CANO TURRIÓN	
CAPÍTULO 59. “CARTA A LÁZARO DE TORMES”: <i>FANFIC</i> Y ESCRITURA COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA	1056
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 60. LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA CREATIVA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	1074
ANNA PEIRATS	
FRANCISCO JAVIER ARTEAGA	
CAPÍTULO 61. LITERATURA Y CINE EN EL AULA UNIVERSITARIA: LA FIGURA FEMENINA DE HOLLYWOOD EN <i>MARILYN NO ES MONROE</i> (2012), DE GREGORIO MORALES	1093
ALBERTO GARCÍA-AGUILAR	
CAPÍTULO 62. LA ACCIÓN TUTORIAL A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN EN LA TUTORIZACIÓN DE TFG EN LITERATURA ESPAÑOLA.....	1108
NÚRIA LORENTE QUERALT	
MARIA MORANT GINER	
CAPÍTULO 63. INNOVATION IN TEACHING THROUGH AI: NEW TOOLS FOR TEACHING IDIOMS TO UNIVERSITY STUDENTS	1124
CRISTINA LARA-CLARES	
CRISTINA FERNÁNDEZ-ALCAINA	
ALBA E. RUZ GÓMEZ	
CAPÍTULO 64. AI IS HERE TO STAY! SHOULD WE ADAPT OR IGNORE? A DISCUSSION ON THE CHANGING LANDSCAPE IN THE LANGUAGE TEACHING CLASSROOM.....	1150
LILLY ESCOBAR ARTOLA	
CAPÍTULO 65. INTEGRATING EXTRAMURAL ENGLISH WITH CLASSROOM INSTRUCTION: REFLECTIVE INSIGHTS ON THE USE OF CHATGPT IN ENGLISH FOR TOURISM (EFT) LESSONS TO PROMOTE COLLABORATIVE LEARNING.....	1166
YOLANDA JOY CALVO BENZIES	
RAQUEL P. ROMASANTA	
CAPÍTULO 66. EL <i>MICROLEARNING</i> EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL TRABAJO DE FIN DE GRADO	1195
CRISTINA BLANCO GARCÍA	
MARTA MARTÍN GILETE	

Es inevitable que la educación, como pilar fundamental sobre el que se sostiene una sociedad, se transforme al compás de los profundos cambios que van sacudiendo sus tiempos. Desde principios de siglo, el avance tecnológico, las formas en que se transmite la información y la comunicación han experimentado un giro vertiginoso.

Conviven, de todos es sabido, distintas generaciones de tradiciones educativas diferentes. Sin embargo, no a todas les ha dado tiempo a ‘ponerse al día’, a ‘modernizarse’. Esto no es solo una situación del día a día, sino que también afecta al ámbito educativo en todos sus niveles y vertientes, dado el irrefrenable ritmo al que avanzamos.

La innovación se ha convertido en *conditio sine qua non* para los docentes y discentes, así como en el punto de convergencia de ambos. Frente a las más que conocidas clases magistrales, se requieren ahora nuevas técnicas didácticas que incluyan e integren el uso de las nuevas tecnologías como competencia. En este sentido, por ejemplo, la gamificación —o uso de juegos— se concibe como un medio para fomentar la implicación del alumnado en su propio aprendizaje.

Fruto del trabajo incesante de distintas generaciones para actualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), surge este volumen, en que sus autores han plasmado y transmitido las innovaciones que están desarrollando y aplicando en sus clases, así como los resultados obtenidos, con el objeto de contribuir y colaborar con la comunidad educativa.

Dicha colaboración y comunicación entre docentes ha sido posible gracias a la celebración entre el 27 y 28 de junio de 2024 del IV Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades: Nuevas competencias docentes y discentes para la enseñanza superior.

Este volumen se dedica específicamente a la rama de artes y humanidades, incluyéndose en ella disciplinas como la arqueología, historia, geografía, historia del arte, música, artes escénicas, bellas artes, filología, lingüística o literatura.

Estas especialidades, en ocasiones relegadas a un segundo plano frente a las cada vez más aclamadas ciencias técnicas o puras, siempre afanándose en revalidar y demostrar su valor como ciencias, son parte inherente de la sociedad y, aún más, de una sociedad de consumo como en la que nos encontramos. Su influencia sobre la conformación de las personas en sí, mediante la lectura, las palabras, la música, el visionado de una representación teatral, de una película, el conocimiento de su historia mediante el consumo de los discursos elaborados en los yacimientos arqueológicos en unas simples vacaciones, tienen un fuerte impacto, ya sea consciente o inconscientemente, y una aplicación directa sobre cómo entendemos el mundo que nos rodea.

Así pues, en aras de fomentar el desarrollo del sentido crítico, tomando conciencia de aquello que nos rodea en ese nuevo mundo, siguen estos capítulos, centrados en la innovación docente, en la investigación y la transferencia de conocimientos, no solo en las universidades, sino también en los institutos e incluso en eventos de divulgación dirigidos al público general celebrados a gran escala.

Siendo esto así, los diversos capítulos han sido congregados en torno a tres grandes ramas: historia, artes y lengua y literatura.

Dentro de la historia propiamente, a su vez, se han consignado los capítulos según disciplinas afines como son la arqueología o la geografía. En arqueología, se han dedicado artículos al aprendizaje desde el objeto físico o virtualmente, o incluso desde su propia construcción, hasta la aplicación e introducción de nuevas tecnologías en su estudio. En geografía, los docentes se han centrado en la concienciación sobre el cambio climático y sus consecuencias, así como en aspectos prácticos como la creación de huertos urbanos o el uso de *apps* en la cartografía y topología. En la enseñanza de la historia *per se*, se encuadran apartados que versan desde la gamificación a través incluso de videojuegos como *Fortnite*, hasta la comprensión de los espacios domésticos del s. XVIII, sin olvidar las nuevas perspectivas de género.

Las artes, engloban desde cómo comprenderlas y aprenderlas mediante la gamificación hasta la expresión musical y corporal usando las redes sociales, pasando por el arte dramático o el patrimonio fotográfico.

Ulteriormente, la categoría de lengua y literatura aborda temas como la morfología, la fraseología, la retórica académica y la fonética catalana, así como la influencia de los latinismos en el inglés jurídico. No obstante, destaca especialmente la enseñanza de lenguas extranjeras como el alemán, el árabe, el chino mandarín y el portugués, con énfasis en el español como lengua extranjera (ELE). La innovación en la enseñanza de la literatura también ocupa un lugar importante en esta obra, al igual que el fomento de habilidades como la lectura y la escritura creativa desde la infancia. Asimismo, se promueven competencias para el análisis de la producción literaria a través del aprendizaje basado en juegos (ABJ). Finalmente, la incipiente inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo refleja el compromiso de esta obra con las nuevas herramientas tecnológicas que transforman las aulas.

Como podrá juzgar el lector, se ha logrado cubrir un amplio abanico de temas, que obedecen y representan esa actualidad demandada en las aulas. Ello no sería posible, claro está, sin la participación de todos los autores que en este volumen han contribuido y ante cuyo esfuerzo y dedicación, mostramos nuestro agradecimiento más sincero.

Asimismo, nuestra gratitud al presidente del congreso, el Dr. Víctor Luis Gutiérrez Castillo, los miembros del Comité Científico y el Comité Organizador y los editores de este volumen, por su trabajo común y la organización del congreso y posterior labor para con esta obra.

ISABEL GRANADOS CHIGUER

Instituto de Arqueología de Mérida, CSIC-Junta de Extremadura

VERÓNICA JIMÉNEZ JIMÉNEZ

Universidad Complutense de Madrid

JOSÉ ANDRÉS CARRETERO BRUÑA

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

PEDRO MIGUEL-NARANJO

Instituto de Arqueología de Mérida, CSIC-Junta De Extremadura

JUAN ÁLVAREZ GARCÍA

Universidad Autónoma De Madrid

SECCION I.
HISTORIA, ARQUEOLOGÍA Y GEOGRAFÍA

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE EGIPTO Y EL PRÓXIMO ORIENTE ANTIGUOS EN EL AULA DIDÁCTICA ANTONIO BLANCO FREIJEIRO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

CLAUDIA VALERIA ALONSO MORENO¹

Universidad Autónoma de Madrid

CARLOS FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Universidad Autónoma de Madrid

PAULA GÓMEZ SANZ

Universidad Autónoma de Madrid

JUAN ÁLVAREZ GARCÍA¹

Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En 2007, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid vio nacer un nuevo espacio docente donde se reúne una colección de materiales que permiten el aprendizaje, la formación y la transferencia del Oriente Próximo y Egipto antiguos. Este espacio, llamado Aula Didáctica Antonio Blanco Freijeiro, está asociado al departamento de Historia Antigua, Historia Medieval y Paleografía y Diplomática (Córdoba, 2018). La colección del Aula quedó reunida para que estudiantes e investigadores tuvieran acceso a una documentación amplia sobre el patrimonio, la cultura, la Historia y la Arqueología próximo-oriental y egipcia.

¹ Contratada/o posdoctoral Margarita Salas (Número de referencia: CA1/RSUE/2021-00649). Programade Ayudas para la Recualificación del Sistema Universitario Español, del Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Departamento de Historia Antigua, Medieval y Paleografía y Diplomática, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid

Si bien surgió con un repertorio más modesto, poco a poco éste ha sido ampliado y mejorado, y es el lugar de trabajo habitual para los orientalistas y egiptólogos del departamento, así como el espacio donde se realizan las prácticas de los alumnos que cursan nuestras asignaturas. El Aula está organizada de manera geográfica y por regiones tales como Anatolia, Siria, Mesopotamia y la llanura septentrional, Asia Central, Irán, Golfo Pérsico y Egipto, más los paneles relacionados con la historia del redescubrimiento del Oriente y Egipto antiguos. En cada una de estas áreas se incluye: material arqueológico, maquetas, fotografías, planos, paneles, improntas de sellos cilíndricos y de estampa, duplicados de tablillas, tablas cronológicas y de tipología de cerámica, reproducciones de objetos arqueológicos y una biblioteca básica (fig. 1).

Desde sus inicios, el Aula Didáctica ha sido una vía esencial para la enseñanza del Oriente y Egipto antiguos en nuestra universidad. La riqueza de sus colecciones permite que el alumnado se aproxime a facetas y aspectos de la materia que normalmente no se pueden impartir a lo largo del curso debido a limitaciones de tiempo, por lo que su importancia es crucial. Las prácticas en el Aula Didáctica son el complemento ideal a los conceptos teóricos y a la formación histórica básica impartida en las clases magistrales. Este sistema ha venido demostrando a lo largo de los años que el alumnado afianza mucho mejor sus conocimientos cuando se aproxima a la realidad histórica y arqueológica a través de estos materiales. Los resultados, ciertamente muy positivos, se enmarcan en la línea de las tendencias docentes sobre la enseñanza de nuestras áreas en otras universidades europeas de larga tradición.

2. OBJETIVOS Y MARCO TEÓRICO

El Aula se concibió esencialmente como un espacio para trabajar con los alumnos no únicamente con bibliografía sino también con un abundante material que, de otro modo, no podría estar a su disposición. Durante los cursos marcados por la pandemia de SARS-CoV-2, no obstante, el Aula Didáctica no pudo acoger apenas alumnado debido a la dramática reducción del aforo estudiantil y a las pequeñas dimensiones de este espacio.

Hasta el curso 2022-2023, por tanto, el alumnado de los cursos iniciales no conoció la existencia del Aula Didáctica ni su contenido.

Gracias a este proyecto, entonces, el Aula Didáctica ha conseguido despertar del obligado letargo y ha vuelto a ocupar su lugar como espacio de aprendizaje. No en vano, su esencia primigenia reside en el aprovechamiento de un conjunto de materiales sin parangón entre las universidades españolas. Así pues, una nueva generación de estudiantes ha comenzado a aprender con los fondos del Aula Didáctica en el marco de este proyecto.

Esta innovación docente pretende abarcar dos grandes objetivos: el primero de ellos es la recuperación del Aula Didáctica como lugar de trabajo, formación y consolidación práctica de los contenidos impartidos en las sesiones teóricas. El segundo es la aplicación de una novedosa metodología docente en el ámbito del estudio de la Historia Antigua del Antiguo Oriente Próximo y Egipto. El Aula Didáctica es, por tanto, el lugar ideal para aplicar los métodos de innovación docente conocidos como Aprendizaje Basado en el Objeto (Al Khabour, 2021) y Aprendizaje Cooperativo (Iglesias Muñiz, González García y Fernández-Río, 2018), sobre los que gira nuestra propuesta.

Las ventajas del Aprendizaje Basado en el Objeto y el Aprendizaje Cooperativo son ampliamente conocidas y no es nuestro cometido desarrollarlas en este texto. Estos aprendizajes son relativamente fáciles de aplicar en los museos, pero estas colecciones no quedan al alcance del alumnado universitario. Precisamente por ese motivo, la incorporación de estos métodos a nuestra área de estudio está suponiendo una mejora sustancial en el proceso de asimilación de los contenidos impartidos. Primero, porque siempre favorece romper - en los momentos convenientes- la dinámica de las clases teóricas. Segundo, porque según nuestra experiencia previa, los alumnos de especialidad y máster demandan una mayor aproximación al material docente del Aula. Y, por último, porque el Aprendizaje Cooperativo garantiza que los alumnos se involucren activamente en el proceso de adquisición y adecuada comprensión de los contenidos.

Estas técnicas de innovación docente se han empleado para diseñar prácticas de temática diversa que complementan la formación teórica del alumnado. Precisamente esta variedad es una de las fortalezas de nuestra propuesta, sustentada por un equipo multidisciplinar con gran experiencia docente e investigadora que ya ha trabajado en conjunto en muchas ocasiones tanto en las aulas como docentes como en el campo, tratándose de un equipo de trabajo consolidado (fig.1).

FIGURA. 1. *Ejemplo de práctica con materiales del Aula Didáctica mediante el análisis de la réplica de sello cilíndrico y su desarrollo. El aprendizaje se completa gracias a la comparación con la documentación presente en un catálogo, ya que el Aula también dispone de fondos bibliográficos*



Fuente: Fotografía por cortesía de Carlos Fernández Rodríguez

Además, las dinámicas del Aprendizaje Basado en el Objeto y el Aprendizaje Cooperativo aplicadas a la enseñanza del Oriente y Egipto antiguos son perfectamente extrapolables a grupos de mayor tamaño (que también se encuentran en nuestros Planes de Ordenación Docente), una vez comprobemos su viabilidad, si bien las actividades deberían

adaptarse al tamaño y aforo del Aula. De hecho, nuestro objetivo es poder contar con este tipo de prácticas en todas las asignaturas con contenidos de Historia de Oriente y de Egipto en la Antigüedad repartidas entre el grado de Historia, el grado de Ciencias y lenguas de la Antigüedad, el grado de Arqueología, el grado en Estudios clásicos y de la Antigüedad, el doble grado en Historia del arte y ciencias y lenguas de la Antigüedad y el máster interuniversitario en Historia y ciencias de la Antigüedad (todas ellas impartidas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid). Además, también existe la posibilidad de incorporar estos métodos de innovación docente en los cursos de la Formación Continua de la FUAM, que también forman parte de la docencia impartida regularmente por miembros del departamento.

3. METODOLOGÍA

En concreto, el proyecto que proponemos tiene distintas aplicaciones posibles cuyo objetivo es diversificar al máximo las áreas de conocimiento que vertebran las tareas, siempre basadas en dos elementos: Aprendizaje Basado en el Objeto y Aprendizaje Cooperativo.

Cada docente ha decidido qué posibilidad o posibilidades temáticas se adaptan mejor a las cuestiones en las que desea profundizar en la asignatura que imparte. La ventaja de nuestra propuesta reside en la incorporación de dos métodos que no se utilizan habitualmente en las aulas, al menos en lo que respecta a la enseñanza del Oriente Próximo y Egipto en la Antigüedad:

- El Aprendizaje Basado en el Objeto, puesto que las prácticas giran alrededor de las colecciones del Aula, principalmente réplicas de objetos arqueológicos reales.
- Los Estudios de Caso como estrategia de aprendizaje, fácilmente desarrollable en el Aula a través de sus colecciones, puesto que la elección de un solo objeto (objeto = caso) nos puede ayudar a comprender el conjunto. Por ejemplo, un sello y/o su impronta como aprendizaje de la glíptica de un periodo en concreto.

Consideramos que uno de los elementos clave del Aprendizaje Cooperativo es que todos los miembros del grupo deben rendir cuentas al final del proceso del trabajo realizado, por lo que de esta manera propiciamos que todos ellos se involucren lo suficiente. La calificación final del grupo contará como una práctica en el Aula (con un reflejo en la nota final de entre el 5 y el 10%, variable según cada docente). El Aprendizaje Cooperativo incentiva la asistencia a clase y, además, la participación de los alumnos, ya que el diseño de la actividad está pensado precisamente para ello.

Como se ha señalado anteriormente, y ha quedado demostrado en otras áreas y disciplinas, la implantación de estas actividades en el contexto de una docencia habitual satisface la legítima demanda de prácticas de los alumnos de nuestras asignaturas, como complemento a los contenidos teóricos impartidos en clase. En especial, el Aprendizaje Basado en el Objeto y el Aprendizaje Cooperativo son dos formas de innovación docente que permiten una mejor aproximación a la realidad histórica y arqueológica para los alumnos, especialmente aquellos de especialidad y máster.

Por último, nuestro planteamiento incluye una serie de encuestas internas, individuales y anónimas sobre los planes de trabajo previstos, sobre el funcionamiento de los grupos y de la actividad en sí misma como mecanismo de aprendizaje, estudio y cooperación.

Las posibilidades temáticas planteadas, según el material disponible, son:

Primero, las referencias textuales. El Aula alberga una serie de réplicas de tablillas cuneiformes, que también disponemos transcritas, de diverso origen y cronología. Para los alumnos, estos documentos pueden ilustrar tanto la evolución del soporte como de la propia escritura cuneiforme (desde tablillas del nivel BA IV de Ebla, III milenio a.C., a época aqueménida con el Cilindro de Ciro, S. VI a.C.) o también limitarse al estudio de su contenido como documentos administrativos, científicos, políticos o tablillas escolares. En cuanto al material egipcio, el Aula dispone de varios ejemplares de conos funerarios y un repertorio de textos varios en jeroglífico egipcio, así como ushebtis (que se pueden estudiar como artefactos en sí mismos).

Segundo, las maquetas. Las diferentes maquetas que el Aula custodia representan yacimientos icónicos de todo el Próximo Oriente, desde el IV al I milenios a.C., además de una representación de la Batalla de Kadesh (1274 a.C.) y de las ruinas de Persépolis, tal y como se encontraba el lugar en el siglo XVII (d.C.).

Tercero, la glíptica. El Aula también dispone de una relevante colección de sellos cilíndricos y de estampas, así como de diversas improntas, de variado origen y cronología. Al igual que las tablillas, las de los diferentes sellos cilíndricos explican la evolución de este tipo de objeto desde el III al I milenio a.C., y, además, incorporan detalles iconográficos y textuales en cuneiforme que permiten abordar este tema mediante un enfoque multidisciplinar.

Cuarto, las huellas humanas. La incorporación de la Antropología Física a través de la maqueta del área de fabricación de adobes (MWA 1) del yacimiento de al Madam (Sharjah, Emiratos Árabes Unidos) y una réplica de huella allí encontrada es una excelente oportunidad para una primera aproximación del alumnado a las metodologías de las ciencias con las que los historiadores trabajamos habitualmente (González, 2008; 2016; Alonso *et alii*, 2022).

Por último, el “Redescubrimiento de Oriente” nos permite profundizar en un aspecto apenas esbozado en los planes de estudio de grado tan relevante como es la Historia de la Investigación. Desde el Aula este estudio se ha realizado a través de los yacimientos más emblemáticos y los viajeros; pioneros y científicos que los sacaron a la luz. El recorrido se puede hacer a través de fotografías, mapas y maquetas.

El plan de trabajo planteado, adaptable a cualquiera de las posibilidades temáticas propuestas, se basa en las técnicas del Aprendizaje Cooperativo. Para ello, recurrimos al llamado método del puzle, lo que implica el trabajo en equipo. Se presenta el siguiente calendario (aplicado al segundo semestre, donde se ha realizado esta innovación docente) que ha servido como guía para el equipo docente, aunque se ha adaptado parcialmente dependiendo de la asignatura en la que se ha aplicado:

Semana 1 del plan de trabajo:

- 1. En clase, formación de grupos al azar (idealmente de tres miembros), reparto de tareas y explicación de instrucciones y del material proporcionado. En teoría, cada componente del grupo debería centrarse en investigar la temática desde una perspectiva.
- 2. En casa, trabajo individual de cada miembro del grupo para profundizar en el tema que le ha tocado investigar.

Semana 2 del plan de trabajo:

- 3. En el Aula, el denominado comité de expertos en cada temática complementa la información que ha obtenido de manera individual con los materiales a su disposición (el Aprendizaje Basado en el Objeto), acompañados por el docente. Se recopila información y se comparte con los otros expertos en cada temática.
- 4. Tras la clase, cada grupo dispone de al menos una semana para poner en común los temas investigados.

Semana 3 del plan de trabajo:

- 5. Periodo de reflexión y trabajo en grupo para preparar las actividades de la semana siguiente.

Semana 4 del plan de trabajo:

- 6. En clase, elección al azar de un miembro de cada grupo que deberá exponer oralmente los resultados obtenidos por el conjunto de su equipo. La nota de la exposición será la misma para todo el grupo.
- 7. Realización de una encuesta individual anónima.

TABLA 1: Calendario propuesto con las diferentes tareas del proceso

TAREAS (nº)	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

Fuente: Elaboración propia

4. DESARROLLO DEL PROYECTO

De entre las titulaciones en las que se impartía la materia de Historia de Oriente Próximo y Egipto en la Antigüedad, se encontraba el grupo de 1º de grado en Arqueología. Además de ser una asignatura cuya materia se relaciona directamente con el proyecto que planteamos, la aplicación de este proyecto a un grupo del grado en Arqueología permite a los alumnos familiarizarse con la cultura material del Próximo Oriente más allá de las lecciones teóricas. Desde que dio comienzo la asignatura de Historia de Egipto y Oriente Próximo a finales de enero del año en curso se propuso a los alumnos la participación en este proyecto. Dadas las dimensiones reducidas del Aula se prefirió proponerlo como actividad optativa con resultados curriculares fuera de los porcentajes establecidos en la guía docente de la asignatura. Con el objetivo de adaptar la actividad al calendario del grado y al propio temario de la asignatura se decidió desarrollar el proyecto a lo largo del mes de abril y primera semana de mayo, momento en el que ya se había impartido gran parte de la materia y los estudiantes contaban con unos rudimentos teóricos básicos.

En cuanto a los aspectos concretos que podrían trabajar los alumnos que quisieran participar en esta actividad, se decidió orientar el proyecto hacia aspectos de la materia que normalmente no se pueden incluir dentro de las clases teóricas por falta de tiempo, como pueden ser la religión, la mitología y el mundo funerario. Dado que desconocíamos el número total de alumnos que podrían estar interesados en desarrollar el proyecto, se aprovechó la organización del Aula, sus materiales y los aspectos que abarcaba el tema general en torno al que giraría el proyecto para hacer un listado de temáticas concretas en las que los diferentes grupos de trabajo se centrarían.

Así pues, si el Aula está organizada de manera geográfica con áreas culturales y regiones, se programó que los grupos formados por tres alumnos abordaran en cada una de estas regiones y a través de los materiales del Aula (maquetas y reproducciones de materiales) los tres aspectos fundamentales de las religiones antiguas: templos y ritos, mitología y divinidades y mundo funerario y creencias en el más allá.

Finalmente, a comienzos de abril de 2024 daba comienzo la actividad con cuatro alumnos interesados en participar. Puesto que finalmente se trató de un grupo muy reducido se hicieron dos grupos de dos alumnos cada uno, los cuales trabajarían la religión y la mitología antiguas en el área geográfica de Mesopotamia y la llanura septentrional. Cada una de las dos parejas abordaría dicha temática por separado en Mesopotamia, por un lado, y en la llanura septentrional, por otro.

En cuanto a la forma de trabajo, en todo momento se hizo hincapié en que no se debía tratar de un trabajo de religión mesopotámica y asiria, sino en ver esta manifestación cultural a través de los materiales del Aula. Con este requisito cumplíamos varios objetivos. En primer lugar, trabajarían con materiales concretos del Aula tal y como se pensó desde la concepción misma del proyecto. En segundo lugar, los alumnos explorarían ese aspecto que normalmente no se trabaja en las clases teóricas. En tercer lugar, acotábamos el trabajo a una serie de materiales específicos con el fin de que los alumnos sacaran la mayor rentabilidad posible al tema a desarrollar pero que, al tratarse de una actividad optativa, no les quitara demasiado tiempo, pensando también en que el proyecto se iba a desarrollar a finales de curso, cuando los alumnos podían tener más carga de trabajo en relación con la convocatoria ordinaria de las asignaturas del segundo cuatrimestre y la convocatoria extraordinaria de junio.

En la primera sesión, se llevó a cabo la tarea 1: se propuso el tema general a desarrollar y se presentaron los materiales que debían trabajarse. Después, se formaron efectivamente los dos grupos de dos personas cada uno, se dividió el tema concreto a desarrollar por parte de cada grupo, así como la parte del trabajo que debía llevar a cabo cada miembro de manera individual. Finalmente se acordó un calendario de trabajo con el objetivo de que se ajustaran a la metodología planteada.

Por lo que respecta a los materiales susceptibles de servir al estudio del tema de la religión y la mitología en la región escogida, éstos están repartidos en dos zonas del Aula: el espacio destinado a la doble región de Mesopotamia y la llanura septentrional, y la colección de reproducciones de improntas de sellos con la que cuenta la propia Aula. La primera de las zonas cuenta con materiales de gran potencial didáctico como son las maquetas de la ciudad de Babilonia y de las tumbas reales

de Aššur. Además, en los paneles explicativos también está presente la temática religiosa, desde fotografías del zigurat del complejo religioso dedicado a Nanna-Sin en Ur, los restos de la planta del Etemenanki de Babilonia, representaciones de sacerdotes y sacerdotisas como aquella del disco de Enheduanna o, directamente, de reyes sumerios en su función religiosa. Igualmente, también cuenta con imágenes de restos del tesoro de las tumbas reinas asirias en Kalhu y con el plano de la ciudad de Aššur con sus templos señalados.

En cuanto a las improntas de sellos, el Aula cuenta con una gran colección de estos materiales, una selección que abarca prácticamente toda la Historia de Mesopotamia y la región septentrional desde época acadia hasta la época neobabilónica. Lo importante de estas improntas es que, desde el punto de vista de un estudio religioso, la gran mayoría cuenta con representaciones de divinidades y criaturas mitológicas, por lo que se convierten en una fuente indispensable de estudio iconográfico.

De cara a dividir el trabajo entre ambos grupos, dado que eran de dos y no de tres, se optó por repartir de la manera más equitativa posible los tres aspectos señalados que integraban la religión entre estas dos zonas de Aula. Así pues, dos trabajarían tanto la parte de templos y ritos y aquella otra de mundo funerario centrándose en los materiales del Aula de la zona destinada a esta doble región, mientras que los otros dos estudiarían la mitología y las divinidades a través de las improntas de sellos tanto babilónicos como asirios.

En cuanto al calendario de trabajo, éste se adaptó a un solo mes dado el número de alumnos y también pensando en que no coincidiera la exposición de los trabajos con el inicio de las evaluaciones. Así pues, si esta primera sesión tuvo lugar el martes 9 de abril, se propuso como fecha final de exposición de los trabajos el jueves 9 de mayo. Esto implicaba una semana más de lo que contempló en principio la metodología del proyecto, pero no fue sino una adaptación a la ejecución del mismo proyecto. Además, para el desarrollo del proyecto en sí, se acordaron sesiones presenciales semanales en el Aula con el fin de hacer el seguimiento del proyecto y que los propios alumnos pudieran trabajar con los materiales. A lo largo de estas sesiones la labor del docente se centró

en asesorar el trabajo de los alumnos, resolver sus dudas y dirigirlo con el fin de que el resultado fuera lo más provechoso posible (fig. 2).

FIGURA. 2. Sesión de retroalimentación en el Aula Didáctica. Se emplea una mesa redonda en vez de los pupitres del Aula para facilitar la comunicación entre el grupo y con el profesor



Fuente: Fotografía por cortesía de Claudia Valeria Alonso Moreno

A partir de este momento, planteado el tema, los grupos y el calendario de trabajo y siguiendo la metodología propuesta para el proyecto, cada miembro del grupo debía hacer lecturas con el objetivo de familiarizarse con el tema específico individual que se le había encomendado (tarea 2). Como ya hemos mencionado, el Aula cuenta con un fondo bibliográfico básico a base de manuales, atlas históricos, monografías, catálogos de exposiciones y artículos científicos con los que los alumnos podían empezar, además de los números de la revista ISIMU. Revista de Oriente Próximo y Egipto en la Antigüedad editada desde el mismo departamento de Historia Antigua, Medieval y Paleografía y Diplomática, así como con los Cuadernos del Seminario Walter Andrae,

publicaciones resultantes de las conferencias dadas por varios especialistas a lo largo de las semanas didácticas sobre el Oriente antiguo².

Para la segunda semana se pidió como requisito traer un guion individual del tema sobre el que habían leído junto a una selección bibliográfica. La sesión se dividió en dos partes de una hora cada una. La primera parte consistió en la reunión de expertos (tarea 3), por lo que los miembros de cada grupo que habían trabajado más la mitología y las divinidades y aquellos otros que había trabajado más templos, ritos y mundo funerario se reunieron para poner en común sus guiones. De esta reunión se esperaba que cada uno de los miembros de los dos grupos pudiera observar el ejercicio paralelo que había hecho su homólogo en el otro grupo y así completar y corregir su guion. Terminada esta reunión, se expusieron los cuatro guiones ante el equipo docente que realizaron sus apreciaciones y correcciones.

En general se apreció que los estudiantes mostraron interés, pero las temáticas y los aspectos de sus respectivos guiones eran demasiado amplias para el trabajo que se pedía, siendo la mayoría de las indicaciones del equipo docente relacionadas con la extensión que debía tener cada apartado. Especialmente, se observó que los alumnos dedicaban un espacio desmesurado al contexto histórico frente a la temática concreta que debían trabajar. Una vez realizado este primer conjunto de correcciones, la segunda parte de esta segunda sesión se centró en empezar a trabajar con los materiales del Aula (tarea 4). El objetivo de esta segunda parte era que efectivamente centraran el tema en dichos materiales, aplicando los conocimientos que habían adquirido tras sus lecturas preliminares. De esta segunda mitad de la sesión no se pretendía que tuvieran ya el material listo para ser comentado, sino más bien que observaran las piezas, las maquetas, los planos y las fotografías, que reflexionaran sobre ellas y que hicieran una primera selección de estas.

En la tercera semana, la sesión fue monográfica dedicada exclusivamente a trabajar y comentar los materiales concretos sobre los que iban a trabajar sus respectivos temas (tarea 5). Así pues, aquel grupo que

² Estas actividades se planteaban una vez por curso académico y tenían por objetivo acercar a los especialistas al alumnado a través de conferencias sobre de un tema monográfico.

había asumido el reto de explicar la religión en Mesopotamia se centró en el ámbito babilónico, habida cuenta de que contaban con la maqueta de Babilonia con varios de sus templos allí representados y, además, contaban con una buena selección de sellos babilónicos con iconografía religiosa de época del segundo milenio a.C. y de época neobabilónica. Por su parte, el grupo que se había propuesto explicar la religión asiria en la llanura septentrional centró su tema en la ciudad de Aššur, dado que contaba con la maqueta de las tumbas reales, el plano de la propia ciudad con sus templos y, al igual que sus compañeros, una buena colección de improntas de sellos asirios.

Para la cuarta semana, se solicitó a los alumnos que trajeran un guion definitivo de sus respectivos trabajos en equipo y que lo expusieran ante el equipo docente. Esta exposición preliminar permitió al equipo docente hacer una última revisión de los trabajos. La segunda parte de la sesión consistió en ultimar los detalles del trabajo antes de la presentación, consultando la bibliografía presente en el Aula y revisando los materiales que se habían seleccionado.

Finalmente, el jueves 9 de mayo, última sesión (tarea 6), se expusieron los dos trabajos apoyándose ambos en una presentación de PowerPoint. La forma de exponer fue la propuesta en la metodología, un miembro de cada grupo elegido al azar debía exponer todo el trabajo. Las presentaciones duraron una media de veinte minutos tras las cuales el equipo docente realizó sus observaciones y correcciones tanto de forma como de contenido.

5. RESULTADOS

Las exposiciones fueron defendidas correctamente, aunque hubo diferencias motivadas por el diferente grado de experiencia en el ámbito de hablar frente al público con el que contaba cada estudiante. Si bien aplicaron la retroalimentación que se les proporcionó en las semanas 2 y 4 del proyecto, los aspectos introductorios fueron excesivos en uno de los casos y, como tal, así se comunicó al equipo. Por otro lado, se confirmó que ambos equipos emplearon los materiales del Aula, protagonistas de

sus presentaciones, para ejemplificar y desarrollar los diferentes aspectos de los temas analizados.

Los cuatro estudiantes que participaron en el proyecto realizaron una encuesta anónima, confeccionada con los cuestionarios de Google, al término de la actividad. Esta se componía de diversas preguntas de formato sí/no y de respuesta abierta. Las primeras eran:

1. ¿Le han parecido adecuados los temas de investigación escogidos para desarrollar la actividad?
2. ¿Ha servido esta actividad para aumentar su conocimiento sobre el tema tratado?
3. ¿Le ha parecido adecuado el tiempo invertido en la actividad?
4. ¿Los materiales que ha tenido a su disposición en el Aula han sido suficientes para la actividad?

El 100 % de las respuestas fueron afirmativas, lo que concuerda con las sensaciones positivas que el equipo docente detectó entre los alumnos a lo largo de las semanas que trabajaron en el Aula Didáctica. Además, esto sirvió para confirmar que el diseño de las actividades había sido el correcto, tanto en la temática analizada como en el tiempo empleado, así como la conveniencia de los materiales ya presentes en el Aula para una actividad de innovación docente de este tipo.

Por otro lado, también estaban las preguntas de respuesta abierta:

1. ¿Qué otro tema de la asignatura le parece que se podría haber escogido como marco para desarrollar esta actividad?
2. ¿Cambiaría algo de la actividad planteada?
3. Sugerencias o comentarios libres sobre la actividad.

En la primera pregunta, uno de los participantes indicó que, en el futuro, podrían incluirse temas de Egipto. En la segunda, los cuatro estudiantes coincidieron en comentar que habrían preferido trabajar en el Aula justo al comienzo del cuatrimestre, para evitar así el solapamiento con la entrega de otras tareas y la preparación de los exámenes finales. Finalmente, en la pregunta 3, una de las respuestas insistió sobre la conveniencia de situar esta actividad al comienzo del cuatrimestre, mientras

que otra consistió en una felicitación al equipo docente por la actividad. En las dos encuestas restantes, la pregunta 3 quedó en blanco.

En general, puede apreciarse que los resultados del proyecto de innovación fueron muy positivos. No solo se alcanzaron los objetivos de aprendizaje propuestos, sino que también el alumnado, motivado por el empleo de los materiales del Aula y el propio espacio, diverso al de su cotidianeidad en la facultad, generó un ambiente dinámico en el que reinó el compañerismo y la curiosidad.

Sobre la cuestión de la evaluación, se aportó un punto adicional a los cuatro estudiantes participantes en la calificación de la asignatura por haberse ajustado a las pautas y planificación propuestas para desarrollar una investigación propia plasmada en una exposición. En ese sentido, no valoramos un único ítem, la presentación, sino el resultado positivo global de toda la actividad. Al alumnado se le comunicó que podían alcanzar ese punto suplementario tanto en la presentación del proyecto en clase como cuando arrancó la actividad, ya en el Aula. Este factor fue también un factor de motivación entre los participantes, que vieron así recompensados sus esfuerzos en la calificación final de la asignatura Historia de Egipto y Próximo Oriente antiguos.

6. DISCUSIÓN: COMPARACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

En la aplicación de este proyecto innovación docente únicamente hemos contado con una experiencia de referencia con la que poder comparar los resultados obtenidos: esta es la innovación docente aplicada en el curso anterior sobre el mismo tema (2022-2023).

En ese curso, el proyecto se aplicó a una asignatura del máster en Historia y Ciencias de la Antigüedad: Asiria: Historia y cultura en el I milenio a.C.; así como a la asignatura Historia de Oriente: del imperio asirio a los imperios iraníes (grado en Estudios Clásicos y de la Antigüedad, plan antiguo) y en Historia de Egipto y Oriente (grado en Arqueología). La matriculación de esta última superó nuestras previsiones y la actividad se acabó ofertando como optativa para adaptarnos al aforo

del Aula; en ella se inscribieron 11 estudiantes en total, lo que se tradujo en tres grupos de tres miembros y un equipo de dos estudiantes.

Para cada asignatura se eligieron tres temas diferentes a estudiar y profundizar por cada miembro del grupo según la disponibilidad de materiales que alberga el Aula Didáctica. Por ello, para la asignatura Historia de Oriente: del imperio asirio a los imperios iraníes (grado en Estudios Clásicos y de la Antigüedad, plan antiguo) elegimos el imperio neoasirio como hilo conductor a través de los siguientes temas: cartografía aplicada al imperio neoasirio, iconografía (basada en la colección de glíptica) y mundo funerario. Para la asignatura Asiria: Historia y cultura en el I milenio a.C. se repitieron estos mismos temas de estudio, si bien adaptados al nivel de una asignatura de máster.

Por último, en el marco de la asignatura Historia de Egipto y Oriente se propusieron tres temas diferentes, al tratarse de un grupo de primer curso: las tablillas cuneiformes como soporte para esta escritura y su evolución a lo largo de los siglos; los archivos del Próximo Oriente en tanto que lugares donde se almacenaban y catalogaban las tablillas cuneiformes; y, por último, iconografía (también con el apoyo de la colección de glíptica pero abarcando una cronología más amplia que comenzaba en el III milenio).

Como resultado de la experiencia en el proyecto, que recopilamos mediante encuestas anónimas y voluntarias, varios estudiantes propusieron diversificar los temas propuestos. Así pues, en el curso 2023-2024 decidimos aplicar esta mejora por la propia demanda del estudiantado.

En el curso 2023-2024, el proyecto se desarrolló no solo en la asignatura Historia de Egipto y Oriente (formación obligatoria) del grado de Arqueología, sino también en Historia de Oriente: del Imperio asirio a los Imperios iraníes (optativa) del grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad (plan antiguo), donde esta innovación docente tuvo carácter obligatorio ya que la cantidad de estudiantes lo permitió así.

Aparte, en el curso 2023-2024 incorporamos algunas modificaciones tras la experiencia del curso previo. Por un lado, las temáticas a desarrollar por el alumnado: mientras que en la asignatura Historia de Oriente: del Imperio asirio a los Imperios iraníes se mantuvieron por la restringida cronología de su temario (I milenio a.C.), en Historia de

Egipto y Oriente cambiaron, como ya hemos señalado. En este curso, en efecto, las encuestas reflejaron una alta satisfacción con los temas propuestos. Por otro lado, el cronograma cambió levemente para adaptarse al calendario académico y se añadió una semana más, que sirvió para guiar al alumnado en la realización de las presentaciones con el apoyo de materiales concretos del Aula

7. CONCLUSIONES

En conclusión, hemos podido apreciar el éxito de los instrumentos didácticos Aprendizaje cooperativo y el Aprendizaje basado en el objeto aplicados a la Historia y la Arqueología del Próximo Oriente y Egipto antiguos. Por un lado, mediante el Aprendizaje cooperativo los estudiantes han podido apoyarse unos en otros, organizar sus respectivas tareas y aprender de los objetivos alcanzados por sus compañeros, una destreza necesaria en su futuro académico y profesional donde deberán aplicar esta técnica. Por otro lado, el Aprendizaje basado en el objeto se ha revelado como una técnica fundamental en grados de Arqueología dado que la manipulación de piezas arqueológicas (aunque se trate de reproducciones) ha logrado motivar a los estudiantes e incentivar su interés, un acceso directo a la fuente arqueológica gracias a los materiales del Aula Didáctica Antonio Blanco Freijeiro. Así pues, los resultados del desarrollo de este proyecto de innovación docente en el Aula Didáctica Antonio Blanco Freijeiro garantizan la continuidad de este en futuros cursos, en los cuales lo adaptaremos a las circunstancias e idiosincrasia que presente cada uno de ellos.

7. REFERENCIAS

- Al Khabour, A. (2021). El aprendizaje basado en el objeto. El Aula Didáctica Antonio Blanco Freijeiro de la Universidad Autónoma de Madrid. En C. del Cerro Linares *et alii* (eds.), *Nomina in aqua scripta. Homenaje a Joaquín María Córdoba Zoilo* (pp. 21-34). Ediciones UAM.
- Alonso, A., González, A y del Cerro C., (2022). Huellas humanas de la Edad del Hierro procedentes del Área de Fabricación de Adobes (MWA1) en al Thuqeibah (Sharjah, Emiratos Árabes Unidos), poster presentado para el II Congreso Anual Internacional de Estudiantes de Doctorado, Universitas Miguel Hernández, 3-4 de febrero 2022
- Córdoba, J. (2018). Aula didáctica Antonio Blanco Freijeiro. Un laboratorio para la práctica de la Historia Antigua de Oriente Medio y Egipto. *ISIMU*, 22, 259-280. DOI: <http://doi.org/10.15366/isimu2019.22.016>
- González, A. (2008). Antropología Física: una aproximación a las poblaciones del pasado desde el campo y el laboratorio. *Cuadernos del Seminario Walter Andrae*, 10, 41-49
- González, A. (2016). Antropología física de las huellas humanas. En J.M Córdoba Zoilo (Coord.), *En los confines del Oriente Próximo. El hallazgo moderno del país de Magán* (pp. 170-171). UAM Ediciones
- Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F. y Fernández-Río, J. (2018). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Ediciones Pirámide.

APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DEL OBJETO APLICADA A LA ENSEÑANZA: LA NAVEGACIÓN ANTIGUA, UN CASO DE ESTUDIO

GERARD CABEZAS GUZMÁN
Universidad de Girona

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza, sin importar la materia que se imparta, el nivel de los estudiantes o si se trata de educación obligatoria o superior, se enfrenta al desafío constante de captar, mantener e incentivar la atención de los estudiantes, especialmente en un entorno educativo cada vez más complejo, heterogéneo, competitivo e influenciado por las nuevas tecnologías. La historia, como disciplina social, no es ajena a esta situación sino todo lo contrario, ya que al haberse basado tradicionalmente en un modelo educativo que primaba la memorización por encima de la discusión o la reflexión, ha sido injustamente tachada por la mayor parte de la población como una materia aburrida y poco relevante.

Para revertir esta situación, presentar los hechos del pasado como experiencias atractivas, dinámicas y comprensibles para los estudiantes es de vital importancia y, para ello, debemos incorporar estrategias pedagógicas innovadoras para hacerlo posible. En este contexto, la didáctica del objeto se presenta como una propuesta educativa que utiliza piezas arqueológicas reales para facilitar la comprensión de diferentes temas o períodos y despertar así el interés de los estudiantes, al permitirles interactuar en primera persona con objetos del pasado.

La didáctica del objeto es una metodología que ha ganado popularidad recientemente, gracias al éxito mostrado en los museos, donde se ha utilizado para acercar al gran público la historia de manera más palpable y cercana (García Blanco, 1994; Santacana i Mestre y Llonch Molina,

2012). La interacción directa con los objetos permite a los visitantes, especialmente a los más jóvenes, conectar de forma más directa con el pasado, convirtiendo la historia en una experiencia más dinámica y agradable. En la educación reglada, esta propuesta permite conectar a los estudiantes con las investigaciones arqueológicas más recientes, enseñándoles a analizar e interpretar los objetos presentados en clase como piezas arqueológicas capaces de hablarnos de las sociedades que nos precedieron.

Este artículo centra su atención en la aplicación de la didáctica del objeto en la enseñanza universitaria de la historia antigua, utilizando como caso de estudio un *rostrum*, un espolón de bronce procedente de un barco de guerra romano del periodo romano republicano (s. III a.C.) (Figura 1). Esta pieza arqueológica no se presenta solo como un objeto histórico, sino también como una herramienta didáctica que permite explorar una gran variedad de temas afines, como la navegación antigua, la expansión mediterránea de la Roma republicana, la guerra naval, el comercio o la religiosidad de los navegantes antiguos. Con este enfoque se busca transformar la clase de historia en una experiencia dinámica, participativa y periódicamente revisada y actualizada con los descubrimientos arqueológicos más recientes.

2. OBJETIVOS

2.1. EVALUAR LA EFICACIA E IDONEIDAD DEL USO DE LA DIDÁCTICA DEL OBJETO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- La evaluación de la eficacia de la didáctica del objeto implica medir hasta qué punto esta metodología mejora la atención, comprensión y retención de conocimientos en los estudiantes y si puede ser beneficiosa su incorporación en la órbita universitaria.

2.2. UTILIZAR UNA PIEZA ARQUEOLÓGICA PARA INTRODUCIR CONCEPTOS COMPLEJOS

- Este apartado se propone investigar cómo la didáctica del objeto contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y al

análisis histórico, herramientas fundamentales para los estudiantes pertenecientes al grado de Historia. Aprovechando la presentación en el aula de un *rostrum* (espolón) procedente de un barco de guerra romano, se introducen una serie de temas afines, como la expansión mediterránea de la República Romana, los preceptos de la navegación y guerra naval en la antigüedad, las dinámicas comerciales y la religión antigua, partiendo de la religiosidad y las prácticas de los antiguos marineros. A través de su estudio, los estudiantes practican habilidades como la interpretación de evidencias materiales, la construcción de narrativas históricas basadas en datos tangibles y la evaluación de la fiabilidad y relevancia de las fuentes.

2.3. AUMENTAR EL INTERÉS Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- Hacer las clases más atractivas, interactivas y atrayentes mediante el uso de artefactos arqueológicos reales, estableciendo así una conexión más directa y palpable entre los temas presentados en clase y los estudiantes. Nuestra hipótesis inicial es que la observación y manipulación de dichos objetos, incluso a través de simulaciones o impresiones 3D, estimula la curiosidad, el espíritu crítico y el aprendizaje activo de los estudiantes.

DIVULGAR LOS DESCUBRIMIENTOS ARQUEOLÓGICOS RECIENTES

- Conectar a los estudiantes con los hallazgos arqueológicos más recientes, como es el caso de los *rostra* de las islas Egadas en Sicilia, mostrando, a su vez, como las investigaciones arqueológicas que se están llevando a cabo continúan enriqueciendo nuestro conocimiento del pasado (Tusa & Albana Bucellato, 2016; Royal & Tusa, 2020).

ENSEÑAR A LOS ESTUDIANTES EL TRABAJO DEL HISTORIADOR Y CÓMO LAS PIEZAS ARQUEOLÓGICAS NOS HABLAN DEL PASADO

- Mostrar cómo los objetos arqueológicos no son simples vestigios del pasado, sino auténticas fuentes de información que nos permiten reconstruir los contextos históricos, sociales y

culturales de las civilizaciones que nos precedieron. Al analizar estos objetos, los estudiantes aprenden a ejercer de historiadores, aprendiendo a “leer” la historia a través de las evidencias y pruebas que nos aportan estos materiales y buscando paralelismos y conexiones en otras fuentes de información y disciplinas, como la epigrafía, la numismática o la lectura de las fuentes clásicas.

3. METODOLOGÍA

1. SELECCIÓN DEL OBJETO

- El proceso comienza con la selección de un objeto que permita construir un discurso histórico coherente y fácilmente comprensible por los estudiantes. En este caso, se eligió un *rostrum* procedente de un barco de guerra romano hallado frente a las costas del archipiélago de las islas Egadas en Sicilia (Fig.1). La elección del objeto, como es lógico, es de vital importancia y, por ello, hay diferentes parámetros que deben tenerse en cuenta.
- En primer lugar, es preferible que el objeto esté contextualizado y cuente con una cronología lo más precisa posible. En nuestro caso, el *rostrum* fue hallado cerca de las islas Egadas y, tanto por su datación como por otras evidencias materiales encontradas en la zona, se ha vinculado con la batalla de las islas Egadas (241 a.C.). Esta fue la confrontación final que acabó inclinando la victoria a favor de la República Romana en el Primera Guerra Púnica (264-241 a.C.), el primer conflicto mediterráneo de Roma y el inicio de las hostilidades con Cartago. Contar con un contexto y cronología claros permite utilizar la pieza para presentar, en este caso, la Primera Guerra Púnica y el inicio de la expansión mediterránea de Roma al alumnado. Mostrar un objeto que haya sido hallado descontextualizado o con una datación excesivamente amplia nos arrebatara esta posibilidad. Por otra parte, es preferible que la pieza disponga de elementos iconográficos, epigráficos,

evidencias de su proceso de construcción o de cualquier otro tipo, pues son otros elementos que aportan nuevos temas a la futura discusión. Este *rostrum*, catalogado como Egadi 6, dispone de una inscripción en latín y de varios elementos iconográficos, siendo el más destacado una *Nike* alada (Prag, 2014, p. 42; Oliveri, 2016, p.144-147). Disponer de estos componentes enriquece significativamente el punto 3 de la metodología (contextualización histórica). Por último, la elección de este objeto facilita, a su vez, la integración y presentación de otras disciplinas como la arqueología subacuática, la historia, la iconografía y la epigrafía, permitiendo un estudio integral y multidisciplinar que conecta aspectos técnicos, sociales, culturales y simbólicos.

FIGURA 1.



Rostrum de una embarcación de guerra romana (Egadi 6). En primer plano, se observa la inscripción en latín y los elementos iconográficos, la *Nike* alada y dos tridentes, en ambos laterales de la pieza.

2. INTERACCIÓN CON EL OBJETO

- Dado que el espolón es una pieza arqueológica delicada, de gran valor y de un peso y tamaño considerable, no es posible que los estudiantes manipulen la pieza con total libertad. Esta, por otra parte, es una situación que presumiblemente se

repetiría con cualquier pieza arqueológica con un valor histórico. Para superar esta limitación, se utilizan simulaciones en 3D e impresiones tridimensionales de alta calidad a escala que permiten a los estudiantes interactuar con las réplicas y estudiarlas de forma pormenorizada. La incorporación de estas nuevas tecnologías de imagen e impresión 3D permiten observar la pieza desde todos los ángulos, explorar todos sus detalles y analizarlas de forma más exhaustiva que con una imagen impresa en 2D. Las impresiones en 3D, una tecnología mucho más asequible desde la proliferación de las impresoras 3D para uso doméstico, ofrecen una experiencia táctil que, aunque no es comparable con la manipulación de la pieza original, logran acercar significativamente el artefacto a los estudiantes.

3. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

- Tras analizar e investigar la pieza en clase sin disponer de más información que el propio objeto, se presenta a los estudiantes una introducción detallada del mismo, incluyendo su origen, datación y contexto histórico (Tapia Espinosa & Arias Ferrer, 2021, p.48). En esta fase, el maestro debe guiar la discusión mediante una serie de preguntas que señalen las principales problemáticas. En este caso, se trataba de un *rostrum* procedente de una embarcación militar romana, hallado en las islas Egadas (Sicilia) y fechado y contextualizado en la batalla naval de las islas Egadas, en el 241 a.C., en la que la República Romana derrotó definitivamente a Cartago, poniendo así fin a la Primera Guerra Púnica (264-241 a.C.). A partir de esta información, aprenden sobre la importancia de dicho objeto y establecen conexiones con los temas análogos. En el caso que nos ocupa, en primer lugar, se muestra la importancia histórica del espolón de guerra en los conflictos navales de la antigüedad, su uso en batalla, la expansión militar de Roma y su vinculación con la cultura y religiosidad de los navegantes. En esta fase se busca conectar el objeto con el relato histórico, permitiendo que los estudiantes visualicen el contexto en el

que el artefacto fue diseñado y construido y comprendan su impacto en el desarrollo de la historia antigua.

4. INVESTIGACIÓN ACTIVA Y DISCUSIÓN

- Se debe fomentar que los estudiantes realicen sus propias conjeturas, reflexiones y preguntas sobre el objeto y que, fruto de este proceso, lleven a cabo sus propias investigaciones sobre los temas que han surgido del estudio del artefacto. En el caso del espolón, se prevén temas como la construcción naval, la navegación, el combate marítimo o el estudio de los elementos iconográficos y de las inscripciones presentes en los *rostra* hallados. Tras el proceso de investigación protagonizado por los estudiantes en grupos de trabajo, sería interesante que presentasen sus hallazgos e hipótesis en clase, promoviendo así la creación de una comunidad de aprendizaje encabezada por el maestro y respaldada por el resto de la clase, favoreciendo así, el intercambio de ideas y promoviendo una actitud activa y colaborativa por parte de los alumnos. Esta fase resulta crucial para desarrollar su pensamiento crítico y, a la vez, capacitarlos para crear un discurso coherente, construido gracias a su investigación. Por último, se busca estimular el trabajo en equipo y ofrecerles las herramientas y un espacio que ellos entiendan como seguro, donde estimular sus dotes comunicativas.

5. EVALUACIÓN Y FEEDBACK

- Se implementarán métodos de evaluación que permitan medir la comprensión, evolución y el interés de los estudiantes. Se emplearán cuestionarios, presentaciones y trabajos escritos para evaluar el impacto que esta metodología ha tenido en el aprendizaje de los alumnos. Además, y esta parte resulta de especial interés para el maestro, se pretende recoger y analizar cuál ha sido la opinión de los propios estudiantes sobre las diversas actividades y dinámicas realizadas en el aula y así ajustar y mejorar la experiencia educativa, asegurando que la propia dinámica y la metodología evolucionen y se adapten a las necesidades reales del grupo. Esta evaluación permitirá

identificar si la didáctica del objeto puede servir como un catalizador para cambiar la percepción de la historia antigua de una disciplina pasiva a una experiencia de aprendizaje activa y participativa.

3. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA

La actividad en clase se desarrolló en varias fases diseñadas para que los alumnos interactuasen activamente con el objeto histórico seleccionado.

La sesión se inició con la presentación del objeto, el *rostrum*, mediante una reconstrucción digital en 3D³. Sin disponer de más información que el propio objeto, los estudiantes lo observaron detenidamente y, mediante preguntas diseñadas para reconducir la discusión, centraron su atención en los elementos más destacados del mismo, como su forma, la inscripción o la representación iconográfica de una figura femenina. Tras percatarse que se trataba de parte de un pecio, un barco hundido, se abrió un breve debate sobre qué parte de la nave podría ser. Llegados a este punto, se les proporcionó toda la información sobre su origen, datación, contexto (punto 3 de la metodología). Además de facilitarles la información sobre la ubicación del hallazgo, su cronología y uso, se les mostraron otros ejemplos de hallazgos similares en la zona que evidenciaban que se trataba del escenario de un enfrentamiento armado, señalando la importancia de este yacimiento submarino. Partiendo de este punto de partida se indicó a grandes rasgos cuál fue el desarrollo del conflicto, su importancia y la posterior expansión mediterránea de Roma. Se plantearon diversas preguntas para conectar el objeto con su contexto histórico, generándose un cierto debate.

³ Los estudiantes no eran ajenos a esta clase de actividades, dado que anteriormente, ya se ha realizado una dinámica similar mostrando a la clase una cámara réflex antigua original, una Polaroid modelo SX-70. Tras examinar el objeto ninguno de los presentes supo identificarla, a pesar de que sólo habían transcurrido 50 años desde su fabricación. Con esta breve dinámica se pretendía mostrar que, aunque solemos pensar en los periodos históricos como algo homogéneo, la realidad es que evolucionan constantemente. Un objeto que era alta tecnología hace medio siglo, ahora les resultaba totalmente desconocido.

Concluida esta sección, se reanudó la observación de la pieza mediante la simulación 3D previamente mencionada. En primer lugar, prestaron especial atención al diseño del *rostrum*, su uso y fabricación. Debe mencionarse que, previamente, se les había mostrado una secuencia de la película Ben-Hur del año 2016, donde se mostraba el funcionamiento y eficacia del espolón en combate, lo que les generó gran interés. Tras resolver algunas dudas y corregir algunos errores de la adaptación cinematográfica, se prosiguió con el proceso de fabricación de los *rostra*, de las embarcaciones de guerra, así como sus fortalezas y debilidades, entre ellas su inoperancia con mal tiempo y su escaso espacio de almacenamiento bajo cubierta y su total dependencia de las naves de transporte (Cabezas Guzmán, 2018, 2022). Ello abrió una puerta para hablar sobre las embarcaciones de transporte y las rutas marítimas en la antigüedad (Arnaud, 2005).

Finalmente, con la reanudación de la observación de la pieza, se focalizó la atención en los elementos iconográficos y epigráficos.

C · PAPEIRIO · TI · F ·

M · POPVLICIO · L · F · Q · P

C(aios) Paperio(s) Ti(beri) f(ilius)M(arcos) Populicio(s) L(ucii) f(ilius) q(uaestores) p(robaverunt)

Gaius Papirius, son of Tiberius, (and) Marcus Publicius, son of Lucius, quaestors, approved (este espolón) (Prag, 2014, p. 42).

La siguiente inscripción ofreció la posibilidad de hablar sobre la epigrafía romana y el *cursus honorum*, dado que menciona una magistratura, la figura del cuestor. Por otra parte, la *Nike* alada, así como los tridentes representados a ambos lados de la pieza, son testigos de la importancia de la religión en la antigüedad, haciendo especial hincapié en la religiosidad de los navegantes. La abertura de este nuevo tema de estudio fue acompañada de textos clásicos que reiteran el miedo a morir en el mar y, por consiguiente, la importancia de incluir estos elementos iconográficos en un elemento ofensivo, como es el *rostrum* (Romero, 2010, 2012; Iglesias, 2012).

“Pero tarde miras ya a la tierra, después que, suelta la amarra, corre la combada nave hacia lo inmenso del mar, y el marinero, inquieto, siente pavor de los vientos cambiantes, contemplando la muerte tan de cerca como cerca está el agua (Ovid, *Amores*, 2.11.23-25)⁴ [...] El piloto duda y no sabe qué dirección evitar o seguir: ante esta peligrosa incertidumbre su misma pericia se asombra. Sin duda vamos a perecer y no hay esperanza alguna de salvación, y mientras hablo el agua cubre mi rostro. El oleaje va a ahogar mi respiración y voy a recibir las aguas homicidas en mi boca en balde suplicante [...] Y no es que tema la muerte, pero este es un género de muerte miserable. Sustraedme al naufragio y la muerte será para mí un regalo. Ya es bastante que el que muere de muerte natural o violenta pueda depositar, al morir, su cuerpo sobre tierra firme, hacer sus últimas recomendaciones a los suyos, esperar una sepultura y no servir de pasto a los peces del mar” (Ovid, *Tristes*, 1.2.30-35; 1.2.51-57)⁵.

4. DISCUSIÓN

La didáctica del objeto ha sido aplicada con éxito en museos, donde ha demostrado ser una estrategia efectiva para conectar al público con la historia y la cultura a través de la interacción directa con diferentes artefactos. Esta metodología ha captado la atención de educadores y pedagogos por su capacidad de transformar el aprendizaje en una experiencia más cercana y atractiva para los alumnos.

Esta metodología se fundamenta en los principios pedagógicos de reconocidos educadores, quienes han defendido el valor de la experiencia directa en el aprendizaje, como Maria Montessori y Ovide Decroly, quienes aportaron los fundamentos clave para la implementación de la didáctica del objeto en la enseñanza. Montessori promovió el uso de materiales manipulables para estimular el aprendizaje sensorial y práctico, mientras que Decroly desarrolló el método de los *centers of interest*, utilizando objetos reales para captar la atención de los alumnos y facilitar la comprensión de conceptos a través de la observación y la manipulación (Santacana i Mestre & Llonch Molina, 2012, p.23-36). Aunque ambos pedagogos centraron sus trabajos en la educación infantil, sus principios han demostrado ser aplicables y beneficiosos en otros

⁴ Ovidio. (1989). *Amores* (V. Cristóbal López, Trad.). Editorial Gredos, p. 278.

⁵ Ovidio. (1992). *Tristes* (J. González Vázquez, Trad.). Editorial Gredos, p. 87-88.

niveles educativos. Por su parte, la teoría del aprendizaje basado en experiencias de David A. Kolb, expuesta en *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, estableció que el aprendizaje es un proceso cíclico que involucra la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa (1984, p. 41). Este modelo es particularmente relevante para la ejecución de la didáctica del objeto, ya que los estudiantes no solo observan y analizan los objetos, sino que también reflexionan sobre ellos y los sitúan en contextos históricos, desarrollando así un aprendizaje más integral y participativo. Aunque su uso se ha consolidado principalmente en entornos museísticos, existen intentos crecientes de introducir esta dinámica en colegios y universidades con el objetivo de aprovechar sus dinámicas en la enseñanza formal.

Ya en 1990, la guía escrita por Gail Durbin, Susan Morris y Sue Wilkinson, *A Teacher's Guide to Learning from Objects* (Durbin *et al.*, 1990), presentaba métodos prácticos para implementar la didáctica del objeto en las aulas. En España, más recientemente, Francisco Tapia Espinosa y Laura Arias Ferrer (Tapia Espinosa & Arias Ferrer, 2021, p. 47, 52-53) presentaron un estudio sobre la incorporación de esta metodología en la educación primaria con resultados prometedores, como la creación de un mejor ambiente de aprendizaje, una mayor interacción y participación, una visible mejora de los argumentos empleados por los niños, además de una evidente mejora de sus calificaciones comparando pruebas realizadas antes de aplicar esta metodología y posteriormente (pre-test/postest). Ya en el ámbito universitario, un grupo de historiadores de la universidad de Melbourne (Australia) aplicaron la didáctica del objeto (*Object-based learning*) en sus aulas con resultados alentadores y ciertas problemáticas (Ellinghaus *et al.*, 2021, p.131-136). Este enfoque resalta la capacidad de los objetos para servir como herramientas pedagógicas que fomentan un aprendizaje crítico y contextual.

Especialmente influyente es la obra de Joan Santacana y Nayra Llonch, *Manual de didáctica del objeto en el museo*, donde exploraban cómo los objetos museísticos pueden ser transformados en recursos didácticos que ilustran conceptos y permiten debatir y reflexionar sobre ellos. Para ellos la didáctica del objeto se basa en establecer relaciones entre

lo concreto y lo abstracto, facilitando un aprendizaje más conectado y profundo (Santacana i Mestre & Llonch Molina, 2012, p. 26-27). Inspirados por estos principios, intentamos trasladar estas prácticas efectivas de los museos a la universidad, buscando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también se involucren activamente en la interpretación y comprensión del pasado a través del análisis de artefactos.

Hasta la fecha, solo se han podido aplicar algunas de las dinámicas aquí propuestas debido a limitaciones logísticas, pero los resultados obtenidos son alentadores. Los estudiantes han mostrado un mayor interés, participación y comprensión de los conceptos trabajados, lo que sugiere que la didáctica del objeto puede transformar la enseñanza de la historia en un proceso más práctico, vivo y cercano, alejándose de la tradicional memorización de datos. Este enfoque no solo facilita la adquisición de conocimientos históricos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades críticas al analizar y contextualizar los artefactos, ayudando a los estudiantes a comprender mejor el proceso de construcción histórica y el valor de las fuentes materiales.

La didáctica del objeto aplicada a la enseñanza universitaria tiene sus fortalezas y limitaciones. Una de sus principales virtudes es proporcionar un aprendizaje basado en una experiencia más tangible que el estudio de carácter memorístico basado en la enumeración de fechas y eventos. Ello introduce a los estudiantes en los procesos de análisis e investigación propios de la disciplina histórica. Dichos análisis se abordan desde una perspectiva multidisciplinar, lo que les enseña a formularse preguntas, elaborar hipótesis y contrastarlas, habilidades cruciales en esta disciplina. A su vez, fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al analizar, interpretar y contextualizar dichos objetos. Por otra parte, el uso de objetos históricos, aunque se trate de réplicas, despierta la curiosidad de los estudiantes y aumenta su interés. Esto es especialmente valioso en el contexto universitario, donde mantener la atención de los estudiantes puede ser un desafío.

A pesar de las virtudes mencionadas también cuenta con limitaciones reseñables. El inconveniente más obvio es el acceso a objetos históricos, aunque este puede solventarse, como se ha mencionado, mediante

réplicas tridimensionales y simulaciones 3D. La implementación efectiva de esta metodología requiere una inversión significativa de tiempo y recursos, tanto en la preparación como en la ejecución, lo cual puede ser un desafío en el contexto universitario con programas de estudio ya sobrecargados. A su vez, requiere que el profesorado se esté formando regularmente, lo cual puede resultar difícil, especialmente en universidades donde la investigación puede tener prioridad sobre la innovación pedagógica. Por este y otros motivos, pueden hallarse detractores dentro de la propia institución que no desean desviarse de enfoques educativos más tradicionales. Finalmente, si no se preparan adecuadamente las sesiones, existe el riesgo de simplificar excesivamente complejos procesos históricos al centrarse demasiado en objetos individuales. Una parte significativa de los elementos positivos y negativos aquí mencionados, ya fueron señalados en el estudio de la universidad de Melbourne (Ellinghaus *et al.*, 2021, p.131-136).

5. RESULTADOS

Hasta el momento, solo ha sido posible implementar parcialmente las dinámicas propuestas en este estudio, debido a ciertas limitaciones logísticas y de acceso a los recursos necesarios. Un ejemplo de ello fueron la ausencia de impresiones tridimensionales, como se sugiere en la sección 2 de la metodología, o la división del alumnado en grupos de trabajo, en la sección 4. Como se menciona en el apartado previo, implementar de forma efectiva esta dinámica precisa de mucho tiempo de preparación por parte del profesor, especialmente para evitar simplificar excesivamente las problemáticas históricas. Por otra parte, esta metodología consume mucho tiempo de clase, lo que puede dificultar impartir todo el temario asignado a la asignatura. Sin embargo, los resultados preliminares muestran que los estudiantes experimentan un notable incremento de interés, participación y comprensión de los conceptos trabajados con esta metodología. La didáctica del objeto convierte la historia en una disciplina más práctica, viva y cercana, y menos teórica y memorística, lo cual renueva el interés de los estudiantes por los temas presentados en el aula.

A través de estas dinámicas, los estudiantes aprenden a valorar las piezas arqueológicas, no solo como vestigios del pasado, sino como evidencias tangibles capaces de aportarnos un gran volumen de información tras ser analizadas e interpretadas. Esta experiencia les muestra en qué consiste el trabajo del historiador-arqueólogo y les hace partícipes de él, mientras les enseña a conectar las evidencias arqueológicas con los relatos históricos, entendiendo de qué se compone el conocimiento histórico y el papel de la cooperación de diferentes disciplinas, como la arqueología y la historia.

Se prevé que, en el futuro, la implementación completa de las dinámicas propuestas permita seguir optimizando los resultados obtenidos en términos de atención, participación y valoración por parte del alumnado, los cuales han sido, hasta el momento, altamente prometedores. A pesar de estos resultados preliminares tan esperanzadores, esta metodología, debido a su propia dinámica y funcionamiento, creemos que sólo puede aplicarse de forma complementaria en la enseñanza superior, al menos en el contexto educativo actual, debido a todo el tiempo de clase que precisa para ser completamente efectiva. En cualquier caso, es preciso analizar su evolución en el aula a medio-largo plazo para disponer de una muestra más representativa y para intentar ajustarla a las dinámicas universitarias ya existentes y sopesar si su aplicación es beneficiosa en los estudios universitarios.

6. CONCLUSIONES

La aplicación de la didáctica del objeto en la enseñanza universitaria de la historia antigua consigue transformar el aula en un espacio más dinámico y atractivo para los estudiantes, logrando que se interesen y participen de forma mucho más activa. Esta metodología muestra la historia y su estudio como un ente vivo, muy alejado de la imagen más tradicional y distorsionada que tiene la disciplina, basada en un trabajo puramente memorístico. El estudiante ya no es un receptor pasivo de información, sino que se convierte en un investigador activo que explora y descubre por sí mismo, bajo la supervisión del profesor.

El uso de objetos arqueológicos, como es el caso del espolón aquí presentado, ofrece una visión del pasado que resulta más cercana, real y tangible para el alumnado que la lectura de textos o una explicación puramente teórica. La incorporación de estos objetos en las dinámicas de clase no debe eliminar el uso de otros materiales, como la lectura de fragmentos de textos clásicos o las tradicionales lecciones magistrales de índole más teórico, sino complementarlos. Dado el gran volumen de información que podemos hallar en internet y su accesibilidad, memorizar fechas y eventos en la actualidad carece de la importancia que tenía anteriormente, por lo que el verdadero reto ahora reside en interpretar y analizar el pasado. Una tarea que puede realizarse en el aula mediante el estudio material de objetos y su vinculación con los grandes procesos históricos. Con todo ello, se pretende activar la curiosidad, el análisis crítico y la reflexión de los alumnos.

El uso de las nuevas tecnologías en el aula y en el proceso de enseñanza, como las simulaciones 3D y las impresiones tridimensionales, acerca a los alumnos a los objetos antiguos hasta un nivel hasta ahora desconocido y tocar libremente, aunque sea mediante réplicas, piezas que de otra manera les estarían vetadas debido a su fragilidad o valor histórico. Estas tecnologías permiten a los estudiantes interactuar con réplicas virtuales y físicas, proporcionando una experiencia muy cercana a la manipulación real del objeto. Esto permite no solo un estudio más detallado y minucioso, sino también crear una experiencia de aprendizaje más envolvente y memorable.

La incorporación de estas nuevas tecnologías, con las que conviven los estudiantes más jóvenes, permite eliminar, al menos en parte, la brecha generacional existente entre docentes y alumnos. Este enfoque, y la continua formación y actualización del profesorado, minimiza la percepción de obsolescencia que los estudiantes suelen asociar a la figura del profesor y al contenido de su materia, favoreciendo así un entorno de aprendizaje más actualizado.

Por último, la didáctica del objeto ofrece al maestro la posibilidad de acercar las recientes investigaciones y descubrimientos a los más jóvenes y poner fin así al aislacionismo que tradicionalmente acompaña a los eruditos de los diferentes campos.

7. REFERENCIAS

- Arnaud, P. (2005). *Les routes de la navigation antique. Itinéraires en Méditerranée*. Editions Errance.
- Cabezas-Guzmán, G. (2018). Roma y la Primera Guerra Púnica: una potencia terrestre ante la guerra marítima. En J. M. López Ballesta et al. (Eds.), *Phicaria. VI Encuentros Internacionales del Mediterráneo. Navegar el Mediterráneo* (pp. 190-197). Universidad Popular de Mazarrón.
- Cabezas-Guzmán, G. (2022). Corsican beeswax exacted by Rome as war reparations and its naval use. *Ancient Society*, 52, 207-229.
- Cristóbal López, V. (1989). Ovidio. *Artes de amar. Sobre la cosmética del rostro femenino. Remedios contra el amor*. Gredos.
- Durbin, G., Morris, S., & Wilkinson, S. (1990). *A teacher's guide to learning from objects*. English Heritage.
- Ellinghaus, K., Marsden, B., McIlvenna, U., Moore, F., & Spinks, J. (2021). Object-based learning and history teaching: The role of emotion and empathy in engaging students with the past. *History Australia*, 18(1), 130-155.
- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la torre.
- González Vázquez, J. (1992). Ovidio. *Tristes-Ponticas*. Gredos.
- Iglesias, J. M. (2012). La inseguridad en la navegación: de los fenómenos naturales a las supersticiones y creencias religiosas. En E. Ferrer et al. (Eds.), *La religión del mar. Dioses y ritos de navegación en el Mediterráneo antiguo* (pp. 119-143). SPAL. Monografías XVI.
- Kolb, A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson FT Press.
- Oliveri, F. (2016). I questori riemersi: motivi iconografici e note a margine. En S. Tusa y C. Albana Buccellato (Eds.), *La Battaglia delle Egadi. Atti del Convegno (Favignana, ex Stabilimento Florico. 20-21 novembre 2015)* (pp. 143-152). Regione Siciliana, Assessorato dei beni culturali e dell'identità siciliana, Dipartimento dei Beni Culturali e dell'Identità Siciliana, Dipartimento dei Beni Culturali e dell'Identità Siciliana.
- Prag, J. (2014). Bronze rostra from the Egadi Islands off NW Sicily: The Latin inscriptions. *Journal of Roman Archaeology*, 27, 33-59.
- Romero, M. (2010). Los dioses de los navegantes. El viaje y sus riesgos. En A. Alvar (Ed.), *El viaje y sus riesgos. Los peligros de viajar en el mundo greco-romano* (pp. 223-239). Liceus.

- Romero, M. (2012). Recetas para tratar el miedo al mar: las ofrendas a los dioses. En E. Ferrer et al. (Eds.), *La religión del mar. Dioses y ritos de navegación en el Mediterráneo antigua* (pp. 107-118). SPAL. Monografías XVI.
- Royal, J. G., y Tusa, S. (Eds.). (2020). *The site of the Battle of the Aegates Islands at the end of the First Punic War*. L’Erma di Bretschneider.
- Santacana i Mestre, J., & Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.
- Tapia Espinosa, F., & Arias Ferrer, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en educación primaria: Un estudio cuasi-experimental. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 44-56.
- Tusa, S., y Albana Buccellato, C. (Eds.). (2016). *La Battaglia delle Egadi*. Atti del Convegno (Favignana, ex Stabilimento Florico. 20-21 novembre 2015). Regione Siciliana, Assessorato dei Beni Culturali e dell’Identità Siciliana, Dipartimento dei Beni Culturali e dell’Identità Siciliana.

LA CERÁMICA COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA

LAURA SALGUERO LEDESMA

*Instituto de Arqueología
(CSIC-Junta de Extremadura)*

ANTONIO ARROYO MARTÍNEZ

Universidad de Córdoba

GUIOMAR PULIDO-GONZÁLEZ

*Instituto de Arqueología
(CSIC-Junta de Extremadura)*

PEDRO MIGUEL-NARANJO

*Instituto de Arqueología
(CSIC-Junta de Extremadura)*

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el papel de la arqueología en el corpus de contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria es de carácter residual. Su presencia se limita a pequeñas referencias relacionadas, en su mayoría, con el patrimonio histórico del país, o con la historia regional de cada comunidad. Este hecho tiene que ver con la legislación educativa actual, la cual muestra cierta impasividad hacia la renovación de las asignaturas vinculadas con las Humanidades y Ciencias Sociales —en el caso que nos ocupa, la asignatura de Historia—, como a la tradicional falta de un método que ofrezca las herramientas didácticas necesarias para este campo de conocimiento (Prats y Valls, 2011). Como resultado, en la gran mayoría de los casos se sigue utilizando el libro de texto como principal recurso en el aula y las clases continúan siendo magistrales. Así pues, la figura del docente acapara el grueso de las lecciones, en las que prima el aprendizaje memorístico, dando lugar a una escasa demanda cognitiva por parte del alumnado, reducido a un elemento pasivo dentro de la dinámica del aula. Todo ello genera una serie de problemáticas en la

comprensión de los contenidos de la asignatura de Historia, que dificultan que el discurso llegue al alumno, quien lo percibe como una amalgama de sucesos ajenos a su realidad (Prats y Valls, 2011).

En efecto, es este uno de los principales problemas a los que se enfrentan los docentes y los discentes en las aulas. La sensación de lejanía a nivel temporal de algunos períodos históricos constituye un escollo para el profesorado a la hora de focalizar la atención del alumnado y hacerle comprender diferentes aspectos de carácter abstracto como los cambios de era, la sucesión de procesos históricos, los diferentes tipos de pensamiento y manera de obrar de las sociedades del pasado; en suma, formas de vida alejadas de la realidad que experimentan a diario. En definitiva, son factores que dificultan la enseñanza de la materia de Historia.

Por ello, consideramos que la arqueología en las aulas a través de la materialidad de la cerámica y el patrimonio pueden ser de gran utilidad, ya que se acercará al alumnado a través de fuentes primarias y artefactos de una manera más próxima a la sociedad, la vida cotidiana o la economía de un determinado momento (Tapia Espinosa y Arias Ferrer, 2021), en suma, a una realidad con la que los alumnos pueden empatizar.

A raíz de nuestra experiencia en la Noche Europea de los Investigadores del año 2023, — en la que pusimos en práctica un taller de cerámica con niños en edades comprendidas entre los 3 y 12 años y del que se obtuvieron excelentes resultados en lo que se refiere a comprensión e implicación de los participantes en la actividad— realizamos la siguiente propuesta didáctica de taller para complementar la docencia de la asignatura de Historia. Así pues, proponemos el uso de la arqueología como un recurso de gran potencial para complementar el estudio de la historia e implementarlo en el aula. Además, dicho plantemiento cuenta con el beneficio de su adaptabilidad, ya que puede ser aplicado a diferentes rangos de edad, tanto de educación primaria como secundaria. Concretamente, lo que planteamos sería utilizar una metodología activa como es el Aprendizaje Basado en Objetos (ABO) como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje y, más en concreto, la cerámica. Aunque, puede ser aplicado a distintas etapas educativas, nos hemos decantado por el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria —el curso de 1º ESO— centrándonos específicamente en la Protohistoria peninsular

como etapa-base para el taller didáctico. El motivo de nuestra elección radica en la condición de este periodo como un momento histórico tratado de forma somera en los temarios escolares y que consideramos importante para enlazar y comprender mejor la llegada, instalación y desarrollo de distintas poblaciones en la península ibérica, previas a la homogeneización que significó la imposición romana.

También hay que tener en cuenta que la mayoría de las experiencias educativas con la arqueología llevadas a cabo en los centros educativos tienen como modelo más recurrente la excavación arqueológica. En la mayoría de ocasiones se utilizan recreaciones de excavaciones, verdaderos “arqueódromos” como denominan Arias *et. al.* (2016), con su propuesta del IES. Arqueológico. Sin embargo, las nuevas metodologías no llevan a abogar por la didáctica del objeto.

Por lo tanto, con este tipo de actividad se pretende romper con los postulados de la enseñanza tradicional, para implementar estas nuevas técnicas de la didáctica de la Historia (Prats y Valls, 2011).

2. OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos a conseguir con esta propuesta, en primer lugar, estaría el profundizar en el conocimiento de períodos históricos, específicamente la protohistoria peninsular como ya hemos señalado anteriormente. La elección de esta franja histórica se debe simplemente a la sencillez en el manejo, tanto por los materiales, como en la forma de producción de una pieza final. Pero la meta que se propone en este punto sería ampliar la capacidad del alumno para distinguir una pieza de una determinada etapa cultural con otra y, en lo posible, evaluar las diferencias observas.

En segundo lugar, se buscaría afianzar los conocimientos históricos del alumnado utilizando directamente objetos materiales. En este caso, los recipientes cerámicos en sus distintas tipologías, nos permiten introducir algunos conceptos más complejos, como por ejemplo trabajar directamente distintas realidades: a nivel cultural “¿Qué sociedades fabricaban esa cerámica?”, a nivel tecnológico “¿Cómo la hacían?”; a nivel social, “¿Quiénes la hacían?” o económico “¿Para qué se utilizaba?”.

En este sentido, bajo la guía de los docentes que dirijan el taller, el planteamiento de diversas cuestiones llevará a los alumnos a la búsqueda de respuestas. En tercer lugar, se persigue la consecución de un entorno cooperativo, donde los alumnos se familiaricen con el trabajo en equipo. Esto va unido al objetivo anterior: que el propio alumnado sea partícipe de su aprendizaje de una manera activa. Si se mira desde un punto de vista arqueológico, este tipo de actividad también funciona como un experimento de arqueología social y arqueología experimental, ya que permite estudiar cómo actuarían diversos entes de las sociedades consideradas, sobre todo en fases primarias o protohistóricas, a la hora de la cooperación, creatividad y producción de las piezas. De este modo, se aumentaría también la creatividad de los discentes, lo que permite desarrollar diferentes capacidades y competencias tanto genéricas como específicas, como mejorar las relaciones interpersonales, obtener una mayor autonomía y seguridad; además de dar rienda suelta a pensamientos reflexivos, curiosos o incluso llegar a conclusiones o preguntas imprescindibles para detectar y resolver problemas por sí mismos. Con este tipo de actividades se logra una gran estimulación del pensamiento hipotético-deductivo (Santacana, 2018).

También hay que tener en cuenta que hay ciertos periodos históricos que si no fuera por los restos materiales hallados sería casi imposible conocerlos por no disponer fuentes escritas suficientes o que ni siquiera existieran. Por lo tanto, trabajar directamente con objetos u otros restos materiales es positivo porque pueden visionarse desde todos sus ángulos posibles y manipularse.

Por último, a través de este primer contacto con la arqueología en las aulas, se incentivaría en las nuevas generaciones el respeto y el cuidado del patrimonio histórico que les rodea, así como el hecho de dar valor a todo aquello que conforma su historia y sus raíces. En este sentido, la divulgación de descubrimientos arqueológicos recientes en su entorno promovería entre el alumnado un sentimiento de identificación y pertenencia que les permitiría conectar de una manera más directa con el temario. Ni que decir tiene que los objetos en sí actuarían como un reforzador de la memoria porque éstos siempre facilitan recordar un concepto, activando una cadena y enlazando contenidos.

3. METODOLOGÍA

Las metodologías activas cada vez van ganando más terreno en las aulas de nuestro país en la formación del alumnado. Es por ello que abogamos por el desarrollo de una nueva propuesta en esta línea de trabajo a través de la didáctica del objeto y las fuentes primarias, dado que esta nueva manera de estudiar y aprender toma como figura central al estudiante y sus competencias, ya sean específicas o transversales. Estas fuentes primarias con las que se puede trabajar en el aula pueden ser diversas: fuentes escritas, fuentes gráficas o fuentes materiales, entre otras (Prats y Santacana, 2011). El alumno como protagonista tiene que ser capaz de responsabilizarse de su propio aprendizaje, con el docente como guía de ese proceso (Luelmo, 2018). Para esta ocasión, sería dar un pequeño giro a esta metodología activa, ya que los propios alumnos elaborarían esos objetos a través de la cerámica. De este modo, la didáctica del objeto permite hacer las clases más dinámicas y atractivas, permitiendo a los estudiantes vivir la experiencia de interactuar con objetos reales, basados en piezas arqueológicas originales y que tienen una relación directa con los temas de estudio a tratar en el programa educativo.

En cuanto a los orígenes de esta metodología habría que situarlos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando se introducen innovaciones didácticas de la mano de las nuevas corrientes como la “Escuela Nueva” (Morales y Egea, 2018). Esta metodología del objeto, aunque pueda parecer reciente, hunde sus raíces en los postulados pedagógicos de Montessori y Decroly, donde ya los objetos adquirirían un papel principal en la docencia (Arias *et.al.*, 2016). No cabe duda que ese protagonismo de los objetos en la enseñanza posee grandes beneficios relacionados con el aprendizaje de los discentes. No obstante, más allá del ámbito didáctico, esa experimentación directa con las fuentes es fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico. Permite que el alumnado sea capaz de interpretar y cuestionar muchos aspectos, por lo que se espera que se involucre de una manera plena en el proceso.

Bien es cierto que este método de enseñanza nace para ser aplicado en la etapa de infantil. Es primordial su importancia ya que pretende que

el alumno aprenda por sí solo, otorgándole para ello una enorme importancia a los objetos (Henderson y Levstik, 2016).

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El desarrollo de la propuesta didáctica sería para implementarla en el tercer trimestre del curso de 1º ESO, en el que el bloque de Historia se corresponde con la Prehistoria y la Historia Antigua. Concretamente, la actividad, estará vinculada a la Protohistoria peninsular, un nexo de unión fundamental dentro de los procesos históricos de la península ibérica y que muchas veces pasa desapercibido.

La propuesta didáctica se desarrollará dentro del aula y en varias sesiones, concretamente tres o cuatro, y que tendrán una duración de cincuenta y cinco minutos cada una. Las mismas comenzarán con una introducción de los apartados teóricos que se pretenden relacionar con la actividad, que son los que abordan las colonizaciones fenicias y griegas por el Mediterráneo, la economía y vida cotidiana y, además, relacionarlo con yacimientos arqueológicos peninsulares. Por otra parte, se organizará el aula por grupos para poder llevar a cabo un seguimiento más detallado del alumnado y que, así mismo, ellos trabajen en equipo. Las actividades dentro del aula podrán estar guiadas por el docente o por un profesional externo que acuda al centro educativo. Incluso puede concebirse como una actividad interdisciplinar con otras materias como Educación Plástica, para llevar a cabo la parte más práctica de manipulación y modelado de la arcilla.

Para ello, la secuencia didáctica seguiría la siguiente serie de pasos. En primer lugar, la selección del objeto y su contextualización histórica. Los objetos seleccionados deben permitir un discurso histórico coherente y una sencilla explicación. En nuestro caso, los objetos seleccionados para la elaboración en el aula serán piezas de cerámica de mesa: cuencos, platos o copas. En definitiva, recipientes de pequeño tamaño, platos para ser lo más manejable posible para el alumnado, además de estar presentes en la actualidad. Este aspecto también es reseñable, ya que relacionar conceptos históricos con su vida cotidiana ayuda a asentar esos conocimientos y que los puedan asociar de una manera visual, fácil y rápida. También influye notablemente en la capacidad del alumno de establecer una

evolución lógica de un objeto concreto (por ejemplo, un cuenco estampillado - cuenco actual de cerámica porcelanosa). Además, se presentaría una introducción detallada de los objetos con el fin de completar este primer apartado de la actividad de la forma más óptima posible. Para ello, se seguirían las pautas para el análisis de los objetos establecidas por Santacana y Llonch (2012), que incluirían su origen y las distintas tipologías cerámicas existentes: factura (si es a mano o a torno), decoraciones (estampillado, alisado, bruñido, pintada, grabados...), funcionalidad del objeto, datación y contexto arqueológico e histórico. Todo esto está enmarcado dentro del estudio de la sociedad de la etapa protohistórica. Principalmente, se trabajará a través de producciones de mesa que, como se indicó, no solo son más comunes y numerosas, sino que permitirá al alumnado establecer una mayor vinculación con la actividad, porque podrán relacionarlo con objetos de su día a día como el menaje que encuentran en su casa (Figura 1). Además, este factor se correspondería a su vez con una primera fase de motivación del alumno.

FIGURA 1. *Ejemplo de la primera fase de trabajo, donde conocen modelos reales e imágenes, además de las herramientas a utilizar para realizar los objetos de cerámica.*



Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, la realización e interacción, con el objeto. En este punto la actividad pasa a su parte práctica, trabajando con réplicas y realizando a mano con arcilla las distintas piezas anteriormente señaladas. Para este punto se proponen dos actividades diferentes. Uno, el modelado de la arcilla con la técnica del churro, o segundo, el modelado a mano con la ayuda de moldes. Se desaconseja para este punto el uso del torno mecánico, dada su complejidad en el manejo y la técnica del mismo, siendo más favorable para etapas superiores de enseñanza. Así mismo, se les irían mostrando durante el proceso imágenes de alta calidad y modelos en 3D de objetos arqueológicos originales, para facilitar y guiar el proceso de elaboración.

En tercer lugar, se encontraría la fase de investigación. Tras el proceso de realización e interacción con las piezas, se fomentaría el trabajo en grupo para que los estudiantes investigasen sobre las distintas dudas y temas que vayan surgiendo durante los pasos anteriores (siempre guiadas y motivadas por el docente), y llevar a cabo su posterior puesta en común en el aula. Esto promoverá debates y discusiones entre el alumnado, algo fundamental para compartir ideas, curiosidades y resolver dudas.

3.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad se ha impuesto como una necesidad en todos los centros educativos y por ello supone un aspecto clave en toda programación didáctica del aula y es algo muy importante a tener en cuenta. Es importante señalar que el concepto de diversidad hace referencia al amplio abanico de distintos ritmos de aprendizaje que podemos encontrar en un aula y no a una discapacidad en sí. Por ello, se considera que lo más conveniente es diseñar una propuesta global para todo el grupo y después, si fuera necesario, adaptarla según el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Alba *et al.*, 2014). El DUA consiste en una serie de principios para desarrollar el currículo y que permite la igualdad de condiciones para aprender de todos los alumnos.

Estos principios del DUA, son los siguientes según Burgos y Muñoz - Delgado (2022):

- Motivación y compromiso. Aquí se desarrollaría el “por qué” del aprendizaje. Por esta razón, hay que proporcionar alternativas para captar el interés, mantener el esfuerzo y la reflexión entre los discentes.
- Formas de representación. Este principio está relacionado con el “qué” del aprendizaje. Debido a ello, resulta imperativo ofrecer alternativas: personalizar la visualización de la información, más opciones en el ámbito auditivo y visual, vocabulario más amplio, etc.
- Principio de acción y expresión. Es el “cómo” del aprendizaje. En consecuencia, se propondrán múltiples opciones para la comunicación y guiar hacia unas metas.

Con respecto a nuestra propuesta, creemos que se podría realizar cualquier adaptación curricular, ya sea significativa o no, siguiendo los principios DUA para facilitar el logro y adquisición de competencias por parte de todo el alumnado. A fin de cuentas, el uso de objetos u artefactos en el aula es un método accesible para todos los alumnos (Durbin *et al.*, 1992).

3.3. EVALUACIÓN

La última fase de la propuesta consistiría en una evaluación y *feedback* de la actividad. Según la propuesta realizada, y dependiendo del momento en el que se realice, puede ser de distintas maneras. En esta buena práctica pensamos que sería conveniente a distribuirla en varias partes. La evaluación a emplear será sumativa, donde se tendrán en cuenta la ejecución de las actividades planteadas ajustándose a las pautas establecidas. Tendrá un gran peso la participación activa en el aula del alumnado, tanto en las actividades prácticas como en los debates posteriores y trabajo en grupo. Por otro lado, se realizará un cuestionario final que irá acompañado de un apartado de autoevaluación donde se plasmarán algunas preguntas: ¿qué he hecho?, ¿cómo lo he hecho?, y ¿qué he aprendido?. También, tendrá una parte de evaluación conjunta y no recaerá todo el peso en el profesor.

La expresión oral y el comportamiento adecuado durante el desarrollo de la propuesta también se tendrá en cuenta. A este respecto se podrían implementar distintos métodos de evaluación, como pueden ser rúbricas para medir la comprensión del tema a tratar. Por último, también habría que realizar una evaluación de la propuesta para ver el interés de los estudiantes y conocer el éxito que ha tenido el taller con la aplicación de esta metodología así como las debilidades para mejorar de cara al futuro.

4. RESULTADOS

La realización de esta actividad de innovación docente revela la consecución de competencias vinculadas tanto al aprendizaje de la Historia como al desarrollo del pensamiento histórico y reflexivo, además de otras competencias transversales que se marcan en el currículo educativo.

Como resultado principal de la experiencia se puede ver que facilita el desarrollo de cuatro competencias básicas relacionadas con el pensamiento histórico (Santesteban *et.al.*, 2010):

- La conciencia histórico-temporal.
- La representación de la Historia a través de la narración y de la explicación histórica.
- La empatía histórica y las competencias de contextualizar.
- La interpretación de la Historia a través de fuentes primarias.

Por otro lado, el trabajo con réplicas en el aula permite que puedan ser manipuladas y estudiadas: los alumnos pueden apreciar detalles y llevar a cabo una exploración sensorial a nivel visual, táctil y sonora, algo que sería imposible con los materiales arqueológicos originales. El hecho de que el alumno sea el que realice esas mismas réplicas, ayuda al desarrollo psicomotriz y creativo, además de crear una sensibilización hacia la protección del patrimonio arqueológico. Además, permite desarrollar algunas destrezas respecto al uso de diferentes fuentes de información, algo imprescindible entre los objetivos de los centros educativos.

Asimismo, la compleja realidad que vivimos en la sociedad actual, sometidos a las nuevas tecnologías y cambios continuos a un ritmo muy

acelerado, provoca que los alumnos tengan que tomar conciencia sobre su dimensión humana y con este tipo de propuestas se pretende que tengan a sus disposición nuevas herramientas de trabajo y recursos, que contribuyan a valorar nuestra cultura.

Extraemos también que es una propuesta abierta, por lo que la idea original puede crecer y evolucionar con el tiempo al verse favorecida por aportaciones que vengan de agentes externos, ya sea por parte de organismos públicos o privados.

Según las primeras experiencias obtenidas en la Noche Europea de los Investigadores, podemos señalar un éxito bastante óptimo ya que se observaron dinámicas de aprendizaje productivas. Hay que destacar que esas dinámicas surgieron en un ámbito eminentemente práctico y ayudó a que los participantes terminasen la actividad con una idea clara y concisa a través de los objetos cerámicos, de cómo se producían, para qué servían o qué procesos podían generar en las sociedades antiguas.

Con todo ello, aunque es la primera actividad y todavía no ha sido desarrollada en centros educativos como tal, nos ha permitido obtener algunas observaciones para implementar mejoras en un futuro.

5. CONCLUSIONES

Aunque, como hemos señalado, el taller de cerámica puede ser aplicado a distintas etapas educativas, nos hemos decantado por su idoneidad para el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: el curso de 1º ESO. Ello se debe a dos razones fundamentales. La primera, es que en esa etapa el alumnado ya cuenta con las capacidades psicomotrices y la madurez intelectual necesarias para poder ejecutar con eficacia y comprender las fases de la producción cerámica y sus implicaciones como elemento caracterizador de las diferentes sociedades del pasado. La segunda, es que es en dicho curso se trata en la asignatura de Historia los primeros periodos históricos: desde el Neolítico hasta la Edad Antigua, es decir, las etapas durante las cuales la cerámica es un elemento omnipresente y aporta gran cantidad de información en los aspectos que no quedan reflejados por las fuentes escritas.

Con esta propuesta no solo se pretende que el alumnado tenga una mejor comprensión de un determinado período histórico, sino que además pueden familiarizarse con la metodología de trabajo en arqueología: desde la documentación y la recogida de datos, hasta el análisis y elaboración de hipótesis.

Además, la realización de este tipo de actividades se puede implementar en los centros escolares en un futuro a corto plazo, ya que han demostrado un resultado positivo en la retención de conocimientos tanto teóricos como prácticos y el desarrollo de la creatividad por parte del alumnado. Asimismo, este tipo de actividades mejora las habilidades cognitivas de los estudiantes, pues el razonamiento y la resolución de problemas que precisa la manipulación de la arcilla les ayuda en la organización de ideas, mientras que las interacciones con el docente y con el resto de sus compañeros para la ejecución de la pieza fomentan el trabajo, la atención, la memoria y la expresión oral.

No obstante, creemos que sería interesante implementar este tipo de prácticas a otros niveles educativos, como son Educación Infantil y Primaria, ya que, en unos niveles de edad tempranos, este tipo de recursos lleva a un mayor grado de comprensión y valoración de la Historia. Como ya hemos señalado, el desarrollar estas actividades no solo sería interesante con carácter interdisciplinar, sino también con carácter intergeneracional, con sus correspondientes adaptaciones en etapas educativas más tempranas.

Además, otro punto a tener en cuenta, es el hecho de seleccionar fuentes materiales relacionadas con el entorno directo, debido a que resulta de una comprensión más sencilla para el alumnado y facilitan que el estudiante sea partícipe en la construcción de su propia historia.

Mostrar durante el proceso yacimientos y últimas novedades arqueológicas para acercar también el patrimonio al alumnado no es sólo útil para formar en conocimientos disciplinares sino también para generar conciencia y educación en valores y para fomentar el respeto por el patrimonio histórico y cultural.

A pesar de todos los beneficios que podemos obtener del uso de esta metodología, sin embargo, podemos encontrar alguna dificultad a la

hora de su utilización. En algunas ocasiones, los alumnos pueden decepcionarse o ignorar algunos objetos por encontrarlos muy simples o comunes a simple vista, ya que a priori no tienen mucho nuevo que ofrecerles y es por ello, que el papel de los docentes en el aula es fundamental para guiar de manera correcta una estrategia interrogativa para captar la atención y evitar lo anteriormente señalado. Otra limitación en este tipo de intervenciones es la duración. La información y resultados que se podrían obtener de un proceso de implementación más amplio sería óptimo, además de un mejor desarrollo de las sesiones

En definitiva, se trata de un recurso que mejora y facilita la capacidad de enseñanza por parte del profesorado, ofreciendo una opción diversa de las tradicionales clases magistrales para llegar al alumnado teniendo en cuenta lo poco habituales que son estas prácticas en las aulas de nuestro país, convirtiendo esta realidad práctica en algo indispensable para los centros educativos.

6. AGRADECIMIENTOS

Por último, agradecer al Instituto de Arqueología de Mérida (IAM), que ha apoyado con su personal y proyectos a los resultados de esta investigación, y en concreto al proyecto “Construyendo Tarteso 2.0. Análisis constructivo, espacial y territorial de un modelo arquitectónico en el valle Medio del Guadiana”. (PID2019-108180GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

También agradecer al Museo Casa de la Ciencia de Sevilla y demás instituciones asociadas donde pudimos desarrollar nuestras actividades durante la Noche Europea de los Investigadores 2023, por su acogida y colaboración.

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo de un contrato predoctoral FPU por parte del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. El código de dicho contrato es FPU21/02348.

7. REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Edelvives.
- Arias Ferrer, L., Casanova Alfonsea, E., Egea Vivancos, A., García Ruiz, A.B. y Morales Rodríguez, M.J. (2016). Aprendiendo a tocar la Historia: las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En: López Facal, R. (coord.). VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. (pp. 136-148).
- Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2022). Operación Mundo: Geografía e Historia 1º ESO. Propuesta didáctica. Grupo Anaya.
- Durbin, G., Morris, S. y Wiliknson, S. (1992). A teacher's guide to learning from objects. English Heritage.
- Henderson, A. y Levstik, L. (2016). Reading Objects. Children Interpreting Material Culture. *Advances in Archaeological Practice*, 4 (4), 503-516. <https://doi.org/10.7183/2326-3768.4.4.503>
- Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*. 27, 4-21.
- Morales, M.J., y Egea. A. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación primaria. Diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años. En: Egea, A., Arias, L. y Santacana, J. (coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. (137-157). Trea.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En: Prats, J. (oord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, (pp. 11-37). Grao.
- Prats, J., y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35. <https://doi.org/10.7203/dces..2360>
- Santacana, J. (2018). La Arqueología y el reto de educar. En: Egea, A., Arias, L. y Santacan, J. (coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la Historia y el Patrimonio*. (pp.9-24). Trea.
- Santacana J, y Llonch, N. (2012). *Manual de Didáctica del Objeto en el Museo*. Trea.

- Santiesteban, A., González, N., y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: Ávila, R.M., Rivero, M.P. y Domínguez, P. (Coords.), Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales, (pp.115-128). Diputación de Zaragoza.
- Tapia Espinosa, F. y Arias Ferrer, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria. Un estudio cuasi-experimental. Espiral. Cuadernos del profesorado. 14 (28). (pp.44-56)

ARQUEOLOGÍA AÉREA Y GEOFÍSICA APLICADAS: ACERCANDO EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO OCULTO A LOS MÁS PEQUEÑOS

STEFANO DE NISI

Università del Salento

ANDREA GIL LLORENTE

*Instituto de Arqueología de Mérida
(CSIC-Junta de Extremadura)*

ISABEL GRANADOS CHIGUER

*Instituto de Arqueología de Mérida
(CSIC-Junta de Extremadura)*

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos el concepto y definición de ‘patrimonio’ ha adquirido una nueva dimensión, más allá de su mera contemplación la ciudadanía necesita vivirlo e introducirse de lleno en él. Como consecuencia y frente a la uniformidad promovida por la globalización y la homogenización de la cultura, la población viene a refugiarse en sus orígenes, en su historia como elemento diferenciador e identitario.

En este proceso de ‘elaboración’ de la Historia, tanto para locales como para el turismo de masas ávido de conocer lo ‘exótico’ (Caspistegui, 2003, pp. 201-202), la responsabilidad de historiadores y arqueólogos radica en el replanteamiento de su epistemología, en una reinención de la profesión al compás del contexto histórico, evitando la proliferación de los denominados como ‘sujetos bisagra’, individuos tenidos como expertos por su capacidad de transmitir conocimientos sobre el pasado a una muchedumbre pasiva sin un respaldo académico efectivo (Alonso y González, 2013, pp. 319-320).

Siendo esto así, se hace más que necesario el favorecer una simplificación de las interpretaciones, la transmisión de la información, la difusión

y divulgación, democratizando los resultados de la actividad investigadora sufragadas por y para la *res publica*, fomentando su sentido crítico.

En este marco, no podemos obviar el papel que desempeñan las nuevas tecnologías en nuestra ciencia, desde su producción, como herramientas insertas en el circuito metodológico de la Arqueología, generando con ellas nuevo conocimiento, hasta su distribución, desde lo que algunos autores han dado en llamar como la Galaxia Internet (Castells, 2001), propiciando lo que conocemos como el *open access* a todos los niveles, incluyéndolo como mecanismo de ayuda a la interpretación para el público en general (Galina Russell, 2011, p. 3).

En este sentido, traemos a colación dos muestras diferentes en que se puso de manifiesto ese acercamiento de la ciudadanía a la tecnologización de las ciencias humanas. De un lado, un evento específico como es la Noche Europea de los Investigadores, en que es la propia población quien ante la oferta de talleres reserva plaza *motu proprio*, mostrando con ello su interés y, de otro, una actividad programada para el ámbito escolar en que la iniciativa parte de los centros educativos.

En la celebración de la Noche Europea de los Investigadores, del 29 de septiembre de 2023, en el Museo Casa de la Ciencia de Sevilla, se circunscribiría el taller ‘Arqueólogos por un día: de Tartessos a Roma’, subdividido a su vez en cuatro experiencias prácticas que comprendían desde la reproducción de modelos cerámicos, musivos y pintura en adobes, hasta el descubrimiento de los últimos avances tecnológicos en Arqueología, mediante juegos interactivos con los que aprender a cómo usar las herramientas de un arqueólogo.

Algo más tarde, entre los días 4 y 5 de diciembre de 2023, se desarrollarían las Jornadas Arqueológicas Educativas en Cancho Roano ‘Guardianes del Patrimonio’, impartidas al alumnado de primero de la ESO de seis institutos diferentes de la Mancomunidad de Municipios de la Serena (Badajoz). A los talleres prácticos ya ensayados en la actividad anterior, se les uniría en este caso la visita guiada al yacimiento sede de las jornadas, el Palacio-Santuario de Cancho Roano (Zalamea de la Serena, Badajoz).

Como se puede elucidar, en ambos encuentros, la aproximación a las labores arqueológicas se hizo en ambas direcciones: desde la

materialidad más tangible hasta ese patrimonio oculto. Y es que no sólo los elementos patrimoniales tienen la capacidad de crear identidad, pues existen cada vez más ejemplos en que los ciudadanos, habiendo conocido lo que se esconde bajo sus tierras, se unen en pro de su preservación⁶.

En estos talleres impartidos, las técnicas que se escogieron de cara a la demostración se enmarcan en la rama de la teledetección, un sistema de adquisición y análisis de datos a distancia en que no es necesario que los instrumentos estén en contacto directo con los objetos de estudio. Para que esto se produzca, se hace imprescindible una interacción a través del espectro electromagnético entre estos y el dispositivo o sensor captando las diferentes respuestas o longitudes de onda características a través de sus canales o bandas.

Dado que existen diversos modos de toma de información, ya sea desde el plano terrestre, aéreo o espacial, y métodos activos (en que la radiación es desprendida por el propio sensor y reflejada por el objeto) y pasivos (la radiación, de origen solar o terrestre, es reflejada o emitida, respectivamente, por dichos objetos), se optó por una muestra representativa de todas estas variantes con resultados procedentes de prospecciones con georradar y magnetómetro, así como el análisis de imágenes aéreas de origen satelital y de drones.

2. OBJETIVOS

Dada la dificultad intrínseca que generan los conceptos anteriormente presentados de manera introductoria, además de la edad media de los asistentes que tanto a un taller como a otro se tenía prevista, los objetivos que se plantearon se centraron en incidir y fijar unas ideas clave, toda vez que se acercaba y entusiasmaba a los más pequeños al mundo de la Arqueología, con el fin de estimular su interés por el patrimonio arqueológico aún por descubrir e iniciar un proceso de desarrollo de su sensibilidad hacia este mismo, incentivando el germen de su capacidad analítica.

⁶ Un ejemplo puede verse en: <https://bit.ly/4cMCeQo>

De este modo, los objetivos específicos que se plantearon fueron los que a continuación se exponen:

- Dar a conocer las nuevas herramientas que ha aportado el avance de la tecnología a la Arqueología, mediante un discurso asequible, con un mensaje claro, fresco y atractivo sin que por ello quede desvirtuado su contenido.
- Mentalizar, al público en general, sobre que lo que aún no se ha descubierto también forma parte de su patrimonio cultural.
- Concienciar, sensibilizar y transmitir valores éticos y de respeto a través de la divulgación por el patrimonio arqueológico aún no descubierto o puesto en valor.
- Generar una reflexión sobre la necesidad de promover acciones ciudadanas sobre el patrimonio arqueológico con el fin de protegerlo.
- Compartir con la población los proyectos de investigación que se están llevando a término en la rama de la Arqueología no invasiva.
- Examinar el nivel de conocimiento de los participantes con el objeto de adaptar el contenido para futuros talleres en función de sus respuestas y demandas.
- Incrementar el interés de los más jóvenes por la carrera investigadora.
- Fomentar el mayor dinamismo, curiosidad y agrado posible en los talleres de cara a incentivar una mayor afluencia en las próximas ediciones, innovando en el contenido requerido a la par que lo van haciendo las líneas de investigación.
- Recoger, analizar y mejorar todos los datos acumulados durante la celebración de los diferentes talleres desarrollados, con el fin de mejorar las actividades y ampliar la oferta didáctica.

Grosso modo, la intención se apoyaba en la idea de transmitir, de la manera más clara y sencilla posible, el valor y el respeto por el patrimonio arqueológico, principalmente, por todos aquellos bienes aún soterrados que, por su propia cualidad consubstancial de no ser visibles, resultan de compleja comprensión tanto para los más jóvenes como para los más adultos.

Aunque sensibilizar sobre este tipo de patrimonio no es tarea fácil, en los últimos años, se han realizado ingentes esfuerzos por comunicar las labores arqueológicas al respecto, de una manera eficaz y didáctica, no solo mediante el uso de la web (Morgan y Winters, 2015) sino también de las redes sociales, dado su creciente trascendentalismo (Falcone y D'Eredità, 2018).

Habida la cuenta de que cada vez es mayor el uso que de ambos recursos se hace por los más jóvenes, tan vinculados a las nuevas tecnologías, se hace ineludible que la concienciación por dicho respeto al patrimonio se inculque en las etapas más tempranas, durante la infancia, de modo que se convierta en parte fundamental de la educación permanente del individuo (Acuña Herrera, 2021).

Trasladar las nociones referentes a la protección del patrimonio arqueológico y concienciar sobre el cuidado y puesta en valor de ese patrimonio que, aparentemente, por su condición de no descubierto, no es tangible, es una tarea relativamente compleja. No obstante, si esta se lleva a cabo en períodos en los que los pequeños son más curiosos, como la primera infancia, puede ser de gran utilidad para proporcionar una base sólida en que se desarrollen las habilidades cognitivas y críticas en relación con el mundo del patrimonio cultural.

3. METODOLOGÍA

Uno de los principales problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Arqueología y de la Historia reside en el alto grado de abstracción e imaginación que se requiere para poder comprender la realidad pasada que se estudia (Vicent *et al.*, 2015). Este problema se acrecienta aún más cuando hablamos de la arqueología no invasiva y el

funcionamiento de ciertos dispositivos que permiten identificar estructuras arqueológicas enterradas, no apreciables a simple vista.

Según Castaño (2006, pp. 40-41), Piaget, en su teoría del desarrollo cognitivo, señalaba que la maduración completa del pensamiento hipotético y abstracto no se produce sino desde los 12 años en adelante, en el período de las operaciones formales, mientras que anteriormente, en la etapa de las operaciones concretas, que comprendería de los 7 a los 11 años, aunque existen procesos lógicos de razonamiento y resolución de problemas, estos deben de hacerse con apoyo de lo concreto.

En el taller celebrado en Cancho Roano se conocía con antelación que los alumnos asistentes se encuadraban en el grupo de las operaciones formales. Sin embargo, para aquel en la Noche Europea de los Investigadores, la afluencia e interés se dio tanto en los más adultos como en los más pequeños, lo que conllevaba no solo un cambio continuo de registro y de método educativo sino de la congregación de grupos de edad combinados que debían colaborar entre sí.

Habiendo considerado previamente esta última contingencia, se optó por un método mixto entre la enseñanza tradicional, en que los investigadores y docentes iniciaban a los presentes en unos conceptos básicos y, el modelo por proyectos (Pérez de Albéniz *et al.*, 2021) para la parte práctica de la actividad, donde los asistentes, investigando a través del trabajo encomendado, no solo adquirirían conocimientos, sino que reforzaban lo aprendido anteriormente de manera teórica.

La inclinación por aplicar ambos métodos vino motivada por la pretensión de suplir las deficiencias o desventajas de cada uno, esto es, frente a la pasividad del alumnado en el modelo tradicional, en la parte práctica, se convirtió en sujeto activo y protagonista, suprimiendo así la falta de dinamismo y motivación con la gamificación, ofreciendo una experiencia lúdica y positiva con que interiorizar el conocimiento.

Si bien es cierto que, al menos en el primero de los talleres ensayados, se adolecía de una estructura que pudiera ser reiterativa en su totalidad por las condiciones específicas del evento, la realidad es que mediante el patrón objetivo (interpretación de láminas), competición (trabajo en equipos coordinados), logro (exposición de estructuras reconocidas),

recompensa (se les concedía un diploma de ‘arqueólogo por un día’ aparte de las pinturas, figuras de arcilla y mosaicos realizados), se consiguió afianzar unas nociones clave, plantar la semilla, aunque no hubiera posibilidad de evaluar a largo plazo el alcance de lo aprendido.

Con todo esto, y con el fin de lograr los objetivos anteriormente propuestos, persiguiendo un proceso de aprendizaje reflexivo mediante la relación entre los conocimientos teóricos y prácticos, así como el desarrollo de habilidades para identificar y resolver problemas (Colomer *et al.*, 2020, p. 2; Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004: 147), se consideró indispensable, además de dicha metodología dinámica de formación-aprendizaje (Vicent *et al.*, 2015; Colomer *et al.*, 2020), incluir una serie de habilidades a adquirir⁷:

- Competencias digitales.
- Competencias personales, sociales y de aprender a aprender: formarse en sociedad y cooperar con personas ajenas al ámbito familiar.
- Competencia en conciencia y expresión culturales: sin el paso previo de conocer el patrimonio y manifestaciones artísticas no existe el segundo basado en el respeto, cuidado, disfrute y transmisión.
- Habilidades blandas: trabajo en equipo, comunicación efectiva, liderazgo de grupo, resolución de problemas mediante un pensamiento crítico, debate, adaptabilidad o gestión del tiempo.

El marco teórico resultaría esencial para introducir al público en materia. Dicho plano se sustenta sobre la arquetípica clase expositiva en la que se abordarían las explicaciones sobre los contenidos a tratar: ¿Qué es la Arqueología? ¿Qué hace un/a arqueólogo/a? ¿Qué es una prospección? ¿Qué es la Arqueología no invasiva?, etc.

⁷ Al respecto *cfr.*: <https://bit.ly/4e4xyX9>

Teniendo en cuenta que los talleres, como ya se ha mencionado, tuvieron una mayor afluencia de público infantil y juvenil, fue necesario adecuar el vocabulario empleado e intentar esclarecer los conceptos más complejos de una forma inteligible. Para ello, se aprovechó el uso de analogías y símiles, especialmente para hacer entender la finalidad y el funcionamiento de los dispositivos con los que se trabaja en la referida disciplina para el estudio del subsuelo de manera no invasiva. Además, se contó en todo momento con medios visuales que apoyaran las explicaciones para que estas fueran más fáciles de comprender.

Para hacer dilucidar al público, por ejemplo, cómo se puede ver qué es lo que hay enterrado a través de la prospección geofísica, se les pidió que pensarán en el georradar y el magnetómetro como herramientas similares a una máquina de rayos X. Así como dichos rayos X atraviesan el cuerpo y establecen una imagen, es decir, una radiografía que permite ver el interior del mismo sin abrirlo injustificadamente, los aparatos usados en la prospección geofísica emiten ciertas señales que penetran en el suelo, captando diferentes tipos de datos con que componer imágenes que posibilitan dilucidar lo que hay bajo tierra sin necesidad de excavar.

De igual modo, también se recurrió a otro paralelismo para describir el funcionamiento de los mencionados dispositivos. En el caso del georradar, el símil de los rayos X se puede llevar un poco más lejos: tal como los rayos X emitidos traspasan el cuerpo humano y se absorben de diferente manera por los huesos y tejidos, creando una imagen que muestra las estructuras internas, así el georradar emite unas ondas (pulso electromagnético) a la superficie que rebotan de manera diferente según la densidad de los diversos materiales enterrados que atraviesen, como rocas, metales, u otros, lo que permite obtener una figura de las estructuras subterráneas.

En el caso del magnetómetro, su funcionamiento se comparó con la atracción entre dos imanes, así como estos detectan y atraen a otros metales cercanos, el magnetómetro localiza las variaciones en el campo magnético de la tierra, lo que permite la distinción de aquellos objetos enterrados con propiedades magnéticas de origen antrópico.

En cuanto a la teledetección por fotografía aérea, se emplearon unas imágenes (Fig. 1) que permitieron explicar de forma sencilla y visual el proceso por el cual aparecen las marcas en los cultivos (*cropmarks*) ocasionadas por estructuras artificiales ocultas en el subsuelo.

FIGURA 1. *Proceso de formación de las cropmarks.*



Fuente: Royal Commission on the Ancient and Historical Monuments of Wales

Tras la exégesis de la teoría, se pasó al reconocimiento visual de algunas imágenes obtenidas tanto por fotografía aérea (Fig. 2) como a través de dispositivos de prospección geofísica (Fig. 3) que mostraban estructuras arqueológicas en el subsuelo. Se enseñó, mediante dichos ejemplos, a buscar pistas enterradas, esto es, a reconocer formas y patrones que se relacionaran con estructuras y anomalías arqueológicas aún enterradas.

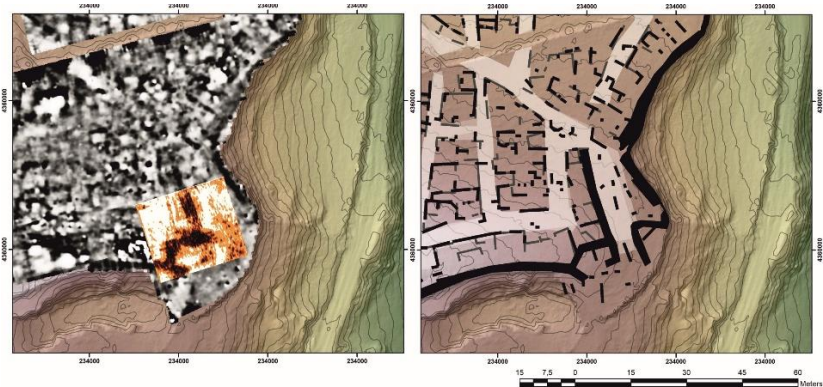
Posteriormente, se iniciaría la parte práctica, en la que una de las estrategias más efectivas fue dejar que los alumnos se convirtieran en los protagonistas de su propio aprendizaje. Dicha práctica consistió en el planteamiento y resolución de un problema, para lo que se dividiría al público en conjuntos formados por dos o tres personas, a los que se repartieron un rotulador y dos imágenes: la primera, de una prospección aérea y, la segunda, de una prospección geofísica (Fig. 4), aclarándoles el contexto de cada una de ellas y dándoles a conocer datos que pudieran ayudar a ‘buscar las pistas enterradas’ como, por ejemplo, la cronología del yacimiento que se hallaba en el subsuelo o el tipo de materiales que salieron en superficie. Cada grupo debía así, marcar sobre las imágenes con el rotulador las posibles estructuras arqueológicas que identificaran. Se les recordaba que tuvieran siempre en cuenta todo lo explicado con anterioridad, sobre todo, la búsqueda de ciertos patrones.

FIGURA 2. Cropmarks en el cultivo que señalan indicios arqueológicos en Rudiae (Lecce, Italia).



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. Sistema defensivo del ángulo Suroeste del recinto B del yacimiento de Villasviejas del Tamuja (Botija, Cáceres). A la izquierda, combinación de los resultados de la prospección geomagnética y georradar. A la derecha, su interpretación



Fuente: Mayoral, V. (Ed.) (2021, p. 218).

Ulteriormente, se pusieron en común los resultados, discutiendo los hallazgos de cada grupo, para lo que se invitaba a un miembro de cada uno a señalar en la imagen proyectada en una pantalla de mayores dimensiones, ante todo el público, cuáles eran las estructuras que su equipo había descubierto. Posteriormente, se les lanzaba algunas preguntas que les hicieran reflexionar e ir más allá de la simple identificación visual: ¿Qué tipo de estructuras creéis que habéis encontrado? ¿A qué tipo de edificación podrían corresponder dichas estructuras? De esta forma se generaba un debate entre todos, favoreciendo un proceso

de aprendizaje reflexivo, así como el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades comunicativas.

FIGURA 4. *Imágenes propuestas para la actividad práctica. A la izquierda, fotogrametría con drones del yacimiento arqueológico de Aquinum (Frosinone, Italia). A la derecha, detalle de los resultados de la prospección magnética en el cuadrante NO del recinto A del yacimiento de Villasviejas del Tamuja (Botija, Cáceres).*



Fuente: Izquierda, cortesía de Giuseppe Ceraudo; derecha, Mayoral, V. (Ed.) (2021, p. 212)

Durante todo este proceso, el arqueólogo debe servir de guía y estimular la discusión. Estas reflexiones son claves para entender no solo el proceso científico, sino también la importancia de la preservación y el respeto por los sitios arqueológicos. El debate se cerraba con la intervención del arqueólogo para puntualizar los diferentes argumentos y despejar las dudas y conceptos que se hubieran mencionado durante la actividad.

Los resultados del aprendizaje que se perseguían incluían la obtención de capacidades para alcanzar un conocimiento global/general de la arqueología no invasiva y familiarizarse con la terminología propia de la disciplina.

4. RESULTADOS

Las experiencias llevadas a cabo han revelado las claras y reales posibilidades que existen de crear y aplicar una metodología de aprendizaje sobre la Arqueología, especialmente sobre arqueología no invasiva, basada en la relación de competencias teóricas y prácticas.

La evaluación de los resultados proviene del análisis de los datos de participación en las actividades, del *feedback* obtenido y el interés prestado por el público durante la realización de las mismas.

Aunque los objetivos generales perseguidos se han alcanzado, la complejidad del tema y el nivel de abstracción requerido provocaron que la tasa de éxito esperada se redujera a un público muy concreto. La cuestión, dada la metodología planteada, no resulta atractiva ni abarcable para un público infantil (3-11 años). No obstante, se ha corroborado que el público idóneo con el que trabajar, dadas las herramientas desarrolladas para la presente metodología, sería algo más juvenil, estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y/o Bachillerato, especialmente a partir de 3º de ESO, donde el trasfondo a analizar se puede vincular directamente con materias cursadas como la Física o la Geografía, entre otras.

La participación del público a través de métodos interactivos, de la reflexión y la discusión favorece su compromiso, su actividad y participación como eje principal, en un proceso donde se convierte en protagonista. Todo ello ha favorecido un espacio de cooperación entre las partes implicadas (público y docentes) que ha permitido explorar nuevas ideas y metodologías activas.

Es por esto que, aún a pesar de los resultados negativos obtenidos en el abanico concreto de edades que iría de los 3 a los 11 años, el balance es positivo, pues ha posibilitado actualizar la metodología inicial conforme se vayan realizando nuevas experiencias para incorporar otros contenidos e intentar diseñar estrategias innovadoras que permitan trabajar con otros tipos de público.

5. DISCUSIÓN

La comunicación del patrimonio cultural a través de diferentes técnicas tiene distintas implicaciones en la enseñanza de los más jóvenes, pero también en función del rango de edad al que se refiera. Ha de tenerse en cuenta que la educación debe extenderse también a los más mayores, pues son aquellos con mayor capacidad de actuación sobre el patrimonio, ya sea en su perjuicio o beneficio.

En esta contribución se han querido analizar algunas de esas repercusiones educativas que pueden definirse como a corto y a largo plazo.

Entre las primeras, se puede observar que durante las explicaciones los jóvenes cedieron un amplio margen para la colaboración ya que, aún a pesar de no conocerse, no dudaron en afrontar los ejercicios con intercambios de información y opiniones entre ellos desde el principio. Sin embargo, en el taller celebrado en Cancho Roano, los participantes sí se conocían entre sí, al ser compañeros de clase, lo que facilitó aún más la labor, pues los grupos se formaron entre aquellos que ya tenían un acercamiento, lo que fomentó una mayor interacción, participación e interés.

Por cuanto respecta a los efectos a largo plazo, cabe destacar la capacidad de asimilación de conceptos, a veces no tan asequibles, y de reintroducirlos en las fases de aplicación de los conocimientos durante las pruebas de reconocimiento de imágenes.

El hecho de que se haya podido hacer comprender y aplicar determinadas nociones relacionadas no sólo con la Arqueología sino también con la teledetección es ya una consecución importante y esencial, principalmente en la franja de edad de los 10 a los 13 años, con el desarrollo en un breve lapso de tiempo de habilidades cognitivas y críticas, incluso de elementos complejos.

La utilización de talleres didácticos para la valorización del patrimonio basados en la experiencia debe considerarse como un elemento relevante para la educación juvenil y su sensibilización hacia el patrimonio cultural que bien podría integrarse en los programas escolares preceptivos (Rabitti y Santini, 2008), siguiendo el concepto de escuela abierta (Nuzzacci, 2010, pp. 11-18).

El uso combinado de clases presenciales participativas y actividades prácticas a través de dibujos, pruebas y proyectos aumentaría visiblemente la educación de los niños y jóvenes en el respeto al patrimonio cultural ajeno y propio, incluso en los casos en que fuera ‘invisible’.

En cuanto al inconveniente más notable, quizá sea la falta de tiempo o rapidez con que se han de hacer los talleres, por estar sometidos a una

duración concreta, lo que quizá no da lugar al afiance total de la idea o a la formulación de todas las preguntas y dudas que puedan tener los alumnos.

5. CONCLUSIONES

Esta contribución pretendía ser el reflejo de los aspectos y datos tanto positivos como negativos o a mejorar, recabados durante las experiencias didácticas habidas, con la intención de transmitir los conceptos más enrevesados en torno a la comprensión, el estudio y la apreciación del patrimonio arqueológico oculto.

Actualmente, gracias a la renovación de las técnicas en la enseñanza, el uso de talleres didácticos para mejorar y aumentar los conocimientos de las mentes más jóvenes está cada vez más extendido. En el campo de la Arqueología, también se ha avanzado en este sentido, sin embargo, sobre el patrimonio arqueológico bajo el subsuelo sigue habiendo cierto vacío, siendo un tema inexplorado, dada la complejidad de transmitir eficazmente las claves para interpretar y comprender lo que no se ve o que a veces solo es intuitivo.

En este contexto, el desarrollo de talleres como los aquí expuestos, puede considerarse un valor añadido para la educación de los jóvenes, pero también un excelente campo de entrenamiento para quienes pretenden difundir este tipo de patrimonio.

Además, el impulso cada vez mayor que recibe la celebración de jornadas como las presentes constituye un importante punto de partida para que este tipo de actividades y experiencias puedan ser compartidas no sólo con quienes se dedican a la Arqueología, sino también con quienes, ocupándose propiamente de la didáctica y la educación, aportan sugerencias y ayuda para mejorar las jornadas de divulgación entre los más jóvenes.

En definitiva, esta aportación no pretende ser la conclusión de una experiencia laboral o formativa, sino más bien un punto de partida para la creación de unos estándares de comunicación, difusión y divulgación útiles para integrar nociones de difícil comprensión y aplicables en diferentes ámbitos: escolar, social y cívico.

6. AGRADECIMIENTOS

Por último, no podemos pasar sin mostrar nuestra más profunda gratitud, al Museo Casa de la Ciencia de Sevilla e instituciones asociadas benefactoras en la celebración de la Noche Europea de los Investigadores de 2023, tanto por su acogida como por su colaboración y soporte económico y personal en el desarrollo de los talleres.

También, por supuesto, al Instituto de Arqueología de Mérida (IAM), que, con todos sus medios, ha apoyado con los resultados fruto de sus labores de investigación y su personal, con los proyectos de investigación: ‘Desarrollo de métodos de mínima invasión para la revalorización socio-cultural de zonas arqueológicas’ (Ref. IB16150), financiado por la Consejería de Economía, Comercio e Innovación de la Junta de Extremadura; ‘Construyendo Tarteso 2.0. Análisis constructivo, espacial y territorial de un modelo arquitectónico en el Valle Medio del Guadiana’ (Ref. PID2019-108180GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; ‘*Vivere in urbe*: Arquitectura residencial y espacio urbano en *Augusta Emerita*’ (PID2019-105376GB-C44), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y, a la subvención FPU20/04317 concedida también por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Especial mención al Laboratorio di Topografia antica e Fotogrammetria (LabTAF) de la Università del Salento (Lecce, Italia), al Ministero dell'Università e della Ricerca por la asignación de fondos procedentes de los recursos del FSE REACT-UE, y al Laboratorio de Arqueología no invasiva (MINARQLAB), unidad integrante del catálogo de servicios científico-técnicos del CSIC adscrita al IAM, por sus recursos aportados tanto en los talleres como para esta publicación.

7. REFERENCIAS

- Acuña Herrera, M. (2021). Así valoran los niños y niñas de Venezuela su Patrimonio Cultural y Natural. *Culture Digitali*, 18-23.
- Alonso, P. y González, D. (2013). Construyendo el pasado, reproduciendo el presente: identidad y arqueología en las recreaciones históricas de indígenas contra romanos en el Noroeste de España. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 68, 305-330.

- Caspistegui, F.J. (2003). Sobre el papel social del historiador o ¿para qué servimos? *Memoria y Civilización*, 6, 191-207.
- Castaño, M.D. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget, *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas Psicoespacios*, 1 (1), 36-46.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford University Press.
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D. y Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12, 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Falcone, A. y D'Eredità, A. (2018). *Archeosocial. L'archeologia riscrive il web: esperienze, strategie e buone pratiche*. Dielle Editore.
- Galina Russell, I. (2011). ¿Qué son las Humanidades Digitales? *Revista Digital Universitaria*, 12 (7), 3-10.
- Mayoral, V. (Ed.) (2021). *Villasviejas del Tamuja (Botija, Cáceres). Desvelamiento del paisaje urbano de un Castro de la Edad del Hierro, MYTRA: Monografías y Trabajos de Arqueología*. Instituto de Arqueología-Mérida.
- Morgan, C. y Winters, J. (2015). Introduction: Critical Blogging in Archaeology. *Internet Archaeology*, 39. <https://doi.org/10.11141/ia.39.11>
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, *Theoria*, 13(1): 145-157.
- Nuzzacci A. (2010). Introduzione. En Spadaro, M.A. (Ed.), *Il museo per tutti: esperienze di didattica museale* (pp. 11-18). Kalòs.
- Pérez de Albéniz, A.; Fonseca, E.; Lucas, B. (Eds.) (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación*. Universidad de la Rioja.
- Rabitti, M. T.; Santini, C. (2008). *Il museo nel curricolo di storia*. Franco Angeli.
- Vicent, N.; Rivero Gracia, M.P.; Feliu Torruella, M. (2015): *Arqueología y tecnologías digitales en educación patrimonial*, *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 83-102. <https://doi.org/10.6018/j/222511>

EL OJO DIGITAL. USO DE TECNOLOGÍAS DE RECONOCIMIENTO ÓPTICO DE CARACTERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA⁸

RAFAEL DURO GARRIDO

Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El uso e introducción de las nuevas tecnologías en el aula ha constituido sin lugar a dudas una de las grandes líneas de la investigación educativa en las últimas décadas. El casi inabarcable abanico de publicaciones al respecto, de las que podemos destacar algunos trabajos recientes, ya sean de un enfoque más general sobre el mundo de la tecnología y la innovación educativa en general (López y Bernal, 2023), o más centradas en etapas educativas como la Educación Primaria (García et al., 2023), la Educación Secundaria Obligatoria (Marín et al., 2023), o la formación universitaria (Iborra, 2023). También contamos con trabajos que se han hecho eco del cambio de paradigma tras el impacto de la COVID-19 en la enseñanza y la praxis educativa (Colomo et al., 2020). En efecto, las tecnologías han tenido un indiscutible impacto en la educación, pero también es cierto que estas no son ya un elemento novedoso, de ahí que el apelativo de nuevas, tantas veces empleado, pueda ponerse en tela de juicio. Ciertamente, internet y los sistemas de acceso a bases de datos y recursos online, por solo citar algunos ejemplos, llevan ya entre nosotros más de veinte años. En este espacio de tiempo se han formado a generaciones enteras de alumnos y alumnas que han crecido ya completamente integrados en el mundo digital y su manejo. Por todo ello, en una publicación actual hay que definir con precisión qué son realmente *nuevas*

⁸ La elaboración de este trabajo ha sido posible gracias al apoyo institucional de la Escuela Universitaria de Osuna y al proyecto de investigación *El universo humano de la Carrera de Indias* (PID2022-141165NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

tecnologías aplicables a la docencia o la investigación educativa, ya que corremos el riesgo de hacer referencia a fenómenos o metodologías que no son realmente novedosas en un sentido estricto.

A esta cuestión hay que añadir otro elemento no menor, y es que el alumnado ha crecido habituado al uso de una gran diversidad de dispositivos, cuyo manejo táctil se ha consolidado, haciéndolos más accesibles. Todo ello, necesariamente, ha derivado en una relación fluida y natural del estudiantado con los dichos dispositivos, pero también con aplicaciones, redes sociales y sistemas de gestión de contenidos de todo tipo y naturaleza. Se constata de este modo un cada vez más evidente desempeño digital en el manejo de estas tecnologías entre el alumnado. Si miramos al profesorado, no obstante, podemos encontrar una situación algo distinta. En muchos casos los y las docentes no han tenido una familiarización tan temprana con estas tecnologías meramente por cuestiones relativas a la edad. Y es que las diferentes generaciones que se han ido incorporando a la docencia en las últimas tres décadas presentan niveles de conocimiento de las tecnologías muy dispares.

Realizando una observación general y contando las excepciones que pueda haber, parece probable que el profesorado de diferentes niveles que accedió a su puesto de trabajo en colegios, centros de Educación Secundaria y universidades en la década de los años ochenta y noventa esté más familiarizado con internet y aplicaciones básicas como programas de ofimática que con dispositivos táctiles portátiles, como por ejemplo las tabletas. No obstante, aquel profesorado incorporado desde los años 2000 y especialmente de 2010 hacia este momento ha podido familiarizarse mucho mejor con todo tipo de aplicaciones educativas y dispositivos inteligentes. La razón de esta diferencia no estribaría solamente en una mera cuestión de edad, sino que ha sido a partir de la segunda década del siglo XXI cuando estos dispositivos han conocido una mayor expansión.

Lógicamente, la conjunción en el aula de un alumnado habituado a estas tecnologías y un profesorado que en ocasiones no se encuentra del todo próximo a estas herramientas genera una evidente brecha entre ambos grupos. Se da pues la paradoja de que en ocasiones algunos alumnos o alumnas puedan tener un desempeño óptimo en este campo que la

persona encargada de su formación académica. Esto no es en sí mismo algo problemático ni preocupante en un principio, ya que hace décadas que el proceso de enseñanza dejó de ser unidireccional en el sentido profesor-alumno para convertirse en una dinámica de enseñanza-aprendizaje en la que tanto unos como otros aprenden. Por eso estas brechas que mencionamos no deben servir para establecer diferencias, sino sobre todo para concienciar al profesorado de la importancia de la innovación docente y el importante papel de la actualización de las metodologías teniendo en cuenta las nuevas realidades tecnológicas que, junto con otros aspectos de índole emocional y ético, son algunos de los retos para la formación del profesorado (Imbernón, 2020).

Como cabe pensar, no es el objetivo de este texto ahondar en la diferente competencia digital que existe entre el alumnado y el profesorado, aunque pocas dudas caben en estos momentos de la importancia del manejo digital para una docencia eficiente. En efecto, en este texto queremos poner de manifiesto la relevancia de las tecnologías en la enseñanza, pero desde un punto de vista mucho más específico. Aunque entre los recursos educativos más conocidos podemos encontrar bases de datos, sitios web o grandes repositorios, existen otros muchos, que quizás por su especificidad pasan desapercibidos en mayor medida.

Para desarrollar esta propuesta hemos tomado como modelo la materia de historia, y dentro de la misma hemos considerado la importancia de la enseñanza y puesta en valor del patrimonio documental. Se trata de un aspecto esencial, aunque que tal y como afirma Margarita Gómez, la asociación de los archivos y bibliotecas con el mundo académico ha generado un cierto desinterés por estas materias (Gómez, 2012). Precisamente por este hecho, consideramos clave toda iniciativa destinada a familiarizar al alumnado de todas las etapas educativas con el patrimonio documental existente en archivos, bibliotecas y otras instituciones. Pero dicho patrimonio presenta un problema estructural: la accesibilidad. Si bien la documentación puede ser más o menos abundante, su lectura se antoja realmente dificultosa debido a la complejidad de las grafías antiguas.

Para solventar este problema contamos con la ayuda de la paleografía, la ciencia encargada de la lectura y análisis de los documentos antiguos.

Sin embargo, aprender a leer dichos documentos mediante las técnicas paleográficas puede antojarse una tarea ardua y sobre todo lenta, ya que conocer las particularidades de las escrituras antiguas lleva mucho tiempo. A ello hay que sumar el hecho de que la paleografía puede resultar excesivamente compleja para el aprendizaje de alumnado de Enseñanza Secundaria o Bachillerato. Es muy probable también que por cuestiones relativas a la organización temporal de los contenidos no haya tiempo para desarrollar estas metodologías.

Para sortear estas dificultades sin renunciar al necesario conocimiento de los documentos antiguos se puede recurrir a las llamadas tecnologías de reconocimiento óptico de caracteres, u OCR por sus siglas en inglés (Optical Character Recognition). Hablamos de tecnologías que, mediante diversos métodos y mecanismos, reconocen los caracteres de un texto y muestran su contenido. De este modo, si un carácter está escrito de diferentes formas o contiene distintos trazos, el programa aislará aquellos elementos comunes para identificarlo siempre de forma unívoca. Con todo, el OCR puede tener también otras funciones, como por ejemplo la traslación de un texto manuscrito a formato de letras legible por los ordenadores para poder procesarlos posteriormente.

No todas las OCR trabajan del mismo modo. Existen varios tipos de tecnologías dependiendo de su funcionamiento, pues si bien es cierto que todas ellas reconocen los textos y los procesan, cada uno de los tipos o subtipos que existen trabajan de una manera. El portal Amazon Web Services establece una clasificación de las OCR en dos grupos atendiendo a su funcionamiento⁹:

- OCR simples: son aquellos que usan algoritmos para identificar patrones coincidentes de cada uno de los caracteres y acto seguido los comparan con la información contenida en una base de datos. Si los patrones identificados coinciden con la información almacenada, se considera que se corresponden con alguno de los caracteres de la base. El principal problema de este sistema es que no hay margen para almacenar en una

⁹ Amazon Web Services (3 de septiembre de 2024). *¿Qué es el reconocimiento óptico de caracteres (OCR)?* <https://bit.ly/3zclOmz>

base de datos todos los caracteres posibles, por lo que inevitablemente habrá carencias.

- OCR inteligentes: En esta ocasión se trata de sistemas que usan las llamadas redes neuronales, que permiten buscar patrones y rasgos comunes en los caracteres que se van leyendo. De este modo no se compara lo que se ve en el texto con una base de datos ya hecha, sino que constantemente se están buscando semejanzas entre lo que se ve en el texto y lo que se procesa en dichas redes. Este funcionamiento es semejante al del cerebro humano, que busca similitudes de forma más eficiente que en el caso anterior.

La anterior clasificación, aunque de forma muy general, nos da una idea de los mecanismos a través de los cuales operan los mencionados OCR. Las tecnologías de reconocimiento óptico de caracteres de las que disponemos en la actualidad son relativamente recientes, pero lo cierto es que gracias a ellas podemos analizar, transcribir e interpretar toda suerte de manuscritos. No obstante, esa no es su única función. Aunque supera con mucho el objeto de estudio de este trabajo, no debemos olvidar que este tipo de tecnología está abriendo nuevos campos de investigación, como la elaboración de catálogos a través de sistemas de búsqueda y reconocimiento inteligente de información, entre otros aspectos (Pérez, 2019). Incluso se han dado experiencias de uso de estas y otras tecnologías similares para el análisis de transcripciones de testimonios orales (Moreno, 2020).

Sin embargo, hemos de ser conscientes de que se trata de una tecnología en desarrollo, en absoluto exenta de errores e imprecisiones. Stefano Bazzaco ha señalado que estas técnicas tienen problemas sobre todo para la transcripción de textos de los siglos XV al XX. El estado de los documentos, la calidad de las reproducciones de los mismos y sobre todo la complejísima paleografía, con diversos tipos de fuentes, serían algunos de ellos (Bazzaco, 2018).

2. OBJETIVOS

Conocidos los tipos y la importancia de las tecnologías OCR, pasamos ahora a analizar sus posibilidades. El objetivo principal de este trabajo es analizar las aplicaciones didácticas que ofrece el reconocimiento óptico de caracteres. Junto con este objetivo principal, y de forma complementaria al mismo, pretendemos también evaluar la viabilidad de la implantación de este software en los centros educativos. De esta forma, a modo de síntesis podemos decir que este trabajo persigue tanto la evaluación de la utilidad de la herramienta para cada nivel educativo como la posibilidad de disponer de ella en los diferentes centros.

De forma complementaria a estos objetivos podemos destacar los siguientes:

- Evaluar la importancia del análisis documental en las diferentes etapas educativas.
- Analizar algunos de los programas de OCR disponibles.
- Investigar acerca de la posibilidad de implementar actividades utilizando las herramientas OCR.

La consecución de los objetivos descritos se llevará a cabo en coherencia con una metodología de trabajo concreta, cuya estructura y características enunciaremos a continuación.

3. METODOLOGÍA

La estructura metodológica del presente trabajo tendrá una naturaleza bipartita. En primer lugar, analizaremos las ventajas e inconvenientes de las OCR, y seguidamente haremos un estudio de viabilidad para poder aplicarlas en los centros educativos. Esta doble línea de trabajo viene motivada por el diseño previo de los objetivos trazados.

De este modo, la metodología de análisis se basará en tres ítems principales:

- Posibilidad de aplicación.
- Relación con los objetivos de la etapa.

- Viabilidad curricular y económica de la propuesta.

A través del análisis de estas tres variables pondremos en práctica la consecución de los objetivos tanto principales como complementarios que hemos explicitado en el punto anterior. La metodología de evaluación se aplicará tanto en Secundaria como en Bachillerato y la universidad. La elección de estas tres etapas viene dada por las características de su alumnado, que desde la ESO dispone de un desarrollo cognitivo que le permite comprender mejor las ideas abstractas, así como valorar en mayor medida el patrimonio histórico y documental. En el ámbito universitario hay que decir que la propuesta se aplicaría sobre todo a titulaciones de Historia, Historia del Arte y Filología, grados en los que la comprensión de los manuscritos tiene un peso mayor.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

El estudio de las posibilidades de las OCR en el ámbito de las diferentes etapas educativas está indisolublemente ligado al cumplimiento de los objetivos de dichas etapas. A continuación, destacamos aquellos objetivos que en cada etapa se refieren directa o indirectamente al estudio y valoración del patrimonio documental.

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria encontramos diversos objetivos de la etapa, recogidos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, en su artículo 7, entre los que destacamos los objetivos e y j, respectivamente (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, p. 9):

- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

Como puede verse, ambos objetivos tienen que ver con la importancia del análisis documental. El primero con la gestión de la información y su tratamiento, y el segundo con la valoración del patrimonio cultural propiamente dicho.

Si acudimos a los objetivos de la etapa del Bachillerato, encontramos también referencias a la importancia de los textos y las nuevas tecnologías en su artículo 7, y más específicamente en los objetivos h e i, respectivamente (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, p. 8):

- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

Como puede verse, en el caso del Bachillerato los objetivos tienen más que ver con el manejo de las nuevas tecnologías que con la valoración del propio patrimonio documental. Circunstancia esta comprensible por otra parte, habida cuenta de la necesidad de desarrollo en las competencias digitales que los estándares curriculares actuales suelen exigir.

En el caso de las universidades no encontramos una referencia clara a objetivos relacionados con el patrimonio documental, aunque en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario se enuncian las funciones de la Universidad, algunas de las cuales contemplan el uso de las nuevas tecnologías y su importancia en la innovación, más concretamente en su artículo 2.¹⁰

Sin embargo, en su artículo 21 la presente ley nos habla del patrimonio de las universidades, y en este punto sí incide en mayor medida en su acervo documental. Concretamente, se dice en su punto 4: "Las universidades digitalizarán y harán accesibles de manera progresiva sus

¹⁰ Nos referimos a las funciones b y c específicamente, que de forma general contemplan estos supuestos.

archivos y fondos bibliotecarios con el fin de democratizar el acceso al saber científico y cultural." (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, p. 26). En efecto, la digitalización del patrimonio documental de las universidades constituye un elemento esencial para la puesta en valor del mismo y para hacerlo accesible al resto de la sociedad. Como puede verse pues, la digitalización y comprensión de los textos ya sea mediante las tecnologías OCR u otros métodos, no es solo una forma de acercar al alumnado a esta documentación, sino una vía para democratizar su acceso.

Así pues, es fácil apreciar la importancia que en todos los niveles educativos se da tanto al conocimiento del patrimonio documental como a la destreza en el manejo de las nuevas tecnologías. La implantación de herramientas de lectura de manuscritos como las que proponemos no solo iría dirigida a la puesta en valor del acervo documental de las instituciones de cara al alumnado, sino que también contribuiría a la difusión del mismo al resto de la sociedad.

Para llevar al aula nuestra propuesta didáctica podemos destacar algunos softwares de reconocimiento de caracteres que pueden ser de utilidad:

- Transkribus: Se trata de un programa de reconocimiento de textos en línea muy enfocado al ámbito del análisis documental. Cuenta con un software para el reconocimiento de textos y la posibilidad de crear modelos de IA personalizados con el fin de hacer más eficiente el proceso de interpretación de caracteres. Adicionalmente, presenta una herramienta para el reconocimiento de registros procedentes de tablas. El producto cuenta con modelos de suscripción mensuales y anuales dependiendo del número de páginas procesadas al mes, pero también dispone de una versión de prueba gratuita.
- OCR4all: Software OCR que permite digitalizar y leer manuscritos. En su sitio web se asegura que la gran baza de este software es su adecuación para usuarios sin experiencia previa en estas tecnologías gracias a su interfaz consistente. Hay que decir además que una de las grandes ventajas del programa es su gratuidad y su condición de software de código abierto.

Las anteriores son dos de los muchos programas a los que podemos recurrir para la elaboración y desarrollo de propuestas didácticas, que hemos seleccionado por ser dos de los grandes representantes de estas tecnologías. Además, cada uno de ellos cuenta con diferentes funciones y prestaciones, siendo uno de pago con versión de prueba y el otro gratuito.

No obstante, como cabe pensar, estos no son en absoluto los únicos modelos de tecnologías OCR que podemos encontrar. Existen infinidad de recursos que han ido adoptando la tecnología de reconocimiento de caracteres. Algunos de ellos, por cierto, pormenorizadamente analizados en trabajos como los de Lisbet Milagros Guerra y Eriberto Venegas (2014). Es fácil así comprobar que efectivamente tenemos a nuestra disposición una gran variedad de recursos de todo tipo para la transcripción, análisis e interpretación de los textos históricos manuscritos. Es por ello que llegados a este punto se debe plantear la discusión sobre la posibilidad de llevar al aula estos programas, y de qué modo podría hacerse.

En este sentido podemos trazar un esquema bipartito en el que tengamos en cuenta dos factores: las funcionalidades y el precio. Aunque se trata de tecnologías que han llegado al mercado hace relativamente poco tiempo, lo cierto es que si observamos las capacidades de los programas analizados y sus características rápidamente podremos comprobar su idoneidad. Ya que el objetivo de este trabajo es llevar al aula la documentación histórica, todas las aplicaciones analizadas cumplen sobradamente con dicho objetivo. En efecto, todas las aplicaciones que cuenten con tecnologías OCR serán capaces de reconocer caracteres en un texto escrito, pero debe atenderse muy bien a que los aplicativos estén centrados en la documentación histórica ya que esta tiene particularidades paleográficas que es necesario considerar. Además, las escrituras antiguas varían de unas lenguas a otras por aspectos como las abreviaturas, las expresiones u otros aspectos. En lo referente a la accesibilidad, ya hemos visto que los softwares evaluados son muy accesibles para usuarios no avanzados o incluso para los no familiarizados en absoluto con estas tecnologías.

Otro de los aspectos clave es el precio. Es evidente que a la hora de implementar tecnologías de este tipo en el aula es necesario evaluar la viabilidad económica de la propuesta, sobre todo porque en parte el

precio puede depender de las prestaciones que ofrece el programa. En este sentido la decisión es muy particular, ya que la elección de una u otra herramienta dependerá de las necesidades y posibilidades de cada centro educativo. Por fortuna, para aquellos centros con menos recursos económicos es posible contar con aplicativos sin coste alguno. La diferencia entre los gratuitos y los de pago, esencialmente, estribaría en las funciones de las que queramos disponer más allá de la mera transcripción documental. En cualquier caso, la posibilidad de acceder a las versiones de prueba de los programas de pago puede servir a los y las docentes como un medio para evaluar su utilidad y decidir adquirirlos o no en base a su experiencia en el aula. Naturalmente, además, la inclinación o no a integrar este tipo de producto tendrá que ver con el desempeño de las actividades que se puedan plantear y el éxito que puedan tener estas iniciativas.

Plantearemos ahora algunas actividades para realizar en clase con el fin de implementar estas técnicas en los niveles educativos de los que hemos hablado. Se trata de actividades evaluables en clase y moduladas en su dificultad. El esquema que seguirán todas ellas será el siguiente:

1. Planteamiento general de la actividad¹¹

En primer lugar, el profesor/a presentará en clase un documento fotografiado original de un archivo que permita la realización de fotografías. El documento no puede tener una transcripción publicada previamente para que la actividad tenga sentido. La extensión de este será de un folio preferiblemente y en este primer momento de la actividad el docente dará un contexto general del documento, con datos como:

- Fecha del manuscrito.
- Lugar de producción.
- Institución emisora.

¹¹ Plantearemos primero el desarrollo genérico de la actividad, con aquellos puntos comunes a todas las etapas educativas. Posteriormente adaptaremos estos aspectos generales a la etapa en cuestión, ya sea la ESO, el Bachillerato o la Universidad.

- Contexto histórico en el que se produjo el documento.
2. Una vez desarrollada esta explicación preliminar se procederá a aplicar la tecnología OCR al documento. Es muy probable que la transcripción realizada con el programa presente errores dentro del margen de la aplicación, que deberán ser corregidos en los momentos posteriores a la realización de la actividad. Dichos errores deberán ser solventados por el profesorado, bien por su cuenta o en colaboración con los alumnos dependiendo de la etapa educativa.
 3. Posteriormente se proyectará el documento original junto con la transcripción y el alumnado podrá leerlo, comparando ambos textos.
 4. Para concluir, el alumnado deberá trabajar el documento en cuestión en clase por grupos de tres personas y elaborar respuestas a diferentes preguntas según su nivel educativo. Las repuestas serán defendidas en clase en una exposición oral, de forma que cada miembro de cada grupo podrá hablar.

Expuesto el planteamiento general, pasamos a desglosar las adaptaciones de esta actividad para cada nivel educativo:

- En la actividad diseñada para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se tomarán una serie de medidas a fin de facilitar el trabajo de la paleografía de los documentos: En primer lugar, el documento deberá ser del siglo XVIII preferiblemente ya que los manuscritos de esta cronología presentan una paleografía más legible en promedio, lo que disminuye la dificultad de la actividad. Además, la corrección de la transcripción dada por el programa deberá ser realizada por el profesorado, que explicará a los alumnos y alumnas el motivo de las correcciones.
- En la actividad diseñada para la universidad introducimos algunas modificaciones. Se utilizarán documentos de los siglos XVI o XVII, que presentan una escritura más compleja, y la

corrección de las transcripciones se realizará entre el docente y los alumnos de forma colaborativa.

El alumnado responderá posteriormente a un cuestionario también adaptado a su nivel. Las preguntas a realizar en el grupo de la ESO serán las siguientes:

1. Resume brevemente el contenido del documento.
2. ¿Qué diferencia encuentras entre los documentos del siglo XVIII y los de la actualidad?
3. Explica si crees que el documento visto en clase es importante para conocer el pasado y razona y desarrolla tu respuesta.

Las preguntas para el Bachillerato serán las siguientes:

1. Describe la estructura del documento, su organización y características.
2. Explica qué relación tiene este documento con la historia del lugar en el que se produjo.
3. Expón algunas de las medidas que se podrían tomar para la conservación de manuscritos como este y por qué es importante preservar este patrimonio documental.

Las cuestiones en la Universidad seguirán la siguiente estructura:

1. Analiza y expón las características del soporte del manuscrito y los elementos esenciales de su paleografía.
2. Desarrolla ampliamente las partes en las que se estructura la información del documento.
3. Pon en relación el contenido del documento con la institución que lo produjo y evalúa su trascendencia en el contexto histórico en el que se desarrolló.

Como se ha dicho, la respuesta a estas cuestiones se expondrá en clase, ocupándose cada miembro del grupo de una de ellas.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de las tecnologías de todo tipo es una dinámica creciente en el ámbito educativo que desde hace décadas está transformando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante una implantación gradual es importante que tanto docentes como discentes utilicen estas tecnologías y sobre todo que permanezcan receptivos a actualizarse en el empleo de nuevas herramientas y recursos.

En línea con esta idea, el presente trabajo se ha centrado en el desarrollo de una propuesta de uso de la tecnología OCR como una vía para familiarizar al alumnado con la importancia del patrimonio y el análisis documental. El uso de uno u otro programa a la hora de llevar al aula estas tecnologías tiene que ver con diversos factores, entre los que podemos destacar las funciones, la accesibilidad de su interfaz o el precio, entre otros.

Es también importante que las actividades no queden en un simple ejercicio de uso de la tecnología en cuestión, sino que impliquen al alumnado en el proceso. Para ello, culminamos con una propuesta de actividad general que pueda adaptarse a los diferentes niveles educativos.

En conclusión, podemos decir que en estos momentos de rápido cambio tecnológico, social y generacional la actitud ante las innovaciones de todo tipo es un factor crucial. Resulta vital pues que los y las docentes permanezcan receptivos a introducir estas innovaciones que, por otra parte, no llevan mucho tiempo en términos de trabajo pero que sí pueden motivar al alumnado en cualquier momento de su vida académica. Además, la proliferación de iniciativas como la expuesta en este trabajo supondrían una nueva forma de trabajar aspectos como la importancia del patrimonio documental y cultural, fin recogido en la legislación educativa.

6. BIBLIOGRAFÍA

Amazon Web Services (3 de septiembre de 2024). ¿Qué es el reconocimiento óptico de caracteres (OCR)? <https://bit.ly/3zclOmz>

- Bazzaco, S. (2018). El progetto Manbrino y las tecnologías OCR. Estado de la cuestión. *Historias fingidas*, (6), 257-272
- Colomo, E., Sánchez, E., Ruiz, J. y Sánchez, J. (coords.) (2020). La tecnología como eje del cambio metodológico. Universidad de Málaga
- García, S., García, C.M., Gil, C. (2023). Las nuevas tecnologías y el rendimiento académico. Estudio de caso en Educación Primaria. *Zona próxima*, (39), 34-53
- Gómez, M. (2012). El patrimonio documental y bibliográfico como patrimonio cultural. En M. Ángeles Peinado Herreros (coord.). I Congreso Internacional. "El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo. Investigación e innovación" (pp. 1036-1047). Universidad Internacional de Andalucía
- Guerra, L. M. y Vanegas, E. (2014), Doclux OCR: software libre para la restauración y transcripción de imágenes archivísticas, *3C Tecnología. Glosas de innovación aplicadas a la pyme*, 3(1), 21-33
- Iborra, S. (2023). ¿Cómo aprender en tiempos de la inteligencia artificial? Nuevas herramientas para la Educación Superior. En Carlos Hervás, Pedro Román, Jesús García y Catalina Argüello (coords.). *Conexiones digitales. Las tecnologías como puentes de aprendizaje* (pp. 580-599). Dykinson
- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista científico profesional de la pedagogía y la psicopedagogía*, (5), 103-112
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. 22 de marzo de 2023. *Boletín Oficial del Estado*. No. 70 del 23/03/2023
- López, E. y Bernal, C. (coords.) (2023). Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento. Dykinson
- Marín, V., Sampedro, B.E., Vega, E.M. (2023). Creencias del profesorado de Educación Secundaria en torno al uso de la Realidad Mixta en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(1), 85-97
- Moreno, I. (2020), Análisis cuantitativo de un corpus textual de historia oral utilizando Voyant Tools. *Publicaciones de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales*, 1(1), 98-103
- Pérez, P. (2019). Sintaxis alfabética y representación textual. De las bibliotecas y la mediación de sus catálogos. 1616. *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, (9), 35-66

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo de 2022. Boletín Oficial del Estado. No. 76 del 30/03/2022

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 5 de abril de 2022. Boletín Oficial del Estado. No. 82 del 06/04/2022

Sitio web de la aplicación OCR4all (3 de septiembre de 2024)
<https://bit.ly/3MuUvHj>

Sitio web de la aplicación Transkribus (3 de septiembre de 2024)
<https://bit.ly/4ebpfZR>

EL ITINERARIO DEL AUTOESTOPISTA IMPERIAL: LA RADIO UNIVERSITARIA COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

ÁLVARO CORRALES ÁLVAREZ

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

RAFAEL HIDALGO PRIETO

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

ISABEL GRANADOS CHIGUER

Instituto de Arqueología de Mérida (CSIC-Junta de Extremadura)

PEDRO MIGUEL NARANJO

Instituto de Arqueología de Mérida (CSIC-Junta de Extremadura)

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los cambios que se han producido en el entorno comunicativo han conllevado un desarrollo de las tecnologías digitales sin precedentes. Este fenómeno ha supuesto el acceso masivo y el consumo diario de los medios (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 76; García *et al.*, 2014, p. 15; Ramírez, *et al.*, 2016, p. 55; Núñez *et al.*, 2022, p. 179). Por este motivo resulta fundamental y urgente una formación integral en alfabetización mediática, para dotar al alumnado de un espíritu crítico y las herramientas necesarias que le permitan interpretar la realidad cotidiana. La finalidad de la competencia mediática es desarrollar en el alumnado las capacidades suficientes para interactuar con los medios de forma crítica y creativa.

En el marco jurídico educativo actual existen cuatro competencias claves que ayudan a una auténtica adaptación en el contexto de las sociedades de la información: la competencia lingüística, la competencia digital, la competencia social y cívica y la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. La adquisición de todas las

competencias se validó mediante encuesta realizada por el alumnado involucrado en este proyecto de innovación docente.

Uno de los ejes más importantes en la producción de conocimiento en la actual sociedad de la información es la educación por medio de herramientas colaborativas de la web 2.0., participativa por naturaleza, donde los prosumidores (productores y consumidores de información) no solo leen, sino que también discuten, valoran, publican y comparten. La capacitación de los alumnos en uso apropiado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación les permite afrontar la búsqueda, la organización y el uso de información de fuentes variadas, este hecho resulta de gran interés para las ciencias humanas. Estas cualidades lo hacen ideal para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo la interconexión entre profesores y alumnos.

Los profesores de la Universidad Pablo de Olavide implicados en este proyecto Isabel María Sánchez Ramos, José Ramón Carrillo Díaz-Pinés, Maite Velázquez Guerrero y Adalberto Ottati, además de los dos autores de la Olavide ideamos, pues, una actividad didáctica que, al ser implementada, adquirió su pleno valor de actividad de aprendizaje. Así, la idea principal del proyecto de innovación fue la de coeducar desde una perspectiva constructivista. La acción consistió en la formación en la competencia mediática del alumnado para difundir el patrimonio arqueológico, a través de la radio universitaria, RadiOlavide, relativo a los palacios helenísticos, villas y palacios imperiales romanos, así como sus consecuentes durante la Antigüedad Tardía cuyo conocimiento resulta de vital importancia para el correcto seguimiento de las asignaturas del área de Arqueología de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (grado en Humanidades; grado en Geografía e Historia; doble grado en Humanidades y Traducción e Interpretación); Paisaje y Poblamiento Histórico en el Mediterráneo (grado en Geografía e Historia) y Arqueología docencia en inglés (grado en Geografía e Historia). Entre todas las asignaturas participaron de esta actividad que se evaluó como enseñanza práctica una cifra estimada en 150 alumnos. Para poder contrastar el grado de satisfacción de nuestro alumnado se elaboró un cuestionario específico, con el que esperábamos constatar que, tras la realización de las actividades con herramientas Web 2.0, los alumnos

manifestarían obtener mayores beneficios en su aprendizaje, mejorando así tanto su nivel de competencia mediática como la adquisición de competencias generales ya mencionadas con anterioridad y las específicas de las asignaturas implicadas en los grados mencionados involucrados en este proyecto de innovación docente.

La radio universitaria RadiOlavide jugó un papel transcendental en la implementación del proyecto de innovación. La personalidad de esta radio es una emisora participativa y comunitaria con el fin de dinamizar y cohesionar el tejido humano e institucional dentro de la comunidad universitaria. El universo sonoro de la Universidad Pablo de Olavide se sustenta sobre tres pilares: la comunicación, la dinamización socioeducativa y el recurso pedagógico. Dentro de este incomparable marco decidimos incorporar a la parrilla el programa El Itinerario del Autoestopista Imperial¹², que se define en su cabecera con tono burlón como un programa de RadiOlavide de género cultural y educativo en el que se dan a conocer villas y palacios imperiales que tienen como denominador común la cultura romana.

FIGURA 1. Logotipo del programa para RadiOlavide



Fuente: Elaboración propia.

¹² <https://bit.ly/4dbCMjO>

No se trata de un itinerario romano, pues nunca se publicó en la época romana y, hasta que ocurrió su emisión, ningún romano oyó hablar de él. No obstante, es un programa de radio absolutamente notable. El programa de emisión mensual contó con cinco secciones fijas: localización de la villa o *palatium*, la historia de la investigación, la secuencia ocupacional, la interpretación arquitectónica y el debate bibliográfico. Aunque en su origen se concibió para el desarrollo en un curso académico, el buen hacer de los agentes involucrados y la buena acogida por parte del público de los programas emitidos hizo que decidiéramos prorrogarlo un curso académico más¹³.

La radio comunitaria nos permitió comunicar nuestra pasión por la arqueología promoviendo en el alumnado la fluidez en la expresión oral, el uso de la biblioteca universitaria, la utilización de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, el respeto de las opiniones y puntos de vista ajenos, el emprendimiento y la solución de problemas, el pensamiento crítico y el desarrollo de la creatividad e innovación en la democratización del conocimiento de la arquitectura romana.

2. OBJETIVOS

Los objetivos perseguidos con el desarrollo del proyecto de innovación docente fueron varios. En primer lugar, crear un programa en la radio universitaria RadiOlavide para fomentar la divulgación del patrimonio histórico-arqueológico. Específicamente acerca de las villas y palacios imperiales de época romana, por constituir una de las principales líneas de investigación del área de arqueología de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En segundo término, conseguir que el alumnado se familiarizase con las nuevas tecnologías y supiera utilizarlas con rigor científico, distinguiendo los recursos que siguen unos parámetros académicos de los que no lo hacen. El tercero de los objetivos propuestos era conseguir que los contenidos creados y consumidos por el alumnado sirviera en la planificación del estudio de las asignaturas involucradas en el proyecto de innovación docente. En última instancia, se favoreció

¹³ <https://bit.ly/46FB1Jf>

la difusión de las buenas prácticas docentes, consiguiendo que el profesorado se implicase en el desarrollo de contenidos de calidad de una manera novedosa y atractiva para el alumnado.

3. METODOLOGÍA

A fin de cumplir con los objetivos de este proyecto de innovación, se seleccionó una metodología mixta que, permitiese potenciar la experiencia colaborativa con metodologías activas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de las asignaturas Arqueología (grado en Humanidades; grado en Geografía e Historia; doble grado en Humanidades y Traducción e Interpretación); Paisaje y Poblamiento Histórico en el Mediterráneo (grado en Geografía e Historia) y Arqueología docencia en inglés (grado en Geografía e Historia).

Para ello, como ya se ha señalado, se empleó un diseño de investigación con métodos mixtos. En los diseños con métodos mixtos se combinan al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en el mismo estudio o investigación. La motivación para utilizar un enfoque de métodos mixtos es el reconocimiento de las dificultades de evaluar los cambios en la experiencia del aprendizaje únicamente sobre la base de datos procedentes de cuestionarios (componente cuantitativo), es decir, determinar si los cambios en las respuestas de las preguntas o ítems formulados reflejaban cambios reales en dicha experiencia. Así, se diseñó la evaluación para abordar este desafío mediante la combinación de datos cuantitativos, a través de un cuestionario sobre conceptos significativos (selección de contenidos) y el aprendizaje declarado con productos (actividad práctica) que pudiera medir los cambios de aprendizaje reales, y datos cualitativos (consideraciones personales) procedentes de grupos de discusión que arrojaran luz sobre la experiencia.

El uso de varios métodos se realizó secuencialmente procurando respetar en todo momento el carácter específico de cada uno de ellos. En un primer momento se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño cuasi experimental pretest/post-test donde se empleó como técnica de investigación el cuestionario, que se administró antes del comienzo de la actividad evaluable como práctica (pre-test) y al finalizar (post-test).

La razón de utilizar el cuestionario como técnica de investigación responde también a los objetivos del estudio por ser un procedimiento de exploración de ideas y de conocimientos generales. En un segundo momento, la información obtenida se completó con técnicas cualitativas. Se eligió un diseño cualitativo informado por la teoría fundamentada. Se escuchó activamente al alumnado de las asignaturas involucradas formando grupos de discusión como técnica de investigación. La pretensión principal fue registrar puntos de vista, planteamientos, emociones y sentimientos de la totalidad del alumnado involucrado en el proyecto de innovación en torno a las actividades realizadas, de modo que se pudiera profundizar en la vivencia subjetiva en la experiencia del aprendizaje. En el análisis se han buscado coherencias y contradicciones en el discurso de los estudiantes, intentando preservar específicamente las palabras únicas e individuales, ya que reflejaron sus propias y particulares vivencias en torno a las actividades. La decisión sobre la formación de grupos de discusión respondió también a los objetivos del estudio, por su flexibilidad y apertura a la libre expresión de opiniones en común. Toda la información fue recogida mediante un cuestionario:

FIGURA 2. Cuestionario que muestra los ítems analizados

CUESTIONARIO FINAL PID. Valore los siguientes aspectos:

1. La tarea propuesta ha promovido la Píndex en la expresión oral:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. La metodología utilizada en la realización del trabajo ha fomentado la utilización de recursos periodísticos (entrevistas, entrevistas, videos, etc.):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. La tarea propuesta ha promovido el uso de la biblioteca universitaria:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. La metodología utilizada en la realización del trabajo ha fomentado la utilización de las TIC:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. En caso de haber existido, valore el interés de la experiencia del uso de la radio universitaria:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. El trabajo propuesto ha facilitado el acercamiento a las normas de comunicación y a respetar opiniones y puntos de vista ajenos:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. La metodología utilizada en la realización del trabajo ha fomentado la relación del alumnado y la comunidad educativa universitaria:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. La tarea propuesta ha promovido el emprendimiento y la solución de problemas:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. La metodología utilizada en la realización del trabajo ha fomentado el pensamiento crítico:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. La tarea propuesta ha promovido el desarrollo de la creatividad e innovación en el tratamiento de los temas:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indique brevemente los aspectos positivos que considere sobre el planteamiento de la asignatura y el desarrollo de los contenidos:

Propuestas de mejora:

Fuente: Elaboración propia.

Para la adquisición de la competencia mediática a través de la creación del programa de radio El itinerario del autoestopista imperial se facilitó

al alumnado una serie de materiales orientativos. Entre ellos destacamos *Manual Básico para radios comunitarias*, editado por la comisión de radio del Consejo de Estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide; *Hacer diciendo. Cartilla de formación para la producción periodística en radios populares, ciudadanas y públicas*, editado por Radio Revés (2007), así como *Manual urgente para radialistas apasionados* (López Vigil, 2009). La lectura de estas referencias proporcionó al alumnado los instrumentos adecuados para aprender el lenguaje radiofónico y desempeñar de un modo efectivo el género cultural del programa.

4. RESULTADOS

Para valorar el efecto de la radio universitaria en la adquisición de la competencia mediática por parte del alumnado involucrado en el proyecto de innovación docente presentamos, a modo de muestra, los resultados comparados de las respuestas al cuestionario por el alumnado de las asignaturas Arqueología docencia en español (código 305020) y Arqueología docencia en inglés (código 305011).

La primera de las asignaturas, aquella impartida en español contó con una población de 19 estudiantes, mientras que la segunda de la asignatura impartida en inglés contó con una población de 14 estudiantes. El primer ítem valorado aludía al desarrollo de la competencia lingüística, pues perseguía saber si los alumnos se habían percatado de una mejora en la expresión oral. Los resultados fueron positivos para ambas clases, siendo la respuesta media en español valorada con un 7,2 mientras que en inglés el impacto fue superior con una puntuación de 8,8. La segunda cuestión, también se relacionaba con la competencia lingüística, buscando la valoración de la utilización de recursos prosódicos recibiendo una respuesta de 6,9 para el aula en español y de 8,6 para el aula en inglés. El tercer ítem pretendía valorar el uso de la biblioteca universitaria por parte del alumnado para la búsqueda de información de los contenidos que debían difundir en el programa. La respuesta de la sesión impartida en español fue de 6,4 mientras que la sesión impartida en inglés ofreció una respuesta de 7,1 puntos.

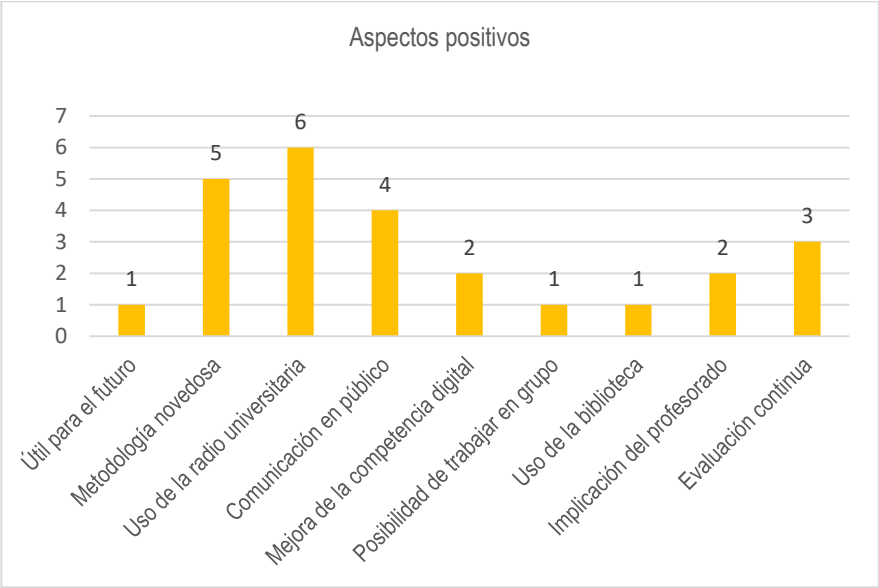
El cuarto ítem buscaba la valoración del desarrollo de la competencia digital en el alumnado mediante el fomento de las Tecnologías de la Información y Comunicación. La sesión de arqueología en español estimó una puntuación media de 7,7 mientras que la sesión impartida en inglés valoró este aspecto con 8,5 puntos. El quinto ítem perseguía conocer la valoración del alumnado de la experiencia sobre la radio universitaria refiriéndose al espacio físico y al uso del equipamiento radiofónico. La respuesta de la sesión impartida en español fue de 8,1 mientras que el del grupo de docencia en inglés valoró la experiencia en 9,4. El sexto ítem se centraba en la competencia social y cívica pues ponía el foco en aspectos como las normas de comunicación y el respeto de opiniones y puntos de vistas ajenos. La valoración de la clase impartida en español se quedó en 5,9 puntos, mientras que la estimación de la docencia impartida en inglés llegó hasta los 7,7. El séptimo aspecto a valorar seguía incidiendo en la competencia social y cívica pues se centraba en la relación de los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje o lo que es lo mismo, si la realización del proyecto había servido para fomentar la interacción entre el alumnado y el profesorado. La respuesta del grupo impartido en español fue de 6,6, mientras que el del grupo impartido en inglés fue de 7,9.

Los tres últimos ítems buscaban conocer el desarrollo de la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor a través de cuestiones concretas. Así, el octavo punto se centraba en el fomento del emprendimiento y la solución de problemas. La valoración del grupo con docencia en español fue de 6,9, mientras que la respuesta del grupo con docencia en inglés llegó hasta los 8,1 puntos. El noveno ítem ponía el foco en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Las respuestas de la sesión impartida en español se quedaron en 6,4 puntos frente a los 7,6 obtenidos por el grupo impartido en inglés. El último ítem sometido a evaluación del alumnado manifestaba el desarrollo de la creatividad y la innovación en la realización del proyecto. La respuesta del grupo impartido en español se quedó en 7,5 puntos, frente a los 8,3 del grupo impartido en inglés.

La parte cualitativa del cuestionario, de respuesta abierta, permitió conocer aquellos aspectos valorados positivamente, así como señalar

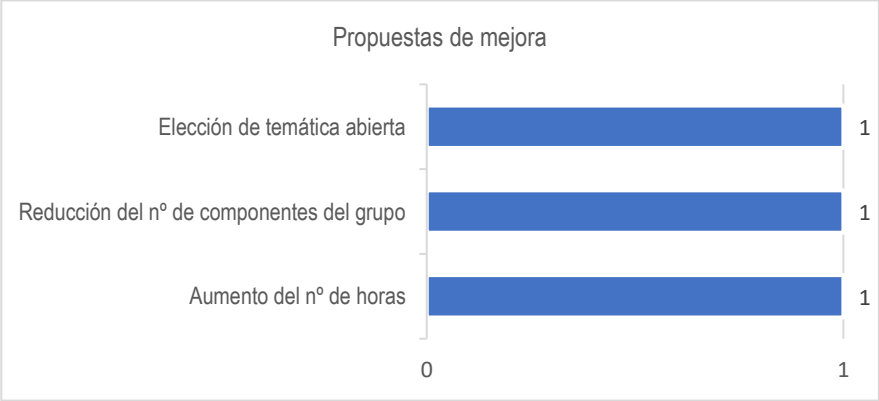
aquellos aspectos mejorables. Con la finalidad de ofrecer respuestas significativas se han tratado de uniformizar en bloques las respuestas individuales de la población de muestra:

GRÁFICO 1. Aspectos positivos destacados por el grupo con docencia en español.



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. Aspectos mejorables destacados por el grupo con docencia en español



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 3. Aspectos positivos destacados por el grupo con docencia en inglés



Fuente: Elaboración propia

La única propuesta de mejora por parte del alumnado con docencia en inglés fue la de poder elegir el tema de investigación libremente. Sugerencia que se estudiará para futuras acciones innovativas.

5. DISCUSIÓN

Las encuestas de satisfacción del alumnado acerca del proyecto de innovación promovido por el Seminario de Arqueología de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y ejecutado en la radio universitaria fueron un instrumento óptimo para investigar el objeto de estudio del proyecto. En este sentido, las encuestas posibilitaron la recolección de datos de la población acerca del desarrollo de la competencia lingüística, de la competencia digital, de la competencia social y cívica y de la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. El impacto de estas competencias resultó fundamental para la adquisición de la competencia mediática, en una sociedad en la que la influencia de los medios de comunicación crece a un ritmo exponencial. Gracias a ello, nuestro alumnado está mejor formado para contextualizar la información y ser crítico con la naturaleza informativa que le rodea a diario.

Antes de valorar en profundidad los resultados descritos en el epígrafe anterior se considera necesario advertir algunas generalidades sobre la población estadística. En este sentido la población uno (arqueología docencia en español) está formada por 19 estudiantes de segundo curso del grado de Geografía e Historia, mientras que la población dos (arqueología docencia en inglés) está formada por 14 estudiantes de segundo curso de dos dobles grados, uno en Ciencias Ambientales y Geografía e Historia y otro en Geografía e Historia y Relaciones Internacionales. Así, en primer lugar, se ha observado como la media de las puntuaciones de la población uno (arqueología docencia en español) ha sido igual a 7,0, mientras que las medias globales de la población dos (arqueología docencia en inglés) ha sido igual a 8,2. La diferencia de estudiantes que conforman las poblaciones no resulta significativa para la desviación observada en las respuestas. Sin embargo, la formación de la población ha sido fundamental en las respuestas obtenidas. En este sentido cabe advertir que, las notas de corte de acceso a los dobles grados son mayores a los de los grados simples, resultando, por tanto, como una de las características de esos estudiantes una preparación previa mayor. Esta circunstancia se refleja en la madurez de las respuestas recogidas en la encuesta.

Los ítems que buscaban analizar el desarrollo de la competencia lingüística (1-3) estaban enfocados en la fluidez de la expresión oral, la utilización de recursos prosódicos y el uso de la biblioteca como recurso. En este sentido, la autopercepción de incremento en las habilidades relacionadas con la competencia lingüística fue superior en la segunda población (8,1) que en la primera (6,7).

Las cuestiones que perseguían conocer el desarrollo de la competencia digital (4-5) mediante el fomento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en general y la radio en particular obtuvieron igualmente una media superior en la segunda población (8,9) frente a la primera (7,9).

Los ítems que valoraban la adquisición de la competencia social y cívica (6-7) estaban centrados en el respeto de las opiniones y puntos de vistas ajenos, así como la interacción entre alumnado y profesorado. Nuevamente, los resultados obtenidos por la población dos (7,8) sobre la población uno (6,2).

En último término, las cuestiones que se centraban en la adquisición de la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (8-10) volvieron a obtener una respuesta mayor por parte de la población dos (8,1) sobre la población uno (6,9).

Las respuestas abiertas posibilitaron conocer tanto los aspectos positivos del proyecto como el margen de mejora de la propuesta. En lo que respecta a la percepción de los estudiantes, el desarrollo de la competencia mediática usando la radio universitaria como recurso es una metodología novedosa, pues la mayor parte del alumnado desconocía la existencia de estas infraestructuras y equipamientos. Este desconocimiento inicial se traducía en la ausencia de familiarización con el uso del recurso y la potencialidad de la radio como medio de divulgación del patrimonio arqueológico. Los estudiantes han percibido una mejora en sus habilidades comunicativas que se tradujo en un incremento notable de la competencia lingüística. Asimismo, la competencia social y cívica tuvo un impacto notable tanto en las relaciones horizontales entre los diferentes miembros de los equipos de trabajo, como en las relaciones verticales entre el profesorado y el alumnado. Todo ello se traduce en una mejora de las relaciones dentro del ecosistema universitario. En última instancia, resulta interesante resaltar que buena parte de los egresados de estos grados culminan su camino como profesores de enseñanzas medias en los que esto les sirve como recurso que pueden utilizar, a su vez, en el futuro como docentes.

6. CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que el uso de la radio en ámbitos universitarios promueve el desarrollo de la competencia mediática en el alumnado, ya sea, en materias con docencia impartida en español u otros idiomas como el inglés en este caso de estudio. Para ello, a través de un cuestionario se han evaluado las respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems vinculados a cuatro competencias íntimamente ligadas a la competencia mediática como son la competencia lingüística, la competencia digital, la competencia social y cívica y la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Los resultados fueron positivos para todos los indicadores analizados, pues el conjunto de respuestas fue siempre mayor que cinco. En orden creciente, el conjunto de respuestas evidenció que el impacto del uso de la radio, si bien reforzó actitudes positivas como el respeto a las opiniones ajenas y otros puntos de vista o la mejora entre las relaciones sociales en el ecosistema universitario tanto entre profesorado y alumnado como estudiantes entre sí, el impacto en la competencia social y cívica obtuvo una valoración media global de 7 puntos. La siguiente competencia con un afianzamiento de valores positivos para el alumnado fue la competencia lingüística. En este caso, el uso de la radio fue efectivo para apuntalar la fluidez del alumnado ante un discurso público ignoto, pues si bien desconocían el alcance de su audiencia, entendían que el público sería mayor que la ocupación máxima de las aulas universitarias en las que suelen desenvolverse sus presentaciones cotidianas. En este sentido, también se mejoraron los recursos prosódicos como la entonación, la emotividad, el volumen, el ritmo o la dicción. La competencia lingüística escaló hasta una valoración global de 7,4 puntos.

Las dos competencias mejor desarrolladas con el uso de la radio fueron la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia digital, respectivamente. La primera de ellas obtuvo una valoración de 7,5 puntos, ligeramente superior a la puntuación obtenida por el desarrollo de la competencia lingüística, lo que le valió para situarse como segunda en este ranking particular. En este sentido, la creación de contenidos para un programa de radio fue la fórmula para el emprendimiento y la solución del problema inicial planteado, la divulgación del patrimonio arqueológico. El fomento del espíritu crítico estuvo presente a lo largo del proyecto en las fases de selección de contenidos a presentar en el programa debiendo contrastar y validar que todas las informaciones eran rigurosamente correctas en el plano histórico-arqueológico. Asimismo, la creación del programa y la innovación en el tratamiento del tema a través de la fórmula de la radio universitaria fueron percibidas por el alumnado como una propuesta innovadora. Finalmente, la competencia que mayor impacto tuvo fue la competencia digital, alcanzando una valoración media global de 8,4 puntos. Ello demuestra los efectos positivos de la radio universitaria en el fomento de

las Tecnologías de la Información y la Comunicación. De hecho, no en vano, la radio puede ser considerada como el primer canal con simbiosis tecnológica con el objetivo de medio usado para informar y comunicar. El alumnado señaló de manera mayoritaria que la utilización del espacio de RadiOlavide fue una experiencia positiva y que a raíz del programa Itinerario del autoestopista imperial conocieron la infraestructura y un capital humano desconocido, resaltando la actividad como útil no solo para su presente sino también para su futuro.

Otro de los resultados obtenidos, mediante la investigación realizada dentro del marco del proyecto de innovación, de acuerdo a las respuestas de la población estadística mostró los efectos positivos del uso de la radio en la educación universitaria, así como la sinergia con la sociedad debido a las características particulares de la radio universitaria. En este sentido, la radio de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla ofrece una programación variada, pero con un foco preeminente en temáticas humanísticas y culturales. En este contexto, es donde se crea el programa del Itinerario del autoestopista imperial. Un programa en el que el alumnado fue prosumidor, pues a la vez que generaba los contenidos, éstos eran consumidos por los autores y sus compañeros para la preparación de materias relacionadas con la cultura romana. Cabe destacar que este programa ha sido pionero en la divulgación de contenidos de naturaleza arqueológica en RadiOlavide. Además de incrementar la visibilidad de la arqueología en la ciudad de Sevilla y en la comunidad de Andalucía, el programa animó a otras instituciones universitarias a realizar un proyecto similar. En este sentido, nuestro proyecto piloto tiene la capacidad de ser replicado con posterioridad, como se ha comprobado con la creación de un proyecto de innovación docente en la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección de la profesora María del Rosario Cebrián Fernández, titulado “Pódcast arqueología y yacimientos. Una propuesta transversal para la enseñanza/aprendizaje de la disciplina arqueológica y la divulgación científica”. La exportación del modelo con un éxito ya testado demuestra que la radio universitaria sirve para vehicular contenidos a la sociedad desde el ámbito académico. Se trata pues de un recurso que hasta ahora ha estado infravalorado en las universidades, pero como demuestran estas experiencias se

puede crear un contenido atractivo y cumplir con la misión de devolver a la sociedad parte de su inversión en los proyectos. Desde esta contribución animamos, pues, a que otros colegas arqueólogos implementen en sus trabajos, ya sea en universidades u organismos públicos o privados de investigación una radiofórmula para la divulgación de los resultados de sus quehaceres cotidianos, pues esto facilitará que la sociedad conozca mejor nuestra ciencia y profesión. Bajo la premisa de que solo se protege lo que se conoce, este tipo de acciones de divulgación son de vital interés y resultan fundamentales para que los agentes sociales tengan las herramientas oportunas para cuidar de su pasado.

A modo de conclusión, el uso de la radio universitaria ha tenido pues dos vertientes diferenciadas. De una parte, la formación del alumnado en la competencia mediática, pues como vimos al inicio, la influencia de los medios de masas en la vida cotidiana se ha incrementado de manera espectacular en la sociedad de la información. De otra parte, los pódcast del Itinerario del autoestopista imperial dan voz a la necesaria divulgación del pasado a la sociedad desde el ámbito académico. El desarrollo de unos contenidos rigurosos y en formato audio de libre acceso ofrece una visión patrimonial de la Arqueología capacitada para la creación de vínculos con la sociedad. No solo desde el punto de vista de suscitar y promover el interés por el pasado, sino siendo capaz de crear una sensibilización social en la que los individuos sientan los restos arqueológicos como propios y velen por su promoción. En síntesis, la creación del programa ha servido para la alfabetización mediática del alumnado universitario, así como para cumplir con el deber inexcusable de dar a conocer los resultados de las investigaciones a la sociedad. El hecho de dar visibilidad a los restos arqueológicos de nuestros yacimientos definitivamente ayuda a tomar conciencia y a intentar proteger el patrimonio para poder legarlo a generaciones futuras.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro más sincero agradecimiento a Noelia Cámeron Núñez, técnica de RadiOlavide por su inestimable colaboración para que la radio universitaria fuera como una casa tanto para el alumnado como el

profesorado. Igualmente, a los estudiantes involucrados en las rutas y visitas sin su compromiso el programa no hubiera sido posible. En extensión a los compañeros del Seminario de Arqueología implicados en el proyecto. Finalmente, a los colegas del Instituto de Arqueología de Mérida por el *feedback* sobre los pódcast.

8. REFERENCIAS

- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX (38), 75-82
<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García-Ruiz, R., Gozávez, V. y Aguaded, J.I. (2014). La competencia mediática como reto para la educación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- López Vigil, J.I. (2009). *Manual urgente para radialistas apasionados*. Educación Radiofónica de Bolivia.
- Núñez Fernández, V., Aceituno-Aceituno, P., Lanza Escobedo, D., y Sánchez Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 28 (1), 621-637. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.77511>
- Radio Revés (2007). *Hacer diciendo. Cartilla de formación para la producción periodística en radios populares, ciudadanas y públicas*, Universidad Nacional de Córdoba <https://bit.ly/3Z1Vx55>
- Ramírez García, A. Renés Arellano, P. y Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación primaria. *Aula Abierta*, 44, 55-62. bit.ly/3AHU2is

¿QUÉ PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO?

ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El cambio climático, como pone de manifiesto el Informe del *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC, 2022), es uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la sociedad actual. En dicho informe se da relevancia a la adaptación al calentamiento global debido a sus efectos ya constatados como el aumento de la temperatura, pérdida del confort climático, la intensificación de los fenómenos atmosféricos extremos, etc.

Tener en cuenta este fenómeno es fundamental debido a las graves repercusiones que el calentamiento global tiene sobre el medio, la economía y la sociedad a nivel planetario. El aumento de las temperaturas medias, el deshielo, el aumento del nivel del mar y la intensificación de fenómenos atmosféricos extremos son solo algunas de las consecuencias visibles que están afectando el equilibrio del planeta. Ignorar este hecho implica exponerse a una crisis de dimensiones catastróficas que no solo afectará a las generaciones futuras, sino que ya está impactando la vida diaria de la sociedad actual.

El cambio climático está exacerbando fenómenos como sequías, inundaciones, olas de calor, temporales marítimos, etc., lo que pone en riesgo la seguridad alimentaria y el acceso al agua en muchas regiones, entre otros. La alteración de los ciclos naturales está afectando la producción agrícola, lo que podría generar crisis alimentarias globales, especialmente en países en vías de desarrollo. Además, el incremento de las temperaturas y la contaminación del aire están contribuyendo al

deterioro de la salud humana, aumentando la incidencia de enfermedades respiratorias y cardiovasculares.

Si se tiene en cuenta el contexto económico, los desastres naturales relacionados con el cambio climático generan costos enormes para los gobiernos, empresas y ciudadanos. Los daños en infraestructuras, la pérdida de cultivos y el desplazamiento de personas (migrantes climáticos) implican inversiones masivas en reconstrucción y asistencia humanitaria. Asimismo, el calentamiento global está afectando sectores clave como el turismo, la pesca y la agricultura, reduciendo la estabilidad económica en muchas regiones.

Por ello, es crucial considerar que este fenómeno no afecta a todas las personas por igual: las sociedades más pobres y vulnerables son las más expuestas a sus consecuencias. Tener en cuenta este fenómeno significa promover soluciones equitativas y sostenibles que ayuden a mitigar su impacto y adaptarse a un presente en el que el equilibrio ambiental debe ser una prioridad global.

Para solucionar este problema, o mejor dicho, para su adaptación, el futuro de la sociedad depende, en parte, de la toma de conciencia sobre esta cuestión (Woo, 2022; Kim y Jin, 2024). Por ello, concienciar y enseñar el cambio climático con rigor es un hecho que preocupa e interesa a la colectividad, y en particular, al ámbito educativo (Ojala, 2022; Senevirathne *et al.*, 2022; Yli-Panula *et al.*, 2022; Rouhiainen y Haanpää, 2024).

La problemática actual del cambio climático es una de las más urgentes y complejas que enfrenta la humanidad. A pesar de las advertencias científicas y los esfuerzos internacionales para frenar el calentamiento global, los efectos se están acelerando, y sus consecuencias son cada vez más evidentes. Entre las principales preocupaciones se encuentra el aumento de las temperaturas globales, que ya ha superado los 1,1 °C desde la era preindustrial, acercándonosle peligrosamente al límite de 1,5 °C establecido en el Acuerdo de París de 2015.

Uno de los mayores retos es la intensificación de los fenómenos meteorológicos extremos. Sequías prolongadas, inundaciones devastadoras,

huracanes y olas de calor cada vez más severas están afectando a millones de personas en todo el mundo.

Otro aspecto crítico es el deshielo de los casquetes polares y el aumento del nivel del mar, lo que pone en riesgo a las zonas costeras y pequeñas islas. Si el ritmo de derretimiento sigue aumentando, muchas zonas habitadas podrían quedar sumergidas en las próximas décadas, forzando desplazamientos masivos y creando nuevas crisis migratorias.

Además, existe una creciente desigualdad en la lucha contra el cambio climático. Los países más industrializados, responsables de la mayor parte de las emisiones de gases de efecto invernadero, tienen más recursos para mitigar los efectos y adaptarse, mientras que las naciones en desarrollo, que suelen ser las más afectadas, carecen de las herramientas y el apoyo financiero necesario para afrontar la crisis.

Por otra parte, cabe destacar que la falta de acción política decidida sigue siendo un obstáculo. A pesar de los compromisos internacionales, muchos gobiernos y sectores económicos no han adoptado las medidas necesarias para reducir emisiones, promover energías limpias y transformar sus economías hacia un modelo más sostenible. Asimismo, cabe destacar que en los países desarrollados como es el caso español, no ha sido hasta fecha reciente (última década) cuando han surgido nuevas políticas educativas decididas y más comprometidas para enseñar el cambio climático. Por ejemplo, la Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética incorpora en su Título VIII (“Educación, Investigación e Innovación en la lucha contra el cambio climático y la transición energética”) el Artículo 35 donde se fomenta y pone de manifiesto la importancia de este fenómeno para su enseñanza en el currículo escolar (“Artículo 35. Educación y capacitación frente al cambio climático”):

1. El sistema educativo español promoverá la implicación de la sociedad española en las respuestas frente al cambio climático, reforzando el conocimiento sobre el cambio climático y sus implicaciones, la capacitación para una actividad técnica y profesional baja en carbono y resiliente frente al cambio del clima y la adquisición de la necesaria responsabilidad personal y social.

2. El Gobierno revisará el tratamiento del cambio climático y la sostenibilidad en el currículo básico de las enseñanzas que forman parte del Sistema Educativo de manera transversal, incluyendo los elementos necesarios para hacer realidad una educación para el desarrollo sostenible. Asimismo, el Gobierno, en el ámbito de sus competencias, impulsará las acciones que garanticen la adecuada formación del profesorado en esta materia. El Gobierno promoverá que las universidades procedan a la revisión del tratamiento del cambio climático en los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales en los que resulte coherente conforme a las competencias inherentes a los mismos, así como la formación del profesorado universitario en este ámbito.
3. El Gobierno revisará y mantendrá actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, así como el catálogo de ofertas formativas en el ámbito de la Formación Profesional que capaciten en perfiles profesionales propios de la sostenibilidad medioambiental y del cambio climático y la transición energética.
4. El Gobierno, en el ámbito de sus competencias, incentivará el proceso de acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, y por vías no formales de formación, fomentando la educación y capacitación para avanzar en la lucha contra el cambio climático y la transición energética.
5. El Gobierno tendrá en cuenta la influencia que tiene la educación informal junto a la educación formal y la educación no formal, y hará uso de ella para realizar campañas de sensibilización y concienciación hacia la ciudadanía sobre los efectos del cambio climático y sobre el impacto que tiene la actividad humana en él. Además, el Gobierno y las distintas Administraciones Públicas reconocerán y pondrán los medios y recursos necesarios para que las entidades puedan realizar actividades de educación no formal, entendiendo que es una vía más para promover la implicación en la lucha contra el cambio climático de colectivos especialmente vulnerables como son la infancia y la juventud.

¿Por qué es importante enseñar el cambio climático? Enseñar sobre el cambio climático es crucial para preparar a las generaciones presentes y futuras frente a uno de los desafíos globales más urgentes. La educación sobre este tema no solo ofrece conocimientos sobre las causas y consecuencias del cambio climático, sino que también fomenta la conciencia crítica y la capacidad para tomar decisiones informadas y responsables.

En primer lugar, la comprensión del cambio climático permite que las personas entiendan su papel en el ciclo ambiental. Saber cómo las actividades humanas, como la quema de combustibles fósiles y la deforestación, contribuyen al calentamiento global es fundamental para cambiar hábitos y comportamientos. La educación puede ayudar a reducir la huella de carbono individual y colectiva mediante la promoción de prácticas sostenibles, como el ahorro de energía, el reciclaje y el uso de energías renovables.

Además, la enseñanza del calentamiento global es clave para fomentar la resiliencia ante los efectos adversos que ya se están registrando, como inundaciones, sequías y olas de calor más intensas. Los/as estudiantes que comprendan estos riesgos estarán mejor preparados para adaptarse y tomar medidas que protejan tanto sus comunidades (familias) como su entorno.

También es importante porque forma ciudadanos/as responsables y comprometidos/as. El cambio climático no es solo un problema ambiental, sino también un asunto ético, social y económico que afecta a las personas de manera desigual. Enseñar a los/as estudiantes a comprender esta interconexión les permite desarrollar un sentido de justicia climática, motivándolos a exigir y promover políticas sostenibles en sus comunidades y en el ámbito global. Por tanto, la educación sobre el cambio climático fomenta el desarrollo de soluciones innovadoras, ya que al inspirar a las mentes jóvenes a buscar alternativas tecnológicas, sociales y económicas, se abre el camino hacia un futuro más sostenible, donde se puedan mitigar los impactos del calentamiento global y construir un planeta más habitable para todos/as.

En cuanto al interés por la enseñanza de este fenómeno; algunos autores (Morote *et al.*, 2022; Sánchez-Almodóvar *et al.*, 2023) han manifestado que la educación es uno de los factores no estructurales más importantes para su adaptación. Sin embargo, como explican Morote y Olcina (2023), esta variable (la educación) sigue sin tener la atención necesaria desde las políticas de adaptación al cambio climático, en predominio de otras medidas estructurales y/o políticas de mitigación y reducción de emisiones de CO₂. Es decir, la adaptación al cambio climático tradicionalmente se ha realizado desde otras perspectivas y ámbitos, cuando el contexto educativo es también uno de los frentes desde donde se puede actuar para incrementar la resiliencia socio-territorial.

No obstante, es cierto que, en los últimos años, el factor educación está teniendo un notable protagonismo para hacer frente a este fenómeno. Por ejemplo, esto ha sido señalado por diferentes organismos internacionales como el propio IPCC en su Quinto Informe (IPCC, 2014), donde ya se puso de manifiesto que la educación era una de las acciones fundamentales para la adaptación de las sociedades al cambio climático. También, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) respalda esta variable como uno de los elementos más importantes a la hora de mitigar los efectos del calentamiento global (Objetivo de Desarrollo Sostenible nº13 “Acción por el clima”).

Para el caso español, este tema también ha sido objeto de interés desde diferente normativa como ya se ha puesto de manifiesto con la Ley 7/2021 de Cambio Climático. Asimismo, cabría destacar la nueva ley en materia de Educación, la LOMLOE (Ministerio de la Presidencia, Justicia, y relaciones con las Cortes, 2020), que dedica una mayor atención a los contenidos sobre la sostenibilidad y la resiliencia territorial que la anterior normativa (LOMCE).

Por ejemplo, si se atiende a los currículos, para el caso de la Educación Primaria (5º/6º -11/12 años), en el Real Decreto 157/2022, en la asignatura de “Conocimiento del Medio”, estos contenidos se pueden encontrar en el bloque de “Sociedades y Territorios”:

- El clima y el paisaje. Los fenómenos atmosféricos. Toma y registro de datos meteorológicos y su representación gráfica y

visual. Las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG).
Relación entre las zonas climáticas y la diversidad de paisajes.

- El cambio climático. Introducción a las causas y consecuencias del cambio climático, y su impacto en los paisajes de la Tierra. Medidas de mitigación y de adaptación.
- Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia e interdependencia entre personas, sociedades y medio natural.
- La transformación y la degradación de los ecosistemas naturales por la acción humana. Conservación y protección de la naturaleza. El maltrato animal y su prevención.
- Estilos de vida sostenible. El consumo y la producción responsables, la alimentación equilibrada y sostenible, el uso eficiente del agua y la energía, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos.

En cuanto a la Educación Secundaria, el currículo nacional, que se rige por el Real Decreto 217/2022, en la asignatura de Geografía e Historia, dichos saberes básicos se localizan en el bloque de “Retos del mundo actual”:

- Emergencia climática: elementos y factores que condicionan el clima y el impacto de las actividades humanas. Métodos de recogida de datos meteorológicos e interpretación de gráficos. Riesgos y catástrofes climáticas en el presente, en el pasado y en el futuro. Vulnerabilidad, prevención y resiliencia de la población ante las catástrofes naturales y los efectos del cambio climático.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible. Emergencia climática y sostenibilidad.
- Relación entre factores naturales y antrópicos en la Tierra. Globalización, movimientos migratorios e interculturalidad. Los avances tecnológicos y la conciencia ecosocial.

Y en cuanto a Bachillerato (Real Decreto 243/2022), en la materia de Geografía, en el Bloque B “La sostenibilidad del medio físico de España”:

- Actores físicos y diversidad de paisajes y ecosistemas. Análisis de los condicionantes geomorfológicos, bioclimáticos, edáficos, hídricos y relativos a las actividades humanas y prevención de los riesgos asociados para las personas.
- Diversidad climática de España. Análisis comparativos de distribución y representación de climas. Emergencia climática: cambios en los patrones termopluviométricos; causas, consecuencias y medidas de mitigación y adaptación. Estrategias de interpretación del tiempo y alertas meteorológicas; webs y aplicaciones móviles.
- Biodiversidad, suelos y red hídrica. Características por regiones naturales. Impacto de las actividades humanas y efectos sobre las mismas: pérdida de biodiversidad, de suelos y gestión del agua. Interpretación de imágenes, cartografía y datos. Riesgos generados por las personas.
- Políticas ambientales en España y la Unión Europea: uso de herramientas de diagnóstico. La red de Espacios Naturales Protegidos y la red Natura 2000. El debate sobre los cambios del modelo de desarrollo: el principio de sostenibilidad.

En relación con la concepción de la sociedad sobre el cambio climático, destaca la influencia que tienen los medios de comunicación (Morote *et al.*, 2021). Y ello, se debe como consecuencia de la proliferación de las denominadas *fake news* y estereotipos que se crean en la representación social de las cohortes más jóvenes. De hecho, Morote *et al.* (2021) han analizado la información que sobre este fenómeno tiene la mayoría del profesorado en formación procede de Internet, la TV y las redes sociales.

En relación con estas fuentes de información, Kažys (2018) pone de manifiesto el peligro que puede suponer la recepción de información poco fiable y rigurosa, al igual que la falsedad y manipulación de las noticias (Lutzke *et al.*, 2021). Este hecho (información falsa y poco rigurosa), incluso se ha trasladado a los contenidos que se reproducen en los libros de texto de Ciencias Sociales como han comprobado Morote y Olcina (2024). En ellos predomina una información con errores científicos, excesiva influencia de los medios digitales y una visión

catastrofista del cambio climático. Asimismo, estos autores han comprobado una escasa atención a la escala local para la enseñanza del calentamiento global y sus efectos asociados.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación son analizar, para el caso del alumnado escolar (3^{er} Educación Primaria, Educación Secundaria, y Bachillerato) que cursa la materia de Ciencias Sociales y/o Geografía (España): 1. qué sabe sobre el cambio climático; y 2. los efectos que perciben en su vida cotidiana. La idea, por tanto, es comparar si coincide lo que saben acerca del cambio climático con lo que perciben en su cotidianidad. Asimismo, se analizará si existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres etapas educativas.

En cuanto a las hipótesis de partida, cabe indicar que el alumnado tendría un conocimiento reducido sobre el cambio climático y se relacionaría con un efecto de la mala praxis del ser humano (hipótesis nº1). Respecto a los efectos percibidos, estos serían los eventos atmosféricos extremos (hipótesis nº2). Asimismo, cabría esperar diferencias estadísticamente significativas entre la etapa escolar (Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato) (hipótesis nº3).

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al diseño de la investigación, el estudio se caracteriza por ser explicativo y correlacional de tipo mixto (no experimental) (Moreno-Vera & Martínez-Leguizamo, 2022). Y en cuanto a la dimensión temporal, el diseño es transversal, ya que la información obtenida se ha recopilado en diferentes momentos puntuales (tres cursos académicos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023).

3.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La selección de los estudiantes se ha llevado a cabo mediante un muestreo no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia) a partir de

los 3 cursos académicos ya comentados. Los/as participantes de esta investigación han sido estudiantes de Educación Primaria (3^{er} ciclo; 5º y 6º curso; 10-12 años), Educación Secundaria (1º, 2º, 3º y 4º de ESO; 12-16 años) y Bachillerato (1º y 2º de Bachillerato; 16-18 años), procedentes de diferentes centros educativos públicos de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana (España). En todos estos cursos, los/as participantes cursan la asignatura de Ciencias Sociales y/o Geografía.

El total del alumnado que ha participado asciende a 1.328 estudiantes, distribuyéndose de la siguiente manera: $n = 378$ (28,4%; 3^{er} ciclo de Educación Primaria); $n = 673$ (50,7%; Educación Secundaria); $n = 277$ (20,8%; Bachillerato). En relación con las características desde el punto de vista del género, las cifras son similares: chicos (52,4%; $n = 696$); chicas (47,6%; $n = 632$). Y en cuanto a la edad, la edad media del conjunto de los participantes asciende a 13,4 años.

3.3. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Para completar los objetivos propuestos de esta investigación se ha pasado un cuestionario, previamente validado y utilizado en investigaciones previas (Morote y Hernández, 2022). El cuestionario consta de tres bloques y un total de 12 ítems: Bloque 1) formación sobre el cambio climático; Bloque 2) percepción del cambio climático; y Bloque 3) soluciones y propuestas para la adaptación al calentamiento global. Para este trabajo, teniendo en cuenta los objetivos planteados, los ítems analizados pertenecen al Bloque 2: Ítem 5 y 6 (objetivo específico nº1); e Ítem 9 (objetivo específico nº2) (ver Tabla 1).

TABLA 1. *Ítems analizados del cuestionario*

Bloque 2. Percepción del cambio climático	
Ítem 5. ¿Qué es el cambio climático?	Pregunta de respuesta abierta.
Ítem 6. ¿Crees que el clima está cambiando? (marca con una X). Responde del 1 al 5, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.	Pregunta de respuesta Escala Likert (1-5).
Ítem 9. ¿Podrías indicar algún efecto que notes del cambio climático?	Pregunta de respuesta abierta.

Fuente: elaboración propia

Para evaluar la validez de constructo se llevaron a cabo varios procedimientos. Primero, se realizó un análisis estadístico de las variables ordinales. Para estas variables se comprobó que existía una desviación estándar aceptable ya que el valor obtenido se situaba entre $0 < 1$. En segundo lugar, el constructo se sometió a la prueba de validez de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que indica si el análisis factorial del instrumento es aceptable o no. La prueba KMO arrojó un resultado positivo de 0,507 que, según otros estudios de confiabilidad factorial, se considera de nivel aceptable (Pérez-Gil *et al.*, 2000). En tercer lugar, al tratarse de un cuestionario mixto (cuantitativo y cualitativo), se realizó la prueba de Chi-Cuadrado de Friedman (X^2 de Friedman). Esta prueba dio un valor positivo de $p = 0,001$, lejos de cero ($p < 0,05$), lo que indica que no existe discrepancia entre las variables, por tanto, las variables son dependientes unas de otras (Sharpe, 2015). Esto otorga un positivo valor de fiabilidad a la investigación como se ha señalado en otros estudios de Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Martínez-Leguizamo, 2022).

3.4. PROCEDIMIENTO

En cuanto al procedimiento, el cuestionario utilizado en esta investigación se administró en una sesión intermedia (segundo cuatrimestre de los cursos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023) en la asignatura de Ciencias Sociales (ahora “Conocimiento del Medio”; Educación Primaria) y Geografía (Educación Secundaria y Bachillerato), y con un tiempo de respuesta de 10 minutos.

Asimismo, cabe indicar que el estudio se realizó según las directrices de la Declaración de Helsinki (Declaración de la Asociación Médica Mundial), garantizando el compromiso ético-filosófico y el respeto indeclinable a la dignidad humana, la privacidad, la integridad física y moral, así como la protección de los datos personales en el tratamiento de la encuesta a lo largo de la investigación.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

En relación con el procedimiento de análisis de datos, se utilizó el programa SPSS v.28 para llevar a cabo un análisis estadístico-inferencial

(pruebas no paramétricas) de frecuencias y porcentajes. Para la realización de las pruebas no paramétricas se ha utilizado el test de H de Kruskal-Wallis cuando ha sido necesario relacionar variables ordinales (Ítem 6) con nominales (etapa escolar: Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato). Asimismo, se ha utilizado la prueba de Chi-Cuadrado (χ^2) cuando ha sido necesario correlacionar variables nominales (ítems 5 y 9) con la etapa escolar siguiendo el procedimiento de otros estudios (ver Moreno-Vera y Martínez-Leguizamo, 2022). Además, se han codificado las opiniones de las respuestas abiertas (información cualitativa) del Ítem 5 y 9 (ver Gráficos 1 y 2).

4. RESULTADOS

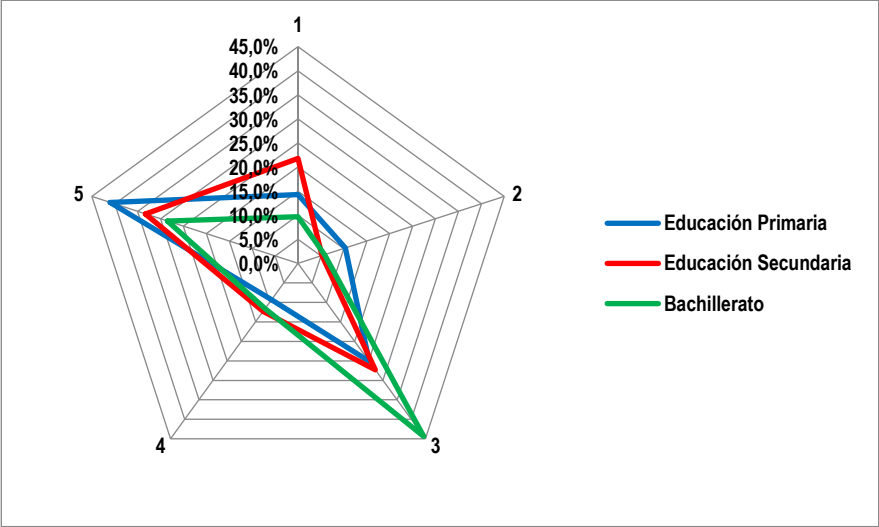
4.1. EL CAMBIO CLIMÁTICO SEGÚN LOS/AS ESTUDIANTES

En primer lugar, se han analizado las respuestas que tienen que ver con el conocimiento del cambio climático según el alumnado (Ítem 5). Los resultados ponen de manifiesto que hay una disparidad de opiniones. Por un lado, se insiste en que este fenómeno es un cambio del clima (pero sin mencionar en ningún momento la acción del ser humano; opción nº4) (el 34,5%; $n=458$). Y por otro, que el cambio climático es un fenómeno debido a la acción del ser humano (opción nº2; 30,3%; $n=402$). Asimismo, cabe destacar que un 17,2% ($n=228$) no ha sabido responder a esta pregunta (ver Gráfico 1).

A la hora de analizar si existen diferencias en las respuestas según la etapa escolar (Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato) (Gráfico 1), se observa que el alumnado de Bachillerato ha respondido más a la opción nº2 (“cambios en el clima por la acción del ser humano”) (44,4%; $n=123$). En cambio, los/as participantes de Educación Primaria han respondido con una mayor frecuencia a la opción nº4 (“cambio de clima –sin mencionar la acción del ser humano”) (41,0%; $n=155$).

La prueba de Chi-Cuadrado ha dado como resultado que la asociación de estas dos variables es significativa (Chi-Cuadrado de Pearson = 62,477; $p=0,001$). Por tanto, se asocian significativamente ($p<0,05$) e indica que son variables dependientes unas de otras.

GRÁFICO 1. Ítem 5. “¿Qué es el cambio climático?”



Fuente: resultados del cuestionario. Nota: codificación del Ítem 5: 1 (“Ns/Nc”); 2 (“Problema que afecta al planeta”); 3 (“Cambios en el clima por la acción del ser humano”); 4 (“Efecto invernadero/calentamiento global”); 5 (“Cambio del clima (sin mencionar la acción del ser humano). Resultados de la prueba estadística: Chi-Cuadrado de Pearson = 62,477; $p = 0,001$. Elaboración propia.

TABLA 2. Ítem 6. “¿Crees que el clima está cambiando?”

Etapa escolar		1	2	3	4	5	Total
Ed. Primaria	n	5	14	97	138	124	378
	%	1,3%	3,7%	25,7%	36,5%	32,8%	100,0%
Ed. Secundaria	n	8	24	144	240	257	673
	%	1,2%	3,6%	21,4%	35,7%	38,2%	100,0%
Bachillerato	n	5	12	23	94	143	277
	%	1,8%	4,3%	8,3%	33,9%	51,6%	100,0%
Total	n	18	50	264	472	524	1328
	%	1,4%	3,8%	19,9%	35,5%	39,5%	100,0%

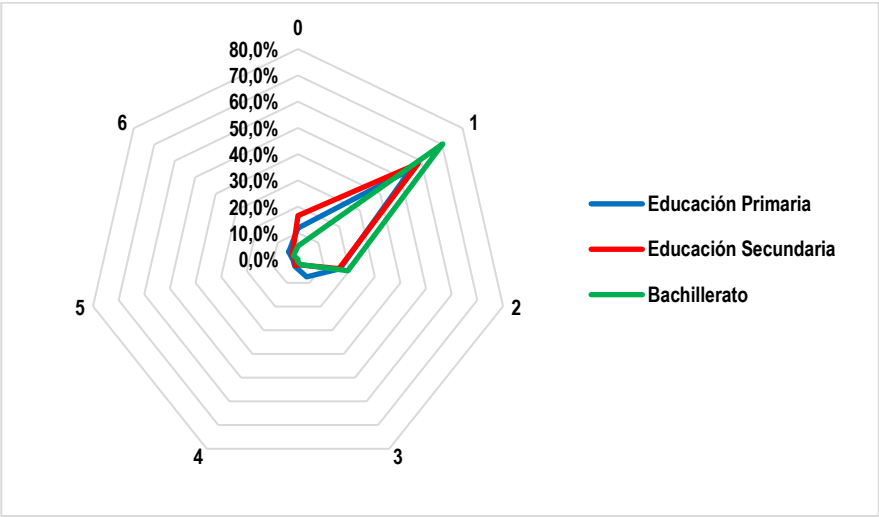
Fuente: resultados del cuestionario. Nota: pregunta de respuesta estandarizada de Escala Likert (1-5), siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Resultados de la prueba estadística: H de Kruskal-Wallis = 29,238; $p = 0,001$. Elaboración propia.

En segundo lugar, se han analizado las respuestas del Ítem 6 “¿Crees que el clima está cambiando?”. La mayoría de los estudiantes dan una respuesta positiva, en una Escala Likert, a los valores 4 y 5 (ver Tabla 2). La observación de la Tabla 2 pone de manifiesto que los/as estudiantes de Bachillerato han respondido más al valor 5: el 51,6% ($n=143$). La prueba de H de Kruskal-Wallis indica que sí hay significación (H de Kruskal-Wallis = 29,238; $p=0,001$).

4.2. PERCEPCIÓN COTIDIANA DEL CAMBIO CLIMÁTICO

En segundo lugar, se han analizado las respuestas que tienen que ver con los efectos que el alumnado percibe del cambio climático en su vida cotidiana (Ítem 9). Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los/as estudiantes percibe como efecto el aumento de la temperatura (60,0%; $n=797$), seguido, aunque con datos reducidos, el incremento de los desastres naturales (16,9%; $n=224$). En tercer lugar, se sitúan las respuestas de “Ns/Nc” (12,9%; $n=171$) (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. *Respuestas sobre los efectos percibidos del cambio climático (Ítem 9) según la etapa escolar del alumnado*



Fuente: resultados del cuestionario. Nota: 0 (“Ns/Nc”); 1 (“Aumento temperaturas”); 2 (“Aumento desastres naturales”); 3 (“Extinción de especies y deforestación”); 4 (“Ninguno”); 5 (“Enfermedades”); 6 (“Otros”). Resultados de la prueba estadística: Chi-cuadrado de Pearson= 59,993; $p=0,001$). Elaboración propia.

A la hora de analizar si existen diferencias según la etapa escolar, se aprecian diferencias, por ejemplo, en las respuestas que tienen que ver con el aumento de la temperatura. Asimismo, se observa que conforme el alumnado tiene mayor edad (avanza en la etapa educativa), el porcentaje de estas respuestas (percepción sobre el incremento de la temperatura) se incrementa: Educación Primaria (55,0%), Educación Secundaria (58,5%) y Bachillerato (70,4%).

La prueba de Chi-Cuadrado muestra que la asociación entre estas 2 variables (etapa escolar y efectos percibidos) es significativa (Chi-cuadrado de Pearson= 59,993; $p = 0,001$). Por tanto, indica que las 2 variables dependen unas de otras.

5. DISCUSIÓN

Con esta investigación se ha avanzado en el conocimiento y percepción que tiene el alumnado escolar sobre el cambio climático, que se trata de un problema socio-ambiental que en la actualidad constituye una de las mayores preocupaciones de la sociedad. Es cierto que en los últimos años se ha avanzado en el conocimiento sobre la enseñanza de este fenómeno en todas las etapas educativas, sin embargo, algunos trabajos han corroborado diferentes carencias en el aprendizaje, tanto por causas de mejora del profesorado en formación y/o la influencia de los medios de comunicación en estos saberes básicos.

Respecto a las hipótesis de partida, la primera establecía que “el alumnado tendría un conocimiento reducido sobre el cambio climático y se relacionaría con un efecto de la mala praxis de la acción del ser humano”. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto una disparidad de opiniones. Por un lado, se sitúan aquellos que lo vinculan como una evolución del clima, pero sin mencionar en ningún momento la acción del ser humano. Y por otro, quienes lo asocian a un efecto de la acción de éste. Las respuestas vinculadas con las causas naturales a este fenómeno son testimoniales. Esto se reproduce también en los libros de texto de Ciencias Sociales como han analizado Morote y Olcina (2020). Por tanto, se puede concluir que la primera hipótesis se cumple parcialmente.

Respecto a la percepción de la comunidad docente (profesorado en formación) sobre las causas y consecuencias del calentamiento global, autores como Morote *et al.* (2021) ponen de manifiesto que la mayoría del profesorado piensa que las causas son la contaminación (58,2%), la acción negativa del ser humano (14,9%), la sobreexplotación de los recursos naturales (8,0%) y la deforestación (6,9%). Unos resultados similares se han obtenido en el ámbito internacional. En México, por ejemplo, en relación con el alumnado escolar, Calixto (2018) ha comprobado que la mayoría del alumnado reconoce la influencia del ser humano en el origen del cambio climático (contaminación y deforestación), pero también identifica jóvenes que centran su atención únicamente en las consecuencias (deshielo, destrucción de la capa de ozono, sequías), es decir, tienen una representación parcial o incompleta de este fenómeno. Estos resultados son similares a los obtenidos por Zamorano *et al.* (2009), quienes identifican en estudiantes de Educación Secundaria un alto nivel de preocupación por los problemas ambientales a diversas escalas (su localidad, estado, país y en el mundo). Para el ámbito universitario, Escoz-Roldán *et al.* (2022), han comprobado que el 97,8% del alumnado reconoce la existencia del calentamiento global y sus impactos como consecuencia de la acción del ser humano.

En cuanto a la hipótesis nº2, esta indicaba que “respecto a los efectos percibidos, estos serían los eventos atmosféricos extremos”. Esta hipótesis no se cumple ya que principalmente los/as participantes han identificado el aumento de la temperatura. Estos resultados se pueden comparar con los obtenidos en diversas publicaciones que analizan la percepción del profesorado en formación sobre estas cuestiones. Por ejemplo, el trabajo de Morote y Moreno (2021), y en estudiantes escolares en el estudio de Sánchez-Almodóvar *et al.* (2023). Estos últimos han comprobado que el alumnado percibe un aumento de los extremos atmosféricos (el 74,8%). Asimismo, los estudios realizados a escala internacional corroboran la coincidencia de lo que perciben en su vida cotidiana y las consecuencias del cambio climático (Escoz-Roldán *et al.*, 2020).

Los resultados aquí obtenidos proceden de la percepción y opinión del alumnado, pero se desconoce cómo se enseña el cambio climático a

estos/as alumnos/as en el aula. Esto es una de las limitaciones de este estudio. Se infiere que parte del conocimiento del alumnado puede proceder de los medios de información digitales (Internet, redes sociales, etc.), como ya han comprobado otros autores (Morote *et al.*, 2021), pero sería importante saber qué se imparte, y cómo se enseña (metodologías, recursos). Por este motivo, los retos de investigación futuros sería entrevistar al profesorado en activo para conocer cómo realmente se están enseñando estos contenidos, al igual que las metodologías y recursos utilizados. Un segundo reto sería analizar qué es lo que perciben desde los medios de comunicación, y ver cómo esa información se contrasta o no con la que reciben en su formación reglada.

6. CONCLUSIONES

Enseñar sobre el cambio climático en la etapa escolar es una necesidad urgente para garantizar un futuro sostenible y resiliente. Dado que los efectos del cambio climático ya son una realidad, es vital que los/as jóvenes comprendan las causas, los impactos y las posibles soluciones para enfrentarse a este fenómeno. La escuela, como espacio de formación integral, debe ser el lugar donde los/as estudiantes adquieran no solo conocimientos científicos, sino también habilidades críticas para enfrentar los desafíos globales.

La educación climática fomenta la conciencia ambiental desde edades tempranas, lo que es clave para generar un cambio de comportamiento. Al entender cómo las acciones cotidianas influyen en el medio ambiente, los/as estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad hacia el planeta, adoptando hábitos más sostenibles. Estos aprendizajes no solo impactan a nivel personal, sino que se extienden a las familias y comunidades, creando un efecto multiplicador en la adopción de prácticas responsables.

Además, enseñar el cambio climático con rigor prepara a los/as jóvenes para adaptarse a un mundo en transformación. Las generaciones futuras deberán enfrentarse a desafíos como la escasez de recursos, fenómenos climáticos extremos y migraciones forzadas por el clima. Al dotarlos de herramientas y conocimientos desde temprana edad, se les capacita para tomar decisiones informadas y proponer soluciones innovadoras.

También es crucial, por tanto, desarrollar una ciudadanía comprometida y activa. Los estudiantes que comprenden las implicaciones sociales, económicas y éticas del calentamiento global son más propensos a exigir políticas públicas justas y sostenibles, participar en movimientos ecológicos y promover cambios a nivel local y global. En definitiva, incorporar el cambio climático en la educación escolar es una inversión a largo plazo en la creación de una sociedad más consciente, preparada y comprometida con la protección del planeta, asegurando así un futuro más equilibrado y sostenible para todos.

Sin duda, el cambio climático habrá que tenerlo más en cuenta en las políticas educativas en los próximos años por la labor de concienciación en las cohortes más jóvenes. No solo de dichas poblaciones, sino también en sus familias, etc. De esta manera, se podría complementar la adaptación al calentamiento global combinando políticas de reducción de emisiones de CO₂, de ordenación del territorio, etc., con la enseñanza.

6. APOYOS

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i “IN-CLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas” (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

7. REFERENCIAS

- Calixto, R. (2018). El cambio climático en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 122-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1443>
- Escoz-Roldán, A., Meira-Cartea, P.A., y Gutiérrez-Pérez, J. (2022). Social Representation of Climate Change among Young Spanish University Students. En: Stuart A. Harris (Ed.). *The Nature, Causes, Effects and Mitigation of Climate Change on the Environment* (pp. 1-22). IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.98258>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2014). *Climate Change 2013 and Climate Change 2014* (3 vols.). <http://www.ipcc.ch/>.

- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2022). Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability.
<https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- Kažys, J. (2018). Climate change information on internet by different Baltic Sea Region languages: Risks of disinformation & misinterpretation. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 7 (4), 685-695.
[https://doi.org/10.9770/jssi.2018.7.4\(6\)](https://doi.org/10.9770/jssi.2018.7.4(6))
- Kim, M., y Jin, Q. (2024). 9-10-Year-Old Children's Understanding of Climate Chang. *International Journal of Elementary Education*, 13 (1), 13-22.
<https://doi.org/10.11648/j.ijeduc.20241301.13>
- Lutzke, L., Drummond, C., y Arvai, J. (2021). Priming critical thinking: Simple interventions limit the influence of fake news about climate change on Facebook. *Environmental Change-Human and Policy Dimensions*, 5, 101964. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102270>
- Ministerio de la Presidencia, Justicia, y relaciones con las Cortes (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministerio de la Presidencia, Justicia, y relaciones con las Cortes (2021). Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-8447>
- Moreno-Vera, JR., y Martínez-Leguizamo, J. (2022). Welcome refugees! The use of cultural heritage to teach democratic values. *Sustainability*, 14(20), 13466; <https://doi.org/10.3390/su142013466>
- Morote, Á.F., y Hernández, M. (2022). What Do School Children Know about Climate Change? A Social Sciences Approach. *Social Sciences*, 11 (179), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci11040179>
- Morote, A. F., y Moreno, J.R. (2021). La percepción de los futuros docentes de Educación Secundaria sobre las implicaciones territoriales del cambio climático en destinos turísticos del litoral mediterráneo. *Grand Tour. Revista de Investigaciones Turísticas*, 23, 261-282.
- Morote, Á.F., y Hernández, M. (2022). “What Do School Children Know about Climate Change? A Social Sciences Approach”. *Social Sciences*, 11 (179), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci11040179>
- Morote, A. F., y Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, 59 (3), 158-177.
<http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>

- Morote, A.F., y Olcina, J. (2023). Cambio climático y educación. Una revisión de la documentación oficial. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 69 (1), 107-134. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.749>
- Morote, Á. F., y Olcina, J. (2024). Análisis de las imágenes sobre riesgos naturales en los manuales escolares de Ciencias Sociales (España). *Catastrofismo y realidad territorial. Investigaciones Geográficas*, 81, 93-108. <https://doi.org/10.14198/INGEO.26584>
- Morote, A.F., Campo, B., y Colomer, J.C. (2021). Percepción del cambio climático en alumnado de 4º del Grado en Educación Primaria (Universidad de Valencia, España) a partir de la información de los medios de comunicación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 131-144. <https://doi.org/10.6018/reifop.393631>
- Morote, Á.F., Olcina, J., y Hernández, M. (2022). Teaching Atmospheric Hazards in the Climate Change Context—Environmental Didactic Proposals in the Mediterranean Region for Secondary Schools. *Environments*, 9 (29), 1-20. <https://doi.org/10.3390/environments9020029>
- Ojala, M. (2022). Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 55 (10), 1109-1120. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2081150>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Sustainable Development Goals. UNDP, Sustainable Development Agenda. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-developmentgoals/resources.html>
- Pérez-Gil, J., Moscoso, S., y Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: El uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencia de validez. *Psicothema*, 12, 442-446.
- Rouhiainen, H., y Haanpää, L. (2024). The antecedents of adolescents' climate change concern in Cambodia. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2298072>
- Sánchez-Almodóvar, E., Gómez-Trigueros, I.M., y Olcina, J. (2023). Climate Change and Extreme Weather Events in the Education of the Citizens of the Twenty-First Century: The Perception of Secondary Education Students. *Social Sciences*, 12, 27. <https://doi.org/10.3390/socsci12010027>

- Senevirathne, M., Amaratunga, D., Haigh, R., Kumer, D., y Kaklauskas, A. (2022). A common framework for MOOC curricular development in climate change education -Findings and adaptations under the BECK project for higher education institutions in Europe and Asia. *Progress in Disaster Science*, 14, 100222.
- Sharpe, D. (2015). Chi-Square test is statistically significant: Now what? *Pract. Assess. Res. Eval.* 20.
- Woo, T.H. (2022). Climate change analysis in energy-mix with non-carbon emission energy incorporated with pandemic society. *Environment, Development and Sustainability*, 25, 11723–11733.
<https://doi.org/10.1007/s10668-022-02551-9>
- Yli-Panula, E., Jeronen, E., Koskinen, S., y Mäki, S. (2022). Finnish University Students' Views on Climate Change Education and Their Own Ability to Act as Climate Educators. *Education Sciences*, 12(3), 169.
<https://doi.org/10.3390/educsci12030169>
- Zamorano, B., Parra, V., Peña, F., Castillo, Y., y Vargas, J. (2009). Percepción ambiental en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3), 1-19.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO Y LA TRANSICIÓN ENERGÉTICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL ITINERARIO GEOGRÁFICO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA

Universidad de Granada

JONATAN ARIAS-GARCÍA

Universidad de Granada

JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES

Universidad de Granada

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ-LACHICA

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La educación ambiental comenzó a impulsarse en las décadas de 1960 y 1970 como respuesta a la creciente preocupación por la degradación ambiental y el impacto negativo de las actividades humanas en el planeta, con el agujero de la capa de ozono como claro ejemplo de la repercusión que la sociedad podía tener en el medio ambiente tanto a escala local como a escala global (Quiroz, 2017). Eventos clave como la publicación del libro "Primavera silenciosa" de Rachel Carson en 1962, que alertó sobre los efectos nocivos de los pesticidas, y la primera celebración del Día de la Tierra en 1970, marcaron hitos importantes en la concienciación ambiental a nivel mundial (Falla *et al.* 2021). Estas iniciativas impulsaron la creación de programas educativos y políticas que promovieran una mayor comprensión y responsabilidad hacia el medio ambiente.

En el contexto actual de urgencia climática, marcado por la crisis ambiental, el cambio climático y la urgente necesidad de transitar hacia un modelo energético sostenible, la inclusión de la educación ambiental en todas las etapas educativas se vuelve más crucial que nunca (Flores, 2015).

En las últimas décadas, el cambio climático se ha posicionado como uno de los desafíos más preocupantes a los que la humanidad debe hacer frente. Este fenómeno, impulsado principalmente por las actividades humanas, como la quema de combustibles fósiles y la deforestación, ha llevado a un aumento significativo de los gases de efecto invernadero en la atmósfera (Díaz Cordero, 2012). Como resultado, cada vez es más tangible el aumento de la temperatura media global, cambios en los patrones de precipitación, el deshielo de los glaciares y eventos climáticos extremos más frecuentes y severos. Cambios que no solo afectan al medio ambiente, sino que también tienen profundas implicaciones sociales y económicas de carácter global (Nelles y Serrer, 2020).

Ante esta situación, la transición hacia energías renovables se presenta como una solución viable y necesaria para mitigar los efectos del cambio climático. Este tipo de energías, como la solar, eólica, hidroeléctrica y biomasa, son definidas por el Instituto para la Diversificación y Ahorro de la Energías como “recursos limpios y casi inagotables que proporciona la naturaleza”, por lo que su uso supone una alternativa sostenible a los combustibles fósiles en términos de generación energética y emisiones de gases de efecto invernadero a la atmósfera. En este sentido, distintos acuerdos internacionales, como el Protocolo de Kioto o el Acuerdo de París, han sido firmados por la comunidad política internacional en pro de unir esfuerzos para abordar esta crisis y fomentar el despliegue de las energías renovables en los sistemas de generación energética mundiales para así reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y limitar el aumento de la temperatura global (Naciones Unidas, 1997; Naciones Unidas, 2015). Este esfuerzo ha sido paralelamente complementado con la labor de la comunidad científica en el desarrollo de tecnologías y estrategias innovadoras para la mitigación y adaptación a estos cambios, destacando la importancia de la transición hacia energías renovables y prácticas sostenibles en todos los sectores de la sociedad (Arguiñano, 2023).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos políticos y científicos, lograr un cambio significativo y duradero requiere de una participación activa y consciente de toda la población, que debe partir de una educación ambiental (Castro-Montaña y Gallego-Torres, 2015). De esta manera, educar y concienciar en valores ambientales se convierte en una herramienta fundamental, por lo que incorporar este tipo de contenidos en el currículo escolar, especialmente desde una edad temprana, es crucial para formar a una ciudadanía informada y comprometida con el cambio climático (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020). A través de una educación que promueva la comprensión de los problemas ambientales y las soluciones disponibles, el estudiantado puede desarrollar una mayor sensibilidad hacia el medio ambiente y adoptar hábitos de vida más sostenibles. Esto convierte a la educación en un pilar fundamental para alcanzar los objetivos climáticos establecidos tanto a escala local como global, siendo esencial su integración con un enfoque ambiental en el currículo académico de todos los niveles educativos (Gallego-Torres y Castro-Montaña, 2020).

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), esta dimensión no solo busca informar a los estudiantes sobre los desafíos medioambientales actuales, sino también inspirarles a ser agentes de cambio positivo (López, 2014). En este sentido, la formación, concienciación y un mayor carácter crítico juegan un papel fundamental en el grado de aceptabilidad final que tenga la población hacia los nuevos avances y cambios, como por ejemplo la aceptación social hacia las instalaciones energéticas renovables o al compromiso de usar fuentes energéticas más sostenibles y menos contaminantes (Rodríguez-Segura *et al.* 2023). Aceptación e involucración ciudadana se hacen necesarias para poder alcanzar los objetivos planteados en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en tanto que las energías renovables se encuentran intrínsecamente vinculadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y son elementales para su logro. Así, las energías renovables proporcionan acceso a una energía asequible y limpia (ODS 7), ayudando a mitigar el cambio climático mediante la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero (ODS 13). Además, impulsan el crecimiento económico sostenible y la creación de empleo (ODS 8), fomentan la innovación

tecnológica (ODS 9) y promueven ciudades más sostenibles (ODS 11). Su adopción también apoya prácticas de producción y consumo responsables (ODS 12) y mejora la salud pública al reducir la contaminación del aire (ODS 3).

A partir de los antecedentes y contextualización realizada, el objetivo del presente trabajo es desarrollar una propuesta didáctica que, fundamentada en el paradigma del Aprendizaje Activo Participativo (AAP), sirva como recurso educativo para que docentes y discentes promuevan una educación en la que se trabajen conceptos relacionados con la transición energética y/o el cambio climático a través del diseño e implementación de un itinerario geográfico-energético en la provincia de Granada (España).

2. ENFOQUE PEDAGÓGICO Y MARCO NORMATIVO

2.1. EL APRENDIZAJE ACTIVO Y PARTICIPATIVO (AAP) Y LA SALIDA DE CAMPO COMO RECURSOS EDUCACIONALES

El Aprendizaje Activo y Participativo (AAP) constituye un enfoque pedagógico que busca involucrar al estudiantado de manera directa y activa en su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de los métodos tradicionales basados en la transmisión pasiva de información, el AAP se centra en la participación activa del estudiante, fomentando la colaboración, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos (Mamani *et al.* 2024). Este enfoque se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están comprometidos y participan en actividades que requieren reflexión, discusión y acción, lo que promueve un aprendizaje más profundo y significativo al permitir que los discentes conecten la teoría con la práctica y desarrollen habilidades cognitivas y sociales esenciales (Mamani *et al.* 2024).

Una de las estrategias más efectivas dentro del AAP es la salida de campo o los itinerarios geográficos, que se erigen como un recurso educativo altamente vinculado y valorado en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina geográfica. Las salidas de campo o excursiones geográficas ofrecen una oportunidad única para que los estudiantes experimenten el

aprendizaje en un contexto real, fuera del entorno tradicional del aula. Estas experiencias permiten al alumnado observar, investigar y analizar fenómenos directamente en campo, lo que enriquece su comprensión y apreciación de los contenidos desarrollados en el aula (Sánchez, 2021). Además, las salidas de campo fomentan la curiosidad, la exploración y el descubrimiento, aspectos fundamentales para el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo

En el contexto de la educación secundaria obligatoria y, más concretamente en la apuesta por una educación ambiental, las salidas de campo se convierten en una herramienta adecuada para poder abordar temas complejos y multidimensionales como el cambio climático y las energías renovables (Chagüezá *et al.* 2008). Al visitar sitios relevantes y realizar actividades prácticas, los estudiantes pueden observar, identificar y analizar de primera mano los impactos ambientales y las soluciones sostenibles en acción. Esta metodología no solo facilita la adquisición de conocimientos técnicos y científicos, sino que también sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de la sostenibilidad y su papel en la protección del medio ambiente (Piñeros *et al.* 2017)

2.2. CONTEXTO NORMATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En primer lugar, hay que remitirse a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En lo que corresponde a la distribución de competencias, en el apartado 5 del sexto artículo de la ley se recoge la función de los centros en materia educativa: “Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley”. Por tanto, la propuesta didáctica que conforma este proyecto se enmarcaría en esa labor que tienen los centros escolares de ofrecer a sus estudiantes unos contenidos lo más completos posible a la par que originales y propios.

Si se consulta el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y se acude al currículo de Geografía e Historia, no se hace mención explícita a las energías renovables en ningún

momento. En cambio, los saberes básicos de esta materia están organizados en tres bloques que buscan una mejor comprensión, por parte del alumnado, del mundo actual en el que vive. En esta línea, el primer bloque de saberes básicos recogidos por la ley para la materia de Geografía e Historia se denomina “Retos del mundo actual”. Este se considera un bloque transversal que debe estar presente en todos los cursos con el propósito de que el alumnado preste especial atención a los desafíos y problemas del presente y del entorno local y global y, en último término, despertar una mirada más crítica y responsable. Sin embargo, pese a que actualmente el cambio climático y la transición energética representan unos de los mayores retos a los que la humanidad debe hacer frente, en el currículo de la materia no se hace referencia explícita a conceptos como “energías renovables”, “transición energética” o “calentamiento global”.

Con ello y atendido el marco legislativo, el propósito de estas actividades es generar una conciencia ambiental. Se busca dar a entender al alumnado que las energías renovables y el cambio climático son una realidad. Estas realidades tienen implicaciones más allá de su concepción y estudio en las ciencias aplicadas, donde, estos conceptos sí aparecen explícitamente mencionados en las competencias básicas de las materias que las conforman. Por tanto, la propuesta didáctica de este trabajo se fundamenta en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, según el cual, el proceso aprendizaje-enseñanza se tiene que caracterizar por clases dinámicas y cooperativas donde haya intercambios verbales y de ideas y, para ello, se deben usar metodologías activas. Bajo esta premisa se encaja la propuesta de una salida de campo en la que el estudiantado deberá trabajar conjuntamente. En lo referente a las obligaciones, si se consulta el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria del 2010 para la Comunidad Autónoma de Andalucía, se establece que en entre las funciones y deberes del profesorado se encuentra la de promover, organizar y participar en las actividades complementarias tanto dentro como fuera del centro (BOJA, 327/2010).

3. OBJETIVOS

En este trabajo se presenta una propuesta didáctica articulada en torno a una salida de campo que espera dar respuesta a dos objetivos principales. Por un lado, se pretende proporcionar un recurso didáctico complementario a los libros o manuales de texto y a la docencia presencial en aula con el propósito de avanzar hacia una educación ambiental integral en materia de cambio climático y transición energética. Por otro parte, se va a trabajar con metodologías activas y participativas (salidas de campo), con la finalidad de desarrollar en el alumnado las herramientas necesarias para fomentar una actitud crítica y reflexiva en el contexto de la actual urgencia climática.

No obstante, cuando se habla de objetivos en educación esta cuestión hace alusión a las competencias que se espera que el estudiantado alcance como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, hace referencia a aquellos saberes básicos que se esperan alcanzar. Unos saberes que se encuentran ligados a unas competencias o capacidades que deberán ser puestos en práctica con el fin de alcanzar dicho aprendizaje.

Si se consulta la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, entre los saberes básicos establecidos en el currículo del 3º curso de la materia Geografía e Historia (curso para el que se plantea y diseña la actividad propuesta en este trabajo), el primer saber básico establecido dentro del primer bloque de saberes “Retos del mundo actual” está enfocado hacia el estudio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la emergencia climática y la sostenibilidad. Además, se espera que el alumnado establezca relaciones entre los factores naturales y antrópicos en la Tierra y aprenda sobre los avances tecnológicos y la conciencia eco-social. Se trata de un saber básico puesto en relación con competencias específicas como entender los principales desafíos que diversas sociedades han enfrentado a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios ocurridos y los problemas actuales. Esto se logrará mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables con

el fin de realizar propuestas que promuevan el desarrollo sostenible y para cuya evaluación se propone desarrollar aquellas que faciliten la consecución de los ODS. Para ello se van a utilizar métodos y proyectos de investigación que hagan hincapié en el empleo de mapas y otras representaciones gráficas, así como en medios accesibles para la interpretación de imágenes

4. METODOLOGÍA

Como señalan Delgado Mahecha *et al.* (1999), la salida de campo es metodológicamente considerada una actividad científica que se asemeja a cualquier otro tipo de investigación. Durante esta actividad, se lleva a cabo la adquisición sistemática de datos nuevos o brutos en un área previamente definida. El contacto directo con el territorio permite obtener un conocimiento más profundo del mismo, lo que enriquece la observación directa y el análisis de lo local y aporta un gran valor para adquirir conciencia espacial desde el entorno. En consecuencia, con la implementación de la salida de campo se pretende otorgar al estudiante un enfoque de estudio distinto y más próximo a la realidad, despertando su interés y visión crítica.

Trabajos como el de Fernández (2002), señalan que las salidas de campo constituyen recursos didácticos y pedagógicos imprescindibles para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, siendo de gran valor para la geografía. De esta forma se pueden llegar a entender los itinerarios geográficos como un recurso didáctico de suma importancia que permite la observación de los fenómenos espaciales *in situ* y que tiene como resultado una mayor flexibilidad en la relación profesor – alumno, una mejora de la comunicación entre docente y discente y la adquisición de un comportamiento responsable con el medio ambiente (Fernández, 2002). David Aguilera, define en su trabajo las salidas de campo como la oportunidad de explorar, descubrir y redescubrir una realidad cercana o lejana para el alumnado, tratándose de un proceso donde el nombre de las «cosas» juega un papel esencial para poder observarlas, describirlas y explicarlas *in situ*, convirtiéndolas en objeto de investigación (Aguilera, 2018).

Por tanto, en estas definiciones se entiende el itinerario geográfico como una metodología de aprendizaje, puesto que se suele realizar en lugares que resultan interesantes para el alumnado y que captan su atención. Por eso, a la hora de diseñar el itinerario geográfico se debe considerar como criterio la proximidad a la realidad del sujeto (De Gauthier, 2004), de ahí que para nuestro caso propuesto en el presente trabajo se seleccione la provincia de Granada como ámbito de trabajo. Este recurso didáctico también se define desde una perspectiva pedagógica, en tanto que más allá de la adquisición de conocimiento proporciona al alumnado un desarrollo social y personal, permitiéndole establecer relaciones entre la dimensión social y la científica.

Si bien la salida de campo constituye la actividad central, esta propuesta didáctica, orientada al contexto de la asignatura “Geografía e Historia” del 3º curso de la ESO, se estructura en tres grandes fases metodológicas (F) cuya organización se presenta a continuación:

F1. SESIONES EN EL AULA

En las dos primeras sesiones, se proporcionará al alumnado nociones básicas sobre la temática, introduciendo conceptos como cambio climático, transición energética o energías renovables. Además, durante esta fase, se preparará la salida de campo. Los estudiantes, divididos en grupos, deberán llevar a cabo un pequeño trabajo de indagación sobre el itinerario geográfico. Para ello, a cada grupo se le asignará una de las paradas que conformarán el itinerario. Deberán realizar un breve trabajo de investigación en el que recopilen información sobre la fuente energética renovable a la que se encuentra ligada la parada. Deberán señalar también la relevancia tanto de la instalación/centro visitado como de la fuente energética asignada ya sea en el contexto local como desde una visión global. Además, se les pedirá que indiquen la repercusión en el contexto general de la transición energética y el cambio climático.

F2. SALIDA DE CAMPO

La salida de campo es la actividad central de la propuesta. A lo largo de una jornada completa se visitarán tres municipios granadinos. En las diferentes paradas que conforman el itinerario, los grupos de trabajo

deberán exponer la información previamente recabada en el aula. Esto permitirá una aplicación práctica de lo aprendido, fomentando la participación activa y el aprendizaje colaborativo. Cada grupo presentará su investigación y reflexionará sobre la importancia de las energías renovables en cada ubicación visitada.

F3. SESIONES CONCLUSIVAS

En la última sesión, de vuelta en el aula, se desarrollará un debate y reflexión sobre el cambio climático y la repercusión de las energías renovables. Esta fase busca consolidar los conocimientos adquiridos y fomentar una discusión crítica entre los estudiantes sobre lo aprendido durante el itinerario. Se incentivará al alumnado a expresar sus opiniones, discutir las diferentes perspectivas y proponer posibles soluciones a los desafíos ambientales actuales.

5. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Para la ejecución del proyecto se plantean 3 grandes fases generales, coincidiendo con (F1) una fase previa en el aula de contextualización y trabajo de materiales que sirvan de preparación a la salida de campo, (F2) una fase de trabajo de campo *in situ* y (F3) una tercera y última fase post-excursión en el aula.

5.1. PRE-SALIDA DE CAMPO (F1)

Antes de realizar cualquier actividad fuera del aula, es fundamental planificarla y preparar al alumnado con una formación previa. De esta manera, los estudiantes pueden participar activamente durante toda la actividad.

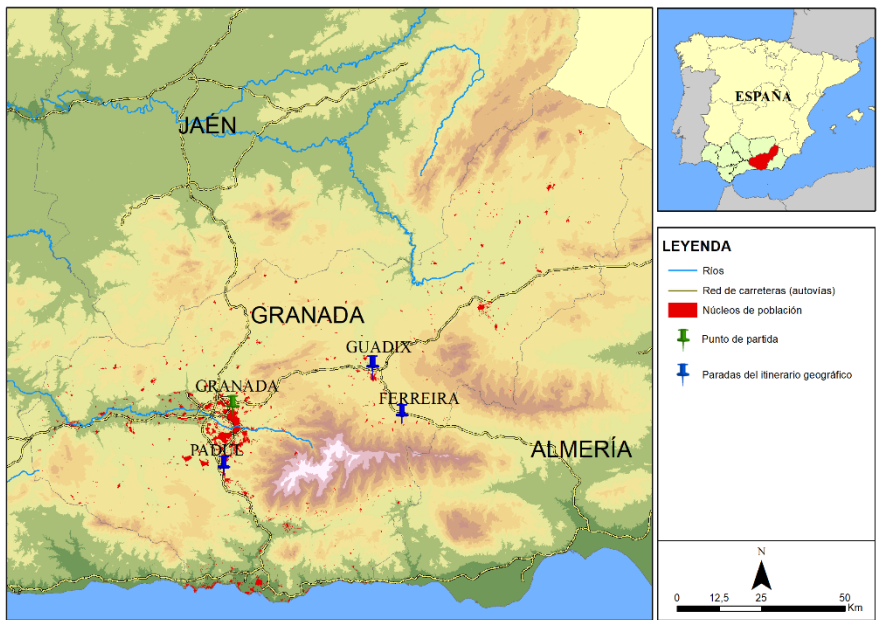
Para ello, en primer lugar, el equipo docente encargado de la organización de la actividad deberá realizar un trabajo previo de planificación, gestión y organización de todo lo que implica realizar la excursión. De esta forma, hay que tener en cuenta tres aspectos fundamentales: transporte, itinerario y viabilidad.

De estos tres aspectos el itinerario quizás sea el más complejo, puesto que depende de numerosos factores y requiere de una labor de gestión previa por parte del centro para ponerse en contacto con responsables y administraciones públicas (ayuntamientos, por ejemplo) de aquellas instalaciones que se visiten y poder obtener la correspondiente autorización. Además, resulta de especial importancia el diseño del itinerario. Se deberán seleccionar los puntos de parada con criterio, sobre todo con base formativa, para que de esta forma la excursión se convierta en una sesión de aprendizaje fuera del aula. La provincia de Granada se caracteriza por su gran diversidad en cuanto a fuentes renovables, con la presencia de numerosas instalaciones eólicas, hidroeléctricas y solares presentes a lo largo del itinerario. Así, los enclaves seleccionados para el itinerario propuesto serán: Guadix, Ferreira y Padul (Figura 1).

Se proponen estas tres localizaciones granadinas como partes del recorrido de la excursión por dos principales motivos:

- a. Por un lado, en estos lugares se encuentran las instalaciones energéticas más representativas y singulares de la provincia. En la comarca de Guadix se localiza la mayor planta solar de Europa. El municipio de Ferreira cuenta con una de las mayores empresas españolas de construcción de aerogeneradores que ha sido la encargada de construir el aerogenerador más alto de Andalucía situado en Padul, municipio que cuenta con el parque eólico más prometedor de España y con el único edificio autosuficiente desde el punto de vista energético del país.
- b. Por otro lado, el enclave geográfico de estos tres lugares permite traer a colación temas transversales presentes y estudiados en el currículo didáctico de Geografía, pudiendo reflexionar sobre cuestiones tales como: ¿Por qué el Norte de la provincia tiende a la energía solar frente a la predominancia de la eólica en la zona Sur? ¿Cómo influye el clima, la topografía y la configuración del relieve en la distribución de las energías renovables en la provincia? ¿Cómo se beneficia la población local de estas instalaciones? ¿Qué impacto a nivel demográfico han tenido estas instalaciones en los distintos municipios? ¿Tienen mayor conciencia ambiental los habitantes de estos municipios?, etc.

FIGURA 1. Mapa del itinerario geográfico propuesto para la provincia de Granada



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos cartográfica DERA

Como se observa, se correlaciona la temática de las energías renovables con cuestiones como las actividades económicas, paisaje, territorio, clima, demografía, etc., que pueden dar lugar a un interesante debate que se llevaría a cabo durante y en una sesión posterior a la excursión.

En segundo lugar, la otra gran acción previa a la salida de campo se centra en el alumnado, pues la intencionalidad de esta actividad es que el estudiantado participe de forma activa. Ello hace necesario introducir y contextualizar en qué va a consistir dicha actividad y qué objetivos didácticos se pretenden alcanzar con ella, así como determinar cuál va a ser la intervención/rol que el alumnado desempeñe durante la salida de campo. Esta acción puede ser llevada a cabo durante las sesiones anteriores a la salida de campo, coincidiendo con el desarrollo de la situación de aprendizaje en la que se trabaje con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la emergencia climática y la sostenibilidad, aprovechando para introducir las energías renovables.

En dichas sesiones, tras realizar una breve explicación por parte del docente sobre el contexto de urgencia climática actual y la importancia de las energías renovables en el avance hacia un modelo energético más sostenible y vinculado a los ODS, la clase será dividida en tres grandes grupos de trabajo, uno por cada parada que conforma el itinerario geográfico diseñado. Cada grupo se encargará de buscar información relativa a la instalación/centro que se visitará y a la fuente energética que se encuentra vinculada a dicha parada, teniendo en cuenta el enfoque *glocal*.

De esta forma se definen tres grandes bloques y grupos de trabajo (GT):

- GT1: El primer grupo será el encargado del parque solar de Guadix. El estudiantado que integra este grupo deberá buscar todo lo referente a la energía solar en la provincia de Granada y en la región andaluza, a la par que destacará la relevancia de esta fuente energética a escala nacional y mundial en términos de generación y consumo. Se les pedirá hacer hincapié en los objetivos energéticos marcados a conseguir y en los datos estadísticos de la representatividad de nuestra comunidad autónoma en el conjunto español y europeo. Por otro lado, este grupo tendrá que buscar toda aquella información relevante al impacto, tanto positivo como negativo, que tienen las plantas solares fotovoltaicas en el medio ambiente.
- GT2: Este grupo seguirá la misma estructura que el GT1, pero adaptado a la energía y parques eólicos. El trabajo será llevado a cabo por aquel grupo al que se le asigne la parada en el municipio de Padul y la visita al parque eólico del Mamut. Será relevante que destaquen aquellos aspectos positivos que ha supuesto el gran número de parque eólicos construidos en Granada, Andalucía y España para la transición energética en la provincia de Granada, a la vez que profundizan en los motivos que sustentan el creciente movimiento de rechazo hacia este tipo de instalaciones en el mundo.
- GT3: El tercer grupo se encargará de la parada a realizar en el municipio de Ferreira. En este caso, el alumnado centrará su investigación en el aspecto más demográfico, pues mientras que

los otros dos grupos focalizan la investigación en la relación energía renovable – medio ambiente, con la visita a la fábrica de palas de aerogeneradores se pretende mostrar una relación de estas energías con la sociedad local y su economía. Para ello, podrán buscar otros ejemplos existentes en Andalucía para así mostrar la influencia de las renovables sobre su espacio más cercano y caracterizar el impacto demográfico y económico sobre aquellos municipios donde se encuentran estas instalaciones.

5.2. SALIDA DE CAMPO

Se trata de una sesión semi-dirigida donde se compaginarán las exposiciones que previamente han ido trabajando los distintos grupos en el aula junto a las charlas explicativas que realice el personal encargado de las instalaciones visitadas en cada uno de los destinos.

Para llevar a cabo la jornada fuera del aula de manera efectiva, es fundamental establecer una programación temporal precisa y esforzarse por adherirse a ella, por lo que se propone la siguiente temporalización.

TABLA 1. Programación y planificación temporal de la salida de campo

8:00	Salida desde la Plaza Mariana Pineda (Granada)
9:30	Llegada a las instalaciones de Andasol (Guadix). Recepción por parte del encargado del parque solar. Visita guiada por las instalaciones y explicación de los grupos encargados de preparar la parada (GT1).
10: 30	Vuelta al autobús y salida hacia Ferreira.
10:55	Llegada a Ferreira y visita guiada a la fábrica por los trabajadores. Recepción por parte de autoridades locales con el propósito de dar una charla explicativa sobre la repercusión de esta actividad económica para el municipio. Finalización de la visita con la exposición de los estudiantes encargados de esta parada (GT2)
12: 15	Llegada a Padul y subida al parque eólico Mamut acompañados del representante de la empresa Energía Eólica Mamut, promotora de uno de los mayores aerogeneradores de España. Tras la visita a la instalación eólica, traslado al ayuntamiento del pueblo y recepción por parte de las autoridades locales que realizarán una explicación de las energías renovables y su implicación socio-económica y territorial. Exposición del grupo encargado de realizar esta parada (GT3).
14:00 – 16:00	Tiempo para comer y descanso.

16:00	Visita al Clúster, edificio sostenible, y recepción por la Concejalía de Medio Ambiente. Explicación al alumnado del concepto sostenibilidad y eficiencia energética en relación a las energías renovables y el edificio que se está visitando.
17:30	Vuelta a Granada y regreso al punto de encuentro a las 18:00

Fuente: elaboración propia

5.3. POST-SALIDA DE CAMPO

Esta sesión tiene como finalidad generar un pequeño debate y realizar una valoración final de lo que ha supuesto la semana de concienciación medioambiental.

Escuchar la opinión de la clase servirá al equipo docente para poder mejorar el proyecto de cara a cursos posteriores y poder sacar el máximo provecho de estas actividades. Para generar un debate del que extraer unas reflexiones y conclusiones coherentes se propondrá un concepto ligado a cada una de las visitas realizadas a través del cual se pretende que el alumnado exprese su opinión. Los conceptos que se pretenden plantear son los siguientes:

- a. Territorio: enfocado para la parada realizada en Guadix. La idea ligada a este concepto es que se debata sobre los contrastes entre el norte y el sur de la provincia, siendo el norte más propenso a la energía solar y el sur a la energía eólica, de la misma forma que la energía hidroeléctrica tiende a estar presente en las zonas montañosas.
- b. Economía: se pone en correlación a la visita a la fábrica de aerogeneradores. Este debate se enfocaría hacia las actividades económicas y cómo el sector emergente de las renovables permite a las áreas rurales de Granada subsistir aun estando en una situación de declive demográfico y económico.
- c. Paisaje: será el último concepto de debate, con el que se pretende poner en relación el aspecto más ambiental y más social de las energías renovables. Se espera que los estudiantes realicen su propia crítica personal sobre cómo han percibido el paisaje de Padul con la presencia de los aerogeneradores y si consideran que ello puede representar un aspecto negativo para el turismo o para la propia naturaleza.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los avances tecnológicos y el despliegue de la modernidad han implicado grandes cambios en la relación sociedad-naturaleza, lo que para autores como González Gaudiano (1998) supone la necesidad de considerar a la educación ambiental como un tema con entidad propia.

Dentro de la educación ambiental, la educación en energías renovables es señalada por múltiples autores como una línea de investigación necesaria al ser considerada como la respuesta apropiada a preocupaciones derivadas del contexto de emergencia climática actual, como el desarrollo sustentable, la reducción de las emisiones de efecto invernadero o la falta de responsabilidad social energética, donde las energías renovables juegan un papel fundamental (Torres *et al.* 2009; Ballesteros-Ballesteros y Gallego-Torres, 2019; Ballesteros-Ballesteros, 2019).

En esta línea, la propuesta didáctica presentada en este trabajo pretende contribuir al desarrollo del campo de la educación ambiental y, más concretamente, a la investigación educativa en energías renovables.

Se trata de una propuesta fundamentada en el desarrollo de un itinerario geográfico que revaloriza el uso e implementación de fuentes energéticas alternativas en la enseñanza con el propósito final de generar conciencia y fomentar el pensamiento crítico entre el estudiantado. Como bien señalaba Quezada Pesántez (2017), desde las aulas, o fuera de ellas para nuestro caso, los docentes pueden fomentar una sociedad sostenible y solidaria con el medio ambiente mediante pensamientos y acciones participativas, lo que supone la aplicación de prácticas ambientales como el uso de energías renovables.

Además, la salida de campo se propone como una actividad didáctica que, de manera complementaria al libro de texto aporta al alumnado un conocimiento más profundo y razonado donde haya espacio para la reflexión. Esta actividad de reflexión debe ser orientada hacia la aceptación e integración de las energías renovables y el uso energético cotidiano, pues en este sentido la mayor predisposición a participar y/o actuar en aquellas acciones contra el calentamiento global o, al contrario, mostrar una postura negativa, parece estar vinculado a la utilidad percibida (Rodríguez *et al.* 2010). Además, una de las principales

debilidades de España en el despliegue de las energías renovables ha sido, y sigue siendo, la población y su rechazo, manifestándose en movimientos ciudadanos contra la implantación de nuevas infraestructuras energéticas (Rodríguez-Segura *et al.* 2023).

Finalmente, la educación ambiental en relación con los ODS supone un ámbito de trabajo tan amplio y complejo que requiere de un abordaje desde una perspectiva integral y multidimensional (Guevara Herrero *et al.* 2023). Con el presente trabajo se ha pretendido hacer un aporte desde la Geografía en el propósito de formar unas generaciones futuras concienciadas, formadas y con las habilidades necesarias para intervenir como ciudadanos en los desafíos del presente y del futuro.

La Geografía no puede ser entendida sin las salidas de campo, una metodología de enseñanza – aprendizaje en la que la aproximación al territorio se convierte en su principal característica (Vilarrasa Cunillé, 2003). Por tanto, el itinerario geográfico propuesto se presenta como una estrategia consciente para acercar al alumnado a un contexto ambiental marcado por la emergencia climática. Esta actividad permitirá construir y consolidar conocimientos previos, materializando conceptos que hasta ahora solo habían visto en el aula, así como establecer una relación entre teoría y realidad. Sin embargo, lo más importante de este trabajo es que el alumnado desarrolle una sensibilidad hacia lo que observa y que adquiera una ética de protección y uso sostenible de su entorno. Esto se ejemplifica en las diferentes paradas y visitas que conforman el itinerario geográfico, promoviendo en él no solo el conocimiento, sino también una profunda sensibilidad ambiental.

En definitiva, se busca que las nuevas generaciones tomen conciencia de los problemas irreversibles que afectan al planeta y comprendan que la sociedad tiene una capacidad de intervención mayor de lo que a menudo se cree. Por ello, es crucial trabajar con entornos geográficos próximos.

7. REFERENCIAS

- Aguilera Morales, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15(3), 3103.
http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3103

- Arguiñano, J. M. F. (2023). Cambio climático y Transición energética. *Guayana Moderna*, 12(12), 197-219. <https://bitly.cx/9Wxu>
- Ballesteros-Ballesteros, V. A. (2019). La educación en energías renovables como alternativa de promoción del compromiso público ascendente entre los Indígenas Wayuu en la Alta Guajira. *Revista científica*, (1), 388-397. <https://bitly.cx/X5j9p>
- Ballesteros-Ballesteros, V. A. y Gallego-Torres, A. P. (2019). Modelo de educación en energías renovables desde el compromiso público y la actitud energética. *Revista Facultad de Ingeniería*, 28(52), 27-42. <https://doi.org/10.19053/01211129.v28.n52.2019.9652>
- Castro-Montaña, J. E. y Gallego-Torres, A. P. (2015). La educación energética una prioridad para el milenio. *Revista científica*, 21(1), 97-110. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.21.a11>
- Chagüezá, O. A., Galvis Hernández, F. A., Guerrero Ordóñez, C. D. y Guerrero Tobar, J. (2008). La incidencia de las salidas de campo, como alternativa de interacción pedagógica, para el aprendizaje de las ciencias naturales y educación ambiental, en los estudiantes del grado cuarto de primaria, de la Institución Educativa la Inmaculada de Robles, municipio de La Florida. *Universidad de Nariño*, <https://bitly.cx/NxE0>
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. BOJA nº 139 de 16/07/2010. <https://bitly.cx/kT4e>
- De Gauthier, G. U. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, (20), 105-120. <http://doi.org/10.17227/01234870.20folios105.120>
- Delgado Mahecha, O., Murcia, D. y Díaz, H. (1999). Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos. *Universidad Nacional de Colombia*.
- Díaz Cordero, G. (2012). El cambio climático. *Ciencia y sociedad*, 37(2), 227-240. <https://doi.org/10.22206/cys.2012.v37i2.pp227-240>
- Falla, G., Esquivel, J. P., Aldana, L., Coronel, G., Velasco, M. A., Franco, R. y Pérez, R. (2021). Primavera silenciosa, de Rachel Carson: más de medio siglo después. *PPDQ Boletín*, (63). <https://bitly.cx/vM0kA>
- Fernández, J. R. (2002). Recursos didácticos en Geografía Física: itinerario pedagógico sobre paisaje natural del oriente de Asturias. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, (15). <https://bitly.cx/ovvae>
- Flores, R. C. (2015). Propuesta en educación ambiental para la enseñanza del cambio climático. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (29), 54-68. <https://bitly.cx/mRHZ>

- Gallego-Torres, A. P. y Castro-Montaña, J. E. (2020). Estudio de las representaciones sociales de los docentes sobre el cambio climático antropogénico. *Revista científica*, (38), 229-242. <https://doi.org/10.14483/23448350.16190>
- González Gaudiano, E. (1998). Centro y periferia de la educación ambiental: Un enfoque antiesencialista. México: Mundi-Prensa.
- González Gaudiano, E. J. y Meira Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles educativos*, 42(168), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- Guevara Herrero, I., Pérez Martín, J. M. y Bravo Torija, B. (2023). Impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la investigación educativa sobre Educación Ambiental. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(2), 2501. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2501
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. núm. 340, de 30/12/2020. <https://bitly.cx/r2JP>
- López, A. D. C. M. (2014). Educación ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Primaria, Secundaria y Preuniversitario. *Revista Vinculando*. 12(1). <https://bitly.cx/nYWfW>
- Mamani, M. Y. C., Mamani, G. J. C., Vilcanqui, Y. D. D. y Castillo, W. W. C. (2024). *Aprendizaje Activo y Participativo en el Aula*. Editorial Idicap Pacífico, 1-105. <https://doi.org/10.53595/eip.015.2024>
- Naciones Unidas. (1997). Protocolo de Kioto. <https://bitly.cx/X15Kn>
- Naciones Unidas. (2015). Acuerdo de París. <https://bitly.cx/0MRu>
- Nelles, D., y Serrer, C. (2020). *El pequeño manual del cambio climático*. Grijalbo.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. BOJA. nº104, de 02 de junio de 2023. <https://bitly.cx/0zSAB>

- Piñeros, D. Á., Ortiz, W. F. V., y Pizzinato, L. A. R. (2017). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (31), 61-78.
<https://doi.org/10.7203/dces.31.8431>
- Quezada-Pesántez, Y. M. (2017). Las energías renovables como alternativa en las prácticas de educación ambiental. *Mamakuna*, (6), 68-75.
<https://bitly.cx/NFa3d>
- Quiroz, W. (2017). Mario Molina. El héroe de las ciencias ambientales y el estado actual del agujero de la capa de ozono. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 1(2). <https://doi.org/10.5027/reinnec.V1.I2.29>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. núm. 76, de 30 de marzo de 2022, páginas 41571 a 41789 (219 págs.). <https://bitly.cx/kesN>
- Rodríguez, M., Boyes, E. y Stanisstreet, M. (2010). Intención de los estudiantes españoles de secundaria de llevar a cabo acciones específicas para luchar contra el calentamiento global: ¿puede ayudar la educación ambiental? *Psychology*, 1(1), 5-23. <https://doi.org/10.1174/217119710790709540>
- Rodríguez-Segura, F. J., Osorio-Aravena, J. C., Frolova, M., Terrados-Cepeda, J y Muñoz-Cerón, E. (2023). Social acceptance of renewable energy development in southern Spain: Exploring tendencies, locations, criteria and situations. *Energy Policy*, 173, 113356.
<https://doi.org/10.1016/j.enpol.2022.113356>
- Sánchez, J. (2021). La cohesión salida de campo y geografía como recurso educativo. *GeoGraphos: Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 12(132), 1-37.
<https://doi.org/10.14198/GEOGRA2021.12.132>
- Torres, A. P. G., Salamanca, J. E., Ballesteros, V. B., Caldas, B. C. y Colombia, F. U. L. L. B. (2009). Educación en energías renovables. Una línea de investigación necesaria. *Education*, 34, 435-439. <https://bitly.cx/GgmdU>
- Vilarrasa Cunillé, A. (2003). Salir del aula: reapropiarse del contexto. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (36), 13-25.
<https://bitly.cx/PQsXm>

EDUCAR PARA PREVENIR. FORMACIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE LAS INUNDACIONES DEL ALUMNADO ESCOLAR

ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Los fenómenos atmosféricos extremos se han incrementado en los últimos años a escala mundial, y con ello sus efectos (Pérez-Morales *et al.*, 2022). Entre ellos, los relacionados con precipitaciones intensas con efectos de inundación -ciclones tropicales, borrascas energéticas, “gotas frías”-, ocupan los primeros lugares por frecuencia de desarrollo e impacto en los territorios afectados (Swiss Re, 2023). Esto supone un importante reto y problema al que se enfrenta la humanidad, ya que como pone de manifiesto el Sexto Informe del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC, 2022), las lluvias torrenciales serán más frecuentes e intensas en los próximos años, combinados con períodos de sequía agravados por un incremento generalizado de la temperatura global planetaria (Olcina, 2022).

Esto resulta muy evidente en la región mediterránea (área de estudio), considerada como uno de los territorios más vulnerables al cambio climático (Arnell *et al.*, 2019). Como explican Cutillas *et al.* (2023), este hecho implica que dichos fenómenos extremos se verán aumentados en función de los escenarios de emisión de gases de efecto invernadero previstos a medio y largo plazo, obligando a preparar los territorios potencialmente afectados a sus consecuencias para reducir los impactos previstos.

En el conjunto de España, la región mediterránea es la principal “región-riesgo” por naturaleza (Olcina, 2022). Asimismo, no cabe olvidar

el factor y actividad humana desarrollada en áreas vulnerables a las inundaciones, incrementando este riesgo y sus daños (víctimas mortales y daños económicos) (Pérez-Morales *et al.*, 2022).

España ha sufrido varias inundaciones graves en las últimas décadas, muchas de ellas causadas por episodios de lluvias torrenciales, conocidas como “Gota Fría” o “DANA” (Depresión Aislada en Niveles Altos). Algunas de las peores inundaciones recientes han sido las inundaciones de Mallorca (octubre de 2018). El 9 de octubre de 2018, una fuerte tormenta causó graves inundaciones en la zona este de la Isla de Mallorca, afectando especialmente a la localidad de Sant Llorenç des Cardassar. En solo dos horas precipitaron 233 litros por metro cuadrado, lo que provocó el desbordamiento de ramblas y torrentes. Las inundaciones arrasaron vehículos y viviendas, provocando 13 personas fallecidas.

También en Andalucía (octubre de 2018) se sufrieron fuertes inundaciones que afectaron las provincias de Málaga, Sevilla y Cádiz. En la localidad de Campillos (Málaga), las precipitaciones fueron de más de 300 litros por metro cuadrado en un solo día. Hubo una muerte y grandes daños a infraestructuras y cultivos.

En septiembre de 2019, en la Región de Murcia y sur de Alicante se sufrió una de las peores gotas frías de la historia reciente de España. Fuertes lluvias afectaron la región del sureste del país, especialmente a Murcia, Alicante y Almería. Las precipitaciones torrenciales provocaron desbordamientos de ríos, evacuaciones masivas y daños materiales en viviendas e infraestructuras. Se reportaron seis fallecidos y miles de personas tuvieron que abandonar sus hogares.

Asimismo, también cabe destacar las inundaciones en Valencia y Castellón (noviembre de 2020). Las precipitaciones afectaron especialmente a las provincias de Valencia y Castellón, causando inundaciones urbanas, el desbordamiento de ríos, grandes pérdidas agrícolas y la supresión de la línea de ferrocarril que une Alicante con Valencia durante un mes. Estos eventos demuestran la creciente vulnerabilidad de España a fenómenos meteorológicos extremos, en gran parte exacerbados por el cambio climático, y subrayan la importancia de la prevención y la gestión de riesgos.

Como explican Morote y Olcina (2022), gran parte de los fallecidos por las inundaciones se puede evitar con una mayor formación, percepción y conocimiento del territorio. Estos autores indican que “llevar a cabo una correcta enseñanza de este fenómeno en el ámbito escolar es de vital importancia, no solo por sus repercusiones, sino también porque así lo establece el actual currículo” (Morote y Olcina (2022, p. 266). En este sentido, autores como Toma et al. (2021) o Yildiz *et al.* (2022) explican que el avance en la educación y enseñanza sobre la educación del riesgo ha logrado incrementar la resiliencia socio-territorial ante estos fenómenos.

Asimismo, Morote y Olcina (2021) ponen de manifiesto que “la aprobación de leyes de cambio climático —Estado y Comunidades Autónomas— y de reforma educativa, donde se recogen apartados específicos sobre “Educación y capacitación frente al cambio climático abre nuevas posibilidades para la enseñanza de los riesgos naturales y el cambio climático en los niveles educativos escolares” (Morote y Olcina, 2021, p. 214), y que “la educación tiene un papel fundamental a desarrollar en este contexto para la formación de una ciudadanía más informada y mejor preparada para la adaptación a procesos extremos que van a ser más frecuentes” (Morote y Olcina, 2021, p. 214).

Desde la Didáctica de la Geografía, en España, cabe destacar tres ejes temáticos sobre la enseñanza de las inundaciones: 1) estudios sobre representaciones sociales (Morote y Hernández, 2024; Sánchez-Almodovar *et al.*, 2023); 2) análisis de cómo se enseñan estos fenómenos en los libros de texto (Cuello y García, 2019; Morote y Olcina, 2024; Morote *et al.*, 2023); y 3) trabajos de propuestas didácticas (Olcina *et al.*, 2022; Zaragoza y Morote, 2024).

¿Por qué es necesario formar y concienciar a los/as estudiantes en el riesgo de inundación? Formar a la población escolar en el riesgo de inundación es crucial por varias razones, tanto a nivel educativo como social y ambiental. En primer lugar, las inundaciones son uno de los desastres naturales más frecuentes y devastadores en muchas regiones del mundo, afectando tanto áreas urbanas como rurales. Con el cambio climático se está intensificando la frecuencia y severidad de estos eventos. De esto modo, preparar a las futuras generaciones para enfrentar y mitigar estos riesgos es fundamental. Al educar a los estudiantes sobre las causas, efectos y

medidas preventivas, se promueve una cultura de prevención y resiliencia, en lugar de dependencia en la reacción tardía ante los desastres.

En segundo lugar, conocer los riesgos asociados a las inundaciones permite a los/as jóvenes comprender mejor el entorno en el que viven. A menudo, las decisiones sobre el uso del suelo, la planificación urbana y la infraestructura de sus comunidades están directamente relacionadas con la gestión de recursos hídricos y la prevención de inundaciones. Al involucrar a la población escolar en estos temas, se les capacita para ser ciudadanos/as más conscientes y responsables en el futuro, capaces de participar activamente en la toma de decisiones sobre su entorno.

En cuanto a la educación sobre el riesgo de inundación, ésta fomenta el desarrollo de habilidades críticas como el pensamiento analítico y la resolución de problemas. Los/as estudiantes pueden explorar soluciones innovadoras a los problemas causados por las inundaciones, desde la planificación urbana hasta la ingeniería sostenible. Estas experiencias prácticas no solo son valiosas en su desarrollo académico, sino que también les permiten adquirir competencias para carreras en sectores clave como la ingeniería, la ciencia ambiental o la planificación urbana. En resumen, formar a la población escolar en el riesgo de inundación no solo les prepara para saber cómo actuar en caso de emergencias, sino que también que les capacita para participar activamente en la creación de un futuro más sostenible y resiliente.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar la formación y conocimiento que tiene el alumnado escolar de la Comunidad Valenciana (España) (Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato) sobre las inundaciones.

Como hipótesis de partida, se establece que el alumnado tendría una formación sobre este tema bastante reducida, al ser un contenido que prácticamente no se trata en las aulas y, asimismo, con un conocimiento de que estos fenómenos estarían siendo influidos y acrecentados, tanto en intensidad y frecuencia por el cambio climático. En su percepción

de estos fenómenos, el ser humano tendría una escasa influencia en el incremento del riesgo. También, con este trabajo se pretende comprobar si existen diferencias entre la etapa escolar, siendo el alumnado de Bachillerato el que debería tener una mayor formación y conocimiento sobre el funcionamiento de estos fenómenos.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se caracteriza por ser un estudio de tipo correlacional y explicativo (no experimental) (Pérez-Castaños y García-Santamaría, 2023), basado en el uso del cuestionario como instrumento de recogida de información (Pardo *et al.*, 2015). En cuanto a la dimensión temporal, el diseño es trasversal, ya que la información se ha recopilado durante un momento puntual (dos cursos académicos; 2022-2023 y 2023-2024).

3.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La selección de los/as participantes se ha llevado a cabo mediante un muestreo no probabilístico y de conveniencia (Wellington, 2015). En este estudio ha participado el alumnado escolar de diferentes centros educativos de Educación Primaria (3^{er} ciclo; 5^o y 6^a curso; 10-12 años) y Secundaria (1^o, 2^o, 3^o y 4^o de ESO, 13-16 años; y 1^o y 2^o de Bachillerato, 17-18 años) de la Comunidad Valenciana (España).

El total de matriculados/as en estos cursos y etapas asciende a 1.002. Para obtener una muestra representativa, y teniendo en cuenta el total de matriculados/as, un nivel de confianza del 99%, y un margen de error del 5%, se consideró necesario obtener un mínimo de 401 participantes. Finalmente, la cifra total de alumnos/as que han participado asciende a 926, logrando, de esta manera, una muestra representativa. Este alumnado procede tanto de la etapa de Educación Primaria ($n=296$), Educación Secundaria ($n=454$); y Bachillerato ($n=176$). En cuanto al género, la muestra de participantes es paritaria (52,7% chicos; 47,3% chicas), y en relación con la edad, la edad media asciende a 13,3 años.

3.3. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Para el proceso de recogida de datos se ha diseñado un cuestionario de tipo mixto (cuantitativo-cualitativo) validado por expertas/os, con conocimientos en los contenidos tratados, así con experiencia en docencia en niveles educativos escolar y universitario. El proceso seguido para dicha validación ha sido el método de Panel de Expertos en el que ha participado un total de 8 expertos (5 profesores/as del ámbito universitario, 1 profesor de Educación Secundaria y 2 de Educación Primaria).

El cuestionario contiene 18 ítems que se vinculan con las características socio-educativas del alumnado (ítems 1-3), la formación escolar recibida sobre las inundaciones (ítems 4-6), la percepción sobre los riesgos de inundación (ítems 7-9), experiencias sobre estos desastres naturales (ítems 10-16), así como la incidencia del cambio climático y el ser humano en estos fenómenos (ítems 17 y 18). Para esta investigación, teniendo en cuenta los objetivos planteados, se han analizado los ítems recogidos en la Tabla 1.

TABLA 1. *Ítems del cuestionario analizados*

Ítem (nº)	Tipo de respuesta
-Ítem 4. “¿Te han enseñado qué son las inundaciones?”	- Respuesta cerrada: Si/ No/ Ns/Nc.
-Ítem 5. “¿En los libros de texto de Ciencias Sociales se explica qué es una inundación?”	- Respuesta cerrada: Si/ No/ Ns/Nc.
-Ítem 6. “¿Qué es una DANA?”	- Respuesta abierta.
-Ítem 9. “¿Por qué las inundaciones están produciendo cada vez más daños?”	-Respuesta cerrada: 0. Ns/Nc/ 1. Porque llueve mucho/ 2. Por el agua de los ríos circulan con mucha rapidez/ 3. Porque las casas están construidas en zonas inundables/ 4. Porque el cambio climático lo está provocando/. 5. Otra...

Fuente: elaboración propia

Para evaluar la validez de constructo del cuestionario se llevaron a cabo varios procedimientos. Primero, se realizó un análisis estadístico de las variables ordinales. Para estas variables se comprobó que existía una desviación estándar aceptable ya que el valor obtenido se situaba entre $0 > 1$.

En segundo lugar, el constructo se sometió a la prueba de validez de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que indica si el análisis factorial del instrumento es aceptable o no. La prueba KMO arrojó un resultado positivo de 0,520 que, según otros estudios de confiabilidad factorial, se considera de nivel aceptable (Pérez-Gil *et al.*, 2000).

En tercer lugar, al tratarse de un cuestionario mixto (cuantitativo y cualitativo), se realizó la prueba de Chi-Cuadrado de Friedman (X^2 de Friedman). Esta prueba dio un valor positivo de $p= 0,001$, lejos de cero ($p< 0,05$), lo que indica que no existe discrepancia entre las variables, por tanto, las variables son dependientes unas de otras (Sharpe, 2015). Esto otorga un positivo valor de fiabilidad a la investigación como se ha señalado en otros estudios de Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera *et al.*, 2021).

3.4. PROCEDIMIENTO

En relación con el procedimiento de la investigación, se distribuyó el cuestionario en clase en formato papel durante el primer cuatrimestre de los cursos 2022-2023 y 2023-2024, con un tiempo de respuesta de 20 minutos. Además, durante todo el proceso de administración del instrumento se ha preservado el anonimato del estudiantado, elaborando un listado numérico de cada uno y garantizando por escrito el tratamiento confidencial de la información.

Asimismo, para la presente investigación se han implementado criterios éticos en el proceso de recolección de datos, entre los que cabe mencionar: valor social, valor científico del equipo investigador cualificado, la metodología más adecuada a la finalidad del proyecto para asegurar la precisión del conocimiento científico presentado y que incluye la selección imparcial de la población en el estudio, la protección de derechos y garantías de los/as participantes en la investigación, la protección de la confidencialidad y la libertad del sujeto para decidir participar (Castellví *et al.*, 2023; Hirsch y Navia, 2018).

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto al procedimiento de análisis de datos, se ha empleado el programa SPSS v.28 para llevar a cabo un análisis estadístico-inferencial (pruebas no paramétricas) de frecuencias y porcentajes. A la hora de analizar los datos obtenidos de las variables nominales (no dicotómicas) y los grupos de estudiantes (Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato), se ha realizado la prueba de Chi-cuadrado (χ^2) para detectar relaciones lineales entre esos ítems, siguiendo el procedimientos de otros estudios previos (Morote y Hernández, 2024). Asimismo, la prueba H de Kruskal-Wallis se ha practicado cuando ha sido necesario correlacionar los resultados del Ítem 17 y 18 (respuestas estandarizadas de Escala Likert) con los grupos de estudiantes de más de 2 muestras independientes.

Además, cabe señalar que las respuestas abiertas del Ítem 6 fueron codificadas, generándose un análisis de frecuencia, como se puede observar en el Gráfico 3. Dicha codificación se ha practicado mediante la identificación de patrones de contenido, y se ha llevado a cabo la categorización de la información disponible. Para ello, se contabilizaron las palabras clave; la frecuencia (f) de las respuestas más recurrentes, y se han registrado los porcentajes de los fragmentos textuales de los ítems concomitantes (R%). Para este análisis se utilizó el software MAXQDA (v. 2020), por su capacidad para la codificación, categorización y saturación informativa.

4. RESULTADOS

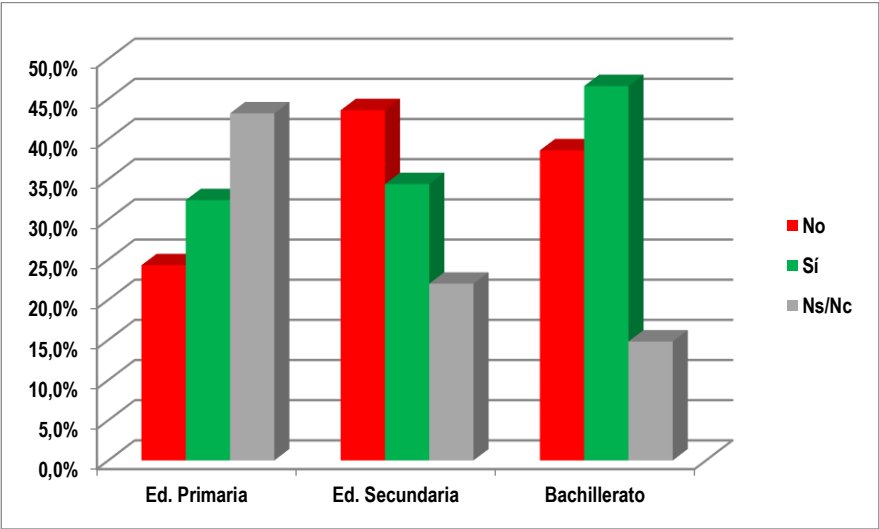
4.1. FORMACIÓN SOBRE LAS INUNDACIONES

En este apartado se analizan los resultados vinculados con la formación y conocimiento sobre el fenómeno de las inundaciones (Ítems 4 y 5). Respecto al Ítem 4 (“¿Te han enseñado qué son las inundaciones?”), como se puede observar en el Gráfico 1, hay un reparto de respuestas entre los/as que han recibido formación y los que no. A la hora de analizar estos resultados, se observa que el alumnado de Bachillerato afirma haber recibido más formación que el resto (46,6%; $n=82$).

Para comprobar si existe asociación estadísticamente significativa entre la etapa escolar del alumnado (Educación Primaria, Secundaria,

Bachillerato) y la formación recibida, se ha realizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Esta prueba ha dado como resultado que existe asociación estadísticamente significativa (Chi-cuadrado de Pearson= 67,485; $p = 0,001$). Por tanto, se asocian significativamente ($p<0,05$), e indica que las dos variables son dependientes unas de otras.

GRÁFICO 1. “¿Te han enseñado qué son las inundaciones?” (Ítem 4)



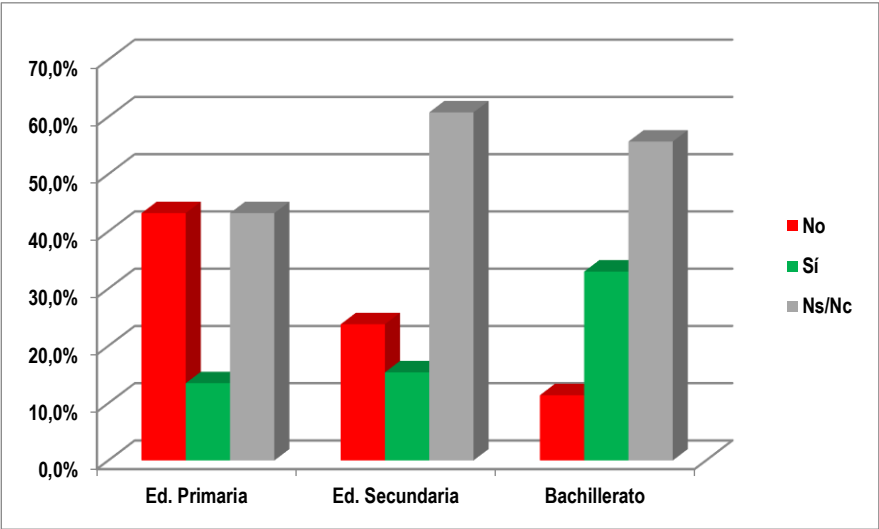
Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia.

A continuación, en el cuestionario se preguntaba a los/as estudiantes si en los manuales escolares de Ciencias Sociales que utilizan en clase se explica el fenómeno de las inundaciones (Ítem 5). En esta ocasión, más de la mitad del alumnado ha contestado que desconocía este hecho (54,2%; $n= 502$), siendo las respuestas negativas (27,6%; $n= 256$) superiores a las afirmativas (18,1%; $n= 168$) (Gráfico 2).

Respecto a estas últimas, es el alumnado de Bachillerato el que ha contestado más positivamente que el resto (33,0%; $n= 58$) (Gráfico 2). La prueba de Chi-cuadrado de Pearson ha dado como resultado que existe asociación estadísticamente significativa (Chi-cuadrado de Pearson= 82,271; $p = 0,001$). Por tanto, estas dos variables (etapa escolar y explicación de las inundaciones en los libros de

texto) se asocian significativamente ($p<0,05$), e indica que las dos variables son dependientes unas de otras.

GRÁFICO 2. “¿En los libros de texto de Ciencias Sociales se explica qué es una inundación?” (Ítem 5)



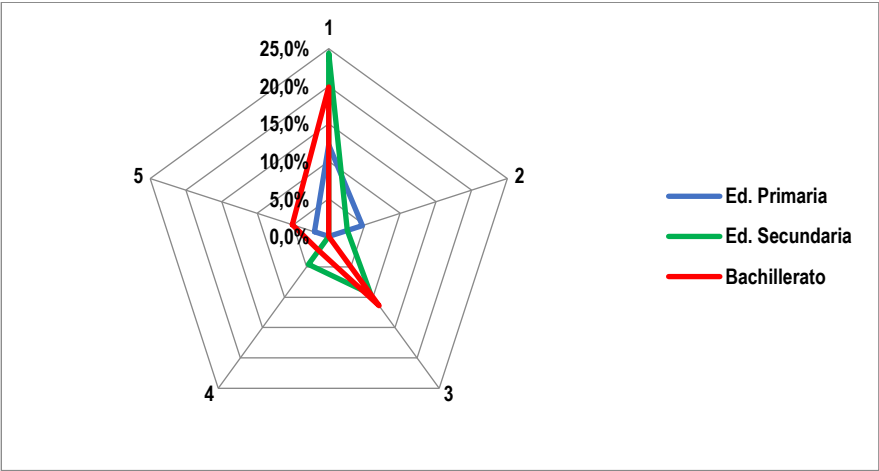
Fuente: resultados del cuestionario. Elaboración propia

4.2. CONOCIMIENTO SOBRE LAS INUNDACIONES

El Ítem 6 tiene el objetivo de conocer si el alumnado escolar sabe lo que es una DANA. Sólo el 33,3% ($n= 308$) ha contestado afirmativamente a esta pregunta. Es el alumnado de Educación Secundaria (41,0%; $n= 186$) y Bachillerato (38,6%; $n=68$) el que afirma saber más sobre el conocimiento de estas siglas. Asimismo, cabe destacar que el 81,1% ($n=240$) de los/as estudiantes de Educación Primaria desconoce este significado.

Para comprobar si existe asociación estadísticamente significativa entre la etapa escolar y el significado de DANA, se ha realizado nuevamente la prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Esta prueba ha dado como resultado que existe asociación estadísticamente significativa (Chi-cuadrado de Pearson= 651,971; $p= 0,001$). Por tanto, se asocian significativamente ($p<0,05$), e indica que las dos variables son dependientes unas de otras.

GRÁFICO 3. *Respuestas del alumnado sobre el conocimiento de DANA (Ítem 6)*



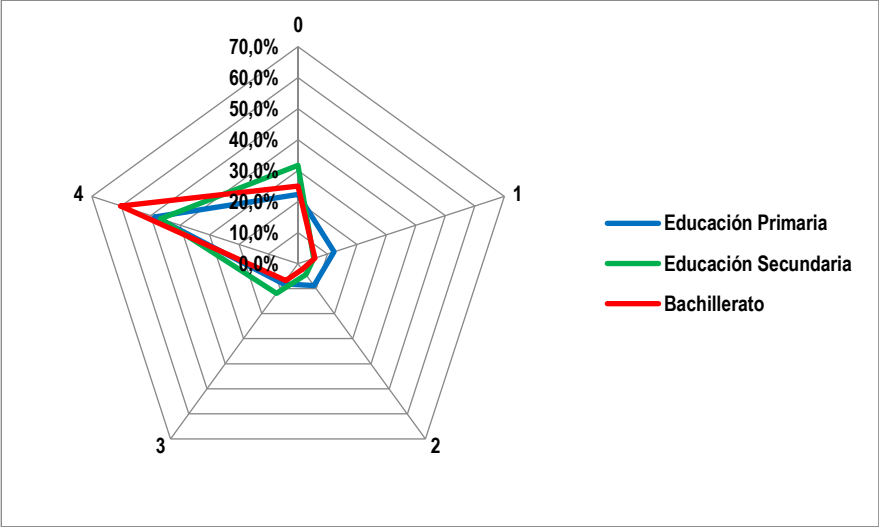
Fuente: resultados del cuestionario. Codificación de las respuestas del Ítem 6.: 1 (“lluvias y tormentas muy fuertes”); 2 (“Huracanes, tornados, fuertes vientos”); 3 (“Gota fría”, Depresión Aislada en Niveles Altos”); 4 (“situaciones de tiempo frío”); 5 (“otros”). Elaboración propia.

Respecto a los/as que han contestado que sí saben los que es una DANA, sólo el 6,8% ($n= 63$) de las respuestas son realmente correctas. Éstas, se vinculan con la “Gota fría” o la propia definición de DANA (“Depresión Aislada en Niveles Altos”), destacando que estas afirmaciones han sido ofrecidas, principalmente, por el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato (Gráfico 3).

Para comprobar si existe asociación estadísticamente significativa entre la etapa escolar y las respuestas ofrecidas sobre la DANA, se ha realizado nuevamente la prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Esta prueba ha dado como resultado que existe asociación estadísticamente significativa (Chi-cuadrado de Pearson= 102,398; $p = 0,001$).

Fuente: resultados del cuestionario. Codificación de las respuestas del Ítem 9: 0 (“Ns/ Nc”); 1 (“Porque llueve mucho”); 2 (“Porque el agua de los ríos circula con mucha rapidez”); 3 (“Porque las casas están construidas en zonas inundables”); 4 (“Porque el cambio climático lo está provocando”). Elaboración propia.

GRÁFICO 4. “¿Por qué las inundaciones están produciendo cada vez más daños?” (Ítem 9)



En relación con el Ítem 9 (“¿Por qué las inundaciones están produciendo cada vez más daños?”), destacan las respuestas de los/as estudiantes que se vinculan con “porque el cambio climático lo está provocando” (49,9%; $n=462$) y, en segundo lugar, los que desconocen el origen del incremento de dichos daños (27,4%; $n=254$) (Gráfico 4). Según se puede observar en este gráfico, se observan diferencias, ya que el alumnado de Bachillerato ha contestado más a la opción del origen por el cambio climático (60,2%; $n=106$). Asimismo, cabe destacar que brilla por su ausencia el origen de las inundaciones debido a la acción del ser humano (“porque las casas están construidas en zonas inundables”) con tan sólo el 9,7% de las respuestas ($n=90$).

Para comprobar si existe asociación estadísticamente significativa entre la etapa escolar y el origen en el aumento de estos daños, se ha realizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Esta prueba confirma que existe asociación (Chi-cuadrado de Pearson= 38,095; $p=0,001$).

5. DISCUSIÓN

Con esta investigación, se ha avanzado en la formación y conocimiento del alumnado escolar sobre uno de los efectos más importantes del cambio climático que habrá que tener en cuenta en el futuro (incremento de las inundaciones).

La primera hipótesis del presente estudio establecía que “el alumnado tiene una formación sobre este tema bastante reducido, al ser un contenido que prácticamente no se trata en las aulas”. Esta hipótesis se cumple, además de que se ha comprobado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las etapas escolares (Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato). En la presente investigación se ha comprobado que sólo el 36,1% ha recibido formación sobre estos contenidos en la escuela. A su vez, se ha constatado que sólo el 33,3% afirma saber el significado de DANA (para el caso de Educación Primaria, el 81,1% desconoce dicho significado). Sin embargo, de esta pregunta, se ha comprobado que realmente las respuestas correctas ascienden al 6,8% (“Depresión Aislada en Niveles Altos”).

Otros trabajos que han analizado la formación sobre las inundaciones, en este caso en el ámbito universitario (formación de maestros/as de Educación Primaria), han comprobado que sólo el 12,1% había recibido formación durante su etapa escolar (Morote y Souto, 2020). Aquellos/as que recuerdan haber recibido formación durante esta etapa, recibieron explicaciones de estos riesgos a partir del libro de texto (10,9%), e información sobre medidas de prevención (charlas de expertos) (7,9%).

Mejorar la formación del alumnado, pero también del profesorado sobre estos fenómenos resulta prioritario para la adaptación al cambio climático. Sin embargo, el profesorado debe estar también formado en esta temática. Morote *et al.* (2021), a partir de resultados del profesorado en formación de Educación Primaria y Secundaria, demuestran que la mitad considera de su muestra participante tiene una capacitación media para enseñar estos contenidos en el aula.

El profesorado, para explicar estos contenidos, en el que caso que lo haga, suele acudir al libro de texto (Morote y Souto, 2020), pero como

han analizado Morote *et al.* (2023), la explicación de estos fenómenos no siempre está bien orientada y además, se abusa de un mensaje excesivamente catastrofista y con escaso rigor científico. Por ejemplo, se suele ignorar el rol del ser humano como incentivador de los procesos de riesgo (ocupación de cauces, etc.), e incluso la reducción de las crecidas. En la presente investigación, cabe recordar que más de la mitad del alumnado desconocía si las inundaciones se explicaban en los manuales escolares.

La explicación en el ámbito escolar de cuestiones sobre los riesgos naturales es fundamental para la formación de sociedades más seguras y resilientes ante el cambio climático (Guo *et al.*, 2023). En Rumania, Toma *et al.* (2021) destacan que las personas no son conscientes de los riesgos que ocasionan estos fenómenos y que no están lo suficientemente preparadas para afrontar estos peligros. Sin duda, la formación de las cohortes más jóvenes en materia de riesgos es notablemente necesaria. Así, en Sampang (Indonesia), Putra *et al.* (2022) ponen de manifiesto que la educación, ejerce un rol relevante en la sensibilización de los/as jóvenes ante las inundaciones y que una forma eficaz de mejorar su resiliencia es proporcionar al alumnado conocimientos sobre desastres y técnicas de prevención.

La segunda hipótesis de este trabajo pretendía comprobar la idea de que “estos fenómenos estarían siendo influidos y acrecentados, tanto en intensidad y frecuencia por el cambio climático. En su percepción de estos fenómenos, el ser humano tendría una escasa influencia en el incremento del riesgo”. Esta segunda hipótesis, también se cumple. En el presente estudio se ha comprobado que el alumnado piensa que el cambio climático es el principal causante de estos fenómenos (49,9%), y que además se verá acrecentado en el futuro por el calentamiento global (57,6%).

Resulta paradójico comprobar que el alumnado relaciona el problema de las inundaciones con el cambio climático, pero no percibe que el ser humano sea el responsable de los efectos territoriales, socio-económicos y ambientales, cada vez mayores en el territorio. Esto supone la necesidad de mejorar los contenidos sobre riesgos naturales y cambio climático a impartir en el aula, incidiendo en la importante participación

del ser humano en ambos procesos estrechamente relacionados (Tamayo y Núñez, 2020).

Otras investigaciones, como la de Sánchez-Almodóvar *et al.* (2023), han constatado que el 81,6% de los/as estudiantes de Educación Secundaria considera que en la actualidad, los eventos climáticos extremos ocurren con mayor frecuencia debido al cambio climático. Respecto a las consecuencias de este fenómeno, dichos autores explican que los principales efectos respondidos por el alumnado son: el aumento del nivel del mar (62,4%), los cambios en los ecosistemas (26,1%), y el deshielo de los glaciares (6,9%). Por su parte, en Italia, Antronico *et al.* (2023) han analizado la conciencia, percepción y preparación de los/as jóvenes italianos/as (13-20 años) sobre los riesgos naturales (entre ellos las inundaciones), destacando que la mayoría son conscientes del cambio climático y del aumento de las lluvias torrenciales; algo constatado también en España donde Morote y Hernández (2020), para el caso del profesorado en formación de Educación Primaria, han constatado que el 51,3% cree que actualmente se suceden más inundaciones debido al calentamiento global.

6. CONCLUSIONES

Las acciones para reducir las inundaciones comprenden un conjunto amplio de opciones que integran desde las actuaciones estructurales de obra civil, a la planificación racional del territorio que debe partir de la existencia de una cartografía de detalle de zonas de riesgo; sin olvidar la gestión de la emergencia que implica el desarrollo de protocolos de protección civil.

La educación para el riesgo, lamentablemente, no ha merecido el protagonismo importante que debe tener en una sociedad avanzada. Esto, se ha visto reflejado en los resultados obtenidos en la presente investigación, donde se ha comprobado que la mayoría del alumnado escolar no está siendo formado en estas cuestiones, además del dudoso tratamiento de las inundaciones en los libros de texto, como han comprobado previamente otros autores (Morote *et al.*, 2022), y la escasa formación del profesorado para enseñar estos contenidos que, será

necesaria su explicación tal y como refleja en currículo actual (LOMLOE) (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020).

La falta de programas educativos específicos (temas, proyectos) hasta fecha reciente, ha derivado en la existencia de estereotipos sociales que el alumnado, en los diferentes niveles educativos, adquiere en su entorno social (familiar) y geográfico. Estos estereotipos no siempre son acertados y pueden conducir a interpretaciones erróneas de los procesos de inundación. Por ello, es fundamental la investigación en educación para el riesgo, sobre todo en un contexto actual de cambio climático que ocasiona incrementos de frecuencia e intensidad de estos eventos (Yildiz *et al.*, 2022).

Como limitación de estudio, cabe destacar que aquí se ha analizado lo que percibe y opina el alumnado escolar. Es decir, no se conoce qué explicación y transmisión de las inundaciones se lleva en el aula, así como el uso del libro de texto, por ejemplo. Como reto de investigación futura se establece entrevistar al profesorado y analizar los libros de texto actuales (LOMLOE), así como investigar sobre experiencias de aula en los centros escolares que no tienen tanta difusión en trabajos académicos. De esta manera, se podrá mejorar la resiliencia territorial, no solo de la población escolar, sino también la de su entorno familiar.

Enseñar sobre las inundaciones en la etapa escolar es una inversión clave en la formación de ciudadanos/as conscientes y preparados. La educación temprana sobre este tipo de desastres naturales no solo fortalece la comprensión de los fenómenos ambientales, sino que también promueve una cultura de prevención y adaptación frente a los riesgos atmosféricos. Los/as estudiantes, al entender las causas, consecuencias y posibles medidas de mitigación, se convierten en agentes activos en la protección de sus comunidades.

Asimismo, este conocimiento fomenta habilidades críticas como el pensamiento analítico y la resolución de problemas, que son fundamentales para abordar desafíos futuros relacionados con el cambio climático y la gestión sostenible de los recursos. Al incorporar dichos temas en la

educación, se sienta la base para una ciudadanía más resiliente y comprometida con el territorio.

Finalmente, cabe remarcar que la enseñanza de estos saberes básicos que se deben tratar en las etapas educativas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, permite sensibilizar a los/as estudiantes sobre la importancia de la planificación urbana, la infraestructura adecuada y el cuidado del entorno. Preparar a la población escolar para anticiparse a estos eventos (medidas proactivas), en lugar de reaccionar ante ellos (medidas reactivas), es una estrategia esencial para reducir pérdidas humanas y materiales, y lograr un futuro más seguro y sostenible.

7. APOYOS

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i “IN-CLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas” (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”

8. REFERENCIAS

- Antronico, L., Coscarelli, R., Gariano, S.L., y Salvati, P. (2023). Perception of climate change and geo-hydrological risk among high-school students: A local-scale study in Italy. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 90, 103663. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2023.103663>
- Arnell, N.W., Lowe, J.A., Challinor, A.J., y Osborn, T.J. (2019). Global and regional impacts of climate change at different levels of global temperature increase. *Climatic Change*, 155, 377-391. <https://doi.org/10.1007/s10584-019-02464-z>
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). Cuestiones y protocolos éticos de investigación. En: Ortega, D. (Ed.). *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 211-223). Octaedro.
- Cuello, A., y García, F.F. (2019). ¿Ayudan los libros de texto a comprender la red fluvial de la ciudad? *Revista de Humanidades*, 37, 209-234. <https://doi.org/10.5944/rdh.37.2019.22895>

- Cutillas, L.G., Santa Cruz, M., Pérez-Velasco, A., Andrés-Doménech, I., y Olcina, J. (2023). Local-scale regionalisation of climate change effects on rainfall pattern: application to Alicante City (Spain). *Theoretical and Applied Climatology*, 154, 377–402. <https://doi.org/10.1007/s00704-023-04565-3>
- Guo, Y.K., Zhu, J., You, J.G., Pirasteh, S., Li, W.L., Wu, J.L., Lai, J.B., y Dang, P. (2023). A dynamic visualization based on conceptual graphs to capture the knowledge for disaster education on floods. *Natural Hazards*, 119, 203–220. <https://doi.org/10.1007/s11069-023-06128-1>
- Hirsch, A., y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Moreno-Vera, J.R., Ponsoda, S., y Blanes, R. (2021). By Toutatis! Trainee Teachers' Motivation When Using Comics to Learn History. *Front. Psychol.* 12, 778792. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792>
- Morote, A.F., y Hernández, M. (2020). Social Representations of Flooding of Future Teachers of Primary Education (Social Sciences): A Geographical Approach in the Spanish Mediterranean Region. *Sustainability*, 12 (15), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12156065>
- Morote, Á.F., y Olcina, J. (2022). ¿Cómo se explica el riesgo de inundación en la Geografía escolar? Una aproximación desde los libros de texto de Ciencias Sociales (Educación Primaria). *Ería*, 42(3), 257–273. <https://doi.org/10.17811/er.42.2022.257-273>
- Morote, Á. F., y Olcina, J. (2024). Análisis de las imágenes sobre riesgos naturales en los manuales escolares de Ciencias Sociales (España). *Catastrofismo y realidad territorial. Investigaciones Geográficas*, 81, 93-108. <https://doi.org/10.14198/INGEO.26584>
- Morote, A.F., y Souto, X. M. (2020). Educar para convivir con el riesgo de inundación. *Estudios Geográficos*, 81 (288), 1-14. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202051.031>
- Morote, A. F., Hernández, M., y Olcina, J. (2021). Are Future School Teachers Qualified to Teach Flood Risk? An Approach from the Geography Discipline in the Context of Climate Change. *Sustainability*, 13 (15), 8560, 1-22. <https://doi.org/10.3390/su13158560>

- Morote, Á.F., Olcina, J., y Hernández (2023). How is flood risk explained in the subject of Geography in Spanish schools? An approach based on Social Science textbooks (Primary Education). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32 (2), 124-139. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2133955>
- Morote, Á.F., y Hernández, M. (2024). Knowledge and perception of Spanish school children of climate change. *Children's Geographies*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2303581>
- Olcina, J. (2022). Paisajes de riesgo. Aspectos conceptuales, potencialidad didáctica en el aula y utilidad práctica en la planificación territorial. *Ería*, 42(2), 173–185. <https://doi.org/10.17811/er.42.2022.173-185>
- Olcina, J., Morote, Á.F., y Hernández (2022). Teaching Floods in the Context of Climate Change with the Use of Official Cartographic Viewers (Spain). *Water*, 14 (21), 1-20. <https://doi.org/10.3390/w14213376>
- Pardo, A., Ruiz, M.A., y San-Martín, R. (2015). Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I. Síntesis.
- Pérez-Castaños, S., y García-Santamaría, S. (2023). La investigación cuantitativa. En: Ortega, D. (Ed.). *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 11-120). Octaedro.
- Pérez-Gil, J., Moscoso, S., y Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: El uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencia de validez. *Psicothema*, 12, 442-446.
- Pérez-Morales, A., Gil-Guirado, S., y Olcina, J. (2022). La geografía de los riesgos en España (1992-2022). Cambios y oportunidades en una temática de trabajo consolidada y en alza. En: *La Geografía española actual. Estado de la cuestión*. Comité Español de la UGI (pp. 183-202). Unión Geográfica Internacional.
- Putra, A.K., Sumarmi, S., Irawan, L.Y., y Tanjung, A. (2022). Geography student knowledge of flood disaster risk reduction in Sampang, Indonesia. En: Idris et al. (Eds). *Exploring New Horizons and Challenges for Social Studies in a New Normal*. <https://doi.org/10.1201/9781003290865-7>
- Sánchez-Almodóvar, E., Gómez-Trigueros, I. M., y J. Olcina, J. (2023). Climate Change and Extreme Weather Events in the Education of the Citizens of the Twenty-First Century: The Perception of Secondary Education Students. *Social Sciences*, 12, 1–18. <https://doi.org/10.3390/socsci12010027>
- Sharpe, D. (2015). Chi-Square test is statistically significant: Now what? *Pract. Assess. Res. Eval.*, 20. Article 8. <https://doi.org/10.7275/tbfa-x148>

- Swiss Re (2023). Natural catastrophes and inflation in 2022: a perfect storm. Sigma Inform. <https://www.swissre.com/dam/jcr:1d793484-9b96-4e54-91c3-09f8fc841bde/2023-05-sigma-01-english.pdf>
- Tamayo, J., y Núñez, J.A. (2020). Precipitaciones intensas en la Comunidad Valenciana. Análisis, sistemas de predicción y perspectivas ante el cambio climático. En: López Ortiz, I., Melgarejo, J. y Fernández Aracil, P. (Eds.). Riesgo de inundación en España: análisis y soluciones para la generación de territorios resilientes (pp. 49–62). Publicaciones de la Universidad de Alicante,
- Toma, F., Vasile, D.M., Fialová, J., y Diaconu, D.C. (2021). Environmental education in Romania-flood risk. Public Recreation and Landscape Protection - With Sense Hand in Hand! Conference Proceedings. 183-188.
- Wellington, J. (2015). Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches (2ª ed.). Bloomsbury.
- Yıldız, A., Dickinson, J., Priego-Hernandez, J., y Teeuw, R. (2022). Children's disaster knowledge, risk perceptions, and preparedness: A cross-country comparison in Nepal and Turkey. Risk Analysis, 43(4), 747–761. <https://doi.org/10.1111/risa.13937>
- Zaragoza, A. C., y Morote, A. F. (2024). Orihuela (España), laboratorio del territorio para la enseñanza del riesgo de inundación. Una propuesta didáctica social y ambiental. Sostenibilidad: económica, social y ambiental, 6, 123-139. <https://doi.org/10.14198/Sostenibilidad.25671>

SITUACIONES DE APRENDIZAJE FUERA DEL AULA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A PARTIR DE LOS HUERTOS URBANOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA
Universidad de Granada

JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES
Universidad de Granada

JONATAN ARIAS-GARCÍA
Universidad de Granada

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ-LACHICA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La agricultura urbana es un fenómeno que ha ido ganando importancia en España desde la década de los 80 del siglo pasado, consolidándose paralelamente como un recurso didáctico cada vez más recurrente en la educación de valores ambientales a través de los huertos urbanos (Zaar, 2011). En este sentido, se recogía en el Libro Blanco de la Educación Ambiental en España de 1999 la creciente dinámica de urbanización que experimentaba el país y la necesidad de vincular los programas educativos en las ciudades hacia la gestión urbana, la educación ambiental y el desarrollo sostenible (Ministerio de Medio Ambiente, 1999). Unos ideales que adquieren mayor significancia en el contexto actual donde el 69% de la población española reside en áreas urbanas de más de 50.000 habitantes (Ministerio de Vivienda y Agenda Urbana, 2023), y en el que la crisis climática y ambiental requieren impulsar un cambio cultural hacia la sostenibilidad. En este escenario, la educación ambiental se muestra como una herramienta fundamental con la que

dotar equilibradamente de una visión crítica e información práctica a la ciudadanía y, para ello, el “Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025)” establece un eje operativo orientado en la integración de la sostenibilidad en el sistema educativo y formativo donde se proponen las experiencias agroecológicas (huertos), el desarrollo de espacios de intervención educativa y participativa en el entorno del centro educativo y la promoción de salidas de campo como principales acciones de desarrollo (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, 2021).

Por tanto, en un contexto sociodemográfico predominantemente urbano donde las tendencias actuales buscan proporcionar conocimientos prácticos que ayuden al alumnado a hacer frente a los retos y problemas que afectan a la sociedad (Aldana-Zavala y Colina-Ysea, 2019), los huertos urbanos se pueden plantear como un punto de partida hacia la educación ambiental en el que promover conductas a favor de la preservación de los medios rurales a la vez que el alumnado se convierte en un agente participativo en los ideales de desarrollo sostenible (Cabrera García, 2016).

Los huertos urbanos, concebidos como herramientas que facilitan la reconexión con la naturaleza y los sistemas de producción de alimentos, representan una manifestación tangible del emergente fenómeno de la agricultura urbana. Estos espacios, ubicados tanto en entornos urbanos como periurbanos, pueden ser al aire libre o interiores y están destinados al cultivo a pequeña escala de verduras, hortalizas, frutas, legumbres, plantas aromáticas y hierbas medicinales, entre otras variedades (Borbón y De la Torre, 2020). Además de su función principal en la producción de alimentos, los huertos urbanos cumplen múltiples roles como el ocio, el esparcimiento y la integración de múltiples colectivos sociales. No obstante, su papel didáctico es igualmente significativo, convirtiéndolos en escenarios ideales para los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintos niveles educativos (Gozalbo et ál., 2018). La efectividad de un huerto urbano como recurso didáctico depende de la habilidad con que se integre en el proceso educativo. Esto permite aplicar y practicar los conocimientos adquiridos, comprender las relaciones causa-efecto, utilizar el huerto como un laboratorio para diversas

materias, aprovechar los recursos del entorno y preparar al alumnado para la vida (Botella et ál., 2017).

Diversos autores han propuesto nuevas definiciones y metodologías que relacionan los huertos urbanos con la educación. Un ejemplo notable es el "Garden-Based Learning" (Aprendizaje Basado en Huertos) como estrategia educativa que utiliza los huertos urbanos como recurso didáctico. Este enfoque incluye programas, actividades y proyectos en los que el huerto sirve como base para un aprendizaje integrado y multidisciplinario, ofreciendo experiencias activas, motivadoras y conectadas con el mundo real (Gonzalbo y Aragón, 2016). En este sentido, las tendencias educativas actuales buscan proporcionar conocimientos prácticos, que además de aplicables en la vida cotidiana durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, preparen al estudiantado a enfrentarse a los retos y problemas que afectan a la sociedad. En relación a esto último, el medio ambiente y la sostenibilidad ambiental juegan un papel fundamental dado el contexto actual de urgencia y cambio climático, que supone uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan las sociedades y, por ende, un reto para la enseñanza (Chipantiza-Masabanda y Bonilla-Bonilla, 2021). Por ello, la ley educativa vigente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), promueve que los estudiantes trabajen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esto hace necesario integrar la perspectiva ecológica como un eje transversal en la educación promoviendo conductas que favorezcan la preservación del medio ambiente desde una conciencia ecológica y planetaria (Aldana-Zavala y Colina-Ysea, 2019) para alcanzar objetivos de la Agenda 2030 como el 4 "Educación de Calidad" o el 12 "Ciudades y Comunidades Sostenibles", directamente vinculados con la propuesta didáctica que aquí se plantea.

El propósito del presente trabajo es desarrollar una propuesta didáctica que, teniendo como eje vertebrador la realización de una salida de campo, integre los huertos urbanos como escenarios de aprendizaje en el currículo de la asignatura "Geografía e Historia", materia del 3º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De este modo la propuesta se fundamentará en la visita de tres huertos urbanos, actividad

en torno a la que se estructurará una situación de aprendizaje conformada por 8 sesiones, a su vez divididas en tres grandes módulos temáticos. Los dos primeros módulos: “Módulo 1. Economía, bases económicas y medio ambiente” y “Módulo 2. Los Huertos Urbanos y los ODS”, se organizan en 6 sesiones previas desarrolladas en el aula. Por su parte, dentro del tercer módulo, la séptima sesión constituye la propia salida de campo, junto a una sesión final post-salida, donde se deberá entregar y presentar un producto final.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

La mayoría de las propuestas que consideran los huertos urbanos como recursos didácticos se han limitado a los niveles de educación infantil y primaria, con algunas experiencias en la educación superior (Gozalbo et ál., 2018; Serrano-Montes et ál., 2022). Sin embargo, hay pocas referencias sobre la aplicabilidad de los huertos urbanos en la educación secundaria, y estas se enfocan principalmente en la creación de huertos directamente en los centros educativos (Marques Souza y Cuéllar Padilla, 2021) sin considerar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos reales de agricultura urbana fuera de las instalaciones del centro.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo destaca la utilidad de los huertos urbanos como escenarios de enseñanza-aprendizaje integrados en el currículo de la asignatura Geografía e Historia a partir de una propuesta didáctica aplicada al tercer curso de la ESO.

El objetivo principal de este trabajo es realizar una propuesta didáctica novedosa que sienta las bases para la introducción de los huertos urbanos como escenarios de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de la geografía en la ESO. Para ello, se plantea la idea de trabajar con la salida de campo como una herramienta didáctica que contribuya a un acercamiento del estudiantado al contexto y dinámica urbana en la que vive a través de la visita a experiencias de agricultura urbana y periurbana de su entorno.

En este sentido, las salidas de campo se convierten en un medio fundamental de acceso y conocimiento de los paisajes, sus dinámicas y sus elementos configuradores (Martín et ál., 2018), siendo considerado el

trabajo de campo como un método esencial para la enseñanza de la Geografía al tratarse de una herramienta clave que facilita la comprensión del espacio geográfico (de Souza, 2005). Por ello, la propuesta planteada en este trabajo tendrá como eje principal el desarrollo de una salida de campo por diferentes huertos con el objetivo de que el estudiantado pueda conocer distintas experiencias reales de agricultura urbana, así como las implicaciones sociales, ambientales y económicas de estos espacios en la dinámica urbana.

Puesto que el presente trabajo se fundamenta en una propuesta didáctica es necesario hablar de objetivos didácticos, es decir, en aquellos logros (saberes básicos) que se espera que los estudiantes alcancen como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje. Para establecer estos objetivos hay que remitirse a la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y, dentro ella, determinar con qué saberes básicos se vincula la propuesta didáctica. Ello servirá para identificar paralelamente aquellas competencias específicas con las que se va a trabajar y también para establecer cuáles serían los criterios de evaluación más oportunos.

Dado que la propuesta didáctica está diseñada para el tercer curso de la ESO, esta se enmarcaría dentro del primer bloque de saberes básicos: «Retos del mundo actual», tal y como se establece la Orden de 30 de mayo de 2023 para la materia de Geografía e Historia. Se trata de unos saberes que, presentes en todos los cursos, prestan especial atención a los desafíos y problemas del presente, tanto del entorno local como global, buscando también despertar en los estudiantes una conciencia histórica sobre los problemas, conflictos e incertidumbres actuales mediante un enfoque basado en problemas sociales relevantes.

Dentro de los saberes básicos relativos a 3º de la ESO, la implementación de huertos urbanos como espacios de enseñanza-aprendizaje se puede vincular al saber básico GEH.3.A.4., que se centra en la interrelación entre lo global y lo local, mediante la investigación en Ciencias Sociales que aborda estudios multicausales y comparativos del espacio natural, rural y urbano, su evolución y los desafíos futuros. Además, se busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar e

interpretar conceptos espaciales como localización, escala, conexión y proximidad, proporcionando una comprensión integral de la dinámica y la evolución del entorno en diferentes contextos.

Este saber básico es puesto en relación a dos competencias específicas (CE) en la Orden de 30 de mayo de 2023:

- CE2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común (2023, p. 9727/176).
- CE4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible (2023, p. 9727/178).

Estas competencias serán alcanzadas mediante productos originales y creativos en los que se identifiquen los elementos del entorno más cercano y se comprenda su funcionamiento como parte de un sistema más complejo a través del análisis multicausal de sus relaciones naturales y humanas.

3. METODOLOGÍA

Tal y como apuntan Alvarado et ál. (2017), hoy en día el proceso educativo no puede ser entendido sin la creatividad tanto de estudiantes como de docentes, su participación activa en la adquisición de conocimientos, el fomento del aprendizaje autónomo y la integración de competencias profesionales en el currículo. Pero además del planteamiento de actividades y tareas creativas, diversas e innovadoras, el diseño de una situación didáctica tiene como desafío orientar el aprendizaje de los estudiantes hacia un espacio reflexivo para su formación y desarrollo humano (Serrano de Moreno, 2002).

En el diseño de la propuesta didáctica de este trabajo se han considerado los siguientes aspectos metodológicos clave:

- Aprendizaje activo: propiciar que los estudiantes asuman un rol activo en la recolección y análisis de datos en espacios de enseñanza-aprendizaje fuera del aula.
- Interdisciplinariedad: integración de conocimientos de diversas áreas como geografía, economía, medio ambiente y desarrollo sostenible.
- Metodologías innovadoras: fomentar la participación y la reflexión crítica mediante el desarrollo de una salida de campo.
- Producto final reflexivo: fomentar la síntesis y la integración de conocimientos adquiridos a través de la experiencia directa y las sesiones teóricas.

Con base a estos aspectos metodológicos se diseña una propuesta didáctica que tiene como eje vertebrador la realización de una salida de campo en la que se visitarán tres huertos urbanos del área metropolitana de Granada (España), siguiendo el criterio de proximidad a la realidad del sujeto a la hora de implementar la salida de campo en la enseñanza de la Geografía (De Gauthier, 2004). Esta propuesta, orientada al contexto de la asignatura “Geografía e Historia” del 3º curso de la ESO, se estructura en tres grandes fases metodológicas organizadas en tres módulos de trabajo:

Módulo 1: Introducción a la geografía económica y su relación con el medio ambiente:

- Sesiones teóricas en el aula 1 a 3: introducción a los conceptos básicos de economía y su relación con el medio ambiente. Actividades grupales para discutir cómo las prácticas económicas afectan al entorno, incluyendo la sostenibilidad y los recursos naturales.

Módulo 2: Los Huertos Urbanos y los ODS:

- Sesiones teóricas en el aula 4 a 6: exploración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con la

agricultura urbana. Análisis de experiencias exitosas de agricultura urbana y su impacto en la comunidad local. Discusiones sobre la importancia de la agricultura urbana para la seguridad alimentaria y la sostenibilidad urbana.

Módulo 3: Aplicación práctica de los huertos urbanos. Conclusiones finales:

SALIDA DE CAMPO (SESIÓN FUERA DEL AULA): ITINERARIO GEOGRÁFICO POR DISTINTOS ESCENARIOS DE AGRICULTURA URBANA.

La salida de campo se fundamenta en un itinerario geográfico en que el que se visitarán 3 huertos urbanos del área metropolitana de Granada. En el planteamiento del itinerario geográfico se procura la diversidad en la tipología y características de los diferentes huertos que se visiten. Cada uno de ellos presenta características únicas dependiendo de su diseño, ubicación, métodos, técnicas de cultivo y objetivos específicos. Al visitar huertos de diferentes tipologías, los estudiantes pueden aprender sobre una amplia gama de prácticas agrícolas, técnicas de sostenibilidad y enfoques comunitarios, así como familiarizarse con diversas estrategias de sostenibilidad y gestión ambiental.

Durante la salida de campo, los estudiantes desempeñarán un rol activo y protagonista. La metodología se basará en un enfoque de aprendizaje mediante pregunta-respuesta, donde cada estudiante completará una ficha diseñada previamente. Esta ficha puede incluir secciones como:

- Descripción del huerto: dimensiones, tipos de cultivos, prácticas de cultivo.
- Interacciones observadas: relación con la comunidad local, impacto ambiental visible.
- Entrevistas con personas involucradas (por ejemplo, agricultores urbanos, voluntariado).
- Registro fotográfico para documentar aspectos relevantes.

Durante estas visitas, los estudiantes deberán recopilar información relevante que luego será analizada y discutida en la sesión post-salida.

POST-SALIDA DE CAMPO (SESIÓN EN EL AULA).

Esta sesión tiene como objetivo principal la reflexión y la síntesis de lo aprendido durante la salida de campo, conectando estos conocimientos con los temas tratados en las sesiones previas en el aula. El producto final será un ejercicio de reflexión y síntesis, que puede incluir los siguientes elementos:

- Análisis de datos recopilados: interpretación de la información recolectada en las fichas durante la visita.
- Relación con los contenidos teóricos: comparación entre la teoría aprendida en el aula y las experiencias prácticas observadas.
- Identificación de aprendizajes clave: aspectos destacados sobre la sostenibilidad, la economía local y su vinculación con los ODS.
- Exposición breve: presentación oral de los hallazgos y conclusiones ante el grupo.

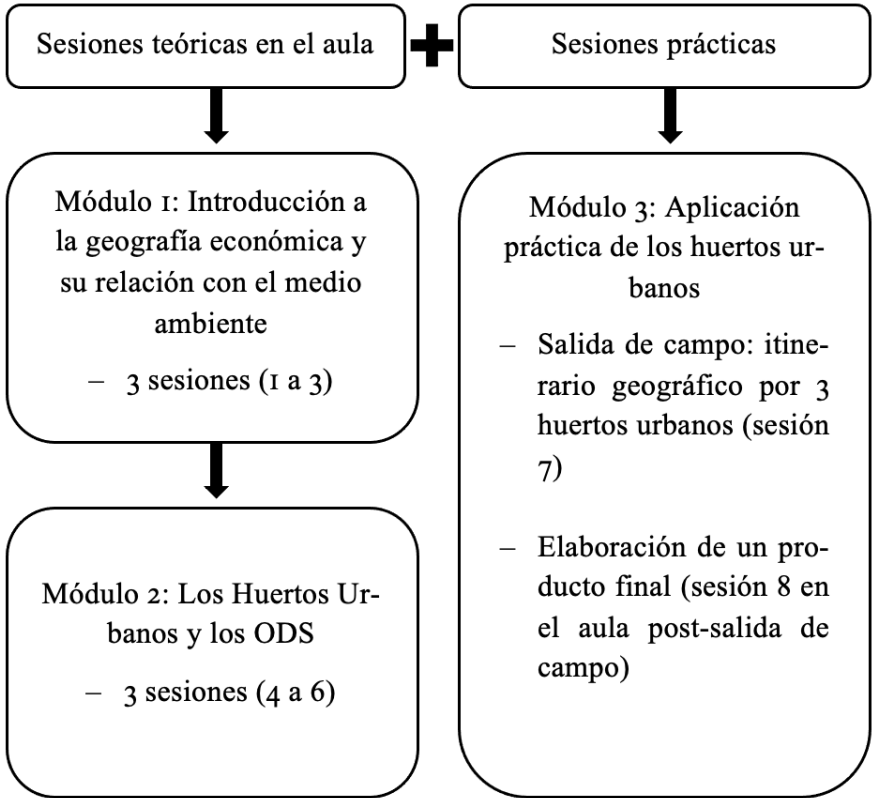
Esta estructura metodológica no solo promueve el aprendizaje significativo a través de la experiencia práctica, sino que también facilita la conexión entre teoría y práctica, fortaleciendo la comprensión profunda de los temas tratados.

4. RESULTADOS

La propuesta está conformada por una secuencia didáctica estructurada en 3 grandes módulos de trabajo (Figura 1). Los dos primeros módulos, conformados cada uno por 3 sesiones de aula, servirán de contextualización e introducción teórica a la salida de campo, actividad que junto a una sesión posterior en el aula conforman el tercer módulo.

A continuación, se describen y puntualizan cada una de las sesiones que conforman cada módulo de trabajo de la propuesta didáctica.

FIGURA 1. *Diseño y planteamiento de la propuesta didáctica*



Fuente: Elaboración propia

4.1. MÓDULO 1: INTRODUCCIÓN A LA GEOGRAFÍA ECONÓMICA Y SU RELACIÓN CON EL MEDIO AMBIENTE

Sesión 1: ¿Qué es la economía?

- a. Utilizando la técnica de "lluvia de ideas", se pedirá al alumnado que exponga su percepción sobre el concepto de economía. Este ejercicio es fundamental para comprender cómo las sociedades gestionan sus recursos limitados para satisfacer necesidades y deseos. En esta sesión se discutirá la relevancia de la economía en la vida cotidiana y su impacto en las decisiones personales y colectivas. A partir de la definición proporcionada, se desglosará la información en tres

componentes clave: agentes económicos, sistemas económicos y bienestar de la población.

Sesión 2: Economía y medio ambiente.

La interacción entre economía y medio ambiente es fundamental para entender los desafíos actuales de sostenibilidad. Esta sesión examina cómo las actividades económicas pueden tener efectos negativos en el medio ambiente provocando problemas como la contaminación, la deforestación o el cambio climático. Se discutirá la necesidad de equilibrar el desarrollo económico con la protección ambiental, destacando el papel de la economía circular y las políticas sostenibles introduciendo conceptos como los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para que el alumnado comprenda la importancia de la relación entre el ser humano y su actividad con el uso de los recursos naturales, se visionará un breve video ejemplificativo: “MAN - Explotación de recursos naturales” (disponible en plataformas virtuales como Youtube).

Sesión 3: ¿Cómo afecta la economía al paisaje y al medio ambiente?

Problemas sociales que genera la economía. Conexión con los ODS.

Esta sesión se centra en analizar el impacto de las actividades económicas sobre el paisaje y el medio ambiente, ilustrando la problemática con ejemplos concretos de degradación ambiental. Además, se abordarán los problemas sociales generados por la economía, como la desigualdad y la pobreza, estableciendo una vinculación con los ODS. Se fomentará el trabajo en grupos interactivos para debatir y proponer soluciones.

Durante la sesión, los estudiantes se organizarán en grupos. Cada grupo recibirá una imagen que ilustre visualmente el impacto que tiene la acción humana sobre el medio ambiente. A partir de esta imagen, el estudiantado deberá responder a una serie de preguntas relacionadas con los aspectos económicos discutidos en el tema, enfocándose especialmente en el medio ambiente y los ODS.

4.2. MÓDULO 2: LOS HUERTOS URBANOS Y LOS ODS

Sesión 4: ¿Qué son los Huertos Urbanos? Relación con la economía y los ODS. De lo global a lo local. Geografía y globalización. Papel de la agricultura urbana.

Después de haber abordado en sesiones anteriores los fundamentos de la economía, esta lección se centrará en conectar dichos conceptos con el papel de la agricultura urbana en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en la mitigación del impacto de la actividad económica sobre el medio ambiente. Se analizará cómo estos espacios contribuyen a los ODS, especialmente en términos de seguridad alimentaria y sostenibilidad urbana. Además, se discutirán ejemplos de huertos urbanos tanto a nivel local como global, destacando su papel en la geografía y la globalización. El estudiantado explorará varios casos de huertos urbanos y las diversas posibilidades que estos ofrecen, entendiendo su relevancia y aplicación práctica en el contexto de la Agenda 2030.

Sesión 5: ¿Son viables los huertos urbanos?

Se organizará un debate para evaluar qué características deberían tener los huertos urbanos y si estos espacios son necesarios en el contexto socioeconómico y urbano en el que vivimos. El estudiantado se dividirá en grupos para discutir las ventajas y desventajas de estos espacios, considerando aspectos económicos, sociales y ambientales. El objetivo es fomentar el pensamiento crítico y la argumentación basada en datos y ejemplos reales, proporcionando una comprensión integral de los beneficios y desafíos asociados con la agricultura urbana.

Sesión 6: Pobreza y hambre. Preparación de la salida de campo.

A partir de los conceptos económicos y sociales que se han tratado en relación con los huertos urbanos, en esta sesión se pretende alcanzar un debate más transcendental. Se va a abordar el problema del hambre y la pobreza desde una perspectiva económica y social, discutiendo sus causas y consecuencias, así como su conexión con la agricultura urbana y los ODS. Además, se preparará al alumnado para la salida de campo, explicando el itinerario, los objetivos y las normas a seguir. Se enfatizará la importancia de la observación y recolección de datos durante la

visita a los huertos urbanos, para lo cual, se proporcionará a cada grupo una ficha de trabajo (TABLA 1) que deberá ser completada para cada uno de los huertos urbanos que se visiten durante la jornada de campo. Para reforzar su atención y la capacidad de observación, además de los ítems ya presentes en la ficha deberán indicar aquellos aspectos que consideren relevantes en relación con todos los conocimientos vistos previamente en el aula.

TABLA 1. *Ficha de trabajo para la salida de campo*

Grupo de trabajo:			
Nombre del huerto:			
Respecto al huerto que estás visitando...	SI	NO	DEPENDE
Es ecológico			
Utiliza productos químicos			
El agua viene de una acequia/pozo			
Hay actividad ganadera			
Venden la producción a comercios locales			
Está al 100% de su ocupación			
Cada socio tiene su parcela privada			
Lleva activo más de 10 años			
Colabora con otros sectores/empresas			
Es público			
Participa población vulnerable			
Otros...			

Fuente: elaboración propia

4.3. APLICACIÓN PRÁCTICA DE LOS HUERTOS URBANOS. CONCLUSIONES FINALES

Sesión 7: Salida de campo. Itinerario por distintos huertos urbanos.

El itinerario está conformado por la visita a tres huertos urbanos del Área Metropolitana de Granada. A continuación, se presenta una síntesis de las experiencias de agricultura urbana visitadas:

- a. EcoHuerto Arabuleila (9:00-10:15): se trata de un huerto de titularidad municipal ubicado en Armilla, que utiliza métodos de cultivo ecológicos y semillas locales. En esta parada introductoria, el estudiantado aprenderá diversas técnicas agrícolas como el cultivo en cajas, además de conocer la diversidad de especies cultivadas.

FIGURA 2. *EcoHuerto Arabuleila en Armilla, Granada*



Fuente: Elaboración propia

- b. La Huerta de Gui (10:45-12:00): se encuentra ubicado en el municipio de Churriana de la Vega y se configura como un espacio gestionado por una asociación local que promueve la agroecología y la educación ambiental. Aquí se observarán técnicas de compostaje y el uso eficiente del agua.

FIGURA 3. *La Huerta de Gui en Churriana de la Vega, Granada*



Fuente: Elaboración propia

- c. Jardín del Decrecimiento (12:30-14:00): en este caso se trata de un huerto localizado en las proximidades de Granada, concretamente en un área de vega limítrofe con la zona de expansión urbanística de la ciudad. Este huerto integra actividades lúdicas y educativas y utiliza métodos de riego tradicionales. En su visita se explorará la interconexión entre agricultura y ganadería, así como la multifuncionalidad del espacio rural/agrario.

La actividad incluye la recopilación de datos mediante fichas de observación, entrevistas con los gestores de los huertos y un descanso de 30 minutos entre la segunda y tercera parada para facilitar la reflexión y el intercambio de impresiones.

El itinerario está adaptado para personas con movilidad reducida, por lo que la actividad podrá ser realizada sin inconveniente en el caso de que existan estudiantes con dificultades físicas.

FIGURA 4. *Jardín del Decrecimiento en Granada (vega de Granada)*



Fuente: Elaboración propia

Sesión 8: Exposición de los datos extraídos. Elaboración de un producto final.

Después de la salida de campo, el alumnado presentará y discutirá los datos recopilados. La sesión se organizará en tres partes:

1. Cada grupo expondrá sus observaciones y hallazgos comparando las características y prácticas de los diferentes huertos visitados. Se espera que los estudiantes utilicen evidencias empíricas para respaldar sus conclusiones.
2. Se realizará una revisión exhaustiva de toda la materia abordada en las sesiones anteriores, asegurando que el alumnado haya comprendido la integración de los conceptos teóricos con las observaciones prácticas realizadas durante la salida de campo.
3. Se establecerán las bases para proyectos grupales. Los estudiantes deberán investigar más a fondo sobre los huertos

urbanos y su impacto social y ambiental, aplicando los conocimientos adquiridos y demostrando una comprensión profunda de los temas tratados. El proyecto tiene como objetivo que los/as alumnos/as diseñen un huerto urbano en la provincia de Granada, considerando diversos aspectos como la localización, el público objetivo, la extensión, la forma de riego, el tipo de cultivos, la existencia o no de complementos ganaderos, las funciones principales y la justificación de su elección. En última instancia, se busca fomentar la participación del alumnado en el diseño de espacios verdes sostenibles, promover el aprendizaje experiencial y la conexión con la naturaleza y los sistemas de producción de alimentos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde sus inicios, los huertos urbanos han servido como instrumentos de apoyo comunitario, mejorando la calidad ambiental, fomentando la cohesión social y contribuyendo a la educación (Morán Alonso y Hernández Aja, 2011). Esta última funcionalidad se ha visto potenciada a lo largo del siglo XXI, pues en un contexto sociodemográfico predominantemente urbano se ha ido gestando una creciente preocupación por la calidad y el abastecimiento de alimentos, así como por el medio ambiente en las ciudades. En este sentido, estos espacios han suscitado un interés cada vez mayor entre diversos colectivos que ven en ellos una oportunidad de reconexión con la naturaleza, considerándolos como valiosos escenarios en el ámbito de la educación para la sostenibilidad (Morán Alonso y Hernández Aja, 2011).

La integración de los huertos urbanos en la enseñanza de la geografía en la ESO representa una innovación pedagógica que ofrece múltiples beneficios educativos y sociales. En este sentido, Sánchez Cerén et ál. (2009) ya reivindicaban el uso del huerto como espacio de enseñanza-aprendizaje para comprender relaciones de causa y efecto, practicar y aplicar lo aprendido, utilizarlo como laboratorio en diversas materias, aprovechar los recursos del entorno y, al mismo tiempo, proporcionar

al estudiantado una formación más práctica y próxima a los problemas y necesidades reales.

Con este enfoque, la propuesta didáctica presentada en este trabajo pretende avanzar conforme a las directrices establecidas por la ley educativa vigente, orientando los conocimientos hacia su aplicación práctica, por lo que resulta fundamental la realización de actividades fuera del aula donde se experimente, de primera mano e *in situ*, la practicidad de los conocimientos vistos en el aula. Es por ello que se proponen los huertos urbanos como espacios de enseñanza-aprendizaje en los que poner en práctica los conocimientos teóricos del currículo de la materia de Geografía. En este sentido, los huertos urbanos han sido espacios que han sabido reinventarse y adaptarse a las nuevas necesidades de las sociedades urbanas y periurbanas, pero donde el carácter educativo siempre ha estado presente, con una tendencia en las últimas décadas hacia los saberes prácticos y la educación ambiental (Zaar, 2011). De este modo los huertos urbanos se han convertido en espacios que permiten el progreso hacia nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, de comprensión de las relaciones sociedad-medio y, en último término, de entender el mundo (Chipantiza-Masabanda et al. 2021).

Asimismo, la enseñanza de la geografía debe ir ligada intrínsecamente a la idea de la practicidad (Espinoza Freire, 2022), coincidiendo con García Ruiz (1994) y Licerías Ruiz (2018) en que el trabajo de campo (en este caso, integrado en el concepto de itinerario didáctico a través de la visita a varios huertos urbanos del entorno) es un pilar fundamental de la disciplina geográfica que permite conectar al estudiantado con la realidad espacial. Además, en el ámbito de la educación superior, Serrano-Montes et al. (2022) subrayan la importancia de integrar la agricultura urbana en los planes de estudios de los grados universitarios en geografía, dado tanto por su papel en la planificación y gestión del territorio como por su potencial en la recuperación de espacios urbanos improductivos o en desuso.

En conclusión, integrar los huertos urbanos en la enseñanza de la geografía enriquece el aprendizaje y proporciona al alumnado experiencias prácticas que refuerzan los conceptos teóricos. Desde la comprensión de los ecosistemas hasta el análisis económico y el uso de tecnologías

geoespaciales, los huertos urbanos ofrecen una variedad de oportunidades para explorar y aplicar el conocimiento geográfico. Este enfoque práctico no solo mejora la comprensión académica de los estudiantes, sino que también fomenta una conexión más profunda con su entorno y una mayor conciencia sobre la sostenibilidad y el uso responsable de los recursos naturales.

6. REFERENCIAS

- Aldana Zavala, J. J. y Colina Ysea, F. (2019). Marketing verde en la conformación de una ciudadanía planetaria en el ámbito educativo latinoamericano. *Revista San Gregorio*, 1(31), 150-161. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i31.972>
- Alvarado, M. A. C., Delgado, J. C. S. y Barrantes, I. G. V. (2017). Diseño de situaciones educativas innovadoras como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(2), 99-116. <https://bitly.cx/FwSIG>
- Borbón, D. S. U. y De La Torre, J. M. O. (2020). Huertos urbanos como estrategia de resiliencia urbana en países en desarrollo. *Vivienda y Comunidades Sustentables*, (8), 81-102. <https://doi.org/10.32870/rvcs.v0i8.143>
- Botella Nicolás, A. M., Hurtado Soler, A. y Cantó Doménech, J. (2017). El huerto escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa multidisciplinar. *Vivat Academia Revista de comunicación* 139, pp. 19-31. <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.19-31>
- Cabrera García, J. J. (2016). *Aprendizaje servicio con huertos urbanos*. [Trabajo Fin de Grado]. Repositorio Institucional Universidad de La Laguna. <https://bitly.cx/ysJfR>
- Chipantiza-Masabanda, J. G., Bonilla-Bonilla, A. E. y Jativa-Reyes, M. F. (2021). Huertos urbanos y periurbanos horizontales-verticales para el fomento de la educación ambiental sostenible. *Formación universitaria*, 14(2), 165-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200165>
- De Gauthier, G. U. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, (20), 105-120. <http://doi.org/10.17227/01234870.20folios105.120>
- de Souza Cavalcanti, L. (2005). *Geografia e práticas de ensino*. Alternativa.

- Espinoza Freire, E. E. (2022). El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la geografía. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 101-109. <https://bitly.cx/1A4JM>
- García Ruiz, A. L. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (1), 117-126.
- Gozalbo, M. E, y Aragón Núñez, L. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 13(3), 667-679. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i3.11
- Gozalbo, M. E., Baltar, D. Z. y Ruiz-González, A. (2018). Huertos EcoDidácticos y Educación para la Sostenibilidad. Experiencias educativas para el desarrollo de competencias del profesorado en formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 150101-150115. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.1501
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha introducido cambios que afectan a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30/12/2020. <https://bitly.cx/152>
- Liceras Ruiz, Á. (2018). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (5), 66-81. <https://bitly.cx/l2huC>
- Marques Souza, T. D. J. y Cuéllar Padilla, M. D. C. (2021). Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 39(2), 163-180. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2886>
- Martín, M. G., Lama, A. V., Jurado, P. F., Carnero, N. S. y Pérez, J. M. (2018). Se hace Geografía al andar: la salida de campo itinerante y senderista. *Didáctica Geográfica*, (19), 103-125. <https://doi.org/10.21138/DG.418>
- Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Secretaría General del Medio Ambiente. <https://bitly.cx/aOKUD>
- Ministerio de Vivienda y Agenda Urbana (2023). *Áreas Urbanas en España, 2023*. Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana. <https://bitly.cx/BVplw>

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025)*. MITECO. <https://bitly.cx/vcEt>

Morán Alonso, N. y Hernández Aja, A. (2011, 06-07 de mayo). *Historia de los huertos urbanos. De los huertos para pobres a los programas de agricultura urbana ecológica* [ponencia] I Congreso Estatal de Agricultura Ecológica Urbana y Periurbana, Universidad de Elche. Elche, España.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA. Boletín número 104 de 02/06/2023. <https://bitly.cx/Vlg1a>

Sánchez Cerén, S., Badía Serra, E. y Handal Vega, E. (2009). *El huerto como recurso escolar*. San Salvador: MINED.

Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257. <https://bitly.cx/8C2V>

Serrano-Montes, J. L., Arias-García, J., Rodrigo-Comino, J. y Caballero-Calvo, A. (2022): La integración de la agricultura urbana en la docencia práctica de la geografía: Una experiencia piloto basada en la enseñanza aprendizaje en entornos reales. En: R. M'Rabet Temsamani y V. Quirosa García (Coord.): *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente* (p. 719 - 738). Dykinson S. L. <https://bitly.cx/EboRt>

Zaar, M. H. (2011). Agricultura urbana: algunas reflexiones sobre su origen e importancia actual. *Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. <https://bitly.cx/M4Lu>

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTRODUCCIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LOS ODS Y LA AGENDA 2030 DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO DENTRO DE LA ASIGNATURA DE BIOGEOGRAFÍA

MARÍA CRISTINA DÍAZ-SANZ
Universidad Autónoma de Madrid

PEDRO JOSÉ LOZANO-VALENCIA
Universidad del País Vasco/Euskal Heriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) aprobó en 2023 la denominada “EHUAgenda 2030 por el Desarrollo Sostenible (2019-2025)” (EHUAgenda 2030). Su objetivo fundamental es tener en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dentro de los procesos discentes y docentes de la propia universidad.

La UPV/EHU ha encontrado en los ODS una hoja de ruta para encauzar todos los procesos docentes-discentes de la universidad y así abordar los grandes retos del planeta y de las personas, ‘sin dejar a nadie atrás’.

La EHUAgenda 2030 recoge la contribución de la UPV/EHU a 12 de los 17 ODS, a los que ha sumado, dado la existencia de un idioma como es el euskera, en su ámbito de acción, su compromiso con la diversidad lingüística y cultural a través del ODS 17+1; así como los planes sectoriales que lo conforman (Campus Igualdad, Campus Inclusión y Campus Planeta) y la relectura de su modelo educativo IKD i3 (aprendizaje x investigación x sostenibilidad).

Conscientes de la necesidad de interiorizar los ODS dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de adecuar los contenidos de las distintas temáticas a la EHUAgenda 2030, en 2023 se solicitó un Proyecto de Innovación Docente (PID) para, precisamente, interiorizar estos dos

documentos dentro de los contenidos y modalidades docentes de la asignatura de Biogeografía, de segundo curso, perteneciente al grado de Geografía y Ordenación del Territorio (GyOT) de la UPV/EHU.

Dicha materia es una de las temáticas sectoriales básicas dentro de las asignaturas de carácter obligatorio del grado de GyOT. Se encuentra inserta en el primer ciclo del grado, en el que el alumnado debe adquirir los conocimientos y competencias básicas para el desarrollo de su currículo formativo, tanto en cuanto a su formación profesional como humana y personal. El que se configure como una temática troncal hace que sea una de las asignaturas más adecuadas para que dentro de la misma se aborden tanto los ODS como la EHUAgenda 2030. En este sentido, su carácter estratégico nos impulsó, precisamente, a solicitar el mencionado PID. Ha transcurrido un curso y, aunque el PID se aplicará experimentalmente en dos cursos diferentes para comprobar el grado de adecuación y éxito, estamos en disposición de ofrecer los primeros resultados del primero de los cursos.

Para la asignatura de Biogeografía se plantearon, dentro del PID, el trabajo y desarrollo de tres fines básicos como son: a) la igualdad entre géneros, b) la equidad entre personas con diferentes capacidades, situaciones, culturas, etc. y, sobre todo, c) el fomento de las posturas responsables para con el planeta, abordando temas tan importantes como el cambio global, el calentamiento climático, la pérdida de biodiversidad y, en definitiva, lo que se viene denominando como Desarrollo Sostenible (DS), que no deja de ser otra cosa que la pervivencia de nuestra especie y sus manifestaciones sociales, económicas, culturales, etc. dentro del planeta que habitamos. De hecho, tal y como estudiamos en el último bloque de la asignatura, el de la Biogeografía Histórica, el planeta y la vida, en general, ha sido capaz de recuperarse de, al menos, 5 grandes extinciones masivas. En este momento y, por primera vez, asistimos a una sexta extinción masiva, pero de carácter endógeno, generada por las actividades de una sola especie (*Homo sapiens* subsp. *sapiens*).

En primer lugar, hay que romper con los postulados postdarwinistas de la competencia como resorte de evolución. Este principio, además de ser erróneo puesto que existen múltiples estudios donde se demuestra que los procesos cooperativos entre especies o individuos son mucho

más eficientes y productivos (Valqui-Zuta, 2021; Yoon et al., 2022), ha generado grandes desigualdades de orden social, económico, educacional, etc. Esto entronca directamente tanto con los ODS, como con los principios de la EHUAgenda 2030.

Por otra parte, somos conscientes de que la crítica y la formación integral van siendo olvidados de forma sistemática en los procesos del aprendizaje universitario (Moreno, 2010), desde este PID se quiere apostar, lógicamente, por formar en contenidos, pero también en valores, siendo conscientes, además, de que hay que huir de las viejas metodologías docentes basadas en las clases meramente magistrales. En unas generaciones donde las TIC cuentan con una gran relevancia y donde, además, los procesos de gamificación están a la orden del día (Lozada-Ávila & Betancur-Gómez, 2017), no podemos abstraernos de estas cuestiones de manera que apostamos abiertamente por integrarlas dentro del diseño curricular y metodológico de la asignatura de Biogeografía y aplicarlas en las modalidades docentes de la asignatura.

2. OBJETIVOS

A través de un proyecto de innovación docente (PID), de dos años de duración, se pretende, de forma experimental el primer año y definitiva el segundo, interiorizar los ODS y la EHU Agenda 2030 dentro de los contenidos, modalidades docentes y filosofía de la asignatura de Biogeografía del grado de GyOT de la UPV/EHU.

Este gran fin, a su vez, cuenta con tres objetivos específicos y/u operativos:

- a. Que el alumnado se acerque a la necesaria igualdad entre sexos a través del estudio de la biología, ecología y etología de las distintas especies que habitan el planeta. Evitando o modificando prejuicios y estereotipos previos.
- b. Generar empatía por otros colectivos con otras capacidades, de otras realidades sociales o culturales y, con ello, romper también estereotipos relacionados con la competencia dentro de los procesos de evolución biológica, generando estrategias relacionadas con la solidaridad, equidad, cooperación, etc.

- c. Que el alumnado sea consciente de los límites del planeta Tierra, y actúe en consecuencia, desarrollando posturas comprometidas con el necesario equilibrio entre los procesos geológicos y ecológicos, por un lado, y los económicos, sociales y culturales por otro.

Por último, el fin de este trabajo es exponer los resultados obtenidos en la aplicación del desarrollo del nuevo diseño curricular de la asignatura de Biogeografía del grado de GyOT de la UPV/EHU.

3. METODOLOGÍA

El desarrollo del PID tiene en cuenta tres grandes hitos. En primer lugar, se abordó el diseño curricular que discurrió entre la concesión del propio PID (octubre de 2023) hasta el comienzo de la impartición del primer curso experimental (acontecido a finales de enero de 2024). El segundo hito discurrió entre la anterior fecha y la evaluación del alumnado (mayo y junio de 2024). Y la tercera, de evaluación del proyecto, desde junio de 2024 hasta el agotamiento del Proyecto con la entrega de la memoria final. Estamos, pues, en disposición de abordar los resultados del desarrollo del PID dentro del primer curso, el experimental. Los resultados obtenidos harán re-evaluar y modificar, si cabe, la ruta y los procesos docentes/discentes de la asignatura en un continuo *feedback* y de cara al segundo curso.

Para el primer hito se diseñaron una serie de actividades y modalidades docentes que perseguían adecuar el temario y los tiempos de la asignatura con respecto a los ODS y la EHUAgenda 2030. Hay que recordar que la ficha docente de la asignatura ya estaba definida un año antes y no hay posibilidad de modificar lo sustancial, aunque sabiendo la postulación hacia el PID ya se incluyeron algunos aspectos previos.

Hay que recordar, además, que existen competencias de la propia UPV/EHU, del grado y de la asignatura a las que se deben unir los principios y fines sustanciados con anterioridad. También hay que tener en cuenta que el temario se divide en 5 bloques: 1) Introducción; 2) La perspectiva corológica; 3) La perspectiva ecológica; 4) La perspectiva aplicada y práctica y 5) La perspectiva histórica o evolutiva (Espacio y tiempo). Al

inicio del presente curso se realizó una exposición detallada del carácter experimental del mismo y de la aplicación de las nuevas metodologías.

A continuación, se pusieron en marcha las modificaciones oportunas en forma de nuevas metodologías docentes y nuevos contenidos acordes con los tres principios a trabajar: la igualdad entre sexos, la inclusión de todas las realidades personales y las distintas capacidades y, sobre todo, los principios relacionados con el DS.

Una de las aportaciones fundamentales consiste en que al finalizar cada bloque se ha realizado un debate donde el alumnado rellena una hoja de evaluación y califica del 1 al 5 el éxito de consecución de los ODS y la EHUAgenda 2030. También se ha evaluado, lógicamente, el grado de satisfacciones obtenido.

Dentro del bloque 1 se desarrolló, además, un seminario con la doctora Rakel Varela Ona, experta en didáctica de la Geografía, en la que se pusieron en valor tanto el carácter experimental del curso como los objetivos, ODS, EHUAgenda 2030 y competencias a contemplar.

En el segundo bloque se realizó un seminario con la doctora M^a Cristina Díaz Sanz (experta en biogeografía, coeducación y didáctica de las Ciencias Sociales) (online). En el seminario se realizaron importantes aportaciones acerca de la etología de diferentes especies con respecto a modelos alternativos a los que normalmente se han impuesto, relaciones intraespecíficas e interespecíficas de cooperación y cuidado de ejemplares desfavorecidos, cambio de sexo según las necesidades específicas (lábridos, cíclidos, etc.), etc. Con ello se trata de relativizar los postulados neodarwinianos de la competencia como resorte único de la evolución y volver la atención sobre otro tipo de relaciones más cooperativas y solidarias. Ello, además, da pie al posterior debate donde lo visto a nivel etológico y con otras especies, es puesto en resalte en nuestras relaciones habituales. La cuestión es romper con mitos supremacistas donde la especie humana es superior debido a determinadas relaciones y capacidades que, sin embargo, también existen en el mundo animal y vegetal. De la misma manera, esta puede ser una excusa perfecta para realizar una cierta autocrítica acerca del modelo

patriarcal tradicional y del modo en que nos relacionamos y como percibimos a otros colectivos y personas con otras capacidades.

En el tercer bloque, el ecológico, se trabajó fundamentalmente el necesario respeto por el medioambiente y el incremento de la calidad de vida asociada a un uso mucho más racional con respecto a los limitados recursos del planeta. Esta cuestión fue trabajada al finalizar los tres talleres de clasificación diseñados al concluir el tercer bloque de ecología. En ellos y con la ayuda directa del docente, el alumnado aprendió a buscar recursos bibliográficos y documentales a partir de las fuentes tradicionales y las TICs, y adquirió las necesarias competencias para clasificar y reconocer las distintas especies de flora y fauna. Estas clasificaciones se realizan por grupos de 4 ó 5 personas (4 grupos) y se trata de utilizar claves dicotómicas a modo de juego. Las claves dicotómicas se establecen como un verdadero juego de investigación donde el alumnado, tal y como ha quedado reseñado: por grupos pequeños y trabajo colaborativo, debe optar sistemáticamente ante cada una de las dos o tres posibilidades abiertas para cada pregunta de las claves. Poco a poco y, teniendo en cuenta las características morfológicas de los ejemplares colectados o de las láminas con los grabados y dibujos pertinentes, los distintos grupos de van acercando hacia la familia, el género y la especie a clasificar y determinar. Se establece, entonces, una dinámica de gamificación o juego, hasta cierto punto competitivo, pero, para amortiguar dicho carácter también se valora la cooperación entre los distintos grupos, de manera que no sólo computa el éxito y tiempo en la clasificación, sino las relaciones de colaboración con el resto de los grupos e integrantes (Figura 1.).

Para sensibilizar más los grupos, además de la filiación y la determinación de la familia, género y especie, también debieron, utilizando diferentes TIC y páginas web oficiales, determinar sus estatus de conservación y los usos tradicionales etnobotánicos y etnozoológicos sostenibles que el ser humano ha hecho de cada una de las especies determinadas y clasificadas.

De la misma manera, como trabajos individuales, se ha planteado también la realización, para cada alumno/a, de un herbario y bichario

(fotográficos). De esta manera, no se colectan ejemplares y no se pone en riesgo la pervivencia de cada individuo y especie. Los herbarios y bicharios fueron presentados antes de la última clase del curso. A partir de este curso experimental, además de los datos recogidos tradicionalmente, para cada especie se ha determinado su estatus de conservación y sus usos sostenibles, que también fueron evaluados.

FIGURA 2. *Talleres de clasificación de plantas con claves dicotómicas*



Fuente: Fotografía de los autores

Dentro de cada uno de estos dos trabajos individuales el alumnado debe salir a campo y, utilizando las mismas herramientas que en los talleres de clasificación y determinación, identificar un número de 60 especies de plantas superiores y 60 vertebrados. De cada una de las categorías se pedía un número determinado en consonancia con la escasez o abundancia de las diferentes clases, familias, géneros y especies. Aunque los trabajos son individuales, se les conmina a que salgan juntos y realicen las determinaciones en pequeños grupos.

Para el bloque 4 se desarrolló otro seminario con el Doctor Rafael Cámara Artigas (online) que iluminó la búsqueda y tratamiento estadístico de los datos obtenidos mediante las TIC, pero también por los inventarios fitogeográficos y el transecto zoogeográfico. De esta manera el alumnado pudo completar su proceso investigador con la obtención de resultados concretos y tangibles, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Estos datos se obtuvieron a partir del desarrollo de tres salidas de campo. Este seminario entronca tanto con el ODS15 como, sobre todo, con el 13. El alumnado, utilizando los mismos grupos de las salidas de campo, presentó los resultados de las pruebas, más la aplicación estadística y cualitativa de los índices de diversidad, equitabilidad pero, sobre todo: el índice de fijación de GEI (Gases de Efecto Invernadero) (Cámara, De Souza & Porto de Lima, 2021).

Una de las mayores innovaciones en la asignatura la han supuesto las salidas de campo. Se han realizado 3 y todas ellas de manera sostenible puesto que se han aprovechado los recursos que ofrece el anillo verde de Vitoria, de manera que los desplazamientos han sido a pie o en bicicleta. Las tres salidas se han realizado con posterioridad a abordar el cuarto bloque, el de la Biogeografía aplicada o práctica. Lo aprendido en clase con metodologías magistrales y de forma teórica se ha podido poner en práctica *in situ*. La primera salida se realizó al Bosque de Armentia donde se realizó un primer inventario fitosociológico. Una vez aprendida dicha técnica y herramienta biogeográfica, por grupos (4) cada uno de ellos realizó su propio inventario. La segunda fue a la Dehesa de Olárizu donde se procedió de la misma manera. Con ayuda del docente se realizó un primer inventario fitogeográfico o cuantitativo (Cámara & Díaz del Olmo, 2013) y, a partir del mismo se configuraron otros 4 grupos diferentes y cada uno procedió a realizar su propio inventario (Figura 2). La tercera y última salida se realizó en las lagunas y entorno de Salburua. Allí se completó un transecto de fauna guiado por el docente, pero donde, otra vez en 4 grupos distintos a los anteriores, abordaron la realización de un transecto propio. Esta dinámica de cambio de grupos está pensada para que se dé una integración de las diferentes realidades personales y trabajo colaborativo de todos/as.

FIGURA 2. Salida de campo al Bosque de Olárizu para la realización de los inventarios fitogeográficos.



Fuente: Fotografía de los autores

Dentro del bloque 5 el encargado de impartir el consabido seminario fue Raoul Servert Martín que, con su doble faceta de profesor invitado a varios cursos y másteres, y ser consultor de una empresa privada relacionada con la aplicación de las herramientas biogeográficas al mundo laboral y profesional, impartió el seminario centrándose en el carácter aplicado de la biogeografía y sus aplicaciones prácticas dentro del mercado laboral. Hizo un especial hincapié en las cuestiones relacionadas con la ética profesional a la hora de planificar y ordenar los recursos personales teniendo en cuenta la equidad entre sexos y adscripciones personales, los colectivos desfavorecidos, pero, sobre todo el necesario compromiso con los límites del planeta y los principios de sostenibilidad dura.

Por otra parte, también se abordó la exposición de los resultados obtenidos a partir de las tres salidas de campo. A partir de dichas exposiciones los distintos grupos pusieron de manifiesto las necesidades de conservación, gestión y ordenación, tanto de los ecosistemas analizados como de las especies detectadas. Esta etapa propositiva fue estratégica para que Raoul Servert les indicara la aplicabilidad de sus propuestas y la cabida dentro de los procesos laborales del/a Geógrafo/a con respecto a las políticas de conservación de la biodiversidad y fijación de GEI respecto a los datos obtenidos en el anterior bloque con ayuda de Rafael Cámara.

Asociado a cada bloque temático, por lo tanto, se ha organizado un seminario de una hora (vía telemática para aquellos ponentes de fuera del País Vasco), seguido de un debate y diálogo, de otra hora, entre la persona que protagonizan la exposición, el alumnado y el docente. Después se pasó, en todos los casos, un cuestionario de evaluación sobre los objetivos del curso experimental, los ODS concernidos, los tres fines de la EHUAgenda 2030 contemplados y las necesarias competencias. Los resultados obtenidos a través de estas encuestas serán los que se expondrán en el capítulo de resultados.

Otra de las herramientas estratégicas ha sido la plataforma E-gela que pone en contacto al docente con el alumnado de forma telemática y sirve para colgar los materiales propios de cada bloque y tema, el envío de mensajes y avisos, la apertura de chats y otras herramientas de comunicación en tiempo real, otro tipo de materiales bibliográficos, documentales, visuales, etc. De hecho, entre otras cuestiones, se creó una especie de chat, a modo de red social, en el que, de manera colaborativa, tanto el alumnado como los docentes han ido subiendo las diferentes actividades realizadas en las distintas modalidades docentes/discentes y tanto con fotos como con documentos, material ilustrativo, etc. Esto supone un acercamiento mayor y más informal hacia la realidad del alumnado y ha generado resultados muy interesantes (Martí & García, 2018).

De la misma manera, todas estas actividades y modalidades docentes deben formar parte del proceso de evaluación del alumnado. A continuación, en la tabla 1, se explicitan las diferentes pruebas evaluadas y los porcentajes de peso para cada una de ellas.

TABLA 1. *Diferentes modalidades y trabajos evaluados y porcentaje de la nota final del alumnado.*

	Modalidades de Evaluación	% de peso en la evaluación
Trabajos prácticos individuales	Herbario	25
	Bichario	15
Trabajos prácticos colectivos	Inventarios de vegetación	10
	Transecto de fauna	5
	Memorias colectivas sobre los datos obtenidos en campo	5
Prueba escrita teórica final	Examen final	40

Fuente: Elaboración propia

Por último y, una vez valoradas las diferentes sesiones de evaluación y las encuestas realizadas a los y las estudiantes sobre cada uno de los bloques, se realizó una evaluación global y temática con la que se redactará la memoria final de este primer curso experimental. Este documento no pretende ser el último eslabón del presente PID, sino que quiere ir más allá y pasar del diagnóstico a una fase propositiva en la que se aprovechen las fortalezas mientras se aborden y reformulen las debilidades, teniendo en cuenta que el próximo año se abordará la fijación y desarrollo de lo experimentado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, habría que reseñar que había 18 alumnos/as matriculados para esta asignatura y para este curso, de ellos/as han asistido a clase regularmente 14, los otros 4 no lo han hecho y, de hecho, no se han presentado a ninguna de las pruebas de evaluación. De estos 14, 13 han participado en todas las encuestas realizadas, tanto al principio del curso como al finalizar cada uno de los seminarios, en la sesión de conferencia y dialogo posterior a modo de evaluación del bloque y las diferentes modalidades docentes.

Las encuestas se realizaban a través de Google y no de E-gela (La plataforma docente de la UPV/EHU) para que todas ellas fueran absolutamente anónimas y el alumnado contestara con total libertad.

De las 13 encuestas, el primer resultado tangible es el que hace referencia al conocimiento o no de dos documentos básicos: el de los ODS y el referente a la EHUAgenda 2030. El primer día de la impartición del curso experimental se les realizaron dos preguntas (Figura 3). La primera versaba sobre el conocimiento o no de lo que eran los ODS. Tal como se puede ver, el 84,6% sí conocía lo que significaban, mientras que el 15,4% desconocía la existencia de los mencionados ODS. De la misma forma, pero en porcentajes más preocupantes por desconocimiento, sólo el 30,8% del alumnado conocía o había leído el documento de la EHUAgenda 2030, mientras una gran mayoría 53,8% lo desconocía o no había leído y, el 15,4% no sabía o no quería contestar. En definitiva, los ODS eran bastante conocidos por dos cuestiones: su difusión dentro de los medios de comunicación (Tradicionales y los derivados de internet) y, sobre todo, porque en alguna otra asignatura del grado ya habían sido referenciados. Sin embargo, mucho más desconocido era el documento con la agenda de la EHU. A día de hoy todos/as los/las alumnos/as conocen perfectamente tanto los ODS como la EHUAgenda 2030, sobre todo en lo que hace referencia a los diferentes objetivos y especialmente a los 3 trabajados durante el curso.

En cuanto al primero de ellos, que hacía referencia a la igualdad entre todo el alumnado, especialmente en relación con los dos sexos (Figura 3), el 69,2% piensa que la asignatura de Biogeografía ha facilitado un alto nivel de equidad e igualdad. Sencos 15,4% piensan que dicha asignatura ha logrado un muy alto nivel en lo referente a esta cuestión mientras que el otro piensa que el nivel ha sido medio. Para la discusión habrá que tener en cuenta que los resultados no han sido malos, pero habrá que hacer más hincapié de cara al próximo curso para que ese porcentaje de nivel medio se vea incrementado hacia otras categorías más positivas. De hecho, el 92,3% piensa que la asignatura de Biogeografía ayuda a combatir la brecha de género mientras que un 7,7% no sabía o no ha querido contestar.

En cuanto al segundo principio a trabajar e impulsar, el inclusivo hacia las distintas personas y personalidades con diferentes capacidades, lo cierto es que, así como en otros cursos han existido personas con alguna discapacidad o diferentes síndromes, en este caso no era así, aparentemente. En cualquier caso, siempre existen personas más tímidas o con

menores capacidades relacionales y eso era, precisamente, en lo que nos hemos fijado y hemos trabajado (Figura 3). En este caso las contestaciones son más diversas. El 38,5% de las personas piensan que la asignatura de Biogeografía ha servido en un alto grado para llegar a conseguir un mayor grado de inclusión y, en definitiva, a que las personas se sientan más a gusto e integradas dentro de la clase. Otro 30,8% considera que el grado o nivel ha sido muy alto mientras que otro 30,8 que ha sido medio. Es decir, casi un tercio de la clase considera que con respecto a esta cuestión todavía hay margen de mejora. No obstante, otra vez, el 84,6% de la clase piensa que los contenidos y las metodologías docentes/discentes sí ayudan a que se dé una inclusión dentro de la asignatura, mientras que el 15,4% no sabe o no quiere contestar a esta pregunta.

En lo referente al tercer principio, el de la sostenibilidad y todo lo que conlleva: cambio global, cambio climático, consumo responsable, respeto por los límites del planeta, capacidad de carga de los ecosistemas y paisajes... se les planteaba la siguiente pregunta: ¿Cuál crees que es el grado de sostenibilidad alcanzado a través de la asignatura de biogeografía para que el alumnado tenga una actitud responsable hacia el planeta? (Figura 3), a lo cual el 61,5% optan por pensar que hemos alcanzado un nivel alto, otro 23,1% muy alto y, por último, un 15,4% medio. Una vez más hay que pensar que existe un margen de mejora para incrementar nuestro nivel de sostenibilidad. En general el alumnado muestra una cierta crítica hacia cuestiones infraestructurales como el despilfarro de energía en las clases, el gasto de determinados materiales por encima de las posibilidades reales, etc. Quizás no sean cuestiones estrechamente relacionadas con la asignatura, pero pensamos que merece la pena una clara reflexión sobre estos aspectos y tenerlos en cuenta de cara al curso próximo. En cualquier caso, una inmensa mayoría piensa que los contenidos y la forma de impartir la asignatura tiene mucho que ver o puede ayudar a incrementar nuestros niveles de sostenibilidad y a lograr unas posturas más ecológicas (92,3% de las contestaciones), el otro 7,7% o no sabía o no quería contestar a esta pregunta. También han hecho referencia al consumo energético personal, de cada uno/a de los alumnos/as de la asignatura con respecto a sus desplazamientos entre su lugar de residencia y la facultad. Se ha realizado una profunda reflexión que ha ido aflorando en cada uno de los seminarios y debates celebrados y, salvo una persona que tenía

domicilio habitual fuera de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, el resto han reducido ostensiblemente el transporte privado mientras han aumentado los desplazamientos a pie o en bicicleta, muy beneficiados por la amplia red de carriles bici de la ciudad.

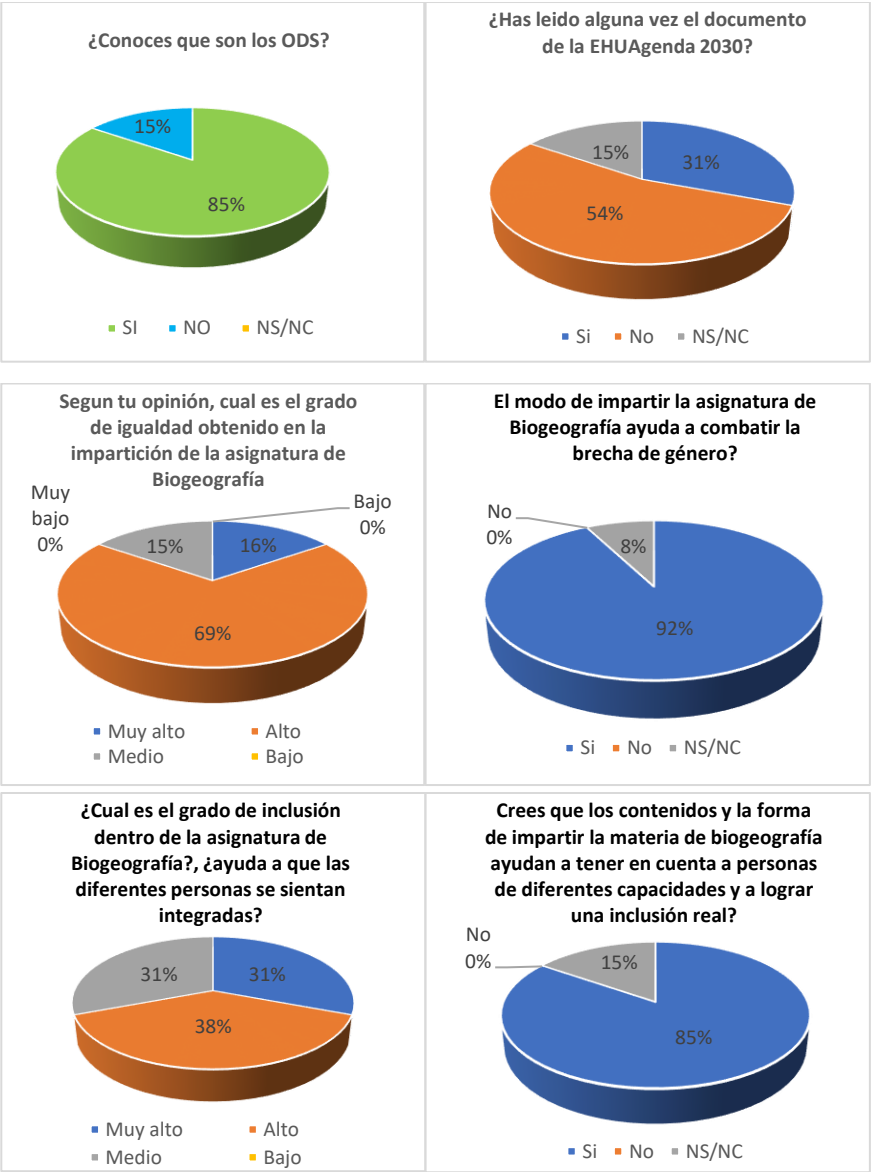
También queríamos saber cuál de los 5 bloques tenía mayor incidencia sobre las cuestiones relacionadas con una postura más ecológica o responsable para con el planeta y el entorno que nos rodea (Figura 3). En este caso ni la introducción ni el bloque corológico han recibido ningún apoyo, aunque pensamos que son esenciales a la hora de comenzar con una asignatura relativamente ajena a nuestro alumnado que, en la mayor parte de los casos proviene del mundo de las letras y no de las ciencias naturales. El 61,5% se decanta por el bloque práctico, el 30,8% por el bloque ecológico y el 7,7% por el bloque histórico, donde se repasa la historia de la vida a lo largo de la evolución del planeta Tierra. Para la discusión pensamos que, aunque es cierto que el bloque práctico pone muchas herramientas y metodologías de toma de datos en campo en las manos del alumnado y con un carácter muy pragmático que luego les puede servir en su devenir laboral, lo cierto es que estas dinámicas se les hacen mucho más amenas y divertidas que otras que se desarrollan en espacios cerrados. Quizá esto sea lo que haga decantar a buena parte del alumnado por esta opción y no por otras. No obstante, para llegar a desarrollar estas modalidades docentes es necesario adquirir una serie de conocimientos previos con otras como las clases magistrales, talleres, etc.

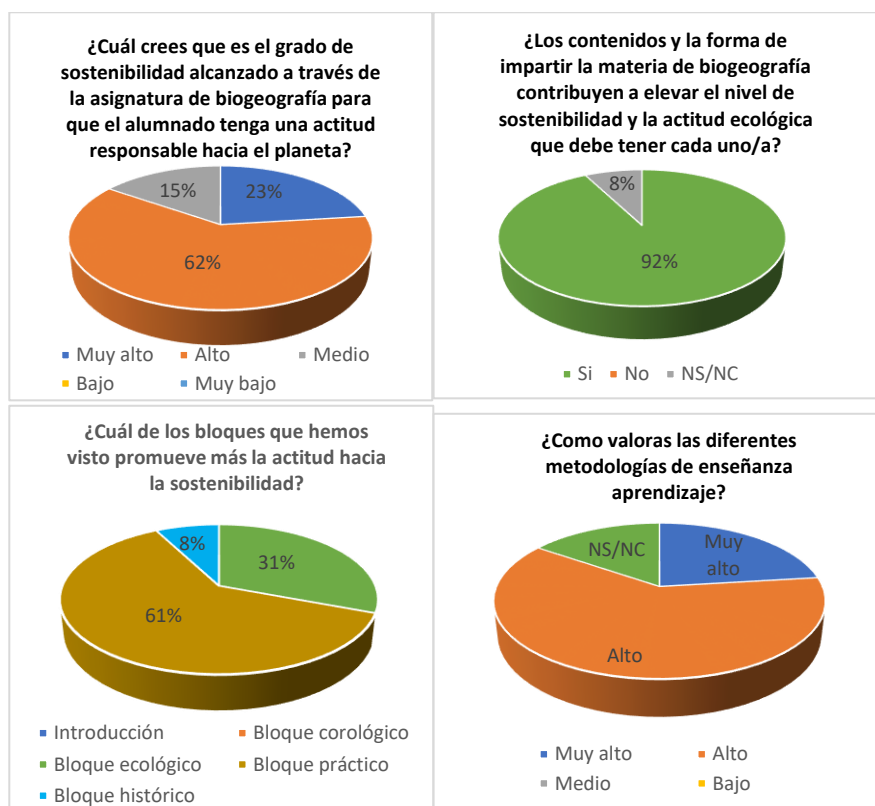
Para terminar con este primer conjunto de preguntas, se les pidió que valoraran, en general, las diferentes metodologías docentes (Figura 3) y el 61,5% afirmó que todas las metodologías alcanzaban un nivel alto. Otro 23,1% pensaba que el nivel era muy alto y dos contestaciones, el 15,4% pensaban que el nivel había sido medio, con lo que también aquí parece que puede haber un cierto grado de mejora.

Muy parecida a la anterior pregunta, en este caso se les pedía que evaluaran hasta qué punto las diferentes metodologías docentes/discentes habían logrado la consecución de los tres grandes fines trabajados en relación con la EHUAgenda 2030 (Figura 3). En este caso los porcentajes son ligeramente distintos. Se mantiene que para el 61,5% el grado de consecución ha sido alto, para el 23,1% ha sido medio, para el 7,7% ha sido muy alto y una persona no supo o quiso contestar a esta pregunta

(7,7%). Es decir, son ligeramente más críticos a la hora de valorar las metodologías docentes con la consecución de los tres grandes objetivos señalados o trabajados durante el curso.

FIGURA 3. Gráficos con los resultados de la valoración de la consecución de los fines propuestos para la asignatura de Biogeografía del grado de GyOT en relación con los objetivos de la EHUAgenda 2030





Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se adjuntan los resultados de la evaluación de las diferentes modalidades docentes (Figura 4). En primer lugar, evaluaron las clases magistrales. Para el 61,5% el grado de consecución de los tres objetivos con respecto a dicha modalidad docente ha sido muy alto. Le seguiría un 30,8% que las valora como alto y un 7,7% como medio. Se trata, por tanto, de un grado de consecución ciertamente elevado puesto que sumando las de valor muy alto y alto el porcentaje obtenido sería del 92,3%. Curiosamente, una de las modalidades que más va siendo criticada es una de las mejores valoradas por el alumnado de la asignatura. Qué duda cabe que esta modalidad es absolutamente necesaria y estratégica para la adquisición de una serie de conocimientos y destrezas necesarias. También es un buen trampolín para fomentar el dialogo entre docente y estudiantes y llegar a una formación mucho más integral

que la relacionada única y exclusivamente con la de la adquisición de conocimientos.

En segundo lugar, evaluaron los trabajos en grupo (Figura 4) y, todas las valoraciones son o altas (53,8%) o muy altas (42,6%). Es decir, el alumnado percibe que, a través de los trabajos grupales o cooperativos se pueden alcanzar los tres objetivos definidos en el diseño curricular de la asignatura a través del PID.

Los talleres también muestran buenas valoraciones (Figura 4). Para el 53,8% del alumnado se consiguió un alto nivel de cumplimiento de los tres objetivos planteados, mientras para el 38,5% fue alto y para el 7,7% medio. Es decir, a través de esta modalidad también se han cumplido satisfactoriamente los tres grandes fines propuestos.

En cuanto a las salidas (Figura 4), éstas también alcanzan una buena valoración: el 61,5% piensa que se ha alcanzado un alto nivel de cumplimiento y el restante 38,5% un alto nivel.

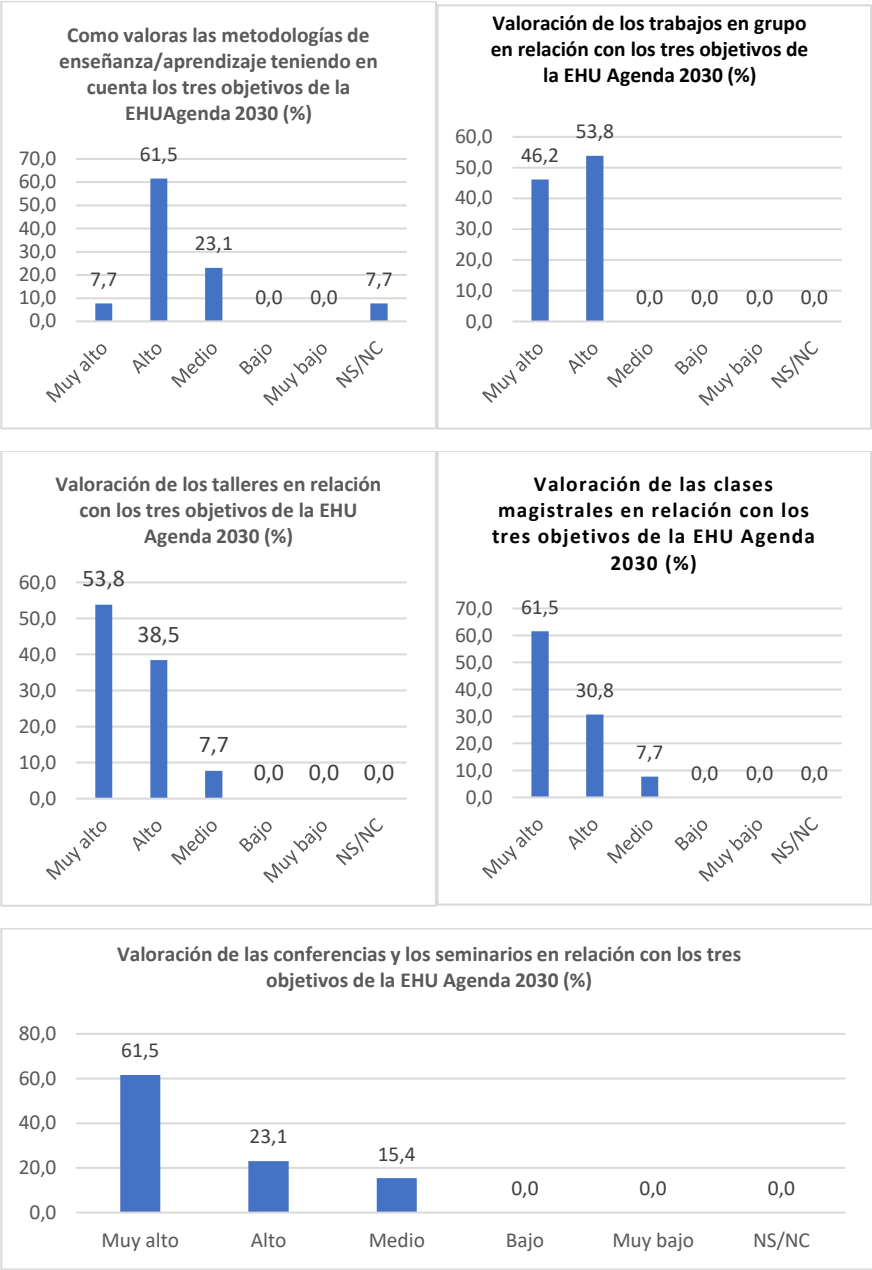
Con los trabajos individuales (Figura 4) vendría a pasar algo semejante. En este caso hay un empate entre el muy alto y alto nivel de cumplimiento (sendos 46,2%), mientras que una sola persona (7,7%) manifiesta que el nivel sería bajo. Hay que recordar que, aunque los trabajos fueran individuales se les proponía salir a campo a fotografiar las especies y clasificarlas de forma conjunta, y tanto para el herbario como para el bichario. Para la reflexión y discusión, el alumnado es relativamente remiso a salir a campo y obtener datos y resultados sobre el terreno. Hemos hecho de la GyOT un grado donde el trabajo en gabinete, a través única y exclusivamente de las TIC, parece la única alternativa a la obtención de los necesarios datos y resultados, desarrollos cartográficos, etc. En gran medida, el contacto con la realidad territorial ha dejado de ser una cuestión clave y necesaria y se configura como una modalidad a desaparecer. Seguimos pensando que es necesaria y apostamos por mantener esta modalidad que obliga al alumnado a enfrentarse directamente con el territorio y sus atributos.

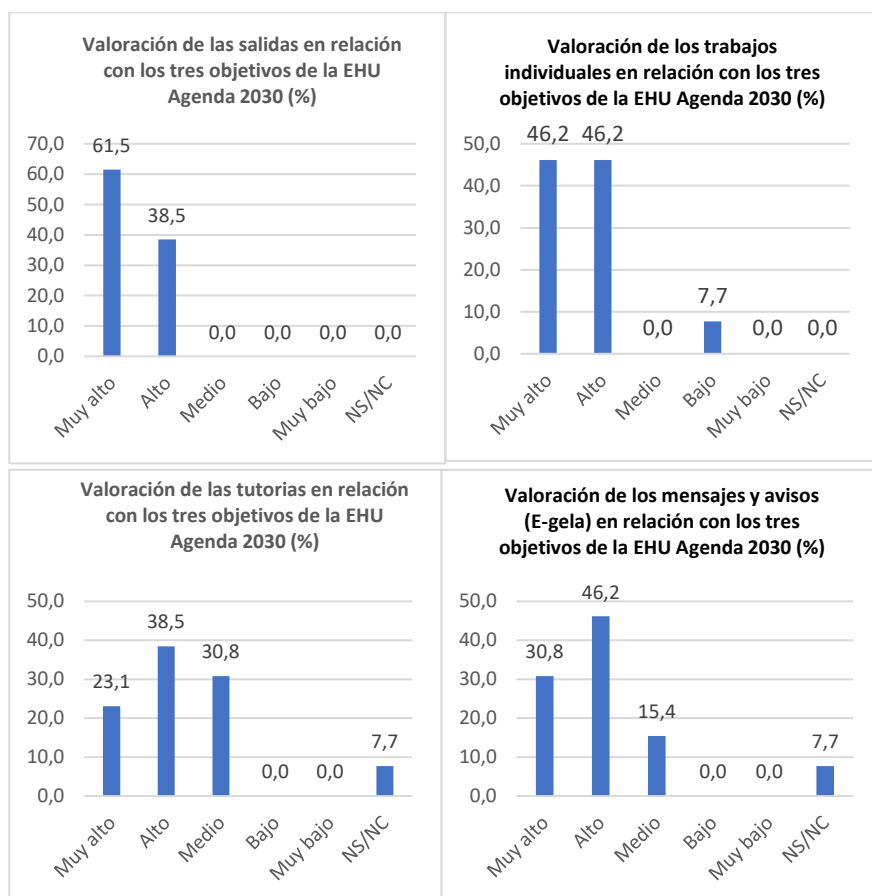
Otra de las metodologías clásicas serían las tutorías (Figura 4). Se trata de una modalidad poco valorada que, sin embargo, puede cumplir un gran papel. En este caso, no obstante, las cuestiones o dudas que manifestaban de forma individual se llevaban a clase en la siguiente sesión y se aclaraban/comentaban entre todos/as. En cualquier caso, la valoración, en general, ha sido relativamente buena, un 38,5 pensaban que el nivel alcanzado con respecto a los tres grandes objetivos planteados era bueno, otro 23,1% que era muy bueno pero un 30,8% que era medio. Para la discusión, habría que tener en cuenta que han sido muy escaso el alumnado que ha usado este tipo de modalidad docente y, en cualquier caso, sólo en el último tramo del curso para resolver dudas de última hora. Incluso parte del alumnado ha solicitado la resolución de dudas a través del correo electrónico o la plataforma E-gela o incluso a través de tutorías online. Pensamos que dicha cuestión puede disminuir la efectividad de las tutorías, en general y la consecución de los tres grandes fines proyectados, en particular.

En cuanto a los avisos, mensajes y foros de participación en E-gela, para el 46,2% el nivel de cumplimiento ha sido alto a través de esta modalidad docente, para el 30,8% ha sido muy alto, para el 15,4% medio y una persona (7,7%) no ha querido o sabido contestar a esta pregunta.

Por último, una de las modalidades mejor valoradas para la consecución de los objetivos planteados ha sido la de las conferencias, seminarios y debates (Figura 4). En este caso para el 61,5% se alcanzó un muy alto nivel, para el 23,1% un nivel alto y para el 15,4% un nivel medio.

FIGURA 4. Gráficos con los resultados de la valoración de las diferentes modalidades docentes en relación con la consecución de los fines propuestos para la asignatura de Biogeografía del grado de GyOT en relación con los objetivos de la EHUAgenda 2030.





Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Tanto los ODS como la EHU Agenda 2030 han resultado perfectamente viables a la hora de ser contemplados e interiorizados dentro de los procesos docentes y discentes de la asignatura de Biogeografía del grado de GyOT.

Los tres grandes fines contemplados han sido perfectamente compatible, también, con las competencias y objetivos contemplados dentro de la ficha docente de la asignatura de Biogeografía en relación con las competencias del MEC, del grado, del ciclo y de la propia asignatura. Es

más, pensamos sinceramente en que en algún caso se han generado sinergias mucho más positivas entre algunas competencias y los tres fines.

De la misma manera, mientras las modalidades docentes tradicionales como las clases magistrales, las tutorías, etc. han sido bien valoradas por el alumnado en cuanto a la consecución de los tres fines planteados, otras más novedosas como los talleres, las salidas, los distintos trabajos individuales y grupales, los seminarios, etc. han adquirido un peso importante, han cumplido igualmente en un grado alto a muy alto los tres fines considerados y han supuesto una mayor variabilidad lo que ayuda a que los procesos docentes y discentes sean menos monótonos y más atractivos.

Los resultados dentro del curso de 2024 han sido bastante positivos en relación con el *feedback* y las encuestas pasadas al alumnado. Sin embargo, los porcentajes de aprobado de la asignatura en primera y segunda convocatoria han descendido ligeramente. Es muy posible que haya que reducir la cantidad de trabajos prácticos a cumplimentar por parte del alumnado y realizar una mejor coordinación con el resto de las asignaturas del curso y el cuatrimestre.

Las modalidades docentes mejor valoradas son, por este orden: las salidas de campo, los talleres de clasificación utilizando las claves dicotómicas, los seminarios con especialistas en cada bloque, especialmente el relacionado con la dinámica propositiva posterior a la obtención de datos a través de las tres salidas de campo y el trabajo en grupos reducidos que van cambiando. No obstante, la mayor parte del alumnado también se da cuenta de la necesidad de las clases magistrales de cara, fundamentalmente, a la adquisición de los conocimientos necesarios para la adquisición de las competencias propuestas.

Los foros de discusión posteriores a la culminación de cada uno de los 5 bloques y los respectivos seminarios han dado grandes resultados de cara a la interiorización de los objetivos planteados. De la misma forma, son valorados entre positiva y muy positivamente por el alumnado que, además, adquiere un hábito de debate y crítica totalmente estratégico.

En general, tanto los ODS como los fines de la EHUAgenda 2030 son perfectamente conocidos por el alumnado de la asignatura de Biogeografía que los ha valorado como positivos de forma generalizada, eso

sí, admitiendo que, de partida, eran más conocidos los ODS que las determinaciones de la EHUAgenda 2030.

Los resultados obtenidos nos animan a seguir por este camino, eso sí, realizando los necesarios cambios apuntados con anterioridad.

6. REFERENCIAS

- Amblar, M. P., Casado Calle, M. J., Pastor Saavedra, M. A., Ramos Calzado, P., & Rodríguez Camino, E. (2017). Guía de escenarios regionalizados de cambio climático sobre España a partir de los resultados del IPCC-AR5. Agencia Estatal de Meteorología (AEMET). <http://dx.doi.org/10.31978/014-17-010-8>
- Badii, M. H., Guillen, A., Pérez, G., Aguilar, J., UANL, S., & México, N. L. (2015). Extinción de Especies y su Implicación. Species Extinction and its Implication. Journal of Good Conscience, 10 (1), 157-171. Daena International. <https://bit.ly/3zIWY7Z>
- Cámara, R. & Díaz del Olmo, F. (2013). Muestreo en transecto de formaciones vegetales de faneroitos y caméitos (I). fundamentos metodológicos. Estudios Geográficos, 74, 67-88. CSIC. <https://bit.ly/3ZU24iG>
- Diamond, J. (2020). Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen. Debate.
- Lozada-Ávila, C., & Betancur-Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16 (31), 97-124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. Revista mexicana de investigación educativa, 15 (44), 289-297. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. <https://bit.ly/4dQyspX>
- Valqui-Zuta, E. (2021). Evolución de las especies por cooperación natural. Campus, 26 (31). Universidad Jaume I. <https://bit.ly/4exQZbs>
- Wilson, E. O. (1995). La Diversidad de la vida: en defensa de la pluralidad biológica. Círculo de lectores.
- Yoon, C., Moon, S., & Lee, H. (2022). Symbiotic relationships in business ecosystem: a systematic literature review. Sustainability, 14 (4), 2252. Springer Nature. <https://doi.org/10.3390/sul4042252>

APRENDIZAJE PRÁCTICO, CONTEXTUALIZADO Y GLOBAL: LOS INDICADORES OFICIALES DEL DESARROLLO HUMANO (ONU)

J. JAVIER SERRANO LARA

*Dpto. de Geografía – Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local
Universitat de València*

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la componente social en los procesos de desarrollo del cualquier país, desarrollado o no desarrollado, es fundamental para poder avanzar y acabar con las desigualdades, así como para conocerlo en profundidad. En cualquier proceso de desarrollo (ya sea urbano, rural, local, turístico) se integra tanto una componente económica como social, aunque mayoritariamente suele predominar la económica por delante de la humana o social.

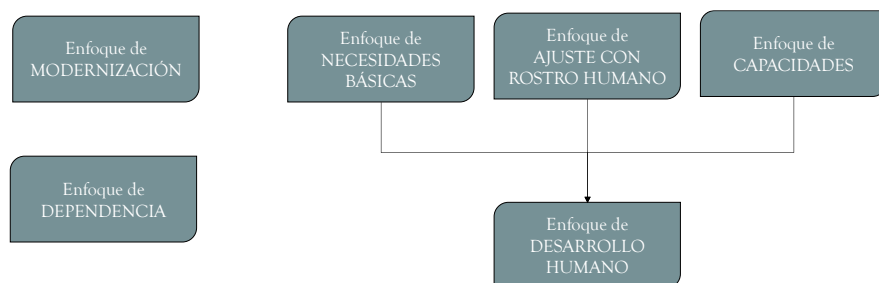
1.1. EL DESARROLLO HUMANO DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Hasta la formulación y concreción del enfoque de desarrollo humano, se han implementado un conjunto diferente de enfoques donde primaban los aspectos económicos frente a los sociales. Estos eran los enfoques de modernización y dependencia (Figura 1) (Valcárcel, 2006; Ubilla, 2017). Sin embargo, a partir de la década de los 70 comienzan una serie de cambios motivado por un contexto social que no era alentador (incremento de la pobreza, desigualdades y crisis y deuda económica), en consecuencia, surge un conjunto de enfoques, tres para ser precisos, que son la base de lo que posteriormente conoceremos como desarrollo humano. El primero de ellos es el enfoque de necesidades básicas, el segundo el enfoque de ajuste con rostro humano. El tercero, el enfoque de capacidades. Estos tres enfoques (Figura I) tienen un rasgo común y es la de vincular la noción de desarrollo con aspectos no solo

económicos, es decir, incluir el aspecto humano y/o social en los procesos de desarrollo (Griffin, 2001). Dentro de estos tres enfoques es necesario detenerse en uno especialmente, el enfoque de las capacidades, el cual es promovido por Amartya Sen. Este enfoque promulga una teoría económica con enfoque alternativo a la unión entre el crecimiento económico y el bienestar social. Para Sen, lo importante es la población y sus capacidades: “aunque los bienes y servicios son valiosos, no lo son por sí mismos. Su valor radica en lo que pueden hacer por la gente o más bien, lo que la gente puede hacer con ellos” (Sen, 1983, 1116 p).

Por lo tanto, el desarrollo para Sen se logra a medida que se aumentan las capacidades y el dominio que la gente tiene sobre sus propias vidas, por lo que el referente del desarrollo no podía ser el crecimiento económico, sino el desarrollo humano (Sen, 1983a). Desarrollo entendido como razón, función, capacidad, derechos, libertades, etc. (Sen, 1983b).

FIGURA 1. Contextos y evolución de los enfoques de desarrollo



Fuente: elaboración propia a partir de Valcárcel, 2006

Estos tres enfoques son la base y nutren, en gran medida, al enfoque de desarrollo humano. El principal antecedente es el informe del Comité de las Naciones Unidas para la Planificación del Desarrollo de 1988: “El desarrollo de recursos humanos: una dimensión olvidada de la estrategia para el desarrollo”. Sin embargo, el máximo exponente es el economista Mahbub Ul Haq, especialmente cuando él es trasladado al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como asesor especial y convenció al PNUD para que respaldara el concepto de desarrollo humano (Griffin, 2001). A partir de 1991 hasta la actualidad,

el PNUD ha publicado anualmente informes sobre el Desarrollo Humano. Además, en su primera publicación la Organización de las Naciones Unidas, dentro del PNUD presentaron una definición del Desarrollo Humano:

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humano y el respecto a sí mismo ... (1990: 33).

Por lo tanto, en los diferentes informes publicados por el PNUD además de profundizar en el concepto de Desarrollo Humano, identificó y analizó el contexto mundial por países y regiones. Además, desarrolló un conjunto de indicadores que pudieran medir el desarrollo, más allá del PIB.

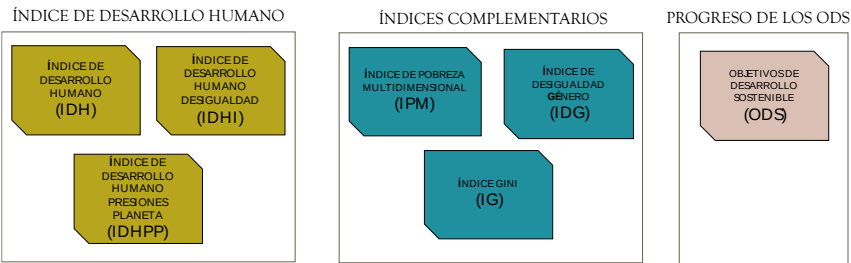
1.2. LOS INDICADORES OFICIALES DE DESARROLLO HUMANO

Desde la publicación del primer informe en 1990, las Naciones Unidas junto con el PNUD han patrocinado la construcción de un conjunto de indicadores oficiales que midieran el proceso de desarrollo de los países, no solo centrándose en el desarrollo económico (Herrero y Guillem, 2004).

El principal índice que se creó fue el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual a partir de un número entre 0 y 1 sintetiza el proceso de desarrollo y que combina datos de renta, educación y salud. El IDH se define como un índice multidimensional y sintético que mide el bienestar y que permite comparar la evolución del desarrollo de los países a partir de los tres aspectos fundamentales y que tratan de aproximarse a las capacidades de las diferentes sociedades (Herrero y Guillem, 2004). Este indicador se nutre especialmente de las bases teóricas realizadas por Sen y Ul Haq. Sin embargo, desde su creación se le realizaron un conjunto de críticas por la falta de rigor, la correlación de sus variables, la dificultad de comparación, etc. que obligaron en 2010 a su reformulación, manteniendo sus 3 dimensiones, pero con pequeños cambios que reflejaran mejor la diferencia de capital humano acumulado en los distintos países (Herrero y Soler, 2010).

Además, se desarrollaron un conjunto de índices que complementarían al de desarrollo humano, como son: el índice de desarrollo humano de desigualdad (IDHD), el Índice de Desarrollo Humano por Presiones Planetarias (IDHPP), el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), el Índice de Desigualdad de Género (IDG), el Índice Gini (IG) o posteriormente el progreso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Figura 2).

FIGURA 2. Indicadores oficiales sobre el desarrollo humano



Fuente: elaboración propia

Para ello, definiremos uno a uno los diferentes índices, al igual que se ha realizado con el del Desarrollo Humano:

- **Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad (IDHD):** es un índice de desarrollo humano que tiene en cuenta el grado de desigualdad entre las personas, es decir, el IDHD muestra el desarrollo humano real y el IDH el potencial que se alcanzaría si no existieran desigualdades.
- **Índice de Desarrollo Humano ajustado a las Presiones Planetarias (IDHPP):** es una nueva aproximación al IDH que se presentó en 2020 y tiene un carácter experimental. Este índice ajusta el nivel de desarrollo a las emisiones de dióxido de carbono y a huella material del país. Por lo que si hay presiones el IDH-PP cae por debajo del IDH.
- **Índice de Pobreza Multidimensional (IPM):** fue creado en 1997 y reformulado en 2010, trata de medir la pobreza desde una perspectiva más amplia. Es un índice que se centra

especialmente en países en vías de desarrollo o no desarrollados. Utiliza 10 indicadores para medir la pobreza englobadas en 3 dimensiones: educación, salud y calidad de vida.

- **Índice de Desigualdad de Género (IDG):** surgió de forma experimental en 2010 y es un índice sintético que muestra la pérdida en desarrollo humano debido a la desigualdad entre logros de mujeres y hombres. Se extrae a partir de tres evaluaciones cruciales para la mujer: salud reproductiva, empoderamiento y participación en el mercado laboral.
- **Índice Gini (IG):** es un índice que extrae el Banco Mundial y que mide hasta qué punto la distribución de ingresos entre individuo y hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfecta equitativa.
- **Índice del progreso de los ODS (ODS):** es una puntuación global que mide el progreso total hacia la consecución de los 17 ODS. Esta puntuación puede interpretarse como un porcentaje de consecución de los ODS. Este índice se puede consultar en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3BGGbcp>

El desarrollo de estos índices ha permitido una aproximación clara, directa y comprensible sobre el proceso de desarrollo de las regiones y países, así como una posible comparación entre ellos. La creación y mejora de los índices han permitido adaptarse a las nuevas realidades que han ido surgiendo en la sociedad, como es el IDHI o el IDHPP, donde la perspectiva de género y el cambio climático han ido ganando un mayor protagonismo.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es mostrar un ejemplo de buena práctica desarrollada por estudiantes de postgrado, donde a través de la enseñanza y puesta en práctica de los diferentes indicadores oficiales sobre Desarrollo Humano del PNUD han podido contextualizar y comparar los procesos de Desarrollo Humano por grandes regiones y a escala mundial.

Los objetivos específicos son:

- Lograr trabajar con las bases de datos de los indicadores.
- Interpretar correctamente los indicadores.
- Contextualizar los procesos de desarrollo en cada región de estudio.
- Sintetizar y elaborar diagnósticos de los procesos de desarrollo.
- Poner en común los resultados y contextualizar a escala global los procesos de desarrollo.

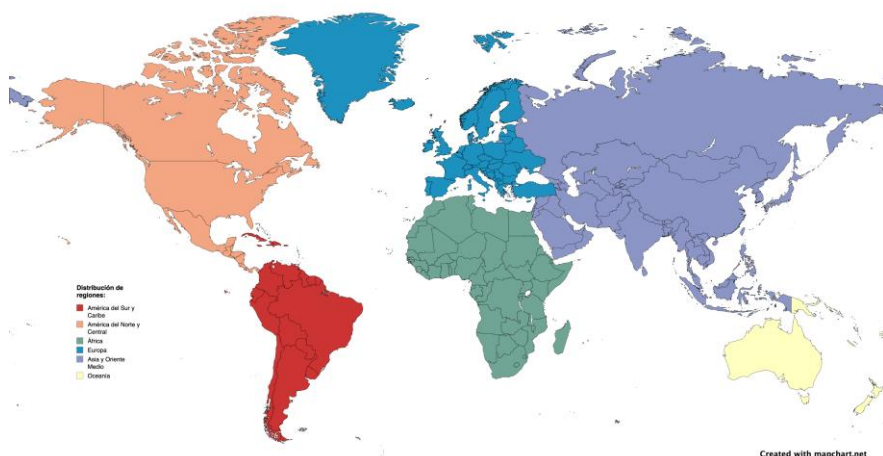
3. METODOLOGÍA

El desarrollo de este estudio se realiza en el máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat de València dentro de la materia “Desarrollo Humano y Sostenible”, la cual se enmarca en el tronco común del máster. Esta parte de la asignatura cuenta con una duración de 10 horas y un conjunto de estudiantes, que durante este curso 2023/24, ha sido de 24 alumnos/as.

Para el desarrollo de esta práctica el profesor ha trabajado desde el punto de vista teórico y práctico en clase con el concepto e indicadores de Desarrollo Humano presentado en la Figura 2: Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Índice de Desarrollo Humano de Desigualdad (IDHI), el Índice de Desarrollo Humano por Presiones Planetarias (IDHPP), el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), el Índice de Desigualdad de Género (IDG), el Índice Gini (IG) y el progreso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos indicadores no se han extraído para trabajarlos en un contexto actual (2023/2024), sino que se han extraído de las bases de datos de la Naciones Unidas y el Banco Mundial todos los registros desde 1991 hasta la actualidad, aunque en algunos casos como el Índice de Pobreza desde 1997 o el de ODS desde 2015, que es año cuando se crearon. De esta forma se permitió no solo poder tener una aproximación actual, sino que se consiguió la realización de un seguimiento temporal al proceso de desarrollo.

Previamente al trabajo de esos indicadores y su interpretación se dividió el planeta en 6 grandes regiones de análisis: África, América del Norte y Central, América del Sur y Caribe, Asia y Oriente Medio, Europa y Oceanía (Figura 3). Dentro de cada una de las zonas de estudio, previamente sorteadas para los equipos de estudiantes (5 grupos de 5 estudiantes cada uno), se pretendían que seleccionaran 3/4 países de la región y que estuvieran justificados. Por norma general los grupos decidieron que para cada región sería útil seleccionar 1 o 2 países con IDH alto, 1 o 2 con IDH medio y 1 o 2 con IDH bajo.

FIGURA 3. *Distribución de las 6 regiones de estudio*



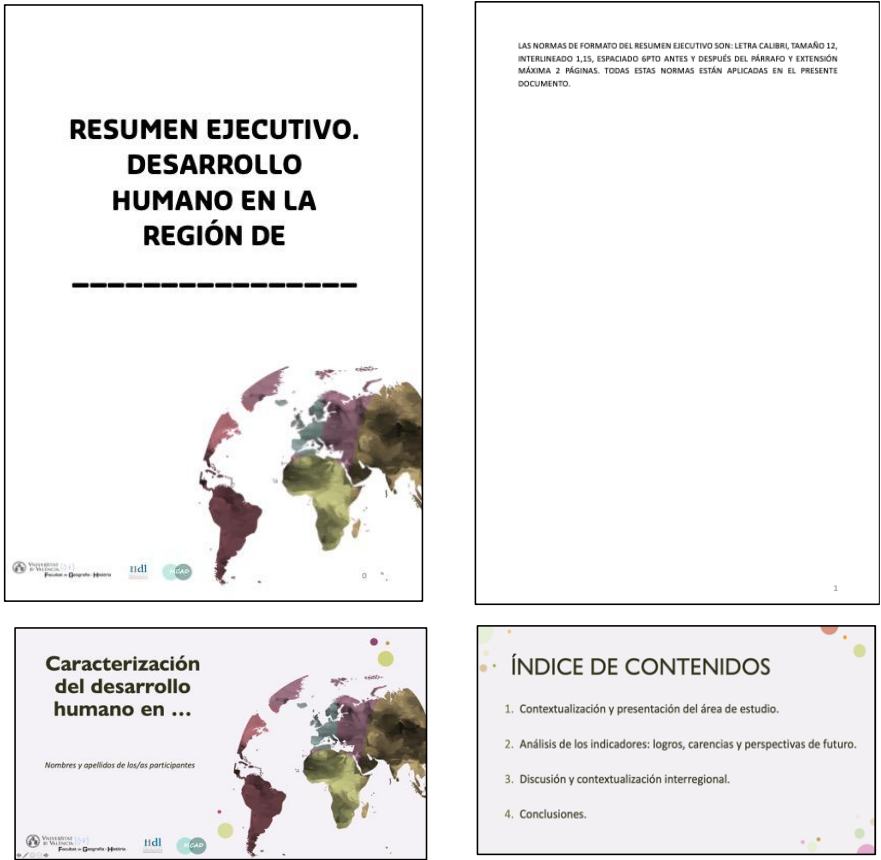
Fuente: elaboración propia a partir de Mapchart.

A partir de esa selección se pretendía que cada grupo realizará una evolución de los diferentes indicadores, una comparación intrarregional (dentro de la región) y llegará a una conclusión sobre cómo estaba evolucionando el proceso de desarrollo, pudiendo destacar particularidades. Sin olvidar, una puesta común para una contextualización interregional.

Para ello, la parte práctica se dividía en 2 grandes contribuciones (Figura 4). Por un lado, un resumen ejecutivo con una extensión máxima de 2 páginas donde pudieran caracterizar y diagnosticar la región y los países del área de estudio con especial atención a los indicadores del PNUD, Gini y ODS. Este primer apartado era una aproximación rápida

en la que debían explicar de forma sintética las principales aportaciones. El objetivo era que este documento una vez cumplimentado se pusiera a disposición del resto de estudiantes a través del Aula Virtual, ya que, aunque cada grupo tuviera un área de estudio toda la clase conocieran el contexto del desarrollo humano del planeta. Por otro lado, la segunda parte era una exposición de resultados de 10 minutos frente a los compañeros y las compañeras. Esta parte debía centrarse en la caracterización, retos de futuro y problemas del desarrollo. Al igual que la primera parte tenían unos formatos preestablecidos por el profesor para estandarizar los contenidos entre los diferentes grupos (Figura 4).

FIGURA 4. Plantillas de trabajo para el estudiantado



Fuente: elaboración propia

La evaluación de este trabajo se dividía en: un 20 % de la nota final se extraía del resumen ejecutivo y el 80 % restante de la exposición de resultados. Sin embargo, el 80 % de la exposición no era evaluado de forma exclusiva por el profesorado, sino que era una evaluación compartida (50 % realizada por el profesor y el 30 % por el estudiantado). Para poder realizar esa evaluación compartida desde el inicio de esta práctica el estudiantado tenía a su disposición una rúbrica de evaluación, por lo que desde el principio conocían los criterios de evaluación y pudiéndose ajustar a ellos.

FIGURA 5. *Rúbrica de evaluación utilizada por el docente y alumnado para la evaluación de la práctica*

	ASPECTOS A ANALIZAR	INADECUADO	BÁSICO	SATISFACTORIO	AVANZADO
5%	Requisitos de la práctica	No cumple con la extensión ni con los temas a tratar	Cumple la extensión pero sólo realiza uno o dos de los temas solicitados	Cumple con la extensión y con los temas a tratar pero no existe una reflexión final sobre el tema	Su extensión es correcta, cumple con todos los temas solicitados y realiza una reflexión sobre lo trabajado.
5%	Presentación de las figuras	Las figuras no están numeradas ni referenciadas, además, son poco claras	Las figuras están numeradas, pero no referenciadas y algunas no son claras	Las figuras son claras, pero no están ni numeradas ni referenciada	Todas las figuras presentadas están numeradas y referenciadas, son claras y se entienden a la primera
10%	Estructura y organización de la presentación	La redacción es caótica. La organización no resulta clara o no resulta apropiada. La transición entre ideas es inadecuada y no utiliza conectores adecuadamente.	El texto presenta algunos signos de organización lógica pero el flujo de ideas es poco coherente, evidenciándose algún cambio brusco/lógico.	La mayoría de argumentos sustentan las ideas planteadas, aunque algunos de ellos necesitan precisarse con mayor claridad ya que la secuencia de ideas no es del todo clara	La redacción y organización resulta muy adecuada permitiendo identificar totalmente el significado global del texto.
20%	Argumentación	Sus argumentos son simplistas, poco elaborados o inconsistentes. Efectúa generalizaciones inadecuadas o sin relación con el tema, suposiciones erróneas o introduce errores en los datos que incorpora	Ofrece algunas evidencias, aunque son obvias o demasiado generales. Los detalles que apoyen sus argumentos son muy escasos.	Sus argumentos o razonamientos son sólidos pero en alguna ocasión asume ideas sin hacérselas explícitas.	Desarrolla las ideas con lógica y correctamente, haciendo explícitas las ideas que asume en su argumentación.
20%	Expresión	Utiliza frases poco claras y precisas. Predomina jergones del lenguaje oral y cotidiano.	Uso de frases excesivamente simplistas. Léxico pobre. Utiliza en diversas ocasiones un registro no formal.	Las frases muestran cierta variedad y complejidad. El registro es formal en la mayoría de ocasiones. El estilo, la expresión y el tono resultan adecuados en general, aunque pueden mejorarse algunos aspectos.	El registro es formal (modo impersonal y sin coloquialismos), con expresión precisa y apropiada, incluyendo el uso de vocabulario técnico.
25%	Uso de índices (PNDS + DSI + DSI)	No utiliza indicadores, son irrelevantes o los usa de forma inadecuada.	Usa alguno de los indicadores, pero no todos. Tampoco explica, argumenta o reflexiona sobre ellos.	Usa todos de los indicadores, pero no explica, argumenta o reflexiona sobre ellos.	Usa todos de los indicadores y además explica, argumenta o reflexiona sobre ellos.
10%	Normas escritas del informe	Errores muy graves que llegan a "ocultar" las ideas que se pretenden destacar en el texto	Presenta errores con una elevada frecuencia o patrones de errores en alguno de estos aspectos	Presenta un número muy reducido de errores de carácter menor que no interfieren con el significado del escrito.	Sin errores. Demuestra un elevado dominio y control de habilidades y normas básicas de expresión
5%	Presentación del informe: formato	Apariencia desordenada y sin seguir las normas básicas de formato (p.ej., formato correcto de figuras y tablas, uso de títulos y subtítulos, uso de márgenes y sangrado, correspondencia párrafos-ideas, saltos entre párrafos y separación líneas, tamaño y tipo de letra, etc.).	Aunque su apariencia resulta adecuada, incumple más de dos normas sobre el formato de presentación	Apariencia adecuada, aunque incumple una o dos normas menores relativas al formato.	Apariencia adecuada, nítida y profesional.

Fuente: elaboración propia

Antes de terminar la asignatura, el estudiantado cumplimentó una encuesta de evaluación realizada por la *Unitat de Qualitat del Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa (SPFIE)* de la *Universitat de València*, realizada por un total de 16 estudiantes de un total de 25, lo cual supone un 64 % del total de estudiantes. En ellas se valoran 6 ámbitos: materiales y guía docente, metodologías docentes, coordinación, actitud, atención al estudiantado y evaluación. Además, había 3 ítems más, uno sobre la satisfacción con el profesor, otra sobre la

recomendación del profesor a otros estudiantes y un apartado abierto para realizar comentarios por parte del estudiantado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez repartidos los grupos y regiones, las dos por sorteo, se realizaron una sesión de dos horas en la que los grupos se adentraban en la selección de países y el trabajo de indicadores. Durante esa sesión se resolvieron las dudas. Además, el profesor de cara a orientar los trabajos y para que se logaran los objetivos planteados, se desarrollaron una serie de preguntas y enlaces para cada indicador, de esta forma cada grupo tuviera clara a las preguntas que responder.

ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO E ÍNDICE DE DESARROLLO AJUSTADO A LA DESIGUALDAD:

- ¿Cómo ha evolucionado el IDH desde 1990 hasta 2021?
- ¿Qué porcentaje de países se encuentra en cada intervalo de IDH? Dividido en los intervalos marcados por el PNUD (Bajo $< 0,500$; Medio $0,550-0,699$; Alto $0,7000-0,799$; Muy Alto $\geq 0,800$).
- ¿Cómo es la diferencia entre el IDH y el IDH-D?
- ¿El porcentaje de pérdida entre los valores se ha reducido o se han incrementado entre 2010 y 2021?
- ¿Se ha reducido o incrementado la desigualdad en la región y en los países seleccionado?
- ¿Se ha reducido o incrementado la desigualdad en la región y en los países seleccionado?
- ¿En qué aspectos es mayor la desigualdad? Salud, educación o ingresos.
- Para la respuesta de estas preguntas disponían de un Excel con la base de datos y el acceso a dos enlaces con toda la información del PNUD: <https://bit.ly/4gVOwsX>

ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO E ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO AJUSTADO A LAS PRESIONES PLANETARIAS:

- ¿Cómo ha evolucionado el IDH-PP desde 1990 hasta 2021 en la región?
- ¿Cómo es la diferencia entre el IDH y el IDH-PP?
- ¿El porcentaje de pérdida entre valores se ha reducido o incrementado entre 1990, 2010 y 2021?
- ¿Se ha reducido o incrementado la presión planetaria en el país y la región?
- A partir del IDH-PP ¿Qué porcentaje de países tienen IDH alto y/o muy alto? ¿varía respecto el IDH?
- ¿En qué aspectos es mayor la presión planetaria? Huella de carbono o emisiones.
- Para la respuesta de estas preguntas disponían de un Excel con la base de datos y el acceso a dos enlaces con toda la información del PNUD: <https://bit.ly/3ZSaiaZ>

ÍNDICE DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL:

- ¿Cómo ha evolucionado la pobreza en la región y en los países seleccionado?
- ¿Cuál es el porcentaje medio de población en situación de pobreza multidimensional en 2022 y 2023?
- Para la respuesta de estas preguntas disponían de un Excel con la base de datos.

ÍNDICE DE DESARROLLO DE GÉNERO:

- ¿Cómo ha evolucionado la situación de género en la región y en los países?
- ¿Se ha reducido o se ha incrementado el IDG?

- ¿Qué valores de los considerados en el índice presenta una mayor brecha entre mujeres y hombres?
- Para la respuesta de estas preguntas disponían de un Excel con la base de datos y el acceso a dos enlaces con toda la información del PNUD: <https://bit.ly/3BvaH9g>

ÍNDICE GINI:

- ¿Cómo ha evolucionado la distribución de ingresos en la región? ¿Y en los países seleccionado?
- ¿Se ha reducido o incrementado la distribución de los ingresos entre la población?
- Para la respuesta de estas preguntas disponían de un Excel con la base de datos.

CONSECUCIÓN DE LOS ODS:

- ¿Cómo han evolucionado en los últimos 22 años? Presta especial atención a los países seleccionados y su evolución con la media de la región.
- ¿Qué ODS presentan en la región un mayor porcentaje de consecución? ¿y el que menos?
- ¿Cuál ha sido la tendencia de estos dos, a mejor o a peor?

Los países seleccionados por cada grupo debían estar justificados y debían responder a algún criterio claro. La selección realizada contó con el visto bueno del profesor:

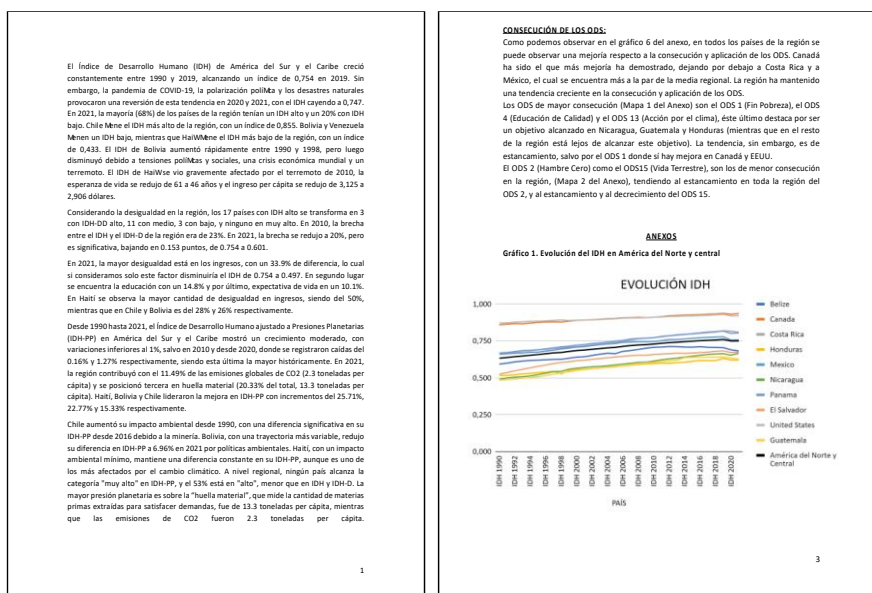
- **África:** Sudáfrica, Egipto, Mali y El Congo.
- **América del Norte y Central:** Estados Unidos, Canadá, Panamá, Costa Rica y México.
- **América del Sur y Caribe:** Chile, Bolivia, Venezuela y Haití.
- **Europa:** Finlandia, Ucrania e Italia.
- **Oceanía:** Australia, Fiji, Nueva Zelanda y Papúa Nueva Guinea.

– Asia y Oriente Medio: Japón, Arabia Saudí, India y Camboya.

A partir de todas estas preguntas y el trabajo en clase y en las tutorías se presentaron 6 resúmenes ejecutivos diferentes, ya que podían incluir o no gráficos, dentro de la extensión máxima marcada de dos páginas (Figura 6). Una vez finalizado los informes, el profesor los subía al aula virtual para que todos los grupos tuvieran acceso a los mimos y los pudieran leer como paso previo a la sesión de presentación, que tendría lugar una semana más tarde.

Para que la lectura de los informes fuera con una perspectiva más crítica y de cara a una lectura pausada, el profesor planteó unas normas para cada uno de los dos grupos, la metodología 3+2+1. Esta metodología consistía que cada grupo tenía que destacar 3 cosas aprendidas, 2 preguntas que tuvieran sobre el resumen y 1 duda que no entendían del informe. Estas apreciaciones las debían tener preparadas para el día de la presentación y las tendrían que realizar al grupo de compañeros y compañeras que estuvieran exponiendo.

FIGURA 6. Ejemplo de los informes presentados por parte de los y las estudiantes



Fuente: elaboración propia

Los informes presentados cumplían con los requisitos previamente planteados, salvo 1 que se excedía en extensión. La mayor parte de los informes realizaron una caracterización general, profundizando en alguno de los indicadores, pero dejando si tratar otros de cara a la exposición.

Respecto a las exposiciones éstas tenían una plantilla común y debían de tener una duración máxima de 10 minutos y 5 minutos para resolver las apreciaciones que sus compañeros habían marcado previamente del informe (metodología 3+2+1). Las exposiciones se caracterizaron por unos aparatados más visuales y dinámicos y ayudaron, en gran medida, a resolver dudas o aspectos no tratados en los informes (Figura 7).

FIGURA 7. Ejemplo de las presentaciones realizadas por parte de los y las estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Una vez realizadas las exposiciones se realizaba una puesta en común general para poder tener una visión general a escala mundial de los procesos de desarrollo donde, para cada región, se anotaban las debilidades y las fortalezas, así como los retos de futuro que tenían que hacer frente en los próximos años o décadas. Además, antes de terminar los y las estudiantes cumplimentaban las rúbricas de evaluación para cada grupo y se entregaban al profesor. Las evaluaciones obtenidas por los informes, rúbrica de los/as estudiantes y del profesor muestran unos resultados muy positivos y con unas calificaciones que guardan consonancia entre profesor y estudiantado (Figura 8).

FIGURA 8. *Evaluación de la práctica (informe + presentación)*

	América del Sur y Caribe	África	Oceanía	Asia y O. Medio	Europa	América del Norte y Centría
Resumen ejecutivo (2 puntos)	1,7	1,7	2	1,7	2	1,5
Presentación nota profesor (5 puntos)	4,75	3,875	4	4,125	4,75	4
Presentación nota compañeros/as (3 puntos)	2,83	2,47	2,80	2,77	2,68	2,44
NOTA FINAL DESARROLLO HUMANO	9,28	8,04	8,80	8,60	9,43	7,94

Nota exposición compañeros/as	9,43	8,226	9,322	9,234	8,928	8,14
Nota exposición profesor	9,5	7,75	8	8,25	9,5	8

Fuente: elaboración propia

Respecto a la evaluación realizada por el SPFIE destaca una valoración global de la asignatura de 4,62 puntos sobre un total de 5, donde aspectos como el material de estudio obtuvo una puntuación de 4,69, el fomento de la participación en las diferentes actividades fue de 4,81 y donde la accesibilidad y la ayuda del profesor obtuvo una puntuación de 4,81. Sobre los ítems de satisfacción con el profesor y la recomendación de este tuvieron una puntuación de 4,56 y 4,75 respectivamente. Por último, respecto al ítem de respuesta abierta, donde el estudiantado podía realizar o no cualquier consideración destacan los siguientes comentarios: “Me encantó que enseñara a cómo analizar datos. Sería genial dejar más espacios para exponer la parte crítica y proponer soluciones”, “Muy interesantes el ejercicio de análisis de IDH, pero creo que faltó tiempo para un mejor acompañamiento en clase para la realización del ejercicio”, “Me ha parecido una experiencia de aprendizaje impresionantemente significativa, pues se nos dio la oportunidad de análisis de información y argumentos críticos”, entre otros.

A la luz de los resultados obtenidos tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo se cree que ha sido una experiencia muy útil y positiva para el estudiantado de postgrado, ya que la utilización de datos se ve como un apartado que puede llegar a resultar farragoso, poco útil o nada motivador por parte del estudiantado. El uso de unos indicadores oficiales ha permitido el conocimiento, el uso y la interpretación de realidades y de la que los y las estudiantes podrán seguir utilizando en el futuro en su labor como futuros/as cooperantes.

5. CONCLUSIONES

El estudio y análisis de los procesos de desarrollo humano han sido y son actualmente necesario para ver la evolución y poder comparar el estado de los procesos de desarrollo y, lo más importante el estado de las sociedades. Las Naciones Unidas a través del PNUD ponen a disposición de la población, administraciones y organizaciones una serie de indicadores y bases de datos de gran utilidad y cuya interpretación es fundamental de cara a la realización de diagnósticos o análisis de países o regiones sobre el desarrollo humano. Así como para establecer acciones de mejora en aquellos ámbitos que presenten mayores debilidades.

La creación de esos indicadores a partir de la década de los 90 y su transformación y actualización han permitido recabar datos de nuevas realidades como es la igualdad de género, la pobreza o el cambio climático, entre otras. Estas nuevas realidades están analizadas en los indicadores de acceso público y gratuito y que permiten aproximaciones reales a los procesos que se están llevando a cabo a los países y que es importante conocer para poder identificar problemas y posibles soluciones.

En el máster de Cooperación al Desarrollo de la *Universitat de València*, a partir de una asignatura sobre desarrollo humano, se ha decidido implementar el conocimiento y uso de los indicadores con el objetivo de lograr una imagen completa de los procesos de desarrollo a escala mundial. De esta forma a partir del análisis de grandes regiones, la redacción de informes y las exposiciones se ha permitido conocer la realidad del desarrollo a partir del estudio de más de 7 indicadores complementarios donde el ser humano es el principal eje de estudio. Además,

el desarrollo de una práctica como esta fomenta el aprendizaje y el trabajo de futuros cooperantes donde la realización de diagnósticos son claves antes de actuar ante los problemas. Una vez realizado el trabajo por el estudiantado cabe reconocer que se han cumplido los objetivos planteados de esta investigación tanto el general como los específicos.

Los resultados ponen de manifiesto la utilidad de estos indicadores, así como un proceso de aprendizaje complejo, pero útil para el estudiantado. Las evaluaciones tanto de los trabajos como de la asignatura muestran unas valoraciones muy positivas que refuerzan el seguir utilizando y enseñando indicadores oficiales en esta asignatura. Sin olvidar, el trabajo cooperativo entre el estudiantado y el profesorado que permiten resolver las dudas, mejorar y lograr los objetivos planteados.

6. REFERENCIAS

- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. Ensayos sobre el desarrollo humano, 25, 13-23 pp.
- Herrero Blanco, C., y Soler Guillén, Á. (2010). El índice de desarrollo humano: críticas y alternativas. *Matematicalia: revista digital de divulgación matemática de la Real Sociedad Matemática Española*, 6(3), 1-23 pp.
- Organización de las Naciones Unidas (1990). *Human Development report 1990*. PNUD, Oxford University Press,
- Sen, A. (1983a). Los bienes y la gente. *Comercio Exterior* (33), 1115-1123 pp.
- Sen, A. (1983b). Poor, relatively speaking. *Oxford economic papers*, 35(2), 153-169 pp.
- Ubilla-Bravo, G. (2017). Evolución y reflexiones sobre el desarrollo y su relación con el territorio, *HAL open sciences*. 1-22 pp.
- Valcárcel, M. (2006). Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo documento de investigación. Departamento de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú, 1-41 pp.

APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA APS SOBRE CARTOGRAFÍA Y MAPAS TOPOLÓGICOS. IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ENSEÑANZA MEDIA

CARLOS FERRÁS SEXTO

Universidad de Santiago de Compostela

VÍCTOR BOUZAS BLANCO

TYSGAL Medioambiente S.L.

1. INTRODUCCIÓN

Las metodologías de Aprendizaje por Servicio (ApS) representan una propuesta de innovación educativa que busca potenciar tanto la mejora cognitiva como social del alumnado, con el objetivo de optimizar su crecimiento personal y avanzar en la adquisición de competencias formativas a través de la prestación de un servicio a la comunidad (Santos, Lorenzo y Mella, 2020). El Aprendizaje por Servicio puede describirse como una metodología educativa que integra procesos de aprendizaje con la realización de tareas de servicio comunitario. En un marco de reciprocidad, los estudiantes trabajan en grupo para el beneficio social del entorno, lo que les permite mejorar sus conocimientos en una disciplina y ampliar su responsabilidad social.

Las metodologías ApS están alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), convirtiéndose en una herramienta esencial para abordar los desafíos incluidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En 2015, la Conferencia de Rectores de las Universidades

Españolas (CRUE) reconoció la importancia de la institucionalización del ApS como una estrategia docente dentro del marco de la responsabilidad social universitaria para la promoción de la sostenibilidad. Además, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) menciona al ApS en el artículo 18.4 como un mecanismo de colaboración entre la universidad, las administraciones locales y los actores sociales para promover un desarrollo económico y social equitativo, inclusivo y sostenible que favorezca la creación de empleos de calidad y la mejora de los estándares de bienestar. Asimismo, el artículo 33 de la LOSU establece el derecho de los estudiantes a compatibilizar su participación en actividades de ApS con su formación académica.

1.1. LA CARTOGRAFÍA Y SU RELEVANCIA EN LA EDUCACIÓN MODERNA

Por otra parte, la cartografía es una ciencia antigua cuyo objetivo es ofrecer una representación gráfica precisa del territorio; mostrar de manera reducida, sintética y esquemática una realidad compleja, facilitando así una mejor comprensión de los fenómenos de la Tierra, su localización, tamaño y distribución. A través de la consulta de un mapa, podemos comprender de un solo golpe de vista realidades que antes resultaban confusas e inconexas. Se trata, por tanto, de una herramienta de comunicación que ayuda a localizar lugares de interés, divulgar y promocionar un territorio, resolver problemas y tomar decisiones, entre otras funciones. Esta multiplicidad de usos hace que los mapas sean utilizados actualmente en numerosos ámbitos: economía y estudios de mercado, ordenación del territorio, turismo, transporte, medio ambiente, obras públicas, política, educación, deportes, meteorología, y uso militar.

En los últimos años, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han influido de manera significativa en nuestras vidas y en el trabajo del profesorado, quienes son los principales impulsores del desarrollo socioeducativo del alumnado (Santos, Mella y Soteliño, 2020). La geografía y la cartografía no han sido inmunes a estos avances tecnológicos, y su aplicación en el tratamiento de la información, interpretación y producción de mapas requiere un aprendizaje continuo que debe mantenerse, retroalimentarse y potenciarse (Daniels, Bradshaw, Shaw y Sidaway, 2001).

1.2. EL PROYECTO “MAPAS DIVERTIDOS” Y SU INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN

El proyecto ApS denominado “Mapas Divertidos” tiene como objetivo aportar conocimiento cartográfico innovador al alumnado de enseñanza media de una manera amena y atractiva, para que comprendan la importancia de esta herramienta en nuestra vida diaria y su aplicación en la resolución de problemas en distintos ámbitos profesionales. Al mismo tiempo, busca cualificar al alumnado universitario en capacidades de comunicación y formación docente a través de la experiencia práctica fuera de las aulas universitarias, mediante la colaboración entre el profesorado de enseñanza media y universitaria (Ugarte y Naval, 2010).

Este proyecto ApS “Mapas Divertidos” se lleva a cabo con el fin de mejorar las habilidades pedagógicas del alumnado de postgrado universitario, facilitándoles la capacidad de impartir seminarios de cartografía a estudiantes de enseñanza media. Es decir, se busca que los estudiantes universitarios de postgrado sean capaces de enseñar, de forma práctica, a estudiantes de enseñanza media el valor y las utilidades de la cartografía, desarrollando su inteligencia espacial y la capacidad de producir sus propios mapas, así como competencias para gestionar su movilidad y comprensión de los fenómenos territoriales en cuanto a su localización y distribución. Este proyecto de innovación educativa se enmarca en la estrategia de actualización de las metodologías docentes aplicadas en el Departamento de Geografía de la Universidad de Santiago de Compostela, que busca abrir las aulas universitarias a la sociedad y fomentar una orientación práctica en la transmisión del conocimiento.

FIGURA 1. Imagen del cartel del proyecto



Fuente: Mapas Divertidos

2. OBJETIVOS

La iniciativa de Aprendizaje-Servicio (ApS) “Mapas Divertidos” se implementó de forma experimental durante el curso 2022-23, con una duración de 9 meses, desde septiembre de 2022 hasta junio de 2023. Esta propuesta, dirigida a estudiantes de nivel medio y universitario, ha tenido como objetivos concretos:

- Facilitar el manejo del lenguaje cartográfico.
- Mejorar el conocimiento del territorio, especialmente del entorno local.
- Fomentar el pensamiento crítico respecto a los valores, intenciones y significados de la cartografía.
- Promover la inteligencia espacial en la vida cotidiana.
- Despertar curiosidad, interés y vocaciones en la observación e investigación territorial.
- Fortalecer el sentimiento identitario del alumnado con su entorno.

En síntesis, el proyecto “Mapas Divertidos” ha buscado potenciar en el alumnado la inteligencia espacial, la capacidad para comprender su espacio vital y la habilidad para observar el territorio en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, ha enfatizado la capacidad pedagógica para transmitir conocimientos prácticos entre los estudiantes universitarios, utilizando la cartografía y la tecnología asociada a los sistemas de información geográfica como eje central.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se estructuró en dos fases. La primera consistió en la realización de seminarios prácticos en 26 centros educativos de secundaria en Galicia, mientras que la segunda incluyó tres talleres prácticos en el laboratorio de Geografía de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Santiago de Compostela. En total, participaron 1,507 estudiantes de diversos municipios pertenecientes a 26 de las 53

comarcas oficialmente reconocidas en Galicia: 9 en la provincia de A Coruña, 8 en Pontevedra, 4 en Lugo y 5 en Ourense.

TABLA 1. *Cronograma de tareas del proyecto Mapas Divertidos.*

TAREAS	FASES DE TRABAJO		
	1	2	3
REUNIONES PREVIAS			
DISEÑO DE CONTENIDOS			
<i>Diseño do material didáctico</i>			
<i>Diseño de cartelería del proyecto (póster y díptico)</i>			
<i>Diseño y puesta en marcha del blog del proyecto</i>			
PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN CON LOS CENTROS			
FASE DE PROMOCIÓN			
<i>Presentación pública</i>			
<i>Divulgación web Y RR.SS.</i>			
FASE DE TRABAJO EN LOS CENTROS			
FASE DE VISITAS A LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA			

Fuente: elaboración propia

La coordinación con los centros de enseñanza secundaria participantes se inició mediante llamadas telefónicas y correos electrónicos dirigidos tanto a las direcciones de los centros como a los profesores de Geografía. La organización del proyecto se desarrolló en tres fases de dos meses cada una. Durante los dos primeros meses se establecieron los contactos iniciales con los centros educativos, seguidos por el diseño de los contenidos, la planificación de los talleres prácticos y seminarios, la ejecución de las actividades en los centros, y la invitación a los alumnos para visitar la Facultad de Geografía e Historia.

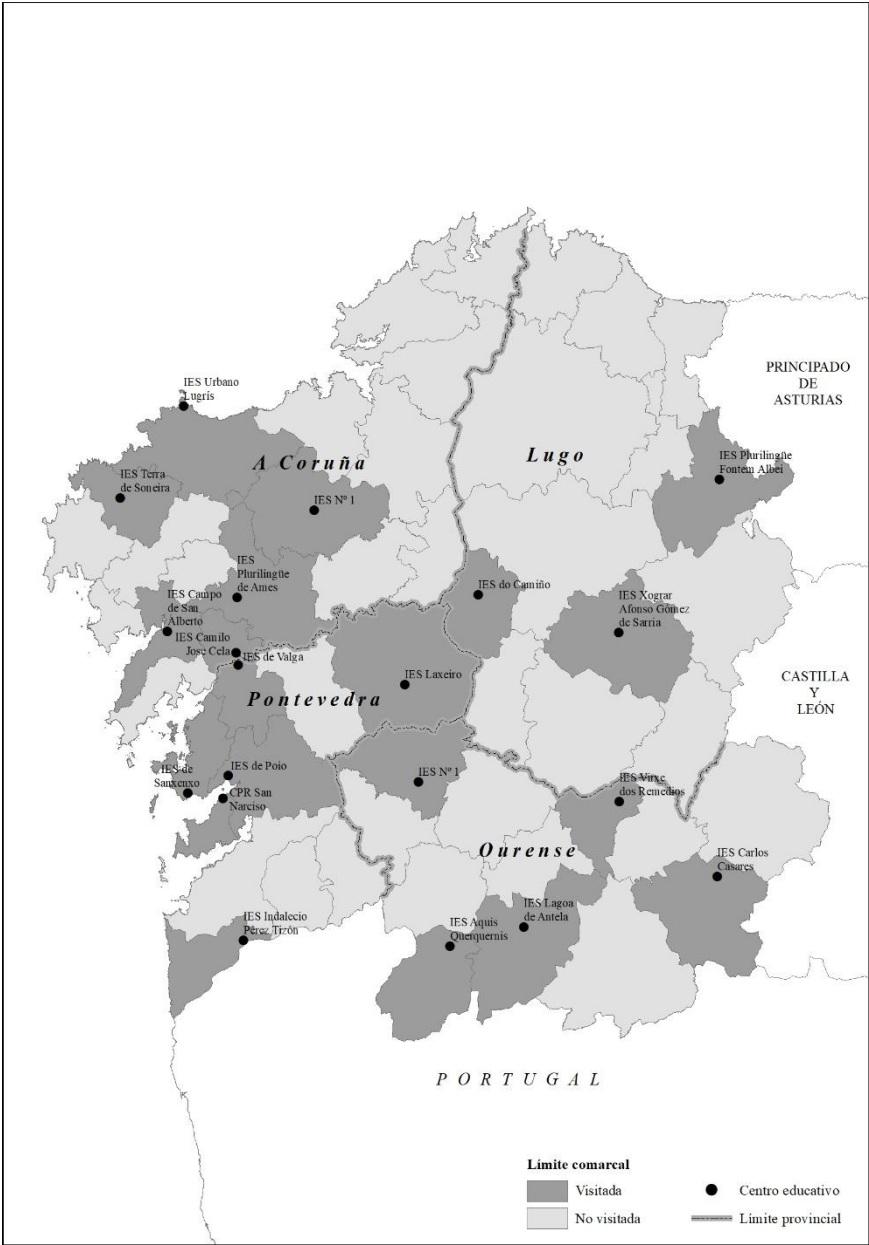
Para la difusión de los resultados, se creó un blog (<https://bit.ly/3YQ94wo>) en el que se subieron contenidos relacionados con los talleres, crónicas sobre las visitas de los estudiantes y profesores de secundaria, y ejemplos de actividades desarrolladas junto con sus resultados. Además, se distribuyó un cartel informativo del proyecto tanto en formato digital como impreso (ver Figura 1).

Los 26 centros educativos de secundaria participantes fueron seleccionados de manera representativa, eligiendo uno por cada una de las 26 comarcas (ver Figura 2). Se contactaron un total de 60 centros, de los cuales se seleccionó uno por comarca, basándose en su predisposición

a colaborar y el interés mostrado. Durante la visita a cada centro, se organizó un taller práctico y un seminario de dos horas de duración, en los que las actividades se realizaron en pequeños grupos colaborativos de hasta cinco estudiantes. Estos talleres y seminarios adoptaron una metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), en la que el conocimiento fue impartido por un equipo de ocho estudiantes de máster y doctorado. Estos estudiantes contaron con el apoyo técnico y logístico de TYSGAL, una empresa de consultoría creada como "spin-off" en la Universidad de Santiago de Compostela, dirigida por dos egresados del Departamento de Geografía. El alumnado de posgrado tuvo la oportunidad de conocer las actividades de la empresa, así como su proceso de creación y emprendimiento, iniciado por dos exalumnos titulados en Geografía y Ordenación del Territorio.

La secuencia de actividades en las aulas fue la siguiente: inicialmente, se presentaron los objetivos, las dinámicas y los tiempos de la sesión. Luego, se definió el concepto de mapa y se introdujo brevemente el mundo de la cartografía. A continuación, se analizaron los distintos componentes de un mapa a través de juegos y tareas grupales. El proceso comenzó con la fotointerpretación, explicando los principios de esta técnica mediante ejemplos prácticos. En este contexto, se trabajó tanto con herramientas digitales, como Google Earth, como con materiales analógicos, utilizando fotografías aéreas del vuelo americano de 1956, que permiten observar el paisaje de la época e identificar cambios y continuidades hasta la actualidad. La práctica con las fotografías aéreas consistió en reconocer la ubicación del propio instituto y/o lugares de residencia, y en la creación de un pequeño mapa empleando hojas transparentes (acetatos) sobre las fotografías aéreas. Posteriormente, utilizando rotuladores de colores, se realizó un análisis de fotointerpretación que permitió convertir una imagen en un mapa temático (usos del suelo, áreas urbanas, redes de comunicación, etc.). Después, se explicaron las partes de un mapa (norte, coordenadas, escala, leyenda, toponimia, etc.) utilizando materiales didácticos y herramientas como un compás para orientar, así como juegos basados en coordenadas, como "Hundir la flota", para localizar elementos dentro del espacio del mapa y proceder a diseñar y crear un "mapa del tesoro".

FIGURA 2. Distribución geográfica por comarcas de los centros de educación secundaria participantes en el proyecto Mapas Divertidos.



Fuente: Elaboración propia

En una segunda fase de los talleres y seminarios, se mostró una selección de diferentes tipos de mapas y la variedad de información que pueden simbolizar (vegetación, cultivos, actividades y usos). Para ilustrar los distintos casos, se presentaron ejemplos de mapas topográficos, mapas militares, turísticos, de infraestructuras, de metro, políticos, así como mapas de videojuegos, mapas históricos y mapas de diferentes países a diversas escalas.

4. RESULTADOS

4.1. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN MAPA TEMÁTICO DE RECONOCIMIENTO TERRITORIAL EN EL AULA

En pequeños grupos de trabajo, los estudiantes diseñaron un mapa temático para el reconocimiento territorial de su entorno, utilizando como punto de partida la ubicación de su propio instituto. Esta actividad práctica les permitió desarrollar una visión crítica del territorio circundante, identificando elementos clave susceptibles de ser mapeados. Para ello, emplearon un mapa base en blanco y una serie de pegatinas, algunas con símbolos prediseñados para facilitar el proceso. El resultado fue una serie de mapas: un mapa de localización para orientación, un mapa de los lugares que consideraron más "hermosos" en su municipio, un mapa de áreas que necesitan mejoras (sucias, peligrosas o incómodas), y un mapa imaginario del pueblo. Finalmente, se discutieron las aplicaciones y utilidades de los mapas en la vida diaria, utilizando ejemplos concretos. Además, se presentaron algunas profesiones que recurren habitualmente a los mapas en su desempeño.

4.2. VISITAS Y TALLERES EN LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Las visitas para llevar a cabo talleres prácticos en el laboratorio de Geografía y conocer la Universidad se realizaron en tres jornadas, con la participación de estudiantes de 4º curso de educación secundaria de tres centros ubicados en localidades cercanas a Santiago de Compostela, donde se encuentra la Facultad de Geografía e Historia. En total, participaron 160 estudiantes acompañados por sus profesores. La organización de estas visitas presentó ciertos desafíos, ya que implicaba la coordinación de

desplazamientos en grupo mediante autocares, ocupando una jornada escolar completa, incluyendo la ida, la visita y el regreso.

Durante las visitas, que tuvieron una duración promedio de tres horas, los estudiantes de secundaria fueron recibidos en la Facultad por el Decano y la Dirección del Departamento de Geografía. Posteriormente, realizaron una visita guiada por las instalaciones clave, como el laboratorio de Geografía, el aula de cartografía, el paraninfo y la biblioteca. En esta actividad, los estudiantes de posgrado en Geografía y Ordenación del Territorio, involucrados en el proyecto, impartieron talleres prácticos a los estudiantes de secundaria, donde demostraron el uso de sistemas de información geográfica, teledetección y visión estereoscópica.

4.3. CREACIÓN DE MAPAS PSICOGEOGRÁFICOS

En la actividad práctica final, se invitó a los estudiantes participantes a dibujar mapas temáticos topológicos que reflejaran su percepción del espacio cotidiano. Estos mapas psicogeográficos o mentales son representaciones gráficas subjetivas del espacio vivido, que permiten una interpretación libre del paisaje en relación con las emociones (Davidson, Bondi y Smith, 2005). Las personas tienden a representar el espacio de manera topológica (Tuan, 1977). Siguiendo el marco teórico de la Psicogeografía Cultural para el Desarrollo Humano (Esteban, 2010), los mapas mentales permiten identificar los "fondos de conocimiento" (González, Moll y Amanti, 2005), entendidos como recursos cognitivos útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Doherty, 2009). Esto posibilita observar la capacidad de pensamiento espacial de las personas en cuanto a la orientación y estructuración del espacio, así como en la identificación de hitos, bordes, barrios, sendas y nodos (Lynch, 1981), al dibujar y representar gráficamente el entorno en el que se desplazan, viven y se desarrollan habitualmente.

El proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) "Mapas Divertidos" nos permitió desarrollar un archivo cartográfico compuesto por 1,507 mapas topológicos creados por estudiantes de educación secundaria. Estos mapas, de naturaleza subjetiva y perceptual, capturan deseos, emociones, conocimientos y desconocimientos relacionados con su entorno cotidiano. Previamente, los estudiantes participaron en talleres donde

experimentaron con diversas estrategias pedagógicas, guiadas por tutores universitarios, que se centraron en la creación de mapas simplificados y accesibles, diseñados específicamente para un público infantil.

Las directrices y estrategias utilizadas en estos talleres se estructuraron en torno a los siguientes principios:

1. *Búsqueda de la simplicidad y claridad*: Se incentivó la simplificación de la representación de elementos urbanos, para hacerlos más comprensibles. Además, se promovió el uso de colores brillantes y contrastantes que resaltaran elementos clave, facilitando así la comprensión visual del mapa (Hébert, 2019; Wong, 2010).
2. *Utilización de elementos reconocibles*: Los mapas incluyeron símbolos e iconos fácilmente identificables por los niños, como parques, escuelas o áreas de juego. Asimismo, se integraron personajes y elementos lúdicos asociados con lugares específicos para aumentar la atracción visual del mapa (Kastens & Ishikawa, 2006; Muehlenhaus, 2013).
3. *Consecución de una narrativa visual*: Los mapas no solo funcionaron como representaciones gráficas, sino también como narrativas visuales que guiaban al observador a través del entorno urbano de manera lógica y atractiva. Se incorporaron elementos visuales que fomentaban la curiosidad y el interés por explorar el mapa (Aitken & Craine, 2005; Roth, 2013).
4. *Inspiración en historias locales*: Se integraron elementos de la historia y cultura local en los mapas, permitiendo al observador aprender sobre su entorno mientras lo exploraba. Se destacaron eventos o personajes históricos relevantes para hacer los mapas más educativos y significativos (Harley, 1989; Wood, 2010).

Procedimos a la digitalización y clasificación de los 1,507 mapas mentales, organizándolos en tres grupos temáticos:

- Mapas de itinerarios.
- Mapas de lugares que necesitan mejoras (zonas sucias, inseguras, incómodas, etc.).
- Mapas imaginarios de la localidad.

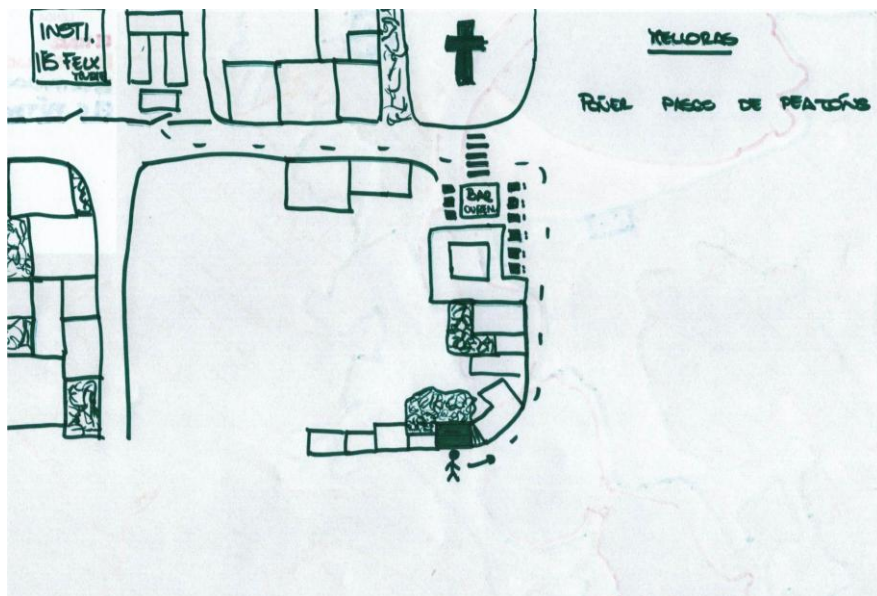
En las siguientes páginas, presentamos algunos casos concretos. Estos mapas fueron seleccionados como ejemplos representativos de cartografías psicogeográficas, los cuales se identificaron a partir del archivo general de mapas recopilados en formato físico (dibujados en papel A4) y digitalizados posteriormente. La selección se realizó de manera sistemática, tomando en cuenta el grado de significación otorgado por el alumnado de posgrado que ejerció de tutor, basado en su percepción subjetiva sobre el significado y el nivel de información proporcionada por cada mapa.

4.3.1. Mapas de itinerarios

En la comparación de los mapas de itinerarios (ver Figuras 3 y 4), se observa un grado de detalle y escala diferente en las composiciones realizadas por los estudiantes. En el caso del mapa de la Figura 3, dibujado por un estudiante masculino, el itinerario representado es corto y se desarrolla dentro de un área urbana. Los elementos de referencia, como hitos arquitectónicos y marcas viales, están claramente expuestos, lo que permite una representación gráfica detallada y estructurada del espacio urbano. Este mapa incluye calles ortogonales, manzanas, y la disposición detallada de edificaciones y elementos significativos, como los pasos de peatones y la iglesia, que ayudan a estructurar espacialmente el trayecto desde el domicilio hasta el centro educativo (Downs & Stea, 1977).

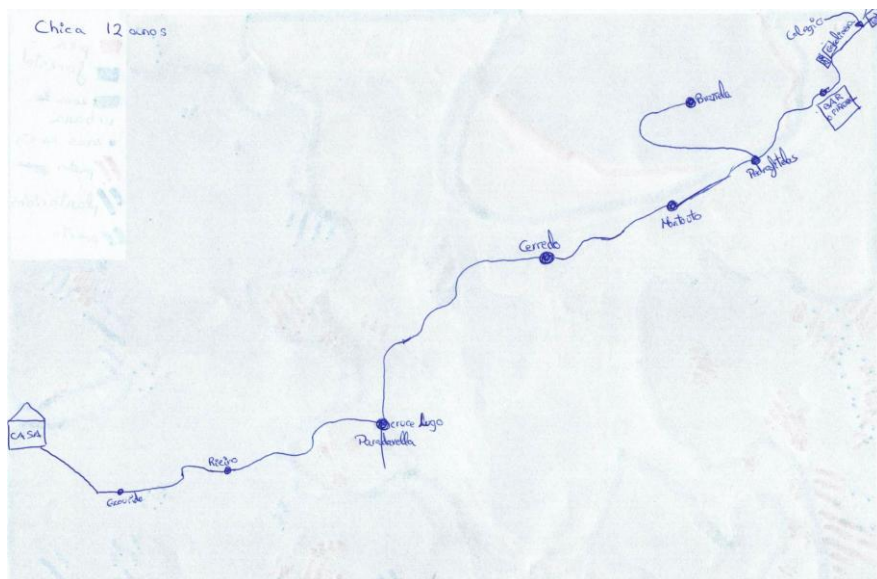
Por otro lado, en el mapa de la Figura 4, elaborado por una estudiante femenina, el itinerario es significativamente más largo, abarcando un recorrido en vehículo a través de varias aldeas. En este caso, la escala cambia, y el mapa se simplifica a una línea continua que representa el trayecto. La topografía y los elementos del paisaje están ausentes, lo que resulta en una representación más genérica e impersonal. Los únicos hitos destacados son los nombres de las aldeas y las dos ubicaciones fundamentales: la casa de la estudiante y el centro educativo, lo que refleja un desplazamiento más rápido que no permite la observación detallada del entorno (Tuan, 1977; Appleyard, 1970).

FIGURA 3. Mapa realizado en el IES Felix Muriel de Rianxo (A Coruña)



Fuente: Mapas Divertidos

FIGURA 4. Mapa realizado en el IES Fotem Albei de A Fonsagrada (Lugo).



Fuente: Mapas Divertidos

Por otro lado, partimos de la premisa de que los alumnos participantes en el proyecto adquirieron conocimientos y experiencias previas sobre la utilidad de los mapas en la ordenación y planificación territorial a través de talleres prácticos y seminarios llevados a cabo en sus aulas. En la actividad final, se solicitó al alumnado que dibujara a mano alzada un mapa de los lugares en su entorno que consideraban necesitaban mejoras. En estos mapas, los estudiantes reflejaron las áreas que, según su criterio, deberían mejorarse en relación con:

- Movilidad: falta de aceras o ausencia de pasos de peatones.
- Seguridad: zonas mal iluminadas.
- Ocio: falta de parques.

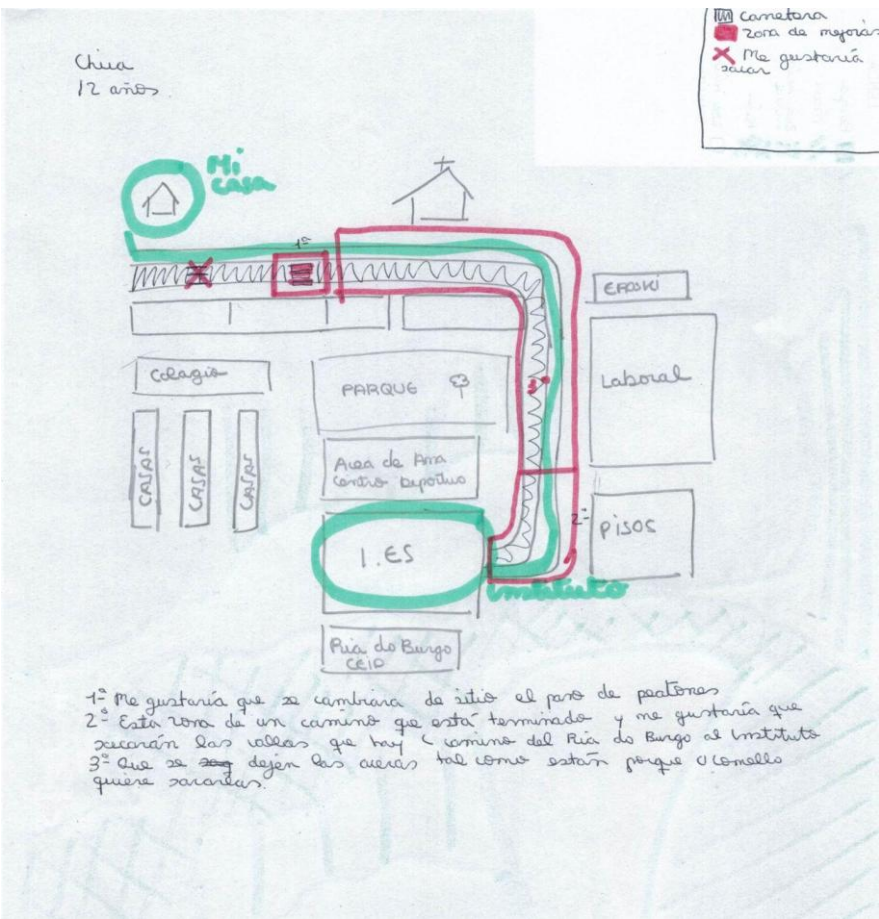
Las Figuras 5 y 6 presentan dos ejemplos de mapas topológicos relacionados con la planificación territorial. En la Figura 5 se observa un mapa con un nivel de detalle urbano, en el que las calles están dispuestas de forma perpendicular y se representan distintos usos del suelo, como viviendas, un parque, el colegio y un supermercado. Además, se traza en verde el desplazamiento entre "su casa" y "su instituto IES", indicando en la leyenda la necesidad de mejorar las aceras y los pasos de peatones.

En contraste, la Figura 6 muestra un itinerario más simple y menos estructurado, compuesto por sendas que conectan dos lugares identificados como "su casa" y "su instituto", situados en las localidades de Somoza y Rianxiño, respectivamente. Este mapa refleja un entorno rural menos urbanizado, donde los nombres de las aldeas y ciertos hitos, como una fábrica, un supermercado identificado por su marca comercial en un cruce de caminos y una rotonda, constituyen las principales referencias espaciales. El itinerario completo entre los puntos de salida y llegada aparece como un "espacio vacío" (Lynch, 1981), lo que sugiere una falta de observación y estructura espacial en la percepción del alumno, sin bordes, sectores ni hitos significativos.

Es importante señalar que, aunque el lugar denominado "Asados" no aparece en el mapa, la autora del mismo intenta señalar y dibujar un camino que denomina "Camiños de Asados", el cual discurre paralelo en un pequeño tramo a la senda que sale de "su casa" en Somoza. Sin embargo,

el camino desaparece sin más. La autora del mapa evidencia en la leyenda la necesidad de asfaltar e iluminar dicho camino, manifestando su preocupación por la seguridad y la mejora de una vía cercana a su hogar.

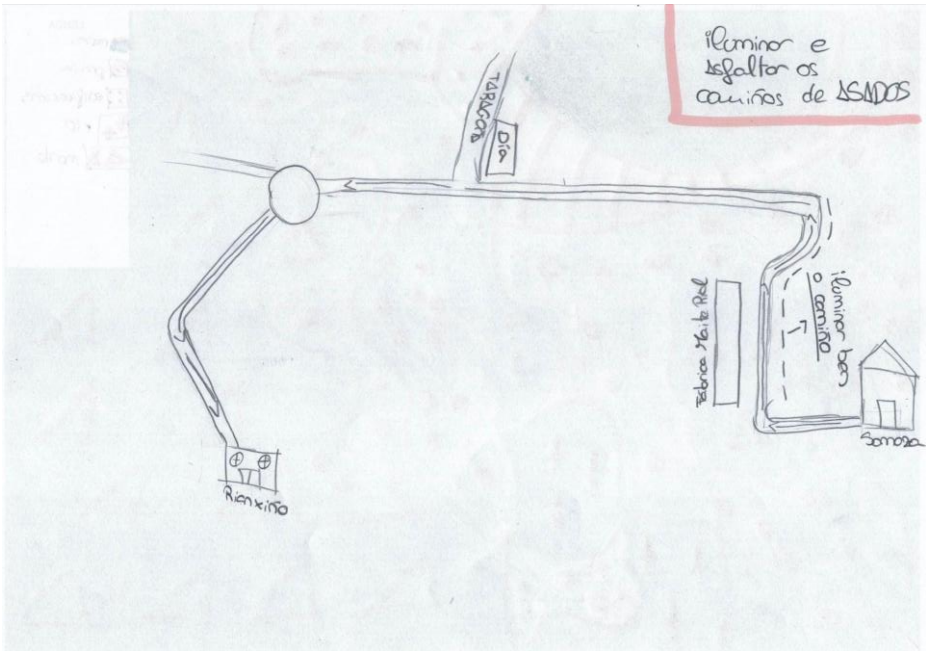
FIGURA 5. Mapa realizado en el IES Blanco Amor de Culleredo (A Coruña)



Fuente: Mapas Divertidos

Finalmente, cabe destacar la posibilidad de establecer condicionantes relacionados con la perspectiva de género. En el ámbito del urbanismo, esta variable se refiere a la consideración consciente de las experiencias, necesidades y roles específicos de mujeres y hombres en el diseño, planificación y gestión del entorno urbano.

FIGURA 6. Mapa realizado en el IES Felix Muriel de Rianxo (A Coruña).



Fuente: Mapas Divertidos

El proyecto "Mapas Divertidos" añade, además, el punto de vista de los niños y adolescentes. En este sentido, se observa que mientras las chicas priorizan cuestiones relacionadas con la seguridad y la movilidad, los chicos lo hacen en relación con la movilidad y el ocio. Incorporar la perspectiva de género en el proceso de toma de decisiones permite crear espacios urbanos seguros, accesibles y amigables para todos, independientemente de su género y teniendo en cuenta el criterio de la edad.

4.3.2. Mapas imaginarios

En relación con los mapas imaginarios de la localidad dibujados por los alumnos a partir de su percepción subjetiva de un espacio vital más amplio, observamos una evolución respecto a los mapas previos que se centraban únicamente en los itinerarios y la ubicación de "su casa" y "su instituto". Ahora, estos mapas abarcan la totalidad de su localidad, revelando los espacios menos conocidos o poco utilizados en su vida cotidiana. Las Figuras 7, 8 y 9 comparan mapas imaginarios en los que el grado de detalle varía según la capacidad del autor para abstraerse y

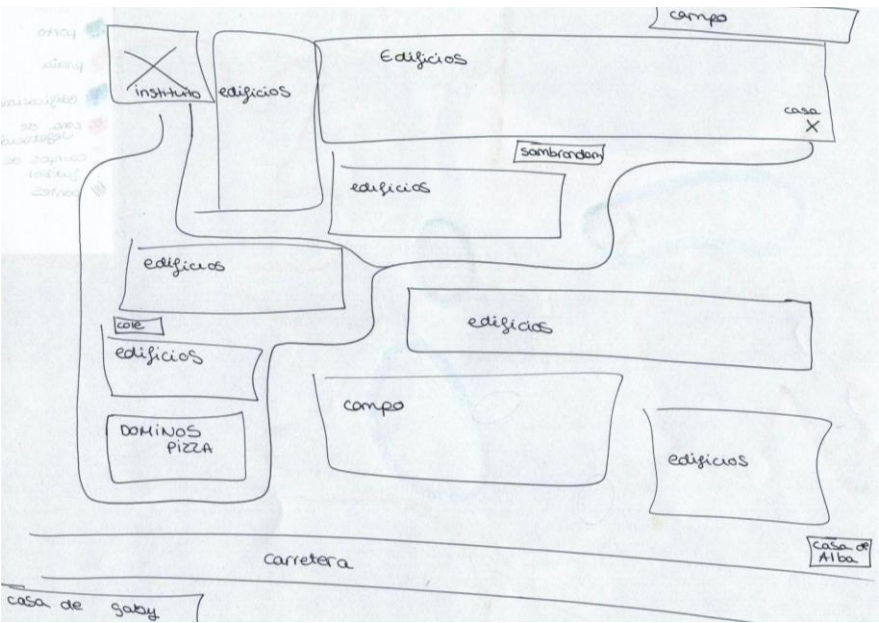
componer la realidad geográfica en la que vive. El nivel de madurez del alumnado, junto con su capacidad de pensamiento abstracto espacial, determina su habilidad para crear una composición cartográfica estructurada, más o menos compleja en detalles, independientemente de la calidad técnica de los mismos. Consideramos que si un estudiante de enseñanza secundaria no es capaz de abstraer el espacio percibido y crear un mapa especialmente cuando se le proporcionan las herramientas y el apoyo adecuados debería recibir especial atención, dado que la capacidad de abstracción es un indicador de un buen desarrollo cognitivo.

En la Figura 7 se presenta un mapa topológico imaginario en el que el autor intenta estructurar sectores a modo de "barrios" (Lynch, 1981), utilizando como hitos significativos elementos culturalmente cercanos situados a lo largo de las sendas que transita. Entre los hitos más destacados se encuentran: la tienda de videojuegos denominada "GAME", el "Burger King", la "Antena de Cobertura", que representa una infraestructura de conexión móvil a la red, un puente, curvas pronunciadas en la senda, la casa de un amigo no identificado y la casa de otro amigo identificado, así como una indicación de distancia (16 km). Este mapa evidencia la topología espacial de la percepción subjetiva del autor, la distinción social entre amigos identificados y no identificados, y la localización de "su casa". Sin embargo, carece de escala, perspectiva y proporción entre los hitos representados.

En la Figura 8 se observa un dibujo sencillo que revela una falta de estructura espacial y de capacidad para la observación y abstracción. Este caso resalta la necesidad de brindar atención personalizada a aquellos estudiantes que muestran un escaso desarrollo de habilidades espaciales y un reconocimiento limitado de su entorno geográfico más cercano. El autor solo es capaz de ubicar "su casa" en un esquema de sendas sin estructura significativa, sin hitos, bordes ni sectores.

Por otro lado, en la Figura 9 se muestra un mapa topológico elaborado por una alumna que representa un espacio claramente urbanizado, evidenciando la destreza adquirida para abstraer y estructurar el espacio percibido en su localidad en sectores bien delimitados y definidos. Se aprecia una tendencia hacia la utilización de figuras geométricas, como cuadriláteros adyacentes, organizados en función de las vías de comunicación que ella utiliza para desplazarse de "su casa" a "su instituto", incluyendo una ruta alternativa más corta y otra más larga.

FIGURA 9. Mapa realizado en el IES do Blanco Amor en Culleredo (A Coruña).



Fuente: Mapas Divertidos

La carretera y el campo delimitan su localidad en la parte superior e inferior, respectivamente, configurándose como los límites perceptivos de su entorno. Entre los hitos significativos que la alumna identifica en su mapa, se encuentran un restaurante de comida italiana denominado "Domino's Pizza", diversos edificios, un colegio al que se refiere como "cole", y un hito denominado "Sambradán", que hace referencia a una panadería próxima a "su casa", ubicada dentro de un gran bloque rectangular que sugiere un edificio de apartamentos. La referencia espacial y la capacidad de orientación estructurada se manifiestan en la ubicación de las casas de dos personas cercanas, situadas a ambos lados de la carretera que delimita el borde inferior del mapa, identificadas como "Casa de Alba" y "Casa de Garay". Este mapa topológico demuestra una percepción del espacio bien estructurada y ordenada a partir de hitos, sendas, bordes y sectores.

4.4. USO DE REDES SOCIALES PARA LA DIFUSIÓN DEL PROYECTO

Las redes sociales jugaron un papel crucial como herramienta de comunicación interactiva. Se crearon perfiles en Facebook y X (anteriormente llamada “Twitter”) bajo el nombre "Mapas Divertidos", donde se publicaron periódicamente actualizaciones sobre las actividades del proyecto y sus resultados. Estos perfiles sirvieron como repositorios de contenido relacionado con los talleres, así como de anuncios vinculados a ellos y funcionaron como canal de difusión de las novedades del proyecto, especialmente para anunciar visitas a nuevos centros educativo

En cuanto al alcance obtenido a través de las redes sociales, X se destacó como la plataforma con mayor retroalimentación, tanto en interacciones con organizaciones y personas vinculadas a la geografía y la cartografía, como el Instituto Geográfico Nacional o la ONG Ballena Azul, como en impresiones del contenido compartido, incluyendo retweets, likes y visitas. Asimismo, los perfiles en Facebook y X facilitaron la interacción con el cuerpo docente responsable de la organización de los talleres en cada centro educativo, permitiendo la discusión y reflexión sobre la actividad.

5. DISCUSIÓN

Hoy en día, son escasos los ejemplos de métodos de trabajo en el aula basados en el uso de mapas participativos realizados por estudiantes bajo la supervisión del profesorado. La correcta implementación de esta metodología requiere seguir una estructura clara que, además de formar a los estudiantes en competencias geoespaciales, permita analizar e interpretar los resultados de un mapa participativo en un contexto interdisciplinario, concepto que se conoce como *geointerpretación*. Este enfoque no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fomenta una comprensión más profunda de la información espacial y su relevancia en diversas disciplinas. Por ello, resulta deseable destinar tiempo a la formación tanto de los profesores como de los estudiantes en esta metodología específica.

Es importante subrayar que para que un mapa pueda clasificarse como participativo, debe ir acompañado de un informe detallado que explique minuciosamente el proceso seguido y los resultados obtenidos, tal como sugieren Medina-Perlaza y Perea-Montero (2023). Este informe no solo documenta el proceso, sino que también sirve como herramienta de evaluación y reflexión crítica sobre el trabajo realizado.

Además, procedimientos complementarios como el análisis de la semiología gráfica y otras formas de presentación de información espacial ofrecen un enfoque cualitativo que aporta una perspectiva innovadora al estudio del paisaje por parte de los alumnos. Estos enfoques han sido valorados positivamente en estudios previos (Álvarez Larrain *et al.*, 2022; Sales *et al.*, 2023), ya que permiten a los estudiantes desarrollar una comprensión más rica y contextualizada del entorno geográfico. La adopción de estos métodos cualitativos fomenta una mayor reflexión y análisis crítico, lo que puede ser particularmente útil en la enseñanza de temas complejos y multifacéticos como son la ordenación del territorio y/o el análisis del paisaje.

Para futuros estudios que adopten esta metodología, sería recomendable dedicar una parte significativa al análisis cualitativo, así como a la lectura, enriquecimiento y reinterpretación de los resultados obtenidos. Una estrategia útil podría ser el desarrollo de sesiones virtuales en las que los estudiantes presenten los mapas resultantes y reciban pautas de análisis detalladas. A través de cuestionarios diseñados específicamente, se podría evaluar el grado de adquisición de competencias geoespaciales, habilidades y actitudes desarrolladas durante el proceso de creación y análisis de los mapas (Ferrer-Aracil y Giménez-Bertomeu, 2021; García *et al.*, 2023). Estos cuestionarios servirían como una herramienta crucial para medir la eficacia de la metodología y retroalimentar el proceso educativo.

6. CONCLUSIONES

Este apartado de conclusiones sintetiza los hallazgos más relevantes, enfatizando el valor de los mapas topológicos como herramientas educativas, la identificación de deficiencias en la percepción espacial de

los estudiantes, y las competencias desarrolladas a través de la interacción entre los diferentes niveles educativos.

Los resultados obtenidos a lo largo del proyecto ApS Mapas Divertidos, han permitido constatar el impacto positivo que el estudio de la geografía tiene tanto en la formación del alumnado de enseñanza secundaria como en la experiencia pedagógica de los estudiantes universitarios involucrados.

1. *Valorización de los mapas topológicos en la educación secundaria:* los mapas topológicos elaborados por el alumnado de enseñanza secundaria han demostrado ser una herramienta valiosa para identificar problemas de movilidad percibidos en su entorno cotidiano. Además, estos mapas reflejan el nivel de desarrollo de las capacidades de observación, estructuración y comprensión espacial del alumnado, proporcionando una medida indirecta de su inteligencia espacial.
2. *Identificación de déficits en la percepción espacio-temporal:* a través del análisis de los mapas elaborados, se pudieron identificar déficits en la percepción espacio-temporal entre los estudiantes, lo que subraya la importancia de seguir trabajando en el desarrollo de estas habilidades dentro del currículo educativo.
3. *Utilidad de la cartografía en el desarrollo de habilidades:* la cartografía no solo se reveló como una herramienta útil en la elaboración de mapas, sino también en la interpretación de los mismos. Los estudiantes adquirieron destrezas y habilidades fundamentales para la comprensión y uso de la cartografía, lo que contribuye a su formación integral.
4. *Impacto de la actividad ApS mapas divertidos en la colaboración educativa:* la iniciativa ApS Mapas Divertidos facilitó un espacio de colaboración y conocimiento mutuo entre el alumnado y profesorado de enseñanza secundaria y la universidad. Este intercambio no solo benefició a los estudiantes de secundaria, sino que también permitió a los estudiantes universitarios experimentar la enseñanza de manera práctica.

5. *Desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios:* los estudiantes universitarios involucrados en el proyecto no solo mejoraron sus capacidades pedagógicas, sino que también desarrollaron competencias clave como la planificación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la presentación en público, y las habilidades de análisis y síntesis. Estos estudiantes tuvieron que estudiar y aprender a comunicar los contenidos teóricos de manera práctica, lo que reforzó su comprensión y habilidad para enseñar los fundamentos de la cartografía.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto Mapas Divertidos fue financiado por el Consello Social de la Universidad de Santiago de Compostela a través de la convocatoria para proyectos competitivos de I+D+i 2021, con la referencia 6015-B6CC-64100.

El proyecto y sus resultados fueron posibles gracias a la colaboración de 26 Institutos de Educación Secundaria, con la participación del profesorado de Geografía y los equipos directivos. También fue crucial la implicación de 8 estudiantes de posgrado y una empresa spin-off creada por dos egresados de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Santiago.

Es importante destacar que todos los centros educativos de secundaria participantes solicitaron la continuidad del programa ApS "Mapas Divertidos" en futuros cursos. Además, un seminario final entre estudiantes y profesorado universitario reflejó una valoración positiva de los resultados, subrayando la experiencia práctica y el enfoque innovador de aprendizaje basado en proyectos en la universidad.

8. REFERENCIAS

- Aitken, S. C., & Craine, J. (2005). Visual methodologies: what you see is not always what you get. In *Research methods in human geography* (pp. 250-269). Wiley. <https://doi.org/10.4324/9781315837277>
- Álvarez Larrain, A., López García, P., & Rosas Parra, A. (2022). Metodologías participativas en el análisis geoespacial: una revisión crítica. *Revista de Estudios Geográficos*, 12(3), 233-250. <https://doi.org/10.3989/egeogr.2021.i290>

- Appleyard, D. (1970). Styles and methods of structuring a city. *Environment and Behavior*, 2(1), 100-117. <https://doi.org/10.1177/001391657000200106>
- Daniels, P., Bradshaw, M., Shaw, D. & Sidaway, J. (Eds.) (2001): *Human geography: Issues for the twenty first century*. New Jersey, Prentice Hall.
- Davidson, J., Bondi, L. & Smith, M. (Eds.) (2005): *Emotional geographies*. Burlington VT and Aldershot, Ashgate Press. <https://doi.org/10.4324/9781315579245>
- Doherty, M.J. (2009): *Theory of mind. How children understand others' thoughts and feelings*. New York, Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203929902>
- Downs, R. M., & Stea, D. (1977). *Maps in minds: Reflections on cognitive mapping*. Harper & Row.
- Esteban-Guitart, M. (2010): *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona, Aresta. ISBN: 9788493787004. Pp. 264. <https://revistas.uam.es/ptcedh/article/view/9864/10020>
- Ferrer-Aracil, J., & Giménez-Bertomeu, V. (2021). Innovación educativa y geointerpretación: propuestas para la enseñanza de la geografía. *Educación y Geografía*, 15(2), 147-162.
- García, M., Nagore, F., & Sales, R. (2023). El enfoque cualitativo en la educación geográfica: nuevas metodologías para el análisis del paisaje. *Geografía y Educación*, 18(1), 85-102. <https://bit.ly/3ZQuQAA>
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005): *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ, Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Harley, J. B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 26(2), 1-20. <https://doi.org/10.3138/E635-7827-1757-9T53>
- Hébert, J. (2019). Designing maps for children: A critical review of cartographic design principles and practices. *Journal of Cartographic Design*, 6(3), 45-60.
- Kastens, K. A., & Ishikawa, T. (2006). Spatial thinking in the geosciences and cognitive sciences: A cross-disciplinary look at learning and teaching. *Geological Society of America Special Papers*, 413, 53-76. [http://dx.doi.org/10.1130/2006.2413\(05\)](http://dx.doi.org/10.1130/2006.2413(05))
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, de 23 de marzo de 2023, pp. 37269-37312. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Lynch, K. (1981): *A Theory of Good City Form*. Boston, MIT Press.

- Medina-Perlaza, J., & Perea-Montero, D. (2023). Mapas participativos en la educación: desafíos y oportunidades. *Revista de Innovación Educativa*, 10(1), 45-58.
- Muehlenhaus, I. (2013). *Web cartography: Map design for interactive and mobile devices*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/b16229>
- Roth, R. E. (2013). Interactive maps: What we know and what we need to know. *Journal of Spatial Information Science*, 6, 59-115. <http://dx.doi.org/10.5311/JOSIS.2013.6.105>
- Sales, R., & Algarín Moreno, L. (2023). Grafismos y análisis espacial: nuevas perspectivas en la enseñanza del paisaje. *Estudios del Paisaje*, 7(4), 299-317. <https://doi.org/10.21138/DG.441>
- Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M. y Mella Núñez, I. (2020): El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. *Hacer personas competentes*. Barcelona, Octaedro.
- Santos Rego, M.A., Mella, I. y Soteliño, A. (2020): Movilidad y TIC en aprendizaje-servicio: perspectivas para una sociedad global y tecnológica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 67-84. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24180>
- Tuan, Y. (1977): *Space and place. The perspective of experience*. Minneapolis, University of Minnesota Press. <https://bit.ly/3zKKxih>
- Tversky, B. (2003). Structures of mental spaces: How people think about space. *Environment and Behavior*, 35(1), 66-80. <http://dx.doi.org/10.1177/0013916502238865>
- Ugarte, C., Naval, C. (2010): Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente completo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1-14+. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15518482003.pdf>
- Wong, D. W. (2010). Color and visual contrast in map design. *Cartographic Perspectives*, (65), 53-58. <https://doi.org/10.14714/CP58.270>
- Wood, D. (2010). *Rethinking the power of maps*. Guilford Press. <http://dx.doi.org/10.1111/tesg.12004>

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA PADLET PARA ESTUDIANTES DE HISTORIA

M^a SALUD TOCINO FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas en el ámbito académico universitario es bastante frecuente que en los grados de Historia y en otros estudios relacionados se enseñen en orden cronológico los distintos periodos históricos, distribuidos en diversas materias, como son, por ejemplo, la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Moderna, etc.

No es de extrañar que los docentes de Historia hagan especial hincapié en que los futuros historiadores conozcan a los principales personajes que marcaron las diferentes épocas históricas, prevalentemente masculinos (Julio César, Cristóbal Colón o Napoleón Bonaparte) y dejando a un lado, a veces por falta de tiempo, el estudio de personajes femeninos que sin duda también fueron importantes en el transcurso del tiempo.

Por medio de estas páginas pretendemos mostrar una propuesta didáctica innovadora que mejore la formación académica de los estudiantes de Historia.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica se centra en dar a conocer personajes femeninos que fueron relevantes en el periodo histórico de la Antigua Roma.

Se ha llevado a cabo en uno de los grupos –en concreto en el grupo A– del primer curso de estudiantes tanto del grado de Historia como del doble grado en Geografía e Historia en la asignatura de formación

básica titulada “Latín para Historiadores” de la Universidad de Málaga, donde actualmente soy Profesora Sustituta Interina en el Área de Latín.

Consistirá en la realización de un trabajo que cada alumno hará de forma individual. Cada uno de ellos escogerá libremente un personaje femenino que considere relevante para la Historia de la Antigua Roma y elaborará una infografía con imágenes y sus datos más importantes, tales como biografía, fechas, hechos en los que participó... Se ha aconsejado que la elección del personaje sea, en la medida de lo posible, diferente para cada estudiante para así aumentar la diversidad en la actividad, aunque en algunas ocasiones ha sido necesario que los personajes se repitan dado el elevado número de alumnos.

Dicha infografía la deberán subir al Campus virtual de la Universidad de Málaga de la asignatura en cuestión, mediante una entrega de tarea habilitada para ello, acompañada además de una breve redacción con su opinión personal y la bibliografía consultada (libros de temática histórica, webs, documentales, etc.) acerca del personaje escogido.

Por último, la infografía realizada por cada uno de los estudiantes, deberá ser compartida a través de la plataforma Padlet, en un mural colaborativo y virtual creado expresamente para dicha actividad, que se encuentra disponible en el siguiente enlace: bit.ly/3YfrR3z¹⁴. De esta forma, todos los compañeros de la clase podrán ver y aprender sobre el personaje que ha escogido y trabajado cada uno.

Como viene siendo habitual en todos los trabajos, se valorará positivamente la originalidad, la correcta ortografía y redacción y la consulta de fuentes fiables.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y DIDÁCTICAS

A la hora de implantar esta propuesta en el aula, debemos tener en cuenta una serie de cuestiones referidas a su contenido pedagógico para que pueda llevarse a cabo su correcto desempeño.

¹⁴ Remitimos a ella en el epígrafe “11. Referencias”, p. 15.

Antes que nada, atendiendo a los referentes teóricos habremos de considerarla una propuesta de innovación docente, puesto que, si pensamos acerca del significado de innovación en el aula, siguiendo a Rimari Arias (1996, p. 3), la innovación se puede definir como “una realización motivada desde fuera o dentro de la escuela que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente en la cual la actividad creativa entra en juego”. Y en efecto, eso es lo que trataremos de lograr por medio de esta propuesta al dar a conocer figuras femeninas de la Historia de Roma.

En este sentido, un aspecto fundamental a tener en cuenta es el de la motivación de los jóvenes, la que se configura como uno de los principales motores para que los alumnos se interesen por el estudio de la materia. Dicha motivación puede ser clasificada, según los pedagogos, en tres diferentes tipologías: la motivación intrínseca, que se desarrolla por la atracción hacia un tema; la de logro, movida por un deseo de superación personal; y la extrínseca, que es producida a causa de motivos externos, como puede ser una buena calificación.

Ahora bien, a pesar de que estos tipos de motivación a simple vista parecen bastante distintos, ello no significa que sean excluyentes entre sí, pues en un mismo aula o alumno pueden darse varias de ellas, dependiendo de las circunstancias que las desencadenen. Sin embargo, debido a la temática de nuestra propuesta, creemos que podría ser la motivación intrínseca una de las que más se manifiesten en el grupo de estudiantes por el interés hacia el tema y su contenido variado –cada una de las diferentes mujeres presentadas– y con materiales diversos y atractivos –textos e imágenes expuestos en cada infografía– (Vaello, 2007).

Por otra parte, debemos ajustarnos a la actual época de “sobreinformación” en la que vivimos, donde todo el conocimiento se halla informatizado y a disposición de los usuarios, en este caso nuestros estudiantes. Hemos de aprovecharnos de ello para que a los alumnos les sea más fácil la búsqueda y la recopilación de material que les podría resultar útil para la elaboración del trabajo. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que están a la orden del día en la

enseñanza de hoy, han contribuido considerablemente en el crecimiento de la información que circula entre nosotros, tanto entre los docentes como entre los discentes (Boyadjian, 2020).

El hecho de que el resultado final de esta propuesta sea un mural colaborativo hace que goce, por tanto, de algunos de los beneficios del aprendizaje cooperativo, como son: la mejora del rendimiento académico y socioemocional al tener que interactuar con otros compañeros; el enriquecimiento sobre un tema por observar diversas perspectivas; un mayor nivel de motivación y satisfacción; y el aumento del sentimiento de responsabilidad por saber que su actividad será compartida con el resto de alumnos de la clase¹⁵ (Calzadilla, 2002).

Siempre se ha dicho en la cultura popular que “una imagen vale más que mil palabras”. Puesto que en nuestra sociedad y época actual somos conscientes de que las imágenes tienen un gran potencial comunicativo, cada vez son más las personas y ámbitos en los que se recurre a las infografías para expresar ideas, no solo en el ámbito educativo sino también en otros ámbitos como el publicitario y el empresarial, lo que al mismo tiempo es fiel reflejo del empeoramiento y la decadencia de la comprensión lectora y la baja capacidad de atención a causa del “aquí y ahora” en que el estamos inmersos, donde una imagen es sin duda más efectiva que un texto. Así pues, siguiendo una investigación de la Red de Investigación en Ciencia Social (Social Science Research Network), el resultado es esclarecedor: el 65% de las personas aprenden principalmente a través de imágenes, lo que en inglés se llama *visual learner* (Vicens Vives, 2022).

A la hora de comenzar a exponerles esta propuesta a nuestros alumnos, en primer lugar, es necesario que les expliquemos qué es una infografía, pues, aunque se encuentren ya cursando estudios universitarios, es posible que nunca antes hayan tenido que hacer frente a la realización de un trabajo similar. Según las palabras que nos aporta Sánchez Salazar (2021), se podría definir de esta manera:

¹⁵ Acerca del aprendizaje cooperativo y para ampliar bibliografía véase Anónimo (s. f.).

Es una representación visual de información que contiene texto e imágenes con el fin de abordar un tema de manera concisa. Es breve y de fácil entendimiento, contiene la información más relevante y significativa a difundir. La elaboración de este tipo de contenido informativo puede resultar sencilla, pero es importante conceptualizar y mantener una línea temática para que su contenido sea digerible y universal. Del mismo modo, hay que destacar un tema en específico, ya que, por sus características, el texto debe ser breve y apoyado por gráficos e imágenes. (Sánchez Salazar, 2021)

Así pues, la infografía como recurso didáctico es una herramienta diferente, visual, amena y resumida para exponer y ser capaces de retener información de una forma sencilla (Minervini, 2005). Además, ayuda al procesamiento de saberes de forma ágil, especialmente en el caso de alumnos que puedan tener problemas de aprendizaje (Anónimo, 2020). Su utilización contribuye a la estimulación de la imaginación y la creatividad, es muy provechoso para poder construir el pensamiento abstracto y, sobre todo, favorece la asimilación de nuevos contenidos. Todo ello hace que sea muy útil en muchas y muy variadas materias tanto de la rama de estudios de humanidades como de la rama de ciencias (literatura, historia, inglés, matemáticas, biología...), quedando en manos de la libertad e imaginación del docente que decida emplearla.

Gracias a internet, hoy en día, son múltiples y diversas las guías e indicaciones de que disponemos para realizar una infografía. No obstante, la mayor parte de las fuentes coinciden en una serie de indicaciones como pueden ser: 1. Elegir un tema; 2. Investigar y seleccionar la información; 3. Decidir el aspecto estético; 4. Elaborar un boceto; 5. Realizar la infografía con el uso de plantillas y diferentes programas informáticos que faciliten la labor¹⁶.

4. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS

De acuerdo con las competencias básicas, generales y específicas contempladas en el plan de estudios del Grado en Historia, hemos creído conveniente, antes de llevar a cabo esta propuesta, observar cuáles son

¹⁶ A modo de ejemplo, algunas guías útiles podrían ser Anónimo (2020), Anónimo (2022), Gramaticosas (2020) y Nediger (2020) citadas en "11. Referencias", pp. 15-16.

las competencias que se tratarán por medio de esta actividad. La clasificación es la siguiente:

4.1. COMPETENCIAS BÁSICAS

- CB1 - Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- CB2 - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- CB4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- CB5 - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

4.2. COMPETENCIAS GENERALES

- 1.1. Capacidad para organizar, planificar y gestionar información de carácter general acerca de diversas sociedades y culturas.
- 1.2. Capacidad para apreciar los diferentes factores y procesos que causan el cambio en las sociedades humanas.

1.5. Adquirir un conocimiento general de los acontecimientos y procesos de cambio y continuidad históricos en una perspectiva diacrónica (desde la Prehistoria hasta el mundo actual), espacial y de historia comparada en Historia de España.

1.6. Contribuir al reconocimiento crítico de la diversidad histórica y cultural.

1.10. Ser capaz de interpretar y analizar las sociedades en su dimensión espacio temporal.

1.19. Conocimiento de las aportaciones de las lenguas y culturas del mundo antiguo y medieval.

1.22. Dominio de la lectura comprensiva de los diferentes tipos de escritura usados a lo largo de la historia.

1.29. Capacidad de adquirir conocimientos complementarios y específicos en el ámbito de la formación Básica y Común de la Titulación

1.30. Fomento del razonamiento crítico.

1.31. Conocimiento de la estructura diacrónica general del pasado.

4.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

2.6. Iniciación a la gramática latina por medio de textos latinos históricos adaptados y graduados según las necesidades del aprendizaje de manera que el alumno adquiriera la competencia elemental para la comprensión y el comentario de textos de historiadores latinos.

2.7. Lectura y análisis de los principales historiadores romanos en traducciones modernas de sus obras. La selección de autores incluye los principales historiadores romanos: César, Salustio, Tito Livio y Tácito.

2.10. Capacidad para organizar, planificar y gestionar información de carácter general acerca de la cultura clásica.

2.11. Conocimiento e identificación de las realizaciones materiales llevadas a cabo por las culturas griega y romana.

2.15. Desarrollar herramientas y aptitudes para acceder a las fuentes primarias de información histórica.

2.17. Conocimiento de la evolución histórica y los parámetros básicos de la formación y funcionamiento de las sociedades humanas del Próximo Oriente, Grecia, el mundo helenístico y Roma en la Antigüedad.

2.18. Análisis e interpretación de las diversas fuentes históricas para el conocimiento de la Historia Antigua.

2.19. Capacidad de interpretar y analizar las sociedades antiguas del mundo proximo-oriental, griego, helenístico y romano.

2.41. Resaltar el papel de la mujer en la evolución de los acontecimientos y circunstancias que dan sentido a la época contemporánea española.

2.51. Capacidad de adquirir conocimientos complementarios y específicos en el ámbito de la Historia Antigua Universal.

4.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Asimismo, en la presente propuesta didáctica podemos establecer una serie de objetivos concretos referidos a la temática que se desarrolla en esta actividad. Son los siguientes:

- Ampliar la información acerca del periodo histórico de la Antigua Roma.
- Conocer personajes históricos femeninos y la relevancia que cada uno de ellos ha tenido en la Historia.
- Aprender qué es una infografía y cuáles son sus principales características y elementos
- Saber utilizar sencillos programas informáticos para la elaboración de una infografía.

- Usar la plataforma padlet para compartir información tanto con el docente como con los compañeros.
- Ejercitar el pensamiento crítico y ser capaz de elaborar una opinión personal acerca del personaje escogido.

5. ALGUNAS CUESTIONES ACERCA DE LA IMPLANTACIÓN DIDÁCTICA: METODOLOGÍA, TEMPORALIZACIÓN, AGRUPAMIENTOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La metodología que se empleará será, en primer lugar, la explicación teórica en clase de la actividad que deberán realizar. A continuación, se podrá a su disposición en el Campus virtual los documentos explicativos pertinentes para su correcto desarrollo y se habilitará la tarea y el mural de Padlet creado para tal fin. Se les mostrará también diversos ejemplos de infografías que se encuentran disponibles en internet para que puedan tener una idea previa.

Cada uno de los estudiantes, una vez pensado y escogido el personaje femenino sobre el que trabajarán, elaborarán en casa y de manera individual su propia infografía, sirviéndose de las directrices dadas por el docente y de la información, los medios y programas disponibles online, así como la posible consulta de las distintas fuentes en papel, tan válidas, por supuesto, como aquellas fuentes fiables localizadas en la red. Tendrán total libertad de utilizar el programa informático que crean oportuno siempre que sea posible elaborar con él una infografía sencilla (Powerpoint, Canva, etc.).

En cuanto a la temporalización, puede tener lugar en cualquier momento del curso que el profesor considere oportuno, tanto al inicio, como a la mitad, como al final del transcurso de la asignatura. En nuestro caso, al tratarse de una asignatura cuatrimestral y al encontrarse los alumnos ya en la etapa universitaria, hemos optado por darles la mayor libertad posible, aportándoles las directrices al comienzo de las clases y dejándoles de fecha límite de entrega hacia el final de curso, es decir, alrededor del mes de junio. Más concretamente, nosotros hemos decidido fijar de mutuo acuerdo el día 10 de mayo, para así evitar que la

entrega de trabajos y actividades sea demasiado próxima a la convocatoria de exámenes oficiales y así puedan dedicar mayor tiempo al estudio y a la preparación de otras asignaturas.

Los estudiantes a los que está destinada esta actividad, serán, como ya hemos comentado antes, los del grado en Historia y en el doble grado de Geografía e Historia del grupo A¹⁷. No obstante, pueden ser implantada en cualquier nivel educativo, pudiendo impartirse en niveles educativos que abarcan desde Primaria hasta la Universidad, es cuestión de adaptar el nivel de dificultad a la edad de los alumnos. Como ya se ha dicho, las materias en las que se haga uso de la infografía pueden ser de lo más variadas, desde asignaturas del ámbito humanístico hasta del ámbito científico¹⁸.

La atención a la diversidad se hace presente al darles a escoger libremente a los alumnos el personaje que han de trabajar. En alguna ocasión se ha permitido que más de un estudiante trabaje la misma figura que otro compañero –por ejemplo, Zenobia, Julia Domna o Cornelia– y también hemos sido flexibles si algún estudiante ha estado especialmente interesado en realizar su infografía sobre algún personaje que temporalmente no se sitúa en el periodo histórico de la Antigüedad o no se encuadra precisamente en la Antigua Roma, sino en otro lugar distinto, pero que sí se vincula, de alguna manera, con el Imperio Romano, como pueden ser Irene de Atenas o Hipatia de Alejandría.

6. RESULTADOS

Tras llevar a cabo esta actividad, hemos podido observar que el tema ha resultado de gran interés para los alumnos, que se han mostrado interesados y motivados por las muchas y distintas infografías realizadas por sus compañeros.

Asimismo, los estudiantes han reconocido también que dicha actividad les ha permitido investigar y conocer otros personajes menos estudiados

¹⁷ Lo hemos indicado al comienzo de este capítulo, en “2. Propuesta didáctica”, p. 1.

¹⁸ Nos hemos referido a ello cuando hemos tratado la infografía y su contenido. Véase p. 5.

en las habituales aulas de historia y que quizá de otra forma no los habrían llegado a conocer.

Entre los distintos personajes trabajados podemos observar que han sido múltiples y muy variados. He aquí una recopilación de aquellos que se pueden observar en nuestro mural colaborativo de Padlet: Julia Agripina, Livia Drusila, Sasia, Tulia, Cornelia, Virginia (hija de Lucio Virginio), Gala Placidia, Tarpeya, Teodora, Hortensia, las Sabinas, Julia César, Mesalina, Irene de Atenas, Junia Rústica, Cloelia, Rea Silvia, Helena de Constantinopla, Vibia Perpetua y Felicidad, Zenobia, Emilia Tercia, Julia la Mayor, Elia Flavia Flacila, Hispala Fecenia, Servilia, Tanaquil, Aca Larentia, Julia Domna, Lesbia, Terencia, Fulvia Bambalia, Acia, Helvia, Agripina la menor, Octavia la menor, Urgulania, Popea Sabina, Locusta, Cleopatra, Hipatia de Alejandría, Julia Mesa, Eumaquia, Marcelina la mayor, Epícaris, Apia Ania Regila, Hersilia y Pompeya¹⁹.

Además, el hecho de darles la oportunidad de aprender a elaborar una infografía les ha parecido muy útil para llevarlo a cabo de igual manera en futuras actividades de otras asignaturas, así como en futuros trabajos donde deban ser capaces de mostrar una cierta información de manera visual y resumida y, sobre todo, asequible para cualquier tipo de público, ya sea del ámbito humanístico, educativo o publicitario, en lugares tan diversos como podrían ser centros museísticos, educativos o turísticos.

7. DISCUSIÓN

A pesar de que el estudio de la mujer en la historia es cada vez más frecuente y somos cada vez más conscientes del valor que ha tenido su figura, en el estudio de la historia siguen prevaleciendo los personajes masculinos, siendo la presencia femenina todavía algo secundario en los libros de texto, tanto de Historia como de otras disciplinas (López-Navajas, 2014; García, 2016).

¹⁹ A pesar de que la mayor parte de las mujeres citadas son figuras bastante conocidas, alguna de ellas que no ha sido tan estudiada por pertenecer a un lugar muy concreto o por disponerse de poca información, lo que invita a futuros trabajos en mayor profundidad.

No obstante, fruto de la puesta en valor de los personajes históricos femeninos de época romana, hallamos materiales didácticos que dan a conocer a la mujer romana, tales como “Mujeres romanas en una línea del tiempo: una propuesta didáctica para el estudio de la sociedad y la historia de la antigua Roma” (2023) del profesor Cidoncha Redondo de la Universidad Sevilla, “Mujeres y relaciones de género en Roma: propuesta de innovación docente desde la Historia Antigua” (2022), ponencia de las profesoras de la Universidad Pablo de Olavide Carmen Alarcón y Rocío Gordillo y el podcast “La mujer en la sociedad romana” de Fundación la Caixa, entre otros, pero ninguna propuesta similar a la que aquí exponemos, aunque sí con ciertos contenidos en común como son la mujer, la Antigua Roma o las infografías.

8. EVALUACIÓN

La evaluación es el último procedimiento que nos permitirá comprobar si el alumno ha aprendido algo o no. Se engloba y se expresa numéricamente por medio de la calificación.

En nuestro caso, hemos evaluado esta actividad en el 30 % que se corresponde con la asistencia, participación activa y realización de actividades del total de la calificación final de la asignatura, ya que, como viene siendo habitual en las evaluaciones de las asignaturas universitarias, la realización de una prueba escrita o un examen no es el único instrumento objetivo para evaluar los conocimientos adquiridos por el alumno. Por ello, es bastante común que los docentes hagan uso de más de un instrumento de evaluación.

El agente que se encargará del procedimiento de evaluación habitualmente es el docente, razón por la que, en pedagogía se le llama “heteroevaluación”. Sin embargo, esta propuesta también se presta a ser evaluada entre los propios compañeros de clase por el procedimiento que se conoce como “coevaluación” y podemos hacer uso de rúbricas creadas para dicha finalidad. Así pues, siguiendo el artículo de Álvarez Méndez (2014, p. 2), debemos tener en cuenta que “cambiar la evaluación es innovar”.

9. CONCLUSIONES

Podemos sin duda afirmar que el implantar la presente propuesta en las aulas de Historia ha sido una experiencia positiva tanto para el docente como para los estudiantes, pues hemos sido capaces de ampliar y alcanzar contenidos que normalmente son difíciles de hallar en los manuales al uso y en las habituales asignaturas de los estudiantes de Historia.

El mural colaborativo a través de la plataforma Padlet se podría considerar una forma de “renovación”, actual y online, de los murales y trabajos confeccionados tradicionalmente en grandes y coloridas cartulinas y folios, escritas con llamativos rotuladores y bolígrafos y con atractivos dibujos, fotografías e imágenes recortadas y pegadas y, finalmente, a menudo expuestos en las entradas y pasillos de los centros educativos en una época pasada en la cual el acceso a internet aún no existía o no estaba al alcance de todos los estudiantes, lo que evidentemente ha supuesto una mejora y una mayor facilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de hoy en día.

A su vez, esta disminución del uso del papel contribuye a una enseñanza más sostenible y ecológica de la que somos responsables de concienciar a nuestros alumnos.

Asimismo, la actividad posee un cierto carácter interdisciplinar, al haber sido llevada a cabo en la asignatura de Latín por una filóloga clásica, pero destinada a alumnos del grado de Historia, lo que demuestra que, a pesar de tratarse de formaciones académicas distintas, son materias que se complementan bien y presentan una gran compatibilidad y afinidad. Los futuros historiadores entenderán mejor el periodo de la Historia de la Antigua Roma cuantos más personajes relevantes conozcan y, aún más si todo ello lo implementan con unos conocimientos básicos de la lengua latina que les permita al menos leer algunas palabras de inscripciones y textos que todavía no han sido traducidos al castellano.

Para concluir, lo que quizá resulta más relevante de esta propuesta, es la puesta en valor de las figuras femeninas, mujeres a veces olvidadas a la sombra de los hombres y, sin embargo, algunas con igual

importancia o incluso más en la configuración de la Historia. Esperamos que por medio de esta actividad se avance un poco más en el camino que ellas merecen y sean más conocidas entre los que serán los futuros historiadores y expertos de nuestra sociedad.

10. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, a mis alumnos del grado en Historia y del doble grado en Historia y Geografía por haber participado activamente en esta propuesta y a la Universidad de Málaga por brindarme la oportunidad de ser docente en la Facultad de Filosofía y Letras.

11. REFERENCIAS

- AA. VV. (2024). “Mujeres en la historia de Roma”. bit.ly/3YfrR3z. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Alarcón Hernández, C. y Gordillo Hervás, R. (2022), “Mujeres y relaciones de género en Roma: propuesta de innovación docente desde la Historia Antigua”, bit.ly/4839Ys4. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). “Evaluación versus calificación”. Aula de Encuentro, nº 17, vol. 2, 209-236. bit.ly/4eE96g7. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Álvarez Méndez, J. M. (2014). “Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar”. Cuadernos de Pedagogía, Nº 447, 1-3. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Anónimo (2020). “Cómo diseñar una infografía”. REA Trabajo por proyectos. Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios, Ministerio de Educación y Formación Profesional, España). Consultado el 24 de junio de 2024.
- Anónimo (2022). “La infografía como recurso didáctico”. Educación, Vicens Vives Blog. bit.ly/3NisR0J. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Anónimo (2024). “Rúbrica para evaluar a mis compañeros (coevaluación)”. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. Documentos de interés. bit.ly/3YjfAuX. Consultado el 24 de junio de 2024.

- Anónimo (2024). “Rúbrica para evaluar infografía”. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. Documentos de interés. bit.ly/3YjfAuX. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Anónimo (s. f.). “El aprendizaje cooperativo: qué es, ejemplos, técnicas y roles” bit.ly/4eFllZC. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Anónimo (s.f.), “La mujer en la sociedad romana”, Podcast de Fundación la Caixa. bit.ly/4eGkg3S. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Anónimo (s.f.). “¿Qué es una infografía?”. Diccionario de márketing digital. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Boyajian, J. (2020). “¿Desinformación, no información o sobreinformación? Las lógicas de exposición a la actualidad en los entornos estudiantiles.” Las culturas juveniles en la era digital. Volumen 222, número 4 (pp.21-52).
- Calzadilla, M. E. (2002). “Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación”. Revista Iberoamericana de Educación, 29 (1), 1-10.
- Cidoncha Redondo, F. (2023). “Mujeres romanas en una línea del tiempo: una propuesta didáctica para el estudio de la sociedad y la historia de la antigua Roma”. Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: La cultura que nos da forma. Dykinson, 746-760.
- Domingo Pena, J. (2008). “El aprendizaje cooperativo”. Cuadernos de Trabajo Social, 21, 231-246. bit.ly/3U0ntTF. Consultado el 24 de junio de 2024.
- García A., (2016). “Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo”. Revista Ph, 89, 147-149.
- Gijón, L. (2023). “Clasificación de la infografía y de la visualización de contenidos informativos desde la teoría y práctica del Diseño de Información”. Zincografía 6 (12). doi:10.32870/zcr.v6i12.155. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Gramaticosas (2020). “5 pasos para hacer una infografía”. YouTube. bit.ly/4dGiNt5. Consultado el 24 de junio de 2024.
- López-Navajas, A. (2014). “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”. Revista de Educación, 363, 282-308.
- Minervini, M. A. (2005). “La infografía como recurso didáctico”. Revista Latina de Comunicación Social, 8 (59).
- Nediger, M. (2020). “¿Qué es una Infografía? 20 Ejemplos, Plantillas y Consejos para Diseñar Infografías”. bit.ly/3YjLhEE. Consultado el 24 de junio de 2024.

- Reverter, S. (2022). “La perspectiva de género en la educación universitaria de grado”, en S. Reverter (ed.), *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género* (pp. 9-25). Universitat Jaume I.
- Rimari Arias, W. (1996). “La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo”. bitly.cx/8sh5u. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Sánchez Salazar, B. (2021). “Infografía, la mirada creativa de la información”. *Revista digital Universitaria* 22.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.

VIOLENCIA SEXUADA EN LA DISCIPLINA HISTÓRICA: CÓMO ENSEÑARLA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

MIGUEL ÁNGEL RUBIO LAPEÑA

Universidad de Valencia

ELIA ARCE ISABEL

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL NEGACIONISMO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y LA PERMEACIÓN DE LAS NARRATIVAS DE LA EXTREMA DERECHA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO SUPERIOR

En los últimos años diferentes medios de comunicación han hecho público las formas en las que la extrema derecha está penetrando en el ámbito universitario. No se trata exclusivamente ya de profesores universitarios que han pasado a engrosar los cuadros de partidos políticos de extrema derecha, como el polémico caso de Carlos Flores Juberías, catedrático de Derecho Constitucional en la Universidad de Valencia y candidato de Vox a la presidencia de la Generalitat Valenciana en las Elecciones Autonómicas de 2023, sino también de cómo los mensajes y los marcos culturales de la extrema derecha se han ido asentando de manera progresiva en una parte del alumnado universitario.

Esta coyuntura ha sido confirmada por distintos estudios sociométricos como el presentado por el Observatorio de la Juventud en España “El extremismo de derecha entre la juventud española: situación actual y perspectivas” publicado en noviembre del año 2020²⁰. Este trabajo señaló el crecimiento y la popularidad de las opciones ideológicas de

²⁰ García Juanatey, A. (dir.) (2020). *El extremismo de derecha entre la juventud española: Situación actual y perspectivas*. Institut de Drets Humans de Catalunya, 18 y 31.

extrema derecha entre los jóvenes europeos, especialmente entre los varones, y que tienen en el centro de sus agendas políticas unas agresivas posiciones antifeministas y contrarias al colectivo LGBTQ+ en beneficio de una idealizada familia tradicional articulada entorno a valores excluyentes. En esta misma línea, también el barómetro “Juventud y Género” realizado en conjunto por el Centro Reina Sofía y la Fundación Jad Juventud en 2023, igual que en sus ediciones anteriores, ha apuntado de qué manera el negacionismo de la violencia de género ha aumentado de manera significativa en los segmentos poblacionales más jóvenes, sobre todo, de nuevo, entre los hombres, aunque es cierto que se ha detectado una tendencia de incremento también entre la población femenina que no es posible minusvalorar²¹.

Si se acuden a los datos proporcionados por el Centro de Investigaciones Sociológicas de España en un reciente estudio de 2023 sobre las percepciones acerca de la igualdad y los estereotipos de género, se puede observar que entre la población masculina hasta un 30,3% de los varones con estudios superiores tiene una opinión desfavorable del feminismo. Y, si se centra la atención en los datos cruzados por edad, hasta el 34,4% de los hombres entre 16 y 24 años tiene una opinión negativa sobre los planteamientos enunciados por el feminismo, un 4,4% más que la franja de edad inmediatamente superior comprendida entre los 25 y 34 años. En otras palabras, si bien los avances en España en materia de igualdad han sido notables en la última década, no deja de ser menos cierto que determinados sectores poblacionales masculinos han sentido esto como un ataque particular en contra de su identidad en tanto que hombres, especialmente entre los más jóvenes, aquellos que tienen entre 16 y 24 años de edad, que son justamente el grupo más importante numéricamente en las aulas de la enseñanza superior²².

En este sentido, no es de extrañar que en los últimos años se hayan puesto en conocimiento de la opinión pública española una serie de sucesos con una importante carga machista realizados por parte de

²¹ Sanmartín, A., Gómez, A., Kuric, S. y Rodríguez, E. (2023). *Barómetro Juventud y Género 2023*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud, 66.

²² CIS Centro De Investigaciones Sociológicas (2023). Estudio 3428: percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género, 3 y 78.

varones universitarios. Es el caso de los alumnos del grado de Derecho de la Universidad de Navarra que escribieron, en abril de 2024, toda una ristra de insultos degradantes y misóginos contra la presidenta de la Comunidad Foral de Navarra, la socialista María Chivite, en el libro de visitas del Parlamento navarro²³. O también, en el año 2023, muestra de la nula sensibilidad en cuanto a la violencia de género por parte de un segmento relevante del estudiantado universitario fueron los comentarios abierta y flagrantemente machistas contra las alumnas recién ingresadas en la Universidad de la Rioja que se intercambiaron en un grupo de conversación dentro de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp en el que estaba presente una parte del alumnado del primer y segundo año del grado de Magisterio en Educación Primaria de la misma universidad²⁴.

1.2. LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO Y LOS ENTORNOS DIGITALES

El año 2019, a causa del contexto pandémico global provocado por el virus COVID-19, supuso un importante reto para la totalidad de la comunidad educativa, incluyendo a las universidades. En ese tiempo quedó en evidencia la necesidad de implementar diferentes modelos de enseñanza que pudieran aunar y compatibilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los recursos humanos más clásicos sobre los que se había sustentado de forma mayoritaria la docencia universitaria hasta entonces. El cambio que acaeció en aquella coyuntura de crisis no sólo afectó a la forma de enseñar, sino también a la manera de adquirir los conocimientos establecidos por los planes de estudio. Desde aquel momento, y cada vez más, el alumnado recién llegado a las aulas universitarias exige activamente la introducción de nuevas y variadas metodologías de enseñanza que, a modo de

²³ Anónimo (15-04-2024). Alumnos de Derecho de la Universidad de Navarra escriben insultos machistas a Chivite en el libro de visitas del Parlamento. *El Diario.es* [en línea]: <https://bit.ly/3WSmFRx> (consultado: 22-06-2024).

²⁴ Espuelas, V. (8-09-2023). El machista grupo de WhatsApp que da la bienvenida a las alumnas de Magisterio en La Rioja: 'Hay que partirles las bragas'. *El País* [en línea]: <https://bit.ly/4deZGHi> (consultado: 22-06-2024).

complemento, permitan reducir la distracción académica, que es ya autopercebida, además de observada por los equipos docentes²⁵.

La implementación de las metodologías que acogen el uso de las TIC en el aula está en total consonancia con el entorno cultural de las nuevas generaciones (en especial la generación Z - que están ingresando actualmente en el ámbito universitario. Se sabe a ciencia cierta que en aquellas situaciones en las que se excluyen las realidades tecnológicas —como puede ser su vertiente en redes sociales tales como TikTok, X o periódicos digitales— en el desarrollo normal de los distintos cursos se ha detectado una reducción notable del interés mostrado por parte de los jóvenes alumnos²⁶. En este sentido, limitar la introducción de las tecnologías al uso exclusivo de herramientas como las clásicas presentaciones de PowerPoint, por seleccionar un ejemplo ilustrativo y bien conocido, supone desvincularse de la realidad del estudiantado más joven y un error siempre y cuando el objetivo perseguido en la docencia universitaria sea la transmisión y la asimilación de conocimientos en las aulas.

2. ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO? ALUMNADO OBJETIVO

El alumnado al que va destinada esta propuesta didáctica son los alumnos del primer año de diferentes grados universitarios. Si bien se dirige en particular a los estudiantes que se encuentran matriculados en los diversos grados de Historia ofertados por las universidades españolas, puede también ser útil y adaptarse a las distintas asignaturas de introducción a la Historia que se imparten en multitud de grados humanísticos y de ciencias sociales como son los de Ciencias Políticas, Antropología, Sociología, Turismo, o Relaciones Internacionales, entre otros.

²⁵ Aguilar Mera, G. A., Garzón Balcázar, J. M., Pereira Haz, G. del R. y Arteta Rivas, M. M. (2023). Uso de Tik Tok como una herramienta eficaz de aprendizaje en la educación superior, *RECIAMUC*, 7(2), 24.

²⁶ Ribera Puchades, J. M., Rodríguez Luis, D. J., Rotger García, L. (2021). Cuatro propuestas para la implementación del uso del vídeo en la docencia universitaria en REDINE (Coord.). *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral*, 113 y 115.

Por otro lado, la propuesta se dirige al primer curso de la etapa universitaria por tres razones fundamentales. La primera de ellas es debido a que en estos momentos iniciales es donde se encuentran aquellos grupos que, generacionalmente, corresponden a la categoría de nativos digitales que ha sido referida con anterioridad. La segunda de ellas es porque el objetivo de la propuesta es el afianzamiento de conceptos claves para la comprensión de la Historia. Se pretende transmitir conceptos y perspectivas de análisis y pensamiento crítico que el alumnado podrá aplicar en los cursos venideros en los que se complejiza el contenido historiográfico y metodológico.

Finalmente, la tercera razón es porque también se tiene la voluntad de desarrollar y de perfeccionar las competencias transversales que han sido reconocidas como un derecho por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)²⁷. Para ello, con esta propuesta se fomenta, tal y como señala el Real Decreto 822/2021 por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, el respeto a los derechos humanos y fundamentales, el reconocimiento de la diversidad, la equidad de todos los ciudadanos y, muy especialmente, el respeto a la igualdad de género²⁸.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA Y CONTENIDOS

El objetivo principal de esta propuesta consiste en que el alumnado de primer curso de grado, en quien se ha detectado las complicaciones señaladas, sea capaz de profundizar en la terminología y en los conceptos específicos de la disciplina cuyas bases es necesario asentar en los inicios de la etapa académica para una progresión del plan de estudios sin dificultad. Asimismo, se pretende frenar la desinformación en torno a la violencia sexual que, como se ha subrayado, se trata de otra de

²⁷ CRUE (28 junio 2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE. Presentado en la Asamblea General de la CRUE. Universitat de Girona.

²⁸ BOE núm. 233 (29-09-2021), 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, capítulo 2, artículo 4.

las grandes problemáticas presentes en el alumnado recién ingresado en la etapa universitaria. Se busca, principalmente, enseñar a este público a pensar históricamente. Para ligarlo con las problemáticas que se han desarrollado más arriba, se plantea tanto una propuesta de contenido como otra metodológica.

Respecto al contenido, se persigue la comprensión del concepto de violencia desde su propia historicidad e introducir, sobre todo, la noción de violencia sexuada. Es más sencillo e ilustrativo entender la idea de historicidad a través de una serie de ejemplos concretos, como es la evolución de la tolerancia de la violencia en diferentes contextos socio-culturales y temporales. Asimismo, con ello se puede incidir en la incorporación de la perspectiva de género en el análisis histórico desde los inicios de la formación universitaria que, como recogen estudios como el llevado a cabo en la Universidad de Alicante en 2021, es un problema pendiente de incorporación en los grados de Historia en España²⁹. Por último, a partir del análisis histórico, se quiere proporcionar al alumnado universitario el utillaje conceptual e intelectual necesario para interpretar su presente y formar una opinión crítica.

En cuanto a la metodología, al encontrarnos ante un alumnado nativo digitalmente, se plantea la utilización de noticias actuales en diferentes formatos y plataformas como TikTok, X o periódicos digitales que aborden la violencia y, muy en particular, la violencia sexuada. A partir de estos materiales, se trabajarán los conceptos ya mencionados y, mediante la comparación entre espacios geográficos, culturales y temporales diversos, se introducirá la noción de historicidad. Mediante esta dinámica de enseñanza se busca paliar la falta de atención y motivación del alumnado, usando referencias culturales cercanas a los estudiantes: las redes sociales y las noticias de actualidad. Siguiendo esta línea, estudios publicados por docentes universitarios que han implementado ya

²⁹ Ávila Martínez, M. T., Herranz Velázquez, F. y San Mauro Martínez, I. (2021). Un análisis feminista de la percepción del alumnado universitario sobre la inclusión de la Historia de Género en la docencia en R. Satorre Cuerda (ed.). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*, (563-574). Ediciones Octaedro.

proyectos similares han demostrado la utilidad manifiesta de llevar este tipo de fuentes y plataformas a las aulas³⁰.

Si se tienen en cuenta todas las aristas mencionadas, la propuesta consta de varios puntos. Por un lado, se le proporcionará al alumnado una base teórica fundamental, con explicaciones complementadas mediante la lectura de dos artículos de investigación y donde se procederá a explicar la dinámica a seguir en las sesiones del curso. A esas clases magistrales se les deberá añadir las sugerencias prácticas en forma de fuentes primarias a criticar en clase. Estas fuentes serán tanto documentación escrita de diferentes épocas históricas como puede ser la prensa o la legislación, entre otras, como vídeos y artículos de prensa que sean de actualidad a partir de plataformas con las que el alumnado se encuentra sobradamente familiarizado: TikTok, Blogs o X, por mencionar algunas. Una vez se hayan generado los debates, se hayan abordado las fuentes y se haya terminado la explicación teórica, se concluirá con el afianzamiento de los contenidos considerados como esenciales.

El primero de los conceptos es el de historicidad, clave en la introducción al oficio del historiador y fundamental a la hora de evitar uno de los grandes problemas cuando el estudiantado se inserta en la interpretación del pasado, es decir, los anacronismos. A través de esta propuesta será posible introducir este concepto entendido como la adecuación de los eventos pretéritos a una temporalidad concreta para evitar, así, verter juicios e interpretaciones sobre los mismos desde una perspectiva moral presentista.

El segundo de los conceptos es el de violencia sexual que supone partir del convencimiento y la comprobación de que los imaginarios simbólicos de lo masculino y lo femenino son dos elementos centrales y condicionantes para la comprensión de la violencia en cuanto a su origen, intenciones, uso y consecuencias, en la línea de lo desarrollado por la historiadora francesa Maud Joly³¹.

³⁰ Aguilar Mera, G. A. *et alii* (2023). Uso de Tik Tok como una herramienta eficaz de aprendizaje en la educación superior, *RECIAMUC*, 29.

³¹ Joly, M. (2002). Posguerra y represión 'sexual': las republicanas rapadas por los franquistas (1936-1950). *Enfrontaments civils: postguerres i reconstruccions*, *Actas del Congreso*

4. APLICACIÓN PRÁCTICA: PROPUESTA DE CASO

Se presentan en este apartado tres propuestas, con contenidos diferenciados, que pueden aplicarse en el aula de manera aislada o complementaria.

4.1. INCORPORACIÓN DE CONOCIMIENTOS A PARTIR DE LA BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica será imprescindible la lectura por parte del alumnado de dos textos seleccionados por su capacidad explicativa e ilustrativa.

La primera de las lecturas pertenece al volumen publicado en Sílex Ediciones en 2021: *Violencia familiar y doméstica ante los tribunales: (Siglos XVI-XIX). Entre padres, hijos y hermanos nadie meta las manos*, dirigido por Margarita Torremocha Hernández, cuya lectura completa se recomendará también en la bibliografía. El texto seleccionado en particular se trata del capítulo titulado “La violencia contra las mujeres en el siglo XIX. Matrimonio y malos tratos”, de la historiadora Sofía Rodríguez Serrador³². Su lectura resulta asequible al nivel promedio del alumnado al distribuirse su explicación y su debate en varias sesiones con la supervisión y dirección del docente, y ayudará al alumnado introducirse en el conocimiento de conceptos históricos como el uxoricidio, de la misma forma que les facilitará observar cómo los horizontes de tolerancia a la violencia contra las mujeres empiezan a tambalearse (como en otras coyunturas cronoespaciales) en el siglo XIX. Este trabajo hila perfectamente con las explicaciones teóricas expuestas y permite hacer una lectura crítica y con perspectiva de género de la sociedad española del momento.

de la Associació Recerques, *Historia, economía, cultura*, 910-921; Joly, M. (2007). Dire la guerre et les violences: femmes et récits pendant la guerre d'Espagne. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 37 (2), 199-220.

³² Rodríguez Serrador, S. (2021). La violencia contra las mujeres en el siglo XIX. Matrimonio y malos tratos en M. Torremocha Hernández (dir.). *Violencia familiar y doméstica ante los tribunales: (Siglos XVI-XIX). Entre padres, hijos y hermanos nadie meta las manos*. 395-427.

El siguiente texto es el artículo de la historiadora Maud Joly “Las violencias sexuadas de la Guerra Civil española: paradigma para una lectura cultural del conflicto” publicado en la revista *Historia Social* en el año 2008 en el cual defiende una investigación de la Guerra Civil desde una perspectiva cultural que sea capaz de descifrar los significados específicos y sexuados de las violencias cometidas durante la contienda contra las mujeres republicanas³³. El trabajo de este texto dentro de la programación del curso es apropiado por distintas causas.

En primer lugar, porque el alumnado recién ingresado en los estudios universitarios, independientemente del grado, se encuentra más familiarizado con la historia de España. Una mayor proximidad nacional, por un lado, y la inclusión obligatoria de la Historia de España en la etapa del Bachillerato, por otro lado, hacen que la lectura de este texto pueda ser comprendida sin grandes dificultades al contar con una mínima base en torno a los sucesos y cronologías que señala la autora. En segundo lugar, porque realiza un compendio general del campo de estudios sobre la Guerra Civil española teniendo en cuenta aquellas investigaciones que han incorporado una perspectiva de género y señalando la relevancia de analizar la violencia y su carácter sexuado en el contexto bélico para una mejor comprensión del período. En tercer lugar, porque desgana toda una serie de prácticas violentas y con una dimensión específicamente de género que puede ayudar al alumnado a comprender la teoría transmitida en las clases magistrales a partir de ejemplos concretos como el rapado del pelo y la ingesta de aceite cometidos por los sublevados contra las mujeres republicanas. Y, en último lugar, porque introduce el debate historiográfico sobre las transferencias de la violencia en diferentes contextos temporales y espaciales, como la violencia ejercida por los legionarios resultado de la guerra colonial en Marruecos o la práctica del rapado del pelo femenino cuyos orígenes, según algunas hipótesis, se encuentran en la Italia fascista o en grupos de extrema derecha alemanes de la década de los años veinte del siglo XX.

³³ Maud, J. (2008). Las violencias sexuadas de la Guerra Civil española paradigma para una lectura cultural del conflicto. *Historia social*, 61, 89-107.

La aplicación futura de estas lecturas será la que se fomentará con los siguientes estudios de caso propuestos, relacionados con la violencia sexual en las guerras, tanto en el pasado, como en nuestro presente más cercano.

4.2. PROPUESTA DE FUENTES PRIMARIAS: LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

IMAGEN 1. *Diario de Almería* (5-02-1937), 6980, 1



Fuente: Biblioteca Virtual de Prensa Histórica

IMAGEN 2. *CNT. Órgano de la Confederación Regional de Asturias, León y Palencia* (22-02-1937), 53, 5



Fuente: Biblioteca Virtual de Prensa Histórica

Para el desarrollo de la primera fase de la propuesta se han seleccionado dos fuentes primarias hemerográficas que deberán ser analizadas durante la clase. Estas dos fuentes son dos noticias que fueron difundidas en la prensa en el año 1937, durante la Guerra Civil española. La primera de ellas ha sido extraída del Diario de Almería y la segunda del Órgano de la Confederación Regional de Asturias, León y Palencia de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT). La noticia del Diario de Almería relata los bombardeos ejercidos por la aviación sublevada en la ciudad de Málaga y que conllevó la muerte indiscriminada de mujeres, niños y ancianos. La noticia del órgano de la CNT, a partir del relato de un comandante del ejército leal a la legalidad republicana que pudo escapar de la misma ciudad y tuvo la posibilidad de contar su testimonio a un corresponsal de prensa extranjero, explica la violencia que fue ejercida de manera diferenciada a los hombres, que fueron quemados ante los ojos de sus hijos, y a las mujeres, que fueron violadas en presencia de sus respectivos maridos y padres. A partir de la comparación entre ambas noticias ubicadas en el mismo espacio geográfico y temporal, en la Málaga de 1937, se pueden señalar diversos temas de interés.

En primer lugar, estas noticias permiten discutir acerca del concepto general violencia sexuada. Para ello, se observarán las diferentes actuaciones violentas desarrolladas en función de si los sujetos a los que se dirige la violencia son hombres o mujeres. De esta forma, se podrá comprobar que la violencia ejercida contra las mujeres, además de ser un castigo contra ellas, se trata de una forma de humillar a los varones que tienen algún tipo de vinculación a ellas, como una forma de destrucción del honor que socialmente se les atribuía a los maridos como protectores de la seguridad de sus esposas³⁴. Hay dos elementos en las noticias a notar y que permiten explicar, además, la configuración de las relaciones y expectativas de género de la época: por un lado, la sumisión de los cuerpos femeninos, que se entendían como una propiedad de los familiares masculinos, y la mancillación de su honra que dependía de

³⁴ Bascuñán Añover, Ó. (2024). Castigos comunitarios contra la violencia sobre la mujer en España, 1890-1931. *Premio Conversación sobre la historia 2023. Conversación sobre la historia* [en línea]: <https://bit.ly/3AjkVsy> (consultado: 19-06-2024).

una inmaculada sexualidad desarrollada únicamente con el esposo. Señalado esto, se explicará también el dimorfismo a la hora de comprender el concepto fundamentalmente *generizado* de honra en la época puesto que, si el ataque a la honra femenina pasaba por el menoscabo de su sexualidad, el daño a la honra masculina, por lo general, no discurría mediante su propia sexualidad, sino a través de la de sus respectivas esposas o prometidas³⁵.

En segundo lugar, la comparación posibilita una adecuada comprensión de las situaciones en las que es necesario o no incorporar en el análisis el concepto de violencia sexuada, es decir, estas noticias facilitan la diferenciación entre la violencia sexuada en la guerra y la muerte de mujeres en la guerra. Si bien se menciona la muerte de mujeres específicamente en ambas, en el primero de los casos no se trata de violencia sexuada: esas mujeres muertas, junto a ancianos y niños, fallecieron a causa de bombardeos sin haber explícitamente una intención de atacar los núcleos simbólicos de la identidad femenina. En cambio, en la segunda de las noticias el relato informa de una violencia sexuada contra las mujeres al ser estas «violadas ante sus maridos o sus padres...Lo más terrible». En este caso, la violación se trata de una violencia específica contra las mujeres: la cosificación de los cuerpos femeninos como propiedad del varón y un estatus social y simbólico inferior y dependiente de los hombres hicieron de las mujeres republicanas uno de los blancos de la violencia más relevante de las fuerzas sublevadas. De esta manera, a través de ambas fuentes primarias, se puede iniciar también una reflexión sobre las formas y las diferencias de la violencia según sus receptores, al mismo tiempo que permite la introducción del debate sobre el estatus social, cultural y jurídico de las mujeres como grupo considerado débil e inferior, junto a los ancianos y los niños.

³⁵ Rodríguez Serrador, S. (2021). La violencia contra las mujeres en el siglo XIX. Matrimonio y malos tratos en M. Torremocha Hernández (dir.). *Violencia familiar y doméstica ante los tribunales: (Siglos XVI-XIX). Entre padres, hijos y hermanos nadie meta las manos*, 399-400.

4.3. PROPUESTA DE FUENTES PRIMARIAS: EL CONFLICTO PALESTINO-ISRAELÍ

IMAGEN 3. *Soldados israelíes juegan con la ropa interior de mujeres de Gaza en publicaciones en línea*

Israeli soldiers play with Gaza women's underwear in online posts

By Estelle Shirbon and Pola Grzanka

March 28, 2024 11:47 AM GMT+1 · Updated 3 months ago



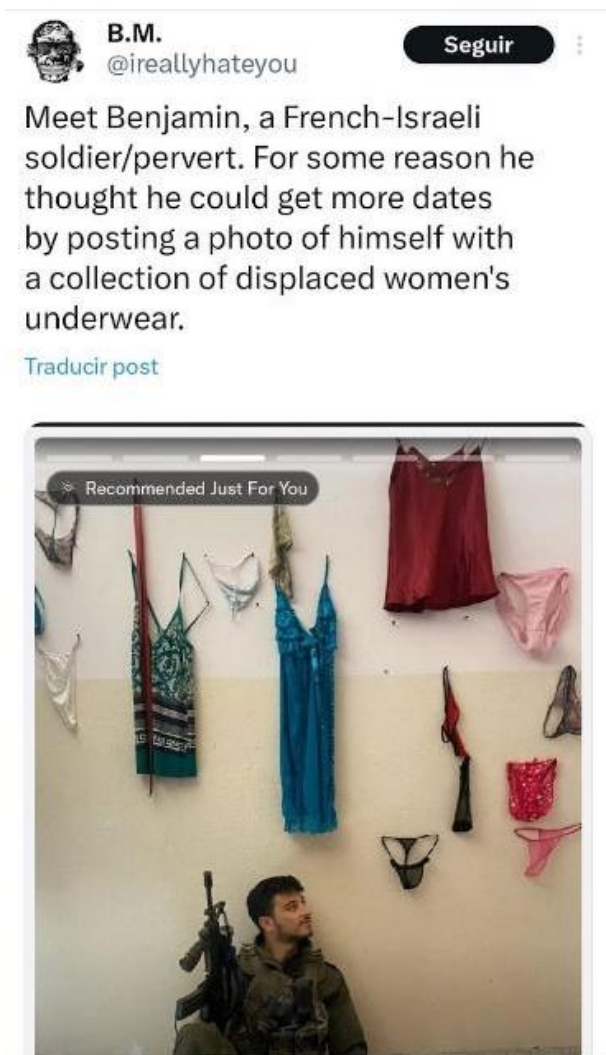
Fuente: Shirbon, E. Y Grzanka, P. (28-03-2024): <https://reut.rs/3Wuz6Tf>.

Para el análisis de la violencia sexual en un contexto de acusada actualidad, se han seleccionado dos fuentes digitales. La primera de ellas se trata de un artículo publicado el 28 de marzo de 2024 en línea en la agencia de noticias Reuters en el que se muestra una recopilación de imágenes y videos del conflicto donde soldados de israelíes llevan a cabo, con un tono de burla, diferentes actos con la ropa íntima de mujeres palestinas. La segunda de las noticias se trata de una publicación en la red social X, anteriormente Twitter, que se hace eco de una imagen publicada por un soldado franco-israelí posando frente a ropa íntima de mujeres palestinas a modo de trofeo.

En ambos casos las noticias muestran una posición crítica con los diferentes crímenes cometidos por Israel contra la sociedad civil palestina aplicando una perspectiva de género al señalar la violencia sexual que caracteriza las acciones de estos soldados israelíes. En este sentido, a partir de estas fuentes de actualidad se pueden abordar de manera global

los diferentes puntos tratados con anterioridad, pero también profundizar en los mismos mediante el concepto de violencia sexuada.

IMAGEN 4. *Publicación en X denunciando un post que muestra a un soldado israelí posando con ropa interior femenina de mujeres en la zona de conflicto bélico*



Fuente: X (23-02-2024): <https://bit.ly/3YP3Dy3>

Aquello que interesa de estas fuentes son varias cuestiones. En primer lugar, y dadas las características de las asignaturas de historia en el

primer año de los diferentes grados universitarios que tienen una intención de conocimiento general del mundo contemporáneo, estas noticias pretenden ser una puerta hacia la explicación histórica del conflicto palestino-israelí desde los orígenes del sionismo como movimiento nacionalista en el siglo XIX.

En segundo lugar, se quiere mostrar, a través de la violencia sexuada, la humillación a la que son sometidas las mujeres palestinas a través de sus cuerpos ya que la ropa interior está profundamente ligada a la desnudez y a la intimidad, entendidas como circunstancias que han de restringirse a la esfera de lo estrictamente privado. No en vano, no se encuentran los mismos ejemplos como instrumento de ataque para el menoscabo de la moral y la dignidad de su contraparte masculina puesto que en el caso de los varones la sexualidad no está necesariamente ligada a la vergüenza y a la esfera de lo privado³⁶.

Y, en tercer lugar, con estas noticias se persigue mostrar las formas en las que la tolerancia a este tipo particular de violencia ha variado a lo largo del tiempo. Si en periodos históricos anteriores este tipo de violencia podía gozar de ciertos grados de aceptación, explícita o tácita, en la actualidad podemos comprobar cómo los niveles de conformidad respecto a la violencia sexuada han disminuido considerablemente. Prueba de ello son estas noticias donde se denuncian estos comportamientos y se recibe una condena pública de amplias resonancias gracias a las redes sociales. Mientras que en otras etapas históricas la violencia sexuada no era siempre considerada una información relevante como para acaparar una atención pública significativa, hoy en día es una de las informaciones que más atención recibe y que más condena internacional acapara. De esta forma se puede llegar a comprender la importancia del concepto de historicidad, a la vez que se desarrolla la capacidad crítica sobre el presente gracias al estudio del pasado.

³⁶ Lo podemos ver en lecturas de conflictos violentos desde perspectivas histórica y de género en otros contextos como: Ledesma, J. L., Muñoz Soro, J., Rodrigo, J. (coord.) (2005). *Culturas y políticas de la violencia España siglo XX*. Editorial Siete Mares, 100-104; Di Febo, G. (1979). *Resistencia y movimiento de mujeres en España, 1936-1976*. Icaria, 95-97.

5. CONCLUSIONES

Esta propuesta se ha construido con tres objetivos principales. En primer lugar, con ella se pretende abordar el crecimiento del negacionismo de la violencia de género entre el alumnado recién ingresado en la universidad, particularmente entre los varones. En segundo lugar, se persigue introducir la perspectiva de género en los esquemas cognitivos del alumnado para que este pueda forjar una base conceptual e intelectual imprescindible para la progresión de los planes de estudios, así como para la profundización en los contenidos metodológicos e historiográficos de la disciplina histórica. Y, en último lugar, se ambiciona el desarrollo de destrezas como es la opinión crítica y formada y el pensamiento transversal entre el presente y el estudio de la historia

En suma, la propuesta en estas páginas desarrollada busca la combinación de metodologías de enseñanza tradicionales, como puede ser la clase magistral y la lectura de textos especializados sometidos después a una posterior explicación y debate en el aula, con elementos próximos al alumnado como es el uso de las redes sociales en tanto que principal fuente de información y comunicación. Se trata, de esta manera, de acomodar los métodos de enseñanza a las características de unos receptores que tienen un contacto diario y extensivo con las nuevas tecnologías de información en unos momentos en los que se ha manifestado una importante disminución de los niveles de atención y concentración en las aulas. Por lo tanto, incorporar, con la guía del docente, esos mismos elementos que originan una parte de la falta de atención en las aulas es una buena dinámica que permite diversificar los medios a través de los cuales el alumnado asimila los conocimientos establecidos en los planes de estudio.

6. REFERENCIAS

6.1. FUENTES PRIMARIAS

6.1.1. Prensa

CNT. Órgano de la Confederación Regional de Asturias, León y Palencia (22-02-1937), 53, 5.

Diario de Almería (5-02-1937), 6980, 1.

6.1.2. Plataformas digitales

Anónimo (23-02-2024). Meet Benjamin, a French-Israeli soldier/pervert. Twitter [en línea]: <https://bit.ly/3YP3Dy3> (consultado: 19-06-2024).

Anónimo (6-03-2024). Israeli soldiers film themselves with Palestinian's private belongings. Twitter [en línea]: <https://bit.ly/3WEVrh8> (consultado: 19-06-2024).

Anónimo (15-04-2024). Alumnos de Derecho de la Universidad de Navarra escriben insultos machistas a Chivite en el libro de visitas del Parlamento. El Diario.es [en línea]: <https://bit.ly/3WSmFRx> (consultado: 22-06-2024).

Berman, N. (29-02-2024). Violating intimacies. Mondoweiss [en línea]: <https://bit.ly/3WtJZop>, (consultado: 19-06-2024).

Espuelas, V. (8-09-2023). El machista grupo de WhatsApp que da la bienvenida a las alumnas de Magisterio en La Rioja: 'Hay que partirles las bragas. El País [en línea]: <https://bit.ly/4deZGHi> (consultado: 22-06-2024).

Sánchez, G. (30-11-2023). Estudiantes por la Libertad: así penetra Vox en la Universitat de València. Levante el mercantil valenciano [en línea]: MT (consultado: 19-06-2024).

Shirbon, E. Y Grzanka, P. (28-03-2024). Israeli soldiers play with Gaza women's underwear in online posts [en línea]: <https://reut.rs/3Wuz6Tf> (consultado: 19-06-2024).

6.1.3. Otros

BOE núm. 233 (29-09-2021), 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.

CRUE (28 junio 2012). Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE. Presentado en la Asamblea General de la CRUE. Uni-versitat de Girona.

6.2. BIBLIOGRAFÍA

6.2.1. Violencia y género

Aresti, N., y Blasco Herranz, I. (2023). Resisting Models, Building Bridges: The Present and Future of Gender History in Spain. *European History Quarterly*, 53 (2),209-10.

- Bascuñán Añoover, Ó. (2024). Castigos comunitarios contra la violencia sobre la mujer en España, 1890-1931. Premio Conversación sobre la historia 2023. Conversación sobre la historia [en línea]: <https://bit.ly/3AjkVsy> (consultado: 19-06-2024).
- De Pedro, C. (2023). “Eso será si yo quiero”. Conflictos familiares en torno al noviazgo y la sexualidad en los barrios populares madrileños (1918-1936) en C. Hernández Quero, C. y Á. París (eds.). La política a ras de suelo. Politización popular y cotidiana en la Europa contemporánea, (157-174). Comares.
- García Hidalgo, P. (2022). Reseña de Torremocha Hernández, M. (2021). Violencia familiar y doméstica ante los tribunales (siglos XVI-XIX): entre padres, hijos y hermanos nadie meta las manos. *Sílex. Stud. his., H.^a mod.*, 44 (2), 503-507.
- Ledesma, J. L., Muñoz Soro, J., Rodrigo, J. (coord.) (2005). Culturas y políticas de la violencia España siglo XX. Editorial Siete Mares.
- Mantecón Movellán, T. A. (2021). Polisemia y mudanza del uxoricidio en una época barroca en M. Torremocha Hernández (dir.), Violencia familiar y doméstica ante los tribunales: (Siglos XVI-XIX). Entre padres, hijos y hermanos nadie meta las manos, (291-325). Sílex.
- Joly, M. (2002). Posguerra y represión ‘sexuada’: las republicanas rapadas por los franquistas (1936-1950) en *Enfrontaments civils: postguerres i reconstruccions*, Actas del Congreso de la Associació Recerques, Historia, economía, cultura, (vol. 2, 910-921). Associació Recerques. Historia, economía, cultura.
- Joly, M. (2007). Dire la guerre et les violences: femmes et récits pendant la guerre d’Espagne. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 37 (2), 199-220.

6.2.2. En relación con la Guerra Civil española

- Di Febo, G. (1979). Resistencia y movimiento de mujeres en España, 1936-1976. Icaria.
- Martínez garrido, E. (2009). Transmisión y apología del uso de la violencia contra las mujeres: refranes, dichos y textos literarios. Departamento de Filología Italiana de la Universidad Complutense de Madrid.
- Maud, J. (2008). Las violencias sexuadas de la Guerra Civil española paradigma para una lectura cultural del conflicto. *Historia social*, 61, 89-107.
- Rodríguez Serrador, S. (2021). La violencia contra las mujeres en el siglo XIX. Matrimonio y malos tratos en M. Torremocha Hernández (dir.). Violencia familiar y doméstica ante los tribunales: (Siglos XVI-XIX). Entre padres, hijos y hermanos nadie meta las manos, (395-427). Sílex.

6.2.3. Estudios del ámbito educativo y el público objetivo de este proyecto

- Aguilar Mera, G. A., Garzón Balcázar, J. M., Pereira Haz, G. del R. y Arteta Rivas, M. M. (2023). Uso de Tik Tok como una herramienta eficaz de aprendizaje en la educación superior, *RECIAMUC*, 7(2), 22-30.
- Area Moreira, M. y Correa Gorospe, J. M. (2010). Las TIC entran en las escuelas: Nuevos retos educativos, nuevas prácticas docentes en J. Pons, M. Area Moreira, J. Valverde Berrocoso, J. M. Correa Gorospe, (Coords.). Políticas educativas y buenas prácticas con TIC, (43-80). Editorial Graó.
- Ávila Martínez, M. T., Herranz Velázquez, F. y San Mauro Martínez, I. (2021). Un análisis feminista de la percepción del alumnado universitario sobre la inclusión de la Historia de Género en la docencia en R. Satorre Cuerda (ed.). Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19., (563-574). Ediciones Octaedro
- CIS Centro de investigaciones sociológicas (2023). Estudio 3428: Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género.
- García Juanatey, A. (dir.) (2020). El extremismo de derecha entre la juventud española: Situación actual y perspectivas. Institut de Drets Humans de Catalunya.
- Pérez Díaz, M. T. (coord.) (2020). El extremismo de derecha entre la juventud española: situación actual y perspectivas. Instituto de la Juventud.
- Ribera Puchades, J. M., Rodríguez Luis, D. J., Rotger García, L. (2021). Cuatro propuestas para la implementación del uso del vídeo en la docencia universitaria en REDINE (Coord.). Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral, (113-122). Adaya Press.
- Sanmartín, A., Gómez, A., Kuric, S. y Rodríguez, E. (2023). Barómetro Juventud y Género 2023. Centro Reina Sofia de Fad Juventud.

EXPLORING THE VIRTUAL REPRESENTATIONS OF THE ANCIENT GREECE IN FORTNITE AND ITS POTENTIAL USE IN EDUCATION

ELISA SERRANO AUSEJO
Umeå University

GUSTAVO CAMACHO VÉLEZ
Universidad de Burgos

VÍCTOR GÓMEZ MUÑIZ
Universidad EUNEIZ

ARÁNZAZU GARCÍA MARTÍNEZ
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

The ability of video games to simulate already gone environments provides a new dimension for the dissemination of historical and educational knowledge. This ability is shaped by designers' and developers' decisions, grounded on profitable goals, which define the final outcome. Analysis of the design becomes crucial to understand how digital media reinterpret history and what knowledge is disseminated. Existing literature highlights how these media can serve users as tools for exploring historical contexts and show that video games can offer detailed and accurate representations of ancient cultures, facilitating a realistic approach to historical reconstructions. Attending at these considerations and the success of Fortnite as a global audiovisual phenomenon, its chapter 5 season 2 inspired in the mythology gains special interest from a design perspective to understand what knowledge the video game might be transferring to users.

Mugueta Moreno (2020, p. 105) argues that historical video games contain meanings that go beyond the superficial symbols and

representations visible within the game. For educators seeking to understand the educational value of a video game, particularly those who have not played it, it is essential to grasp these underlying meanings. This understanding will enable them to work more effectively with students or players, helping them to engage with and reflect on history as they play, thereby enriching their educational experience.

The work we present delves into the informal learning of Ancient History, specifically Greek culture. The use we make of the game is often overlooked in educational settings, particularly when we attempt to approach it through new methodologies, such as the pedagogical use of video games. Studies such as Barbier's (2014) propose that video games, as cultural products, should be part of the range of resources used in education, much like the inclusion of film, literature, or contemporary works of art.

1.1. THE USE OF VIDEO GAMES FOR HISTORICAL REPRESENTATION

Over the past few decades, video games have become a product of enormous cultural and artistic significance, to which an educational current has also been added, transforming them from mere entertainment into recognized teaching tools. One of the greatest educational opportunities has arisen in the field of geography and history teaching, with the representation of the past within them, leading to the creation of historical video games (Uricchio, 2005). This same author, in his research, argues that video games offer a unique form of historical representation, serving as an appropriate platform for such representation (Uricchio, 2005).

Jiménez, Rodríguez, and Massa (2020) have identified the four fundamental principles upon which a historical video game should be based: accuracy, the presence of historical information, verisimilitude, and freedom to play. In this way, the objective of such video games should be a historical representation free of alterations or anachronisms.

The vast production of these types of video games, amounting to some 3,000 titles, clearly indicates a growing trend in the success of historical themes. The historical periods that stand out in terms of the number of titles are Antiquity, the Middle Ages, and the Second World War.

Due to this rise, numerous studies within the educational sphere have been conducted to evaluate the use of video games in the teaching and learning processes of history across various levels and educational contexts.

The main problem with these titles is the lack of supervision by historians and other specialists in the field (Graham, 2014). This lack of oversight has led to the perpetuation of certain stereotypes related to historical representation (González & Matas, 2017). In this case study, Fortnite, in its episode on myths, generates stereotypical structures of Ancient Greece as a backdrop, some of which are erroneous, altered, and even implausible.

It is true that the purpose of this episode is not to provide a historical representation or a reproduction of the Hellenic world, but images with a strong discursive force and graphic appeal linked to this historical period are being utilized, potentially perpetuating stereotypes or false historical representation. Our main objective is to analyze the representation of the reality of Ancient Greece through the image presented in this game, which, due to the game's success, ends up forming part of the collective imagination of students.

In conclusion, as Sisler states in two of his studies (2006; 2008), video games have recently become a reference point within mass media, and through the creation, adaptation, and transformation of various representations, they shape how we understand the world and history. These representations constitute the process of constructing historical meanings through images and symbols (Sisler, 2008).

1.2. ARCHAEOLOGY AND VIDEO GAMES: THE REPRESENTATION OF ANTIQUITY IN VIDEO GAMES

It is not new that the past, and history, have been present in video games since practically their inception. Beyond being an inexhaustible source of inspiration, their strong presence in this medium can be related to something more emotional: the possibility of reliving the past (Mol *et al.*, 2017).

However, the way we view events from other eras today is subject to all kinds of interpretations and requires certain guidelines that are not

objective, as Ian Hodder pointed out in his classic work, *The Archaeological Process: Current Approaches* (1988).

Of course, the primary purpose of video games is not to make history or archaeology, nor to reflect on the past. Entertainment has been, and remains, the defining feature of this field. However, due to their intrinsic characteristics and the vast number of users they reach, video games are increasingly being recognized for their potential in areas such as education, historical dissemination, and virtual archaeology (Reinhard, 2020). This potential raises the question of whether video games could become significant tools for teaching ancient history and archaeology, helping to popularize these fields among new generations of players who may not be familiar with the classical past.

For instance, titles such as *Assassin's Creed Odyssey* (2018) or *Total War: Rome II* (2013) have been acclaimed for their detailed representations of ancient Greece and Rome, respectively. Although not free from anachronisms or artistic liberties, these games present an idealized version of Antiquity that, for many players, may serve as their first introduction to these civilizations (Politopoulos *et al.*, 2019). Research by Alves Fernandes *et al.* (2016) highlights that the immersive power of video games can have a profound effect on how players understand and remember the past, even if it may be distorted.

Despite the limitations of historical accuracy in video games, there are also tangible benefits to their use as learning tools. The ability to explore historical scenarios interactively, make decisions that alter the course of events, and face moral dilemmas within a historical context can foster a deeper and more emotionally connected understanding of the past (de Castell & Jenson, 2018; Hébert *et al.*, 2018; Sanford & Bonsor Kurki, 2014). This suggests that, with proper supervision from historians and archaeologists, video games could evolve to offer more balanced and educational experiences.

Finally, it is important to consider that the representation of Antiquity in video games is also influenced by modern visual culture and the film industry, which have already shaped our collective perceptions of civilisations such as ancient Greece and Rome. Video game developers

often borrow these visual and narrative tropes, which can lead to a partial or stereotyped representation of these cultures. As Venegas Ramos (2020) argues, the absence of academic review in many of these products perpetuates historical stereotypes, creating a risk that players internalise inaccurate or simplified visions of the past.

1.3. EDUCATIONAL POTENTIAL OF HISTORICAL VIDEO GAMES

Adolescent students are immersed in a context where transmedia products have created a unified generation. Within this context, there are examples such as video games, which, although not all students may engage with them, should not be dismissed as an educational resource in which educational groups can find common ground (Jiménez Alcázar *et al.*, 2020). These same authors identify the introduction of video games into educational settings as being somewhat diffuse, for various reasons: the digital divide and the inherent prejudices of teachers and parents.

The work of Jaldón-Méndez Sánchez (2021) demonstrates that the use of video games for learning about the Neolithic and early civilizations holds significant value, provided that heritage is introduced as a concept beforehand. However, in practice, the focus tends to be exclusively on the material aspects, without considering intangible heritage. In the final reflections, it is shown that video games contribute to increased motivation, as well as an improvement in classroom climate and academic performance, by reducing disruptive behaviors (Holmes & Gee, 2016).

These games offer an interactive platform where players can engage with historical events, periods, and characters, providing a unique form of learning that traditional methods cannot easily offer. As Di Natale *et al.* (2020) point out, video games create "immersive environments" that allow students to experience historical processes dynamically, helping them develop a deeper understanding of the complexities of history.

One of the greatest benefits of historical video games is their ability to engage students in active learning. Rather than passively consuming information, students participate in the construction of historical

narratives, make decisions that affect the course of events, and face the consequences of those decisions (Olszewski *et al.*, 2020). This active interaction fosters critical thinking and enhances understanding of how individual and collective choices influence historical development.

Moreover, historical video games offer an opportunity to simulate counterfactual scenarios, that is, to explore "what would have happened if..." at certain moments in history. This not only stimulates creativity and analytical thinking but also encourages students to reflect on the importance of historical contexts and the multiple possibilities that existed in the past (Vergne, 2021).

Finally, the use of historical video games in the classroom also facilitates a connection between students and the past through technology, a medium with which they are already familiar. According to Gee (2008), video games can promote deep learning when used intentionally, as they provide meaningful contexts in which players must apply historical knowledge to progress.

2. OBJECTIVES

When establishing the objectives of this study, we must consider two fundamental issues: Firstly, the use of video games for educational purposes is a reality and has enormous potential in this field. Secondly, the fact that millions of people are simultaneously accessing the same virtual space means they are sharing the same content.

Just as different generations from various places and backgrounds can exchange ideas and opinions about a film, a similar phenomenon occurs with Fortnite, albeit with certain nuances. This raises an inevitable question: Can this potential be harnessed in the field of education? We have no doubt that the answer is affirmative, but first, we must evaluate various aspects of the game.

In conclusion, this study aims to achieve two basic objectives:

- To assess the possibilities and potential of Fortnite as an educational resource.

- To analyse the use of content related to the classical Greek world, which was incorporated into one of its recent seasons and remains partially active today.

3. METHODOLOGY

We have conducted a research study focused on analyzing the video game Fortnite, specifically Chapter 5, Season 2, which introduces elements from Ancient Greece, with a particular emphasis on mythology as well as cultural aspects such as temples and architectural structures. The methodology employed in this research is qualitative and is based on a comparative and analytical approach, that is, within the interpretative paradigm. We performed a visual and contextual analysis of the elements present in the video game, contrasting them with real historical and archaeological sources. This analysis was carried out by a team of four experts: a specialist in Art History, two historians, and an archaeologist, who contributed their expertise to evaluate the accuracy and fidelity with which Ancient Greek elements are represented in the game.

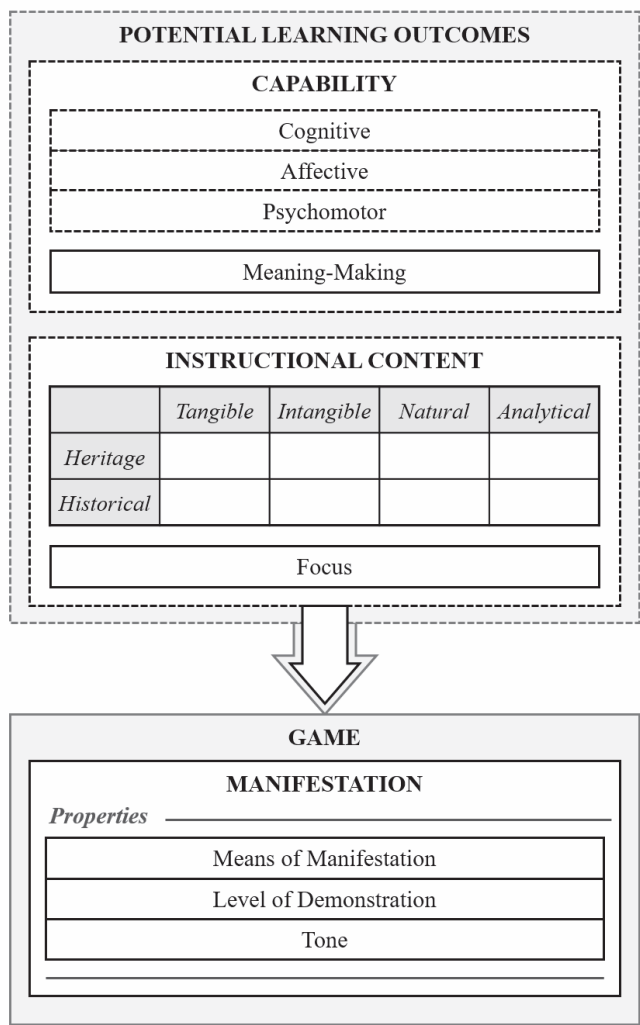
Regarding the qualitative methodology, we used a hermeneutic approach to interpret the symbols and cultural elements in the game, comparing them with data obtained from archaeological studies and academic sources. Thus, our research aims not only to identify the presence of these elements but also to understand their meaning and how they are integrated into the game's narrative and aesthetics in comparison to historical reality (Hernández Sampieri *et al.*, 2018).

4. THEORETICAL FRAMEWORK

Hanes and Stone (2017) argued that appropriate content in a videogame can enhance proper knowledge development in history by prompting understanding and contextualization, developing historical and cultural empathy, and engaging in processes that connect past and present or causality. If this connect enables a direct contact with sources, a potential for critical thinking arises too. These authors presented a model that inspires the current analysis of Fortnite. This model is interesting as it puts the focus on commercial games, which are the most available

resources for teachers and, despite presenting different challenges for educational adaptation in the classroom, there are also opportunities to consider, such as engagement and focus (Watson *et al.*, 2011). The scope of these opportunities was explored and described by Hanes and Stone (2017) and are explained below.

FIGURE 1. *A model of heritage content in serious and commercial games*



Source: Hanes and Stone (2017).

Learning Opportunities from Gameplay: This section explores the educational benefits players can gain from video games, including both intended and unexpected outcomes. Players can acquire various skills through gameplay, such as cognitive, affective, and psychomotor skills. Meaning-making processes allow players to integrate new information with their existing knowledge and personal experiences.

Learning motivations and processes in cultural heritage contexts highlight how users engage with and learn from heritage applications. **Educational Content:** Educational content learned during gameplay can be categorized into historical and tangible-intangible-analytical elements. Heritage information addresses "what existed," while historical information covers "what happened". Tangible heritage includes physical artifacts and structures, while intangible heritage encompasses elements like language, ceremonies, customs, and beliefs. Tangible historical content involves events, processes, and individuals, whereas intangible historical content examines people's responses to these events and processes. Natural content covers aspects of the natural world, including landscapes, flora, fauna, and related events and processes.

Finally, the focus is moved to the manifestation of the content in the game, that 'can take different forms and, after reviewing many different games, they have been categorized into three aspects: means of manifestation, level of demonstration, and tone' (Hanes and Stone, 2017, p. 139). The means of manifestation include textual (using graphical text or aural speech), graphical (in 2D, 3D, or photographic forms), static or animated visuals, aural (through sound effects or music), and mechanical (through game mechanics and interactions). The level of demonstration pertains to how detailed the manifestation is, ranging from literal and detailed to abstract and metaphorical. Tone refers to whether the manifestation is factual and straightforward or whether it adopts an affective tone that appeals directly to the user's sense of empathy.

For the current analysis, this study focuses on the instructional content, where historical can be replaced by mythological due to the nature of the thematic involved in Fortnite and how this content is manifested in the game. A following study has been conducted in order to understand the potential of this videogame to enhance the so-called history competencies.

5. ANALYSIS AND RESULTS

Fortnite Chapter 5 Season 2 involves a mythological thematic which reminds the ancient Greece in different elements such as characters, architecture, or artifacts. Considering the success that this videogame is having among students in secondary education, it is an aim of this study to explore the content and its graphical representations to evaluate its accuracy and pedagogical potential within mythology and ancient history.

For our analysis, instructional content is divided in two areas of analysis: 1) mythological and 2) heritage. Within mythology, characters and narrative is explored and described. Heritage will cover areas of architecture and artifacts. Analytical content is not presented as it has been concluded that it did not occupy any space in the graphical representation. The manifestation of the content in the game will be argued together with the description of the historical (heritage-mythological content) to add analysis and reflection to the descriptive results.

5.1. MYTHOLOGY AND CHARACTERS

Although there is a generalized notion of the classical Greek world and its most prominent mythological figures, it is also true that this conception is filled with stereotypes, largely shaped by the filter of art, whether through cinema, painting, or sculpture. The complexity of the original myths and traditions that shaped these stories over time is further compounded by the interpretation and creativity of those who have visualized them or given them a particular aesthetic, often in periods far removed from their original context. What is the most authentic narrative or the most accurate description? Which representation best captures the ancient depictions?

It is not our intention to delve into the essence of art; however, we must consider all the implications behind how certain ideas are represented. Let us think, for instance, of the representation of myths in antiquity, during the Renaissance, and in Neoclassicism. We can identify the underlying idea and understand certain aspects of how these myths were portrayed, but we must always keep in mind that they reflect specific cultural contexts, technical possibilities, and particular personal circumstances.

Without considering the role of video games in relation to the fine arts, it is clear that they are a cultural expression of our time, one that is still evolving. As such, they follow the same patterns previously mentioned: they reflect a specific cultural context, they employ techniques typical of the digital age, and they are developed under particular circumstances, with varying degrees of collective or individual influence.

In the specific case of *Fortnite*, we find a series of mythological characters associated with different contexts inspired by the spaces where the original mythological narratives place them: Zeus on Mount Olympus; Hades in the Underworld, and Cerberus at the Stygian Entrance (Grim Gate). Meanwhile, Poseidon, Aphrodite, Medusa, and Artemis, although they had their own locations in the game, were not connected to mythological spaces, nor did the characters have the same relevance. A separate case is Ares, who had a specific space in the game but with similar attributes to those of Zeus, Hades, and Cerberus; moreover, his skin was not available to all players.

Up to this point, we can understand what kind of characters were chosen and how they were adapted to the game space, following the usual mechanics common to all seasons in *Battle Royale* mode. The question then arises: were the characters and locations inspired by mythology recognizable? From a quantitative perspective, we refer to the study that analyses this question among a large group of regular players, which is included in this publication. However, in this case, we will focus on the primary classical sources.

Zeus is depicted in the video game as a mature man. Another clear and recognizable example in the game is Hades. As shown in the image, he is not accompanied by Cerberus, as in classical iconography; instead, Cerberus becomes a character with his own identity, on the same level as Hades or Zeus. The representation of Cerberus adapts the idea of the three-headed dog/monster.

Finally, to avoid extending the examples further, we present Poseidon, for whom even more artistic liberties were taken than with Cerberus. He is perhaps the character with the most liberties, as he is more a creation of the game's imagination, with the attributes of the god Poseidon attached to him. He includes the attribute of the trident, but he is also

depicted as a fish-man, representing the marine world in the game since the first season. His appearance bears no resemblance to the myth as represented in classical imagery. Nevertheless, the user is able to recognize him as an aquatic character.

5.2. ARCHITECTURE AND BACKGROUND

Four environments recreated: Mount Olympus, River Styx, Underworld, and Elysian Fields. There are literary references in literature (Homer, Hesiod, Ovid), but not much regarding architecture. Still, ancient elements would be expected to find, and they were. This section will be categorized into architecture and urbanism, natural landscape and artifacts, including tangible and intangible heritage.

In the four already listed environments, it is possible to find some inspirations from classical Greek heritage, primarily on Mount Olympus, where there is a significant presence of temples. Temples were the most important creation in Greek architecture, representing the community. However, in Fortnite, temples do not have this symbolic meaning. Various elements suggest different uses, such as the throne or the size of the structures. Greek temples were designed to house the statue of a deity, and their primary function revolved around this. They were venues for religious processions, sacrifices, and rituals like libations. The presence of a throne in the game alters the functionality of the Greek temple, introducing a hierarchical concept of a king or emperor. Other constructions on Olympus retain the idea of being enclosures for statues.

The architectural structure is also interpreted loosely. Temples often lack the portico with colonnades, a defining feature of classical temples. There are examples where columns remain, reflecting the idea of architectural order with columns and entablature as main structural elements. Columns support a post and lintel structure, although sometimes strong pillars support arches, an anachronism since arches were introduced with Roman construction. This approach is reminiscent of typical basilica architecture, a Roman structure used for various purposes, including commercial transactions, and later adopted for Christian churches. In Fortnite, this model is seen in the longitudinal separation of spaces with colonnades supporting either flat lintels or arches, and in the elevation of buildings to create different floors.

FIGURE 2. *Elements Observed in the Game*



Source: Own work

The styles in these architectural orders are not consistently respected, as seen in the various elements of the columns and entablature. Columns sometimes feature recognized elements like bases with torus and scotia, fluted shafts, and capitals with caliculi and volutes, resembling Ionic and Corinthian styles. Temples maintain a sense of symmetry, regularity, and geometric lines and figures. This is evident in the floor plan, where a longitudinal organization of rooms is observed. Temples in both the game and reality are often simple geometric rectangles or cubes. This symmetry and geometry extend to decorative elements on both micro and macro levels. Facades are crowned by a triangular pediment at the top, with high relief sculptures, inspired by real temple facades like the Parthenon.

FIGURE 3. *Elements Observed in the Game*



Source: Own work

Temples are situated on platforms or crepidoma, reflecting reality. These crepidomas are placed on natural landmarks associated with the presence of gods, a feature of Greek religious architecture. Elevated sites, caves, forests, and similar places were considered to have supernatural significance. The entire Mount Olympus in the game can be compared to the ancient Acropolis in Athens due to its location and layout. However, in Greek mythology, Mount Olympus was the home of the gods, which might contradict the game's narrative if the function of Acropolis temples is preserved, along with other characteristics like size or structure. Color, a constant in ancient architecture, is missing in the game. While marble is still the primary material, the original colors with gold additions to create patterns and divisions on the walls dominated the aesthetics.

4.3. OBJECTS AND MATERIAL CULTURE

At first glance, analysing material culture from the past within the context of video games may seem incoherent. If we take the classic definition by Renfrew and Bahn (1998), which considers artefacts, from a strictly archaeological perspective, as "movable objects modified or made by humans," then the objects appearing in the virtual world would have no relevance. However, in recent years, a radical shift has occurred with the emergence of the concept of Archaeogaming, understood as "the archaeology of and in video games" (Reinhard, 2020). From this perspective, video games become both a physical object, in their tangible form, and a virtual space where recreations of real or fantastical spaces and objects appear.

In this case, we will focus on the representation of ceramics, as they are one of the fundamental and traditional materials in the study of the classical world. However, there are several other elements represented in the game that could be analysed from different perspectives, such as:

- Fire: deep meaning for rituals and religious events.
- Cypress: very present in the Mount Olympus of the videogame, it was often located near graves due to its symbolism in relation to death, and for decoration in gardens and public areas.
- Lyons: high presence in mythology due to its symbolic role.
- Weapons and armour: hoplites' style and swords are recognised.
- Clothes are interpreted very freely.
- Musical instruments: role of the music in the ancient Greece, prominent in religious events. Lire was among the most popular instruments.
- Sculptures are not representations of any known existing Greek sculpture, and the style is again very free. Both relief and sculpture in the round. No wall paintings, ceramics' style unreliable.

FIGURE 4. *Elements Observed in the Game*



Source: Own work

Returning to ceramics, the game offers various examples whose designs are associated with specific environments. If we focus on the two spaces based on mythology and the classical world, namely the Underworld, including the Stygian Gate, and Mount Olympus, along with its surrounding territory, we observe clear formal and decorative differences. In both cases, there are sets of pieces that align with the respective aesthetics of each location, although only the group corresponding to Mount Olympus and its territory displays characteristics with a certain degree of realism.

The ceramic set from the Underworld is the result of the game's design team's creativity, and its theoretical utility is even questionable. This can be explained by the fact that the sources do not provide specific references to objects from the afterlife, except for a few details, such as when Homer mentions Odysseus' visit to Hades, and refers to how Tiresias "held a golden sceptre" (*Odyssey*, Book XI), or when he says that the image of Heracles carried a "golden belt" (*Ibid*). From a formal and decorative point of view, there are also no parallels with known archaeological typologies from the real world, and we cannot even be certain that they are intended to be ceramics in the strict sense. The set consists of four types of pieces, one of which is identified as a kind of planter.

FIGURE 5. *Material Objects of the Underworld and the Grim Gate*



Source: Own work

The rest of the pieces have no apparent function beyond decorative purposes, though they are not very numerous, except for the one type that features handles, which appears more commonly both in the Underworld and at the Stygian Gate, and appears in different shades, perhaps due to the uneven lighting in the spaces of this area.

As for the group of ceramics from Mount Olympus, four different types of pieces are identified from a formal perspective, three of which exhibit chromatic dimorphism, meaning their shapes and decorations are identical, but the coloring of the motifs varies. These pieces appear fairly frequently, serving a purely decorative function, although we cannot confirm any descriptions of them in the sources. However, it can be inferred that the gods use vessels in their palace, as evidenced by the myth of Ganymede, who was abducted by Zeus and made his cupbearer (Homer, *Iliad*, XX, 232; Ovid, *Metamorphoses*, X).

On the other hand, if we compare the pieces in *Fortnite* with the archaeological reality of the Greek world, a very superficial analysis allows us to observe certain formal similarities, albeit subtle and with many reservations, while the decoration, at first glance, is quite different. Specifically, we can classify them as follows, according to their similarities:

- Type 1: A large, open vessel, in some cases with a lid. It resembles certain types of *pithoi* (πίθοι), although it has a wider base, much closer in form to *pelike* type amphoras (πελίκη).
- Type 2: An open vessel with a lid, a wide mouth, and a narrow base. It bears a strong resemblance to the *stamnos* (στάμνος).
- Type 3: A vessel shaped like a neck amphora, although its functionality is doubtful due to its size and the type of handles it has.
- Type 4: A vase with characteristics reminiscent of some types of kraters, except for the pronounced angularity of the elevated handles. However, the narrowing of the neck is reminiscent of some amphora variants.

FIGURE 6. *Ceramics from Mount Olympus and its Surroundings*



Source: Own work

In general terms, the shapes freely emulate Greek ceramics, but without any clear intention of reproducing actual forms, as they are not aimed at an expert audience, nor do they play a significant role beyond creating atmosphere.

5. DISCUSSION

The representation of history in mass media, including video games, raises several important questions regarding the social responsibility of these platforms. In particular, when a mass-market video game like *Fortnite*, which reaches millions of young players, tackles historical or mythological themes, it is undeniable that it has a significant influence on how users perceive the past. While it is understandable that developers prioritize gameplay and the immersive user experience, they should not completely neglect historical accuracy, given their vast reach and profound cultural impact.

In the case of *Fortnite*, Chapter 5, Season 2, uses Ancient Greece as an inspirational element for its aesthetic and narrative design. However, a detailed analysis reveals that, far from offering an accurate representation of historical reality, the game presents a highly stylized and distorted version of Greek culture. Only certain specific aspects, such as some mythological characters or architectural elements, are recognizable, but even these are significantly altered to fit the narrative and visual needs of the video game. This shows that history has been treated as a mere aesthetic resource, a backdrop that serves to enhance gameplay and the visual appeal of the setting, rather than offering a faithful representation of ancient events and cultures (Jiménez Alcázar *et al.*, 2020).

This phenomenon is neither new nor exclusive to video games. Throughout history, mass media have distorted or adapted scientific history to prioritize aesthetic, economic, ideological, or identity-related factors. From cinema to literature, cultural products tend to simplify or modify history to make it more accessible or appealing to a wider audience (Barbier, 2014). In this sense, *Fortnite* is no exception but rather a continuation of a broader trend that uses the past as a flexible tool to capture the audience's attention (Mugueta Moreno, 2020).

However, the success of *Fortnite* among young people also presents an interesting opportunity for education. Although the video game is not historically accurate, its popularity could be harnessed in classrooms to spark interest in history. As previous studies have noted, video games can serve as educational tools if used critically and with appropriate guidance from teachers (Jaldón-Méndez Sánchez, 2021). Educators can leverage the game's appeal to introduce deeper discussions about ancient culture and mythology, providing students with a basis to critically reflect on how history is represented in modern media.

Although the effect of this teaching method on student learning needs to be evaluated, García Martínez *et al.* (2024) have measured the perceptions of school-age players regarding historical learning, suggesting that such learning does not occur naturally within the game.

6. CONCLUSIONS

We must emphasize that the elements of ancient Greece are represented with considerable freedom, displaying an imbalance between aesthetics and historical accuracy. Nevertheless, certain elements from that era and its mythology have been adhered to symmetry, the use of post-and-lintel structures, fluted columns, and many objects and artefacts, as well as elements in the spatial background and narrative (Aphrodite and love, Hades and death, etc.).

Furthermore, it is suggested that an existing playful platform influenced by Greek decor could be a sufficient method for engaging players with history, as Chapman (2012) suggests with regard to *Assassin's Creed*.

To better understand the impact of this video game as a learning environment based on play, we refer once again to the work *Reconstruction of Ancient Greece in Fortnite for the Acquisition of Skills*, presented at this same conference, which explores students' perspectives on the game's pedagogical value.

In conclusion, we argue that a lack of precision does not necessarily prevent learning, though the role of teachers becomes crucial.

7. REFERENCES

- Alves Fernandes, L. M., Cruz Matos, G., Azevedo, D., Rodrigues Nunes, R., Paredes, H., Morgado, L., Barbosa, L. F., Martins, P., Fonseca, B., Cristóvão, P., de Carvalho, F., & Cardoso, B. (2016). Exploring educational immersive videogames: an empirical study with a 3D multimodal interaction prototype. *Behaviour and Information Technology*, 35(11), 907–918. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1232754>
- Barbier, B. (2014). Video Games and Heritage: Amateur Preservation? *Revue Des Arts et Médiations Humaines*, 1.
- de Castell, S., & Jenson, J. (2018). “We Should Play More Games!” Learning With Narrative Videogames. *Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning*, 2018-Octob, 45–53.
- Gee, J. P. (2006). Why game studies now? Video games: A new art form. *Games and Culture*, 1(1), 58–61. <https://doi.org/10.1177/1555412005281788>
- Gisbert Santaballa, A. G. (2019). La arqueología virtual como herramienta didáctica y motivadora. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (13), 119–147. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.287>
- González, M. y Matas, D. (2017). De sombras y bestias: La travesía de Team Ico. *Héroes de papel*.
- Graham, S. (2014). Rolling your own: On modding commercial games for educational goals. In K. Kee (Ed.). *Pastplay: Teaching and learning history with technology* (pp. 214-227). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hanes, L., & Stone, R. (2017). A model of heritage content in serious and commercial games. *2017 9th International Conference on Virtual Worlds and Games for Serious Applications (VS-GAMES)*, 137–140. <https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2017.8056583>
- Hébert, C., Jenson, J., Fong, K., Hébert, C., Jenson, J., & Fong, K. (2018). Challenges with Measuring Learning through Digital Gameplay in K-12 Classrooms. *MEDIA AND COMMUNICATION*, 6(2), 112–125. <https://doi.org/10.17645/mac.v6i2.1366>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana México.
- Hesíodo, (2006). *Obras y fragmentos*. Traducciones de Pérez Jiménez, Aurelio y Martínez Díez, Alfonso. Biblioteca Gredos/RBA Coleccionables.
- Hodder, I. (1988). *Interpretación en Arqueología*. Corrientes actuales. Crítica.

- Holmes, J. B., & Gee, E. R. (2016). A framework for understanding game-based teaching and learning. *On the Horizon*, 24(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1108/OTH-11-2015-0069>
- Homero, (2006). *Iliada*. Traducción E. Crespo. Biblioteca Gredos/RBA Coleccionables.
- Homero, (1998). *Odisea*. Traducción Luis Segalá y Estalella. edición de Antonio López Eire. Espasa Calpe.
- Jaldón-Méndez Sánchez, M. J. (2021). El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa. *Panta Rei.*, 15, 31–50.
<https://doi.org/10.6018/pantarei.470871>
- Jiménez Alcázar, J. F., Rodríguez, G. F., & Massa, S. M. (2020). Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones (J. F. Jiménez Alcázar, G. F. Rodríguez, & S. M. Massa (eds.). Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Mol, A. A. A., Ariese-Vandemeulebroucke, C. E., Boom, K. H. J., & Politopoulos, A. (2017). *The interactive past : archaeology, heritage & and video games*. Sidestone Press.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1521168>
- Mugueta, I., (2018) “La Historia de los gamers: representaciones del Medievo y la Antigüedad en los videojuegos de estrategia multijugador”. *Rivista dell’Istituto di Storia dell’Europa Mediterranea*, 2-II, pp. 15-42.
- Mugueta Moreno, Í. (2020). Hacia un modelo de análisis didáctico de videojuegos históricos. In J. F. Jimenénez Alcazar, G. F. Rodríguez, & S. M. Massa (Eds.), *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* (pp. 101–119). Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Olszewski, R., Cegielka, M., Szczepankowska, U., & Wesołowski, J. (2020). Developing a serious game that supports the resolution of social and ecological problems in the toolset environment of cities: Skylines. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(2).
<https://doi.org/10.3390/ijgi9020118>
- Ovidio, (2008). *Metamorfosis*. Traducción de Antonio Ruis de Elvira. Biblioteca Gredos/RBA Coleccionables.
- Politopoulos, A., Mol, A. A. A., Boom, K. H. J., & Ariese, C. E. (2019). History Is Our Playground: Action and Authenticity in Assassin’s Creed: Odyssey. *Advances in Archaeological Practice*, 7(3), 317–323.
<https://doi.org/10.1017/aap.2019.30>
- Reinhard, A. (2020). *Archaeogaming. Una introducción a la arqueología en y de los videojuegos*. Madrid: Jas Arqueología.

- Sanford, K., & Bonsor Kurki, S. (2014). Videogame literacies: Purposeful civic engagement for 21st century youth learning. In *Cultural Studies and Transdisciplinarity in Education* (Vol. 1). https://doi.org/10.1007/978-981-4451-03-1_3
- Sisler, V. (2006). Representation and Self-Representation: Arabs and Muslims in Digital Games. In M. Santorineos, N. Dimitriadi & A. Fournos (Eds.). *Gaming Realities: A Challenge for Digital Culture* (pp. 85-92). Atenas: Fournos.
- Sisler, V. (2008). Digital Arabs: Representation in video games. *European Journal of Cultural Studies*, 11(2), 203-220. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367549407088333>
- Uricchio, W. (2005). Simulation, history, and computer games en *Handbook of Computer Game Studies*. En J. Raessens y J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 327-339). MIT Press.
- Venegas Ramos, A. (2020). Aesthetic uses of the past and limits in the reconstruction of historical spaces inside a videogame. *CULTURE & HISTORY DIGITAL JOURNAL*, 9(1). <https://doi.org/10.3989/chdj.2020.004>
- Vergne, J.-P. (2021). The future of trust will be dystopian or decentralized: Escaping the Metaverse | El futuro de la confianza será distópico o descentralizado: Escapar del Metaverso. *Revista de Occidente*, 486, 39–50.
- Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers and Education*, 56(2), 466–474. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.007>

ANÁLISIS BIANUAL DE LA GAMIFICACIÓN IMPLEMENTADA EN LA HISTORIA DE LOS PAÍSES DE HABLA INGLESA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

GEMA BARREDA ASENJO
Universitat Jaume I

ANTONIO LÓPEZ AMORES
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación, entendida como el uso de elementos y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, se ha convertido en una herramienta educativa clave en el ámbito de la educación superior. Asimismo, este enfoque pedagógico no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también mejora significativamente la motivación, la implicación y la participación del estudiantado, elementos fundamentales para un aprendizaje efectivo (Kapp, 2012).

En el contexto de la enseñanza en entornos universitarios, la gamificación es vista como un recurso esencial para transformar las prácticas educativas tradicionales en experiencias más interactivas y atractivas (Lozada y Betancur, 2017; Marín *et al.*, 2019). De esta suerte, favorece una mayor interacción en el aula, permitiendo al alumnado sumergirse en un aprendizaje experiencial, donde la retroalimentación instantánea y el refuerzo positivo desempeñan roles cruciales (Hung, 2018). Según investigaciones recientes, ese dinamismo y/o practicidad son determinantes para facilitar la adquisición de conocimientos y demostrar que el estudiantado expuesto a entornos gamificados es capaz de desarrollar una mayor predisposición a participar activamente en las actividades académicas, lo que conduce a un aprendizaje más profundo y sostenido (Lozada y Betancur, 2017). Por ello, cabe añadir que este enfoque, que integra herramientas digitales y

narrativas interactivas, se alinea con las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes, que buscan experiencias educativas más personalizadas y centradas en el usuario (Deterding *et al.*, 2011).

Igualmente, resulta preciso señalar que la gamificación tiene un gran potencial como recurso al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Ciertamente, ofrece capacidad para transformar el aprendizaje tradicional en una experiencia más dinámica y atractiva la posiciona como una metodología didáctica de vanguardia (Cuevas Monzonís *et al.*, 2021). En este aspecto, la incorporación de la gamificación en la educación superior no se limita a mejorar la participación y el rendimiento académico, sino que también tiene el potencial de desarrollar habilidades transversales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo (Oliva, 2017). Estas habilidades, esenciales para el éxito en el mundo laboral, como apunta el profesor Karl M. Kapp (2012), se ven fortalecidas cuando el estudiantado se enfrenta a desafíos estructurados de manera lúdica, donde el error es visto como una oportunidad de aprendizaje y no como un fracaso (Kapp, 2012).

De esta suerte, estudios realizados en universidades españolas han demostrado que la gamificación puede contribuir a una mayor retención del conocimiento y a la mejora de la satisfacción estudiantil, al crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y menos centrado en la memorización pasiva de información (Cuevas Monzonís *et al.*, 2021). A este respecto, se puede comprender que la gamificación actúa como una especie de catalizador para la innovación educativa, facilitando la adopción de metodologías activas que colocan a la parte discente en el centro del proceso de aprendizaje.

A pesar de sus múltiples beneficios, también, otros expertos en dicha materia advierten de que, según su investigación sobre su utilización en entornos universitarios ha mostrado resultados mixtos. A este tenor, se recalca que para que su aplicabilidad en el aula sea efectiva, ello requiere una planificación cuidadosa y una comprensión profunda de los elementos que motivan al alumnado; puesto que no todas las estrategias de gamificación son igualmente efectivas, y su éxito depende en gran medida de cómo se integren los componentes lúdicos en el diseño curricular (Zichermann y Cunningham, 2011). Algunos estudios subrayan

mejoras en el rendimiento y la motivación a corto plazo, pero estas no siempre se traducen en mejoras sostenidas en los resultados finales de aprendizaje (Domínguez *et al.*, 2013; Calvo-Ferrer, 2017).

En coherencia con lo planteado, nuestra investigación busca analizar y desentrañar las ventajas que la gamificación ofrece en el ámbito de la educación superior, prestando particular atención a aspectos como la motivación, el compromiso y el desarrollo de competencias esenciales en las humanidades. Al mismo tiempo, resulta relevante anotar que esta investigación se inscribe dentro de un análisis bianual que compara la percepción del estudiantado sobre la implementación de estrategias gamificadas con los resultados del curso anterior.

En un entorno educativo en constante evolución, la adopción de tecnologías innovadoras se vuelve indispensable para optimizar la experiencia de aprendizaje. Con este enfoque, nuestro estudio fue realizado en la Universitat Jaume I (UJI) durante el curso 2023/2024, abarcando una muestra de 105 estudiantes de diversos programas académicos. Así pues, se utilizó la plataforma digital Socrative, una herramienta de Sistemas de Respuesta Personal (SRP), reconocida por fomentar por una participación activa en el aula. Con ello, se trata de ofrecer un entorno seguro en el que el estudiantado no solo recibe retroalimentación en tiempo real, sino que también puede resolver cuestiones planteadas durante las sesiones docentes de manera inmediata (Bicen y Kocakoyun, 2018).

A través de cuestionarios y actividades monitorizadas, hemos recopilado datos sobre la percepción de los estudiantes respecto al impacto de la gamificación, y hemos comparado estos hallazgos con los resultados obtenidos en el curso anterior, permitiéndonos así evaluar de manera integral la eficacia de esta estrategia en el fomento de la participación y el aprendizaje.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Este estudio tiene como fin primordial examinar el impacto de la gamificación en la asignatura de Historia de los países de habla inglesa, impartida en los grados de Humanidades Estudios Interculturales, Historia y Patrimonio, Estudios Ingleses,

y Traducción e Interpretación en la Universitat Jaume I. Se pretende determinar cómo la integración de elementos gamificados influye en la calidad de la experiencia educativa y en los resultados académicos de los estudiantes.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En el desarrollo de este estudio, resulta esencial desglosar los objetivos específicos en función de su impacto tanto en el alumnado como en el profesorado, especialmente en el contexto de la utilización de plataformas digitales dentro del esquema de trabajo propuesto. Estos objetivos, aunque específicos, no son menos importantes que nuestro propósito principal previamente expuesto, pero, permiten una evaluación detallada de cómo las herramientas tecnológicas influyen en ambos grupos, optimizando la experiencia educativa y promoviendo un entorno de aprendizaje más efectivo y dinámico:

- Investigar cómo el alumnado percibe la integración de la gamificación a través de la plataforma digital Socrative en la asignatura de Historia de los países de habla inglesa, analizando su aceptación y el impacto en su motivación e interés por la materia.
- Promover la utilización de plataformas digitales como Socrative entre el profesorado, evaluando cómo su implementación contribuye a mejorar la planificación y ejecución de las clases, así como la capacidad de ofrecer retroalimentación en tiempo real.
- Analizar cómo el uso de plataformas digitales permite al profesorado realizar una evaluación continua más precisa y adaptada a las necesidades individuales del alumnado, facilitando el seguimiento del progreso académico de los estudiantes.
- Desarrollar un modelo de aprendizaje que promueva la interactividad y la participación activa del estudiantado mediante el uso de herramientas digitales, observando cómo estas aplicaciones pueden contribuir a la consecución de sus objetivos académicos.

3. METODOLOGÍA

La metodología implementada en este proyecto de innovación educativa se presenta de forma resumida en la Figura 1, proporcionando una visión clara de los pasos y procedimientos seguidos a lo largo del estudio. No obstante, para llevar a cabo este estudio durante el curso 2023/2024, se ha seguido una metodología detallada y estructurada, siguiendo las pautas de las metodologías cuantitativa y cualitativa. En la investigación educativa, la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos resulta esencial para obtener una comprensión integral de los fenómenos estudiados. De esta forma, la metodología cuantitativa se caracteriza por la recopilación y análisis de datos numéricos, lo que permite medir y evaluar de manera precisa los efectos de las intervenciones educativas, como la gamificación. A través del uso de técnicas estadísticas, es posible identificar patrones y relaciones significativas que informan sobre la efectividad de dichas intervenciones en términos de rendimiento académico y satisfacción estudiantil (Guba y Lincoln, 1989).

En contraste, la metodología cualitativa se enfoca en explorar y comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los estudiantes y profesores. A través de cuestionarios, en nuestro caso particular, y el análisis de contenido, se logra captar las motivaciones y actitudes subyacentes en nuestro estudiantado como la muestra de estudio del proyecto de innovación docente, proporcionando un contexto lo más detallado posible que complementa los datos cuantitativos también considerados. En nuestro estudio, este enfoque cualitativo resulta también de gran interés, hasta el punto de ser fundamental para desentrañar las complejidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje al que el alumnado de la asignatura de Historia de los países de habla inglesa está sometido; así como, para comprender cómo estas intervenciones educativas son percibidas por los participantes (Fontalvo *et al*, 2020).

A la luz de lo mencionado, integrar ambas metodologías, como apuntan Del Canto y Silva (2013), permite una triangulación de datos que fortalece la validez y fiabilidad de los hallazgos, ofreciendo una base sólida para la toma de decisiones pedagógicas. Teniendo en cuenta lo señalado, esta combinación metodológica permite no solo medir el

impacto directo de la gamificación, sino también explorar cómo esta influye en la dinámica del aula y en las percepciones de los estudiantes y docentes, facilitando una comprensión más holística y profunda del proceso educativo (Del Canto y Silva, 2013).

Con lo anterior en mente, la metodología abordada en el proyecto no es solo la basada en las de índoles cualitativa y cuantitativa, sino, precisamente, estaría fundamentada también en la implementación de la gamificación como estrategia educativa en la asignatura de Historia de los países de habla inglesa. Desde el curso 2022/2023, el Grupo de Innovación Educativa en Historia Moderna de la Universitat Jaume I (UJI) ha introducido una serie de acciones de mejora que incluyen la utilización de la plataforma Socrative para dinamizar las sesiones de aprendizaje.

En lo que a su diseño e implementación respecta, dicha plataforma permitió a los docentes crear tanto cuestionarios multirrespuesta como tests en línea, que se emplean para evaluar conocimientos previos, reforzar conceptos clave y consolidar el aprendizaje. Entre las herramientas más destacadas se encuentran la «Carrera Espacial» y los cuestionarios tradicionales de test. Estas actividades se implementaron en momentos estratégicos del curso para maximizar la interacción y el aprendizaje. Por un lado, cuando el objetivo era recopilar información para que el profesorado pudiera asegurarse de que los contenidos explicados en la sesión habían sido comprendidos y asimilados, los cuestionarios se orientaban exclusivamente a preguntas de carácter teórico.

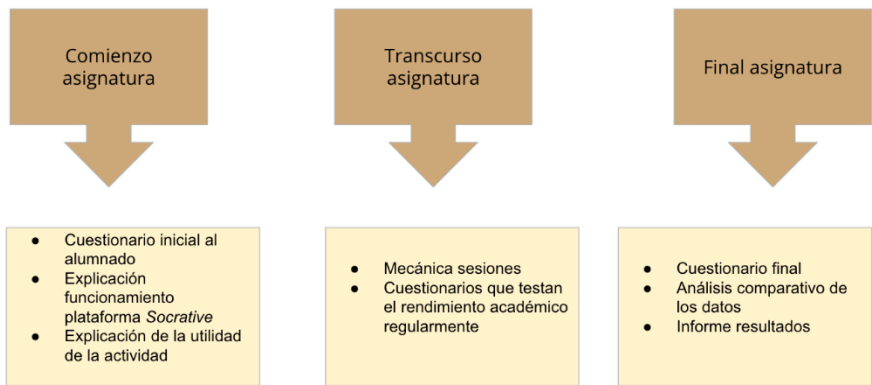
Por otro lado, al comienzo del curso, se pidió al grupo de estudiantes que completaran dos cuestionarios iniciales enfocados en explorar sus expectativas respecto a la asignatura. Estas actividades, aunque no formaban parte de la evaluación formal, fueron esenciales para familiarizar a nuestro grupo de estudio con la plataforma digital Socrative, así como, con el uso de dispositivos móviles, herramientas que jugarían un papel crucial en las dinámicas académicas a lo largo del curso.

Con base en lo anterior, y continuando con el proceso de recopilación y análisis de los datos, al final del periodo docente, específicamente antes de la realización de la prueba escrita de la asignatura, se solicitó al estudiantado que, igualmente, completara cuestionarios de

satisfacción. Del mismo modo, y con el fin de obtener una visión íntegra de su evolución, se diseñaron cuestionarios finales que permitieran capturar tanto datos cuantitativos como cualitativos. En este contexto, mientras que las respuestas cuantitativas se enfocaron en medir la satisfacción general, la percepción de utilidad y el impacto percibido en el aprendizaje; las respuestas cualitativas ofrecieron al alumnado la oportunidad de expresar sus opiniones sobre la experiencia de aprendizaje gamificado y proporcionar sugerencias para futuras mejoras.

En lo sucesivo al análisis comparativo que se quiere llevar a cabo entre las dos anualidades, se procedería a contrastar la información recopilada durante el curso 2023/2024 con los datos obtenidos en el curso anterior, 2022/2023. Dicha revisión comparativa buscaba, por tanto, identificar tendencias y evaluar la efectividad de la gamificación a lo largo del tiempo. Para ello, mediante el uso de técnicas estadísticas y de gráficos –que se expondrán más adelante– se emplearon las respuestas cuantitativas; mientras que el análisis de contenido se utilizó para interpretar las respuestas cualitativas. De este modo, la conjunción de ambos enfoques metodológicos ha permitido obtener una visión más completa y aproximada de los efectos de la gamificación tanto en la motivación del estudiantado como en su rendimiento académico a lo largo del tiempo que duró esta práctica. Por un lado, el punto de vista que ofrece el análisis cuantitativo de nuestra propuesta, tras la recogida de datos mediante los cuestionarios, nos brindó datos objetivos y medibles acerca de la mejora en su productividad y entendimiento sobre los contenidos impartidos, en tanto que el encuadre cualitativo del trabajo, efectivamente, aportó una óptica más honda y parcial sobre las sensaciones e impresiones del estudiantado hacia el uso de las técnicas implementadas de gamificación. Dicho acercamiento no solo ha posibilitado comprender con mayor concisión el impacto contiguo, sino también la progresión mantenida del interés y la estimulación, así como, el compromiso de alumnado en lo que se refiere a la duración de la asignatura. Es más, al emplear esta estrategia metodológica dual, ha sido factible hallar tanto los elementos agentes que propician la efectividad de la gamificación en el ámbito educativo, como los retos contingentes u obstáculos que puedan generarse en su puesta en marcha.

FIGURA 1. Descripción general de la metodología empleada en las sesiones del proyecto aplicado a la asignatura de Historia de los países de habla inglesa, correspondiente al primer curso del Grado en Historia y Patrimonio, del Grado en Humanidades: Estudios Inter-culturales, del Grado en Estudios Ingleses, y al segundo curso del Grado en Traducción e Interpretación



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

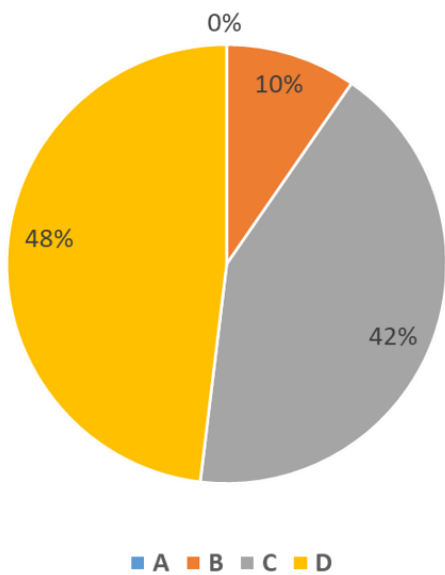
Gracias a las encuestas realizadas tanto al principio como al final de la ejecución de las asignaturas de Historia de los países de habla inglesa, en las cuatro titulaciones en las que se ha impartido, durante el curso académico 2023/2024, hemos obtenido una serie de datos cuya visión global exponemos a continuación.

Resulta capital indicar que, si bien las actividades que se efectuaron durante el desarrollo de la materia debían cumplimentarse con la correspondiente autenticación del estudiantado, los cuestionarios de inicio y final fueron tratados de forma completamente anónima. Esto nos ha permitido, posteriormente, tratar, trabajar y analizar toda la información recopilada como un único conjunto. Las únicas diferenciaciones son los dos cursos académicos consecutivos en los que se ha aplicado la innovación. Las estadísticas en base a los datos obtenidos de ella a través de las diferentes cuestiones realizadas serán mostradas a continuación.

Son tres, de entre todas las preguntas planteadas, las que recibirán nuestra atención en el presente texto. Esto se debe a razones de tema y espacio. Por un lado, son las que más conciernen a la satisfacción de los y las

discentes respecto a la innovación aquí descrita, siendo las otras cuestiones concernientes a los materiales, la planificación de la asignatura o la estructura de las clases presenciales. Por otro, abordar todos estos aspectos superaría con creces los límites establecidos para esta aportación.

GRÁFICO 1. Resultados conjuntos de las cuatro titulaciones para la primera pregunta planteada, del curso 2023/2024.



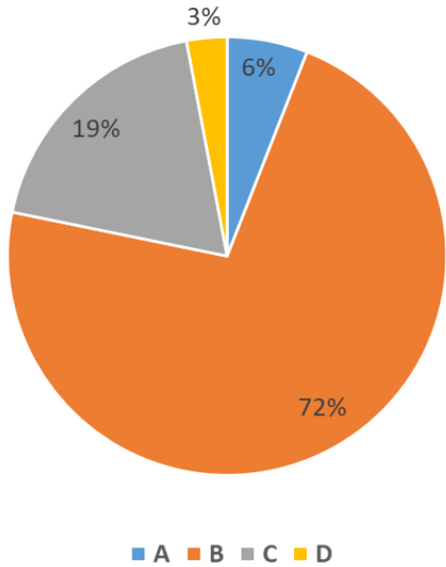
Fuente: elaboración propia

La primera pregunta del mencionado cuestionario tenía por enunciado: “Una vez llegado el fin de la docencia en la primera parte de la asignatura [código de la correspondiente materia] - Historia de los Países de Habla Inglesa, considero la experiencia general en la misma...”, disponiendo de las siguientes cuatro opciones:

- a. Una pérdida de tiempo.
- b. Con puntos positivos y negativos.
- c. Positiva.
- d. Muy positiva.

Como puede colegirse rápidamente del Gráfico 1, los resultados combinados de los cuatro grados resultan especialmente favorables a los cambios introducidos: no hay respuestas que pudiésemos considerar negativas, y aquella que ofrece una visión más relativa (la opción B) solamente recibió un 10% de todas las interacciones. El resto, un 90%, implica una satisfacción positiva o muy positiva. Esta cuestión es, de entre las tres que aquí abordamos, la que representa los niveles de aceptación del estudiantado de un modo más global y completo y, en definitiva, la que consideramos de mayor utilidad a la hora de medir los niveles de aprobación media respecto a la materia y las estrategias de gamificación implementadas.

GRÁFICO 2. *Resultados conjuntos de las cuatro titulaciones para la segunda pregunta planteada, del curso 2023/2024.*



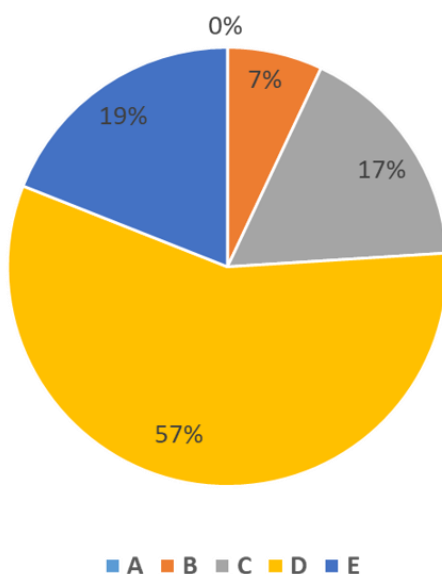
Fuente: elaboración propia

La siguiente pregunta planteada en la encuesta final sobre la que haremos hincapié buscaba evaluar si el tiempo dedicado a la realización de las prácticas mediante la plataforma Socrative había sido, desde el punto de vista del alumnado, adecuado. Así, al planteamiento: “Respecto a las prácticas...”, las cuatro elecciones posibles eran:

- a. Considero que ha sido un tiempo empleado excesivo para las mismas.
- b. Creo que les hemos dedicado el tiempo justo y necesario.
- c. Deberíamos dedicar más tiempo (si fuera posible) a las prácticas.
- d. Opino que debe dedicarse más tiempo a las prácticas a costa de las nociones teóricas.

Observando el Gráfico 2, podemos ver que las dos opciones que representan o un tiempo excesivo o un tiempo insuficiente son las que menos porcentaje de elecciones han tenido, siendo un 6% y un 3% respectivamente. Nuevamente, la respuesta más escogida ha sido la más favorable a nuestro proyecto de mejora, con un 72%, indicando una adecuada cantidad de tiempo dedicada a la realización de las mencionadas prácticas.

GRÁFICO 3. Resultados conjuntos de las cuatro titulaciones para la tercera pregunta planteada, del curso 2023/2024.



Fuente: elaboración propia

La última cuestión concerniente al tema que nos ocupa en estas páginas abordaba la metodología seguida en la realización de las actividades, con el siguiente enunciado: “Sobre el sistema empleado para las prácticas, mediante el empleo de cuestionarios y, en ocasiones, la lectura de documentos o el visionado de fragmentos audiovisuales...”, las cinco posibles opciones entre las cuales decidir eran:

- a. Me he sentido poco motivado/a y preferiría tener un sistema tradicional.
- b. Lo considero levemente útil, sin estar seguro/a de si es mejor que el sistema tradicional.
- c. Creo que es un avance conveniente, sin más.
- d. Me ha servido para motivarme y para desarrollar mejor las competencias esperadas.
- e. Lo considero una opción muy positiva, siendo uno de los puntos fuertes de la asignatura.

Nuevamente, analizando el Gráfico 3 vemos una considerable predominancia de la respuesta D, correspondiente a un 57%, que implica una buena acogida de la metodología empleada durante las sesiones dedicadas a las actividades. Esta opción viene seguida de la E, que califica la innovación como “muy positiva” y como un aspecto a destacar dentro de la materia. Destaca, asimismo, que la respuesta A, notablemente la más negativa, no recibió respuesta alguna de las 105 personas que participaron en los cuestionarios de satisfacción.

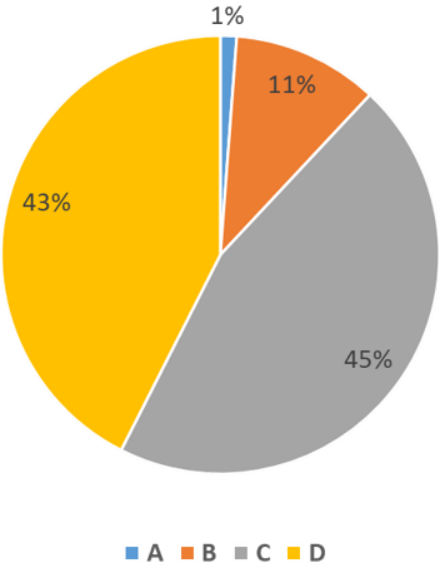
5. DISCUSIÓN

Una vez obtenidas las estadísticas correspondientes al curso académico 2023/2024, nuestro objetivo era unirlas a las del año precedente, 2022/2023. De este modo, no solamente se obtenía una mayor cantidad de población con la cual cotejar la recepción por parte del estudiantado, sino también el ampliar, a lo largo del tiempo, la evaluación realizada, con tal de iniciar un análisis anual que nos permita extraer conclusiones a lo largo del tiempo. Esto nos ha permitido unir las 105 participaciones

de esta anualidad a las 61 del año pasado, para conformar un número total de respuestas de 166. Así, podemos obtener datos estadísticos de carácter más global que abren a su vez la posibilidad de evaluar la posibilidad de integrar la gamificación y metodología aquí seguidas de un modo más permanente.

Antes de proceder al desglose de los datos unificados, es fundamental hacer constar que, a lo largo de los dos años en los que hemos realizado nuestro estudio, todos los cuestionarios de satisfacción que en los que el alumnado ha participado han sido anónimos y, al fin de poder después efectuar una revisión conjunta de todos los resultados, las preguntas y respuestas planteadas eran asimismo iguales a lo largo de los dos años.

GRÁFICO 4. Resultados conjuntos de las cuatro titulaciones para la primera pregunta planteada, de los cursos 2022/2023 y 2023/2024.

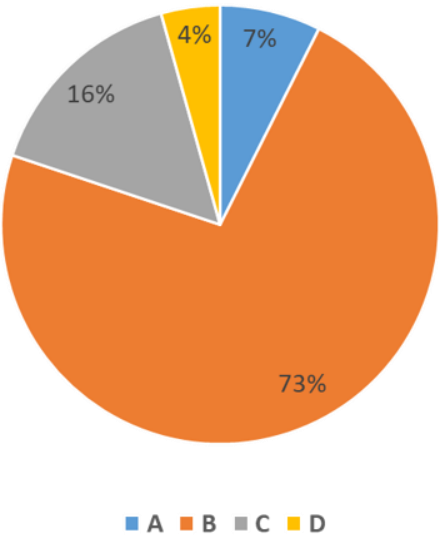


Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 4 pueden verse los datos unidos correspondientes a la primera pregunta en las dos anualidades. Vemos, sobre todo en comparación con el Gráfico 1 arriba mostrado, una composición muy similar, algo que, podemos adelantar, se repite en las próximas dos

representaciones sectoriales que detallaremos a continuación. Si bien, al emplear los datos compuestos de los dos cursos sí que aparecen más respuestas de la opción A, estas representan solamente un 1%, mientras que la conjunción de las respuestas C y D se aproxima a los valores ya vistos, con un 88% en total.

GRÁFICO 5. Resultados conjuntos de las cuatro titulaciones para la segunda pregunta planteada, de los cursos 2022/2023 y 2023/2024.



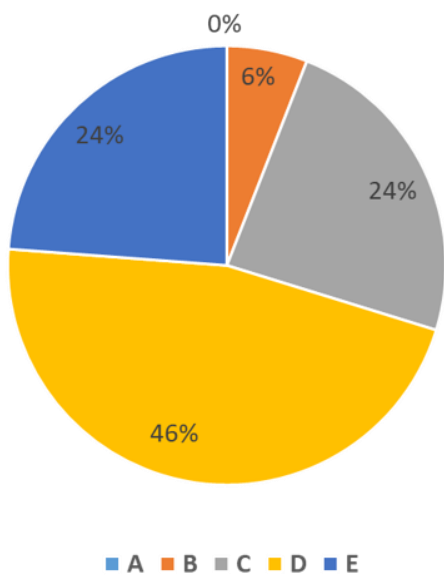
Fuente: elaboración propia

El Gráfico 5 guarda también una considerable similitud con el Gráfico 2, donde puede apreciarse un ligero aumento en la opción B (73%, un 1% más), con un descenso de la C y el correspondiente incremento de las otras dos opciones, implicando que en la pasada anualidad los resultados, si bien buenos, no fueron tan buenos como en la presente.

El último de los diagramas presenta, del mismo modo a los dos antecedentes, una composición muy similar a su correlativo, el Gráfico 3. Tal y como puede apreciarse, aumentan de un modo perceptible tanto la respuesta B como la E, a costa, sobre todo, de la opción más escogida, la D. Ello implica que, en conjunto, existe una mayor aceptación neutra, viendo la mejora como algo adecuado y, al mismo tiempo, también hay

una reacción de cariz más positivo, pasando de un 19% en el curso 2023/2024 a un 24% en las dos anualidades estudiadas.

GRÁFICO 5. *Resultados conjuntos de las cuatro titulaciones para la segunda pregunta planteada, de los cursos 2022/2023 y 2023/2024.*



Fuente: elaboración propia

Los datos y su correspondiente representación gráfica anterior nos permiten colegir que, por parte del estudiantado de diferentes titulaciones existe una aceptación muy positiva ante las dinámicas de gamificación en el estudio de la Historia. A su vez, ello nos permite colegir que, al respecto de este tipo de materias, los y las discentes de este tipo de materias muestran una clara predilección de un enfoque más teórico práctico, huyendo de la docencia magistral y de la excesiva memorización de contenidos que ha sido parte característica de este tipo de asignaturas hasta fechas recientes.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los datos mostrados anteriormente, podemos afirmar que la implementación de una innovación educativa basada en la gamificación ha supuesto un aumento considerable de la participación y motivación

estudiantil. El uso de herramientas como la plataforma Socrative ha promovido un mayor dinamismo en el entorno de aprendizaje, gracias a las actividades interactivas que han fomentado que el estudiantado se involucre activamente en el proceso educativo. Asimismo, la estructura de las prácticas, basada en cuestionarios y actividades gamificadas, ha generado una participación más significativa y constante a lo largo del curso.

Los resultados extraídos de las diferentes encuestas anónimas de satisfacción indican una percepción muy positiva de la mencionada experiencia educativa. La combinación de las respuestas favorables en los dos cursos académicos no desciende en ningún caso del 70%, y en la primera y segunda de las preguntas mostradas se aproxima o incluso supera el 90%. Todo ello refuerza la idea de que la metodología aquí presentada no solo es efectiva, sino que también es bien aceptada y recibida por el alumnado. Es por ello que el enfoque de aprendizaje experiencial, que combina teoría y práctica, ha sido bien valorado, permitiendo una mayor satisfacción general. La aplicación de estos cambios en materias tradicionalmente dominadas por los contenidos teóricos sirve también para alterar la concepción habitual que se tiene sobre ellas, como es el caso de la historia.

Los cuestionarios gamificados utilizados durante el curso no solo han permitido evaluar los conocimientos adquiridos de manera continua, sino que también han facilitado la retroalimentación en tiempo real. Esto ha permitido al profesorado ajustar el proceso de enseñanza según las necesidades de los y las discentes, asegurando un seguimiento más preciso y personalizado del progreso a lo largo del desarrollo de la materia. Es por ello por lo que podemos concluir que este tipo de actividades, ya sean mediante la plataforma que nosotros hemos empleado u otra que permita funcionalidades similares, sirven como una excelente y efectiva herramienta de seguimiento de la docencia y evaluación.

A través de la comparación de los resultados obtenidos entre los cursos 2022/2023 y 2023/2024, podemos confirmar la efectividad de la mejora introducida y, con ella, de las estrategias gamificadas en términos de motivación y satisfacción. Los datos extraídos gracias a las encuestas anónimas efectuadas durante los dos años consecutivos muestran la sostenibilidad de este enfoque. Por último, estudios futuros con la metodología aquí empleada nos permitirán discernir, como los resultados

parecen apuntar en la actualidad, el alcance del impacto positivo que provee la gamificación aplicada a largo plazo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Resulta fundamental mencionar que la investigación presentada en este trabajo ha contado con el apoyo financiero de la Unidad de Formación e Innovación Educativa (UFIE) de la Universitat Jaume I (UJI). Este respaldo se enmarca dentro del proyecto de innovación docente Implementación de estrategias de gamificación positiva en la Historia de los Países de Habla Inglesa. Metodología de participación activa con perspectiva de género en las materias de Historia Moderna (52245/24), imbricado dentro del grupo “Innovación Educativa en Historia Moderna” (IEHM).

8. REFERENCIAS

- Bicen, H., y Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(02), 72-93.
- Calvo-Ferrer, J. R. (2017). Educational games as stand-alone learning tools and their motivational effect on L2 vocabulary acquisition and perceived learning gains. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 264-279. <https://doi.org/10.1111/bjet.12387>
- Cuevas Monzonís, N., Cívico Ariza, A., Gabarda Méndez, V., y Colomo Magaña, E. (2021). Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior. *ReiDoCrea*, 10(16), 1-12. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66757>
- Del Canto, E., & Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Costa Rica)*, 3(141), 25-34.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernandez-Sanz, L., Pagés, C., y Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>

- Fontalvo, I. M. S., Monroy, L. A. G., y Ariza, S. J. E. (2020). Metodologías cualitativas en la investigación educativa (1st ed.). Editorial Unimagdalena. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1m0khzr>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Sage Publications.
- Hung, H. T. (2018). Gamifying the flipped classroom using game-based learning tools. *Reflections on English Language Teaching*, 17(1), 1-14.
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Wiley.
- Lozada, C., y Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124.
- Marín, B., Frez, J., Cruz, J., y Genero, M. (2019). An empirical investigation on the benefits of gamification in programming courses. *ACM Transactions on Computing Education*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.1145/3231709>
- Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29.
- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. O'Reilly Media.

EL ALUMNADO CREADOR-RECEPTOR

MARÍA ROCÍO RUIZ-PLEGUEZUELOS
Investigadora independiente

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores continuamente buscamos nuevas herramientas o instrumentos que nos ayuden a explicar nuestra materia y, sobre todo, a interesar al alumnado. Son estas razones por las que, en los últimos tiempos, se han hecho múltiples propuestas en las que los discentes recibían la teoría y las prácticas, sobre cualquier materia, de modos muy distintos a los que se proponían en educación en tiempos pasados; superando, de esta manera, las tradicionales lecciones en las cuales el profesorado se limitaba a exponer y explicar conocimientos sin tener apenas en cuenta la participación de los alumnos o su implicación en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todos los sectores educativos se habla continuamente de la necesidad de cambio, de mejorar la calidad del sistema, de adecuar la enseñanza a la realidad sociocultural en la que vivimos, etc. La idea de cambio es una constante en el ámbito educativo. (...) De esta manera, conceptos como el de innovación, cambio, mejora o reforma aparecen de forma constante en el discurso de la mejora educativa. (Pérez Sancho *et al*, 2014, p.14).

Una de las soluciones para atraer a nuestros estudiantes y que, sin duda, ha tenido mayor aceptación es el recurso de la gamificación. A través de diferentes juegos, aplicados tanto en primaria como en secundaria, e incluso en los primeros años de la etapa universitaria, se ha conseguido llegar a más alumnado y que, además, respondan de una forma más activa ante este tipo de ejercicios. Los resultados de la gamificación en el aula suelen ser positivos en la mayoría de los casos, por lo que queda demostrado, bajo nuestro punto de vista, que este tipo de herramientas son bastante útiles en la enseñanza; no sólo como medio de transmisión de conocimientos, sino para devolver el interés al estudiante o para

atraerle hacia nuevos campos de conocimiento que hasta ese momento habían pasado desapercibidos para ellos o desdeñados por no haber tenido un contacto adecuado con los mismos.

Otro de los recursos, que se pueden usar en la enseñanza, es el cine. Algunos profesores de secundaria, y otros universitarios, utilizan el cine en el aula como una eficaz herramienta para completar su temario o para explicar una parte del mismo. De hecho, fue nuestra propuesta en el artículo de 2023: *Luces, cámara, acción: El cine como recurso para la enseñanza de la historia*.

Filgueira Arias y San Juan Fernández apostaban por los asistentes de voz como herramienta educativa, concretamente Alexa, aunque aplicada al ámbito universitario: “El asistente virtual de Amazon cuenta con múltiples aplicaciones en el entorno educativo: sirve de traductor en tiempo real, ayuda a hacer operaciones matemáticas, lleva un exhaustivo registro de las fechas de los exámenes” (2020, p.19).

En este caso proponemos ir más allá. No queremos buscar y preparar recursos para trabajar áreas de conocimiento con nuestros discentes, sino que apostamos porque sean ellos mismos los que creen sus propios recursos o herramientas para alcanzar el conocimiento. Se trata de innovar, pero siempre teniendo presentes una serie de objetivos y partiendo de unas ideas de base. Debemos tener en cuenta que no se trata de usar herramientas por hacer cambios en la programación sin ningún tipo de fin concreto, los objetivos deben estar claros y el trabajo de tutorización ha de ser exhaustivo. En este artículo nos vamos a centrar en la enseñanza de la Historia, aunque las propuestas se pueden aplicar a otros campos. Además, queremos destacar el hecho de que las actividades o propuestas que se exponen en este trabajo tratan de ser interdisciplinarias y de cumplir con los ODS. No se quiere enseñar una materia concreta sino la relación, en este caso de la Historia, con otras como la Geografía, el Arte, la Ciencia, la Tecnología, la Literatura o la Música. Nuestras propuestas abogan también por la unión entre los hechos históricos pasados y su conexión con las problemáticas y situaciones actuales; además nos interesa que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos a su vida cotidiana; pongamos por caso el tema de la

protección a la mujer o el hambre en el mundo. En definitiva, queremos conectar al alumnado con la Historia y con la vida cotidiana.

(...) cuando hablamos de innovación en el ámbito educativo nos estamos refiriendo no solo a cambiar las cosas sino a intentar mejorar la calidad educativa o a dar respuestas a problemas concretos (...) atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, intervención en problemas de disciplina, intención de promover un tipo de educación más personalizada, etc.

La innovación, pues, ha de ser un cambio que produzca una mejora en el seno del aula. (Pérez Sancho, Fernández Díaz y Martínez de la Muela, 2014, p.15).

Como nos advierten las autoras no se trata de hacer cambios sin más, sólo para aparentar que hemos modificado una parte de nuestro proceso de enseñanza, sino que esas herramientas o recursos que usemos deben tener unos fines definidos que vinculen a nuestros estudiantes con unos conocimientos determinados.

Para que nuestro grupo-clase obtenga conocimientos sobre una materia podemos emplear una o varias de las propuestas que exponemos a continuación:

- Realizar un corto documental o de ficción sobre un personaje o hecho histórico.
- Escribir e interpretar un teatro o microteatro basado en la Historia.
- Hacer un *podcast* sobre algún aspecto histórico y compartirlo con los demás.
- Participar en un *escape room* sobre Historia.
- Hacer un concurso de relatos cortos o microrrelatos sobre un personaje o hecho histórico propuesto.
- Crear un cómic ambientado en algún hecho o personaje histórico concreto.

En cualquier caso, serán ellos los que elaboren su documental, *podcast*, *escape room*, etc. Siempre partiendo de una base que el profesor se encargará de exponer, con unos objetivos definidos y acompañados del

asesoramiento y las sugerencias del profesor sobre los recursos que se pueden usar para construir y alcanzar los conocimientos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos marcamos con cada una de nuestras propuestas son los siguientes:

- Mostrar cómo a través de actividades creadas por el propio alumnado se puede conseguir que adquieran conocimientos sobre una materia.
- Usar todos los medios de los que se disponen (ordenadores, tabletas, entorno, recursos naturales...) y convertirlos en recursos didácticos.
- Enseñar a nuestros alumnos a construir su propio conocimiento usando múltiples herramientas y actividades.
- Destacar que esta forma de enseñanza ayuda a completar los conocimientos en una materia determinada, mantiene el alumnado activo y contribuye a la adquisición de elementos transversales e interdisciplinares, destacando el papel de la lengua tanto en la expresión oral como en la escrita, así como a la adquisición de los ODS.
- Ayudarles a distinguir lo importante de lo superfluo.
- Enseñarles a colaborar y a coordinar un trabajo, aprovechando lo mejor de cada uno de sus componentes y, sobre todo, divertirles.

Es apreciable como la falta de participación de los jóvenes se debe a una desconfianza en el sistema establecido. Si estamos construyendo los nuevos ciudadanos del mañana, hay que afrontar nuevos caminos y alternativas como gran reto de futuro de orden político en nuestro país. Todo pasa por conocer de primera mano los gustos y pretensiones de nuestros jóvenes para, en la medida de lo posible, con tutorización de ciertas actividades facilitar y promover su participación activa y auténtica tanto en el ámbito social como en el laboral. (Sánchez Domínguez, 2023, pp.262-263).

Como nos comenta Sánchez Domínguez debemos saber qué es lo que le gusta al grupo-clase que tenemos, sólo así podremos hacer propuestas que despierten el interés en nuestros discentes por conocer, por saber acerca de un personaje histórico o de unos acontecimientos históricos. Nos interesa que el alumnado cambie su visión sobre qué es la materia de Historia, que entienda que no es algo aislado, sino que tiene conexiones tanto con las artes como con las ciencias; por ello creemos que nuestras propuestas de trabajo pueden contribuir a que se tenga un enfoque más amplio sobre qué es Historia y cuáles son sus agentes. Un relato, un *escape room*, un documental o un cómic, entre otros, pueden hacer que la colaboración entre los miembros de una clase mejore y que genere nuevas propuestas o ideas para la obtención de conocimientos. En cualquiera de las propuestas podemos insertar los ODS, principalmente trabajaremos el 4 (educación de calidad), el 5 (igualdad de género), el 10 (reducir inequidades), el 16 (paz, justicia e instituciones fuertes) y el 17 (alianzas para conseguir los objetivos).

3. METODOLOGÍA

Para cumplir con nuestro objetivo de presentar propuestas que ayuden a difundir los contenidos de Historia entre nuestro alumnado, pasaremos a explicar cada una de las actividades, cómo se pueden plantear, desarrollar y qué ventajas o desventajas tienen; así como también señalaremos el nivel adecuado para hacerlas, a quiénes debe dirigirse, en qué momento debemos aplicarlas y cuál debe ser el papel del profesor en cada una de estas propuestas.

En resumen:

- Analizaremos las distintas actividades planteadas y su utilidad.
- Expondremos las enseñanzas que se pueden adquirir a través de ellas.
- Mostraremos cómo organizar estas propuestas y cómo llevarlas a cabo, haciendo un buen uso de las mismas.

- Hablaremos de su eficacia y plantearemos en qué momento del curso y en qué niveles educativos usarlas.
- Expondremos el papel del profesor en dichas actividades.
- Comentaremos el trabajo previo y los resultados que podemos obtener.
- Hablaremos sobre cómo evitar que nuestros alumnos hagan contenidos erróneos que no mejoren su proceso de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

Hemos hablado de la importancia de innovar en el aula siempre teniendo como fin la mejora educativa. Hemos planteado un cambio sustancial en el papel del discente. Ya no es sólo receptor sino creador. Esta modificación en el rol de los estudiantes supone un gran esfuerzo, tanto por parte del profesorado como por parte de los discentes. Sin embargo, creemos que es importante que el alumnado se implique de una forma mucho más activa en el proceso de aprendizaje. Su papel activo como creador de actividades puede hacer que tenga mayor ilusión por conocer, descubrir, compartir conocimientos, etc. Como ya hemos comentado, necesitamos saber qué es lo que le gusta a nuestro grupo-clase, para ello podemos hacer un cuestionario previo para poder elegir la propuesta o propuestas que más interés pueda suscitar o que genere mayores beneficios académicos.

Pasemos a comentar las distintas actividades que podemos usar para que nuestros estudiantes consigan alcanzar conocimientos en la materia de Historia. La primera propuesta es la realización de un corto documental o de ficción en el que nuestro alumnado adquiera conocimientos sobre un personaje o hecho histórico. La idea es que les propongamos distintos personajes o acontecimientos históricos y que escojan uno para hacer un corto que puede ser documental, es decir que se expongan los hechos históricos, o de ficción, en el cual los alumnos interpreten a personajes históricos. Incluso, pueden inventarse personajes actuales que interactúen con otros históricos.

(...) Al pertenecer nuestros alumnos a una generación diferente, fascinada completamente por lo visual y, en gran medida, por lo audiovisual, se fijan muchísimo más en imágenes que en textos escritos, y si es con material audiovisual, aún mejor. Por esta razón, a la hora de impartir nuestras clases será mucho más fácil atrapar y mantener la atención de nuestros estudiantes si utilizamos vídeos, o escenas de obras cinematográficas, en nuestras explicaciones que si utilizásemos presentaciones escritas. (Carrión Morillo, 2022, p. 40).

Lo que se pretende con esta actividad es que comprendan la mentalidad de una época, el desarrollo y las consecuencias de unos hechos determinados y/o la personalidad de determinadas figuras de la historia.

Por ejemplo, podríamos proponer el caso de Antonio Pérez al alumnado de segundo de E.S.O. o el asalto a la Bastilla a cuarto de E.S.O. Nos puede servir de ejemplo la película *Un astronauta en la corte del rey Arturo* de Disney; en la cual un astronauta, por error, viaja hacia atrás en el tiempo. Como consecuencia se verá atrapado en el pasado medieval, concretamente en la mítica corte del rey Arturo. Tanto el rey como sus súbditos quedarán asombrados y aterrorizados ante los inventos técnicos que el astronauta les muestra. También nos puede servir de ejemplo cualquier episodio del *Ministerio del Tiempo* donde personajes del siglo XXI interactúan con personajes históricos de siglos pasados. En cualquier caso, ambas obras nos sirven para hacerles entender a nuestros discentes cómo ha evolucionado la forma de pensar, y las grandes diferencias que hay entre las distintas épocas históricas. Conseguiremos así que preparen su corto audiovisual, sabiendo de antemano las dificultades de entender y/o mezclar elementos de distintas épocas.

Albacete Gómez-Calcerrada y Rodríguez Velasco nos proponen el documental como herramienta para el aprendizaje de Historia del Arte, aunque en el ámbito universitario. “El objetivo del proyecto es, mediante la transversalidad de la comunicación audiovisual y la historia del arte, acercar a los alumnos a una de las figuras más relevantes del arte actual en la pintura de género histórico” (2020, p.44). También para la universidad, Togores Sánchez apuesta por esta herramienta como medio para alcanzar el saber histórico. “Los seminarios y talleres de “historia vivida” tienen la finalidad de HACER VIVIR, LA

EXPERIENCIA de ciertos hechos, trabajos, técnicas del pasado, facilitando la comprensión del hecho histórico” (2017, p.124).

Hemos dicho que nos limitaríamos a los contenidos de Historia, pero, igualmente, estas propuestas sirven para otras materias como Literatura, Ciencias, Geografía, etc. Si, por ejemplo, quisiéramos abordar el problema del agua con un alumnado de tercero de E.S.O. podríamos proponer un documental en el que se planteen las dificultades para los cultivos de regadío en Andalucía e incluso, si el entorno es rural, podrían incluir testimonios de familiares dedicados a la agricultura.

Otra propuesta similar es la de realizar un teatro o microteatro basado en un determinado acontecimiento o en un personaje de la Historia. Un teatro sobre el enfrentamiento entre César y Pompeyo sería un buen ejemplo para el aprendizaje de la Historia de Roma para primero de E.S.O y para destacar la importancia de la Península Ibérica para los romanos.

La tercera propuesta es un *podcast*. En este audio se puede hacer un breve estudio sobre el viaje de Magallanes-Elcano alrededor del mundo o repasar algunos hechos como los desencadenantes de la Primera Guerra Mundial. En el primer caso la propuesta sería adecuada para los de segundo de E.S.O, aunque también podría hacerse con estudiantes de segundo de Bachillerato de Historia de España. En el segundo caso, podría aplicarse para los estudiantes de primero de Bachillerato de Historia del Mundo Contemporáneo. Este audio creado por un grupo determinado de alumnos puede servir de repaso al resto de la clase.

Una actividad de *escape room* sobre Historia siempre resulta divertida y podemos hacerlo coincidir con la finalización de una situación de aprendizaje o con una efeméride.

Los Escape Room son actividades lúdicas que están teniendo un gran auge en los últimos años. Estos juegos se basan en una narrativa o historia, que contextualiza la sala de escape, de la que tienen que escapar los participantes en el equipo. Esta sala de escape está organizada en diferentes espacios, en este caso virtuales, a los que se puede acceder consecutivamente después de resolver un problema o un enigma complejo a partir de una serie de pistas. (López del Hoyo *et al*, 2022, p.172).

El *escape room*, puede hacerse tanto en formato virtual como en formato real; en nuestra aula o en otro lugar que acondicionemos para dicho juego. En esta actividad podemos mezclar nuestro grupo-clase con otros del mismo u otros niveles. Los objetivos principales son siempre que el alumnado comprenda la importancia de los hechos, descubrimientos, personajes,...por ejemplo, se podría hacer un *escape room* sobre Historia en un segundo idioma, como puede ser el inglés. Podríamos desarrollar esta actividad entorno a la revolución industrial y su origen en Inglaterra, enfocado principalmente a cuarto de E.S.O o para el de primero de Bachillerato de Historia del Mundo Contemporáneo. Otra opción sería hacer un *escape room* en colaboración con el profesorado de Lengua y Literatura para tratar el contexto histórico y los escritores del llamado Siglo de Oro. En esta situación el alumnado sería de segundo de E.S.O.

Para la puesta en marcha de esta innovadora metodología, es necesario que el docente defina los roles y transforme la información en conocimiento a través de pruebas motivadoras y bien diseñadas. Así mismo, será fundamental que la temática elegida sea de interés para el alumnado para que se implique en la actividad. (García Lázaro y Fernández Batanero, 2023, p.79).

En nuestro caso, el *escape room* sería diseñado por los propios alumnos a partir de unos contenidos prefijados por el profesor. Podemos dividir el aula en dos grandes grupos que se ocupen de hacer dos propuestas diferentes o bien, si lo hacemos conjuntamente con otra clase, diseñar uno para que lo resuelvan los de la otra clase y, al contrario.

Nuestra quinta propuesta es crear un relato corto o microrrelato sobre un personaje determinado o un hecho de la Historia. Incluso podemos combinar el relato con ilustraciones. De tal forma que, el resultado combine distintas materias o ámbitos del conocimiento. En esta ocasión, sería interesante aplicarlo, principalmente, en los cursos de la E.S.O. Podríamos proponer como personaje del relato a Alejandro Magno para primero de la E.S.O. o a Napoleón para el alumnado de cuarto de la E.S.O.

Nuestra última propuesta, bastante divertida y creativa, es la de hacer un cómic, en el cual los personajes históricos pueden combinarse con otros ficticios. Incluso, podemos recurrir a un personaje que haya cambiado la historia pero también la ciencia. Podemos proponer un cómic sobre la vida de Darwin. Si escogemos a este personaje, podríamos colaborar con la materia de Biología y Geología del nivel de cuarto de E.S.O. El cómic puede ser en versión humor, como los archiconocidos personajes de los años sesenta de Astérix y Obélix que nos muestran el mundo romano, o como el que se realizó para la revista juvenil *Esther* sobre el compositor italiano Verdi en los años ochenta; o similar a la novela gráfica, mucho más recientemente realizada, sobre el personaje de Cuitláhuac.

4.1. ¿CÓMO REALIZAR ESTAS PROPUESTAS?

El primer paso, como ya hemos apuntado anteriormente, es el de conocer las inquietudes e intereses de nuestros estudiantes. Podemos hacer un cuestionario previo para saber qué conocen o qué desconocen sobre determinados personajes y/o hechos históricos.

Tras una revisión del cuestionario, debemos diseñar las propuestas que creamos más adecuadas y que pueden encajar mejor con nuestra clase. Después, debemos hacer una presentación con las ideas previas de donde deben partir y los objetivos claramente definidos que se deben alcanzar. Acompañado por recursos de bibliografía y webgrafía adecuados para que el alumnado pueda crear sus proyectos de una forma correcta. El siguiente paso es el de formar grupos mixtos con inteligencias múltiples. Se trata de sacar el máximo partido de cada uno de los componentes de dicho grupo.

(...) para un mejor rendimiento del alumnado, y en base a las características propias del grupo-clase, se dividirá a los discentes en 6 grupos de 5 alumnos cada uno. Esta división en grupos de trabajo no la realizarán los alumnos, sino que será el docente quien, en base a las calificaciones obtenidas en la asignatura el curso anterior, haga las agrupaciones. De esta forma, el profesor/a se asegurará de que todos los grupos estén compuestos de forma equitativa, así como de que en cada uno de ellos se encuentren diferentes tipos de inteligencias y capacidades. (Escolano Martínez, 2021, p.188).

Para alguna o varias de las propuestas además podemos ponernos de acuerdo con otros miembros del profesorado y hacer proyectos conjuntos que resultarán más enriquecedores.

4.2. ¿EN QUÉ MOMENTO PODEMOS APLICAR ESTAS ACTIVIDADES?

Cualquiera de las propuestas podemos hacerlas como parte de una situación de aprendizaje o como colofón de ella. Dependerá del nivel en el que vayamos a desarrollar nuestra actividad, de los conocimientos previos de los que partamos, del nivel cultural de nuestro alumnado, etc.

4.3. ¿EN QUÉ NIVELES SE PUEDEN APLICAR?

En realidad, podemos aplicarlos a cualquier nivel educativo, pero quizá en la secundaria resulta más adecuado; aunque, realmente, dependerá de cómo hayamos planificado nuestro año académico. Una misma propuesta puede ser aplicada tanto en algún curso de la E.S.O. como del Bachillerato, aunque, por supuesto, el nivel de profundidad sobre el tema o temas tratados dependerá del nivel en el que nos encontremos y de la base de la que partamos con nuestra clase. En el caso de segundo de Bachillerato nos encontramos con que tenemos un tiempo más limitado, porque tiene que prepararse para las pruebas de acceso a la universidad; en este contexto, la propuesta que se ajusta más a esa escasez de tiempo es el *podcast* que, además, puede servir de repaso y, a la vez, puede dar lugar a otra actividad importante: el debate. Arellano nos comenta acerca de esta actividad:

Es una discusión con base a ideas contrapuestas sobre un tema, las cuales se sustentan y defienden por dos personas o dos grupos, bajo la guía del docente que hace de interrogador, éste incentiva a los estudiantes mediante preguntas y sugerencias estimulantes.

La finalidad del debate no es el de “comprobar o evaluar el aprendizaje” sino el de promover la participación activa a través de la confrontación de ideas, fomentando la autonomía del educando, al prepararlo para poder defender su pensamiento y posiciones, ante temas controversiales. (Arellano, 2011).

Otra de las propuestas que podemos unir con una actividad de debate es la del corto; a partir del visionado, el profesor puede generar un debate entre el grupo creador y el resto de la clase.

Vemos que es posible unir varias de las propuestas comentadas anteriormente o incluso generar una o varias actividades nuevas a partir de ella. Las posibilidades que se nos ofrecen son bastante amplias y adaptables a las distintas circunstancias que podemos encontrar en el aula.

4.4. ¿CUÁL DEBE SER EL PAPEL DEL PROFESOR?

El profesor debe actuar como mediador entre los conocimientos y el alumnado. Ha de ser una guía para los estudiantes, supervisando y aconsejando, cuando sea necesario, pero debe darles libertad para crear y desarrollar las actividades propuestas. Esto no significa que no haya una tutorización exhaustiva por parte del mismo o que no intervenga y corrija lo que sea necesario, por el contrario, el trabajo del profesor es amplio porque debe planear las propuestas, supervisarlas y rectificarlas cuando sea necesario. Por otra parte, queremos remarcar que la realización de las propuestas expuestas en este artículo, no significa que el profesor abandone su papel de creador de actividades; lo ideal es que vaya combinando todas ellas para desarrollar ciertos aspectos de la materia.

En el caso de que se quiera hacer una actividad de forma conjunta con otra u otras materias, el profesor deberá hacer un proyecto previo con los miembros de las otras asignaturas para que los objetivos sean de interés para todas las partes. El hacer una o varias de estas propuestas, o incluso combinar varias, va a depender del tiempo del que dispongamos para ello y del nivel del que se trate.

5. RESULTADOS

Cualquiera de las actividades propuestas es una herramienta útil para nuestros discentes; porque les ayuda a adquirir conocimiento y compararlo con otros. Debemos enseñar a nuestro alumnado que cualquier medio puede servir para comprender y/o explicar la Historia y que siempre deben tener en cuenta los recursos naturales y el entorno en el que están desarrollando sus estudios porque éstos son también fuentes de conocimiento.

(...) Aprender como acción. Es el proceso de incorporación de hechos, destrezas, competencias y métodos que pueden ser utilizados según la necesidad. Por ejemplo, demostrar lo aprendido mediante pruebas de “performances”, o necesidades que emergen del trabajo o de la vida corriente. (Casassus Gutiérrez, 2017, p.82).

Además, tenemos que insistir en el hecho de que no sólo van a adquirir saberes sino también valores como la colaboración, la igualdad, el respeto, etc. Con cada una de las propuestas se adquirirán elementos transversales, interdisciplinarios y los ODS. Nos interesa que los estudiantes vean la Historia como una fuente de información que les puede servir para entender y para afrontar las situaciones de su vida cotidiana.

5.1. ¿SON HERRAMIENTAS EFICACES REALMENTE?

Realmente, las actividades planteadas son muy eficaces por distintas razones:

- Aumentan el interés del alumnado, tanto por ser protagonista como por hacerlo con medios que conoce bien.
- Promueven la igualdad, puesto que los grupos se hacen con diferentes tipos de inteligencias.
- Generan la colaboración y la coordinación entre los distintos miembros de un grupo.
- Apuestan por la integración de valores y de los ODS.
- Ayudan a la transversalidad y la interdisciplinariedad, conectando las distintas materias y saberes.
- Amplían las ideas previas de los discentes acerca de un tema o personaje, abriéndole nuevos puntos de vista o perspectivas.

Para evitar los aspectos negativos como: distracciones, errores en las consultas, malos planteamientos, etc. debemos poner a disposición de nuestro alumnado una bibliografía y webgrafía adecuada para el tema o los temas que vamos a tratar. Podemos dar a elegir entre personajes y/o hechos, pero siempre buscando orientarles para que el conocimiento que obtengan sea adecuado a sus necesidades y se corresponda con la realidad histórica.

Además, debemos tener en cuenta la edad de nuestro grupo-clase para que cada una de estas propuestas esté de acuerdo a su nivel educativo y cultural.

Es importante recordar que no conviene abusar de este tipo de actividades; queremos ilusionar a nuestros estudiantes, hacerles personas responsables, comprometidas y eficaces, capaces de manejar cualquier herramienta o recurso para obtener información y ampliar sus conocimientos sobre la materia.

La mejor opción, bajo nuestro punto de vista, es una combinación de varias de estas actividades en distintos momentos a lo largo del curso académico. Tenemos que planificarlo en función del tiempo del que dispongamos y del nivel al que enfoquemos estas actividades. El cuestionario previo es un paso imprescindible para poder diseñar y escoger las actividades adecuadas que supongan una mayor implicación de nuestro alumnado. Si cumplimos los pasos descritos obtendremos, sin duda alguna, el éxito que buscábamos. Nuestros discentes saldrán fortalecidos con estas actividades porque se habrán sentido protagonistas, ya que ellos mismos han sido los creadores, y además habrán recibido esos saberes por canales muy diferentes a los usados normalmente, y que son para ellos mucho más divertidos y cotidianos.

Las actividades que se plantean, en líneas generales, tienen resultados positivos, pero también pueden implicar una parte negativa. Como cualquier propuesta innovadora hay una serie de peligros o desventajas que tenemos que evitar. En primer lugar, tenemos que tener muy claro que ese alumnado al que llamamos alumno-creador tiene que tener un profesor que tutorice las actividades; debemos evitar que caigan en errores o malinterpretaciones de la materia y, en nuestro caso, que tergiversen los hechos históricos. Tomemos como ejemplo a muchos padres y madres que hablan en inglés a sus hijos con la idea de facilitarles en el futuro la enseñanza de este idioma y, en muchas ocasiones, se consigue el efecto contrario. Es muy difícil quitar la mala pronunciación a nuestros alumnos cuando ya ha arraigado en ellos; o pongamos el caso de hechos históricos malinterpretados o falseados por desconocimiento, en determinados entornos de bajo nivel socio-cultural nos podemos encontrar que las madres y padres de nuestros estudiantes les inculquen ideas

erróneas acerca del pasado histórico, o con intenciones políticas como ocurre con los *youtubers* y ciertas fuentes de internet.

En segundo lugar, tenemos que tener siempre en mente la idea que comentábamos al inicio, la innovación nos ha de llevar a una mejora educativa. Si las propuestas o nuevas actividades que queremos hacer con nuestro alumnado no dan resultados positivos o si observamos que no están preparados para ser creadores, debemos asumirlo y ayudarles para que puedan alcanzar esos fines; no podemos obcecarnos con los cambios a toda costa. En conclusión, a la hora de planificar tenemos que saber qué grupo-clase tenemos delante y buscar los medios adecuados para que su aprendizaje sea el adecuado. Remarcar que no conviene abusar de este tipo de actividades y que debemos conocer los peligros que pueden acarrear para evitarlos. Sólo de esta manera podremos asegurarnos resultados positivos.

6. CONCLUSIONES

El profesorado debe servirse de todos los elementos que pueda considerar útiles para la transmisión del conocimiento; debe mantener al alumnado en actitud positiva y activa; ser mediador entre el conocimiento y los discentes, haciendo que el alumnado se implique de forma activa al ser creador y receptor al mismo tiempo. Queremos que sientan la Historia como algo cercano y vivo. El profesor además deberá supervisar y aconsejar, cuando sea necesario, en las diferentes actividades propuestas.

De lo que se trata, en definitiva, es de que nuestros pupilos conozcan el pasado histórico y sepan unirlo al presente y, más concretamente, a su vida diaria. En el camino del aprendizaje deben tomar conciencia de las consecuencias de determinados hechos y sentir que la Historia está viva, sabiendo las conexiones entre el pasado y el presente. Se trata de que nuestra materia sea cercana, objetiva, culta y, principalmente, divertida.

Con las propuestas planteadas habremos conseguido que el alumnado tenga un aprendizaje mayor, con mayor implicación por su parte; habremos logrado que se abran a nuevas ideas, que compartan conocimientos con otros que pueden ser de su misma clase o de otra; que sepan sacar partido a las destrezas de cada uno de los miembros de los grupos de

trabajo y a las conclusiones que se deriven de cada una de las actividades. Además, habremos incorporado los ODS de una forma natural, trabajándolos tanto con los distintos temas de la materia, como en el propio trabajo de los estudiantes. Conseguiremos que amplíen su vocabulario, que sepan expresarse de una forma correcta, tanto oral como escrita, y que comprendan que la Historia es mucho más que fechas y batallas.

7. REFERENCIAS

Artículos, monografías y novelas gráficas:

Albacete Gómez-Calcerrada, M. y Rodríguez Velasco, M. (2020). El documental como herramienta de innovación docente en la enseñanza de la Historia del Arte: Augusto Ferrer-Dalmau, pintor de batallas. En L.González Díez y J.L. Mateu Gordon (Coords.), II Congreso Interfacultativo de Innovación Docente. CIFID-2 (pp.43-45). Ceu ediciones.

Arellano, N. (2011). Estrategias para promover la convivencia y la interacción en el aula. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (70). <https://bit.ly/3Y9OG7M>

Carrión Morillo, D. (2022). Algunas razones por las que el cine clásico, como herramienta docente, es más recomendable que el cine moderno. En C. M. López Espadafor (Dir.), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales* (pp.39-52). Dykinson.

Casassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 81-95. <https://bit.ly/3ZXEKRI>

Escolano Martínez, S. (2021). Propuesta del método flipped classroom en base al temario de 2º de ESO en la asignatura de Geografía e Historia. En A. B. Barragán Martín, M. M. Molero Jurado, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Simón Márquez y J.J. Gázquez Linares (Comps.), *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales: Nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 179-196). Dykinson.

Filgueira Arias, C. y San Juan Fernández, M. (2020). Innovación educativa a través de los asistentes de voz: Alexa. En L. González Díez y J.L. Mateu Gordon (Coords.), II Congreso Interfacultativo de Innovación Docente. CIFID-2 (pp.19-20). Ceu ediciones.

García Lázaro, I. y Fernández Batanero, J. M. (2023). Escape room educativo para trabajar el cambio climático en educación primaria. En C. Gallego Vega, M. Puig Gutiérrez, A.J. García González, C. Chavarría Ortiz, J. Heredia Carroza, R. de la Fuente Martín, A. García Parejo, B. Hoster Cabo y J.E. Vilches López (Eds.), *Innovación docente. Mejora y calidad en educación. VI jornadas de innovación docente* (pp.78-82). Wanceulen editorial.

- López del Hoyo, Y., Puebla Guedea, M. y Gastón Faci, D.F. (2022). La cara oculta de la clase: Escape Room colaborativo en educación superior. En A. B. Barragán Martín, M. M. Molero Jurado, M.M. Simón Márquez, A. Martos Martínez y M.C. Pérez Fuentes (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (171-178). Dykinson.
- Pérez Sancho, C., Fernández Díaz, E. y Martínez de la Muela, A. (2014). *Atrévete a innovar. Recetas para diseñar proyectos de innovación docente*. Unir editorial.
- Sánchez Domínguez, J.L. (2023). Proyecto educativo “nuevas ideas”: más allá de la gamificación en el aula. En C. Gallego Vega, M. Puig Gutiérrez, A.J. García González, C. Chavarría Ortiz, J. Heredia Carroza, R. de la Fuente Martín, A. García Parejo, B. Hoster Cabo y J.E. Vilches López (Eds.), *Innovación docente. La ilusión docente como motor de cambio*. VII jornadas de innovación docente (pp. 261-268). Wanceulen editorial.
- Ruiz Pleguezuelos, M.R. (2023). Luces, cámara, acción: El cine como recurso para la enseñanza de la historia. En C. Bauçà de Mirabò Gralla, J. J. Matas Pastor, I. Capriles González, B. Pizà Mir (Coords.), *Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: La cultura que nos da forma* (pp. 415-431). Dykinson.
- Santaella, A. y De la rosa, M. (2020). *Cuitláhuac, el guerrero invicto*. Primera Alcaldía de Iztapalapa.
- Togores Sánchez, L.E. (2017). Elaboración de documentales de historia y talleres de “historia vivida”. En P.Campos Calvo-Sotelo y L.F. Alguacil (Coords.), *I Taller Interfacultativo de innovación docente* (pp. 123-124). Ceu ediciones.
- Vives, M. y Usero, A. (1985). Verdi. Esther, Año IV (108), 46-50.
- Películas y series:
- Mayberry, R. (director). (1979). *The Spaceman and King Arthur* [Un astronauta en la corte del rey Arturo] [película]. Walt Disney Productions.
- Olivares, J., Yubero, A., Roy, M. y Vigil, M. (Productores ejecutivos). (2015-2020). *El Ministerio del Tiempo* [serie de televisión]. Cliffhanger; Onza Partners; RTV

ARQUITECTURAS VIAJADAS COMO APRENDIZAJE CONTEMPORÁNEO

SÁLVORA FELIZ

Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El viaje como método de aprendizaje ha sido una práctica central en la formación arquitectónica desde tiempos atrás. A lo largo de los siglos, arquitectos de distintas épocas han recurrido al desplazamiento físico hacia obras arquitectónicas reconocidas realizadas por otros arquitectos/as como un medio para estudiar, no sólo la tectónica y la espacialidad, sino también las ciudades y culturas en las que se enmarcan, así como las construcciones circundantes de las que se rodean. Este enfoque empírico ha sido complementado por el uso de herramientas gráficas, como croquis y anotaciones, las cuales han facilitado la captación de ideas e impresiones que a menudo no pueden ser percibidas a través de imágenes o descripciones textuales. Lo que comenzó siendo una práctica obligada por la ausencia de la fotografía y otros soportes descriptivos, ha ido evolucionando con el paso del tiempo. En este sentido, con el avance de las tecnologías digitales y la proliferación de imágenes accesibles de manera remota, el papel de los viajes en la educación arquitectónica ha experimentado transformaciones significativas.

1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL VIAJE ARQUITECTÓNICO

La tradición del viaje como método de aprendizaje en la arquitectura tiene sus raíces en la antigüedad, cuando los arquitectos y constructores realizaban largas distancias para estudiar las obras monumentales de otras civilizaciones. Sin embargo, el concepto del "Grand Tour" surgió formalmente en el Renacimiento (Black, 1985) y se consolidó durante el siglo XVII y XVIII como una práctica formativa clave para la élite

europea, especialmente para los arquitectos. Algunos de los ejemplos que podemos aportar con referencia a estas prácticas de antaño (Moreno Mansilla, 2002) podrían ser el viaje de Montaigne en el siglo XVI que duró dieciséis meses, el de Soane de quince meses en el siglo XVIII o el Le-duc de dieciocho meses en el siglo XIX. Si la primera fotografía apareció en 1839, antes de esto la única manera de conocer obras afin-cadas en emplazamientos lejanos eran estos viajes de arquitectura, los cuáles tomaban mucho tiempo. La ausencia de medios de reproducción visual, hizo de estos viajes una necesidad ineludible para quienes deseaban desarrollar un conocimiento profundo del arte y la arquitectura.

Tras la aparición de las imágenes reveladas y con la evolución del transporte, se puede apreciar una reducción temporal en los viajes realizados por arquitectos. Es el ejemplo del viaje de Le Corbusier por Italia en 1907 que tuvo una duración de dos meses o el gran itinerario que realizó a Oriente a lo largo de nueve meses en 1911. También otros arquitectos recorrieron mundo, como puede ser el caso de Asplund que viajó por Italia durante cinco meses entre 1913-1914 o Kahn que exploró Europa a lo largo de diez meses entre 1928-1929. Como bien indica Tomás Gabarrón (2014), estos viajes han influido en la consolidación o cambios de tendencias en la obra de diferentes arquitectos/as. Para ello, el viaje debe nutrirse, no sólo del conocer, si no también de documentos que nos ayuden posteriormente a recordar aquello que hemos percibido o reflexionado.

1.2. LA IMPORTANCIA DEL DIBUJO Y EL CUADERNO DE VIAJE

Como evidencias de estos pensamientos llevados a cabo en desplazamientos destinados al aprendizaje arquitectónico, podemos encontrar recogidas situaciones que les interesaron a estos viajeros en diferentes formatos, como pueden ser fotografías de espacios de las ciudades visitadas, edificios o paisajes, así como retratos de ellos mismos. Además, antes y después de la aparición de las imágenes reveladas, podemos encontrar de forma asidua pequeños croquis acompañados de anotaciones, lo que les permitía recordar posteriormente ideas o percepciones. También se observan dibujos con otro tipo de información, como detalles constructivos o sombras arrojadas.

Estos documentos son de especial significancia puesto que muestran aquello por lo que el autor estaba interesado, lo que decidió reproducir con la mano. En este sentido, es evidente que el dibujo y el cuaderno de viaje han sido herramientas fundamentales en el aprendizaje arquitectónico a lo largo de la historia. La elaboración de estos documentos permite a estudiantado y profesionales registrar sus experiencias de manera personal, facilitando una comprensión más profunda de los entornos que exploraron. Así, los registros visuales se convierten en una herramienta crucial, ya que permiten una referencia rápida y accesible a las experiencias vividas, radicando el verdadero valor de un cuaderno de viaje en la capacidad del alumnado para incorporar sus propias observaciones y reflexiones a través del dibujo o anotaciones.

De esta manera, los cuadernos de viaje se convierten en espacios de exploración donde las percepciones, intuiciones y sensaciones pueden fluir libremente. Además, a través de este proceso, el estudiantado desarrolla su capacidad de observación y análisis (Bishop, 2012), al mismo tiempo que aprende a sintetizar la información visual y textual en un formato transmisible. Esta habilidad es esencial en la arquitectura, donde la comunicación es clave para transmitir intenciones y conceptos. No debemos olvidar que el acto de dibujar es, en sí mismo, un ejercicio de reflexión que invita al viajero/a a interactuar con su entorno de una manera más implicada (Pallasmaa, 2005). Las líneas trazadas contribuyen a una interpretación personal del espacio, un proceso que a menudo revela matices que pueden pasar desapercibidos en la mera observación pasiva.

El uso del cuaderno de viaje también fomenta una conexión emocional con los lugares visitados. Al plasmar sus impresiones y experiencias en un formato tangible, el alumnado desarrolla una relación más significativa con los espacios arquitectónicos que están habitando. En este sentido, a través del dibujo se convierten en narradores de su propia experiencia, capaces de articular sus reflexiones de manera visual y textual. Según afirma Harrison (2005), el cuaderno de viaje actúa como un puente entre la teoría y la práctica, facilitando un aprendizaje más dinámico y significativo. A su vuelta del viaje, el estudiantado puede utilizar estos documentos como recursos para reflexionar sobre sus

experiencias, compartiendo sus descubrimientos con sus compañeros/as y profesorado.

1.3. UN APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Como apuntan Cruz Guáqueta y Rodríguez Pedret (2017), algunas de las circunstancias que se propician en estos viajes son el descubrimiento del lugar, la modificación de la aprehensión del sujeto y, sobretudo, el condicionamiento de su aprendizaje, además de la maduración de un discurso propio. En realidad, un viaje podría recomponerse mediante el cúmulo de episodios y visiones fragmentarias que aportan esos documentos que se van recopilando o produciendo en la ruta realizada.

Este tipo de aprendizaje es difícilmente replicable mediante medios virtuales o materiales didácticos tradicionales. El contacto directo con las obras arquitectónicas permite al alumnado no sólo observar los detalles más tectónicos, sino también percibir factores más subjetivos y sensibles, así como sociológicos. Es en este sentido, los viajes arquitectónicos se distinguen como una herramienta única para desarrollar habilidades críticas en los futuros arquitectos/as.

La naturaleza del aprendizaje experiencial fomenta una conexión emocional y personal con el entorno, lo que influye en la adquisición de conocimiento de los/as futuros/as profesionales. Este vínculo se traduce en un mayor compromiso con su formación, al permitirles reflexionar sobre sus propias experiencias y cómo éstas se relacionan con la teoría arquitectónica aprendidas en el aula. A través de la interacción con diversas culturas y contextos arquitectónicos, el estudiantado no sólo amplía su conocimiento técnico, sino que también desarrolla una sensibilidad hacia las particularidades sociales y culturales que caracterizan a cada lugar. Este enriquecimiento de la perspectiva crítica es fundamental en un mundo globalizado, donde los arquitectos/as deben ser capaces de adaptar sus soluciones a realidades diversas y complejas. Por tanto, los viajes arquitectónicos no sólo contribuirán al desarrollo de competencias técnicas, sino que también jugarán un papel crucial en la formación de profesionales conscientes de su entorno.

1.4. EL VIAJE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Estas prácticas se han venido instaurando dentro de la disciplina arquitectónica, promulgándose así un conocimiento más certero de las obras construidas. En esta línea, estas actividades han sido incluidas también en las tareas de estudio de instituciones educativas, como es el caso de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República de Uruguay, donde desde 1945 se destina todo un año a viajar por el mundo. Esto ha implicado la elaboración de múltiples guías de viaje de diferentes países para facilitar la travesía del alumnado.

Por supuesto, otras instituciones educativas han adoptado el viaje como una herramienta pedagógica esencial para la formación de arquitectos/as. En América del Norte, universidades como la Universidad de Harvard y la Universidad de Columbia han incorporado programas de viaje en sus másteres en Arquitectura (tal y como se puede observar en los programas publicados en sus webs), donde el estudiantado visita ciudades especialmente representativas como París, Roma o Barcelona para estudiar directamente las intervenciones urbanas y los proyectos arquitectónicos que se vienen llevando a cabo. En Europa, la Universidad Técnica de Delft (Países Bajos) organiza seminarios itinerantes que incluyen visitas a diferentes ciudades, lo que permite al alumnado observar de cerca soluciones prácticas a problemas ambientales y sociales. En Asia, la Universidad de Tokio ha implementado viajes enfocados en el estudio de la arquitectura tradicional y contemporánea, para que el estudiantado comprenda la evolución arquitectónica en un contexto cultural específico.

De una manera más modesta, en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid se destina cada año la semana antes de Semana Santa a la actividad de Semana de Viajes. Ésta consiste en la realización de un itinerario para conocer arquitectura. Organizados normalmente por el Departamento de Proyectos Arquitectónicos, grupos de asignaturas de diferentes niveles del Grado en Fundamentos de la Arquitectura estructuran rutas en torno a sus intereses del curso. Esto ha implicado que, a lo largo de los años, el alumnado ha podido disfrutar de viajes en compañía de su profesorado a destinos como: Japón, China, Brasil, Holanda,

Alemania, Portugal, etc. Estas experiencias pedagógicas permiten al estudiantado desarrollar una visión más holística de la arquitectura.

1.5. DESAFÍOS E INTERROGANTES DE LA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Es evidente que los métodos de aprendizaje de una disciplina como la Arquitectura han variado profundamente en el transcurso de los últimos siglos. Sin embargo, por mucho que la virtualidad haya ganado terreno en el campo de la adquisición de conocimiento, no podemos negar que visitar, tocar u oler son acciones que nos permiten apreciar y entender variables *in situ* que no podemos discernir a través de una pantalla o un libro.

La integración de estas experiencias en la formación arquitectónica no está exenta de desafíos. Uno de los principales interrogantes que nos podríamos plantear como docentes es cómo equilibrar el aprendizaje práctico a través de los viajes con las limitaciones económicas y ecológicas actuales. El costo de los desplazamientos y la sostenibilidad pueden ser barreras significativas, especialmente cuando nos enmarcamos dentro de la educación pública. En esta línea, surge la pregunta de cómo los programas de viaje pueden adaptarse para ser inclusivos, garantizando que todo el alumnado, independientemente de su situación financiera, tenga la oportunidad de participar en estas experiencias enriquecedoras. Otra consideración importante es cómo evaluar adecuadamente los aprendizajes adquiridos durante los viajes, dado que muchos de estos conocimientos son subjetivos y difíciles de cuantificar. Estas cuestiones invitan a repensar la pedagogía arquitectónica contemporánea y a explorar nuevas formas de integrar la experiencia del viaje de manera que responda a los retos del presente y del futuro.

Para la presente investigación, se ha seleccionado un viaje específico de los desarrollados dentro de esta buena práctica de esta Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, llevándose a cabo un análisis de los aprendizajes adquiridos por el estudiantado.

2. OBJETIVOS

Se plantean como objetivos de la presente investigación:

- Detectar los elementos más significativos que el alumnado recoge durante un viaje programado.
- Clarificar cuáles son los nuevos conocimientos adquiridos mediante la observación *in situ* de la obra arquitectónica, ya fuera previamente estudiada o no.
- Determinar si el sentimiento de grupo es importante en la experiencia del viaje.
- Describir la relación entre estudiantado y profesorado fuera del espacio universitario.

3. CASO DE ESTUDIO

Para esta investigación se selecciona como caso de estudio un viaje realizado en la Semana de viajes de 2016 por la Unidad Docente Espegel, que impartía docencia en el segundo curso del Grado en Fundamentos de la Arquitectura de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Específicamente, en esta asignatura de Proyectos 3 participaban diariamente setenta y siete estudiantes, tres profesores y cinco asistentes.

FIGURA 1. Aula de la Unidad Docente Espegel en formato de corrección colectiva.



Fuente: Fotografía de la autora

Esta asignatura cuatrimestral se desarrolló entre febrero-mayo y sus contenidos se impartieron a modo de conferencias y trabajo de taller, donde se incluían correcciones colectivas e individuales. En el aula se trabajaba con diferentes formatos como maquetas, planos, referencias proyectadas, etc. Del mismo modo, se buscaban dinámicas que fomentasen el diálogo y el intercambio entre el alumnado, abogando por una educación más comunicativa y abierta.

Una de las actividades que se realizó fue un viaje de arquitectura de una duración de ocho días. A él asistieron treinta y cinco estudiantes, dos profesores y tres asistentes. El itinerario se desarrolló por Italia, Eslovenia y Croacia, comenzando en Venecia el 11 de marzo y concluyendo en la misma ciudad el 18 de marzo. Las paradas intermedias propuestas fueron:

- Ljubljana, Eslovenia _ del 11 de marzo por la tarde al 13 de marzo por la mañana.
- Zagreb, Croacia _ del 13 de marzo por la tarde al 14 de marzo.
- Split, Croacia _ 15 de marzo.
- Zadar, Sibenik y Rijeka, Croacia _ 16 de marzo.
- Trieste y Palmanova, Italia _ 17 de marzo.

FIGURA 2. *Itinerario del viaje de arquitectura.*

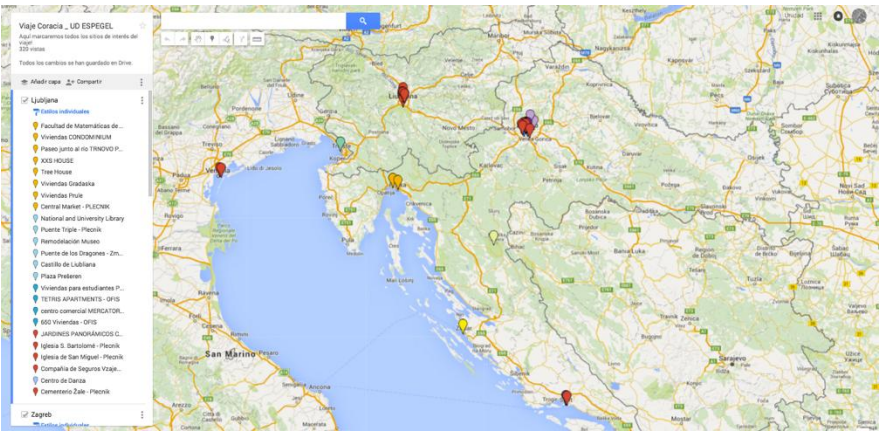


Fuente: elaboración propia

En este sentido, el viaje se define como un conjunto de puntos de encuentro entre el profesorado y el alumnado, por lo que este último tiene que organizar sus propios desplazamientos en tren o coche de alquiler. La independencia del estudiantado, por tanto, es un valor añadido a la dinámica desarrollada, que pretende que el alumnado forme parte de la experiencia de manera activa, tomando múltiples decisiones que le permitirán personalizar parte del viaje según sus intereses.

Para ello, se facilita la información de los futuros puntos de encuentro mediante Google My Maps, además de un listado de citas y un documento a modo de guía en el que encontrar información sobre las piezas a visitar, conformado por planos y fotografías. Del mismo modo, se incluye información adicional de obras de interés que no están incluidas en el itinerario programado, pero que pueden ser visitadas libremente por el estudiantado.

FIGURA 3. *Piezas arquitectónicas a visitar localizadas en Google My Maps*



Fuente: elaboración propia

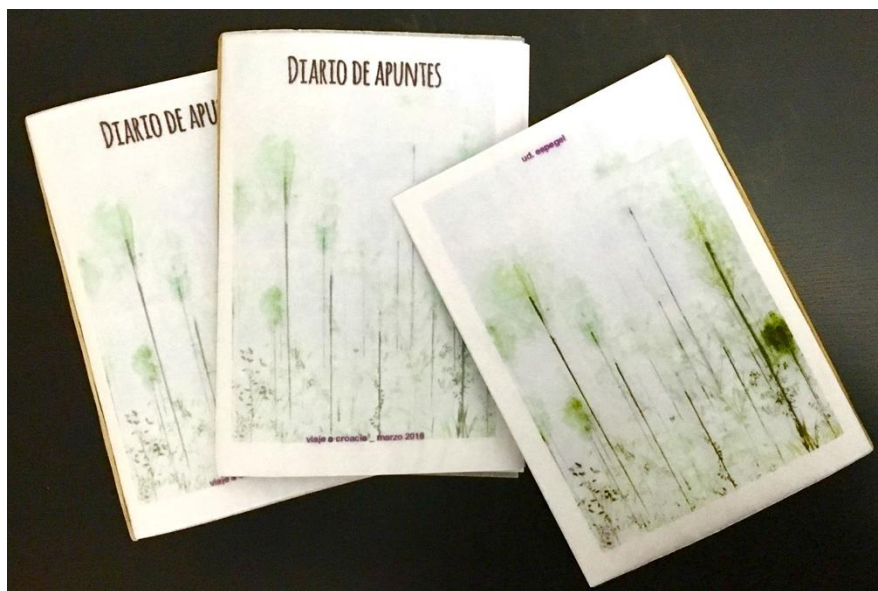
El itinerario no sólo consta de piezas arquitectónicas a conocer, sino que también incluye visitas de obra; citas con los propios arquitectos/as que han proyectado los edificios para que se los expliquen al estudiantado; otros elementos de interés que pueden enriquecer el conocimiento del alumnado si desea visitarlos por su cuenta; acceso a las oficinas/estudios de arquitectura de algunos profesionales que nos mostraron sus

metodologías de trabajo; asistencia a conferencias; y paradas en parques naturales, entre otras actividades.

4. METODOLOGÍA

Como resultado de este viaje, se recogieron seis cuadernos elaborados por el alumnado, habiéndose realizado la mitad de forma individual y la otra mitad en grupos de entre cuatro y seis personas. Cabe destacar que de la totalidad del estudiantado que asistió al viaje, el 50% participó en esta iniciativa, siendo mayoritariamente las alumnas involucradas mujeres (66%).

FIGURA 4. *Cuadernos de viaje*



Fuente: Fotografía de la autora

Los cuadernos han sido analizados categorizándose el tipo de documentos elaborados y recogidos en cada uno de ellos, procediéndose así a la recopilación de los resultados de la presente investigación. Esta información fue facilitada por el estudiantado que participó en la actividad mediante escaneo de la documentación, lo que permitió que los autores no se desprendieran de los cuadernos elaborados. Del mismo modo, algunos

de ellos/as prefirieron elaborar este testimonio de manera digitalizada, por lo que los resultados fueron más ricos de lo esperado inicialmente.

5. RESULTADOS

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los cuadernos de viaje elaborados por el alumnado durante la actividad del viaje de arquitectura. Se ha prestado especial atención a identificar los elementos más significativos que el estudiantado había registrado, así como las percepciones y conocimientos adquiridos en el transcurso del viaje.

Como los elementos más significativos que el estudiantado recogió durante el viaje programado, se han detectado: mapas, recibos, anotaciones, bocetos, herramientas para encontrar el camino, fotos, collages, imágenes manipuladas y/o recuerdos. Todos ellos formaban parte de los cuadernos que elaboró el alumnado, disponiéndose en el orden del viaje y no por tipos de documentos. Además, destaca que los soportes elaborados no fueron únicamente manuales, si no que los/as viajeros/as tuvieron la necesidad de generar documentación manipulada por ordenador y de pegarla posteriormente en el soporte físico.

Con respecto a los nuevos conocimientos adquiridos mediante la observación *in situ* de la obra arquitectónica, ya fuera previamente estudiada o no, se ha detectado que el alumnado se centró específicamente en: la contextualización espacial; la percepción de escala; la educación de la mirada; olores; sombras; sonidos; temperatura o sensación térmica de lo construido; acciones o movimientos de los/as usuarios/as; patologías; comportamiento de las personas; reconocimiento del transcurso del tiempo en los materiales; los ritmos y movimientos. Estas variables no pueden ser fácilmente percibidas mediante fotografías o lecturas, por lo que la visita al lugar resulta imprescindible para poder apreciarlas.

En esta línea, se detecta por parte del alumnado un especial interés por: el reconocimiento de los materiales que formalizaban la pieza; la detección de los detalles constructivos y su descripción; y los movimientos/tiempos de la realidad. En este sentido, cabe destacar que el observador/a se centra en cómo se encuentra en la actualidad el edificio, es

decir, cómo el tiempo lo ha transformado o cómo los usuarios han generado mutaciones en él. Esta situación resulta especialmente interesante, puesto que identifica el resultado de la arquitectura con cómo el tiempo y los usuarios la han tratado.

Por otra parte, numerosos documentos recogían experiencias vividas en colectividad por lo que se mostraba abiertamente que el sentimiento de grupo fue importante en la experiencia del viaje. Además, se pudo comprobar por parte del profesorado que la relación con el estudiantado se fue estrechando, del mismo modo que esta situación propició que el alumnado se volviera más activo en su aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Mediante la presente investigación se ha podido afianzar que, pese al paso de los años y a la evolución de las herramientas gráficas, los apuntes y documentos generados en viajes prepandémicos poseían técnicas y elaboraciones relativamente similares a las desarrolladas en los históricos viajes de arquitectura. En este sentido, el alumnado compuso sus cuadernos con mapas, recibos, anotaciones, bocetos, fotos o collages.

Con respecto a los nuevos conocimientos adquiridos mediante la observación *in situ* de la obra arquitectónica, se detecta que son mayoritariamente variables que no pueden ser percibidas por fotografías y lecturas, como es lógico. En este sentido, podemos destacar la contextualización espacial, la percepción de escala, los olores, los sonidos, temperatura o sensación térmica de lo construido, así como el comportamiento de los/as usuarios/as. Pero también afianzan sus conocimientos técnicos, mediante el reconocimiento de los materiales que formalizan la pieza; la detección de los detalles constructivos y su descripción; o los movimientos/tiempos de la realidad. Es especialmente relevante el interés que despierta cómo se encuentra el edificio en la actualidad, es decir, cómo el tiempo lo ha transformado o cómo los usuarios han generado mutaciones en él.

Para finalizar, se confirma que el sentimiento de grupo es importante en la experiencia del viaje y, por supuesto, la relación entre el profesorado y el alumnado se estrecha. Esto propicia una actitud más activa y participativa por parte del alumnado en su aprendizaje a raíz del viaje realizado.

El viaje arquitectónico no debe ser entendido únicamente como una actividad aislada de observación de obras construidas, sino como un proceso integral que incluye el análisis crítico, el diálogo entre los participantes y la creación de un conocimiento colectivo que enriquece tanto al estudiantado como a las dinámicas establecidas con sus docentes. Esta interacción fuera del espacio académico tradicional permite al alumnado involucrarse de manera más profunda en el proceso de aprendizaje, ya que se enfrenta directamente a las complejidades y retos de la arquitectura en un contexto real.

7. DISCUSIÓN

El presente estudio demuestra cómo los viajes arquitectónicos siguen siendo una herramienta pedagógica esencial en la formación de los estudiantes de arquitectura, a pesar de los avances tecnológicos que facilitan el acceso virtual a la información. Este hallazgo es coherente con la literatura existente que subraya la importancia del conocimiento empírico en el aprendizaje arquitectónico (Moreno Mansilla, 2002; Cruz Guáqueta y Rodríguez Pedret, 2017).

Los resultados obtenidos sugieren que las variables percibidas *in situ*, como la contextualización espacial, la percepción de la escala y las sensaciones físicas (como sonidos, temperatura u olores), son elementos que no pueden ser apreciados mediante medios digitales o fotografías. Este hallazgo refuerza la importancia de los viajes como un medio único para adquirir conocimientos que trascienden la lectura o la observación a través de pantallas. Recordamos que el contacto directo con los materiales y la detección de detalles constructivos despertaron un interés particular en el estudiantado, lo que sugiere que estas experiencias potencian una formación técnica y crítica más profunda.

Los resultados coinciden con lo planteado por autores como Tomás Gabarrón (2014), quien resaltó la influencia de los viajes en la evolución del pensamiento arquitectónico. La investigación confirma que, al igual que en el pasado, el viaje no sólo se traduce en la observación de las obras arquitectónicas, sino en una comprensión integral de su contexto, incluyendo el impacto del tiempo y el uso por parte de los usuarios/as.

Un resultado significativo de este estudio es la importancia del sentimiento de grupo y la interacción entre profesorado y alumnado en un contexto diferente al aula tradicional. Este componente social, no sólo mejora la cohesión del grupo, sino que también fomenta una mayor participación activa y el aprendizaje colaborativo. Esto plantea la necesidad de valorar los viajes, además de por su valor formativo individual, también por su capacidad para generar dinámicas grupales que enriquecen el proceso educativo.

A pesar de los hallazgos valiosos, el estudio presenta ciertas limitaciones ya que la muestra se limita a un único viaje y a un grupo reducido de estudiantes, lo que podría generar una generalización de los resultados. Además, la influencia de variables externas, como las condiciones climáticas o el estado de conservación de las obras visitadas, podrían haber afectado la experiencia del estudiantado.

Sería interesante replicar este estudio en otros contextos geográficos y con diferentes cohortes de estudiantes, lo que permitiría identificar si los resultados observados son consistentes en distintas situaciones. Asimismo, estudios que analicen la evolución del aprendizaje a lo largo del tiempo, comparando la adquisición de conocimientos inmediatos con aquéllos retenidos después de varios meses, podrían ofrecer una visión más completa del impacto de estas experiencias.

8. AGRADECIMIENTOS

Los cuadernos analizados han sido elaborados por los siguientes alumnos/as a los/as que les agradecemos su participación: Ana Montero; Lidia Martín; Anna Kopac, Andrea San José, Laura Molero, Ana Rodeñas, Pilar Llanes y Miguel Murillo; Mario Rojo, José Amor, Noemí González, Sofia Fierros y Juan Juncos; Martina Vázquez; y Pablo Vives, Jorge Alocén, Blanca Ríos y Lucía Angoloti.

9. REFERENCIAS

- Bishop, P. (2012). The Sketchbook: A Tool for Thinking. *Architectural Research Quarterly*, 16(2), 139-146.
- Black, J. (1985). *The British and the Grand Tour*. Croom Helm.
- Cruz Guáqueta, M.; y Rodríguez Pedret, C. (2017). Más allá del registro. La fotografía y los viajes en el aprendizaje de la arquitectura. *Escuela de Arquitectura de Barcelona. 1901–1923. I Jornadas sobre Investigación en Historia de la Fotografía: 1839-1939, un siglo de fotografía* (pp.403-412). Institución Fernando el Católico. Consultado en septiembre de 2024. Enlace: <http://bit.ly/4ehrfjj>
- Harrison, D. (2005). The Sketchbook: A Personal and Professional Tool for Architects. *Architectural Research Quarterly*, 9(1), 30-39.
- Moreno Mansilla, L. (2002). *Apuntes de viaje al interior del tiempo*. Fundación Arquia.
- Pallasmaa, J. (2005). *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. Wiley.
- Tomás Gabarrón, L. (2014). *Idas y venidas. Los viajes de arquitectura en España entre 1920 y 1960*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. Consultado en septiembre de 2024. DOI: 10.20868/UPM.thesis.35028

CONSTRUIR EL ESPACIO DOMÉSTICO EN EL SIGLO XVIII

MARTA CRIADO ENGUIX
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La arquitectura intenta dar respuesta a las necesidades humanas de organizar el espacio para vivir, convivir y producir. Debe ser entendida, como una manifestación sociocultural que tiene lugar en un contexto y se concreta a partir de unas estructuras económicas y sociales.

En España, es indiscutible el avance que ha tenido la arquitectura doméstica en la investigación histórica. Aunque cada vez son más numerosas las monografías y artículos abordados desde un enfoque antropológico, resultan aún insuficientes. Y es que este tipo de arquitectura, frente a la monumental civil o religiosa, ha despertado menos interés entre los investigadores por la dificultad que supone abordar una metodología concreta para su estudio. Además de su complejidad, destaca la falta de sensibilidad artística sobre este patrimonio, calificado de “segunda categoría” o de menor importancia, concepción que se fue superando por una progresiva revalorización histórico-artística visible en los cambios y en la configuración arquitectónica de la propia vivienda.

En el caso granadino, los trabajos abordados han orientado sus estudios a ciertos aspectos morfológicos y formales sin profundizar en otros ámbitos de índole social o cultural. No unificaban exterior e interior o limitaban sus estudios a simples análisis, aislados, ausentes de una relación o conexión entre las partes. Por ser arquitectura civil, aunque solo se trate de una parte de ella, la estructura espacial se convierte en una ordenación funcional capaz de soportar la vida familiar. De ahí que se

pretenda analizar la forma del espacio doméstico para descubrir cómo dicha arquitectura estaba unida al desarrollo de unas formas de vida.

Para afrontar una temática tan amplia en un periodo como es el siglo XVIII fue necesario recurrir a la consulta de diversas fuentes que nos permitieran establecer unos límites precisos. Antes de enumerarlos, he de advertir las dificultades presentes a la hora de acceder a la documentación solicitada. Aunque sea de acceso público, con la aplicación de la Ley de Protección de Datos su accesibilidad ha sido de lo más restringida. Por otro lado, no todos los archivos tienen inventariada su documentación como ocurre con el General de la Administración o el Histórico Provincial. El Histórico Municipal, a pesar del esfuerzo por inventariar e informatizar el acceso a sus fondos, una parte sigue en proceso de inventario.

Por otro lado, al exhaustivo manejo documental tuve que añadir otros soportes que pudieran completar los cabos sueltos que la propia investigación iba generando. Uno de los más solicitados fue el manejo bibliográfico pues, junto con las descripciones literarias, crónicas de viajeros, fragmentos literarios, planos y soportes gráficos han sido de gran utilidad. Además, esta metodología se ha sustentado en el manejo multidisciplinar de diversas disciplinas por su afinidad con otras áreas como la Historia del arte, la Historia, la Arquitectura o la Arqueología. En lo que refiere a la Historia del Arte, se han tomado las herramientas necesarias para unificar el exterior con el interior (los enseres y el mobiliario), profundizando en sus espacios y en los residentes que la habitaban. A pesar de la dificultosa tarea de recuperar los vestigios históricos de este tipo de arquitectura por su irreparable pérdida o deterioro, se ha pretendido recuperar en la medida de lo posible, alguno de los elementos que la constituían. Los estudios abordados presentaban el tema de una forma aislada o parcial, sin aunar su configuración formal con el espacio doméstico. No contemplan una perspectiva social o cultural ni abordan su relación con la vida cotidiana.

Otras complicaciones aluden al constante movimiento, evolución y transformación de esta arquitectura por su adaptación a unas necesidades específicas.

También hay que obviar las constantes erratas cronológicas que en tantas ocasiones han llevado a la confusión o errónea identificación del proyecto original.

En lo que refiere al objeto de estudio, en la ciudad granadina, la casa del siglo XVIII presentaba un estado muy alterado. A ello hay que añadir la ausencia de una renovación integral urbana que acrecentó la pervivencia medieval en el caserío o la perceptible identificación de los cambios.

Al margen de las reedificaciones, la práctica general consistía en modificar rehabilitar o adaptar lo preexistente a las nuevas modas. Se modificó una parte significativa del parcelario urbano mediante la compra de inmuebles medievales acomodados a solares de mayor amplitud para la edificación de nuevas construcciones.

2. OBJETIVOS

- Conocer cómo eran los espacios de las casas en el siglo XVIII.
- Analizar su distribución y la organización de los enseres que había en el interior.
- Comprender cómo han ido cambiando las distintas piezas muebles en el espacio doméstico.

3. METODOLOGÍA

La realización de la tesis doctoral se planteó como un objetivo a alcanzar obtenido tras cinco años de intenso trabajo. La consolidación de este camino supuso un reto por la presencia de posibles metas en los primeros años que debieron combinarse con una programación viable y mediatizada por la creación de bloques concretos y organizados que iban a constituir la base y desarrollo de la investigación.

Para alcanzar un conocimiento integral sobre la casa en la Granada del siglo XVIII, tuve que acudir a una metodología interdisciplinar que combinara el manejo sistemático documental con otras fuentes de diversa naturaleza que pudieran compensar algunas de sus parquedades o dificultades. La primera intención comenzó siendo bastante amplia, aunque se fue

tornando de particular hasta concretar un enfoque común. Conforme avanzaba la investigación decidí estructurar el trabajo en tres capítulos principales y diferentes, pero todos integrantes en la unidad de la casa.

El primer criterio adoptado para la realización de la Tesis se basó en la praxis de una transdisciplinariedad en la forma en que ha sido posible y la investigación así lo ha requerido. Partimos de la consulta de un exhaustivo repertorio documental y bibliográfico para aterrizar en un estado de la cuestión en el ámbito nacional e ir concretizando a uno más delimitado en el entorno local granadino.

El logro de los objetivos supuso el requerimiento del manejo de una exhaustiva consulta bibliográfica que, sin tratar específicamente el caso granadino, resultó esencial para conocer otros ámbitos relacionados. Para una valoración sobre la percepción general de la casa granadina en el Setecientos, tuve que recurrir a otras fuentes secundarias como los relatos literarios, las escrituras de viajeros extranjeros o las fuentes gráficas (imágenes grabados e iconografía), cuya apreciación se completó con otros estudios de historiadores sobre la población, censos o empadronamientos³⁷ que nos ratificó un conocimiento sobre la zona geográfica, su distribución urbana u organización parroquial.

Antes de adentrar en materia, tuve que aterrizar en el marco histórico y cronológico, hilo conductor sobre el que se cimenta la investigación para comprender los antecedentes y posterior repercusión en el periodo decimonónico.

El análisis histórico y artístico se desarrolló mediante el manejo instrumental propio de disciplinas como la Historia, la Historia del Arte, la Geografía, la Antropología, la Filosofía y la Sociología. De ahí la presencia de las distintas tablas, gráficos, cartografías, planimetrías y fotografías confeccionadas que servían de apoyo a la interpretación de nuestro soporte teórico. Comencé a consultar los estudios más representativos de la comarca y a emprender la lectura de otros títulos que, desde disciplinas como la Historia, la Historia del Arte, la Arqueología

³⁷ Francisco Sanz Sampelayo, *Granada en el siglo XVIII*, Granada, Diputación Provincial, 1980.

o la Arquitectura, trataban otras zonas que ayudaron contextualizar y a comprender la evolución de la vivienda granadina. Como fuente histórica de naturaleza escrita, además de la documentación, fue esencial la consulta bibliográfica, tanto referida al ámbito granadino como la perteneciente a otras localizaciones territoriales para comparar y establecer otras hipótesis. Desde un ámbito nacional, se han recopilado los estudios más emblemáticos registrando aquellos de carácter más generalizado mientras que, en el caso granadino, contamos con valiosos documentos como son las descripciones de viajeros extranjeros, el Catastro de Ensenada, la bibliografía más especializada o las guías generales de la ciudad que, aunque no llegan a profundizar en la casa, ofrecen algunas nociones sobre su continente o contenido.

No quiero olvidar la aportación de aquellos investigadores que, desde su formación disciplinar han aunado sus conocimientos y esfuerzos para tratar el estudio de la vivienda. Desde la Arquitectura, los especialistas en la materia enfocan su atención en el patrimonio granadino y en aquellos aspectos formales de su estructura. Desde su condición como arquitectos ofrecían numerosos planos, alzados o secciones contempladas desde una visión técnica y puramente formal. Afortunadamente, Granada cuenta con una importante colección de planos cartográficos y vistas de la ciudad que han contribuido a una mejor asimilación sobre la el tema en cuestión. Otras disciplinas como la Historia del arte han tratado aspectos relacionados con la vivienda como puede ser la cultura material o el género.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos parten de la comprensión de un primer enfoque polifacético sobre la casa capitaneado por una metodología interdisciplinar para abordar con integridad tres ideas principales sobre la casa granadina: su arquitectura, los ocupantes y el espacio doméstico que contiene a los enseres del interior.

Las peculiaridades que desplegaba su estudio unido a los objetivos planteados crearon la necesidad de efectuar una investigación de carácter cualitativo y cuantitativo.

Este análisis y la aplicación de unas normas específicas para la transcripción e interpretación de las fuentes permitió la elaboración de un discurso construido y enlazado de las distintas partes que configuraban la casa.

Tras una intensa y exhaustiva recogida de datos, éstos se entrelazaron con otros de distinta naturaleza para someter a juicio los supuestos análisis y avances logrados en la investigación. Ya en el Congreso de Niza de 1970 se planteó la interdisciplinariedad para dar respuesta a determinadas situaciones mediante los distintos contextos: el académico, el científico, el tecnológico y el administrativo. A partir de los siguientes métodos, se nos facilitó la persecución del fin principal de la Tesis mediante el método de análisis histórico-lógico, el de síntesis, el lógico deductivo y el documental.

El método de *análisis histórico-lógico* nos permitió adentrar en el estudio de la casa, su arquitectura y su evolución histórica, determinar sus rasgos principales y los elementos formales que la configuraban. Ello condujo a la confrontación de los datos procedentes de las distintas disciplinas como la Historia, la Sociología, la Arqueología, la Museografía, la Cartografía o la Arquitectura.

Con el método de *análisis* y de *síntesis*, el conocimiento de cada una de las disciplinas aplicadas a nuestro objeto de estudio, revelaban las características más significativas de la vivienda y su relación entre el exterior y el interior.

El método *lógico deductivo* fue de lo más fructuoso para el avance de la investigación. La vasta consulta bibliográfica combinada con la recogida de otras fuentes impresas y gráficas ampliaron nuestra primera noción sobre la casa en la Granada del siglo XVIII.

Por último, con el *análisis documental* pude acceder a la elaboración de nuevas teorías por la previa disertación crítica de las fuentes bibliográficas, diversos textos y los manuscritos procedentes de los archivos históricos.

Esta ardua tarea resultó cuanto más efectiva por la asidua visita a los centros documentales durante la investigación.

5. DISCUSIÓN

La España del Siglo de las Luces comenzó con un cambio político de gran magnitud que afectó a los distintos grupos sociales. La llegada de la dinastía borbónica al trono español generó una permuta trascendental en la política nacional. Los pensadores dedicaban sus teorías a la aplicación del método racional y a los nuevos modelos de las ciencias naturales y sociales. Ello afectó a diversos ámbitos; en el conocimiento, se observó al ser humano como ser racional, se ordenaban los datos y se analizó el origen de los objetos, las sociedades y los fenómenos; en la enseñanza, los planes contribuían a una mejora de la cultura individual y colectiva, así como a un aumento del número libros de temas diversos, tradicionales o de carácter religioso. En lo arquitectónico, los ilustrados renovaron el aspecto urbano de la ciudad granadina. En lo social, las familias más pudientes desarrollaron un gusto por la acumulación de objetos y atesoramiento del patrimonio. A esta tendencia unida a la atmósfera cultural predominante, hay que añadir los avances científicos y técnicos donde el culto al lujo y a la riqueza fue imparable. Permanecía el problema de la distribución desigual de los recursos a pesar de las utopías sobre la educación y la benevolencia.

Aunque eran tiempos de bonanza para el consumo, como fenómeno social, el capital, los créditos, las tierras y los salarios, no avanzaban al ritmo de la población.

La casa se convirtió en motivo central de debate de los círculos ilustrados españoles. Dicho interés se ratificó por tratarse de uno de los elementos principales que conformaba la trama urbana. La atención focalizada en la vivienda se relacionó con las nuevas necesidades demandadas por la sociedad en la búsqueda de espacios dotados de una mayor comodidad, intimidad y privacidad.

En el caso granadino, este periodo estuvo protagonizado por proyectos ilustrados orientados a una renovación de la ciudad. A nivel urbano, se pensó en adaptar los espacios al público, con instalaciones, paseos, plazas, fuentes, monumentos, construcciones o reconstrucciones que

permitieran a la sociedad participar de los propósitos del bienestar común satisfaciendo las necesidades civiles y religiosas.

Los especialistas en la materia expresaban la posibilidad de condensar el cambio de pensamiento en los términos de una oposición: la del modelo cartesiano (matemático, deductivo, apriorístico, mecanicista y dualista, que había dominado el pensamiento hasta principios del siglo XVIII), frente al de Newton (matemático, pero también empírico, hipotético-deductivo, experimental, no mecanicista y unitario, sin la división materia/espíritu).

En lo que refiere a la vivienda, la configuración material del espacio fue imprescindible para conseguir una mejor residencia habitada por el mobiliario y los enseres. Contaban con una mayor variedad de recursos para sentarse, tarimas para dormir, arcas para guardar, artesas para amasar o pertrechos lumínicos (velas, candiles, velones, bujías, candeleros) para alumbrar las salas. Hasta 1750, el desarrollo de la imprenta supuso un impulso favorable para la cultura local y nacional. Aunque el grado de alfabetización de la sociedad granadina era mínimo, se confirmó un progreso cultural por la creciente demanda en la compra de libros (de índole artística, religiosa, enciclopédica, etc.).

En lo que refiere a las modas del siglo XVIII, el gusto se dividía entre lo barroquizante de la primera mitad de siglo y la nueva estética cortesana racionalista. El ir “a la moda” fue determinante en el acondicionamiento del interior al tiempo que lo fue la indumentaria y el arreglo personal. Este periodo fue uno de los más creativos en la decoración interior bajo la influencia de Francia e Inglaterra. La proximidad a Francia, uno de los rivales europeos más imponentes, trajo consigo una corriente francófila en torno al gusto suntuario. Este cambio se manifestó en el arte de la Corte y se extendió a la periferia llegando al medio andaluz y al entorno granadino. El resto de las naciones aceptaban las novedades con mayor o menor celeridad.

En el caso granadino, la ciudad granadina no estuvo exenta del influjo de este corriente; este hecho se confirmó en la documentación mediante la introducción de estas novedades, así como en implantación de nuevas costumbres en las distintas clases sociales.

Las obras de estilo francés alcanzaron un alto protagonismo con más del 40% de los objetos que vestían y decoraban las salas, con sillerías, escritorios de Italia, camas de Portugal o de Indias o las sillas de Inglaterra.

El mobiliario estaba realizado en maderas con embutidos de materiales nobles en plata, marfil y nácar. Los muebles de una tasación más elevada no sobrepasaban los 1.500 reales como se constata en las escribanías de dos y cuatro piezas. Un ejemplo lo vemos en el inventario de Juan Pedro de Acosta Fajardo (1765), Portero de Cámara de la Real Chancillería, casado con Paula Salgado. En su inventario se recogen algunas escribanías en ébano guarnecido y embutido de plata con cantoneras de este mismo metal y bufetes a juego de madera³⁸. En su interior eran apreciables, con una mayor claridad, las áreas para la intimidad de las más públicas para la sociabilidad.

La casa y su concepción como hogar se vio favorecida por un mejor desarrollo de la vida privada. López Pérez expresaba que, “el estudio de la casa se puede abordar desde lo tangible a lo intangible, dependiendo de lo que se trate de buscar y de las preguntas que deseamos responder de este interesante edificio”³⁹.

La autora ya argumentaba la importancia de abordar el interior y los ajuares que lo habitaban. Al hacer un inventario, los escribanos registraban los bienes siguiendo un orden característico y diferenciado. Los más posicionados representaban una mayor variedad de objetos en las salas principales: pinturas, esculturas, tapices, cornucopias, tejidos, y mobiliario. Abundaban las colecciones pictóricas, estampas de reproducciones modernas, piezas decorativas y auxiliares.

³⁸ Los dos escritorios citados forman parte del inventario de bienes de Juan Pedro de Acosta y Fajardo, Portero de Cámara de la Real Chancillería de Granada, uno de los más ricos en mobiliario tanto en número como en tasación de los enseres, está formado por más de diez escritorios con sus bufetes, escaparates, una docena de bufetes, hasta siete camas, algunos tocadores, múltiples arcas, algunos braseros y varias urnas. *Vid.* APNGr, G-1214, 26 de mayo de 1761, fol. 571. Juan Pedro de Acosta Portero de Cámara de la Real Chancillería de Granada. Inventario Justipreciado a sus bienes.

³⁹ M^a del Pilar López Pérez, “El espacio privado, de lo público a lo íntimo: alcobas, estrados, oratorios, estudios y cocinas en Santafé de Bogotá, Siglos XVII y XVIII” en Margarita Birriel Salcedo (ed.), *La (s) casa (s) en la Edad Moderna*, Fernando el Católico, Zaragoza, 2017, p. 291.

El nivel socioeconómico fue un condicionante en la incorporación de los enseres, de ahí que el afán coleccionista se extendió desde la acumulación de los enseres más cotidianos a los más lujosos.

Como anécdota, quiero citar un coleccionismo curioso que se dio en la corte borbónica en la Menagerie Real consistente en la acumulación de animales de todo tipo, como los exóticos feroces⁴⁰. Esta tendencia vino a juzgar el contenido que arrojaban los inventarios, cuya descripción abordaba con mayor o menor precisión cómo eran los enseres. Sin embargo, hasta la fecha no hemos encontrado en la documentación de Granada, ningún dato que haga referencia a un coleccionismo de estas características. Según Certeau, “el invitado debe saber guardar su lugar, no permitirse circular de una pieza a otra, y, sobre todo, debe saber acortar su visita, sin la pena de ser arrojado a la -temible- categoría de lo impertinente”⁴¹.

También fueron llamativos los enseres decorativos protagonizados por espejos, cuadros y lienzos sobre muros y alfombras o esteras para los suelos. Para la calefacción, utilizaban braseros con soportes de maderas nobles o incrustaciones de adorno. Todo ello queda perfectamente descrito en la documentación manejada.

En cuanto a la organización de las salas, éstas se organizaban en torno a las principales: la sala de estar/ principal, la cocina y el dormitorio (lugar donde se afincaban los vínculos más profundos y anhelos del corazón humano) junto a las secundarias: oratorios, despensas, bodegas, estancias para la servidumbre, lavaderos u otros recintos excusados. El contenido que albergaban sus espacios, en la abundancia o en la escasez de objetos, retrató la cotidianeidad de sus moradores. Conforme aumentaban las estancias crecía el mobiliario y los enseres: biombos pintados, espejos, esteras, mesas auxiliares consolas, canapés, papeleras, escritorios, escaparates, sillas, frisos, tapices, cuadros, etc.

⁴⁰Carlos Gómez-Centurión Giménez, “Exóticos y feroces. La Menagerie Real del Buen Retiro durante el siglo XVIII”, *Goya. Revista de Arte*. 326. Enero-marzo, p. 200.

⁴¹ Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, 2010, p. 64.

Antes de profundizar en la organización del espacio doméstico granadino del siglo XVIII, conviene hacer un recorrido la organización del espacio doméstico en el periodo moderno. La casa se consideraba un elemento “activo”, noción que iba más allá de la necesidad de proporcionar cobijo y adquiere un importante valor social. La vivienda como lugar de repliegue era el espacio de la pertenencia donde, “el invitado debe saber guardar su lugar, no permitirse circular de una pieza a otra, y, sobre todo, debe saber acortar su visita, sin pena de ser arrojado a la -temible- categoría de los impertinentes”⁴².

Había un desigual acceso a su posesión. Las grandes élites gozaban de unas condiciones privilegiadas frente a los grupos intermedios cuyas prestaciones eran más limitadas. Construirse una casa no estaba al alcance de todos, máxime en las zonas urbanas por la afluencia de gente a otras zonas a causa del éxodo rural o la falta de suelo para edificar por la especulación y elevación de los precios.

En 1666, Juan Baroja habló de la cantidad de unos doscientos nueve mil reales que tuvo que pagar por construir una casa en Madrid con la siguiente estructura:

Dos cuartos bajos, dos principales, dos segundos y encima cuatro aposentillos en los que se dice la crujía, que pasan por un balcón de hierro, y en el patio cinco aposentos y cueva con seis sibles, dos pozos y pila de piedra berroqueña para lavar ropa y el zaguán hasta entrar en el patio⁴³.

El tamaño de una casa suponía un seguro económico para su dueño. En la urbe, el trasiego de viajeros originó un tráfico continuo del alquiler que generó la posibilidad de redondear los exiguos ingresos de sus propietarios obligados a ceder su casa en alquiler para el acomodo de habitaciones secundarias.

⁴² Michel de Certeau, Giard Luce y Mayol Pierce, *La invención de lo cotidiano II. Habitar, cocinar*, México, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios de Occidente, 2010, p. 147.

⁴³ Jesús Bravo Lozano, *Familia busca vivienda. Madrid, 1670-1700*, Madrid, Fundación Matritense del Notariado, 1992, p. 156.

Este caso fue el de Casanova, en cuyas *Memorias* relató su estancia en Madrid en una casa donde tuvo que hospedarse el dueño del piso:

el local, verdadero desván, se componía de una sola habitación grande, que había distribuido en cuatro compartimentos. Trabajaba y dormía en el uno; dos más pequeños servían de alcoba a sus dos hijas; la cocina ocupaba el cuarto”⁴⁴.

En un periódico madrileño de 1770 aparecía el siguiente anuncio:

En el cuartel número 3, isla número 39, calle de Embor, casa número 21 el segundo piso está para alquilar; contiene una sala, y alcoba a la parte de unos jardines; una buena sala cuadrada a la parte de la calle, buena cocina y capaz, con agua a mano; y escalera a tramos muy clara. En el primer piso darán las llaves y razón del precio⁴⁵.

Por otro lado, la casa del periodo moderno era conocida por la diversidad; contaba con espacios abiertos y cerrados, únicos o variados que trascendían de su primitiva utilidad como refugio a la transformación o adaptación de sus estancias en pos de la habitabilidad.

La distribución del interior aún presentaba una función definida, de ahí que la acomodación jugaba un papel esencial para el desarrollo de las distintas tareas en un mismo “cuarto”. En ellas cohabitaban personas de cualquier edad, género, estado civil o estamento social unidos o no, por lazos de sangre.

El espacio habitado se identificó con una estratificación social, idea que ya fue respaldada por la tratadística arquitectónica y se mantuvo durante el siglo XVIII. Las diferentes tipologías que presentaban las viviendas eran el motor de un estilo de vida aplicado por los moradores y condicionado por factores de índole social, cultural y económica. En el siglo XVII, los moralistas españoles interpretaban la familia como célula autónoma responsable de la creación de los recursos necesarios para su autoabastecimiento. Aunque esta dimensión social fue amplia,

⁴⁴ Giacomo Casanova, *Memorias* (1767-68), en García Mercadal, *op. cit.*, tomo III, (2), pp. 618-619.

⁴⁵ Diario Curioso, Histórico, Erudito, Comercial, Civil y Económico, 20 de junio de 1772.

la base material referida a los ajuares y a los enseres de la casa fue relativamente escasa. Para Blasco Esquivias,

la clave radicaba entonces en precariedades y flexibilidad- adaptabilidades-polivalencias espaciales, amén de la convertibilidad de su mobiliario; una especialización progresiva frente a una obligada versatilidad de aquellas “casas mínimas.

Ello nos llevó al replanteamiento de expresiones como, “cada cosa en su sitio y un sitio para cada cosa”⁴⁶ o bien, a la interpretación de convencionalismos ya establecidos entre la esfera de lo público y lo privado⁴⁷. A finales de siglo XVII, las habitaciones se llenaban de enseres, artefactos y objetos. En el mobiliario, aunque no se apreciaban grandes novedades, perduraron ciertas tipologías adaptadas a otras funciones. A ello hay que añadir una nueva concepción del interior motivada por el deseo de fomentar la aparición de nuevos espacios con un nuevo sentido de la intimidad. Las piezas que habitaban el espacio estaban encaminadas a una mejora del bienestar y el confort.

Asimismo, con el inicio de la dinastía borbónica, se introdujeron ciertas novedades mientras caían en desuso las más tradicionales. Este periodo de transición y transformación estuvo marcado por grandes cambios en la organización interna y alcanzó su punto álgido en 1760; ello motivó la aparición de “cuartos” adecuados a una función especializada; hecho que se originó con el ideal burgués, defensor del surgimiento de nuevas dependencias adaptadas a la sociabilidad o bien, aquellas destinadas a un fin más privado. Esta invención tuvo una mayor visibilidad en los sectores más posicionados con ejemplos representativos en el servicio de la mesa (completo), la disposición del menaje culinario (platos de peltre, de barro, estaño, de azófar, los de loza de Manises, los de porcelana ordinaria o China, de Sajonia Limoges, los de cristal o cerámica) o el uso de cubiertos (el tenedor, el cuchillo y los cucharones o cucharillas).

⁴⁶ Beatriz Blasco Esquivias, (dir.), *La casa, evolución del espacio doméstico en la España de Edad Moderna*, Vol. I, Madrid, El Viso, 2006, p. 50.

⁴⁷ Pilar Gonzalbo Aizpuru (dir.), *Historia de la vida cotidiana en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

En el mobiliario se promovieron otras invenciones mediante la incorporación de nuevas tipologías de corte francés asociadas al ideal ilustrado. El grado de especialización de las salas estuvo condicionado por los intereses a realizar en cada una de ellas.

El periodo ilustrado y la nueva clase burguesa buscaban nuevas formas de vida privilegiada que motivaron la transformación total en la distribución del espacio doméstico. El progreso de este fenómeno se desarrolló con el creciente deseo de una privacidad que supuso la adopción de ciertos cambios en la distribución interna y en la especialización de las dependencias. En la hacienda de los más pudientes se configuró la división tripartita: salón, comedor y dormitorio con restricciones en la disposición del mobiliario y en los objetos por la ley de la funcionalidad única y la inmovilidad. Este conjunto de sucesos aparece en la documentación notarial con expresiones como “dormitorio principal”, “la cocina”, la “cocinica”, la “sala a principal”, la “sala que antecede”, la “antesala” o la “despensa”. La disposición de las salas en fila o “enfilade” (según la terminología francesa), provocó la desaparición de estancias alrededor de un distribuidor único común que evitaba el paso de personas que no perturbaran la intimidad.

Con la dinastía borbónica, las nuevas modas llegadas de Francia fueron calando progresivamente. En el mobiliario, destacaban los armarios (donde ya se podían clasificar los tejidos sin caer en el desorden acumulado que practicaba en las arcas) o el canapé.

En el tejido, el lino avanzó de forma imparable, sobre todo para vestir la mesa (manteles, servilletas o paños). Así pues, el desarrollo de una clase burguesa adinerada fue la creadora de nuevas formas de vida, devociones populares y cambios en la sensibilidad religiosa o representación piadosa. Aunque ya los tratados arquitectónicos anunciaban esta novedad con miras a una mayor comodidad, la casa granadina, en la primera mitad de siglo seguirá en la línea de cien años antes basada en la articulación lineal de las salas, recurriendo al uso de tejidos (cortinas), biombos y mobiliario que facilitaran la organización y distribución de espacios “nuevos” con esta ansiada intimidad.

Los principios que iban a marcar esta definida especialización fueron la individualidad, privacidad e intimidad. La individualidad de los “cuartos” llegó más como concepto que como una realidad; la intimidad, en los primeros años, se trataba de la determinación de ciertas actitudes y la diversidad de objetos que demostraban el adelantó de esta novedad. A principios de siglo, en la documentación, son apenas visibles las referencias a una distinción clara de las salas; algunos ejemplos se aprecian en la casa José Antonio Ortiz Salinas (1725)⁴⁸, en cuya alcoba se describe la presencia de una cama junto al mobiliario, objetos y tejidos sin una utilidad clara. En otras salas como la cocina, tampoco se distingue dicha especificación; el menaje culinario se describe con otros muebles como los escritorios, tejidos como las cortinas o espejos que dificultaban un reconocimiento claro de la sala. Hasta 1750, las estancias continuaban en esta dinámica el espacio se iba organizando acorde a las necesidades requeridas, adaptando el mobiliario, los enseres, el acumulamiento de los objetos y acudiendo al reacondicionamiento constante del espacio.

El cambio más relevante se da en los años sesenta, donde ya se aprecian con claridad las muestras hacia una función precisa. En un principio, tan sólo la cocina y el dormitorio parecen mostrar cierta distinción, hecho que derivó al resto de estancias cuya mayor definición se percibe en las últimas décadas de la centuria con parcelas más diferenciadas entre la esfera de lo público y lo privado.

En la cocina, surgen otras salas anexas como la despensa, las reposterías o los fregaderos, ya definidos por Bails como la “pieza dependiente de la cocina en la cual se friega la vajilla”⁴⁹. En éstas se registraban libros de cocina y recetarios que hablaban sobre la organización de la sala, su mobiliario o su disposición (por ejemplo, la encimera) como se aprecia en la obra de Bayeu, titulada “La cocina”, donde ya se anuncian estos cambios con la encimera postrada en el suelo, adosada a la pared.

⁴⁸ APNGr, G-1072, 29 de noviembre de 1725, fol. 1295. Inventario de bienes de José Antonio Ortiz Salinas.

⁴⁹ Benito Bails, *Diccionario de Arquitectura Civil*, Imprenta Viuda de Ibarra, Madrid, 1802, p. 48.

6. CONCLUSIONES

Para el contenido, se han abordado los espacios y enseres de la casa. Los espacios constituían el eje central de la vida. Para conocerlos resultó esencial considerar la clase social como factor determinante en su organización. En las viviendas de los más posicionados reinaba la buena distribución y especialización de las salas. Presentaban una entidad propia con una distinción entre las zonas públicas y privadas. En los sectores intermedios se estima que la media general vivía en casas de dos pisos de alzado. Para marcar una delimitación y distinción de las funciones reservaban las superiores para la privacidad y las inferiores, a los talleres y áreas de negocio. Los profesionales liberales contaban con espacios para el estudio, gabinetes o bibliotecas privadas.

En lo que refiere a la distribución del interior, por lo general, se advierte un cierto conservadurismo hasta 1760 que comenzó a tambalear en por la transformación en las modas y un nuevo sentido del lujo. Se confirma un proceso gradual en la especialización de funciones que iban a adoptar las salas motivadas por un nuevo concepto de lo doméstico y la intimidad.

En sintonía con el aguzado sentido de lo práctico, ganaron protagonismo la **comodidad y el confort** como construcciones culturales fruto de las necesidades humanas. La comodidad priorizó la adopción de soluciones decorativas favorecedoras de las nuevas destrezas de sociabilidad. El *confort* fue mediatizado por la transformación y readaptación de enseres en las dependencias. Fueron recurrentes algunas intervenciones como la concentración de las salas en un mismo nivel de planta o a la ubicación de locales comerciales, separando las áreas de trabajo de las de habitación o dejando en libertad otros espacios para usos diferentes.

En cuanto a los enseres, el foco de estudio se centró en la cultura material. Ésta no se comprende un conjunto de objetos inanimados, sino como una realidad dinámica que conectaba con la actividad humana, transmisora de unas relaciones sociales extraídas a partir de dichos usos. El ajuar familiar nos ayudó a interpretar nuevas formas de domesticidad, conocer aspectos sobre las costumbres, las mentalidades o las formas de vida dentro o fuera de ella (esfera privada o pública). Los enseres se interpretaban como expresiones de valor que revelaban los modos de habitar y se familiarizaban con un rol dentro de la experiencia diaria y de

ocupación en las salas. Respondieron a las necesidades de una sociedad. Al profundizar en el objeto se interpreta un valor simbólico pues, actuaban como transmisores de la historia. La existencia o no de ciertos elementos, su fabricación o el estado que presentaban (nuevo, usado o a la moda), fueron determinantes para conocer la vida granadina. Si partimos del factor social, los más acaudalados contaban con un abultado número de enseres, un mobiliario diverso, prolíficos tejidos y suntuosos elementos decorativos frente a la escasez de los grupos menos pudientes. En cuanto a la forma de acceso a este tipo de enseres destaca la compra, el alquiler o la transmisión por herencia. Esta última fue constante durante en el Antiguo Régimen, donde el uso de un mismo objeto fue disfrutado por sucesivas generaciones. Se transmitían de los progenitores a los hijos, mediante los distintos cauces que constituían las particiones de bienes entre los herederos del difunto como adelanto de la legítima con motivo del matrimonio. Otra fórmula para la adquisición de los bienes fue la compra. Se podían adquirir objetos nuevos o usados más conocidos de segunda mano.

8. REFERENCIAS

- Angulo Morales, A. (2000). *Del éxito en los negocios al fracaso del Consulado. La formación de la burguesía mercantil de Vitoria (1670-1840)*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Arana, L. E. (1967). *Historia del alumbrado*. Buenos Aires, Segba.
- Arias de Saavedra Aliás, I. (2012). “Presentación. La historia de la vida cotidiana hoy” en Inmaculada Arias de Saavedra Aliás (ed.), *La vida cotidiana en la España de la Ilustración*, Granada, Universidad de Granada.
- Arias de Saavedra Aliás, I. y López-Guadalupe Muñoz, M. L. (eds.) (2015). *Vida cotidiana en la monarquía hispánica: tiempos y espacios*, Granada, Universidad de Granada.
- Blasco Esquivias, B. (Dir.) (2006). *La casa. Evolución del espacio doméstico en España*. Madrid. Ediciones El Viso.
- Braudel, F. (1984). *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII, I. Las estructuras de lo cotidiano*. Madrid, Alianza.
- Coll, A. M. (2007). “El uso del espacio público en la Edad Moderna: un disfrute ligado a la luz”. En Núñez Roldán, F. (Coord.), *Ocio y vida cotidiana en el mundo hispánico en la Edad Moderna*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

EL USO DIDÁCTICO Y EL VALOR EDUCATIVO DEL PATRIMONIO ETNOGRÁFICO. EL CONOCIMIENTO DE LAS INFRAESTRUCTURAS DOMÉSTICAS RELACIONADAS CON LA CASA EN LA GRANADA MODERNA

DANIEL JESÚS QUESADA MORALES
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación se plantea un Proyecto de Innovación Docente que se desarrollaría en la asignatura Introducción al Patrimonio Histórico y a Bienes Culturales del grado en Historia del Arte de la Universidad de Granada. Nuestra propuesta titulada “El conocimiento de las infraestructuras domésticas vinculadas con la casa en la Granada moderna”, es una iniciativa prometedora en el campo de la innovación docente cuyo propósito fundamental sería el estudio de las diferentes infraestructuras de uso doméstico, así como de los distintos tipos de viviendas que aparecen en la documentación granadina de los siglos XVI, XVII y XVIII.

El tema de nuestra propuesta de innovación docente consistirá en el análisis y contextualización de una serie de infraestructuras arquitectónicas de uso doméstico ubicadas, tanto dentro como fuera de la casa, y cuyo uso mayoritario, era llevado a cabo por las mujeres en la Granada de la Edad Moderna. Inmuebles como lavaderos, pozos, hornos de cocina, aljibes, acequias, fuentes, albercas y pilares de agua formaban parte del entramado urbano de la ciudad granadina durante época moderna, a los que las mujeres acudían como lugares en los que completar parte de las tareas domésticas que realizaban dentro del hogar familiar (Quesada, 2023, p. 133); (Figura 1).

FIGURA 1. *Pilar de agua del Triunfo de las Angustias, 1671. Calle de Elvira. Granada.*



Fuente: Fotografía del autor

Dentro de la casa, las mujeres se encargaban de realizar una serie de tareas y de trabajos asignados a su rol de género. Esta serie de funciones de carácter doméstico se abordaban en los límites establecidos del propio hogar físico, pero en otras ocasiones se precisaba de ciertas infraestructuras comunales en los que desarrollar algunas de las labores que configuraban el día a día de las mujeres granadinas del periodo moderno, y es en este contexto donde adquieren gran relevancia construcciones como lavaderos públicos, aljibes, hornos, pozos, albercas y pilares de agua. Espacios que servían como vehículo para establecer relaciones sociales a las mujeres con otras o con otros miembros de la comunidad. Como productos arquitectónicos, la principal razón de ser de estos espacios era la de dar respuesta construida a las necesidades de sus usuarias (Quesada, 2023, p. 133).

Tradicionalmente se ha asignado como el lugar apropiado para las mujeres a la casa, considerándolas como las guardianas de la misma y de dónde no deberían salir. Las mismas mujeres así lo entendían o así lo asumían, incluyendo a aquellas que más se opusieron a este sometimiento. Pero a pesar de ello, las transgresiones de algunas de ellas y la propia cotidianidad diaria que implicaba a las mismas acudir al lavadero, horno, pozo o aljibe hacía que las mujeres estuviesen en las calles y plazas de la ciudad, contribuyendo por tanto estas edificaciones a su visibilidad y a formar parte del transcurrir urbano diario (Quesada, 2023, pp. 133-134).

Estos espacios lejos de ser homogéneos ofrecen respuestas arquitectónicas muy variadas en función al uso al que estaban destinados. A lo largo de este estudio se pretenderá la definición y caracterización de cada uno de estos espacios, así como su caracterización arquitectónica, su distribución y los usos y funciones de cada una de estas construcciones auxiliares al trabajo de las mujeres en este periodo (Quesada, 2023, p. 134).

Se atenderá con especial interés al contexto cronológico y espacial, y sobre todo a las peculiares características de la Granada recién cristianizada de la centuria del Quinientos (Figura 2). Se pretende dar una visión amplia de estas edificaciones a los discentes, tanto arquitectónicamente, como antropológica, etnológica y socialmente, sin olvidar el género como categoría de análisis histórico, por los que estos inmuebles están claramente determinados, y sin los que no sería posible su estudio. En este sentido se abordarán sus aspectos arquitectónicos, en tanto que construcciones físicas con una función precisa, y sociales, en función de las personas o grupos que los construían y los utilizaban. No solo será interesante mostrar al alumnado su análisis material, sino que también habrá que tener muy presentes los aspectos antropológicos pues definen el tipo de personas que los empleaban, en este caso las mujeres, evitando de este modo la simplificación de una realidad en la que confluyen múltiples variables (Quesada, 2023, p. 134).

FIGURA 2. *Virgen de Granada*, h. 1500. Petrus Christus II. Colección Mateu. Museo del Castillo de Peralada (Gerona). Primera representación pictórica de la Granada cristiana.



Fuente: Colección Mateu. Museo del Castillo de Peralada (Gerona)

1.1. HIPÓTESIS Y JUSTIFICACIÓN

Consideramos que el proyecto que se presenta es de extrema relevancia para el alumnado. En primer lugar, porque muestra una investigación que abre la idea de la casa como un espacio encerrado entre paredes rompiendo con la tradicional dicotomía privado y público, conceptos que son necesarios investigar y trabajar en período del XVI granadino. En segundo lugar, porque introduce, además, como categoría de análisis histórico, la perspectiva de género, y en tercero, por lo que supone de recuperación y de conocimiento de un patrimonio devaluado, en parte perdido, quedando lo poco que permanece de él, en riesgo de desaparecer.

La nula producción historiográfica en relación con algunas de estas infraestructuras del agua de la Granada Moderna, y a las actividades productivas de las mujeres de nuestra ciudad en esa época, ha sido el detonante principal para la elección de esta temática de trabajo. Si bien los aljibes, fuentes y pilares de la Granada cristiana cuentan con estudios previos, el marco teórico en el que han sido analizados ha obviado el papel de las mujeres, sin dar a conocer el alcance y las características de las mismas. Por eso consideramos la pertinencia de la investigación de estos y otros espacios mancomunados de uso doméstico, construcciones que se postulan como lugares públicos, genéricos, de trabajo y de relaciones interpersonales.

1.2. GENERALIDADES SOBRE EL PATRIMONIO ETNOGRÁFICO EN ANDALUCÍA

El patrimonio etnográfico, en ocasiones denominado también etnológico o incluso antropológico, abarca aquellos referentes, tanto materiales como inmateriales, que nos identifican y definen como colectivo. Se manifiesta en nuestras formas de construir, en las maneras de habitar, en cómo nos expresamos, nos relacionamos o nos alimentamos. Estos aspectos nos remiten, en definitiva, a las respuestas que hemos ido configurando frente a las necesidades básicas y a los modelos que hemos adoptado en nuestro proceso de construcción como comunidad⁵⁰.

⁵⁰ Materiales didácticos del MOOC PATRIMONIO CULTURAL DE ANDALUCÍA. Módulo II “Patrimonio Cultural de Andalucía”. Curso realizado en el marco del Plan Anual de Formación

Al referirnos al patrimonio etnográfico es esencial considerar elementos como la tradición y el cambio, comprendiendo que los bienes que lo conforman representan un excelente ejemplo de adaptación a las dinámicas culturales. De hecho, el análisis de cualquier ritual, actividad económica, sistema organizativo o incluso de una construcción, revela una constante evolución que no implica, sin embargo, la pérdida de su significado sociocultural. Otro aspecto relevante que debemos destacar sobre los bienes etnográficos o etnológicos es que nos referimos a un patrimonio vivo, en uso, o al menos constituido por vestigios de actividades cuyo proceso de transformación o abandono forma parte de una memoria histórica reciente. En el contexto de Andalucía, la diversidad de bienes que integran su patrimonio etnográfico constituye una de sus características más notables. No obstante, esta diversidad viene acompañada, en muchas ocasiones, de un considerable desconocimiento y de una notable falta de sensibilidad hacia dichos bienes⁵¹.

En relación con la arquitectura tradicional, uno de los grandes ejemplos del patrimonio etnográfico, cabe mencionar las construcciones destinadas a vivienda. En ellas, además de las técnicas constructivas y el conocimiento de los materiales, se pone en valor las formas de habitar y modelar los espacios construidos. Criterios como la clase social permiten comprender las diferentes maneras de habitar y edificar en Andalucía. Junto a la vivienda, otras construcciones, como los molinos, tahonas, bodegas, cortijos, eras, pajares, lavaderos y abrevaderos, nos remiten a espacios de producción y sociabilidad, donde se entrelazan modelos de adaptación y modos de vida⁵² (Figura 3).

2022 del Instituto Andaluz de la Administración Pública Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior, p. 68.

⁵¹ Materiales didácticos del MOOC PATRIMONIO CULTURAL DE ANDALUCÍA. Módulo II “Patrimonio Cultural de Andalucía”. Curso realizado en el marco del Plan Anual de Formación 2022 del Instituto Andaluz de la Administración Pública Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior, p. 70.

⁵² Materiales didácticos del MOOC PATRIMONIO CULTURAL DE ANDALUCÍA. Módulo II “Patrimonio Cultural de Andalucía”. Curso realizado en el marco del Plan Anual de Formación 2022 del Instituto Andaluz de la Administración Pública Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior, p. 70.

FIGURA 3. Lavadero de la Placeta de la Puerta del Sol de Granada en la actualidad después del proceso de remozado realizado por el Ayuntamiento de Granada (2022-2023).



Fuente: Fotografía del autor

El conocimiento del patrimonio etnográfico por parte de los discentes constituirá, sin duda alguna, una vía fundamental para comprender el territorio y los colectivos que lo habitan, los cuales se expresan y definen a través de su arquitectura tradicional, sus festividades o sus oficios, por citar algunos ejemplos. Al entender las formas en que nos manifestamos, tanto material como inmaterialmente, estaremos en mejores condiciones de salvaguardar dicho patrimonio y los bienes que lo integran. La invisibilidad que muchas veces caracteriza a los bienes del patrimonio etnográfico, ya sea por su cotidianidad o por su escasa presencia en los programas de gestión patrimonial, no debería ser una excusa para que las Administraciones e instituciones no promuevan y lleven a cabo una planificación real y efectiva destinada a su protección y salvaguarda⁵³.

Más allá de su reconocimiento formal en la legislación andaluza vigente⁵⁴, el patrimonio etnográfico, en sus dimensiones tanto materiales como inmateriales, se erige como una de las mejores herramientas para analizar las permanencias y transformaciones de la sociedad andaluza. Nuestras arquitecturas, oficios, músicas y rituales no solo evidencian contextos históricos, sino que también delimitan territorios y reflejan nuestras formas de expresión. Conocer, interpretar y descodificar estos referentes resulta un proceso imprescindible si aspiramos, partiendo del pasado, a construir un sólido futuro⁵⁵.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este Proyecto de Innovación Docente es informar sobre las diferentes infraestructuras de uso doméstico fuera y dentro de

⁵³ Materiales didácticos del MOOC PATRIMONIO CULTURAL DE ANDALUCÍA. Módulo II “Patrimonio Cultural de Andalucía”. Curso realizado en el marco del Plan Anual de Formación 2022 del Instituto Andaluz de la Administración Pública Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior, p. 73.

⁵⁴ Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía.

⁵⁵ Materiales didácticos del MOOC PATRIMONIO CULTURAL DE ANDALUCÍA. Módulo II “Patrimonio Cultural de Andalucía”. Curso realizado en el marco del Plan Anual de Formación 2022 del Instituto Andaluz de la Administración Pública Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior, p. 73.

la casa, así como de los distintos tipos de viviendas que aparecen en la documentación granadina de los siglos XV y XVI. De este modo, se pretende realizar un catálogo que recoja la existencia de aljibes, pilares, fuentes, lavaderos, albercas, hornos, pozos y tinajas, que se encontraban en las casas y en el urbanismo granadinos de este periodo (Figura 4).

FIGURA 4. *Aljibe de San Nicolás. Albayzín (Granada)*



Fuente: Fotografía del autor

Además de ello se hará un recorrido a través de las diferentes habitaciones que existían en una casa común y los enseres que en ella se hallaran referentes a estas infraestructuras (tablas de horno y de lavar, lebrillos, tinajas...), así como de la red de entrada de agua, atadores o cauchiles, que se introducen en el interior de la casa. Todo ello apoyándonos en los diferentes estudios aportados por la reciente historiografía, la documentación de la época contenida en los archivos y la cultura material (restos arqueológicos y ajuares). En el futuro proyecto nos centraremos sobre todo en el siglo XVI, y reflexionaremos sobre el caso de estudio concreto de las infraestructuras de uso doméstico de carácter

público anteriormente citadas. Al mismo tiempo que visualizaremos el papel que desempeñaron las mujeres, siempre en el marco de unas relaciones de género construidas en una sociedad patriarcal.

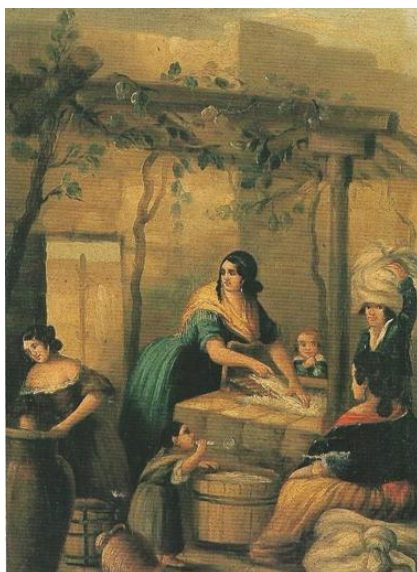
Las condiciones históricas que vive Granada durante los últimos años del siglo XV y gran parte del XVI, son de auténtica renovación urbana, al transformarse aceleradamente de una urbe islámica en ciudad cristiana. Esta mutación, es la razón que nos ha llevado a reflexionar sobre aspectos tan importantes como el funcionamiento urbano, los abastecimientos hidráulicos, situación inmobiliaria, construcciones e incluso rentas.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROYECTO

- 1. Establecer un marco teórico y conceptual.
 - 1.1. Delimitar los conceptos de privacidad, intimidad, doméstico, público y comunal en los siglos XVI, XVII y XVIII.
 - 1.2. Definir los conceptos de casa, hogar, vivienda y morada a raíz de la documentación de archivo.
 - 1.3. Establecer el marco de análisis conceptual para el grupo doméstico que habita una casa introduciendo herramientas de análisis histórico como el género y la edad.
 - 1.4. Delimitar los diferentes tipos de casas (andalusíes, moriscas y cristianas), su organización interior (tipología de las estancias, funcionalidad y distribución de los espacios según el género y la edad), y su ubicación en la trama urbana.
- 2. Investigar las tareas y oficios de las mujeres granadinas de época moderna: lavanderas, panaderas, artesanas, aguadoras (Figura 5).
- 3. Estudiar las arquitecturas compartidas entre hombres y mujeres (hornos, entrada y ramales de acequias), e incidir en los aspectos sociales que se desarrollaban en estos inmuebles, así como en los acuerdos y pleitos que su uso generaba.

- 4. Catalogar las infraestructuras hidráulicas de la Granada del Quinientos al Setecientos, e inventariar las relacionadas con el almacenamiento del trigo y la elaboración del pan.
 - 4.1. Arquitecturas del agua de uso doméstico públicas y privadas.
 - 4.2. Red de abastecimiento y desagüe: acequias, azacayas, atarjeas, cauchiles y atanores.
 - 4.3. Algorfas, silos, molinos harineros y hornos de pan.
- 5. Analizar los enseres y utillaje afines a las construcciones objeto de estudio.
 - 5.1. Objetos contenedores de agua: tinajas, cántaros, botijas, búcaros y objetos de trabajo/aperos: tablas y cajones de lavar, palas, mazas, lebrillos, canastas, tejas de agua, acetres, celemines, cuartillas, medias fanegas.

FIGURA 4. *El lavadero*, (último tercio del siglo XVIII). José Rodríguez “Panadero”. Óleo sobre tabla. Museo Casa de los Tiros (Granada)



Fuente: Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico. Delegación Territorial de Granada.
Junta de Andalucía

3. METODOLOGÍA

Para integrar la temática de las infraestructuras domésticas de época moderna en la innovación docente universitaria, se pueden llevar a cabo una serie de estrategias educativas que integren recorridos y estudios de campo, combinando métodos de enseñanza modernos con el valor histórico y cultural de estos espacios. Estos enfoques pueden proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecedora, al mismo tiempo que también ayudan a preservar y revalorizar el patrimonio cultural.

El método de trabajo que se aplicará en el aula se basará en la combinación del trabajo de campo, en aquellos inmuebles que permanecen en pie, principalmente aljibes, pilares de agua y fuentes, junto con la lectura e interpretación de las fuentes documentales, escritas, cartográficas, pictóricas y literarias, para los citados, y para aquellas infraestructuras desaparecidas, intentando establecer el mayor número de conectores fiables entre ambos. Con el fin de obtener información de carácter historiográfico del periodo correspondiente a la creación de cada elemento arquitectónico u otros datos que pudieran aportar información, se pretende consultar diversa documentación procedente de diferentes fuentes (Quesada, 2023, p. 144).

A nivel bibliográfico se efectuará un barrido por todas aquellas publicaciones y artículos de revista de carácter científico, que recogen la temática de la casa en la Granada moderna, y la experiencia histórica de las mujeres, no solo como moradoras de las mismas, sino también como organizadoras de sus espacios.

Esta revisión conceptual plantea la necesidad de profundizar en la elaboración de marcos teóricos y metodológicos propios, que permitan la comprensión del papel de las mujeres trabajadoras de la Granada del Antiguo Régimen. Se pretende recoger también, la vertiente humana que todo edificio tiene, lugares que además de puramente físicos y espirituales, eran acumuladores de ingentes secuencias de vida.

Para ello, la metodología a emplear incluirá:

Consulta de fuentes históricas y arqueológicas: Se revisarán memorias de excavaciones y documentación histórica de archivo para obtener información detallada y contextualizada.

Visitas a museos: Se organizarán visitas a museos arqueológicos y etnográficos, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de observar directamente los restos arqueológicos y los artefactos relacionados.

Salidas de campo: Los estudiantes realizarán observaciones directas de restos arqueológicos para comprender mejor los materiales y técnicas utilizadas en la construcción de las estructuras domésticas objeto de análisis.

FIGURA 6. *Modelo de ficha de catálogo en la que los alumnos deberán incluir la información obtenida de las diferentes infraestructuras comunitarias de uso doméstico en las que hayan estado trabajando*

FICHA CATALOGRÁFICA Cuestiones básicas para cumplimentarla
Datos para realizar la ficha catalográfica de la infraestructura doméstica elegida: - Autor - Título - Datación o fecha de realización - Estilo - Material-técnica con que está hecha (diversos aspectos que atienden a la resolución técnica de la obra, ver apartado específico) - Dimensiones (si procede) - Ubicación o lugar donde se encuentra - Lectura descriptiva e interpretativa - Significados patrimoniales, históricos y culturales. + Completar con los aspectos específicos de cada técnica o tipo

Con los datos obtenidos en esta fase, se organizarán debates y discusiones en grupo sobre temas relacionados con las infraestructuras a estudiar, tales como su diseño, función y relevancia histórica y cultural. Esta dinámica fomentará el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, así como la discusión y el intercambio de ideas en el aula, enriqueciendo el aprendizaje de los estudiantes.

Una vez recopilada y sistematizada toda esta información proponemos que el alumnado recupere este patrimonio de manera experiencial utilizando el trabajo por proyectos como estrategia metodológica principal. A través de este Proyecto de Innovación Docente, los estudiantes trabajarán cooperativamente para elaborar guías, cuadernos didácticos y fichas de catálogo sobre una serie de infraestructuras comunitarias de uso doméstico del periodo moderno granadino (Figura 6). Este trabajo se basará en los datos aportados por la documentación de archivo y las memorias de excavaciones arqueológicas, fundamentalmente, teniendo en cuenta los enseres y ajuares que se encontraban en las casas relacionados con las mismas.

Esta experiencia didáctica se desarrollará en varias fases sucesivas que introducirán a los alumnos de manera gradual en el conocimiento de las distintas infraestructuras hidráulicas y domésticas de la Granada moderna.

La metodología empleada será el uso de la plataforma Padlet. Cada alumno tendrá la libertad de escoger una de las infraestructuras propuestas y realizará una infografía con los datos más relevantes de la misma utilizando algún programa informático adecuado, como PowerPoint o Canva. Las infografías se compartirán en la plataforma de la asignatura. Para su elaboración se proporcionarán directrices claras, estas deberán incluir los datos recogidos en la ficha catalográfica: nomenclatura, cronología, autoría, diseño, proyección, mantenimiento, ubicación y su importancia histórica y patrimonial. Además, los alumnos deberán redactar una opinión personal sobre el inmueble escogido y su relevancia, así como proporcionar un listado de referencias bibliográficas básica consultada que incluya fuentes primarias y secundarias. Se valorará la originalidad, la consulta de fuentes bibliográficas fiables y una correcta ortografía y redacción en todas las actividades requeridas⁵⁶.

⁵⁶ Tomamos como modelo metodológico para nuestra propuesta el planteado por María Salud Tocino Fernández de la Universidad de Málaga en un Proyecto de Innovación Docente

4. RESULTADOS

Una vez detallados los objetivos del Proyecto de Innovación que se presenta y expuesta la metodología a desarrollar en el aula, consideramos que los resultados esperados deben estar alineados con los objetivos educativos y con el impacto que se desea generar en el ámbito académico. A continuación, se detallan los posibles resultados esperados:

4.1. MEJORA EN EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO DE LOS DISCENTES

4.1.1. Comprensión de las transformaciones de las infraestructuras domésticas: Se espera que los estudiantes adquieran un conocimiento profundo sobre cómo estas se desarrollaron y evolucionaron durante el periodo moderno.

4.1.2. Análisis de contextos sociales y económicos: Los alumnos deberían ser capaces de analizar cómo los cambios en las infraestructuras domésticas objeto de análisis estuvieron vinculados a factores sociales, económicos y políticos.

4.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

4.2.1. Habilidades de investigación: Se espera que los estudiantes mejoren sus habilidades y competencias para la investigación interdisciplinar. Esto incluye el uso de fuentes históricas (fundamentalmente documentación de archivo), análisis comparativos y estudios de casos específicos sobre las infraestructuras domésticas a estudiar.

4.2.3. Pensamiento crítico: Los estudiantes deberían ser capaces de aplicar un enfoque crítico en sus investigaciones en el ámbito doméstico.

4.2.4. Trabajo en equipo y colaborativo: En proyectos de innovación docente, la colaboración entre los estudiantes y los profesores es esencial.

llamado “Mujeres en la historia de Roma: una propuesta didáctica de infografías en Padlet”, presentado al IV Congreso Internacional. Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas (INNDOC). Nuevas competencias docentes y discentes para la enseñanza superior. Evento virtual celebrado entre los días 27 y 28 de junio de 2024. <https://bit.ly/4ea8Vbd> (Consultado el 29 de junio de 2024).

Se espera que los estudiantes mejoren sus habilidades de trabajo en grupo y participación activa en la construcción de conocimiento.

4.3. MATERIALES DE APRENDIZAJE INNOVADORES

4.3.1. Creación de materiales didácticos: Uno de los resultados esperados será la producción de recursos educativos (infografías, recorridos virtuales) que den a conocer las infraestructuras domésticas estudiadas de manera innovadora. Estos materiales podrían ser utilizados por el equipo docente del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Granada en otras asignaturas relacionadas con el conocimiento y la tutela del patrimonio histórico.

4.3.2. Aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza: la incorporación de herramientas digitales (Tecnologías de la Información y Comunicación TIC), con las que los estudiantes puedan recrear o analizar las infraestructuras domésticas del periodo moderno.

4.5. PUBLICACIONES Y DIFUSIÓN

4.5.1. Publicaciones académicas y divulgativas: Un resultado tangible podría ser la publicación de un artículo científico o la creación de un blog sobre los hallazgos y resultados del proyecto. Esto contribuiría a la difusión del conocimiento en el campo de la historia de la vivienda y la arquitectura.

4.5.2. Presentaciones en congresos o foros: Los estudiantes podrían tener la oportunidad de mostrar los resultados en foros académicos o seminarios científicos especializados en innovación educativa, historia de la arquitectura o patrimonio.

4.6. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA INNOVACIÓN DOCENTE

4.6.1. Evaluación de metodologías: Como parte de los resultados, también se debería realizar una reflexión crítica sobre la efectividad de las metodologías docentes implementadas en el proyecto. Esto incluye la retroalimentación de los estudiantes, el impacto en el aprendizaje y las mejoras que podrían implementarse en futuros proyectos.

4.6.2. Nuevas propuestas pedagógicas: El proyecto podría derivar en nuevas estrategias pedagógicas que potencien el aprendizaje en temas históricos o patrimoniales relacionados con las infraestructuras domésticas, aplicables en otros ámbitos educativos.

En resumen, los resultados esperados abarcan desde la mejora en el conocimiento y competencias de los estudiantes, hasta la creación de materiales innovadores, pasando por una reflexión crítica sobre las metodologías empleadas. Todo esto contribuiría tanto al ámbito académico como al desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

5. DISCUSIÓN

Es fundamental reflexionar sobre varios aspectos clave del desarrollo del proyecto y los resultados esperados. Deberíamos plantearnos la pertinencia de los métodos pedagógicos empleados, así como el impacto en los estudiantes y la relevancia del contenido en el contexto histórico.

Uno de los principales desafíos del Proyecto de Innovación Docente a desarrollar puede ser la manera en que se presenten las diferentes infraestructuras domésticas de uso doméstico del periodo moderno granadino a los participantes del mismo. En este sentido, es relevante reflexionar sobre si los estudiantes podrán conectar con el pasado y entender la importancia de las mismas en su contexto histórico, o si será difícil presentar este tema de manera accesible y comprensible.

Dado que el estudio de las infraestructuras domésticas abarca aspectos antropológicos, etnológicos, sociales, arquitectónicos, económicos y culturales, es crucial discutir cómo se puede plantear la interdisciplinariedad. ¿Se puede lograr un enfoque equilibrado que ayude a los estudiantes a ver las conexiones entre diferentes disciplinas? ¿existirán dificultades para integrar conocimientos de distintas áreas como la historia, la arquitectura, el género y la arqueología?

Po tanto, se hace preciso analizar la percepción que los estudiantes podrán tener sobre el proyecto. La retroalimentación se puede llevar a cabo incluyendo encuestas, entrevistas o comentarios cualitativos. También se haría necesario discutir sobre si la innovación docente

implementada en este proyecto pudiera ser extrapolable a otros cursos o contextos. Surgen entonces varios interrogantes: ¿los enfoques metodológicos y pedagógicos podrían aplicarse en otras áreas del conocimiento o en otros niveles educativos? ¿qué modificaciones serían necesarias para adaptarlos? y ¿qué aspectos podrán ajustarse para asegurar una mejor comprensión de los contenidos?

En definitiva, la discusión en nuestro Proyecto de Innovación Docente debe centrarse en analizar tanto la efectividad de las metodologías empleadas, así como los desafíos y logros del aprendizaje, además de las implicaciones futuras tanto en el ámbito académico como en la vida profesional de los estudiantes. Este análisis posibilitaría ajustar y perfeccionar la propuesta educativa, garantizando una mejor comprensión de la historia constructiva y social de las viviendas de la Granada moderna y su relevancia y puesta en valor actuales.

6. CONCLUSIONES

Integrar las infraestructuras domésticas históricas en la innovación docente universitaria proporciona una oportunidad única para conectar a los estudiantes con el patrimonio cultural y la historia local. Estas estrategias educativas no solo enriquecen el aprendizaje académico, sino que también promueven la preservación y revalorización de sitios históricos, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el patrimonio cultural. A través de la investigación, la tecnología y la colaboración, los estudiantes pueden contribuir activamente a la conservación de estos importantes espacios históricos.

El proyecto demuestra que el patrimonio etnográfico se postula como una herramienta muy útil para la enseñanza, ya que puede permitir conectar a los estudiantes con aspectos culturales, históricos y sociales de su entorno de manera tangible. A través del estudio y la valoración de prácticas, costumbres, saberes consuetudinarios y objetos tradicionales, los estudiantes pueden lograr una comprensión más profunda de su identidad cultural.

Asimismo, el conocimiento del patrimonio etnográfico por parte del estudiantado fomenta un aprendizaje contextualizado, en el que los alumnos

no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que pueden relacionarlos con su realidad local y cotidiana. Esto hace que el aprendizaje sea más significativo, ya que los estudiantes pueden ver la relevancia práctica de lo que están estudiando y cómo se conecta con su vida y su comunidad.

Igualmente, consideramos que el proyecto que se propone no solo implica la adquisición de conocimientos, sino también la reflexión crítica sobre los mismos. Los estudiantes pueden aprender a cuestionar la evolución de las tradiciones, a analizar las influencias externas y a debatir sobre los cambios sociales y culturales acontecidos en la Edad Moderna en la ciudad de Granada. Esto fomenta un pensamiento más crítico y analítico respecto a las prácticas culturales, evitando, por tanto, una visión estática y monolítica del patrimonio. En este sentido, el enfoque propuesto puede ayudar a construir en el aula una conciencia intercultural, donde los estudiantes no solo valorarán su propio patrimonio, sino que también aprenderán a apreciar y respetar el de otras culturas, lo que contribuye a un conocimiento y visión del mismo mucho más enriquecedor.

Los estudiantes, con su participación en el proyecto, pueden mejorar sus habilidades de investigación, al tener la oportunidad de trabajar con fuentes etnográficas, arqueológicas y documentales, participar en trabajos o salidas de campo y analizar objetos y costumbres tradicionales. Por tanto, la estrategia de trabajo a desarrollar no solo fortalecerá su capacidad para investigar, sino también su comprensión sobre los métodos cualitativos de recolección de datos, tan importantes en las ciencias sociales y humanas y en la investigación de archivo.

El proyecto también puede potenciar las habilidades de trabajo en equipo, ya que la naturaleza de la investigación sobre patrimonio etnográfico a menudo requiere de una colaboración estrecha entre estudiantes, profesores y, como es el caso, de las diferentes instituciones de la cultura locales (museos y archivos). Mediante este enfoque, los estudiantes aprenderán a trabajar de manera colaborativa y participativa, a compartir conocimientos y a valorar la aportación de diferentes disciplinas. Los mismos, al involucrarse en el estudio de la cultura local, pueden colaborar en la preservación, la salvaguarda y difusión del patrimonio.

A través del proyecto, los estudiantes pueden tomar conciencia de la importancia de conservar el patrimonio etnográfico y comprender que las infraestructuras, los saberes y costumbres seculares a él asociados son frágiles y, en muchos casos, están en riesgo de desaparecer debido a la modernización o la globalización. Este hecho les llevará a valorar la necesidad de preservar y transmitir estos bienes a las futuras generaciones, contribuyendo con ello al fortalecimiento de la identidad cultural.

Aunque el patrimonio etnográfico ofrece un gran valor propedéutico, su integración en los programas temáticos de la enseñanza superior puede presentar desafíos. Es posible que algunos contenidos no se alineen fácilmente con las materias tradicionales o que los recursos disponibles sean limitados. Circunstancias estas, que ponen de relieve la necesidad de encontrar mejores estrategias para integrar este patrimonio en diversas disciplinas, como la historia del arte, la arqueología, las ciencias sociales o incluso los estudios de género.

En relación con esto último, se hace imprescindible la creación de proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios que integren diversas áreas de conocimiento, como la historia, la antropología, la geografía, la literatura o el urbanismo, para dar un enfoque más global y profundo al estudio del patrimonio etnográfico y a las infraestructuras de carácter doméstico a él vinculadas.

La implementación de este proyecto demostrará el enorme potencial educativo del antedicho patrimonio al promover un aprendizaje significativo, crítico y contextualizado. Este permitirá a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia cultural, habilidades de investigación y un profundo respeto por la diversidad y la preservación del patrimonio en general. Asimismo, puede poner en evidencia el valor de las metodologías innovadoras y la importancia de establecer conexiones entre la universidad, la comunidad y el entorno cultural municipal.

En conclusión, implementar estas estrategias puede enriquecer significativamente el aprendizaje sobre el patrimonio etnográfico, haciéndolo más atractivo, dinámico, interactivo y relevante para los estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Águila, L. (2002). La arquitectura del agua: fuentes y pilares de la Edad Moderna en Granada. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR. <https://bit.ly/3C5VT1g>
- Cantero, P. A. (1997). Arquitectura del agua: el espacio del agua. PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 18, 86-92.
- Cifuentes, E. y López, J. F. (2001). Molinos, aljibes y norias: la cultura del paisaje en el Cabo de Gata. PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 37, 192-198.
- Criado, M. (2022). Innovación docente en el ámbito de la arquitectura doméstica granadina en los siglos XVIII y XIX. En L. Villalustre y M. Cueli (Eds.) Avances y desafíos para la transformación educativa, (pp. 153-161). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Espinar, M. (2018). Estudios sobre aguas de Granada y el Albaicín. Libros EPCCM.
- Espinar, M. (2019). Granada y las aguas del Darro. Libros EPCCM.
- Galera, E. (2006). La casa y el agua. El ejemplo granadino. Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada, 37, 9-28. Universidad de Granada.
- Jiménez, C. (2016). Mil años de agua en Granada. Tomo I. Fuentes, sistemas y organización de las aguas. Fundación Agua Granada.
- Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía.
- López, M. (2010). Infraestructuras del agua: la Acequia de Aynadamar. PH. Boletín del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, 74, 28-37
- Martín, J. M. (1998). Obras, reparos y mantenimiento de los pilares de agua en los espacios públicos de Granada. En F. Bores (Coord.). Actas del Segundo Congreso Nacional de Historia de la Construcción, (pp. 313-320). A Coruña. 22-24 de octubre de 1998. Universidade da Coruña.
- Materiales didácticos del MOOC PATRIMONIO CULTURAL DE ANDALUCÍA. Módulo II “Patrimonio Cultural de Andalucía”. Curso realizado en el marco del Plan Anual de Formación 2022 del Instituto Andaluz de la Administración Pública Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior.
- Molinari, A. (2019). El pilar de Carlos V. Símbolo y pretexto. Fundación Agua Granada y Patronato de la Alhambra y Generalife.

- Quesada, D. J. (2021). Infraestructuras hidráulicas urbanas de la Granada moderna en la Plataforma de Ambrosio de Vico. En AA. VV. Identidades y redes culturales: Actas del V Congreso Internacional de Barroco Iberoamericano, (pp. 997-1004). Ministerio de Cultura y Deporte-Universidad de Granada.
- Quesada, D. J. (2023). Innovación docente aplicada al estudio de la vivienda: El conocimiento de las casas granadinas de la Edad Moderna desde la historia de las emociones. En AA. VV. Nuevas tendencias en innovación educativa en arquitectura, arte, moda, historia y humanidades, (pp. 132-148). Dykinson S. L.
- Orihuela, A. (2013). Los sistemas históricos de abastecimiento de agua a Granada y Almuñécar: un patrimonio frágil y en peligro. En M. M. Villafranca et ál. (Eds.). Uso y gestión del agua en los paisajes culturales, (pp. 269-281). Patronato de la Alhambra y Generalife.
- Orihuela, A. y Vílchez, C. (1991). Aljibes públicos de la Granada islámica. Ayuntamiento de Granada.
- Rodríguez, M. (2008). Las aguas de Granada. Emasagra.

EL CINE HISTÓRICO DE JUAN DE ORDUÑA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA Y ELEMENTO DE ANÁLISIS PARA EL INVESTIGADOR: ALGUNAS CONSIDERACIONES

AGUSTÍN J. PÉREZ CIPITRIA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La idea de que la historia solo se construye a partir de documentos tradicionales escritos, como archivos impresos de la época, poco a poco va desapareciendo. Se debe tener en cuenta la entrada progresiva de nuevas vías liberadas de paradigmas intocables que nos pueden acercar a la historia y entre ellas estaría el cine.

Las relaciones entre los filmes y los referentes históricos siempre han existido. En primer lugar, el cine es representación y no hay que olvidar que la historia escrita también lo es. La historia en sí es una abstracción, una reconstrucción o una interpretación de los hechos del pasado y nada impide que un texto audiovisual (con sus imágenes y lenguaje verbal propio de la historia oral y escrita) sirva para la construcción de hechos y procesos históricos (Sánchez et ál., 2004, p. 112).

Por otra parte, la historicidad de un film no solamente se ve reflejada en la descripción de los sucesos sino también en otros elementos. Los mayores anacronismos de una película histórica residen en la simplificación y manipulación de los hechos que son admitidos para facilitar el drama en el film. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la fidelidad a la historia no solo requiere de una representación veraz de los hechos, sino también de una reconstrucción documentada y fidedigna del vestuario, del maquillaje, de los decorados, de la prosodia, de la música y hasta de la calidad foto filmica de la película (Sánchez et ál., 2004, p. 112).

Como último punto de reflexión sobre la relación entre el cine y la historia, cabe considerar al cine como una escritura de la historia que constituye un desafío al historiador tradicional debido a que no podrá analizar la historia como lo había hecho hasta este momento y si lo hiciera, se daría cuenta de la existencia de una realidad muy importante que se le escapa, pues la película aporta datos que en la historia escrita no aparecen (Cuesta et ál., 2004, p. 14).

2. OBJETIVOS

El primer objetivo de este estudio es exponer el valor docente que puede aportar el cine para la enseñanza de la Historia de España a través de una serie de películas de género histórico realizadas a finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta del franquismo bajo la dirección de Juan de Orduña.

El otro propósito es demostrar que estas cintas, con una investigación adecuada, pueden llegar a ser fuentes de estudio, diferentes de las tradicionales escritas, dignas de ser tratadas por los historiadores.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se centrará primeramente en indagar sucintamente sobre diferentes teorías que abordan la defensa del valor pedagógico y documental del cine histórico tanto para docentes como investigadores.

Posteriormente se analizarán los filmes propuestos a través de un riguroso análisis de los contenidos históricos de los mismos, valorando, asimismo, otros aspectos como la época de su realización y la influencia ideológica que recibieron.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. EL VALOR PEDAGÓGICO DEL CINE HISTÓRICO Y EL CINE COMO DOCUMENTO PARA LA HISTORIA

El cine puede ser un gran aliado para la enseñanza de la historia dado que, en ocasiones, el discurso verbal no llega tanto al alumno como

sería de desear y es precisamente el soporte audiovisual, con sus imágenes y testimonios orales, el que puede servir de herramienta para que el alumno empatice más con una época histórica.

Efectivamente en los cines de ficción, gracias a su puesta en escena de emociones y sentimientos vividos por personajes de otras épocas, hacen que el espectador, o en este caso el alumno, pueda identificarse más con ellos (Porter i Moix, 1983).

El cine como medio para la enseñanza de la Historia puede resultar un apoyo útil, pero es necesario que el alumno tenga unos conocimientos teóricos previos de historia, pues un largometraje puede potenciar, en mayor o menor medida, el aprendizaje de las humanidades, pero siempre sobre una base teórica previamente adquirida. Evidentemente, cualquier persona que intentara aprender la historia solo a través del cine obtendría una visión distorsionada de la misma, no ajustada a la realidad y carente de rigor.

Por lo que se refiere al cine como documento histórico cabe mencionar, primeramente, al prestigioso historiador y cineasta francés Marc Ferro (1995, p.31) quien define el cine histórico como un contra-análisis de la historia oficial en el que se pueden ver los pensamientos de ayer en ciertos extractos de la sociedad del momento e incluso añade que todos los films son históricos y tienen su propia sustancia histórica.

El hecho de estudiar y analizar una película histórica de cine no solo tiene como objetivo comprobar el rigor histórico de su argumento o hasta qué punto la película trata la historia con cierta objetividad, sino también es necesario entender que la película ha sido realizada en una época determinada con todo lo que ello puede conllevar.

Analizar el cine como fuente histórica no es algo común para los historiadores que habitualmente suelen consultar sus fuentes en archivos, periódicos o publicaciones. La cuestión que se plantea es si las fuentes no escritas, como pueden ser las películas de cualquier género, pueden transmitir información útil para el historiador. En este sentido cabe señalar que son escasas las tesis doctorales o libros especializados en historia que se apoyan en fuentes provenientes de películas que tratan del tema aludido.

Es relativamente generalizada la opinión negativa de muchos historiadores respecto al cine histórico que les ha defraudado por anacronismos o errores de sucesos históricos. Evidentemente, hay películas históricas o basadas en la historia que a todos nos han decepcionado por carecer de un mínimo de rigor histórico, lo que nos puede generar prejuicios o un rechazo generalizado hacia el cine histórico como herramienta para “hacer” historia.

Sin embargo, es de tener en cuenta que las películas muestran la historia como un proceso y engloban elementos (economía, política, clase social) que la historia escrita tiende a separar. Por otra parte, aunque no muy generalizado, actualmente hay un interés objetivo por el cine histórico que encontramos en páginas web especializadas con buenas propuestas didácticas como *CineHistoria*, centros de investigación como *Film Historia* o bibliografía en español destacando los excelentes trabajos teóricos de Marc Ferro, Robert Rosenstone, José Enrique Monterde, entre otros. Sirvan también como ejemplo las aportaciones sobre el cine histórico de Caparrós Lera o Miguel Juan Payán o los estudios centrados en la Guerra Civil española con destacados expertos de cine como Roman Gubern, Magi Crusells, R. Tranche o Sánchez-Biosca.

De lo anterior se extrae la conclusión de que el cine histórico no siempre es rechazado por el historiador, es más, a menudo la relación entre ambas partes es de considerable valor. Es reseñable la gran cantidad de historiadores académicos que forman parte de los equipos de producciones cinematográficas realizando labores de asesoramiento en películas históricas o que participan activamente como expertos en documentales. Ejemplo de ello es el asesoramiento histórico recibido en las películas tratadas en este estudio, tal y como puede comprobarse en los créditos de las propias cintas. En otra línea, las películas también pueden ser utilizadas como instrumentos propagandísticos de un país o gobierno. Cabe destacar que en diferentes épocas o sociedades los historiadores han estado o están al servicio del Estado y este tipo de acatamiento puede ser analizado en las películas históricas para estudiar la historiografía de la época en las que fueron realizadas.

La influencia ideológica, de ayer y de hoy, hacia la historia es muy perceptible en películas históricas de épocas pretéritas (véanse también como ejemplo los filmes analizados en esta investigación) y por

supuesto, es responsabilidad del historiador saber interpretar y distinguir la historia objetivamente documentada de la que está ideológicamente influenciada.

En cualquier caso, falta aún un plan sistemático para abordar esta cuestión en ensayos, libros y estudios. El profesor Rosenstone (1995, p.32) propone dos aproximaciones para el historiador en lo que se refiere al estudio del cine como documento histórico:

Primeramente, estaría la “explícita”. En este caso se debería analizar cómo las películas reflejan las preocupaciones políticas y sociales de la época en la que se hacen, al igual que ocurre con los trabajos escritos de historia.

La otra aproximación sería la “implícita”. Desde esta perspectiva se entendería una película de cine como un libro proyectado sujeto a las mismas condiciones sobre los datos, verificabilidad, argumento y lógica que la historia escrita.

Muchos historiadores son reacios a la historia visual al entender que no presenta el mismo rigor que la historia escrita como si esta última fuera algo sólido y carente de discrepancias, cuando es comúnmente aceptada la idea de que la historia escrita, en muchas ocasiones, está alejada de la objetividad pretendida, dando pie a una interpretación determinista basada en datos sujetos a una perspectiva particular.

Siguiendo en la línea de la subjetividad que lleva implícita la historia, el historiador debería entender que entre la historia proyectada en una pantalla y la historia escrita no hay una distancia insalvable. Para llegar a esta conclusión hay que tener en cuenta la afirmación de Rosenstone (1995, p.32) quien sostiene que lo importante no es saber si el cine histórico comunica hechos tan bien como la historia escrita sino analizar el mundo histórico que construye cada historia para luego criticarlo adecuadamente y valorarlo.

En la misma línea, a juicio de Caparrós (1995, p.38), el cine es una materia bastante estática, mientras que profundizar en el estudio cinematográfico, como reflejo de la mentalidad de la sociedad en una época determinada, y analizar las películas como materia auxiliar de la

historia, es una ciencia dinámica en constante evolución y desarrollo metodológico. Caparrós va incluso más allá, afirmando que sobre las relaciones entre cine e historia hay aún mucho camino por recorrer.

4.2 LAS PELÍCULAS DE GÉNERO HISTÓRICO DE ORDUÑA COMO FUENTE PARA EL INVESTIGADOR Y HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE

En las décadas de los cuarenta y cincuenta se realizaron una serie de producciones audiovisuales con un denominador común en lo referente a lo ideológico y que formarán parte del discurso cinematográfico franquista.

La relevancia que tuvo el cine histórico para las instancias más oficiales del régimen franquista fue incuestionable tal y como testimoniaron las páginas de la revista Primer Plano:

“La altura y responsabilidad del cine históricos es tal que con ningún otro género puede compararse (...). La importancia del género histórico en la pantalla alcanza, pues, a la formación misma del espíritu nacional (...). Ningún momento como éste, en que la exaltación de las esencias nacionales es deber primordial e ineludible de todo español, para que productores y realizadores sientan como imperativo indeclinable la obligación de enseñar, dentro y fuera de nuestras fronteras, cual fue la trayectoria magníficamente gloriosa de España a través de los siglos” (Necesidad de un cine, 1942).

Entre estas películas, se realizaron cuatro superproducciones de género histórico con la pretensión de construir, a través de estos medios audiovisuales, una imagen tópica y no siempre fiel a la realidad del país, con apologías de la raza, de la patria, del caudillaje, de la familia o de la tradición religiosa. Para tal fin, acudieron a épocas o sucesos gloriosos de la Historia de España.

Las cuatro películas producidas por la Compañía Industrial de Film Español S.A. (CIFESA) y que se analizan en esta investigación fueron *Locura de Amor* (1948), *Agustina de Aragón* (1950), *La Leona de Castilla* (1951) y *Alba de América* (1951).

La dirección de estas cintas fue llevada a cabo por Juan de Orduña y Fernández-Shaw, un madrileño nacido en 1900, licenciado en Derecho,

conocido principalmente por su labor de director en diferentes películas, si bien, también realizó labores de guion y producción.

Las películas de Orduña fueron sometidas a una férrea censura de la época y a un sistema de concesión de licencias que hicieron que la productora (CIFESA), considerada como la inventora del cine histórico español (Fanes, 1989, p. 237), su director y los guionistas tuvieran como principal cometido agradar a la jerarquía de la dictadura por encima de un público que iba a verlas a las salas de cine como única alternativa.

Es por lo tanto evidente que el cine histórico de Orduña fue influenciado, desde el comienzo de su andadura, por las líneas ideológicas marcadas del gobierno franquista de la misma manera que ocurrió con la enseñanza, la propaganda o la prensa.

No obstante, también es indiscutible el éxito y la buena sintonía que tuvo Orduña con los espectadores en algunas de sus películas históricas como fue el caso de *Locura de amor*, *Agustina de Aragón* o *Alba de América*.

Las películas históricas de Orduña tuvieron como primer denominador común el firme propósito de recuperar el pasado nacional en sus épocas más gloriosas. Efectivamente, en los cuatro filmes hay un evidente intento de ensalzar los valores patrios, lo que lleva implícito una interpretación de la Historia propia de la historiografía franquista que legitimaba al propio régimen desde el punto de vista social, religioso e histórico.

Las muestras de ensalzamiento de la idea nacional reflejadas en las cuatro películas provienen de un nacionalismo centralista en donde lo distinto a lo español quedaba simplemente relegado al folclore regional.

Por otra parte, todas las épocas históricas tratadas en los largometrajes tienen su referente histórico. Se eligieron momentos de la historia española que pudieran favorecer ideológicamente la labor de reconstrucción del imaginario nacional. Una muestra de ello la encontramos en *Alba de América*, una cinta en la que, además de profundizar en el proyecto colombino, incide en el aspecto de exaltar la figura de los Reyes Católicos y la relevancia que éstos tuvieron en la reconquista de Granada y en el descubrimiento del Nuevo Mundo, resaltando la variante evangelizadora. No obstante, en la película el ensalzamiento a los monarcas de

Castilla y Aragón no fue equitativo a criterio de importantes organismos y asociaciones aragonesas que entendían como injusto el papel secundario que se daba a Fernando de Aragón en el proyecto colombino.

Efectivamente, este asunto generó un gran malestar en Aragón hasta el punto de que el Consejo de la Institución Fernando el Católico organizó una ponencia para que se analizase el papel que desempeñaba el monarca aragonés en *Alba de América*.

Entre las conclusiones extraídas se encontraban las del catedrático Ballesteros Baretta. A criterio del profesor, en la cinta de Orduña se mostraba a Isabel como una reina cordial y comprensiva mientras que el monarca aragonés aparecía como reservado, lleno de cautela, dando la sensación en ocasiones de ser un rey consorte. A su vez, apuntaba Ballesteros, a pesar de que fue la propia Isabel la que empeñó sus joyas para financiar el proyecto de Colón, (lo cual se ajusta al rigor histórico), no se debería olvidar que sin la aquiescencia de Fernando de Aragón no se hubieran firmado las Capitulaciones (Ballesteros, 1951).

Las alusiones a la época de la España imperial, tantas veces tratadas en la historiografía franquista, se muestran en las cintas *La leona de Castilla*, resaltando el papel de María Pacheco y Carlos V, y en *Locura de amor* en donde el personaje de Juana de Castilla es el que adquiere mayor relevancia.

Por su parte, la película *Agustina de Aragón* utiliza la Guerra de la Independencia como herramienta para exaltar los valores heroicos del pueblo español que, unido frente a un enemigo común, luchará contra los invasores franceses de Napoleón y sus ideales liberales, tan rechazados en la época de la realización del film.

Es de resaltar, una vez más, la profundidad de contenidos históricos integrados en las cuatro películas. Sirva como ejemplo el rigor histórico que se presenta en la película *Agustina de Aragón* especialmente en lo que respecta a las acciones bélicas. La película, muy centrada en reflejar con veracidad los sucesos militares acaecidos en Zaragoza durante la guerra de la Independencia, contó con el asesoramiento de dos militares especialistas en historia militar: el teniente coronel Antonio Fernández Prieto Domínguez y el comandante de Infantería José Artero

Soteras. En una entrevista a la revista de cine *Radiocinema*, Fernández Prieto destacó la excelente predisposición a colaborar por parte de todos los centros, organismos o autoridades militares.

El teniente coronel también señaló que las escenas militares, guerreras o no, se desarrollaron siempre como hubieran podido producirse en la realidad, dándose un apropiado carácter de verosimilitud especialmente en los planos de las acciones bélicas para los que se emplearon a más de dos mil extras (Del S, 1950, p. 17).

A pesar de la pretensión de mostrar en las cuatro películas cierto rigor histórico, en todas ellas se evidencia una clara manipulación de la historia con el fin prioritario de favorecer los intereses de un régimen, el franquista, exaltando u ocultando, dependiendo de la época, periodos del pasado histórico español u omitiendo o manipulando aspectos históricos que, por diferentes motivos, no encajaban en el modelo histórico pretendido.

Una muestra de ello la encontramos en la película *Agustina de Aragón*, en donde no se menciona en ningún momento un hecho trascendente de los asedios de Zaragoza como fue el de la capitulación y rendición del general Palafox ante los franceses, dado que, no favorecía la pretendida imagen de heroicidad que Orduña y su guionista atribuyeron al militar.

Por su parte, en el film *Alba de América* se omite, también, un aspecto tan importante para la Historia de España como fue el de la expulsión de los judíos (ni siquiera es mencionado), cuando sí se muestran los otros dos sucesos trascendentales de 1492: la Reconquista de Granada y el Descubrimiento de América. Sobre este asunto, es de tener en cuenta que muchos de los manuales escolares de historia, elaborados en la época de realización de la película, plantean una amplia justificación a la expulsión de los judíos de España, exponiendo causas que hacen de la misma un hecho beneficioso (Martínez, 1996, p.73).

En otro orden, las películas de Orduña también acudieron a la Historia de España para contrarrestar otras películas extranjeras que fomentaban la leyenda negra contra el país ibérico. Tal fue el caso de *Alba de América* que surgió como reacción frente al film británico de David McDonald *Christopher Columbus* (1948) en donde se trató de una manera

ofensiva la imagen de los Reyes Católicos y, en concreto, la de Fernando de Aragón (Besas, 1985, p. 30).

A consecuencia de esta “deshonra” a la historia del pueblo español como verdadero protagonista del proyecto colombino, desde las autoridades franquistas surgió el proyecto de producir un film que representara la auténtica versión hispana de los acontecimientos que llevaron a Colón al descubrimiento del Nuevo Mundo y que, a su vez, mostrara el aspecto evangelizador y misionero de España (prácticamente ausente en el film británico).

El impulsor de la iniciativa de producir *Alba de América* fue el Almirante Carrero Blanco (en aquellos momentos Subsecretario de la Vicepresidencia). El militar, muy aficionado al cine de la gran pantalla, participó activamente en el guion de la película. Posteriormente, dicho guion sería leído ante el propio Franco y los ministros de Exteriores y Educación, Alberto Martín Artajo y Joaquín Ruiz Jiménez (González, 2009, p. 114).

Otro aspecto relevante común a las cuatro cintas fue la búsqueda interesada de biografías históricas con valor ejemplarizante como fueron las de Agustina de Aragón, María Pacheco, Juana de Castilla e Isabel la Católica. De la misma manera, también se mostraban personajes que representaban el modelo de héroe - caudillo destacando especialmente al general Palafox en *Agustina de Aragón* y Juan de Padilla en *La Leona de Castilla*.

Todos estos personajes, en ocasiones sobrevalorados, muestran una serie de valores de la época que les convertían en modelos ejemplares para el espectador. Sus actos heroicos o ejemplares estaban siempre dispuestos al sacrificio personal en pro del bien común.

No era de extrañar, incluso, que en este tipo de películas el espectador tendiera a comparar a estas figuras ejemplares con altos cargos franquistas. En la película *Locura de amor*, el Almirante de Castilla muestra una condición de hombre de Estado, fiel, incorruptible y discreto, que bien podría ser identificable con uno de los hombres de más confianza de Franco, el Almirante Carrero Blanco.

En el caso de *Agustina de Aragón*, los discursos que el general Palafox dirige a la población de Zaragoza siempre están marcados por unos tonos

patriotas y de arenga militar que podrían trasladar al espectador a intervenciones públicas de Franco dirigidas a las masas durante la Guerra Civil.

Es también resaltable el papel desempeñado en la película *Agustina de Aragón* por otros personajes secundarios, pero también concebidos con un evidente objetivo de influir sobre el espectador. Destacamos de entre ellos al sacerdote guerrillero que, ajustándose al rigor histórico, se presenta en la cinta como una muestra real de la participación militar activa que tuvo el clero en la Guerra de Independencia, a través de las denominadas “Partidas de Cruzada” formadas por guerrillas lideradas, en su mayor parte, por sacerdotes católicos del clero regular, secular o miembros de órdenes religiosas (Pascual, 2000, p. 15).

También es destacable la presencia en las cuatro películas de Orduña de modelos de héroes femeninos. Las mujeres protagonistas de las cintas son mostradas con grandes valores, también religiosos y dan vida a personajes históricos como Juana de Castilla, Agustina de Aragón, Isabel la Católica y María Pacheco. Éstas se representan como guardianes de los valores nacionales y, al mismo tiempo, se muestran como defensoras de la familia y del hogar, adquiriendo el rol fundamental pretendido por el régimen franquista.

No obstante, las protagonistas femeninas como Isabel la Católica, Juana de Castilla o María Pacheco, a pesar de sus cualidades heroicas, se muestran ante el espectador como mujeres fieles y, en cierto modo, sometidas a sus maridos, encarnando así las virtudes del amor abnegado y de la castidad.

En ocasiones, la mujer es obligada a entrar en un mundo masculinizado, formando parte activa en política cuando la patria se ve “en peligro”, como ocurre con María Pacheco en *La leona de Castilla* e incluso participando en milicias, tal es el caso de Agustina de Aragón, que cumplirá con valentía y ardor la misión de la defensa de Zaragoza.

El personaje de la heroína zaragozana muestra aspectos reales de su vida como fue el acto de distinción de Agustina de Aragón por parte del rey Fernando VII con el grado y sueldo de Subteniente de Infantería.

No obstante, cabe subrayar que, en muchos momentos de la película, Agustina se convierte en un personaje de ficción, implicado en varios sucesos de espionaje y tramas sentimentales que no tienen ninguna relación con lo que fue su vida real pero que aportan al film mayor dinamismo, suspense y drama.

Tras la hazaña épica, estas mujeres vuelven a su rol de mujer del hogar adquiriendo nuevamente el papel de sumisión que les corresponde en la película como modelos femeninos propios del franquismo.

Otro aspecto común de las cintas de Orduña es el de la apología del catolicismo. En las cuatro películas queda evidenciada la influencia dominante que la Iglesia católica tuvo en la época de la realización de los filmes.

Es práctica habitual la presencia de motivos religiosos en muchas escenas, asimismo, en los cuatro largometrajes hay como mínimo un personaje representativo del mundo eclesiástico.

Efectivamente, el catolicismo, siempre tan presente en el franquismo, supone un soporte moral y espiritual en las citadas películas de Orduña, sirviendo como consuelo ante las desgracias y penurias que padecen los personajes. Es resaltable, de la misma manera, la transcendencia que se da a la evangelización en *Alba de América*.

Asimismo, el rechazo a lo extranjero también se manifiesta abiertamente en las películas. Teniendo en cuenta la situación de aislamiento internacional que vivía España en aquella época, se muestra en ocasiones a los personajes antagonistas de las cintas como extranjeros que tienen como único objetivo enturbiar el orden y subestimar los valores de los protagonistas que, a su vez, son identificados por el espectador como modelos positivos.

Así, lo extranjero representa en la mayor parte de las ocasiones al enemigo del franquismo, carente de valores religiosos y principios morales. Sirva como ejemplo el empleo de personajes como el francés

Gastón en *Alba de América* o el señor de Were y la princesa musulmana Aldara en *Locura de Amor*.

Siguiendo lo anterior, cabe resaltar la evidente intención que tiene Orduña de situar en dos de sus películas históricas (*Alba de América* y *Agustina de Aragón*) como enemigos o antagonistas a personajes de nacionalidad francesa. No solo se transmitía una imagen negativa de estos personajes, sino también, directa e indirectamente, del pueblo francés y lo que representaba. En este sentido, hay que tener en cuenta que en 1946 Francia cerró la frontera pirenaica con España y fue en esa época uno de los países que más oposición manifestó al régimen franquista.

Por otra parte, resulta paradójico las múltiples referencias históricas pictóricas o novelísticas del siglo XIX empujadas en las películas, dado al escaso interés que prestaba la historiografía franquista en esta época marcada por la difusión de ideas liberales.

Efectivamente, posemos apreciar en estas cintas varios *tableaux vivants* basados en pinturas decimonónicas (recurso habitualmente empleado en películas de género histórico) como el del conocido cuadro de Francisco Padilla *Doña Juana la loca*, o del mismo autor *La rendición de Granada*, así como el de Francisco de Goya titulado *Los fusilamientos del 3 de mayo*, por citar algunos ejemplos.

En definitiva, el cine histórico de Juan de Orduña estuvo caracterizado en lo económico por la condición autárquica y de aislamiento internacional que en aquella época vivía el país, en lo ideológico por una más que evidente influencia de principios religiosos y sociales de carácter netamente nacionalista y por una continua necesidad de legitimación del régimen franquista.

5. CONCLUSIONES

Como primera conclusión cabe señalar que no solamente es posible relacionar las películas analizadas con el contexto histórico, político y social de la época en la que fueron realizadas, sino que también es

posible extraer de estos largometrajes conclusiones que pueden aportar nuevos datos al historiador.

La misión nacional en las cuatro películas de Orduña implica una interpretación de la historia, propia del totalitarismo franquista, con la pretensión de legitimar al propio régimen desde el punto de vista social, religioso e histórico ya que no hay opciones nacionalistas que sean diferentes al nacionalismo español.

En lo que respecta al rigor histórico mostrado en estas películas, es de tener en cuenta que, en ocasiones, la historia que se transmite es utilizada y manipulada para propio beneficio del régimen o para contrarrestar películas del exterior que fomentan la leyenda negra contra España.

Por otra parte, resulta evidente el importante asesoramiento histórico, militar y religioso que recibieron los guionistas de las películas, lo que proporciona a los filmes datos históricos desconocidos para el espectador común, caracterizados por su precisión y rigor.

Como última conclusión hay que destacar la utilidad didáctica que pueden tener estas películas. Una vez finalizado el análisis histórico de cada film y transmitidos previamente los conocimientos adecuados, es posible mostrar al alumno, mediante el visionado de cada una de las películas, la influencia que el franquismo tuvo en ellas en aspectos políticos, sociales y religiosos.

Por otra parte, el rigor histórico que caracteriza a estos largometrajes, sin dejar de tener en cuenta las posibles e interesadas interpretaciones, es muy útil para enseñar a un estudiante peculiaridades de la historia que en ocasiones no son mostradas en los propios libros de texto del alumno. Sorprende la exactitud de detalles históricos que se muestran en las películas analizadas, propios de libros especializados en historia.

En definitiva, explorar en un campo, escasamente trabajado, como es el del cine histórico y, en concreto, el realizado en la primera etapa franquista bajo la dirección de Juan de Orduña, puede resultar de gran utilidad tanto para el investigador como para el docente universitario.

5. REFERENCIAS

- Ballesteros, A. (1951). [Fuente]. Archivo General de la Administración, C36/03416, expediente n.º 10812, Alcalá de Henares, Madrid, España.
- Besas, P. (1985). *Behind the Spanish Lens: Spanish Cinema Under Fascism and Democracy*. Arden Press.
- Caparrós, J.M. (1995). El cine como documento histórico En Montero, J y Paz M.A, *Historia y Cine: realidad, ficción y propaganda* (pp.35-46). Editorial Complutense.
- Cuesta, J. (2004). *Apuntes sobre las relaciones entre el Cine y la Historia*, Junta de Castilla León.
- Fanes, F. (1989). *El cas CIFESA, vint anys de cine espanyol (1932-1951)*. Textos Filmoteca.
- Ferro, M. (1995). *Historia y cine*. Editorial Ariel.
- González, M. (2009). *Fascismo, Kitsch y cine español*. Universidad de Castilla - La Mancha.
- Del S, J. (1950). Agustina de Aragón a través del asesor militar, teniente coronel de E.M., D. Antonio Fernández Prieto y Domínguez, *Revista Radiocinema*, 172, pp. 17-18.
- Martínez, E. (1996). *La enseñanza de la Historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. Tecnos.
- Necesidad de un cine histórico español. (1942). *Revista Primer Plano* (95).
- Pascual, P. (2000). *Curas y frailes, guerrilleros en la Guerra de la Independencia*, Institución Fernando el Católico.
- Porter i Moix, M. (1983). El cine como materia para la enseñanza de la Historia. En Romaguera, J y Riambau, E. (Eds.). *La Historia y el Cine*. Fontamara.
- Rosenstone, R. (1995). La historia en la pantalla. En Montero, J y Paz, M.A. *Historia y Cine: realidad, ficción y propaganda* (pp. 13-34). Editorial Complutense.
- Sánchez, J.L. (2004). *Apuntes sobre las relaciones entre el Cine y la Historia*, Junta de Castilla León.

ACTIVAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAL: EL *FEEDFORWARD* Y SU IMPACTO EN LA CONSOLIDACIÓN DE SABERES PROCEDIMENTALES Y EN LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

ORIO L UJÁN FELIU

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene el objetivo de analizar cómo el uso del *feedforward* en la evaluación de una asignatura del grado en Historia permite tanto consolidar los aprendizajes y competencias de los alumnos y las alumnas, como mejorar el rendimiento académico. Se analiza el impacto de las orientaciones escritas que ofrece el profesor con relación a las mejoras en las evidencias de aprendizaje y a su relación con el rendimiento académico.

En primer lugar, cabe mencionar que este análisis se realiza en una asignatura cuyos resultados de aprendizaje se asientan en un aprendizaje competencial. El objetivo principal es que las y los estudiantes adquieran competencias básicas de la disciplina para desarrollarse posteriormente como profesionales de la materia, ya sea en el campo de la investigación, en la docencia, en el mundo de la archivística o el patrimonio cultural, entre otras posibilidades.

Mi propuesta se fundamenta particularmente en la adquisición de competencias procedimentales (saber hacer). A continuación, se detalla la propuesta de estas competencias (Luján, 2023):

1. - Competencia historiográfica en búsqueda y análisis de fuentes (primarias y secundarias). Los alumnos y las alumnas deben ser capaces de saber buscar fuentes primarias (saber en qué lugares buscar y cómo proceder para encontrar

documentación potencialmente interesante para las investigaciones planteadas), así como fuentes secundarias. Es decir, saber dónde buscar bibliografía especializada y adquirir habilidades para utilizar correctamente catálogos bibliográficos y recursos similares. Pero no se trata solo de saber buscar dicha documentación, sino también de ser capaces de leer y analizar críticamente las fuentes. Esto es, adoptar una actitud crítica con ellas (y aquí me remito a las conexiones entre estos saberes procedimentales con otros saberes actitudinales). Ello tiene que permitir a las historiadoras e historiadores ser capaces de tomar distancia con el relato leído, así como saber contextualizar la información de manera adecuada, cotejar la información con otra documentación y otras fuentes, contrastar la información obtenida y comparar distintos puntos de vista, etc.

2.- Competencia historiográfica investigadora. Saber plantear una investigación, justificarla científicamente y ser capaz de llevarla a cabo no es un ejercicio sencillo. Eso implica obviamente dominar la primera competencia en búsqueda de fuentes primarias y secundarias, pero también saber interpretarlas críticamente. Una vez conseguido este objetivo, las estudiantes y los estudiantes tienen que ser capaces de detectar los vacíos historiográficos presentes a partir de la bibliografía existente sobre una determinada temática y, desde esta base, argumentar las aportaciones que se podrían llevar a cabo en el caso de desarrollar la investigación. La búsqueda eficaz de documentación primaria puede ayudar a sustentar este tipo de contribuciones.

3. - La competencia historiográfica lectora no implica únicamente saber leer, sino que se trata de saber analizar y comprender la información leída tanto de fuentes primarias como de secundarias. Además, se presume como objetivo una lectura crítica que permita tomar distancia y no asumir directamente el relato proporcionado por estas fuentes. Se trata de ser capaz de extraer la información más relevante para poder interpretar procesos y hechos históricos, así como saber contextualizar y contrastar información.

4.- Competencia historiográfica en escritura. Saber escribir de acuerdo con las pautas historiográficas adquiridas es un objetivo fundamental. Esto es, saber escribir después de conocer la consulta de bibliografía básica y familiarizarse con los principales debates historiográficos relacionados con la temática que se analice -dominio competencia 3-, citando correctamente y evitando el plagio.

5. - Competencia en citación. Aunque no se trate obviamente de una competencia exclusiva en el ámbito de la Historia y de las Humanidades, sino concerniente a la transmisión de los saberes humanos, es indispensable saber citar correctamente, tanto para identificar las ideas en las que apoyamos nuestras propuestas y reconocer su origen científico, como para evitar el plagio.

Son saberes indispensables para cualquier historiador/a que quiera dedicarse a la investigación y a la docencia a cualquier nivel, pues también deberán saberse transmitir a sus alumnos y alumnas. Para aprehenderlos no es suficiente con explicar estos procedimientos mediante un aprendizaje pasivo, sino que deben asimilarse mediante su ejercicio y, por consiguiente, desde un aprendizaje activo. Eso significa que deben realizarse prácticas que permitan desempeñar dichos conocimientos, a la vez que el/la docente facilite *feedback* a tiempo para integrarlos, indicando aquellos aspectos correctamente desempeñados y aquellos que no se han desempeñado del todo bien y que podrían mejorarse mediante algunas acciones. En este sentido, el o la docente ayudará a integrarlos explicando cómo debe procederse para hacerlo correctamente. Es decir, según cada caso facilitar la información individualizada para un mejor desempeño (*feedforward*). Se analizará con detalle cada uno de estos pasos en los siguientes apartados.

Finalmente, se puede realizar la tarea una vez se han practicado las actividades y se va asimilando la adquisición de las competencias esperadas. Y eso se puede aplicar en una gran diversidad de asignaturas, adaptando la forma de proceder al tipo de contenidos de cada asignatura.

1.1. EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL Y SIGNIFICATIVO

¿Cómo trabajar estas competencias y facilitar su asimilación? Aquí se propone un ejercicio que tiene como resultado final pedir a los alumnos y a las alumnas que elaboren una propuesta para una posible investigación historiográfica. Se trata de un trabajo, cuya elaboración supone un porcentaje significativo de la nota final de la asignatura, además de exámenes, prácticas y otras evidencias de evaluación.

Eso implica escoger y plantear un tema de investigación de acuerdo con el estado de los avances historiográficos sobre un tema determinado y sus posibilidades de innovación, elaborar un estado de la cuestión y explicar la metodología a desempeñar, así como identificar y comentar la utilidad de la consulta de fuentes secundarias de apoyo para la investigación y potenciales fuentes primarias (fuentes de archivo y de hemeroteca). Se trata, en este último caso, de comentar los contenidos principales de estas fuentes, así como de argumentar la coherencia y contribución de las mismas al enfoque aplicado a la temática de análisis. El objetivo, por consiguiente, es trabajar la mayor parte de competencias antes detalladas (1 a 5).

En el caso que se analiza se trata de la asignatura Historia Contemporánea de España I. La Época de la Revolución Liberal del grado en Historia de la Universitat Autònoma de Barcelona. La asignatura tiene como objetivo principal proporcionar contenidos y recursos analíticos sobre los procesos de naturaleza política, socioeconómica y cultural que vive la sociedad española en el periodo 1808-1874. El marco cronológico contempla la crisis del Antiguo Régimen, que estalla en 1808, hasta el proceso que termina con la Primera República, en un espacio, el español, plural y diverso, permeable a las influencias europeas y americanas. En cualquier caso, y como se verá, por la naturaleza de la propuesta aquí examinada, se entiende aplicable a cualquier otra asignatura del mismo grado. En caso de querer adaptar la propuesta, se entiende que sería necesaria una adecuación a los contenidos propios de cada materia.

La asignatura Historia Contemporánea de España I. La Época de la Revolución Liberal es una asignatura de 2º semestre de 2º curso del mencionado grado en Historia de la Universitat Autònoma de Barcelona,

que se estudia después de realizar en el primer semestre del mismo curso la asignatura Métodos y técnicas para la investigación en historia, donde se presupone que ya han tratado sobre estos aspectos y destrezas vinculadas al planteamiento de una investigación historiográfica. Mi experiencia me sugiere que los aprendizajes no se han consolidado y que las personas matriculadas en el grado llegan con algunas carencias competenciales al final del grado, cuando tienen que realizar el Trabajo de Fin de Grado y poner en práctica buena parte de estas competencias. Por eso, considero relevante para su aprendizaje y desempeño consolidar estas competencias procedimentales.

Como han demostrado los avances especializados en la materia, el aprendizaje para que sea significativo y no mecánico debe favorecer una enseñanza volcada hacia la comprensión (Moreira, 2017). Como ya propuso Ausubel (1963 y 2000) en su contribución referencial, el aprendizaje significativo no responde a una tarea de almacenar información. Más bien tiene en cuenta cómo ideas y conceptos son incorporados desde una posición activa.

En otras palabras, como profesor, no debo esperar que explicando en una sesión cómo plantear una investigación historiográfica, los alumnos y las alumnas sepan hacerlo de inmediato. Más bien, se deben plantear situaciones que favorezcan el aprendizaje significativo para que cada persona pueda asentar los procedimientos en sus propios conocimientos. Para que las competencias sean adquiridas y el ejercicio planteado de elaborar una propuesta de investigación historiográfica pueda resolverse adecuadamente, el profesor plantea tres estadios:

- Un primer estadio en el que después de las explicaciones del profesor sobre cómo elaborar un estado de la cuestión, cómo citar correctamente y cómo buscar información sobre fuentes primarias y secundarias se realicen prácticas en el aula por parte de los estudiantes. Por ejemplo, se propone un ejercicio para cambiar las citas de un texto: del modelo Chicago a APA. Una vez realizado, se revisa la tarea en clase y se esclarecen dudas y posibles dificultades. También se complementa con otra práctica que propone buscar información sobre un tema concreto en portales especializados, como PARES. Y,

finalmente, se lee algún ejemplo de estado de la cuestión y se identifican sus partes principales.

- Un segundo estadio en el que los estudiantes y las estudiantes realizan (voluntariamente) un primer borrador de su trabajo y reciben orientaciones por parte del profesor.
- Un último estadio que supone la entrega final del proyecto después de la revisión del trabajo.

Es en el paso del segundo al tercer estadio que el profesor da orientaciones, buscando favorecer el aprendizaje significativo por parte de las alumnas y los alumnos y facilitando la consolidación de los aprendizajes competenciales. Y es en ese momento que juega un papel determinante el *feedback* y, aún más particularmente, el *feedforward*. De acuerdo con esto, el profesor ofrece *feedforward* después de la entrega del primer borrador del trabajo y eso permite un mejor desempeño y adquisición de las competencias esperadas.

El *feedback* significa retroalimentación y hace referencia a cómo los estudiantes y las estudiantes reciben indicaciones sobre su desempeño en las tareas realizadas. Es evidente que puede estar conectado y debe estar conectado con la realización de tareas futuras, en el sentido que estas observaciones pueden ser aplicadas en tareas subsiguientes. En efecto, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) indican que una buena práctica del *feedback* tiende a reforzar la capacidad de los y las estudiantes para regular su desempeño y que, entre otros principios, ayuda a clarificar qué es un buen desempeño en la tarea y ofrece información de calidad acerca del aprendizaje.

Sin embargo, es específicamente el *feedforward* el que permite contribuir más eficazmente a un mejor desempeño futuro, ya que el *feedforward* hace referencia a una retroalimentación prospectiva. Esto es, ofrece indicaciones no solo sobre cómo se ha realizado el ejercicio, y si se ha hecho bien o mal (*feedback*), sino también sobre qué se debería hacer y cómo hacerlo para mejorarlo en un futuro. Por consiguiente, se enfatizan las acciones a realizar para conseguir elaborar un trabajo más correcto.

Si bien es cierto que como han demostrado Sadler, Reimann y Sambell (2022) la mayoría de estudios de *feedforward* focalizan su atención en la mejora de las tareas, también lo es que es menos frecuente referirse a la naturaleza, calidad y cantidad de información recibida por parte de los y las estudiantes. Este trabajo centra su análisis en la mejora de las tareas por parte de las alumnas y alumnos, reflexionando sobre cómo el *feedforward* facilita una correcta adquisición de las competencias y el rendimiento académico. Pero también detallará el tipo de información ofrecida como *feedforward*.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este texto se pueden detallar en los siguientes puntos:

- Examinar la funcionalidad del *feedforward* en la asimilación del aprendizaje competencial
- Analizar los rendimientos académicos con relación al impacto de las orientaciones recibidas por escrito
- Comparar los rendimientos académicos entre personas que reciben *feedforward* y personas que no lo reciben

3. METODOLOGÍA

Tal y como se ha descrito en apartados anteriores, se observa la aplicación del *feedforward* por parte del profesor en un trabajo de curso que se divide en dos posibles evidencias de evaluación: una primera evidencia con la entrega de una primera versión de una tarea (opcional por parte de las alumnas y los alumnos), en la que el profesor da orientaciones de mejora, y una segunda evidencia obligatoria con la entrega de la versión definitiva de la tarea.

En concreto, se pide plantear (no desarrollar) una investigación historiográfica sobre un tema vinculado con los contenidos de la asignatura. No se trata, por consiguiente, de realizar la investigación, sino de argumentar historiográficamente el tema escogido y de aportar bibliografía e indicar potenciales fuentes primarias a explorar en caso de desarrollar

la investigación en un futuro. Se espera que el trabajo contenga las siguientes partes: identificar el tema y justificarlo historiográficamente según las directrices de un estado de la cuestión, mención a la metodología, presentar algunas referencias bibliográficas comentadas y presentar algunas referencias de archivo también explicadas. Con este trabajo se espera trabajar las competencias 1, 2, 3, 4 y 5 descritas anteriormente. Una vez se realiza la primera entrega se valora el trabajo desempeñado y se dan indicaciones para su mejora futura.

En relación con la naturaleza de las observaciones proporcionadas a las alumnas y a los alumnos, se dan orientaciones sobre cómo mejorar aspectos relacionados con las competencias 1, 2, 3, 4 y 5. Es decir, si la justificación de la temática no demuestra familiarización con los principales debates historiográficos relacionados con la temática que se analiza y/o no se detectan los vacíos historiográficos presentes a partir de la bibliografía existente se indican estas carencias (*feedback*) y, además, se explica qué es lo que se espera en este apartado (una reflexión sobre las contribuciones principales de la temática, no una descripción de la temática) y en función del análisis individual se recomiendan posibles líneas a explorar, o profundizar alguna reflexión ya apuntada, o cambiar el enfoque, etc. (*feedforward*). Eso facilita un mejor desempeño en las competencias 2, 3 y 4.

En segundo lugar, si el comentario de fuentes presenta carencias o deficiencias se señalan (*feedback*) y se facilitan recomendaciones de cómo acceder a estas fuentes o de algunas referencias potenciales a consultar (*feedforward*). Eso ayuda a mejorar el desempeño en la competencia 1.

Finalmente, si hay deficiencias en la citación, se indican algunos ejemplos de los errores (*feedback*) y de cómo se debería proceder para hacerlo correctamente (*feedforward*). Ello está vinculado a la competencia 5.

Se analizan estas distintas evidencias en dos cursos académicos sucesivos de la misma asignatura. Por consiguiente, se consideran los resultados de aprendizaje obtenidos por las distintas personas, junto con los resultados académicos alcanzados. Se compara así, por un lado, la evolución del rendimiento y resultados académicos de una misma persona considerando las dos evidencias sometidas. Por otro lado, se coteja el rendimiento y resultados obtenidos en la entrega final de aquellas personas que han realizado las dos evidencias -y han obtenido *feedforward*-

con las de aquellas personas que solo han realizado la última evidencia y, por ende, no han gozado de indicaciones mediante *feedforward*.

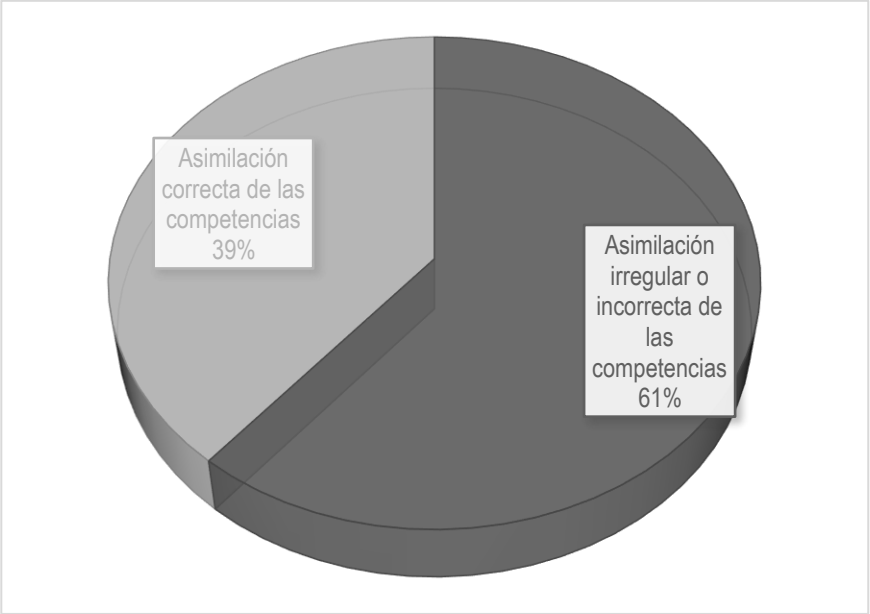
En concreto, se han analizado 66 casos de dos cursos distintos (36 el primero, que a partir de ahora recibirá el nombre de Grupo A, y 30 el segundo, Grupo B).

El Grupo A consta de 36 personas: 18 personas que presentaron la primera y la segunda versión del proyecto, mientras otras 18 personas únicamente presentaron la versión final. Por otro lado, el Grupo B está formado por 30 personas: 20 de ellas sometieron la primera versión y la segunda, mientras 10 solo mandaron la versión final.

4. RESULTADOS

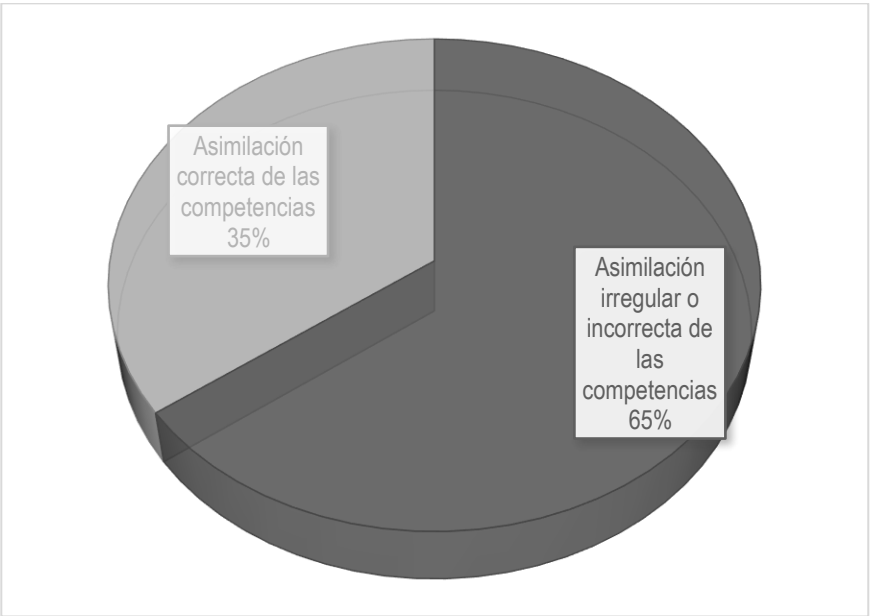
En primer lugar, se ofrecen los resultados de la primera versión del trabajo, comparando los Grupos A y B.

GRÁFICO 1. Primera versión del trabajo, Grupo A. *Más de la mitad de las primeras versiones (11) no demostraban una asimilación correcta de las competencias esperadas, mientras más de un tercio (7) ya las desempeñaba con corrección*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. Primera versión del trabajo, Grupo B. *Cerca de dos tercios de las primeras versiones (13) no demostraban una asimilación correcta de las competencias esperadas, mientras más de un tercio (7) ya las desempeñaba con corrección.*



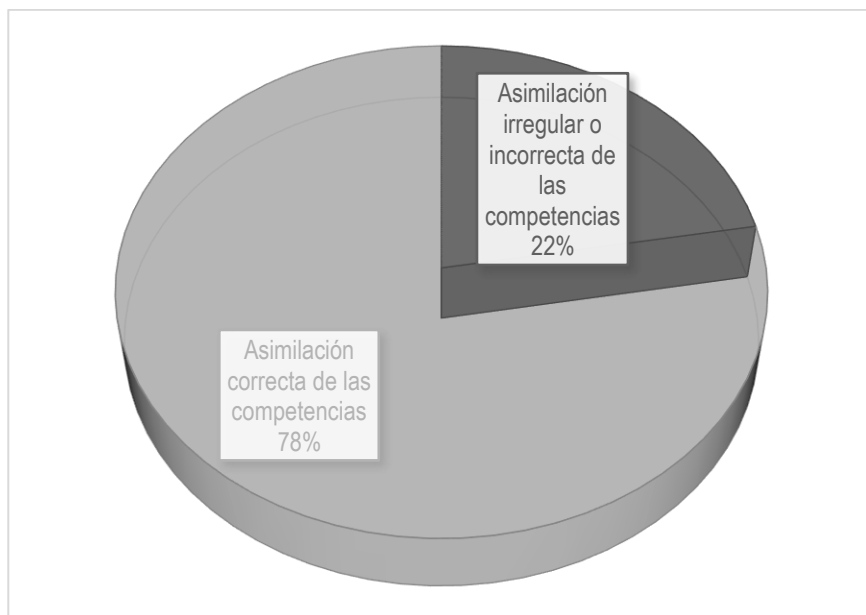
Fuente: elaboración propia

Estos dos primeros gráficos ponen en evidencia aquello indicado anteriormente. A saber: que las explicaciones del profesor no son suficientes para la adquisición generalizada de un aprendizaje significativo. No incluso desde un aprendizaje activo, por el que ya se han realizado previamente algunas prácticas en el aula, ejercitando las competencias esperadas. Para futuras investigaciones, tal vez debería tenerse también en cuenta aquí el impacto del tiempo transcurrido entre la realización de las prácticas en clase y la primera entrega del trabajo: si existe o no un espacio de tiempo demasiado dilatado entre estos pasos y si tiene o no impacto en la asimilación de los saberes procedimentales. Es decir, si un espacio corto facilita un mejor desempeño ya en esta primera entrega, o si bien esta variable no tiene un impacto significativo en los resultados.

Dicho esto, si se analiza ahora la evolución y desempeño de estas mismas personas en la versión final del trabajo, después de haber recibido

feedforward e indicaciones de mejora para la versión final, los resultados son significativamente diferentes. Lo ilustran los gráficos 3 y 4.

GRÁFICO 3. Versión final del trabajo después de haber recibido orientaciones en la primera entrega, Grupo A. *Cerca del 80% (14) de las versiones finales ya demostraban una asimilación correcta de las competencias esperadas, mientras aún 4 no se desempeñaban del todo bien.*



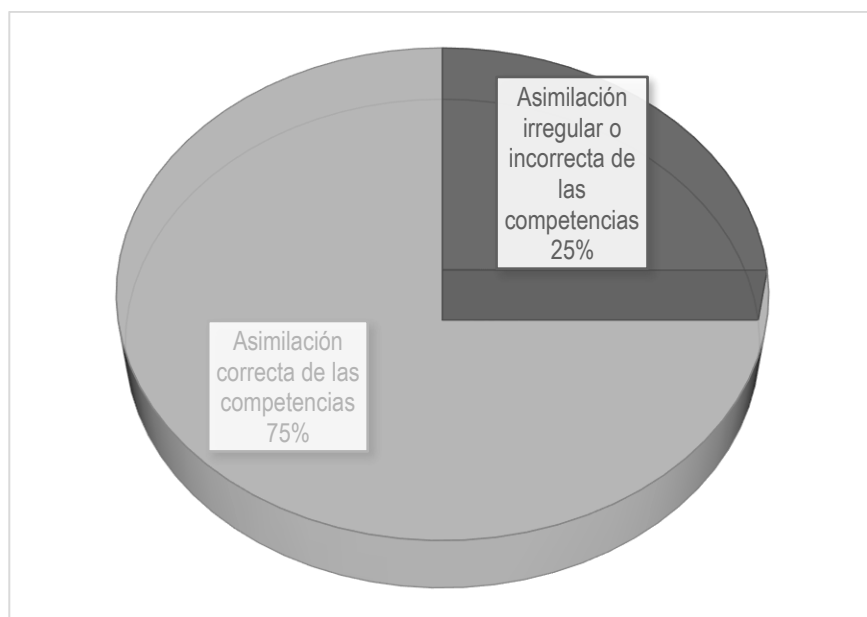
Fuente: elaboración propia

Los resultados entre los dos grupos (A y B) son parecidos, tanto en la primera como en la segunda entrega, no evidenciando diferencias sustanciales dentro de unos márgenes razonables. En ambos casos se apunta a una mejora substancial con relación a la asimilación de las competencias esperadas, de manera que se pasa de un rendimiento correcto minoritario (entre el 35 y el 39%) en la primera versión del trabajo, a un rendimiento correcto mayoritario (entre el 75 y el 78% de los casos).

Llegados a este punto, entiendo también de interés indicar posibles líneas de trabajo para futuras investigaciones que puedan clarificar cuestiones que el presente estudio no termina de resolver. Me refiero a los motivos asociados a la presencia de un porcentaje pequeño, pero significativo (entre el 22 y el 25%), de personas que a pesar de haber

realizado las dos entregas siguen presentando dificultades en la asimilación de las competencias trabajadas.

GRÁFICO 4. Versión final del trabajo después de haber recibido orientaciones en la primera entrega, Grupo B. *Tres cuartas partes de las versiones finales de los trabajos (15) demostraban una asimilación correcta de las competencias esperadas, mientras una cuarta parte (5) aún no habían consolidado las competencias procedimentales trabajadas.*



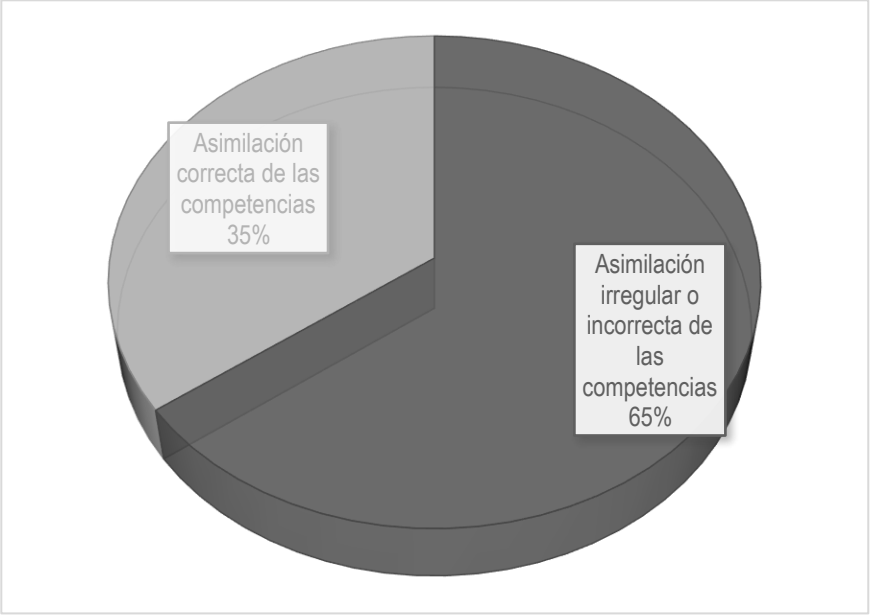
Fuente: elaboración propia

Por ejemplo, analizar si entre las personas que no han asimilado correctamente las competencias esperadas se detecta un porcentaje significativo de absentismo, en primer lugar. Esto es, si el hecho de no participar con regularidad en las clases y, por consiguiente, no haber practicado con anterioridad algunas de las competencias esperadas, tiene o no impacto en los resultados finales a pesar de haber recibido orientaciones de mejora. También si el hecho de gozar de un buen rendimiento en las otras evidencias de evaluación del curso puede tener o no un impacto en el hecho de que algunas personas decidan no revisar con esmero la versión final del trabajo y, por ende, desatender a parte de las indicaciones que proporciona el profesor mediante el *feedforward*. Y, finalmente, prestar atención a la propia percepción de las alumnas o alumnos

con relación a las indicaciones recibidas. Es decir, evaluar si existen problemas o carencias en la transmisión de la información por parte del profesor que dificulta la mejora en las versiones finales de los trabajos.

Finalmente, se analizará el desempeño en ambos grupos (A y B) en los casos que hay una única entrega final y, por consiguiente, sin la posibilidad de recibir *feedforward*. Al no haber recibido indicaciones de mejora, estos trabajos no gozan de la posibilidad de corregir la versión final. Los resultados se pueden apreciar en los gráficos 5 y 6.

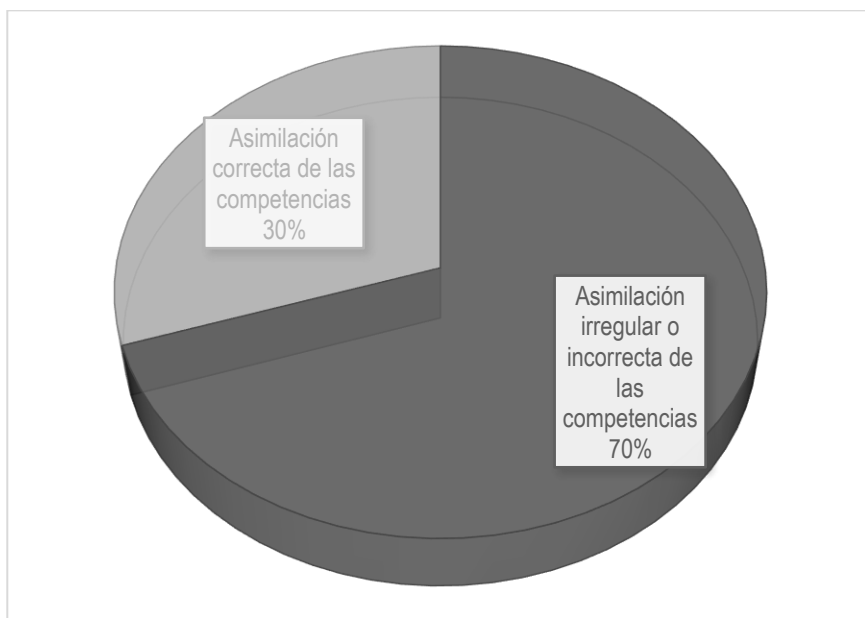
GRÁFICO 5. Versión única y final del trabajo, Grupo A. *Más de la mitad de los trabajos (12) presentan carencias en la asimilación de las competencias esperadas, mientras dos quintas partes (8) ya desempeñaban correctamente los saberes procedimentales esperados.*



Fuente: elaboración propia

Ambos gráficos (5 y 6) presentan unos resultados parecidos, con una parte mayoritaria que no ha asimilado correctamente las competencias. Alrededor de un tercio, ya sea un poco más en el grupo A (35%) o un poco menos en el grupo B (30%), no ha asentado aún con corrección los saberes procedimentales esperados.

GRÁFICO 6. Versión única y final del trabajo, Grupo B. Más de dos tercios (7) de los trabajos presentan una asimilación irregular o incorrecta de las competencias esperadas, mientras poco menos de un tercio de los trabajos (3) se desempeñaban correctamente.



Fuente: elaboración propia

En ambos casos se apunta a una situación de dificultades en la adquisición de las competencias esperadas. Los resultados no son significativamente divergentes, vale la pena indicarlo, a la primera entrega de las personas que sometieron dos versiones. Es decir, son equiparables en resultados a los gráficos 1 y 2, pues en todos los casos era la primera vez que se sometía a evaluación el ejercicio sin haber recibido *feedforward* y únicamente después de haber realizado algunas prácticas en clase. Vale la pena recordar que en esos casos se detectaba un porcentaje de entre el 35 y el 39% de trabajos con asimilación incorrecta o irregular de las competencias esperadas y, por consiguiente, con índices muy semejantes a estos 30 y 40% de versiones únicas y finales.

5. DISCUSIÓN

En el apartado anterior se ha analizado el papel del *feedforward* como instrumento que facilita la asimilación de los aprendizajes

competenciales esperados. Se ha visto como su introducción es crucial para que se asienten las competencias en la mayor parte de las alumnas y los alumnos, como corroboran los resultados de los gráficos 2 y 3. Pero además también se han indicado algunos puntos de discusión tanto de los resultados presentes, como de líneas de investigación futuras que podrían clarificar mejor algunos de los resultados aquí presentados.

En primer lugar, se ha indicado la necesidad de prestar más atención al tiempo transcurrido entre las prácticas realizadas en el aula y la entrega de la primera versión del trabajo. Ello tal vez podría tener un impacto en los resultados de asimilación de competencias que podría incrementar la consolidación de los aprendizajes en caso de realizarse en un corto periodo de tiempo. Es una hipótesis.

En segundo lugar, se ha apuntado la necesidad de seguir investigando con relación a las personas que a pesar de haber realizado las dos entregas del trabajo siguen presentando dificultades en la asimilación de los saberes procedimentales trabajados. Representan un porcentaje pequeño (22-25%), pero significativo. Según las conclusiones alcanzadas, ello no restaría relevancia al uso del *feedforward* como herramienta para la mejora de los aprendizajes, pero tal vez podría indicar posibles mejoras de la naturaleza de la información facilitada para alcanzar mayores porcentajes de rendimiento competencial.

Por otro lado, y centrando la atención en los beneficios de las orientaciones facilitadas, además de la asimilación de unos aprendizajes competenciales, el *feedforward* también se revela como una herramienta útil para la mejora de los resultados académicos. Así, entre las personas que reciben *feedforward* de los grupos A y B son excepcionales los casos que terminan suspendiendo la tarea. En ambos grupos representan únicamente el 5-5.5% de los trabajos evaluados (1 entre 18 en el Grupo A y 1 entre 20 en el Grupo B). En cambio, estos porcentajes son mayores en las personas que no han recibido *feedforward* y que han entregado una única versión. En estos casos, los trabajos suspendidos representan porcentajes significativamente mayores: cerca del 17% en el Grupo A -3 casos de 18- y 30% en el Grupo B -3 casos de 10.

En todos estos casos, si se cotejan los gráficos anteriores se verá que no siempre coincide el porcentaje de trabajos con un desempeño irregular o incorrecto de las competencias con el número de trabajos suspendidos. Esto es así, porque en algunos casos el desempeño es irregular, con algunas áreas mejor asimiladas que otras que permiten llegar al aprobado, aunque en la mayoría de estos casos se trata de notas igual al 5 o poco superiores al 5.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos se pueden indicar algunas conclusiones:

- El porcentaje de personas que terminan asimilando correctamente las competencias trabajadas y se desempeñan bien en ellas es mucho mayor en los casos en que se ha recibido *feedforward* y se ha podido corregir posibles errores y mejorar los ejercicios (entre el 75% y el 78% con orientaciones recibidas contra el 30-35% sin orientaciones al haber sometido una única versión). Se asientan mejor, por consiguiente, los saberes procedimentales.
- No es solo una cuestión de aprendizajes sino también de rendimiento académico, pues en los casos de recepción de orientaciones los trabajos suspendidos son excepcionales (el porcentaje es del 5-5.5%), mientras en los casos que no se reciben orientaciones se llega a porcentajes mucho mayores (entre el 17 y el 30%).
- El uso del *feedforward* por parte del profesor/a se revela como un instrumento de ayuda a la consolidación de los aprendizajes y al rendimiento académico.

7. REFERENCIAS

- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Luján, O. (2023). Aprendizaje por competencias en los grados españoles en Historia: un análisis de la situación y una propuesta teórica. En A. Vico-Bosch y L. Vega Caro. *Caminando hacia la innovación en educación: De la teoría a la práctica*. Dykinson, 732-748.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, N. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12).
- Sadler, I., Reimann, N. y Sambell, K. (2022). Feedforward practices: A systematic review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (3), 305-320.

SECCION II.

ARTES

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA IMAGEN ARTÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES. ENTRE LA PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN Y LA AXIOLOGÍA

MIGUEL ÁNGEL ESPINOSA VILLEGAS
Departamento de Historia del Arte
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN: UNA IMAGEN Y MIL PALABRAS

Las nuevas generaciones de estudiantes deben ser especialmente mimados a su paso por la Universidad, pues su formación como futuros profesionales es parte fundamental del inmediato futuro desarrollo social. Como docentes, nuestra colaboración en su formación debe encaminarse a proporcionarles diferentes estrategias y recursos que potencien su formación integral. No se trata de proporcionar tan solo conocimientos, sino de poner en sus manos las herramientas necesarias para convertirlos en efectivos hábiles socialmente. Hace tiempo que educar no es solo transmitir conocimientos (Pérez, 2002, p. 287). Esta es la principal justificación para una educación en valores, a la que entre los teóricos de la misma se refieren como axiología, derivada del vocablo griego *axios* (ἄξιος-valor). Pensamos que la tarea de la Universidad es tan solo formar, porque todo lo asociado al concepto de educar parecería que lo hubiéramos asignado a los niveles primarios de escuela o enseñanza media. Sin embargo, la Universidad debe formar y educar, este era nuestro punto de partida fundamental.

Los valores que hemos pretendido trabajar en el proyecto son absolutos y universales, es decir, inmutables. La importancia que hemos concedido a sus análisis se fundamentaba en una evolución histórica vinculada al arte. Por eso justamente hemos hecho hincapié en la comprensión por parte del alumnado participante de la inmutabilidad de los mismos, pero hemos reseñado en todo momento que su apreciación si es

fluctuante, que el modo de comprenderlos, argumentarlos y usarlos sí varía desde la postura y visión de cada momento.

Nos interesaba precisamente que el alumnado viese la realidad de esa apreciación variable de cada uno de los valores propuestos y, por encima de las formas artísticas o los argumentos que hemos utilizado, hemos intentado definirlos de forma que su inmutabilidad quedase definida. Esto es, un valor como el respeto a la diversidad, se explicó desde el concepto invariable, concreto y cerrado de lo que es específicamente la diversidad, pero a renglón seguido, incidimos en como el concepto de diversidad adquiere diferentes matices a lo largo del tiempo: en la Dictadura y Transición se vincula a la idea de variabilidad de ideas y enfoques políticos, en la Democracia, se acaba estableciendo una especie de nexo indisoluble con la cuestión de género.

Lo más difícil de esta experiencia, sin lugar a dudas, ha consistido en la necesidad de definir la acción correspondiente y planificarla a conciencia para orientarla hacia la consecución de un interés concreto como la socialización. De todas las tareas planificadas en cada actividad, lo más difícil ha consistido siempre en diseñar la forma de controlar su alcance. En ocasiones, en las discusiones en clase, el tema tratado adquiría connotaciones variadas que podían fluctuar desde lo político y cultural a lo personal. Sin embargo, era precisamente ese aporte de enfoques diversos lo que verdaderamente daba sentido a la experiencia y la enriquecía.

La crisis de determinados valores corre pareja a la de ciertas instituciones, por eso es necesario detenerse para razonar y evidenciar la relación real existente entre ambas. La imagen (fotografía, escultura, pintura, espacio construido) resultaba de especial interés como detonante de esta reflexión. Se han utilizado algunas sesiones de nuestras diferentes asignaturas, comprometidas en el proyecto, para inducir estos monólogos, diálogos, reflexiones personales y grupales. Era importante resaltar en todo momento que las conclusiones a las que era posible llegar en cada sesión, debían seguir un curso temporal normal de aplicación en la sociedad. Pretendíamos así motivar y fomentar una reflexión personal sobre la manera en cada participante de la experiencia podía trasladar sus descubrimientos a la sociedad del entorno, no de un modo inmediato, sino meditado, premeditado. Queríamos que nuestro grupo de estudiantes se

viese como agente y no como paciente que solo recibe información para un futuro que en sus cálculos queda siempre muy lejano.

Como diría Kierkegaard (Descalzi, 1997, p. 124) existen dos tipos de valores: éticos y estéticos. Este proyecto ha intentado desde el primer momento relacionar ambos para encontrar aquello que los hace indisolubles. Los estéticos han sufrido siempre la peor parte, pues casi siempre se han considerado superfluos y se han potenciado los valores éticos, socialmente más atractivos y fáciles de comprender. Los valores estéticos podrían definirse como expresiones sensibles de la armonía y de la vida en desarrollo, no serían tan principales como los éticos, derivados de la relación interpersonal a modo de código vital reglado. Los principios éticos actúan como trama o marco y encuadran o sostienen la vida real, la evolución histórica de una sociedad.

Este carácter de regla vinculada al interés social los convierte en principios móviles, redefinibles. Durante toda la experiencia, hemos intentado establecer la historicidad de los mismos, pero también la necesidad de definición y concreción que experimentan, ya que son líneas eficientes para la interpretación efectiva de cada sociedad en cada momento. No obstante, en nuestra estrategia, diseñamos una manera de llegar a ellos y su análisis a través de la imagen y el sonido. Imagen y música establecen contenidos de una manera formal y el lenguaje formal es un tipo de lenguaje que puede interpretarse y alterarse, no así la forma en sí. En nuestra experiencia, hemos apostado por conocer la forma y su invariabilidad, de ahí la importancia concedida al aprendizaje visual y a la estructura formal, antes de acceder a la variabilidad histórica en la manera de usarla.

En el transcurso de nuestra experiencia hemos acabado por concluir que no todos los ítems trabajados pueden considerarse (valorarse) de la misma forma, pues existen algunos que son fundamentales y atemporales, de primer orden, como los de igualdad o libertad, mientras que otros se caracterizan por ofrecer una dimensión histórica o derivar de esos otros principales como consecuencias o matices y variantes. Es el caso de la igualdad de géneros, la discriminación por razones físicas, como la etnia, cualquier tipo de discapacidad... En este tipo de sesiones se trabajó siempre con la actitud del alumnado teniendo como horizonte

la relación interpersonal, esto es, no se trataba de una aplicación práctica de la teoría en el aula, sino de un aprendizaje para situaciones cotidianas incluso fuera de ella. Lo que se buscaba no era la mera discusión, la defensa de posturas por parte del sujeto participante no era el objetivo (Descalzi, 1997, p. 126), la meta era establecer una declaración firme de naturaleza ética, una guía conductual aplicable a cualquier situación sobrevenida y en contacto con la realidad.

2. PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN Y EDUCACIÓN EN VALORES: LA IMAGEN COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

La formación cívica y la enseñanza de valores, conceptos e ideas a través del aprendizaje del arte no es cosa nueva en nuestro sistema educativo occidental. Podríamos decir que casi nace con él, cuando desde las distintas academias artísticas europeas comprenden que la plástica puede ser un hábil medio de transmisión de ideas y configuración de modos de vida. Estado y administraciones de poder deciden extender a través de la enseñanza artística, en todos los niveles, el conocimiento del lenguaje común que habría de utilizarse.

Absolutamente todos los regímenes, de orientación política diversa, saben del valor de esta realidad y se han preocupado del perfecto manejo y uso de tal instrumento en su propio beneficio. Este tal vez sea el gran problema de la educación artística, su versatilidad en manos de quienes controlan su aplicación. Es por este motivo que, plantear la educación artística partiendo de una base sólida y estructurada de principios, con una cierta permanencia, socialmente consensuada y comprendida como deseable y magnífica, se convierte en tarea urgente. Como dice Silvia Viñao (2005, p. 234), hay que interpelar a la Pedagogía social para que se sienta aludida y participe en el proyecto de diseño. La autora, que, como otros muchos teóricos, diferencia entre educación para, en y a través del arte (Viñao, 2005, pp. 235-237), separa claramente la formación artística puramente técnica (para) o histórica (en) de cuanto supone el uso del arte en la formación integral del ser humano (a través de). Educar a través del arte significa apelar a una mejora de la calidad de vida (Pérez, 2002, p. 291) mediante la adopción de valores y principios válidos socialmente.

La educación a través del arte se liga indisolublemente a la Pedagogía social y sus principales campos de actuación: la animación socio-cultural, la educación de adultos y la educación especializada (Pérez, 2002, p. 292). Llevar esta pedagogía al aula universitaria es querer prestar atención a la formación de profesionales capaces de potenciar sus capacidades cognitivas y afectivas y de establecer lazos de empatía con el entorno social mediante un lenguaje que apela a la emoción, el sentimiento y el concepto, más que a la inmediatez técnica o utilitaria. La enseñanza a través del arte aspira a un lenguaje racional nacido de la práctica del sentimiento, de ahí la extraordinaria alianza que se establece con la transmisión de ideas y conceptos que sirven de base a la formulación de los principios y valores humanos más sencillos.

El uso de preposiciones entre los conceptos y educación, tampoco es nuevo. Los textos griegos corroboran la importancia concedida a la relación entre ambos elementos en la formación del individuo y de su vertiente social, como miembro de la polis. No es este el lugar para recoger de nuevo todas esas ocasiones, aunque sí puede ser el momento adecuado para establecer la razón. El arte usa como vocabulario propio tres elementos y sus interrelaciones: el ser humano, la divinidad y la naturaleza. Cada cultura ordena y jerarquiza las interrelaciones que se establecen entre estos elementos de un modo determinado que permite un dibujo fiel de su modo de ver y comprender la realidad. Estos esquemas culturales se heredan y se transmiten a lo largo de la historia occidental, pero la huella genética helénica es innegable.

De Grecia hemos recibido la concepción de un arte como ciencia que se encarga de transmitir conocimiento del entorno y de los tres elementos de la ecuación. Es el conocimiento lo que debe ser modulado y calibrado antes de su transmisión, pues de él depende la propia base del edificio de la realidad. El arte, sin embargo, no pretende solo algo tan simple como la transmisión de un mensaje, va más allá. El arte busca la sublimación de la naturaleza mediante la conexión espiritual, por eso trasciende lo material para instalarse en el mundo de los afectos y las conciencias. La manera de aprendizaje a través del arte está ligada al sentimiento. El sentimiento emana de la experiencia estética y esta, a su vez, solo es posible a partir de la propia experiencia del individuo.

La cultura visual popular depende directamente del sistema de creencias establecidos por los valores económicos y sociales dominantes (Duncum, 2011, p. 359). La hegemonía de los mismos ha requerido frecuentemente el apoyo en el arte para la configuración de una imagen que le sirva como definición, esto es lo que hace tan interesante ofrecer dicha configuración al escrutinio crítico de los historiadores del arte en formación. A través de ella, no solo adquieren los rudimentos formales y técnicos de la disciplina, sino que, buscando el origen y significado de tal estructura plástica, acabarán por establecer en su interpretación crítica las líneas básicas de contextualización histórica. La manera más sencilla es hacerlo a través del sistema de creencias utilizado para configurar una determinada comprensión de cada época.

Hemos de tener en cuenta que el uso de la imagen en clase como material de aprendizaje crítico se ve muy limitado por la escenografía y el espacio didáctico y es, además, bastante constrictor pues obliga al alumnado a realizar su investigación y proyección crítica desde la estricta bidimensionalidad de la imagen sobre la que se aplica todo el sistema de conocimientos derivados de lo que es en realidad una vida real hecha en tres dimensiones y en un escenario espacial y arquitectónico mucho más amplio donde sus emociones se ven naturalmente liberadas y contextualizadas (Buckingham, 2003, p. 314). Buckingham advierte en este mismo trabajo (2003) contra el peso y la necesidad de educación audiovisual que los nuevos medios comunicativos determinan.

El aula descontextualiza incluso la capacidad crítica del alumno y le obliga a la adopción de una determinada pose pedagógica. El alumnado debe trasladar a la sala de clases su propia experiencia con el mundo real y las imágenes que crea y que le resultan más o menos invasivas. Las formas que adopta la imagen publicitaria, por ejemplo, no se limitan al espacio de una revista, están también en la calle, por lo que resulta interesante programar experiencias para encontrarla en su hábitat natural y poder percibir y criticar en un espacio real no descontextualizado. Como afirma Duncum (2011, p. 80), es importante programar encuentros en el espacio urbano, aunque esto exija un razonamiento previo, sobre el interés o el tipo de espacio.

Esta teoría, que pretende abrir el debate sobre las prácticas docentes habituales, está estrechamente relacionada con la Pedagogía de la Expresión. Parte del reconocimiento de la existencia de un universo individual compuesto por:

- Un bagaje experimental propio
- Un sistema de relaciones con el entorno igualmente específico para cada individuo

Tal reconocimiento determina que no exista una respuesta unánime al estímulo del aprendizaje, pues cada persona elabora su propia respuesta y todas las respuestas son igualmente válidas. Enseñar una materia, cualquiera de ellas, pero especialmente las de humanidades, supone poner en contacto dos realidades distintas: docente y discente. Por este motivo, se debe buscar una conexión basada en lo general y no en la diferencia particular y es por ello que establecemos como punto común de referencia una de las cualidades humanas por excelencia: la capacidad de sentir y transformar en conocimiento el sentimiento experimentado.

3. LA IMAGEN ARTÍSTICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

La Historia del Arte plantea con frecuencia interpretaciones preconcebidas de los hechos históricos a los que sirve de documento la obra artística (Peixoto de Alencar, 2015, p. 101). Esto imposibilita, naturalmente, una lectura libre e inocente de la obra, de la forma e imagen de la misma que sostienen el contenido que pretende transmitir. Cualquier imagen puede ser empleada como documento de una época y, por este motivo, como historiadores críticos del arte debemos preguntarnos en todo momento quién la usa y con qué fin, pues el significado que genera su utilización y manipulación determinará que una misma forma o imagen pueda inducir a unas conclusiones determinadas. Lo que hay detrás de este manejo no cabe duda de que puede llamarse ideología y esta surge de un determinado contexto cultural real que la pieza artística pretende ayudar a reconstituir. El nexo de unión entre contexto cultural y obra de arte es el artista.

El proceso creativo es la materialización de una cierta ideología a través de la cual el artista ofrece su interpretación de la realidad. Sin embargo, la imagen solo ofrece una posibilidad de reconstrucción que será el investigador o usuario quien la determine. Pese a la voluntad y empeño del propio artista, la imagen es polisémica, pues su significado depende del enfoque ideológico o de la apremiante necesidad de resolver un conflicto con que nos acerquemos a ella. La forma de la obra, su imagen, no es sino un lugar común donde se encuentran dos realidades históricas distintas, el pasado de la pieza y su realidad actual, con dos tipos de personajes que interactúan con ella, el artista y el público.

Hay un tema que subyace en la imagen de historia, ya sea pintura o fotografía, es la distancia temporal entre el momento de la creación y el momento al que temáticamente está referida la imagen o el momento en que la imagen es contemplada y debe ser interpretada. La pintura de historia del siglo XIX, en realidad contextualiza al propio siglo XIX a través de su visión de épocas pasadas, pero no a dichas épocas. La contextualización de una imagen fotográfica en un diario remite al momento en que la instantánea fue tomada, aunque su interpretación posterior ayude a conocer la realidad distinta desde la que dicha imagen es observada. El tiempo, como momento pertinente, oportuno, es un elemento de contextualización cuyo comportamiento debe ser enseñado al historiador crítico de arte para que lo tome en consideración durante su lectura e interpretación.

Como señala Didi-Huberman (2010, p. 211), el historiador parece erigirse en sumo pontífice infalible en su explicación y argumentación de la realidad de la imagen, ofrece una certeza interpretativa entre las muchas posibles, pero parece tener la confianza en que sea admitida como la única posible, cuando esto no es viable, pues cercena la libertad de comprensión del público. La educación desde la Historia del Arte debe abrir puertas y ventanas y no cerrar posibilidades, lo que solo restaría riqueza a los educados. El historiador que explica y cierra el significado con su interpretación está afirmando a su público, en un acto de soberbia, que carece de la formación necesaria para comprender por sí mismo el significado de la imagen, tal y como afirma Valéria Peixoto de

Alencar (2015, p. 108), parafraseando a Rancière (2011, p. 23) en su libro *O mestre ignorante*.

Frente a esta actitud de un historiador del arte dedicado a cerrar puertas, cabe la de otro profesional dispuesto a abrir y explorar nuevos espacios, verdadero educador y conocedor de los procesos de la Historia del Arte. Él sabe que interpretar una imagen es ofrecer posibilidades de expresión al alumnado y al público del arte. No en balde, educar debe entenderse como un acto para crear voluntades o modos de enfrentarse a la realidad circundante. En cuestiones de expresión artística, resulta mucho más enriquecedor trabajar con la memoria individual y colectiva del alumnado y del público (Arcila, 2014, p. 37). Por regla general, el historiador del arte trata en su investigación con artefactos de un pasado lo suficientemente distante para preservar su carácter objetivo y científico, sin permitirse caer en lo subjetivo crítico, aunque esta componente tampoco deba condenarse taxativamente.

Crear un espacio de integración donde la memoria individual y colectiva se actualicen en el rescate de un pasado, más o menos próximo, para su interpretación desde circunstancias contemporáneas, es una forma de encontrar un objetivo al desarrollo de la Historia del Arte, aunque esto implique necesariamente la creación de un nuevo método consensuado. El confrontamiento entre ambos tipos de memoria permite que aflore una cuestión interesante, aunque de difícil solución, como la validez de la opinión personal frente a la estandarizada, consensuada y homogénea del grupo. La realización de este tipo de experiencias explicativas sobre la imagen ayuda a comprender que la opinión personal es válida y respetable, aunque se acabe por adoptar una interpretación genérica consensuada que sirve mejor a los intereses del grupo.

Tratar la plástica del pasado como documento obliga a prestar atención a la obra tanto por la información que contiene del momento de su creación y que, sin duda, requiere interpretación, como por las condiciones en que se produjo la pieza o la historia y evolución de su significado hasta el momento actual, en que de nuevo le prestamos atención y esperamos un mensaje acerca de su identidad. En este proceso que pretende desentrañar un nuevo significado al objeto, resulta enormemente

importante la precisión estilística, pero también los conocimientos técnicos sobre los distintos procesos artísticos o la formación histórica que afecta al objeto, en su nacimiento, su transmisión al futuro y este momento actual. Todos estos niveles sirven solo para responder a una cuestión sobre la relación que se establece entre el sujeto actual y el objeto artístico del pasado. Quien quiere comprender algo, sabe que está vinculado al asunto que pretende conocer y que este se expresa en y desde la tradición a la que permanece conectado como individuo social (Gadamer, 1977, p. 365).

Hay, no obstante, un cierto valor añadido al documento gráfico que en ocasiones actúa como factor de distorsión, el inevitable proceso temporal de estetización de la imagen documental. Rosalind Krauss ha estudiado este fenómeno referido al caso de la fotografía. Para Krauss (1996, p. 148) la descontextualización en los espacios de exposición, el hecho de que este tipo de documentos cuelguen de unas paredes al modo de un museo, contribuye a esa consideración de documento ambivalente como representación de un momento dado y como evocación de carácter artístico individual en el público. La neovanguardia ha usado esta descontextualización del documento gráfico para potenciar ese valor de artisticidad implícito a la imagen. Es la fuerza que nos obliga a comprender la imagen del pasado, sin pretensiones artísticas en su origen, como respuesta a un concepto de belleza vigente en el momento de su creación e incluso, cuando esas referencias estético-temporales están ausentes, el espectador será capaz de configurar unas propias para la ocasión.

A la hora de utilizar en el aula este tipo de documentos, es conveniente resaltar su ambigüedad al grupo de trabajo. Es interesante repetir que su contextualización temporal y su valor documental, no elimina en absoluto su fuerza estetizante evocadora y que la información que produce, ya por una vía ya por la otra, es idénticamente válida. De algún modo, es cierto que, como señala Víctor del Río (2007, p.86), el propio documento lleva implícita su estetización. La historia del arte no es un producto que se complete y termine en la monografía o el texto científico, antes bien, es una ocasión para el cuestionamiento crítico y la

configuración de esquemas sociales válidos nacidos con la intención de actuar como pilares no solo culturales. Hacer arte es hacer sociedad.

4. OBJETIVOS Y MÉTODO

El principal objetivo de este trabajo es presentar a debate nuevas formas de análisis y estudio de la imagen artística, sin olvidar su dimensión de documento histórico, pero teniendo como horizonte la realidad cotidiana del alumnado. Se trata de hacer crítica de arte, utilizando los recursos propios de cada estudiante, su experiencia como individuo y su engranaje en un marco social. La crítica de la imagen artística debe nacer de una introspección que reconozca los valores aportados por la experiencia de cada individuo, su propia sentimentalidad, pero debe recibir una forma adecuada antes de ser lanzada como opinión y recogida por el grupo social para su aprovechamiento, una vez transformada en mensaje útil. Se pretende completar la formación artística prestando atención a algo que frecuentemente la historia del arte ignora por considerarse una ruptura de la cientificidad y objetividad exigida al historiador.

Una vez que asumimos que en las Humanidades la objetividad total es imposible de alcanzar, no debemos tener ninguna aprensión en valorar una de las componentes de la subjetividad con que suele jugar el arte: el sentimiento. A menudo, este sentimiento resulta difícil de comunicar y transmitir, por lo que un objetivo secundario consiste en la configuración de un método adecuado para conseguir esta meta: la comunicación de sentimientos e ideas perfectamente estructuradas que faciliten la transformación de este tipo de contenidos en un conocimiento compartido. Cualquier persona puede estar de acuerdo o entrar en fricción con las ideas que configuran la visión del mundo y estructuran la sociedad en que vive (Otero, 2017, p. 27). Si en la familia educan su sentimentalidad, desde las instituciones de enseñanza atenderán más a cuanto le defina como individuo social y ciudadano.

En el fondo, seguimos dando vueltas a los mismos interrogantes de la filosofía griega en torno a la educación y la enseñanza. El individuo social debe atender a las relaciones que se establecen entre él mismo, la naturaleza y la divinidad.

La naturaleza es revelación de la divinidad y sus leyes gobiernan el universo, pero no crea las instituciones humanas, no produce el arte ni las leyes que aseguran la justicia. La naturaleza no hace la escultura ni la literatura, que surgen en entornos civilizados muy evolucionados (Otero, 2017, p. 32).

El objetivo de esta propuesta es experimentar con un método de formación y aprendizaje que mantenga una referencia a la educación sentimental del individuo (pedagogía de la expresión), sin perder la referencia a una formación que prepare al individuo para su inmersión en la sociedad, pero manteniendo su integridad crítica desde una adhesión a los valores y principios establecidos, aunque salvaguardando su conciencia individual y alejándolo de adocenamientos o formaciones de tipo ideológico o político: sentimiento y conciencia. La experiencia no se corresponde en sí con la articulación de un modelo pedagógico, tal y como lo define Ortiz (2013, p. 70), aunque responde a cada uno de los elementos señalados en su definición, sin pretender una revisión de planes de estudios. Antes bien, se trataría de la adaptación de un conjunto de ideas sobre la educación y la enseñanza que puede insertarse libremente en cualquiera de los modelos más importantes.

La metodología empleada para este estudio se ha aplicado durante varios cursos académicos sobre diferentes grupos de estudiantes universitarios de Historia del Arte. Se trata de un proceso didáctico que parte de lo lúdico y que aspira a la formulación de sólidos resultados en la investigación en el arte. No obstante, se exige una cierta madurez y preparación previa en la figura del discente, pues una mayor conciencia y conocimiento se traduce siempre en un producto crítico más elaborado y perfecto. El texto crítico como producto es también una obra de arte, el alumnado debe ser consciente de lo que implica la creatividad y aplicar ese conocimiento a la elaboración de su respuesta. De ahí, la importancia concedida a la expresión, la comunicación, pero también al desarrollo de capacidades críticas y su transformación en destrezas y habilidades consolidadas.

Ortiz (2013, p. 70) establece en su definición de modelo pedagógico que cualquier elaboración al respecto debe contemplar los siguientes elementos:

- metas educativas
- contenidos de enseñanza
- estilo de relación entre profesor-alumno
- métodos de enseñanza
- conceptos básicos de desarrollo social
- tipo de institución educativa

No pretendemos confeccionar un método para obtener un modelo pedagógico, aunque no perdemos de vista que el hecho de responder a todos y cada uno de estos elementos pedagógicos sitúa nuestra experiencia de aprendizaje en la línea de un nuevo enfoque y comprensión de la actividad en el aula. Partimos de un tratamiento crítico de la imagen para obtener un mayor conocimiento de la individualidad y su expresión o del papel de dicha individualidad en el seno de una sociedad estructurada por valores y principios básicos, pero también secundarios. El orden y jerarquización de estos valores varía de una sociedad a otra, por lo que el sistema metodológico propuesto debe atender a lo general y no al modo particular en que cada grupo los establezca.

Las experiencias personales creativas pueden ser utilizadas como instrumento de autoconocimiento y autoformación. Una de las estrategias que permiten naturalizar los procesos de aprendizaje es, sin duda, la ludocreatividad. El niño aprende jugando de una manera muy efectiva y, en cierto modo, el adulto sigue jugando en su aprendizaje, aunque lo haga revistiendo de solemnidad y seriedad todo el proceso.

5. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

En la práctica que proponemos, hemos conectado imagen o estructura visual con listas de principios y hemos analizado sus implicaciones y significado. Se trabaja siempre con la actitud del alumnado, teniendo como horizonte la relación interpersonal, esto es, no se trata en absoluto de una aplicación práctica de la teoría en el aula, sino de un aprendizaje para situaciones cotidianas incluso fuera de ella.

Lo que se buscaba no era la mera discusión, no era aprender la defensa de posturas por parte del sujeto participante: la meta era establecer una declaración firme de naturaleza ética, a través del vocabulario propio nacido de la introspección. El material de trabajo puede ser indistintamente una sola imagen o un grupo de ellas conectadas por la línea temática elegida por el docente.

INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR LA FICHA DE TRABAJO

1. Observa las imágenes detenidamente y anota las sensaciones que te comunican en una lista de palabras lo más amplia posible.
2. Organiza estos vocablos en familias de significado próximo y asigna un nombre a cada grupo.
3. Toma una de las líneas temáticas siguientes, la que quieras, y distribuye esos grupos que confeccionaste entre sus propuestas:

A.-Tiempo, espacio, visión de la realidad

B.-Dios, Naturaleza, Ser Humano

3.1.-Explica brevemente para cada concepto de la línea seleccionada, por qué has atribuido precisamente esos grupos de sensaciones.

3.2.-Intenta definir en función de los grupos asignados, los conceptos de la línea. Por ejemplo: ¿Cuál es el concepto de tiempo? ¿Cuál es el concepto de Naturaleza?, etc...

3.3.-Bajo cada grupo, anota todos los temas e ideas que recuerdes y creas que guardan relación y que te gustaría utilizar en tu exposición o comentario. Cualquier recuerdo o sentimiento asociado es válido.

Finalmente: habla sobre el cuadro y lo que para ti representa. Si te identificas con él, si por el contrario, deseas criticarlo... ¿Cuáles son los sentimientos que predominan en ti ante esta imagen? ¿Qué crees que el cuadro quiere enseñar? ¿Es fácil aprender algo de él?

3.1.-RELACIÓN ENTRE GRUPOS SEMÁNTICOS Y TEMÁTICOS		

3.2.-DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS DE LA LÍNEA TEMÁTICA		

3.3.-RELACIÓN DE IDEAS QUE SE ASOCIAN A ESTE TEMA		

Fuente: elaboración propia

6. RESULTADOS Y DEBATE: LA CAVERNA Y EL VALLE

Posiblemente este enfoque no termine con determinados hábitos, adquiridos por el alumnado a lo largo de su formación, de una forma inmediata, pero es sin duda un instrumento eficaz que incentiva la participación desde la seguridad de que la propia opinión, una vez emitida, será valorada y discutida, pero, sobre todo, escuchada y respetada. El método práctico propuesto ayuda al alumnado a la reflexión y la ubicación de sí mismo en la realidad del entorno inmediato. Obliga a tomar un lugar y defenderlo con argumentos.

Concurren en este espacio disciplinas muy variadas que van desde el campo de la Psicología y Pedagogía a cada uno de los campos específicos de enseñanza, en este caso la Historia del Arte. El individuo discente, su personalidad, adquiere seguridad en el grupo de clase y desde este modelo básico, comienza a comprender el papel del arte y de sí mismo en la sociedad. A menudo lo explicamos con la parábola del grupo humano primitivo habitante de una cueva en la montaña, que ha crecido demasiado y se ve obligado a partir su población generando un nuevo grupo en un lugar donde existan más recursos y no se limiten las posibilidades de un grupo crecido. El jefe del grupo convoca una asamblea donde se presentarán voluntarios aquellos exploradores que bajen hasta el valle, visible desde la cueva, para inspeccionar recursos y posibilidades de expansión. La vuelta de los expedicionarios es una fiesta, pero cuando se les pide que expliquen ante el grupo lo visto y vivido en los días de su marcha, se encuentran con el problema de que no pueden explicarlo si no es apoyándose en la imagen o en la comparación verbal con lo ya conocido. Con su narración compartida, el grupo decide la escisión que garantice la supervivencia de todos, unos en el valle y otros en la cueva original.

Lo importante de la experiencia es que los exploradores han transmitido al grupo su experiencia y conocimiento, han debido ordenar sus pensamientos, darles forma lógica en el lenguaje e incluso apoyarlo todo mediante la imagen. Los exploradores son artistas al servicio de las necesidades de un grupo que busca su supervivencia. Pero, así como estos artistas intrépidos trabajan para el grupo social, otros profesionales, cazadores y recolectores del grupo originario, pueden poner su propia experiencia al servicio de la operación de escisión. Conocen lo que les han dicho los jóvenes y temerarios exploradores, tal vez no conozcan la realidad del valle de primera mano, pero saben bien cómo enfrentar empresas y peligros similares. De esta forma, también los historiadores del arte hacen su servicio a la sociedad, no crean, no comunican de primero mano, pero su experiencia es suficiente para ayudar a la sociedad a encontrar un camino seguro.

Con este símil, se induce al debate en el aula acerca de los roles y funciones de cada cual en el campo del arte y su necesaria alianza con la

sociedad. Los intervinientes comprenden así la importancia de fortalecer su experiencia artística y, sobre todo, su utilidad y modos de engranaje en un sistema social. El futuro historiador comprende la importancia de saber leer e interpretar los comunicados del artista, que, a su vez, sabe también de la necesidad de exponer su mensaje de un modo claro, preciso y ordenado, desde el momento en que este ha de ser interpretado para servir de utilidad al grupo. Tal es su naturaleza.

7. CONCLUSIONES

Lo que se esconde tras esta estrategia es el desarrollo de uno de los principios no tratados como tal, pero que aparecía constantemente en los debates: el compromiso. Este compromiso se alcanzaba en el momento en que la estructura fundamental era establecida, comunicada y comprendida como de fácil aplicación en la vida diaria. El principio de igualdad es un principio básico del que deriva todo un conjunto de principios secundarios derivados, relacionados y conectados entre sí: justicia, equidad (no confundir con igualdad). En cierto modo, no existe un principio puro y único, sino familias como árboles con ramas diferentes que sostienen cada principio derivado o cada matiz. Una de las partes más interesantes de nuestro proyecto ha consistido en la observación del modo en que cada sujeto, alumno o profesor debía recorrer las diferentes ramificaciones de esa estructura arbórea hasta decidir qué concepto moral necesitaba aplicar en cada situación. La potencia para (posibilidad de) realizar esta elección es provista por la conciencia y la moral.

La moral es en cierto modo algo establecido socialmente que el individuo adquiere en el aprendizaje, pero la conciencia solo depende del sujeto. Es por esta razón que el acto individual de decidir o elegir qué definición otorgar a cada principio nos parecía muy importante, pues nos permitía poner en relación tres elementos: el estímulo visual (imagen), la identificación de cada principio bajo un conjunto de normas sociales establecidas por acuerdo y la elección personal en el momento de atribuirle no una definición, sino un alcance concreto. En otras palabras: imagen, valor real y voluntad de uso.

Este sistema sigue el orden social lógico: el individuo en sociedad recibe el conocimiento del grupo y traslada su conocimiento propio como respuesta. La imagen permite el contacto entre individuos para intercomunicar un conocimiento de una manera lógica y racional. Dicho conocimiento permite experimentar y aprender “en cabeza ajena”, a la vez que desencadena un proceso reflexivo interno en el receptor generado a partir de su propia (experiencia) sensibilidad y sentimentalidad. De este modo, al conocimiento mecánico basado en la repetición de unos ejercicios programados en función del mensaje, pero no tanto del alumno, se opone ahora un tipo de práctica basada en la asimilación de la razón, del porqué.

Es así como se deriva la atención hacia la estructura del mensaje que sostiene la imagen y no hacia el vocabulario contenido en la misma. Es una forma de introspección que ayuda a comprender el propio modo de razonamiento, de exposición de argumentos y da nombre a las consecuencias deseables y deseadas por quien estudia un idioma nuevo.

8. REFERENCIAS

- Arcila, J. (2014). Comunidades de memoria y procesos de drama en la escuela. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 8(12), 33–49
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309–327
<https://doi.org/10.17763/haer.73.3.c149w3g81t381p67>
- Del Río, V. (2007). La desactivación de la función crítica en la imagen documental. *Azafea: Revista de Filosofía*, 9, 83–92
- Descalzi Picasso, G. (1997). Educación y valores. *Educación*, 6 (12), 123–141
<https://doi.org/10.18800/educacion.199702.001>
- Didi-Huberman, G. (2010). Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte. *CENDEAC*
- Duncum, P. (2011). Engaging Public Space: Art Education Pedagogies for Social Justice. *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 348–363
<https://doi.org/10.1080/10665684.2011.590400>
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Sígueme
- Krauss, R. (1996). *La originalidad de las vanguardias y otros mitos modernos*. Alianza
- Ortiz Ocaña, A. (2013). Modelos pedagógicos y teoría del aprendizaje. Ediciones la U. <https://bit.ly/3NiqP0B>
- Otero Urtaza, E. M. (2017). Educación, arte y naturaleza en William T. Harris y Manuel B. Cossío. *Historia y memoria de la educación*, 5, 15–72
<https://doi.org/10.5944/hme.5.2017.16835>
- Peixoto de Alencar, V. (2015). Arte/educación/historia, una dialéctica del proceso de enseñanza/aprendizaje en museos de historia. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 6, 99–109
<https://doi.org/10.7203/eari.6.3510>
- Pérez Muñoz, M. (2002). La educación a través del arte en la educación social: Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9, 287–299
<https://bit.ly/4dGsp7g>
- Rancière, J. (2011). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica editora
- Viñao Manzanera, S. (2005). La educación a través del arte: La aportación de la enseñanza taoísta. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 12, 233–247 <https://bit.ly/4eH2TQC>

DESPUÉS DE AUSCHWITZ NO SE PUEDEN ESCRIBIR
POEMAS, SE DEBEN NARRAR HISTORIAS.
LA ESCRITURA DRAMÁTICA Y OTRAS
HERRAMIENTAS ARTÍSTICAS PUESTAS
AL SERVICIO DE LOS ALUMNOS QUE SE CUESTIONAN

VERONICA JIMENEZ JIMENEZ

Université Sorbonne-Nouvelle de Paris

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX las manifestaciones artísticas han sido un espejo de los cambios, fisuras y paradigmas sociales y políticos que ha experimentado la sociedad. Hay, por tanto, una correlación directa entre los cambios sociales y los cambios presentes en el arte. La mayor parte de estas transformaciones surgen a través de las vanguardias europeas en el periodo de entreguerras y como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial.

En este contexto, la dramaturgia busca nuevas maneras de representar lo real. Las formas clásicas de escribir historias dramáticas ya no son suficientes para recrear el mundo actual. La dramaturgia halla un mundo caracterizado por la violencia, la barbarie y el sin sentido y empieza una búsqueda de otro lenguaje que le permita comprenderlo y explicarlo.

Se encuentra, por tanto, un diálogo entre la dramaturgia contemporánea y las transformaciones históricas, sociales y políticas del mundo que nos rodea. Esta idiosincrasia muestra una manera de ser y de estar en el mundo, una forma de cuestionarse sobre la realidad y sobre nuestro papel en el cambio social a través del arte que es interesante trasladar al aula y a las nuevas generaciones.

El arte y, en particular, la escritura dramática se convierte en un recurso didáctico que busca, por un lado, fomentar la conciencia crítica y, por otro lado, generar estrategias de resistencia social y política en el alumnado.

En el campo de la dramaturgia contemporánea, María Brewer plantea cómo el espacio dramático en los últimos años se ha concebido como un lugar de diálogo donde el individuo se cuestiona tanto a sí mismo como el mundo al que pertenece.

El análisis del contexto histórico, social y político permite determinar las cuestiones que inquietan al individuo contemporáneo, así como la posibilidad de trasladarlas al aula con el objetivo de generar esos espacios de diálogo y de resistencia social de los cuales hablaba Brewer. De esta manera se reformulan los conceptos de espacio dramático y de espacio de diálogo permitiendo abordar ambos conceptos en el ámbito de la educación reglada.

La propuesta didáctica se enfoca en analizar la manera en que la dramaturgia ha leído y se ha posicionado a lo largo de la historia respecto a acontecimientos sociales y políticos como es el caso de la guerra de los Balcanes. Bajo esta perspectiva, se han estudiado tres obras dramáticas (*Blasted* de Sarah Kane, *Hate Radio* de Milo Rau y *Bintou* de Koffi Kwahulé) tanto por el espacio de diálogo social y político que forma parte de la idiosincrasia de la propia dramaturgia, como porque todas ellas abordan cuestiones contemporáneas y cercanas al alumnado universitario.

La metodología se centra, por tanto, en la selección de un conjunto de lecturas, entre las cuales destacan estas tres obras dramáticas, que se les propondrán al alumnado como parte de la programación docente, así como en el desarrollo de ejercicios de escritura dramática que constituirán los materiales didácticos que los alumnos utilizarán en las clases prácticas.

La propuesta se dirige fundamentalmente al alumnado universitario y a las materias de los grados universitarios de literatura y artes escénicas, aunque también podrán aplicarse a los grados de historia, historia del arte y filosofía.

Analizar el contexto histórico, social y político y trasladar al aula las cuestiones universales derivadas del mismo que interpelan de manera directa o indirecta al individuo del siglo XXI.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

Construir un espacio de diálogo en el aula donde se aborden y se cuestionen las problemáticas presentes en las obras que constituyen la programación didáctica. Determinar a través de dicho diálogo la contemporaneidad de estas problemáticas. Es decir, de qué manera el alumnado actual se posiciona respecto a la violencia y la barbarie, la guerra de los Balcanes, el genocidio de Ruanda, la inmigración o la escisión.

Proporcionar herramientas de escritura a los alumnos que les permita tanto plantear preguntas como exponer posicionamientos críticos sobre aquellas temáticas de carácter tanto social como personal que les inquietan como ciudadanos del mundo contemporáneo.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las cuestiones y/o problemáticas individuales, sociales y políticas que preocupan al alumnado

Profundizar en el análisis del diálogo entre arte y sociedad a través del estudio de las heridas colectivas e individuales que se encuentran en las lecturas propuestas.

Fomentar la búsqueda de una voz personal en el alumnado.

3. METODOLOGÍA

La propuesta didáctica consiste en la elaboración de una programación docente dividida en dos partes interrelacionadas entre sí cuyo objetivo fundamental es crear un espacio de diálogo y de expresión en el aula. Una primera parte integrada por el conjunto de clases magistrales donde se analizarán las diversas lecturas propuestas dentro de esta programación docente. Una segunda parte constituida por las clases prácticas donde, por un lado, el docente proporcionará una serie de ejercicios de escritura teatral y, por otro, el docente y el alumnado elaboran de manera conjunta los materiales didácticos que serán el punto de partida para el desarrollo de los ejercicios de escritura.

La metodología se centra, por tanto, en el análisis de las obras teatrales y/o literarias que recogen el diálogo entre arte y sociedad, entre las heridas universales y las heridas íntimas; y que integran las lecturas de la programación docente. El artículo recoge el breve análisis de tres de las obras propuestas en el calendario de lecturas, consideradas éstas las más representativas: la obra de teatro *Blasted* de Sarah Kane, la dramaturgia del espectáculo *Hate Radio* creado por Milo Rau y la obra de teatro *Bintou* de Koffi Kwahulé.

En *Blasted* de Sarah Kane se genera un espacio de diálogo a través del cual se profundiza en la violencia universal e íntima a partir del contexto histórico de la Guerra de los Balcanes.

La obra de teatro *Blasted* escrita por la dramaturga británica Sarah Kane fue estrenada en el Royal Court Theatre de Londres en el año 1995. Sarah Kane fue una dramaturga, directora y actriz británica que desarrolló su carrera artística entre la década de los años ochenta y la década de los años noventa, conocida por ser la precursora del movimiento *In yer face*. Dicho movimiento se caracterizó por presentar en escena una violencia exacerbada y un lenguaje desenfadado y abrupto. El movimiento *In yer face* surge como una reacción a la actitud social pasiva que había sido postergada durante demasiado tiempo. En el contexto teatral de los últimos años anteriores a este movimiento artístico y social, los dramaturgos sólo desarrollaban fábulas hollywoodienses sin ningún tipo de cuestionamiento político o social. Este movimiento se inicia precisamente con el estreno de *Blasted* de Sarah Kane.

Sarah Kane es considerada una de las dramaturgas más relevantes de su época por llevar a escena sus propios fantasmas y obsesiones a partir de personajes inadaptados y cargados de una violencia verbal, corporal y simbólica. Sus cinco obras (*Blasted*, *El amor de Fedra*, *Cleansed*, *Crave* y *Psicosis 4.48*) están atravesadas por las temáticas de la violencia, el sexo, la soledad, el sinsentido, la deshumanización y la muerte. Kane realiza una búsqueda entre el espacio exterior y el espacio interior, entre todas aquellas temáticas de carácter universal y aquellas que revelan su intimidad y sus fantasmas.

En el año 1995, Kane se encontraba escribiendo una obra sobre una pareja en una habitación de un hotel de Leeds, cuando observó en la televisión el testimonio de una mujer en la guerra de los Balcanes que estaba teniendo lugar en ese momento. La mujer reclamaba, suplicaba que el mundo no mirara hacia otro lado, que se les escuchara y que la ONU reaccionara ante la barbarie y la violencia que estaba aconteciendo en la guerra de los Balcanes. Ante esta llamada la dramaturga se cuestionó lo siguiente: ¿Qué estoy haciendo yo escribiendo sobre una relación de violencia entre una pareja en una habitación de un hotel de Leeds cuando en el mundo está sucediendo esto?, idea que recoge Carolina Brncic en el artículo “Sarah Kane y el espectáculo del dolor”:

Y pensé: Nadie hará nada. ¿Cuántas veces he visto llorando a una mujer mayor de alguna ciudad bosnia cercada y nadie hacía nada? Esto es terrible y yo escribiendo una obra ridícula sobre dos personas en una habitación. ¿Qué sentido tiene seguir escribiendo? Pensé: ¿Cuál podría ser la relación entre la violación en una habitación de hotel en Leeds y lo que está pasando en Bosnia? Y de repente caí en la cuenta: Una es la semilla y la otra es el árbol. (Brncic, 2006, p. 40)

A partir de este cuestionamiento ético y moral, Sarah Kane se plantea su lugar en el mundo como escritora y como voz pública que puede visibilizar una situación de preocupación general. Por ello, crea una obra de teatro donde el acontecimiento histórico de la guerra de los Balcanes invade la historia de la pareja de la habitación de Leeds. ¿De qué manera articula esta “invasión” Sarah Kane dentro de la dramaturgia de la obra *Blasted*? Encontramos en este caso una invasión literal, en la obra teatral observamos cómo de repente un soldado bosnio invade la atmósfera generada en la habitación del hotel situado en la ciudad de Leeds. Aquí, vemos cómo Kane a través de la escena dramática halla un lugar para hablar de temas universales como por ejemplo la violencia y la barbarie. Kane mediante el personaje del soldado denuncia la brutalidad que se está viviendo en la guerra de los Balcanes a la que Europa le cierra los ojos y le da la espalda:

He visto millares de personas apretarse en los camiones como los cerdos intentando dejar la ciudad. He observado a las mujeres lanzando a sus hijos a las plataformas de las vías del tren esperando que alguien se ocupe. Ellos chocan unos contra otros hasta la muerte. He visto el rostro de un niño prácticamente arrancado. He visto a un hombre devorar la pierna de su mujer muerta porque se moría de hambre (Kane, 1995, p.114).

Este breve fragmento de *Blasted* muestra cómo la escritura dramática se convierte en un canal de difusión para la sociedad donde la autora proyecta su objetivo de generar conciencia social y de despertar al espectador. En este contexto, el posicionamiento de la autora radica en proyectar una pequeña luz dentro de la penumbra de la barbarie. Es decir, pone el foco en la temática de la violencia que nos pertenece como individuos de un mundo que seguimos convirtiendo en atroz. Kane, sin embargo, plantea una mínima esperanza en el gesto del personaje de Cate recogiendo a un bebé, así como en el signo metafórico de lo que podría llegar a significar ese niño. Esta idea de la esperanza vinculada a la inocencia la apreciamos claramente en el siguiente fragmento:

IAN

¿Qué haces?

CATE

Rezo. Nunca se sabe.

IAN

¿Quieres rezar por mí?

CATE

No.

IAN

Cuando esté muerto entonces

CATE

Cuando estés muerto no servirá de nada

IAN

Pero rezas por ella

CATE

Es un bebé

IAN

¿Y qué?

CATE

Es inocente

(Kane, 1995, p.126)

FIGURA 1. Fotografía perteneciente a la obra de teatro *Blasted* escrita por Sarah Kane y dirigida por el director alemán Thomas Ostermeier, representada en el Festival d'Avignon (Francia) en el año 2005



Fuente: <https://bit.ly/3Nmps0X>

La dramaturgia presente en el espectáculo *Hate Radio* creado y dirigido por Milo Rau nos muestra otro de los mecanismos para generar conciencia crítica. *Hate Radio* parte de una premisa de investigación escénica que, en sí misma, conlleva un cuestionamiento por parte del director al cual intenta dar respuesta por medio de la representación escénica: ¿Pueden las palabras matar?

En los últimos años el director de escena Milo Rau ha creado una nueva dramaturgia donde se ha reformulado el concepto de lo real, donde la ficción se mezcla con la realidad. Esta estrategia dramática es herencia del método empleado en *La Muerte de Danton* de Büchner en 1835 donde se mezclan los discursos históricos con los elementos enteramente ficticios. En dicha obra Büchner elige personajes históricos y los introduce en escenas imaginarias y viceversa. Con la llegada del Posmodernismo Milo Rau va un paso más allá, tal y como plantea en el libro *Sobre un realismo global*:

El Postmodernismo niega el sujeto diciendo que todos somos atravesados por las imágenes, las historias, los elementos estilísticos, por los aspectos que pertenecen a nuestra época y a nuestro cuerpo, por los cuestionamientos que nos interpelan sin pertenecernos (Rau, 2021, p.24).

Rau defiende que nada nos pertenece, que los individuos estamos inmersos en un espacio lleno de hechos que el tiempo calcifica y destierra al olvido. En este contexto, él se pregunta: ¿Cómo podemos nosotros, como individuos, escribir la historia?

Tanto este cuestionamiento como este aspecto se revelan como una línea de investigación escénica fundamental en la creación de la atmósfera pop fun del estudio radio de los genocidios presente en la obra teatral *Hate Radio*.

Hate Radio relata la vida cotidiana de los periodistas de la radio de Mill Collins que se hacía voz en 1993 en Kigali, Ruanda en el momento en que tenía lugar el genocidio de los tutsis. Milo Rau escenifica el propio programa de radio a través del cual podemos escuchar la violencia y la excitación mezclada con la alegría de la música pegadiza, la cual fue elegida específicamente en ese momento por la propia radio desde una perspectiva consciente y estratégica. Esta música fue reconocida perfectamente por los oyentes al tratarse de los éxitos musicales de los años noventa.

Aquí plantea Rau una estrategia escénica que hace referencia a los episodios violentos entre los que se incluye el odio racial y los llamamientos al homicidio. En *Hate Radio* se concibe un dispositivo escénico y radiofónico como posicionamiento ante un acontecimiento real, es decir, ante una situación que nace del contexto histórico y político.

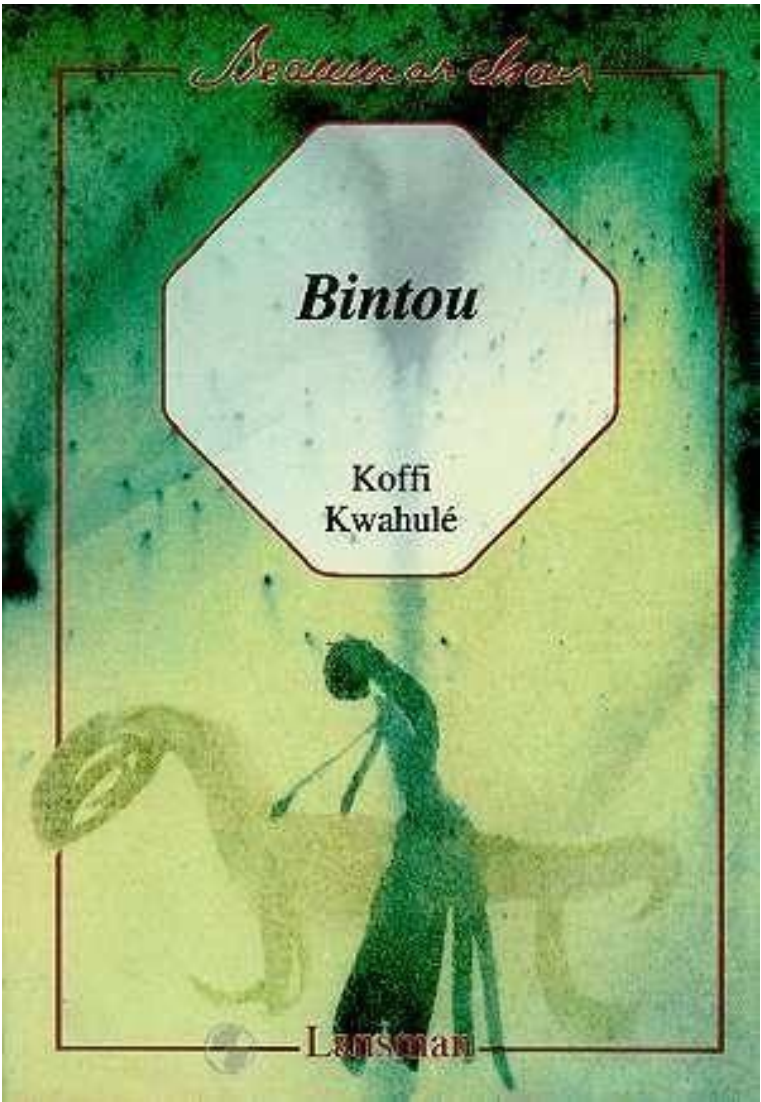
El tercer texto que forma parte de esta propuesta didáctica es *Bintou* de Koffi Kwahulé.

Koffi Kwahulé es un dramaturgo nacido en Costa de Marfil que ha desarrollado principalmente su carrera artística en París. Es el creador de una treintena de obras que ha publicado y estrenado en Europa, África, América Latina, EE. UU., Japón y Australia.

La obra de teatro *Bintou* narra la historia de una joven afrodescendiente que se encuentra en lucha entre sus raíces francesas y africanas, entre el presente y el pasado, entre la cultura y las costumbres occidentales y

las costumbres y la cultura africana. Kwahulé en *Bintou* se cuestiona y se posiciona acerca del choque cultural entre Europa y África, y saca a la luz temas de gran controversia como la escisión. Así mismo, plantea una lectura sobre la violencia sexual y el cuerpo sexualizado.

FIGURA 2. Portada del libro *Bintou* de Koffi Kwahulé publicado por Éditions Théâtrales en el año 1997



Fuente: <http://bit.ly/4gZjgcL>

Koffi Kwahulé nos ofrece una mirada sobre el cuerpo fragmentado como consecuencia de la permanencia en un mundo caracterizado por la violencia y la barbarie.

Encontramos en *Bintou* un continuo diálogo entre la ficción y lo real, entre lo íntimo que el autor desea narrar y lo universal que se encuentra presente en los aspectos sociales y políticos de la sociedad. Este diálogo se realiza en toda la obra de Kwahulé por medio de dos estrategias narrativas. La primera, a través de las heroínas femeninas como es el caso del personaje de Bintou. La segunda, a través de la relectura que hace Kwahulé del coro.

Las heroínas de Kwahulé son mujeres que asustan con su belleza, con su deseo de libertad, con su energía para luchar y con su poder de amor, y por eso son asesinadas u obligadas a morir tal y como argumenta Fanny Le Guen en el artículo “L'amour, une hérésie rédemptrice chez Koffi Kwahulé”:

Representan el icono del deseo golpeado por lo prohibido. Invocando reminiscencias culturales, figuras etéreas como Isis, Eva o María Magdalena, representan más que ellas mismas: su cuerpo encarna el espíritu, su carne habla el lenguaje de la humanidad. Todas estas mujeres tienen una característica común: subliman los impulsos sexuales y eróticos en juego (Le Guen, 2005, p. 24).

Estas heroínas asumen el rol de jóvenes adolescentes que se encuentran atrapadas en vicios sociales e históricos pero que logran liberarse de ellos gracias a la trascendencia de su amor. Son iconos vivientes cuya sabiduría trasciende la barbarie y la violencia del mundo. Bintou encarna a la propia África mediante un mecanismo narrativo de personificación de la idiosincrasia del continente. Como África, Bintou busca su propia historia.

En el teatro de Kwahulé encontramos como una característica fundamental y de índole social y política la presencia del coro. Este coro presenta una serie de características diferentes a las del coro del antiguo teatro griego. En su origen el coro estaba formado por un personaje colectivo, el corifeo, que presentaba una única voz, épica y distanciada. Sin embargo, en la dramaturgia contemporánea descubrimos una coralidad caracterizada por la discordancia.

Así, el texto teatral se convierte en un dispositivo que recoge un conjunto de voces heterogéneas que favorece la dimensión rítmica del habla. Tanto Virginie Soubrier como Fanny Le Guen defienden que el coro en Kwahulé no sigue el modelo griego:

El coro aparece en forma de fragmentos, impresos de manera heterogénea en el texto que transmite un mensaje caleidoscopio. El coro no es, por tanto, una herencia fiel del coro griego, sino que es su eco y, al mismo tiempo, adquiere un nuevo carácter. Da una dimensión mítica a los personajes mientras los sitúa en espacios y situaciones contemporáneas (Le Guen, 2009, p. 6).

Bajo esta perspectiva podemos decir que el coro contemporáneo, el cual podemos apreciar en la obra de Kwahulé, nos permite valorar la dimensión política de estas tragedias contemporáneas. En el caso de *Bintou* es muy clara la lectura de la dimensión política y social de la obra pues nos encontramos ante una tragedia contemporánea donde la heroína tiene que hacer frente a las problemáticas personales y sociales derivadas del choque cultural y de la imposición de la escisión. El papel del coro aquí es fundamental debido a que nos permite establecer un diálogo entre la sociedad y el sujeto, así como entre quién es Bintou y quién dicen los demás que es Bintou.

El texto de Kwahulé es pertinente dentro de la propuesta didáctica que se plantea en el aula porque nos ofrece una perspectiva tanto temática como formal. Temática porque vemos cómo la escritura se convierte en una herramienta artística que permite abordar las problemáticas sociales de carácter universal. Formal en cuanto a la interrelación entre lo estético y lo semántico. El viacrucis que nos muestra Kwahulé es una muestra de todo ello. Nos referimos al viaje que realiza el personaje de Bintou con el objetivo de sanar su herida, su grieta. Un viaje marcado por el carácter resiliente de la heroína que se encuentra en lucha entre sus dos mundos tal y como se aprecia en el siguiente fragmento:

Bintou, Bintou, Bintou

Pequeña flor silvestre

floreciendo contra todas las floraciones en el frío hormigón

de una periferia

donde ni siquiera la policía se atrevió a ir.
Bintou, Bintou, Bintou
jefe de la banda
pequeña amazona de la periferia
No me gustaba la periferia
no me gustaba la escuela
no me gustaba la ley del padre.
Bintou, Bintou, Bintou
solo amaba tres cosas en el mundo
su banda, su tía llamaba a su ombligo Lycaons
alrededor de la cual bailaba su cuchillo
que Manu le había dado.
Bintou, Bintou, Bintou
Bintou no era buena en nada
como decía su madre
Bintou que solo sabía blasfemar
como decía su tío
Bintou la depravada
como decía su tía.
Aún así tuve un sueño
un sueño por el que estaba dispuesta a todo
horas y horas, días enteros
me encerraría a ensayar
a hacerlo y a rehacerlo
los pasos y los movimientos de las caderas
hasta el punto de aturdir, hasta el punto de desvanecerse
Bintou acabó bailando como una diosa
y su novio la llamó Samiagamal.

(Kwahulé, 1997, p.5)

Esta idea de la herida o de la grieta aparece recurrentemente en el teatro de Koffi Kwahulé. El aspecto particular de esta herida radica en que es tanto una cuestión personal o íntima con la que el propio autor se identifica como universal, es decir, una herida que nos pertenece a todos. Encontramos por tanto un mecanismo narrativo mediante el que podemos hablar de una cuestión sumamente íntima y convertirla en una cuestión universal. Se asume que aquello de lo que se habla no pertenece, afecta o interpela emocionalmente solamente a quien escribe. En palabras del dramaturgo francés Bernard Marie Koltès en *Une part de ma vie*: “Hablar de un fragmento del mundo que nos pertenece a todos” (Koltès, 1999, p. 12).

La perspectiva de concebir la literatura dramática como una herramienta narrativa a través de la cual hablar de un fragmento del mundo que nos pertenece a todos constituye el principal cuestionamiento crítico y de conciencia social que se trasladará al aula docente. ¿Con qué fragmento del mundo actual os sentís interpelados? ¿Qué os ha hecho contener el aliento y salir, aunque solo haya sido una milésima de segundo, de vuestra realidad cotidiana para escuchar otra realidad? son las dos primeras preguntas que compartir con el alumnado para empezar a construir ese espacio de diálogo.

A continuación, se expone el organigrama que se llevará a cabo dentro de la programación docente donde se recogerán las diferentes actividades a realizar tanto en las clases magistrales como en las clases prácticas, el listado de lecturas propuestas, los materiales didácticos a trabajar en las prácticas y la autoevaluación del proyecto a realizar entre el docente y el alumnado.

3.1. ORGANIGRAMA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La programación docente se dividirá entre las actividades que se llevarán a cabo en las clases magistrales y aquellas que se desarrollarán en las clases prácticas. Todas las actividades propuestas están interrelacionadas y mediante las cuales se trabajarán los objetivos expuestos.

En las clases magistrales se elaborará un calendario de lecturas las cuales se analizarán en profundidad a lo largo de las diferentes sesiones del curso académico. Estas lecturas serán propuestas en un 85 % por el docente y en un 15 % por el alumnado. Es decir, el docente entregará al alumno una lista provisional de lecturas que estará abierta a la incorporación de otras

lecturas propuestas por el alumnado y que el docente considere pertinentes para la consecución de los objetivos académicos. De esta forma se establece un primer paso para la creación de ese espacio de diálogo que constituye uno de los ejes fundamentales de la propuesta didáctica.

En el transcurso de las clases magistrales se analizará el contexto histórico, social, político y literario presente en las obras seleccionadas. Es decir, se prestará especial atención al contexto en el que el autor escribió la obra sobre todo en el caso de aquellas que fueron atravesadas por importantes cambios sociales o políticos. Se leerán fragmentos de las obras en clase con dos objetivos principalmente. El primero, recoger una lluvia de cuestionamientos éticos y preguntas integradas dentro de las diferentes narrativas y/o ficciones de las obras los cuales, posteriormente, se debatirán en el aula. El segundo, realizar lecturas dramatizadas que potencien tanto la oratoria como la comprensión lectora del alumnado. Asimismo, se estudiarán las diferentes estrategias dramatúrgicas llevadas a cabo por los autores y en especial, de qué manera integran cada uno de ellos el diálogo indivisible entre la realidad que les interpela como ciudadanos y la creación artística.

La evaluación de estas clases se realizará a través de la realización de dos trabajos. El primero consistirá en un trabajo escrito sobre una estrategia dramatúrgica de resistencia social empleada por uno de los autores estudiados. El segundo, consistirá en una exposición oral de una obra perteneciente a alguno de los autores del calendario de lecturas que no se haya estudiado en clase en cuyo análisis se apliquen los conocimientos adquiridos.

En las clases prácticas el docente proporcionará al alumnado un conjunto de ejercicios de escritura creativa como por ejemplo el ejercicio del avión desarrollado por Sarah Kane el cual expongo a continuación:

Vas en un avión cruzando el océano. El piloto pierde el control y avisa a los pasajeros de que en breves minutos el avión va a estrellarse. Tienes el tiempo que tarda el avión en estrellarse para escribir una carta, la última carta a alguien. ¿Cuáles serían tus últimas palabras y a quién o quiénes las dirigirías? (Kane, 2020, p.7)

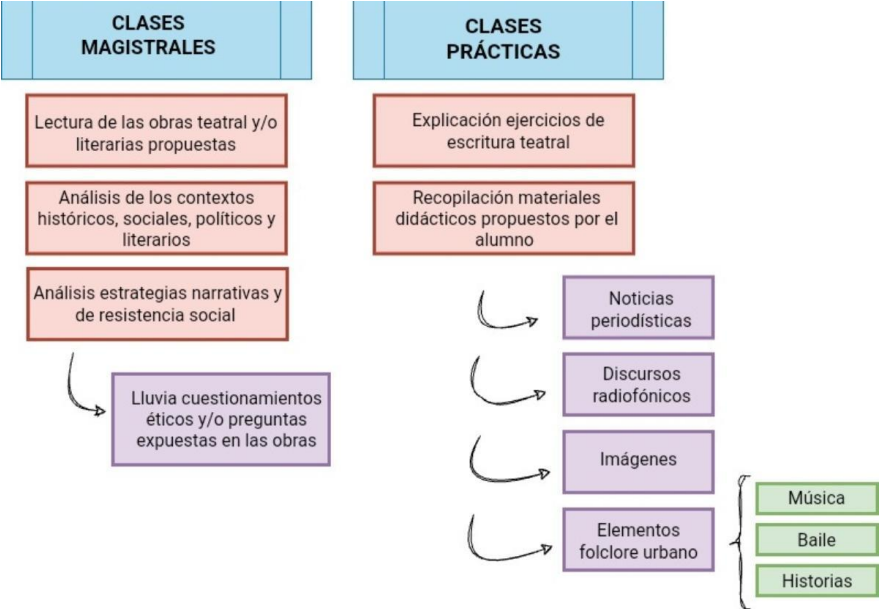
Asimismo, la propuesta didáctica de las clases prácticas se centra en la escritura de textos a partir del conjunto de materiales didácticos. En

primer lugar, tanto el docente como el alumno traerán a clase materiales didácticos que sean de su interés: noticias periodísticas, discursos radiofónicos, imágenes o incluso músicas, bailes e historias pertenecientes a su realidad cotidiana y que les sirva de fuente de inspiración. Los textos que se elaborarán utilizando estos materiales pueden ser de naturaleza tanto discursiva como poética.

La evaluación de las clases prácticas consistirá en la elaboración de los mencionados textos que se crearán con la ayuda de los materiales didácticos, y el desarrollo y exposición oral de un texto final a través del cual se muestre el diálogo entre sociedad y arte, donde se plantee una estrategia de resistencia social personal como parte de la creación narrativa.

El objetivo principal de estas clases prácticas es construir ese espacio de diálogo del cual hablaba Brewer y fomentar en el alumnado el pensamiento crítico y las habilidades de expresión, comunicación y oratoria. Asimismo, se busca que el alumno desarrolle las diferentes actividades a través de su vez personal.

GRÁFICO 1. Esquema del organigrama provisional de la propuesta didáctica



Fuente: elaboración propia

3.2. LISTA DE LECTURAS PROVISIONAL

Madre Coraje de Bertolt Brecht.

Terror y miseria en el III Reich de Bertolt Brecht.

Blasted de Sarah Kane.

El amor de Fedra de Sarah Kane.

Psicosis 4.48 de Sarah Kane.

Máquina Hamlet de Heiner Müller.

Medea Material de Heiner Müller.

Roberto Zucco de Bernard Marie Koltès.

Tabataba de Bernard Marie Koltès.

Bintou de Koffi Kwahulé.

Jaz de Koffi Kwahulé.

Hate Radio de Milo Rau.

Incendios de Wajdi Mouawad.

Todos pájaros de Wajdi Mouawad.

El perfume de las flores de noche de Leila Slimani.

La condesa sangrienta de Alejandra Pizarnik.

Asimismo, se propone que al finalizar la programación docente se entregue al alumnado un formulario donde evalúen la pertinencia de la propuesta didáctica y su correlación con los contenidos. A través de estos formularios se les da voz a los alumnos como parte de esa concepción del aula como espacio de diálogo y se les permite que indiquen ciertas sugerencias o propuestas las cuales, si el docente las considera de interés, puedan incorporarse a la propuesta didáctica del próximo curso académico.

4. RESULTADOS

La escritura dramática contemporánea proporciona un conjunto de mecanismos narrativos que se convierten en herramientas didácticas que favorecen tanto las habilidades analíticas como las comunicativas. Es

decir, gracias a estos recursos que podemos encontrar en la escritura dramática el alumno aprende, en primer lugar, a analizar las problemáticas del mundo al que pertenece, en segundo lugar, a plantear una discusión sobre dichas temáticas donde se posiciona como individuo, y en tercer lugar, a exponer y a comunicar al otro sus argumentos y puntos de vista.

En este contexto, la labor del docente sería, por un lado, la de orientar y acompañar al alumno en sus análisis fomentando la perspectiva crítica y, por otro, la de favorecer que cada alumno encuentre su estilo y/o estrategias para exponer, argumentar y defender sus puntos de vista. Es decir, poner a su disposición las herramientas educativas necesarias para que cada alumno encuentre su voz como individuo que tiene algo que decir a la sociedad.

En las tres dramaturgias analizadas en el presente artículo y expuestas como estudios de caso se observan diversas herramientas artísticas mediante las cuales el autor se cuestiona sobre el mundo que le rodea atendiendo a factores históricos, sociales y políticos:

En *Blasted* la autora escribe a partir de un testimonio real que observa en la televisión: el testimonio de la mujer de Bosnia que clama ser escuchada. Si tomamos la obra de Kane como ejemplo, encontramos la posibilidad de escribir un texto (una obra de teatro, un ensayo, un discurso) a partir de un testimonio. Se abre aquí, por tanto, una línea de investigación didáctica que enlaza las problemáticas sociales actuales con la creación literaria.

Desde esta perspectiva nos podríamos preguntar acerca del impacto que podría tener en el alumnado leer una noticia periodística sobre el conflicto de Israel y Palestina o escuchar el discurso radiofónico de una profesora de Literatura que de la noche a la mañana tuvo que huir de Ucrania con sus dos hijos.

En este caso, la propuesta didáctica se orienta a que el alumnado escriba un texto a partir del formato de la noticia periodística o del discurso radiofónico convirtiéndolo tanto en una herramienta narrativa como didáctica.

Hate Radio, por otro lado, nos ofrece la posibilidad de trasladar al aula la premisa con la que trabajó el director de escena en su realización:

¿Pueden las palabras matar? Un recurso que permite generar un debate a través del cual el aula docente se convierta en ese espacio de diálogo del cual hablaba Brewer. Así mismo esta herramienta didáctica muestra un ejemplo de dispositivo a través del cual exponer un posicionamiento mediante un programa de radio.

Por último, *Bintou* es un ejemplo de cómo la escritura puede transformarse en una herramienta tanto artística como didáctica a través de la cual hablar de una herida emocional o traumática, así como de los diversos tabúes presentes en las sociedades contemporáneas. Desde la perspectiva de entender el aula como un espacio de diálogo *Bintou* abre la posibilidad de poner sobre la mesa problemáticas como la escisión o el choque cultural. Problemáticas que, a priori, el alumnado puede encontrar alejadas de su realidad cotidiana pero que de una forma u otra le interpela como ciudadano.

Sarah Kane, Milo Rau y Koffi Kwahulé evidencian a través de sus dramaturgias el espacio dramático como espacio de diálogo real que permite desvelar y poner en tela de juicio aquellas problemáticas o cuestiones de corte social y político que nos interpelan como ciudadanos. El hecho de incorporar esta perspectiva en la educación reglada nos permite abordar problemáticas como la barbarie, la violencia o la responsabilidad civil mediante un diálogo intergeneracional. Por otro lado, se favorece en el alumnado el sentimiento de que todos los individuos podemos realizar acciones activas dentro de la realidad cotidiana. Los alumnos aprenden una estrategia de resistencia social, la escritura dramática, pero sobre todo son conscientes de su capacidad para desarrollar tanto esta como otras estrategias de lucha social.

Las clases magistrales les muestran las diversas estrategias dramáticas llevadas a cabo por distintos autores a lo largo de la historia dramática y cómo cada uno de ellos dialoga con su realidad histórica, social y política. Las clases prácticas les ofrecen un espacio educativo donde desarrollar su propia voz como ciudadanos y como “autores” públicos, así como diversos mecanismos escénicos y/o narrativos donde hacerse escuchar.

El alumno dialoga con su propia realidad, con aquellas problemáticas con las que se sienten comprometidos o interpelados, a través de la

creación de dispositivos narrativos como la creación de un texto dramático o de un programa de radio. De esta manera se cumple el siguiente objetivo didáctico: su voz también es importante, también los alumnos, las nuevas generaciones tienen algo que decir, también ellos tienen esa fuerza que quizás a nosotros nos haya faltado para luchar por un mundo que no sea tan cruel y romper la cadena de violencia y barbarie.

5. DISCUSIÓN

La propuesta didáctica defiende que la escritura dramática es sobre todo un espacio de diálogo y de resistencia social donde el autor siembra una serie de preguntas o cuestionamientos que recoge de su propia realidad cotidiana, y que transforma en material didáctico. El alumnado se convierte en coautor de la narrativa, por un lado, mediante la búsqueda personal de respuestas a los cuestionamientos realizados previamente por el escritor y, por otro lado, mediante la proposición de sus propios cuestionamientos o argumentos como parte del acontecimiento dramático.

La literatura contemporánea desarrolla un conjunto de estrategias narrativas y/o dramáticas que buscan materializarse en acciones de resistencia de lucha social. En este contexto, la metodología didáctica se centra en la siguiente discusión: ¿De qué manera las estrategias narrativas y/o dramáticas presentes en la literatura contemporánea pueden trabajarse en el aula con el objetivo de fomentar la conciencia crítica y la lucha social y política en el alumnado?

Desde esta perspectiva tanto la escritura dramática como la labor didáctica se conciben como herramientas de resistencia social que ponen en marcha una serie de mecanismos a través de los cuales construir un mundo mejor. El espacio dramático y el espacio docente se reescriben como lugares de diálogo que permiten reflexionar acerca de la sociedad y de las acciones que pueden llevarse a cabo a través del arte y de la educación para primero, visibilizar como voces públicas una realidad cotidiana con la que adquirimos un compromiso social y político y después, materializar los debates generados en el ámbito educativo en acciones reales de resistencia social tanto en la literatura como en las calles.

6. CONCLUSIONES

La escritura dramática se convierte tanto en una herramienta artística como en un material didáctico que desvela los tabúes y las problemáticas presentes en el tejido social y político de las sociedades contemporáneas.

Se incorpora la escritura dramática en la educación reglada como una herramienta práctica que se pone al servicio del alumnado con el objetivo de fomentar en el mismo una mayor conciencia crítica respecto a sus propios contextos históricos y sociales.

El estudio de las dramaturgias de *Blasted* de Sarah Kane, de *Hate Radio* de Milo Rau y de *Bintou* de Koffi Kwahulé y su consiguiente integración como lecturas fundamentales de la programación docente evidencian el diálogo social y político entre la dramaturgia contemporánea y las transformaciones históricas, sociales y políticas.

La propuesta didáctica ha hecho patente cómo el arte en general y la escritura dramática en particular permiten la creación de un espacio de diálogo y de expresión donde el autor como voz pública puede visibilizar una situación de preocupación general.

A través de esta propuesta didáctica se evidencia cómo en la dramaturgia contemporánea se desarrollan una serie de estrategias narrativas de resistencia social y política que denuncian situaciones sociales con las que el autor se encuentra comprometido, las cuales pueden aplicarse en el ámbito educativo con el objetivo de fomentar la conciencia crítica en el alumnado. De esta manera se potencia que éste tenga tanto el conocimiento como la autonomía para desarrollar sus propias estrategias de lucha social, así como la capacidad de desarrollar habilidades comunicativas y expresivas.

Así, la escritura dramática se convierte en una herramienta de lucha social, puesta al servicio del alumnado, donde se hace evidente cómo el autor a través de la narrativa defiende su posicionamiento frente al mundo. El alumno asume en el aula el rol de escritor y, por lo tanto, de voz pública y forma parte de ese espacio en el que puede defender los posicionamientos e inquietudes que provienen de su realidad cotidiana.

En definitiva, encontramos en la escritura dramática una herramienta didáctica que favorece la conciencia crít

ica en el ámbito educativo, así como la expresión de discursos tanto individuales como colectivos. La escritura dramática permite al alumno incorporar su voz a la polifonía de voces que forman parte de las sociedades contemporáneas que convierte la dramaturgia en una estrategia de lucha social y política.

7. REFERENCIAS

- Brecht, B. (2012). *La vida de Galileo. Madre Coraje y sus hijos (Teatro completo)*. Alianza Editorial.
- Brecht, B. (1966). Teatro completo III: Terror y miseria del III Reich. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Brncic, C. (2006). Sarah Kane y el espectáculo del dolor. *Revista Chilena de Literatura*, 69, 25-43. Universidad de Chile. <https://bit.ly/3YIH2vW>
- Ferrara, P. (2009). *Des anti-héros traversés par le mythe: Quatre personnages de l'œuvre de Koffi Kwahulé: Shorty, Bintou, Fama et Golima sous la direction de Sylvie Chalaye*. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris. <https://bit.ly/3XZigN7>
- Kane, S. (2020). *Obras completas*. Continta Me Tienes.
- Koltès, BM. (1999). *Une part de ma vie. Entretiens (1983-1989)*. Minuit.
- Koltès, BM. (2012). *Teatro*. Buenos Aires: Colihue
- Kwahulé, K. (1997). *Bintou*. Lansman.
- Kwahulé, K. (1998). *Jaz*. Éditions Théâtrales.
- Le Guen, F. (2009). *Koffi Kwahulé et Sarah Kane: Une poétique du chœur en partage*. Agricultures. <https://bit.ly/3No8KhC>
- Le Guen, F. (2015). *Bintou, une anti-héroïne tragique*. Agricultures, 103-104, 130-141. <https://bit.ly/4dRrUHC>
- Le Guen, F. (2005). *L'amour: une hérésie rédemptrice chez Koffi Kwahulé*. Agricultures, Vol 63 (2), 31-36. <https://bit.ly/3Nk6B6F>
- Matamala Pérez, M E. (2014). *Sarah Kane, una edición crítica*. Universidad Carlos III de Madrid. <https://bit.ly/3U8fEv3>
- Mouawad, W. (2011). *Incendios*. KRK Ediciones.
- Mouawad, W. (2020). *Todos pájaros*. Segovia: La Uña Rota.

- Mouzet, A. (2015). *Figures de l'invisible et visages de l'ombre: les dramaturgies francophones contemporaines au prisme des enjeux transculturels*. Lendemaíns, Vol. 40 (160), 11.
- Müller, H. (2016). Máquina Hamlet, Cuarteto, Medea Material. Losada.
- Pizarnik, A. (2012). *La condesa sangrienta*. Libros del zorro rojo.
- Rau, M. (2021). *Vers un réalisme global*. L'Arche.
- Saavedra González, M L. (2020). *Crave de Sarah Kane: aproximación a una dramaturgia performativa*. Rescatando nuevas voces: la dramaturgia en valparaíso durante de democracia plena, 10, 33-42, Universidad de Playa Ancha. <https://bit.ly/3NIj17n>
- Slimani, L. (2022). *El perfume de las flores de noche*. Cabaret Voltaire.
- Soubrier, V. (2008). Une physique de la voix: réflexions sur le théâtre de Koffi Kwahulé. *L'Esprit Créateur*, 48(3), 25–32. <https://bit.ly/3U6Y0II>
- Soubrier, V. (2013). *Pour un nomadisme fondamental*. *Africultures*, Vol 92-93 (2), 18-23. <https://bit.ly/3Ym802X>

ESTUDIO SOBRE EL IMPACTO DEL APRENDIZAJE MUSICAL EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

MARÍA IÑESTA JACOBO
Universidad de Alicante

IGNASI NAVARRO SORIA
Universidad de Alicante

CARMEN MAÑAS VIEJO
Universidad de Alicante

SANDRA PÉREZ MENDOZA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de funciones ejecutivas (FE) es relativamente reciente en el ámbito de la neurociencia, habiendo sido introducido por Lezak en 1982. Estas funciones se definen como un conjunto de capacidades mentales que son necesarias para planificar y ejecutar acciones de manera efectiva, autónoma, creativa y socialmente adecuada (Romero-Naranjo *et al.*, 2023).

Las FE abarcan una serie de procesos cognitivos de alto nivel que son esenciales para concentrarse y prestar atención, y que desempeñan un papel importante en actividades complejas como el razonamiento, la solución de problemas, la planificación, la regulación emocional, la motivación y la comprensión social (Zelazo y Muller, 2005; Miyake y Friedman, 2012; Diamond, 2013).

Se han identificado hasta 32 funciones ejecutivas diferentes (Guerrero, 2020). Sin embargo, existe un consenso generalizado de que tres funciones son fundamentales o nucleares (Miyake *et al.*, 2000; Miyake y Friedman, 2012; Diamond, 2013): la inhibición o control inhibitorio, la memoria de trabajo (también conocida como actualización), y la

flexibilidad cognitiva (o alternancia). Estas funciones esenciales son la base para desarrollar capacidades de orden superior, como el razonamiento y la planificación (Collins y Koechlin, 2012; Diamond, 2013).

La inhibición, o control inhibitorio, se refiere a la capacidad de una persona para suprimir respuestas automáticas, lo que permite tomar decisiones más reflexivas y controladas (Diamond, 2013). La flexibilidad cognitiva, por otro lado, es la habilidad que nos permite adaptarnos a cambios en situaciones previamente planificadas, facilitando la capacidad de manejar situaciones novedosas de manera eficiente (Diamond, 2013). La memoria de trabajo o actualización, según Miyake *et al.* (2000), implica una manipulación activa del contenido de la memoria de trabajo y es imprescindible para mantener y actualizar la información necesaria durante la realización de tareas complejas.

A diferencia de otros aspectos cognitivos que pueden estar influenciados genéticamente, las FE no están predeterminadas de esta manera; de hecho, su entrenamiento y práctica regular pueden inducir cambios en la anatomía y funcionalidad del córtex prefrontal (Jäncke, L., 2009; Etchepareborda y Martín-Aragón, 2011; Romero-Naranjo *et al.*, 2023), por lo que existe un creciente interés en desarrollar entrenamientos para mejorar las funciones ejecutivas desde edades tempranas (Miyake y Friedman, 2012).

Así como algunos estudios demuestran que los bilingües tienen FE más desarrolladas (Bialystok *et al.*, 2005; Bialystok y DePape, 2009; Costa *et al.*, 2009) y otros tipos de entrenamientos, como la práctica al ajedrez; otra de las áreas en la que se ha observado un impacto positivo en el procesamiento ejecutivo es el entrenamiento musical (Bugos, 2004; Franklin *et al.*, 2008; Bialystok y DePape, 2009; Degé *et al.*, 2011; Moreno *et al.*, 2011; Hernández y Villalobos, 2013; Holochwest *et al.*, 2017; Cristofori *et al.*, 2019). La música, al implicar una actividad cognitiva compleja, demanda la participación activa de diversas funciones ejecutivas, tales como la inhibición, la atención selectiva, la supervisión de tareas y la flexibilidad cognitiva (Jäncke, 2009). Estudios previos han demostrado que el entrenamiento musical produce más que habilidades musicales, asociándose también positivamente con varios aspectos cognitivos (Moreno *et al.*, 2011).

Aprender a tocar un instrumento musical es una actividad cognitiva compleja que demanda la integración y coordinación de múltiples habilidades. En primer lugar, es fundamental mantener la atención durante períodos prolongados, lo que implica una concentración sostenida y el control de distracciones para ejecutar correctamente la música (Schellenberg, 2006; Sala y Gobet, 2017). Durante la práctica instrumental, los músicos deben coordinar aspectos rítmicos y melódicos, ajustar la afinación con precisión, y regular tanto la velocidad como la exactitud en la ejecución de cada nota musical. Este proceso no solo requiere un control motor fino, sino también una constante monitorización para asegurar la coherencia musical.

Cuando se interpreta música en grupo, la complejidad aumenta significativamente. Los músicos deben desarrollar una capacidad avanzada de flexibilidad cognitiva, ya que se ven obligados a cambiar entre diferentes líneas melódicas y a ajustarse dinámicamente a las interpretaciones de los demás músicos (Moore y Chen, 2010; Loehr *et al.*, 2013). Esta habilidad es esencial para mantener la sincronización y la armonía dentro del grupo, lo que a su vez requiere una vigilancia continua y la capacidad de inhibir impulsos para manejar cualquier conflicto que surja durante el transcurso de la interpretación musical (Palmer, 2013; Jentsch *et al.*, 2014).

Además, la lectura a primera vista de partituras es una tarea particularmente difícil que involucra múltiples funciones ejecutivas. Durante esta actividad, los músicos deben actualizar constantemente la información que reciben, anticiparse a las notas que están por venir y, simultáneamente, integrar esa información con las acciones motoras requeridas para ejecutar las notas correctamente. Este proceso implica un control riguroso de la memoria de trabajo, permitiendo que los músicos mantengan y manipulen la información mientras tocan (Kopiez *et al.*, 2006). La capacidad de los músicos para realizar estas tareas de manera efectiva sugiere que la práctica musical sea activa y fortalece una amplia gama de capacidades cognitivas, reforzando la idea de que la música es un potente estímulo para el desarrollo cognitivo (Schellenberg, 2006; Sala y Gobet, 2017).

Diversas investigaciones han mostrado que los músicos, en comparación con los no músicos, tienden a tener un rendimiento superior en pruebas de inhibición, lo que subraya su capacidad para controlar respuestas automáticas y mantener la concentración en tareas específicas (Bialystok y DePape 2009; Joret *et al.*, 2016; D'Souza *et al.*, 2018). Asimismo, los músicos demuestran una mayor flexibilidad cognitiva (Bayanova *et al.*, 2022) lo que les permite alternar con facilidad entre diferentes tareas o enfoques cognitivos, una habilidad que es importante no solo en la música, sino también en otras áreas de la vida (Diamond, 2013). Por último, se ha observado que los músicos suelen tener una memoria de trabajo más desarrollada, lo que les permite retener y manipular información de manera más eficaz durante la elaboración de tareas complejas, tanto dentro como fuera del ámbito musical (Franklin *et al.*, 2008; Bialystok y DePape, 2009; Slevc *et al.*, 2016; D'Souza *et al.*, 2018; Okada y Slevc, 2018). Estas evidencias subrayan el impacto positivo que la práctica musical puede tener en el desarrollo de funciones ejecutivas clave, consolidando el papel de la música como una herramienta valiosa para el fortalecimiento cognitivo.

No obstante, otros estudios sugieren que la relación entre la práctica musical y las funciones ejecutivas puede ser insignificante, lo que ha dado lugar a conclusiones contradictorias (Boebinger *et al.*, 2015; Degé y Frischen, 2022; Schellenberg, 2011, citado en Passarotto *et al.*, 2023).

Dada la disparidad de estos hallazgos respecto a los efectos de la música en el desarrollo de las FE, el presente estudio se enfoca en examinar de manera más profunda cómo la práctica musical puede influir en las funciones ejecutivas, considerando variables como el coeficiente intelectual de ambos grupos (músicos y no músicos), así como la duración y la intensidad del entrenamiento en el grupo de los músicos, con el objetivo de aportar claridad y contribuir a la comprensión de la relación entre la formación musical y las funciones ejecutivas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio fueron 3:

- (1) Analizar si la práctica musical contribuye al desarrollo de las funciones ejecutivas, en concreto, de la inhibición y la flexibilidad cognitiva.
- (2) Observar posibles diferencias en el rendimiento de tareas ejecutivas entre individuos músicos y no músicos.
- (3) Explorar el impacto del aprendizaje musical en la aplicación de las funciones ejecutivas en diferentes contextos educativos.

3. METODOLOGÍA

El método utilizado para este estudio es cuantitativo y comparativo.

3.1. MUESTRA

La muestra seleccionada para este estudio incluye a 61 estudiantes inscritos en instituciones de educación superior, con una distribución de 29 mujeres (47,5%) y 32 varones (52,5%), y cuyas edades oscilan entre los 17 y 28 años (Medad= 21,48 años; DT= 1,92). Los participantes se dividen en dos grupos: el primero, formado por 30 estudiantes no músicos (14 mujeres, 23,0% y 16 hombres, 26,2%) seleccionados de la Universidad de Alicante mediante un proceso aleatorio y disposición para participar; con la condición de que estos individuos no tuvieran experiencia musical más allá de la educación curricular estándar. El segundo grupo está compuesto por 31 estudiantes músicos (15 mujeres, 24,6% y 16 hombres, 26,2%) provenientes de Conservatorios superiores de Música, quienes, por el contrario, han recibido una formación musical extensa y continua, con una intensidad de moderada a alta, enfocada principalmente en la especialización instrumental desde una edad temprana. Del mismo modo, ninguno de los participantes presentaba problemas visuales, auditivos o de otro tipo que pudieran afectar a la realización de las pruebas, ni antecedentes clínicos, neurológicos o psiquiátricos.

3.2. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la realización del estudio, los participantes fueron evaluados mediante un cuestionario psicosocial *ad hoc*. Este cuestionario recopilaba

información sobre la edad, sexo, ocupación, nivel socioeconómico, nivel educativo, experiencia musical, años de práctica musical formal, instrumentos principales y horas semanales dedicadas al estudio musical.

Para evaluar las funciones ejecutivas, como la velocidad de procesamiento, fluidez verbal, atención sostenida, y la eficacia entre procesos mentales, inhibición y flexibilidad, se utilizó el Test de los Cinco Dígitos, FDT (Sedó, 2007), basado en el efecto *Stroop* (Golden, 2007), que consiste en la inhibición de respuestas automáticas a favor de otras más inusuales. Este test incluye cuatro tareas de dificultad creciente: lectura, conteo, elección y alternancia. En la primera fase de Lectura, se identifican números según su cantidad, mientras que, en la segunda fase de Conteo, se reconocen y cuentan asteriscos en grupos. Luego, en la tercera fase de Elección, se debe identificar la cantidad de números en estímulos incongruentes, lo que implica un mayor desafío cognitivo al requerir la inhibición de respuestas automáticas y la atención controlada. Finalmente, en la cuarta y última fase de Alternancia, se alterna entre contar elementos y solo leer números en estímulos específicos, donde evaluamos la flexibilidad cognitiva y la capacidad de cambio entre tarea y adaptación del enfoque a nuevas demandas. La realización de cada prueba se cronometra por el examinador y miden tanto la atención automática como la atención controlada y ejecutiva.

Además, para asegurar la capacidad cognitiva entre los grupos, como medida control, se evaluó el coeficiente intelectual verbal y no verbal de los participantes utilizando el Test Breve de Inteligencia de Kaufman, K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2000), que incluye subtests: vocabulario (evalúa vocabulario expresivo y definiciones) y matrices (evalúa el procesamiento mental).

El procedimiento comenzó con la presentación del objetivo del estudio y la obtención del consentimiento informado de los participantes. A continuación, se recolectaron datos demográficos, edad, sexo y antecedentes musicales a través de un cuestionario psicosocial elaborado *ad hoc*. Luego, se administró el K-BIT, Kaufman Brief Intelligence Test (Kaufman y Kaufman, 2000), con una duración aproximada de 25 a 30 minutos, seguido por el FDT, Test de los Cinco Dígitos (Sedó, 2007), que tomó alrededor de 5 minutos. Las evaluaciones se realizaron individualmente

en las instalaciones de la Universidad de Alicante bajo la supervisión de un psicólogo para garantizar la precisión y validez de los resultados.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos, la muestra general ($N=61$) se dividió en dos grupos: a) sujetos músicos ($n_1= 31$; 50,8%) y; b) sujetos no músicos ($n_2= 30$; 49,2%). Tras comprobar que los supuestos de normalidad y homocedasticidad se cumplían para la muestra, se aplicó la prueba *t* de Student para analizar las diferencias de funciones ejecutivas entre estudiantes que han recibido una formación musical continua y prolongada, de intensidad moderada-alta, y estudiantes que solo han tenido experiencia musical obligatoria en la escuela. Además, se incluye el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias encontradas. Su interpretación es sencilla: $0,20 \leq d \leq 0,50$ supone un tamaño del efecto pequeño, mientras que $0,51 \leq d \leq 0,79$ es moderado y $d \geq 0,80$ es grande.

4. RESULTADOS

La tabla 1 recoge las puntuaciones medias de las funciones ejecutivas (velocidad de procesamiento, fluidez verbal, atención sostenida, eficacia entre la alternancia entre procesos mentales, inhibición y flexibilidad), medidas por el test FDT, las diferencias estadísticamente significativas halladas entre estudiantes músicos y no músicos, así como el tamaño del efecto de las mismas. Los datos señalan que los estudiantes no músicos mantienen puntuaciones significativamente inferiores que los sujetos músicos en tareas de lectura ($p=,002$), conteo ($p=,000$), elección ($p=,000$) y alternancia ($p=,000$), así como en la inhibición ($p=,000$) y flexibilidad ($p=,002$). Las diferencias halladas fueron de magnitud grande ($d < 0,80$).

TABLA 1. *Diferencias en funciones ejecutivas, medido con el test FDT, entre estudiantes músicos y no músicos*

		Músicos	No músicos	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	Funciones ejecutivas	M(DT)	M(DT)	t	p	d
FDT	Lectura	79,03 (22,52)	61,70 (20,02)	-3,173	,002	0,81
	Conteo	78,42 (19,66)	47,30 (29,08)	-4,910	,000	1,25
	Elección	74,42 (22,69)	41,13 (26,92)	-5,227	,000	1,33
	Alternancia	76,48 (18,01)	53,57 (25,61)	-4,053	,000	1,03
	Inhibición	57,42 (27,10)	31,13 (21,91)	-4,156	,000	1,06
	Flexibilidad	64,68 (18,83)	46,67 (23,28)	-3,327	,002	0,85

Fuente: elaboración propia

La tabla 2 informa los resultados del coeficiente intelectual entre sujetos músicos y no músicos medidas por el test K-BIT. Los estudiantes músicos mantienen puntuaciones significativamente superiores ($M=107,65$; $DT=9,76$) que los sujetos no músicos ($M=100,73$; $DT=7,48$) en coeficiente intelectual. Estas diferencias halladas fueron de magnitud moderada ($0,51 \leq d \leq 0,79$).

TABLA 2. *Coeficiente intelectual, medido con el test K-BIT, de estudiantes músicos y no músicos*

		Músicos	No músicos	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	Coeficiente intelectual	M(DT)	M(DT)	t	p	d
K-BIT	Total	107,65 (9,76)	100,73 (7,48)	-3,095	,003	0,79

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivos: (1) analizar si la práctica musical contribuye al desarrollo de las funciones ejecutivas, en particular la inhibición y la flexibilidad cognitiva; (2) observar diferencias en el rendimiento de tareas ejecutivas entre músicos y no músicos; y (3) explorar cómo el aprendizaje musical impacta la aplicación de estas funciones en diferentes contextos educativos.

Respondiendo al primer objetivo, los resultados confirman que los estudiantes músicos muestran un rendimiento superior en tareas relacionadas con las FE en comparación con los no músicos, lo que es consistente con investigaciones anteriores que señalan los beneficios de la música en habilidades cognitivas como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio (Bugos, 2004; Moreno *et al.*, 2011).

La memoria de trabajo, que es esencial para el aprendizaje y la resolución de problemas, se ve potenciada en los músicos, quienes, debido a su entrenamiento desarrollan habilidades para retener y manipular la información de manera efectiva (Miyake *et al.*, 2000). Asimismo, la flexibilidad cognitiva, que permite a los individuos adaptarse a nuevas situaciones y cambiar de una tarea a otra sin problema (Diamond, 2013), también muestra mejoras significativas ($p=,002$), con una diferencia de magnitud grande ($d < 0,80$). Además, el control inhibitorio, referido a la capacidad de resistir impulsos y gestionar las distracciones (Diamond, 2013), es otra área donde los músicos destacan ($p=,000$), con una magnitud grande ($d=1.06$). Su entrenamiento musical, que requiere concentración y precisión, fomenta un mayor autocontrol.

En cuanto al segundo objetivo, el impacto de la música en el control inhibitorio fue uno de los resultados más destacados de nuestro estudio. Los músicos no solo demostraron una mayor capacidad para gestionar distracciones, sino también para suprimir respuestas automáticas y mantenerse enfocados en las tareas relevantes. Este resultado concuerda con estudios previos que han encontrado una conexión entre la práctica musical y la mejora del control inhibitorio (Bialystok y DePape 2009; Degé *et al.*, 2011; Hanna-Pladdy y MacKay, 2011; Moreno *et al.*, 2011). Esta mejora en el control inhibitorio podría explicarse por varias características inherentes a la formación musical como, por ejemplo, tocar un instrumento exige un alto nivel de atención selectiva, donde los niños y niñas deben concentrarse en la ejecución musical mientras ignoran estímulos potencialmente distractores, atendiendo a la precisión de cada nota, ritmo y dinámica. Además, cuando los niños tocan en grupo, el reto cognitivo se intensifica, ya que es probable que necesiten ignorar las partes diferentes que interpretan otros músicos para centrarse en su propia parte (Joret *et al.*, 2016).

No obstante, es importante señalar que algunos estudios, como los de Slevc *et al.* (2016), Schellenberg (2011) y Zuk *et al.* (2014), no encontraron una relación significativa entre la práctica musical y el control inhibitorio. Esto podría deberse a factores como el tamaño reducido de la muestra en el estudio de Zuk *et al.* (2014), las diferencias en la experiencia musical, donde los participantes tenían menos años de formación en comparación con nuestra muestra (Slevc *et al.*, 2016), o la edad de los participantes en la investigación de Schellenberg (2011). Esto sugiere que la duración e intensidad del entrenamiento musical son imprescindibles para observar mejoras en las FE, ya que es posible que los efectos positivos de la formación musical no se manifiesten plenamente en estudios con entrenamientos de corta duración o con inicios tardíos en la formación.

Además, nuestros resultados resaltan una mejora en la flexibilidad cognitiva de los músicos, lo que indica una mayor capacidad para adaptarse a nuevas tareas y resistir interferencias. Esto es consistente con investigaciones que han mostrado que la práctica musical puede mejorar la flexibilidad cognitiva (Holochwest *et al.*, 2017; Bayanova *et al.*, 2022). Sin embargo, algunos estudios no han encontrado mejoras significativas en la flexibilidad cognitiva de niños músicos (Hennessy *et al.*, 2019; Frischen *et al.*, 2021), posiblemente debido a que las FE en la infancia aún están en desarrollo y requieren un entrenamiento más prolongado para manifestar mejoras.

Un aspecto fundamental en la interpretación de nuestros resultados es la relación entre el coeficiente intelectual (CI) y las funciones ejecutivas. Los músicos de nuestra muestra presentaron un CI significativamente más alto que los no músicos, lo que podría haber influido en su rendimiento en las tareas ejecutivas, puesto que un coeficiente intelectual más alto se correlaciona con un mejor desempeño en las funciones ejecutivas (Arán-Filipetti *et al.*, 2015; como se citó en Muchiut *et al.*, 2021). Podría ser que individuos con capacidades cognitivas altas puedan estar más inclinados a comprometerse y perseverar en lecciones de música a largo plazo, lo que podría generar un sesgo de selección. La incertidumbre radica en si aquellos que se adentran en el estudio musical ya poseen incorporadas ciertas habilidades ejecutivas que los

inclinan hacia la música y, por ende, están más predispuestos a continuar con las clases. Esta diferencia ($d=0,79$) sugiere que el CI podría actuar como un factor confuso, por lo que es importante controlar esta variable en futuros estudios y ambos grupos presentar un coeficiente intelectual similar, así como estudios longitudinales para obtener conclusiones más precisas sobre el impacto del entrenamiento musical en las FE.

6. CONCLUSIONES

Este estudio investiga los efectos del entrenamiento musical y sus en dos de las funciones ejecutivas nucleares: la inhibición o control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Nuestros resultados confirman que la práctica musical está asociada con mejoras en la inhibición y flexibilidad cognitiva, dos de las funciones ejecutivas nucleares (Miyake *et al.*, 2000; Miyake y Friedman, 2012; Diamond, 2013). Estas habilidades, como se ha mencionado, son fundamentales para la autorregulación y la resolución de problemas. Por lo tanto, estos hallazgos subrayan la importancia del entrenamiento musical no solo como una herramienta para el desarrollo cognitivo individual, sino también como una estrategia educativa clave y a potenciar en los contextos escolares.

Incorporar la educación musical en los currículos escolares puede tener un efecto positivo en el desarrollo de las FE de los estudiantes, lo cual es esencial para su éxito académico y su capacidad para enfrentar desafíos cognitivos complejos (Borella *et al.* 2010). Además, la práctica musical también contribuye de manera significativa al buen desarrollo social y psicológico de los estudiantes (Miller *et al.* 2011; Diamond, 2013). La educación musical, al requerir coordinación, atención, memoria y flexibilidad, no solo fomenta al desarrollo de habilidades musicales, sino también de competencias cognitivas fundamentales. Por lo tanto, es importante integrarlo de manera significativa y estructurada en las escuelas desde edades tempranas, de modo que el alumnado pueda beneficiarse de estos efectos a largo plazo.

Adicionalmente, los resultados de esta investigación abren la puerta a nuevas áreas de investigación. Sería beneficioso realizar estudios longitudinales que permitan conocer los efectos a lo largo del tiempo y en

diferentes etapas del desarrollo cognitivo y social. Del mismo modo, es importante aumentar el tamaño de las muestras en futuras investigaciones para confirmar si los resultados hallados en músicos entre un rango de edad de 17 a 28 años difieren o se mantienen en otras franjas etarias. También sería interesante conocer si estos efectos varían en función de variables como el tipo de instrumento, intensidad de estudio, el nivel de motivación personal, y la duración del entrenamiento, entre otros. Tener en cuenta estas variables podría proporcionar una visión más completa del impacto de la educación musical y ayudar a diseñar intervenciones más efectivas dentro de los contextos educativos.

7. REFERENCIAS

- Bayanova, L., Chichinina, E., Veraksa, A., Almazova, O., y Dolgikh, A. (2022). Difference in Executive Functions Development Level between Two Groups: Preschool Children Who Took Extra Music Classes in Art Schools and Children Who Took Only General Music and Dance Classes Offered by Preschools. *Education Sciences*, 12, 119. <https://doi.org/10.3390/educsci12020119>
- Bialystok, E., Martin, M. M., y Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9, 103–119. <https://doi.org/10.1177/13670069050090010701>
- Bialystok, E., y DePape, A. (2009). Musical expertise, bilingualism, and executive functioning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(2), 565–574. <https://doi.org/10.1037/a0012735>
- Boebinger, D., Evans, S., Rosen, S., Lima, C. F., Manly, T., y Scott, S. K. (2015). Musicians and non-musicians are equally adept at perceiving masked speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 137(1), 378–387. <https://doi.org/10.1121/1.4904537>
- Borella, E., Carretti, B., y Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541–552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Bugos, J. (2004). The effect of individualized piano instruction on executive functions in older adults (ages 60-85) (Tesis doctoral). Universidad de Florida. Recuperado de <https://bit.ly/3Z8ee7j>

- Collins, A., y Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision-making. *PLoS Biology* 10(3), e1001293. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001293>
- Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., y Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, 113, 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>
- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., y Grafman, J., (2019). Chapter 11 - Executive functions. En: D'Esposito, M., Grafman, J.H. (Eds.), *Handbook of Clinical Neurology*. Elsevier, pp. 197–219. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804281-6.00011-2>
- D'Souza, A. A., Moradzadeh, L., y Wiseheart, M. (2018). Musical training, bilingualism, and EF: working memory and inhibitory control. *Cognitive research: principles and implications*, 3(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0095-6>
- Degé, F., Kubicek, C. y Schwarzer, G. (2011). Music lessons and intelligence: A relation mediated by executive functions. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 195-201. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.195>
- Degé, F., y Frischen, U. (2022). The impact of music training on executive functions in childhood-a systematic review. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 579–602. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01102-2>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Reviews of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Etchepareborda, M. C., y Martín-Aragón, M. O. (2011). Entrenamiento de Funciones Ejecutivas. En Etchepareborda, M., (Ed.), *TDAH + FE: trastorno por déficit de atención con hiperactividad y de las funciones ejecutivas: abordaje interdisciplinar* (pp. 147-166). Rivolin S. A. <https://bit.ly/3XsHnJ4>
- Franklin, M. S., Sledge Moore, K., Yip, C. Y., Jonides, J., Rattray, K., y Moher, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 36(3), 353–365. <https://doi.org/10.1177/0305735607086044>
- Frischen, U.; Schwarzer, G.; y Degé, F. (2021). Music lessons enhance executive functions in 6- to 7-year-old children. *Learning and Instruction*, 74, 101442. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101442>
- Golden, C. J. (1999). *Stroop, Test de Colores y Palabras*. TEA Ediciones.
- Guerrero, R. (2020). *Cómo estimular el cerebro del niño: 100 ejercicios para potenciar la concentración, la memoria y otras funciones ejecutivas*. Marcombo.

- Hanna-Pladdy, B. y MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378. <http://doi.org/10.1037/a0021895>
- Hennessy, S.L., Sachs, M.E., Ilari, B.S. y Habibi, A. (2019). Effects of music training on inhibitory control and associated neural networks in school-aged children: A longitudinal study. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 1080. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01080>
- Hernández, M. y Villalobos, F. (2013). Efecto de la práctica individualizada en piano sobre las funciones ejecutivas de niños y niñas preescolares del área metropolitana de Costa Rica. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Holochwost, S.J., Propper, C.B., Wolf, D.P., Willoughby, M.T., Fisher, K.R., Kolacz, J.; Volpe, V.V., y Jaffee, S.R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 147–166. <https://doi.org/10.1037/aca0000112>
- Jäncke, L. (2009). Planung, Handlung und Selbstkontrolle. Der Frontalkortex und die Musik [Planning, action, and selfcontrol. The frontal cortex and music]. En Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.), *Pauken mit Trompeten* (pp. 88–97). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jentzsch, I., Mkrtchian, A., y Kansal, N. (2014). Improved effectiveness of performance monitoring in amateur instrumental musicians. *Neuropsychologia*, 52, 117–124. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.025>
- Joret, M.-E., Germeyns, F., y Gidron, Y. (2016). Cognitive inhibitory control in children following early childhood music education. *Musicae Scientiae*, 21(3), 303–315. <https://doi.org/10.1177/1029864916655477>
- Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (2000). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)* (2a edición). TEA Ediciones.
- Kopiez, R., Galley, N., y Lee, J. I. (2006). The advantage of a decreasing right-hand superiority: The influence of laterality on a selected musical skill (sight reading achievement). *Neuropsychologia*, 44, 1079–1087. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.10.023>
- Loehr, J. D., Kourtis, D., Vesper, C., Sebanz, N., y Knoblich, G. (2013). Monitoring individual and joint action outcomes in duet music performance. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25, 1049–1061. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00388
- Miller, H. V., Barnes, J. C., y Beaver, K. M. (2011). Self-control and health outcomes in a nationally representative sample. *American Journal of Health Behavior*, 35(3), 15–27. <https://doi.org/10.5993/AJHB.35.1.2>

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Miyake, A., y Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14.
<https://doi.org/10.1177/0963721411429458>.
- Moore, G. P., y Chen, J. (2010). Timings and interactions of skilled musicians. *Biological Cybernetics*, 103(5), 401–414. <https://doi.org/10.1007/s00422-010-0407-5>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J. y Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433.
<https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Muchiut, Á. F., Vaccaro, P., y Pietto, M. L. (2021). Inteligencia, funciones ejecutivas y rendimiento académico de adolescentes de 13 y 14 años de Resistencia (Chaco, Argentina). *Interdisciplinaria*, 38(3), 83-102.
<https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.5>
- Okada, B. M., y Slevc, L. R. (2018). Individual differences in musical training and executive functions: a latent variable approach. *Memory and Cognition*, 46(7), 1076–1092. <https://doi.org/10.3758/s13421-018-0822-8>.
- Palmer, C. (2013). Music performance: Movement and coordination. En D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (3rd ed., pp. 405-422). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00010-9>
- Passarotto, E, Kopp, B, Lee, A., Altenmüller, E. (2023). Musical Expertise and Executive Functions in Experienced Musicians. *Brain Sciences*, 13(6), 908. <https://doi.org/10.3390/brainsci13060908>
- Romero-Naranjo, F. J., Andreu-Cabrera, E., Di Russo, S., González de Benatuil, M. L. M., Asurmendi Telleria, E., Arnau Mollá, A. F., Navarro-Macía, V., y Gisbert, V. (2023). Neuromotricity and Executive Functions: Brief introduction from BAPNE’s Method. En *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 679-687). Dykinson. <https://bit.ly/4eeivKJ>
- Sala, G. y Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-

- analysis. *Educational Research Review*, 20, 55-67.
<http://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>
- Schellenberg, E. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457.
<http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102, 283–302.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x>
- Sedó, M. (2007). FDT, Test de los Cinco Dígitos. TEA Ediciones.
- Slevc, L.R., Davey, N.S., Buschkuehl, M., y Jaeggi, S.M. (2016). Tuning the mind: exploring the connections between musical ability and executive functions. *Cognition*, 152, 199–211.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.03.017>
- Zelazo, P. y Muller, U. (2005). Hot and cold aspects of executive function: Relation in early development. En W. Schneider (Ed.), *Young Children Cognitive Development* (pp. 71-93). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., y Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of EFing in musicians and non-musicians. *PloS One*, 9(6), e99868. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

EL USO DEL BLOG COMO CUADERNO DE BITÁCORA MULTIMEDIA EN UN AULA DE MÚSICA DE BACHILLERATO

LUIS R. SUÁREZ-CANEDO
Universidade da Coruña (UDC)

1. INTRODUCCIÓN

La innovación pedagógica va unida a nuevas metodologías, nuevos materiales y nuevos enfoques curriculares. A menudo, estas dimensiones se entrelazan constituyendo ejemplos de buenas prácticas docentes. En esta investigación, se registra de qué manera un blog es usado como guía complementaria de la materia y como cuaderno de bitácora de la misma, tanto para la profesora como para el alumnado participante. De esta manera, el blog constituye un temporal de los contenidos que permite al alumnado experimentar o re-experimentar la materia de manera retrospectiva. Por todo ello, el blog constituye un *hub* donde reunir tanto recursos escritos, materiales de apoyo, materiales multimedia, recordatorios, comentarios... Toda una panoplia de herramientas que organizada virtualmente permite construir una narrativa, una especie de cuaderno de bitácora que ayuda al alumnado a tomar consciencia del momento en el que cada elemento curricular es tratado en el corto y medio plazo, así como a adquirir una perspectiva global de los aprendizajes realizados y de las experiencias vividas. Además, existe otra dimensión de la existencia del blog, ya que permite extender tanto el tipo de contenidos y su naturaleza más allá de los utilizados dentro del centro escolar.

1.1. EL BLOG COMO DIARIO

Hoy en día, en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato el alumnado se enfrenta a un grupo numeroso de materias y docentes que, de forma fragmentada durante la jornada escolar,

desgranar diferentes aprendizajes. En este sentido, las materias adquieren un carácter fragmentario que permiten su seguimiento en el día a día, pero pueden dificultar una visión retrospectiva amplia de las mismas, debido al amplio periodo temporal que abarcan (un curso académico). En este sentido, la investigación se centra en investigar de qué manera el uso de un blog en la materia puede ayudar a revertir los inconvenientes en la continuidad narrativa de los aprendizajes realizados en una materia.

Por otro lado, al estar el blog centrado en las materias de música permite observar una amplia panoplia de recursos multimedia desplegados en el blog, lo que sirve de ejemplo analítico de la diversidad metodológica que puede abarcar un soporte de este tipo.

2. OBJETIVOS

La presente investigación parte de dos objetivos principales:

- Analizar el contenido del blog como soporte de la materia de Análisis I del Bachillerato de Artes Escénicas, Musicales y Danza, para observar su función dentro del diseño metodológico.
- Conocer la opinión del alumnado y la profesora sobre la utilidad del blog como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambas materias.

3. METODOLOGÍA

La metodología se basa en un estudio cualitativo, donde se da un análisis de contenido del blog y se combina con entrevistas a los participantes. Se busca, no sólo determinar qué tipo de contenidos son los que el blog refleja de los tratados en el aula, sino también la percepción de los participantes sobre su influencia en el desarrollo de la materia.

3.1. INFORMANTES

Los informantes, que participan voluntariamente en la investigación, son tanto la profesora de la materia como buena parte del alumnado de

la misma (14 alumnas y alumnos). A todos ellos se explicó de forma oral y escrita en qué consistía el estudio y su finalidad como medida previa a solicitar el consentimiento de participación de los informantes y de comenzar la recogida de datos.

La voluntariedad en las entrevistas generó un compromiso de los informantes basado en querer que se les escuche, es decir, de que se tenga en cuenta su opinión sobre sus estudios, el valor que tenían, y las carencias que observaron. Se evitó que el alumnado tuviera que justificar sus decisiones de participación delante de la profesora o del investigador, procurando garantizar su colaboración libre y desinteresada.

Además, todos los participantes firmaron el consentimiento informado para su participación en la investigación, además del permiso dado por el centro educativo. Se garantiza en todo momento su anonimato, utilizando pseudónimos durante todo el proceso, tanto en la recogida de datos como en la transcripción y análisis de los testimonios. La asignación de pseudónimos procuró evitar cualquier tipo de asociación con el nombre real de la persona designada. Otra garantía de anonimato de los informantes consiste en que la transcripción de las grabaciones de las entrevistas y el análisis de los testimonios se lleva a cabo personalmente por el propio investigador, sin ningún tipo de colaboración de terceras personas no involucradas declaradamente en la investigación.

3.2. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En lo referente a las técnicas de recogida de datos, tenemos el uso de entrevistas a los participantes. Existe un guion para cada una de ellas, pero su seguimiento fue flexible, permitiendo adoptar un estilo conversacional cordial y empático.

En primer lugar, se realiza una entrevista a la profesora, de tipo semiestructurado, en la que se realizan preguntas descriptivas y que busca situarse en un punto intermedio entre la conversación amistosa y la entrevista formal (Kvale, 2011). El contenido de las preguntas busca desentrañar las premisas sobre las que se asienta el diseño y programación de la materia de Análisis I, así como las razones que le llevan a adoptar el uso del blog en la materia, y su percepción sobre el funcionamiento del mismo.

Por otro lado, se realiza una entrevista de grupo focal a tres grupos a tres subgrupos del alumnado que cursa la materia. La entrevista de grupo focal se caracteriza por recoger datos a través de la interacción de un grupo (Morgan, 2002). Con la utilización de esta tipología se busca reconstruir significados y experiencias de manera colaborativa, permitiendo una situación menos invasiva y más natural para los estudiantes. Además, se considera importante observar la manera en que se construyen activamente los significados y, en este caso, observar los patrones de uso y las opiniones que el uso del blog les merecía en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia. Los grupos focales son de 3-4 estudiantes, para facilitar que todos puedan expresar su opinión, sin que exista una excesiva capitalización de la conversación por parte de algunos. La mayoría de las cuestiones tratadas en la entrevista hacen referencia a los aprendizajes, las dificultades, la adecuación de las diferentes metodologías utilizadas en el aula, haciendo hincapié en la reflexión sobre la utilidad percibida en el uso del blog.

En cuanto al contenido del blog, se realiza en primer lugar una ficha de registro donde se refleja en diferentes columnas, la fecha de publicación de la entrada, su contenido completo, un resumen del mismo, y la autoría de la entrada (observar si se corresponde con materiales de la profesora, o bien de trabajos u contenidos creados por el alumnado).

En cuanto al análisis de los datos, se realiza un proceso de codificación y categorización en diferentes fases, intentando mostrar las técnicas investigativas seguidas. Se comienza por una *codificación inicial* de bajo nivel inferencial, tratando de captar el ordenamiento que los participantes dan a su discurso, así como captar la organización que subyace al propio blog analizado. A continuación, se lleva a cabo un proceso de depuración y establecimiento de ciertas jerarquías entre diferentes categorías y estableciendo una jerarquía entre ellas, teniendo en cuenta los objetivos investigativos. Es lo que Saldaña da en denominar *codificación axial* (2009).

Como parte final del proceso, y una vez depurados y organizados los datos a través de una jerarquía de categorías y subcategorías, se realiza un análisis interpretativo por parte del investigador, donde se relacionan los datos recopilados y las ideas que surgen a partir de los mismos, tratando

de dar una explicación particular sobre la realidad observada, que se plasma en la elaboración de un informe narrativo (Merriam, 2002).

En cualquier caso, se trata de una interpretación teóricamente fundamentada que procura no alejarse de los datos recabados, en las que se da cabida a una explicación plausible de la realidad observada que tenga un carácter provisional dada una realidad compleja y cambiante.

3.3. CRITERIOS DE CALIDAD

Se busca objetivar la calidad del proceso investigativo a través de la garantía del establecimiento de una secuencia declarada y verificable por el lector. Se da, además, una triangulación en la recogida de datos a través de la comparación entre los datos obtenidos del blog y aquellos que son declarados en las entrevistas por los participantes.

En cuanto a la fiabilidad de la investigación, reside básicamente en dos aspectos como son la explicación de la génesis de los datos, documentando la forma y circunstancias de su registro, y la documentación de todo el proceso seguido (Flick, 2002).

Otro criterio de calidad consiste en la validación comunicativa de los datos. Esto consiste en realizar reuniones con la profesora para validar tanto el análisis como la interpretación de los datos realizada por el investigador, lo que da lugar a un proceso dialógico de validación comunicativa en el estadio investigativo de la interpretación de mayor nivel inferencial (Kvale, 2011).

Por último, tenemos la *credibilidad* como criterio de calidad, y que se basa en la combinación de datos registrados y accesibles, con datos extraídos de entrevistas. Sumado a ello, existe un compromiso ético basado en la comunicación de los resultados a los participantes y la voluntariedad de sus aportaciones, que incluye la firma de un documento que recoge el consentimiento informado.

Por último, el criterio que garantiza de forma global la ética del proceso seguido es la confidencialidad de las informaciones que los informantes no quieren desvelar. Para asegurar esto, se evita invadir la intimidad de los participantes tanto en las entrevistas como en los contenidos que

puedan existir en el blog, respaldado esto por la adopción durante toda la investigación de pseudónimos y la no revelación del centro educativo ni de su ubicación geográfica.

4. RESULTADOS

Siguiendo los niveles de análisis expresados en el apartado dedicado a la metodología, a continuación, resumiremos los hallazgos realizados en relación a datos recogidos a través de diferentes técnicas e instrumentos.

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL BLOG

Se realiza una descripción de cada una de las 73 entradas del blog, lo que permite codificarlas en base a cuatro categorías principales como son:

1. Entradas con materiales didácticos de la materia. Se trata de entradas muy relacionadas con los contenidos tratados en el aula, o bien con actividades que es necesario realizar en casa. De esta manera tenemos, por ejemplo, entradas como la número 27, en la que se muestran enlaces a audiciones tratadas previamente en el aula:

Por si os quedaron ganas de escucharlas enteras (J. Brahms Symphony nº 4; Mazurka en G min, op. 67, F Chopin; String Quartet Nº3, sz 85 II, Sibelius; Violin Concerto in C minor Dimitry Kabalewsky; Roman Nepi Tancock, Béla Bartok). (Blog, Entrada 27)

2. Entradas que exponen trabajos realizados por el alumnado. El blog sirve para exponer al grupo los trabajos realizados por todo el alumnado de manera individual en el aula relacionados con análisis de canciones y/o escenas de películas elegidas por ellos, y siguiendo una plantilla dada por la profesora. Así, en la entrada 26, observamos el trabajo de una alumna sobre la canción *Nemo* de Nightwish:

1. Información de la banda: Nightwish es una banda de metal sinfónico fundada en Kitee, Finlandia, en 1996. Se caracteriza por sus atmósferas de órgano y sintetizador, sus riffs melódicos de guitarra, el sonido claro del bajo y su potente batería. Se diferencia de la mayoría de bandas de Heavy Metal por el uso del teclado como instrumento principal, cuando suele ser la guitarra eléctrica.

2. Significado de la letra: El título de la canción de Nightwish, Nemo, significa "norguén" en latín. La letra habla de los sentimientos de la protagonista, quien dice sentirse perdida y sin esperanza en su vida hasta el punto de perder su identidad. También expresa su deseo poder volver a soñar y así poder ayudarse a sí misma y ser feliz. al final decide que, al carecer de nombre, se llamará Nemo, acentuando así su situación de no tener identidad (...). (Blog, Entrada 26)

1º podcast del curso. Este va a ser el primer podcast que escucharemos el curso. La fecha límite para entregarlo, será el próximo martes, 2 de octubre. Este es el enlace para escucharlo [enlace para un podcast de RNE]. Y aquí el enlace que os lleva al cuestionario que quiero que contestéis, podéis entregarlo a mano o bien enviarlo por correo. (Blog, Entrada 2).

3. Entradas sobre temáticas transversales y de intereses del alumnado. Se trata de entradas que tratan temas transversales, de actualidad o focos de interés que surgen de conversaciones formales o informales durante las sesiones de aula. Así, por ejemplo, un video sobre el día de la mujer trabajadora, que aparece en la entrada 44:

Me manda Yanira este hermoso vídeo para que comparta con todos vosotros y recordarnos que hoy es el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. <https://www.youtube.com/watch?v=fL5N8rSy4CU>. (Blog, Entrada 44)

Esta categorización temática no pretende ser taxativa, sino una ayuda a organizar los datos, y a observar al mismo tiempo cuáles son las temáticas que más incidencia tienen en la elaboración del blog. Además, el análisis del contenido permite deducir su función principal como un recurso que permite re-experienciar muchos de los contenidos tratados en el aula de forma cronológica, lo que además se refleja en la propia redacción de las entradas. Así, por ejemplo, en la entrada 12 se presenta un enlace una página con información sobre la dirección de orquesta (origen, funciones, pioneros y figuras modernas y contemporáneas más importantes). La profesora, al revisar la entrada, comenta que faltan las figuras más “rutilantes” del momento, para a continuación añadir dos enlaces más a videos que contienen actuaciones del director Gustavo Dudamel.

De esta manera, el blog muestra también una faceta interactiva, entre alumnado y profesora, además de permitir subsanar limitaciones, omisiones y/o errores que los propios materiales de trabajo puedan presentar.

4.2. OPINIÓN DE LA PROFESORA SOBRE EL BLOG

La entrevista a la profesora permite comprender la función y expectativa que el uso del blog tiene respecto a la materia de Análisis I, a la vez que permite, a través de una comprensión más amplia del diseño de la materia, observar su potencialidad educativa como recurso paralelo al aula. De esta manera, siendo un recurso TIC su uso se limita dentro de aula, manteniendo un camino paralelo, al cual el alumnado debe recurrir en ciertas actividades obligatorias de carácter autónomo y que, en cualquier caso, suministra buena parte de los materiales producidos en el aula que pueden ser revisados de manera voluntaria.

De esta manera la profesora explica durante la entrevista cuál fue la idea generatriz del uso del blog. Surgió de su interés por ofrecer un espacio donde el alumnado pudiese exponer y analizar músicas de su preferencia, al mismo nivel que las propuestas a nivel curricular. También, servir como medio de relación y conocimiento intergrupar, de manera que el alumnado pudiese conocerse a través de las diferentes músicas que escucha. Así, se refleja en el testimonio de la profesora en la entrevista:

Mi intención es que hubiera un espacio donde ellos pusieran sus músicas al mismo nivel que las que tengo que poner en clase. En segundo lugar, que se conozcan entre ellos, que puedan compartir con el resto de compañeros, que no tienen que tener los mismos gustos musicales, lo que les gusta. Yo siempre intenté, incluso en algún caso que hubo problema, valorar la música que traían (Entrevista profesora).

De esta manera, una parte importante del blog referidas a la categoría 2, entradas de trabajos de aula del alumnado, se refieren a análisis de canciones propuestas y realizadas por el propio alumnado. De esta manera, el blog potencialmente se erige en un lugar de encuentro fuera del aula, donde el alumnado puede explorar las preferencias musicales de sus compañeros.

Otro aspecto destacado por la profesora es la posibilidad que ofrece el blog de incluir diversos elementos musicales que es difícil abarcar en el aula, especialmente en relación con su preocupación por el consumo acrítico de música del alumnado, y la percepción de la docente de las dificultades que afronta a la hora de analizar, distinguir y clasificar

diferentes estilos musicales o características de las canciones. Así lo refleja la profesora durante la entrevista:

¿Qué música te gusta? ¿Qué vas a contar sobre ella?...y funcionó...de hecho cuando una semana no había canción, porque faltaba el alumno la echaban en falta...”¿a quién le toca?”...y ahora ya están echando cuentas: “quedan tres semanas y faltan fulanito, fulanito....”. Entonces es un aliciente para escuchar música diferente, para valorarla. Sé que les gustó y me pareció importante. (Entrevista a la Profesora).

De esta manera el blog permite una concepción del análisis musical más amplia que incluye el lenguaje y elementos como la función social de la propia música. De esta manera el blog sirve como una plataforma desde donde dar soporte, proyectar y exponer el trabajo de aula que va más allá de la concepción tradicional del análisis musical. Así lo señala la docente:

También utilizo el blog para abrimos a muchos elementos, y trato de centrarme en aspectos de lenguaje. También trabajamos por proyectos cosas que no están en el *currículum* explícitamente (...) por ejemplo leyendo novelas que tienen que ver con la música. Hicimos proyectos sobre la música en el holocausto, libretistas, mujeres compositoras, paisajes sonoros... (Entrevista a la Profesora)

4.3. LA OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL BLOG EN LA MATERIA

El alumnado de la materia fue preguntado por su impresión sobre los aprendizajes y contenidos de la materia, así como sobre la metodología usada, concretamente sobre su valoración del blog, así como su incidencia en el aprendizaje diario dentro de la materia de Análisis I.

Para poder evaluar el impacto del blog y el uso que los estudiantes le dieron durante el curso académico, se les preguntó durante las entrevistas grupales sobre el nivel en que habitualmente lo utilizan. Según la mayoría de los encuestados, la interacción con el blog es baja. Muchos estudiantes reconocen que rara vez lo visitan y, además, mayoritariamente acuden cuando tienen que buscar materiales para la realización de actividades deben ser entregadas al docente. Por ejemplo, en la primera entrevista Leire e Iris señalan que el uso principal del blog es acceder a determinados materiales para la realización de actividades, y que sólo de vez en cuando consultan otra información como las entradas de análisis de las canciones favoritas de sus compañeros:

Leire: Sólo fui cuando enviaba los podcasts [actividades sobre podcast para entregar], porque decía “en el blog subí no sé qué”. Así que iba, pero no iba por mi cuenta...

Iris: Claro, pero vas por ejemplo porque ahí están los dictados o...

Leire: Por supuesto...

Iris: O el análisis de podcasts...

Inv.: Pero no vas a ver las canciones...

Iris: El análisis, claramente no veré el análisis del compañero, pero si no me acuerdo de la canción y quiero escucharla, entro. (Entrevista de Grupo Focal I)

En la entrevista de EGIIB las opiniones van en la misma dirección salvo que no reconocen un uso ocasional más allá de lo puramente académico:

Inv.: ¿Y lo usas en el día a día, lo usas en casa?

Omar: A veces...

Uxío: (dice que no con la cabeza)

Iván: A veces...

Samara: Yo lo utilicé... sí, claro, para los podcasts... [...]

Inv.: Y en general, ¿le echasteis un vistazo a lo que se va colgando de los trabajos de los demás?

Omar: Yo a veces sí...

Samara: Si yo también [...]. (Entrevista de Grupo Focal II)

Hay otras perspectivas, aunque minoritarias, como la que ofrecen Iria y Magda. Estas estudiantes reconocen un uso moderado del blog tanto para actividades obligatorias, como por curiosidad o seguir la materia de manera informal:

Magda: Sí... bueno, lo visito bastante seguido... por las noticias que pone la profesora... Sí...

Iria: Sí... también porque hay enlaces a los trabajos que nos envía y los necesitamos para hacerlos...

Magda: Sí...

Magda: Entonces sí, vamos... quieras o no quieras... te guste o no... si quieres aprobar...

Iria: Y no siempre forzados, que conste, también porque queremos (risas). (Entrevista de Grupo Focal III)

La mayoría de los estudiantes declaran no hacer un uso sistemático del blog. Además, el tipo de uso es generalmente convencional, utilizándolo como repositorio de material donde acudir para realizar actividades susceptibles de evaluación académica.

5. DISCUSIÓN

Para realizar un análisis interpretativo, es preciso integrar los datos y el análisis descriptivo extraídos tanto del contenido del blog como de las opiniones de la profesora y del alumnado participante, para así permitir reconstruir las maneras en las que el blog ha actuado y ha sido percibido por los participantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia de Análisis I.

Cabe señalar que el blog se constituye como una herramienta caracterizada por su multidimensionalidad y potencial educativo, permitiendo acercar diferentes contenidos y materiales al alumnado, permitiendo un mayor nivel de diálogo y participación efectiva de los estudiantes en los contenidos de la materia. Sin embargo, su potencialidad no debe confundirse con la idea de que sus cualidades sean automáticamente asumidas por el grupo-aula como una herramienta habitual o fundamental en la materia. Al contrario, este recurso se postula como un complemento que se sitúa a caballo entre el plano que suponen las actividades obligatorias y curriculares y el plano constituido por las actividades y contenidos complementarios y/o voluntarios. Es este mismo encabalgamiento el que se refleja en el uso que de él hace el alumnado que, acostumbrado a las rigideces habituales de la evaluación de las materias escolares, tiende a reconocer la necesidad o prioridad de acceso al blog en relación a los contenidos que tienen un mayor peso en la evaluación de sus aprendizajes (como ocurre con las actividades obligatorias tales como las relacionadas con podcasts). En este sentido, podemos identificar la dificultad de modificar la cultura escolar dominante, de la que el alumnado es partícipe, y en la que priman recursos más tradicionales como libros de texto, exámenes, apuntes escritos, actividades de aula... Frente a esto, la configuración del blog presentada, induce a los estudiantes a observar otra forma de acercarse a una materia, ofreciendo

una amplia gama de recursos que no se supeditan a una jerarquía, permitiendo establecer un cauce en el que la opinión, intereses y preferencias musicales del alumnado se presentan en pie de igualdad a contenidos más tradicionales y apegados al currículo oficial.

En este sentido, cabe señalar el blog como una ruptura entre la idea de enseñanza-aprendizaje y el espacio físico del aula con sus recursos presenciales, a la vez que mantiene una naturaleza complementaria al no ser su uso obligado de forma sistemática, sino más bien de manera puntual. De esta manera, se estructura como un espacio que complementa en la propia aula. En este sentido, se diferencia de otros usos de la tecnología como libros digitales, aplicaciones... que se caracterizan por introducirse en la mera enseñanza presencial sustituyendo otros elementos tradicionales, y dotándose de legitimidad a través de la obligatoriedad de su uso por el alumnado.

En último lugar, el blog, por su forma de “diario de bitácora”, tiene la potencialidad de ofrecer un registro sistemático del trabajo realizado en el aula, ofreciendo apoyos y materiales complementarios, así como contenidos de ampliación, en los que el alumnado tiene capacidad de uso voluntaria. En este sentido, es un gran avance cara el diseño de una educación inclusiva y la posibilidad de adaptar la materia a las capacidades y conocimientos previos de todo el alumnado, así como a sus preferencias y necesidades educativas en cada momento.

6. CONCLUSIONES

El blog de la materia nace a través de la inquietud de la profesora por favorecer nuevos acercamientos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que supongan unos contenidos más representativos de la cultura musical del alumnado y fomenten su participación en la construcción de la propia materia. A esta premisa, se suma un carácter cronológico y una sistematicidad en las publicaciones o entradas en un contexto que alterna la obligatoriedad con la voluntariedad en el acceso al mismo. Además, es destacable su uso sólo puntual dentro del aula. Todo ello configura un acercamiento a la introducción de la tecnología en el aula desde una perspectiva inclusiva, evitando usos

de la misma en claves “sustitutivas” de recursos tradicionales que dotan de la misma rigidez a estos nuevos soportes. Al contrario, el enfoque que la profesora da al recurso supone la apertura de un nuevo plano que hibrida tanto algunas funciones tradicionales de los soportes escolares, con otras que permiten un acercamiento al alumnado más innovador y flexible. En este sentido, el alumnado valora las características del blog de forma muy positiva, si bien su uso se ve limitado ante una visión mediada por la cultura escolar dominante basada en la evaluación y el rendimiento académico tradicional.

7. REFERENCIAS

- Flick, U. (2002). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- Kvale, S. (2011). Las Entrevistas en la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.
- Merriam, S. B. (2002). Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis (1st ed). Jossey-Bass.
- Morgan, D. L. (2002). Focus Group Interviewing. En Handbook of Interview Research. SAGE Publications, Inc.
- Saldaña, J. (2009). The Coding Manual for Qualitative Researchers. SAGE Publications, Inc.

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA MUSICAL EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL DEL SIGLO XX. LA FORMACIÓN DE LAS NUEVAS AUDIENCIAS

ALBERTO RODRÍGUEZ MOLINA
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX, en la música occidental, los compositores comenzaron a buscar nuevas formas de expresión musical basadas en una transformación profunda del lenguaje musical cuestionando los principios armónicos y melódicos anteriores incorporando nuevos elementos compositivos. El sistema tonal, que había permanecido vigente desde hace dos siglos, se considera agotado lo que lleva a la búsqueda de nuevos procedimientos de expresión a través de la experimentación. El cromatismo llenó melodías y acordes diluyendo progresivamente los límites de la tonalidad eliminando la jerarquía entre las doce notas de la escala llegando a la emancipación de la disonancia (Grout, 1990).

El comienzo del siglo XX reaccionó fuertemente contra los esquemas e ideas establecidas a través de la búsqueda desenfadada de alternativas artísticas, musicales y culturales. Este pensamiento llegó a calar tan hondo que incluso se comenzó a reaccionar contra ideas que habían surgido pocos años antes provocando una superposición continua entre el nacimiento de nuevas corrientes con la reacción a estas mismas ideas. Todo debe ser nuevo y lo inmediatamente anterior ya no vale por lo que cualquier excusa es buena para proponer un cambio estético rompiendo con lo establecido.

La necesidad de escapar de cualquier sensación musical de estabilidad que proporcionaba la música tonal llevó a utilizar recursos basados en generar tensiones e inestabilidad en el discurso musical. A partir de

ahora, la habilidad del compositor se basará en administrar con inteligencia el grado de tensiones y sonoridades extrañas de sus obras para poder crear una obra de arte equivalente a las producidas en siglos anteriores.

2. OBJETIVOS

Para el presente estudio establecemos los siguientes objetivos:

- Establecer una línea temporal desde el comienzo del siglo XX que muestre las principales características de las corrientes musicales atonales que se gestaron durante aquellos años y que influyeron en la ruptura del oyente con el compositor.
- Analizar las ideas de los músicos y teóricos que fueron parte del proceso en la llegada de la atonalidad y que vivieron tales cambios.
- Estudiar la influencia cultural a través de la educación que ayude a las nuevas audiencias a comprender las nuevas corrientes musicales como una manifestación artística.

3. METODOLOGÍA

Analizando las ideas de los músicos y teóricos que presenciaron estos cambios se puede entender mejor la evolución de este proceso y establecer unas claves para poder comprender mejor la cronología de estos avances desde la perspectiva del público.

El pianista serbio Rudolph Reti (1885-1957) ya señalaba en 1941 que los cambios afectaron sobre todo en lo armónico, pero se extendieron a todo el trabajo del compositor en lo melódico, temático, estructura e instrumentación eliminando y negando cualquier fuerza tonal (Reti, 1965).

El compositor argentino Athos Palma (1891-1951) añadía que esta ruptura suponía incurrir en el campo más avanzado en la técnica musical rompiendo con lo establecido e indicaba la necesidad de que el nuevo arte debía ser capaz de crear obras de igual belleza que las anteriores (Palma, 1945).

Esta idea de eliminar la tonalidad supone también eliminar las reglas y la estética que rige la relación entre sonidos. En efecto, los compositores contemporáneos actúan convencidos de la necesidad del nuevo arte. El compositor austriaco Arnold Schönberg⁵⁷ se expresa contra la música tonal alegando “(...) ya no considero el peligro de alusiones tonales de manera tan trágica como antaño. Igualmente, estoy convencido de que incluso ciertos acordes consonantes (que yo no empleo) no serían un *malheur*”. (Schoenberg, 1987, p. 258).⁵⁸

Años más tarde, el compositor americano John Cage (1912-1992) sentenciaría que las disonancias como los ruidos eran bienvenidos para la música (Cage, 2007). Como vemos, los compositores están convencidos del camino adoptado y de la necesidad de defenderlo y mantenerlo.

3.1. LA EVOLUCIÓN HACIA LA ATONALIDAD COMO LENGUAJE MUSICAL

Para establecer una línea evolutiva que culmine en la atonalidad sería conveniente definir los conceptos que nos ocupan. Para el compositor austriaco Ernst Krenek (1900-1991), la música tonal se organiza por tonalidades mayores y menores y la música que carece de tal organización se puede considerar atonal (Krenek, 1965).

Krenek no quiere decir que la música atonal no tenga organización, sino que prescinde de la organización que utiliza la música tonal. Se puede apreciar entonces que el campo de la música atonal es bastante amplio, aunque la idea es saber la finalidad de esta música y estos cambios.

En el compositor italiano Alberto Mazzucato (1813 – 1877) podemos encontrar una definición más completa de la tonalidad encontrando unas características más detalladas sobre la construcción de la música tonal. Señaló cinco leyes o principios en las que está basada la tonalidad (Forns, 1972):

⁵⁷ Indistintamente aparecerá como Schoenberg o Schönberg dependiendo de cómo aparezca en los libros citados.

⁵⁸ Carta escrita a René Leibowitz el 1 de octubre de 1945.

- Sólo se establecen dos acordes perfectos, acorde mayor y menor como principio armónico.
- El Centro tonal que revela la importancia jerárquica de la tónica frente al resto de grados.
- La simetría del centro armónico en la que se puede apreciar la importancia de las tonalidades una quinta superior e inferior a la tónica.
- Inercia sonora que trata de la tendencia que tienen las notas alteradas a resolver en la misma dirección en la que son alteradas.
- Búsqueda de la cadencia hacia el grave donde el bajo tiende a resolver la cadencia descendiendo.

Debemos tener en cuenta que la organización tonal no supone que no haya variación del centro tonal. De hecho, es muy importante su variación y la necesidad de lo que llamamos modulación. El teórico estadounidense Walter Piston (1894-1976) considera indeseable estéticamente el permanecer continuamente en la misma tonalidad y no utilizar notas fuera de la escala diatónica. La tonalidad debe ser dinámica y variada porque para el oyente estas tonalidades mantienen una relación compositiva que da unidad a la composición cuando regresa a la tónica (Piston, 1991).

La modulación es una buena opción que lleva a los compositores a explorar nuevas fórmulas de expresión no basadas exclusivamente en las cadencias perfectas consiguiendo una ampliación considerable de la tonalidad. Por otro lado, el abuso excesivo de la modulación contribuirá a que la tonalidad vaya perdiendo fuerza para diluirse en una serie de progresiones continuas de centros tonales diferentes sin establecerse en ninguno.

3.2. CORRIENTES QUE INICIARON LA TRANSICIÓN A LA ATONALIDAD

El musicólogo alemán Diether de la Motte (1928-2010) considera que Franz Liszt (1811-1886) “*inventa* acordes y enlaces armónicos y *utiliza* también material melódico (...). La teoría de la armonía ha llegado a su fin, y hay que darle el relevo a la interpretación armónica en forma de un reconocimiento de situaciones concretas” (De la Motte, 2007, p. 244). Ahora es muy complicado hablar de un centro tonal concreto y

todo fluctúa entre varios centros sin ninguna expectativa. El acorde disminuido de séptima, el tritono y el uso explícito de la disonancia han permitido la liberación del lenguaje clásico.

El musicólogo italiano Enrico Fubini (1935) también sitúa a Liszt como un renovador de la forma a través de la figura del compositor francés Hector Berlioz (1803-1869) que también reaccionó contra la tradición pasada. Establece la búsqueda de la belleza fuera de las normas de escuela a través de lo que llama la “asemanticidad” (Fubini, 2022).

Para Liszt, la idea del músico romántico es la unión de las artes en la música y, la manera de buscar una expresión más completa en el arte es la música programática, que diluye los límites entre todas las artes mostrándose como la revolución que podría renovar la forma tradicional. Los países europeos donde comenzó a darse esta revolución que conduciría a la música atonal fueron Alemania y Francia.

En Alemania, la propuesta del compositor Richard Wagner (1813 – 1883) se convierte rápidamente en una referencia cultural romántica. La elaboración de la *Gesamtkunstwerk* (obra de arte total) supone el encuentro de todas las artes en una sola. Esta concepción del arte supone el centro de la idea del drama wagneriano y no se aleja del pensamiento de Liszt aunque la concepción de Wagner es más compleja. La innovación más importante, que alcanza los límites del proceso evolutivo de la tonalidad, la podemos encontrar en Tristan e Isolda de Wagner. Este proceso respondía a las necesidades del drama wagneriano con un lenguaje armónico cromático manteniendo el tratamiento de las voces en la forma tradicional clásica.

Durante las dos décadas siguientes a 1890, los compositores sintieron una fuerte atracción por el lenguaje wagneriano. Estos compositores encabezarían la entrada en el siglo XX: Richard Strauss, Alexander Scriabin, Gustav Mahler, Maurice Ravel, Claude Debussy, Max Reger, son algunos de estos compositores que rompieron con las antiguas tradiciones generando ideales estéticos más modernos y nuevos.

En 1874 nace en Francia el Impresionismo conformado por compositores franceses posteriores a Hector Berlioz. Este estilo se caracteriza por la inspiración extramusical con el uso de armonías basadas en cuartas

superpuestas, notas añadidas y extrañas al acorde, imprecisión tonal a través del uso de escalas modales y de tonos enteros. Claude Debussy (1862-1918) y Maurice Ravel (1875-1937) son dos de los principales exponentes de esta corriente.

Según Walter Piston, los métodos de Debussy son complejos ya que utiliza una lógica que abandona la tonalidad clásica buscando centros tonales basados en escalas modales utilizando poliacordes formados por combinaciones de triadas diferentes de acordes lejanos e intervalos de cuartas y quintas (Piston, 1991). Para Reti, la obra de Debussy contrasta con el atonalismo situándola como un elemento revolucionario y nuevo que simultanea la escucha de varias tónicas. El oído, por instinto, las sitúa conectándolas en cada frase estableciendo una correlación tonal con sentido (Reti, 1965).

La evolución de este estilo se volverá más compleja desembocando en combinaciones de tonalidades diferentes funcionando a la vez como podemos ver en algunas obras de Darius Milhaud (1892 – 1974) e Igor Stravinsky⁵⁹ (1882 – 1971).

El desarrollo del Romanticismo situando al hombre como idea fundamental desemboca en el Expresionismo que encontramos en los primeros años del siglo XX. Lejos de idealizar al hombre, lo que encontramos en las obras expresionistas son constantes conflictos internos, ansiedad, miedo y rebelión contra todo lo establecido. La crudeza de las situaciones de las obras expresionistas supera ampliamente lo soportable por el ser humano. Estas situaciones llevadas al límite requerían un lenguaje bastante más revolucionario que el romántico encontrando en la atonalidad y el continuo cromatismo una salida al amplio contraste de sentimientos encontrados. *Erwartung*, *Pierrot lunaire* y *Die glückliche Hand* de Arnold Schönberg (1874-1951) representan a la perfección esta corriente. Lo más destacable de estas obras es que no buscan la belleza, sino que utilizan las ideas más provocativas para representar un complejo entramado de emociones y sentimientos. El austriaco

⁵⁹ Indistintamente aparecerá como Stravinsky o Stravinski dependiendo de cómo aparezca en los libros citados.

Alban Berg (1885-1935) es también un compositor muy representativo de esta etapa.

Mientras que los elementos armónicos iban debilitándose, los cromatismos iban alcanzando cada vez mayor complejidad y densidad haciendo que desapareciera la jerarquía entre las doce notas de la escala cromática produciendo tensiones y disonancias continuas, creando sensaciones nuevas en el oído eliminando por completo cualquier referencia a la tradición armónica.

El camino hacia la atonalidad no fue fácil. Después de la I Guerra Mundial los compositores entienden que en la tonalidad escasean los recursos. No obstante, la aparición de la atonalidad trajo consigo un repunte de corrientes neoclásicas que reaccionaron fuertemente contra este nuevo estilo y pretendían revivir el espíritu tonal de la música. La situación no era fácil, el compositor Josep Casanovas i Puig (1924-1996) describe así, refiriéndose a la obra del compositor Ernst Krenek (Krenek, 1965, p. 13):

Tales neoclasicismos no fueron otra cosa que intentos de salir del paso con fórmulas tradicionales, rellenas de un lenguaje aparentemente atonal porque (...) en el fondo no se trató más que de una serie de obras en las que su supuesto atonalismo no pasaba de ser una fuerte dosis de disonancias sobreañadidas y con frecuencia insinceras.

Aunque estas palabras se podrían extrapolar a gran parte de compositores que utilizaron el neoclasicismo, lo cierto es que este movimiento sí llegó a tener una relevancia importante en el siglo XX a través de la música para cine, publicidad y en corrientes de la música popular que hicieron una lectura sencilla del lenguaje clásico con gran acierto.

3.3. LA LLEGADA DE LA ATONALIDAD

Athos Palma y el musicólogo húngaro Ottó Károlyi (1934-2015) coinciden en que la llegada de la atonalidad era un proceso consecuencia de la evolución lógica de la música y que responde a la única salida posible al pensamiento cromático.

Casanovas i Puig considera, en la misma línea, que la atonalidad constituye un proceso evolutivo auténtico al igual que la desaparición de la

tonalidad. La llegada de la atonalidad era un proceso necesario y lógico de la evolución del cromatismo extremo del romanticismo tardío.

Debemos recordar que estos estilos se solapan unos con otros. El siglo XX se caracteriza por un eclecticismo que evolucionó década a década. Esto quiere decir que, desde el romanticismo, ya había varios estilos que iban emergiendo y coexistiendo unos con otros, incluso con tendencias antirrománticas, aunque no todos los músicos sintonizaron con las corrientes de su época.

El Dodecafonismo nace como una corriente con una posición negativa y crítica hacia la tonalidad. Creada por Arnold Schönberg en 1921 se considera que rompió con todos los sistemas melódicos y armónicos tonales del momento. Se basa en la eliminación de la jerarquía entre los doce sonidos de la octava manteniendo un orden de aparición de estos sonidos establecido al comienzo de la obra pudiendo variar después. Los compositores ya habían experimentado antes con la atonalidad por lo que no se puede considerar que fuese la primera corriente atonal.

Schönberg busca la renovación del lenguaje musical a través de varias ideas. En ellas explora las condiciones del sonido analizando la serie armónica que incluye intervalos disonantes en su rango superior eliminando la diferencia entre consonancia y disonancia. También hace referencia al timbre y la altura dando valor a la melodía de timbres. Por otro lado, explora el sistema acordal para dar cabida a los acordes con más de seis sonidos, acordes alterados y notas extrañas.

La idea fundamental de este sistema es explotar todas las posibilidades utilizando todas las combinaciones posibles dando especial importancia al timbre. Su idea es formar imágenes sonoras llamadas melodías formadas por alturas, “(...) ¡Melodías de timbres! ¡Qué finos serán los sentidos que perciban aquí diferencias, qué espíritus tan desarrollados los que puedan encontrar placer en cosas tan sutiles! (...) ¡Y quién se atreve aquí a aventurar teorías!” (Schönberg, 1974, p. 501):

Schönberg considera que la finalidad de su método es reemplazar completamente a la armonía tonal dando una mayor lógica a los sonidos que constituyen los acordes. Anular cualquier relación tonal que el oído

podiera interpretar mediante la estructura de un lenguaje atonal que reemplace la tonalidad.

Stravinsky, argumenta que el dodecafonismo es estética y técnicamente diferente a su manera de componer y hace referencia a la incompreensión que provoca el sistema de Schönberg. Sin embargo, considera que es un trabajo honrado ya que Schönberg había creado un sistema que le conviene para sus ideas y que, por lo tanto, no engañaba a nadie al ser plenamente consciente de lo que hace. No se puede considerar algo feo por el simple hecho de que no guste.

Schönberg no busca la belleza ni la claridad sino la necesidad de crear. No sólo desaparecen los conceptos tradicionales de armonía y melodía, también se difumina el concepto de forma o lo que se considere algún tipo de orden. El espectador ya no debe condicionar al compositor.

De la aplicación de la idea de las series del Dodecafonismo a elementos como la textura, la duración, el timbre o la intensidad se derivan corrientes como el Serialismo Integral de 1950 donde se podían controlar todos los elementos de la obra evitando la sensación de aleatoriedad. Una de las principales críticas que obtuvo este sistema fue la dificultad del oyente en apreciar variaciones de determinados parámetros. También se criticó la pérdida de independencia del intérprete que permanecía completamente condicionado por los cambios que se marcaban en la partitura.

En la década de 1920 surge otra corriente fruto de la experimentación que sufrió el comienzo del siglo XX. El microtonalismo deja de considerar el semitono como la unidad mínima de división de la octava. Sus orígenes proceden, principalmente, de la figura de Nicola Vicentino (1511-1572) que ideó un sistema de afinación microtonal basado en los géneros griegos dado el interés que surgió en 1550 por la música cromática, lo que se llamó estilo *Musica reservata*. También tienen su origen en el interés musical surgido a principios del siglo XX por culturas lejanas que utilizaban otras divisiones de la octava.

El pianista italiano Ferruccio Busoni (1866-1924) teorizó sobre un sistema microtonal sentando las bases de una nueva estética musical dividiendo la octava en 36 partes. La corriente microtonal que obtuvo más éxito fue la que se desprendía de dividir la octava en 24 partes iguales

y, por el momento, es la única que se puede representar en nuestro actual sistema de notación (Busoni, 1916).

Tanto los modelos de la música dodecafónica como el minimalismo y otras corrientes derivadas del uso de la electricidad como la música electroacústica no consiguieron llegar al público de la primera mitad del siglo XX quedándose como música experimental que no consiguió trascender a la sociedad como medios de expresión artística.

4. RESULTADOS

La dificultad radica en si la aceptación de las nuevas sensaciones musicales que propone la música del siglo XX se debe a que el tiempo transcurrido desde la incorporación de la atonalidad es demasiado breve, si es una cuestión de instrucción musical o simplemente que no todas las personas están capacitadas para experimentar la atonalidad como algo auditivamente agradable. En el momento en el que situamos este estudio podríamos entender que la velocidad a la que se sucedieron los cambios no facilitó que las personas pudieran acostumbrarse a la atonalidad. Sin embargo, hoy en día podemos apreciar que, 100 años después, las sensaciones que experimenta el público son muy similares, aunque la apertura y costumbre son mayores ya que la industria del cine ha facilitado la introducción de la música atonal en el llamado cine de anticipación, terror o lo que podemos llamar ambientación de lo desconocido.

Para Krenek hay una continuidad entre el romanticismo sinfónico de Tchaikovsky y la obra de Schönberg que no busca una comodidad y comprensión en la escucha puesto que ya no existe una idea de confort en la audición (Krenek, 1965). El historiador español José Forns (1898-1952) complementa la idea de Krenek aludiendo a que el dinamismo ha sustituido al estatismo donde el movimiento sustituye el sistema tonal. (Forns, 1972). Según las ideas expuestas por compositores e investigadores se puede entender que el proceso de aparición de la atonalidad era necesario, aunque se produjo en muy poco tiempo.

El psicólogo inglés John A. Sloboda (1950) realizó un experimento con niños de edades comprendidas entre los 5 y los 10 años. Este

experimento mostraba secuencias armónicas disonantes y consonantes llegando a las siguientes conclusiones (Sloboda, 2012, p. 308):

A los nueve años (...) los niños comenzaron a mostrar fuertes reacciones estéticas en respuesta a las opciones ‘incorrectas’ (acordes disonantes), contrayendo sus rostros en señal de disgusto o riéndose. Una progresión desde los cinco años a la edad adulta (...) comenzando con la capacidad de rechazar disonancias pronunciadas y llegando a la capacidad de detectar violaciones de la estructura secuencial normal.

También lo realizó mostrando melodías atonales y tonales con similares resultados. De las melodías tonales era posible extraer información de la estructura que permanecía en la memoria sirviendo como base para la comparación con otras melodías. Cuando las melodías terminaban en tónica, dentro de una cadencia perfecta, los niños de ocho años las percibían como completas.

Se puede observar que el factor de la memoria puede ser determinante para establecer un grado de coherencia musical o concordancia. Recordar una melodía supone poder reconocerla después y poder compararla con otras diferentes. Sloboda se da cuenta de que los niños con formación musical responden de manera muy similar a los niños no formados por lo que estableció que existía una condición innata, un factor cultural y un contexto evolutivo en la música.

5. DISCUSIÓN

Rudolph Reti entiende que lo que cambia es el interés estético dado que la reacción del público a la disonancia no cambia (Reti, 1965). Por esta razón los compositores contemporáneos hacen un mayor uso de las disonancias. En la música atonal encontramos largos pasajes donde no aparece ningún tipo de consonancias y las disonancias aparecen unidas como si no creasen tensiones en el discurso musical. Con frecuencia encontramos también pasajes sin ningún tipo de motivo reconocible donde todo es nuevo y su única relación es la situación temporal de cada nota.

Otra de las principales consecuencias de estas innovaciones es el alto grado de dificultad en la escritura del nuevo arte atonal. Estas complejidades abordan el campo compositivo y el interpretativo. Esto va unido

a la incomprensión que el público manifiesta ante tales obras, como se ha visto. Los compositores son conscientes de esta complejidad, pero asumen el riesgo de no tener normas en la creación sonora.

Stravinsky escribe sobre la dificultad de componer cuando todo está permitido y hay libertad absoluta: “¿Estoy, pues, obligado a perderme en este abismo de libertad?” (Stravinski, 2006, p. 65). Aunque considera que es imprescindible vencer el miedo ya que tiene elementos sólidos con los que trabajar en medio de la experimentación.

Krenek considera la atonalidad como uno de los fenómenos más complejos de la historia de la música (Krenek, 1965). También situaba a Schönberg como el principal impulsor de esta nueva corriente musical. Como hemos dicho, Schönberg lleva a los límites el Expresionismo musical con obras como *Erwartung* y *Pierrot lunaire* que son ya completamente atonales y están llenas de inquietudes rítmicas y armónicas que desembocarían en el Dodecafonismo.

Como se ha comentado, los compositores son conscientes de la dificultad de interpretación de sus obras y buscan que los intérpretes sean fieles al texto escrito. Schönberg expresa así su preocupación por la interpretación de *Pierrot lunaire*, sabiendo que es una obra compleja: “¡¡La gente tiene que saber lo que pretendo!!” (Schoenberg, 1987, p. 54)⁶⁰. En los mismos términos escribe a Edgar Varèse en 1922 preguntándole si entiende de verdad las dificultades de la obra y la complejidad de interpretación de esta. (Schoenberg, 1987, p. 83).

La atonalidad trajo también un cambio de pensamiento de los compositores donde se dispararon las oportunidades y alternativas basadas en la liberación de la disonancia y de los ritmos, la perfección de los instrumentos y la experimentación de efectos basados en las técnicas extendidas.

En 2016, en una reposición del programa “Diálogos” de Radio Nacional de España⁶¹, José Luis García del Busto le preguntaba al compositor Francisco Guerrero Marín (1951-1997) sobre la gran dificultad de

⁶⁰ Carta dirigida a Alexander Siloti en 1914.

⁶¹ Programa “Diálogos” de José Luis García del Busto emitido el día 20 de julio de 2016 en Radio Nacional de España, Radio2.

ejecución de su música. Guerrero explicaba que no había una intencionalidad en la escritura difícil pero que sus intenciones sonoras no podían conseguirse de otra manera. También argumenta que no se adscribe a ninguna corriente contemporánea por lo que la libertad de escritura lleva también a un camino en el que la experimentación se convierte en una necesidad marcada por la innovación continua en la escritura y formas musicales. Lo más interesante de la entrevista llega cuando él mismo reconoce no escuchar música contemporánea, ni siquiera sus propias obras.

6. CONCLUSIONES

Después de este breve recorrido se puede concluir que la llegada de la atonalidad supuso la aceptación de ideas novedosas que tardarían en calar en el público y que, en un principio, funcionarían en un espacio experimental pero no tanto en las salas de conciertos:

- Explotación de la construcción de pasajes y obras atemáticas. Estructuras y conjuntos de notas sin ninguna jerarquía.
- Uso de timbres inusuales sujetos a la experimentación tímbrica de los instrumentos que se despreciaron en el pasado.
- Contrastes extremos en todos los parámetros musicales. Esto genera en el oyente una situación continua de alerta.
- Exploración rítmica con cambios abruptos y acentuaciones desplazadas que liberan el uso del compás.
- Desaparece la posibilidad de prever lo que viene por huir de patrones establecidos lo que genera también en el oyente una situación de alerta.
- Imposibilidad de establecer una línea temática en el transcurso de la obra.
- Frecuentes cambios que producen sensación de pérdida e incertidumbre que conduce a una incapacidad para reconocer y recordar partes de la obra.
- Desaparición de las estructuras clásicas tonales.

El hecho de no poder establecer conexiones entre las partes del discurso sonoro puede llevar a provocar una sensación de pérdida que hace desconectar al oyente de lo que está escuchando. Estructuras basadas en la disonancia y en timbres no convencionales siguen provocando rechazo entre el público ya que son estructuras difíciles de aceptar. El proceso de adaptación auditiva sigue siendo largo. La perspectiva que se tiene desde el siglo XXI es que, aunque la situación ha mejorado gracias a la creación de música para creaciones audiovisuales, el rechazo que todavía provoca la música atonal es considerable dado que el cambio ha sido muy radical y es un proceso en continuo cambio.

En 1947, el director de orquesta alemán Wilhelm Furtwängler (1886-1954), como defensor de la tonalidad, entiende el rechazo del público a la música atonal. Sin embargo, considera que no se debe renunciar a los recursos que puede aportar sobre todo a los músicos que pueden aprovechar y utilizar estos recursos. El mundo tonal se ha vuelto muy estrecho y la atonalidad pretende ser un avance que aporte una visión más amplia. El público no entiende estas nuevas tendencias que producen rechazo, aunque cabría preguntarse cuál es la razón real de la respuesta del público que dura ya más de 40 años (Furtwängler, 2011).

El compositor inglés Eaglefield Hull (1876-1928) entiende como muy valiente la búsqueda de lo extraño y lo raro y la búsqueda de patrones que desafían cualquier análisis. En ese aspecto el musicólogo chileno Joaquín Zamacois (1894-1976) valora la búsqueda de sonoridades nuevas de los compositores modernos fuera de la clasificación tradicional. Sólo la combinación a base de superposición de semitonos e intervalos más pequeños que el semitono puede llevar a nuevas sonoridades (Zamacois, 1958).

En 50 años se ha producido un cambio drástico en el lenguaje musical y la estética con una profundidad tan grande que no se ha visto antes en la historia de la música. Esto supone que la música atonal y disonante exige también nuevas formas de escuchar. John Cage, en esta línea, considera que la nueva música necesita una nueva actitud de escucha, pero no se trata de intentar entender lo que se está diciendo, pues los sonidos no tienen forma de palabras. Es, sencillamente, mostrar cómo se desarrollan los sonidos y prestar atención (Cage, 2007). El compositor francés Pierre Schaeffer (1910-1995) entiende también que ese

cambio se debe dar en el oyente desvinculándose de la fuerte enseñanza de las tradiciones. (Schaeffer, 1998).

En la música nueva, el oyente pasa a ser un sujeto activo en el desarrollo de la puesta en escena. El antiguo orden, las antiguas reglas y lo establecido ya no existe. Ahora la creación es libre completamente generando todo tipo de sensaciones y situaciones inesperadas.

Podemos encontrar reacciones a favor de cómo comprender el nuevo arte. Krenek afirma que el público está completamente preparado después de veinte años para aceptar las nuevas formas de expresión musical (Krenek, 1965). Alban Berg hizo su predicción augurando que en pocas décadas la música de su tiempo sonaría tan natural como nos parece hoy la de Mozart. (Reti, 1965).

También tenemos reacciones en contra. Reti analiza que después del tiempo que ha pasado, las palabras de Berg no se han cumplido ya que su música no significó nunca algo parecido a la de Mozart ya que la intención de su música era completamente diferente. (Reti, 1965).

Para Sloboda la música es algo natural y placentero basado en nuestros instintos y emociones, la voz y el movimiento rítmico del cuerpo humano. Pero la música del siglo XX se ha alejado de este sentido por lo que está perdiendo significado para el hombre. El rápido desarrollo de la música electrónica lleva a un camino sin salida y los compositores comienzan a darse cuenta. La electrónica y nuevos timbres deben seguir las pautas de la creación humana. (Sloboda, 2012).

La nueva norma establecida en los experimentos musicales es el rechazo a la tradición. Según Reti, la nueva música sólo podrá permanecer si se encuentra la forma de integrar estos avances en la evolución musical del siglo XX constituyendo una nueva norma musical que llegue a ser universal, de lo contrario, serán corrientes fugaces, aunque las hayan presentado como lo más novedoso (Reti, 1965).

Stravinsky habla sobre la dificultad del proceso, del que era muy consciente, entendiendo que, al final, los caprichos y la anarquía artística que imperan en el mundo llevan al aislamiento del artista del público apareciendo como un monstruo de su propia creación musical. La

evolución le obliga a que todo lo que ya se haya hecho está prohibido por lo que acaba definiendo su lenguaje completamente apartado del público que le escucha volviendo su arte único. Por eso han aparecido tendencias completamente contradictorias e incompatibles. Es imposible unificarlo todo, lo que nos lleva al artista individual anárquico (Stravinski, 2006).

Veinte años después, las consecuencias de esta complejidad en el arte musical no se harían esperar. Para Krenek se está produciendo una tendencia hacia la simplicidad que reacciona contra la complejidad de la música atonal y el Dodecafonismo por lo que la música podrá tener un nuevo inicio menos complicado (Krenek, 1965).

Cage y Palma coinciden en que la solución está en la educación del sentido auditivo desde la infancia, aunque se ha podido ver con el experimento de Sloboda que no es una tarea sencilla. Hace referencia a que la historia será el juez que determinará si realmente la música atonal podría producir verdaderas obras de arte de igual valor que las pasadas. Por ahora, todo pertenece al campo de la experimentación (Palma, 1945).

7. REFERENCIAS

- Busoni, F. (1916). *Esbozo de una nueva estética de la música*. Doble J.
- Cage, J. (2007). *Silencio: conferencias y escritos*. Ardora.
- Chion, M. (1999). *El sonido*. Paidós.
- De la Motte, D. (2007). *Armonía*. Mundimúsica.
- De la Motte, D. (1998). *Contrapunto*. Idea Books.
- Donington, R. (1998). *La música y sus instrumentos*. Alianza.
- Forns, J. (1972). *Estética aplicada a la música* (9ª ed.). Imprenta de José Luis Cosano.
- Furtwängler, W. (2011). *Conversaciones sobre música*. Acantilado.
- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza.
- Fubini, E. (2002). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza.
- Fux, J. J. (2010). *Gradus ad Parnasum*. Universidad de Granada.

- Goldáráz Gaínza, J. J. (2000). *Afinación y temperamentos históricos*. Alianza.
- Grout, D., & Palisca, C. V. (1990). *Historia de la música occidental* (Vol. 1 y 2). Alianza Música.
- Isacoff, S. (2005). *Temperamento: Storia di un enigma musicale*. EDT.
- Károlyi, O. (2000). *Introducción a la música del siglo XX*. Alianza.
- Krenek, E. (1965). *Autobiografía y estudios*. Rialp.
- Melcior, C. J. (1859). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. Imprenta Barcelonesa Alejandro García.
- Palma, A. (1945). *Tratado de armonía* (Vol. 3). Ricordi.
- Persichetti, V. (1985). *Armonía del siglo XX*. Real Musical.
- Piston, W. (1991). *Armonía*. Labor.
- Reger, M. (1978). *Contribuciones al estudio de la modulación*. Real Musical.
- Reti, R. (1965). *Tonalidad, atonalidad, pantonalidad*. Rialp.
- Rodríguez Molina, A. (2017). *De la disonancia a la incorporación del ruido en la música. Genealogía y evolución. Factores interdisciplinarios y transformadores de condicionamientos y estereotipos estéticos en la música de la cultura occidental y el arte sonoro del siglo XX*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/681334>
- Russolo, L. (2004). *The Art of Noises. Ubuclassics, Michael Tencer* (Original "L'arte dei Rumori" de 1913).
- Schaeffer, P. (1998). *Tratado de los Objetos musicales*. Alianza.
- Schaeffer, P. (1959). *¿Qué es la música concreta?* Nueva visión.
- Schönberg, A. (1974). *Armonía*. Real Musical.
- Schoenberg, A. (1987). *Cartas*. Turner.
- Sloboda, J.A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Machado.
- Stravinski, I. (2006). *Poética musical*. Acantilado.
- Supper, M. (1997). *Música electrónica y música con ordenador*. Alianza.
- Vicentino, N. (1555). *L'antica musica ridotta alla moderna prattica*. Antonio Barre.
- Zamacois, J. (1958). *Tratado de armonía* (Vol. 3). Labor.

JAZZ PARA PERDERSE: *LEAVING LAS VEGAS* (1995)

MIGUEL GUERRA GALLARDO
Universidad Complutense de Madrid

VERONICA JIMENEZ JIMENEZ
Université Sorbonne Nouvelle

1. INTRODUCCIÓN

El paso de un texto escrito —al modo de una novela— a otro texto de índole distinta —a uno filmico— supone una batería de cambios que promociona, en *Leaving Las Vegas* (1990 para la novela; 1995 para la película), la distinta apreciación de los personajes en uno y otro. La introducción de determinadas pistas musicales supone una potencialidad otra para los protagonistas —Ben, Sera y la propia ciudad—, antes inexplorada en la novela: se consigue abandonar una sensación de “piñatería moral” empantanada en bajezas y descensos para adentrarse, con la musicalidad, en una narración que sublima esa bajeza. Esta elevación, sin perder su faceta crítica para con la “hiperrealidad” que supone el enclave del juego y el fervor de los sentidos de Las Vegas, implementa el punto paradójico en que hace que se cuestione la naturaleza de los personajes, que devienen reales dentro de ese espejismo espacial, rodeados por el desierto de Mojave, patrocinando, pues, su evolución hacia un menos cuerpo y más alma allí donde todo aparece asociado al comercio, la transacción, la tibieza y la apuesta como última voluntad del ser.

Aquí es adonde lleva la musicalidad que nos acompaña en la historia de amor que, a un tiempo, a través del estándar jazz —muy bien manejado por el director, Mike Figgis, también compositor de piezas del mismo género—, populariza el sentimiento de la celebración, y al otro, apesadumbra todo el entorno que les rodea. Así se consigue, al implementarse en el film, que los derroteros, plagados de contrarios, más que alejarse, se emparenten.

2. OBJETIVOS

- Una reflexión sobre el concepto de Las Vegas como ciudad-símbolo, que vendrá a parapetar el porqué de una gran historia de amor que se quedaría desustanciada si se ambientara en otro espacio. De esta manera, se ramifica el significado de tal enclave hacia estudios de ciencias de la salud, arquitectura y filosofía.
 - La anotación de una suerte de mística en una ciudad por la que, paradoja mediante, pasan dos personajes varias “noches oscuras del alma”. Se sustentará a raíz del estudio de varias homofonías potenciada por el desarreglo de los sentidos que promociona el contexto espacial.
 - Acoplar, tras los apuntes anteriores, pistas musicales que enriquezcan sumamente un texto. En este caso se procederá a analizar en qué gana la película con respecto a la novela tras la elección de un director-compositor.
 - Defender la respuesta más amplia que Eugenio Trías se plantea al preguntarse aquello de “¿Sólo despierta emociones [*la música*] [...] o apela también a nuestra inteligencia, al pensamiento, a la razón? ¿Es quizás el arte más congénere y congenial con nuestro espíritu?”⁶²
- ### 3. Metodología
1. Introducción temporal de publicación del texto narrativo y, después, del fílmico. Con ello, un acercamiento al paratexto y su relación texto para con su autor: la adicción al alcohol del uno —O’Brien— y la impronta jazzística del otro —Figgis—.
 2. Presentación de la mística maldita o maldecida, por mejor decir, del amor en tal ciudad.
 3. Caracterización por semántica de los nombres de los protagonistas embudada hacia el particular “último viaje” del héroe.

⁶² Trías, E. (2010). *La Imaginación Sonora: argumentos musicales*. Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores, 2010; p. 561.

4. Todo ello se hilvana gracias a la música letrada, siendo así que, entre lo listado, se tienen dos canciones que entroncan un tema con el siguiente, “Come rain or come shine” y “Angel’s eyes”.

FIGURA 1. Comparativa entre las portadas originales del libro, a la izquierda, y del anuncio de la película, a la derecha.



Fuente: para el libro Watermark Press ed. (1990), *Leaving Las Vegas*, <https://bit.ly/4f50OMI>. Para el cartel publicitario United Artist Distributions (1995) *Leaving Las Vegas*, <https://bit.ly/3Y1NoLT>

4. RESULTADOS

Tras el acople de música al texto narrativo, Figgis consigue extrapolar la dudosa moralidad, la caracterización solipsista y arrumbada de unos personajes que en Las Vegas están en órbita, hacia una visión en que la historia de amor, más que dejarse llevar por la corriente del acervo cultural que rodea a dicha ciudad, la pone contra las cuerdas. Ello se lleva a éxito con el uso de un tipo de jazz que hace de las personalidades un mosaico en que, al contrario que en O’Brien, se potencia la angulosidad que pueden tener dos personajes mecidos en el detritus social. Lo pro-teico, entonces, pertenece a la formación de una historia de amor que, llevada por la música, convierte a ojos del espectador la historia en una narración que, si bien repleta de silencios por la impotencias mutuas de

Ben y Sera, viene a instituir en ese silencio infecundo, la máxima expresión del amor del que son capaces: meramente acompañarse en un silencio preñado, festoneado por el jazz, que deja de ser, como ocurre en los casinos, un tibio hilo musical para tender un puente hacia aquel poema, “Lectura de John Cage”, de O. Paz: “La música inventa al silencio,/ la arquitectura inventa al espacio”. Simplemente, después de la música, el silencio ya es otro.

5. DISCUSIÓN

“Te acepto como eres. No es indiferencia” —Ben Sanderson

La novela *Leaving Las Vegas* relata la historia de un hombre que, a medias, se muda o se retira —pues confundidos quedan sus deseos de huir de algo como de llegar a otro algo—, a esa ciudad con la intención de matarse, de *irse de aquí*, bebiendo. John O’Brien ambientó el libro en Las Vegas porque “era la única ciudad estadounidense donde se podía comprar alcohol a cualquier hora del día”⁶³, aquel emplazamiento en que los relojes no importaban porque, a diferencia del resto del mundo, todo quedaba impunemente al alcance de la mano. Se publicó cuando tenía solo treinta años y había pasado más de un tercio de su vida consumido por una salvaje adicción al alcohol⁶⁴. El libro se escribió en 1990, y la película, dirigida por Mike Figgis, estrenada en 1995, nunca fue vista por O’Brien, que se suicidaría poco antes de proyectarse.

Más allá del paratexto, se trata de un *tranche de vie* final, repleto de sencillez sin simplezas: en ese rito liminal, en esa despedida sumamente calculada, un alcohólico —Ben— conocerá a una prostituta —Sera—, y generarán una historia de amor de lo más torpe, triste y sincera. Ese es el gran efecto de la película, en que de la incomunicación donde radican dos marginados, nace un proceso comunicativo sublimado. Figgis aprovecha tal expresión de incomunicación al través de su otra gran pasión en la vida: el jazz compuesto por él mismo vendrá a acompañar

⁶³ Gorgot de, E. (2021, 29 de julio). Canciones con historia: «Leaving Las Vegas», JotDown Magazine. <https://bit.ly/3Y6Zzak>

⁶⁴ *Ibid.*

los espacios silentes de la ciudad, pero será el estándar jazz⁶⁵ el que hará comunicable y popularizante la historia de los dos con la ciudad; el que más que acompañar, llenará los momentos en que los grados étlicos impidan que la gramática siga avanzando. El advenimiento de una “logofagia brillante” será una consecución de la sinergia que supone que la voz de la música sea el mayor préstamo a la voz de aquellos que se miran impedidos a lo largo del metraje.

Cada texto nace ya como ruina, residuo, corte, por efecto de un desmoronamiento sin causa inteligible, que sin embargo quiere ser visto y leído. Como enseñan los casos paradigmáticos de T.S.Eliot y Ezra Pound, el discurso y su mutilación son simultáneos y recíprocamente necesarios. El silencio no se tematiza, se inscribe en el texto, rompiéndolo⁶⁶.

El rito por excelencia que supone la música hará de ente vicario allí adonde no llegan las palabras que, penosamente, pueden dedicarse dos enamorados; y, sin embargo, no podemos evitar aducir que la música les pertenece a ellos y no, pues en ella parecen explicarse no a sí mismos ni al otro, sino a nosotros.

Se han elegido estos adjetivos —*torpe, triste y sincera*— porque lo que más hacen estos dos *extraños* es, sencillamente, acompañarse el uno al otro y preguntarse lo justo. Hallamos en ese lazo una sensación de bienvenida sin explicaciones en que el silencio no hace de frontera. Esas explicaciones que echamos en falta, bien por morbo espectador, bien por no soportar que la vida a veces se empantana y uno sale de ella como buenamente puede, son las que no necesitan ni se piden porque ambos pensarán —como ocurre con su amor— que algunas veces uno olvida los motivos y, que otras, ni siquiera existen. Tampoco parece haber un móvil claro para que Ben acuda a despedirse a la ciudad que se sustenta en la promesa de siempre algo y, normalmente, algo mejor: ganar. He aquí una de las poderosas herramientas que impulsan este juego de equívocos o de adversarios: la de que la falta de un motivo

⁶⁵ Gioia, T. (2012). *The Jazz Standards: A Guide to the Repertoire*. Oxford University Press, Oxford.

⁶⁶ Saldaña, A. (1999). Túa BLESa, "Logofagias. Los trazos del silencio", Zaragoza, Anexos de Tropelías, col. Trópica 5, 1998. *Tropelías: Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, (9-10), 520-523.

aparente implique recalar en un espacio apegado a un *fatum*, que no es sino el de la victoria; en una paradójica heroicidad en que la muerte entrona a aquel que, después de haber vivido, se convierte en un piadoso contraejemplo, en una primera visión, y en una gran historia de amor, en la segunda. Y, sin embargo, y aunque todo ocurra ante nuestros ojos, necesitamos los motivos. Esto se defiende de esta manera en tanto que lo pretendido, en esta venida de los silencios es que, al decir de Balzac de la novela, aflore la vida privada de la nación; y pensar en aquello que O. Paz definiría como “tiempo sin historia”: todo momento que no ha sido refundido en mitológico, que no es considerado a recordar, los tiempos muertos de la vida.

Con este artículo se pretende dotar de significado al llenado de música para este misterioso título, *Leaving Las Vegas*, es decir, “abandonar Las Vegas”, para aquel que, al alimón de Fitzgerald en *The Crack-Up*, definiera “la vida como una larga tentativa de suicidio”. ¿Qué nos puede decir Las Vegas, por qué la ciudad se configura como director de una orquesta en que dos de sus músicos interpretan otra cosa? En atención de artículos que impelen a la sociología y la antropología de Las Vegas como “último destino”, hallamos algunos que desprenden que “visitar Las Vegas Implica un riesgo mayor que quedarse en casa o en cualquier otro lado”⁶⁷, que “aquellos que se sienten atraídos por Las Vegas incrementan su propensión por el suicidio”, afirmándola ya no como un enclave del placer, sino además, como “un destino para despedirse”. Hemos de citar los estudios de Phillips, Welty y Smith (1997) que encuentran una significativa elevación del riesgo, tanto en residentes como en visitantes de Las Vegas MBA. Otro artículo en *ScienceDirect* termina con una conclusión que reza así: “(...) for Las Vegas, leaving the city appears to reduce suicide risk”⁶⁸.

Si nos alejamos de parámetros médicos, hallamos tratados urbanísticos —véase *Aprendiendo Las Vegas*⁶⁹— en que, sucintamente, un

⁶⁷ Matthew Miller, W., Gurvey, J., Carroll, J., Kawachi I. (2008). “Leaving Las Vegas: Exposure to Las Vegas and risk of suicide”, *Social Science & Medicine*, Volume 67, p 1888.

⁶⁸ *Ibid*, p. 1886.

⁶⁹ Venturi, R., Izenour, S. & Brown, D.S. (1978). *Aprendiendo de Las Vegas: el simbolismo olvidado de la forma arquitectónica*. Gustavo Gili, Barcelona.

compendio de arquitectos reseñan el aspecto del enaltecimiento del simbolismo de una ciudad en que “si quitamos los anuncios, nos quedamos sin ella”, cuyos paisajes tienen un orden no evidente, en que las vías se saturan de sistemas de giro y sentido improvisados, y cuya iluminación está al servicio de la pérdida de una batería de nociones: hay un adiós del tiempo y del espacio, de lo que resulta que el tiempo es ilimitado allá donde la luz del mediodía es igual que la de su medianoche⁷⁰: nos hallamos ante un verdadero “desierto” desreferenciado, ante un *tableau vivant* de cartón-piedra que hace confundir cualquier límite aparentemente, aunque más adelante veremos cómo existe: lo real.

Las Vegas tiene algo de aquel poema de Eliot, “East Coker”, por la masificación de símbolos que nos, “que lo deja a uno ante la intolerable lucha/ con las palabras y los significados”, y también tiene algo de aquellas zonas del placer del mundo en que tantos desafortunados se han perdido:

(...) Solo existe la lucha por recobrar lo perdido

Y encontrado y perdido una vez y otra vez

Y ahora en condiciones impropias.

O quizá no hay ganancia ni pérdida:

Para nosotros solo existe el intento.

Lo demás no es asunto nuestro.⁷¹

Hemos de recordar a Goethe escribiendo al salir de Marienbad⁷² un poema cuyo comienzo dice: “Ya perdí el Universo y me he perdido”. Y, sin embargo, después de tanta saturación del color, como para el alemán se lo produjo la saturación de un amor juvenil, esta ciudad nos regala una historia que se emparenta con la teoría del “anverso del mundo” de Sebastian Franck, en que el espíritu del hombre se despereza

⁷⁰ *Ibid*, p. 74.

⁷¹ Eliot, T. S. (1940). *Four Quartets*. Faber & Faber, Londres. En Gaos, V. (ed.) (1951): *Cuatro Cuartetos*, traducción, introducción y notas, Colección Adonais, números LXXVI-LXXVII I (1 vol.), Rialp, Madrid. V estrofa de “II. East Coker”.

⁷² Goethe, J.W. (1990). *Obras completas*. Trad. de R. Cansinos Assens, Madrid, Aguilar, “Elegía de Marienbad”, p. 38.

en su sombra y no en su luz⁷³, para que el mundo se erija en un “silencio invertido”. Así, la historia de amor de Ben y Sera será algo apoyado en el Bergson que observara en “el desorden un orden que no pudimos ver”⁷⁴, en el Cervantes que escribiera que “en ser vencidos llevan su victoria”⁷⁵ y, en definitiva, en una nueva recodificación del viaje a los infiernos, esta vez sublimada como en una suerte de viaje del héroe alcohólico digno de los años 90, en que la música entra a formar parte de la humanística de los escritores de lleno. La canción elegida para ello es “My one and only love”⁷⁶:

La sola idea de ti hace
que mi corazón cante
como una brisa de abril
en las alas de la primavera.
Y tú apareces en todo tu esplendor,
mi solo y único amor
Las sombras se desvanecen
y esparcen sus encantos místicos
en el silencio de la noche

Presenciamos, en última instancia, una historia auténtica. Ben describe aquella máxima basada en que la pureza se alcanza por la huida, de un camino en que el verbo, crípticamente, remite a *despojarse*. Todo en este texto —y en esta ciudad— es “a pesar de la luz”, y al decir de Fitzgerald,

⁷³ Esta cita se compenetra con un artículo que defiende, entre otras cosas, cómo “Las Vegas se presenta, así, como una ciudad sin exterior, como una suerte de extenso domo” al mentar la “tibieza” de la que dispone para soliviantar a sus visitantes. En Retana, C. (2023). “Biopolítica del neón: la arquitectura de Las Vegas y la gestión lúdica de la vida”, *Arquitectura y Sociedad*, vol. 3.

⁷⁴ Bergson, H. (1963). *Obras escogidas*, trad. José Antonio Miguez. Aguilar, pp. 625-33.

⁷⁵ Cervantes de, M. (2011). *Don Quijote de la Mancha*. Ed. dirigida por Francisco Rico. 2 vols. Instituto Cervantes-Crítica, Barcelona. Primera parte, capítulo XL, Epitafio “A la Goleta”.

⁷⁶ Escrito por Robert Mellin y Guy Wood, 1953; *performer*: Sting. De aquí en adelante, cada vez que aparezca la cita de una pista musical será traducida por el autor mismo. La letra original está escrita en inglés.

“una verdadera noche oscura del alma en que siempre son las tres de la mañana, día tras día”⁷⁷. En ese desenfreno de símbolos, nuestros personajes “no saben qué más hacer para mostrarnos sus vidas, porque en verdad ya han olvidado cómo encontrarlas si no es dejándolas escapar”⁷⁸.

No sin más motivo, esta ciudad, deudora de tradiciones alucinadas, es lo que queda del testigo antropológico de *Miedo y Asco en Las Vegas* (1998), de los 70-80's, *mutatis mutandis*, una historia que ya no siendo lisérgica, ha devenido en depresora, alcohólica, y allana, pues, el discurso de la huida hacia adelante:

Lo que T. Leary hundió con él fue la ilusión básica de un estilo de vida total que él ayudó a crear... quedando una generación de lisiados permanentes, de buscadores fallidos, que nunca comprendió la vieja falacia mística de la cultura del ácido: el desesperado supuesto de que alguien (o al menos alguna fuerza) se ocupa de sostener esa Luz allá al final del túnel.⁷⁹

Y también deudora de aquellos paisajes del azar, cuya participación en ellos no convierte a uno adversario del jugador, sino compañero, quedando como adversario su propio destino: el de perder. Con el devenir de estos enclaves en espacios de “contraperegrinación moral”, en el placer uno ya no va arriesgando lo que tiene, sino lo que es⁸⁰, pues lo que se pretende ganar no es sino “el presente incondicional del juego como tal y no ya la esperanza de ganar”⁸¹. Hallamos en sus casinos todo un nutrido catálogo que deposita en el juego una forma de volver a empezar constantemente, es decir, una nueva esperanza tiro tras tiro y, paradójicamente, así es para aquella figura que ha decidido peregrinar al corazón del sueño americano, Las Vegas, para matarse constantemente. Fue Wallace Stevens, en una carta a W. C. Williams (1918), quien

⁷⁷ Fitzgerald, F. S (1945). *The Crack-up*. New Directions, New York, p. 45.

⁷⁸ Brox, O. (2022, 24 de enero). *John O'Brien. Beberse la vida*. Détour.
<https://bit.ly/3YkGumh>

⁷⁹ Thompson, H. S. (2019). *Miedo y asco en Las Vegas*. Anagrama, Barcelona, pp. 184-5.

⁸⁰ Flores Ruiz, E.M y Durán López, F. (eds.) (2022). *Almas perdidas. Crápula, disipación y vida nocturna en las letras españolas (siglos xix y xx)*. Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2022. Capítulo de Marta Olivas dedicado al Marqués de Hoyos y Vinent en su «Secreto de la ruleta» (1916).

⁸¹ *Ibid.*, p. 70.

dejara por escrito que “los incesantes nuevos comienzos llevan a la esterilidad”. *Leaving Las Vegas* agita la frase para explorar la búsqueda en el gran lugar para el azar, de los comienzos y de la incesante búsqueda de un final que lleve a la opulencia de la fertilidad.

Luego entraremos a fondo con esto, pero no olvidemos que la tragedia que reside en que él quiere sentir el amor una última vez, mientras que ella parece que por primera. De esta reunión del principio y del final que estampa el metraje, la canción principal, “Come rain *or* come shine” firma una conjunción que no exige una elección —disyuntiva—, sino que nivela los conceptos y los comprende —copulativa—, como en *La destrucción o el amor*, de Vicente Aleixandre (1935). Es este el motivo por que en la banda sonora se insertan de continuo los flujos en las escalas de tono, la variación de los *peachs* que aminoran el ritmo de la música para luego volver a su ritmo normal. En la consecución de estos efectos se consigue la sensación de “volver” continuamente.

Pero antes sería necesario ahondar en los dos protagonistas: Ben y Sera. En ella, gracias a una variante vertida del texto a la película, encontramos que ambos nombres responden a una anomalía de la recepción al uso de lo correcto. No es Sara, sino “Sera”, con ese esguince del nombre común, al que parece que siempre le falta algo para ser del todo correcto. No hemos de olvidar que el *film* nos remite siempre a la decadencia como grandiosidad, conquie en la primera escena, el luminoso del *Stardust* aparecerá en un parpadeo que hace apagar su letra “-d”. En esa cojera gramatical, de confusión potenciada por el desarreglo de los sentidos, se hipertrofian y multiplican las homofonías, y ponen de acuerdo opuestos, por ej., del “*The whole year inn*” al “*The hole you’re in*”, y así hasta la homofonía mayor, que no será otra que la del “*Leaving Las Vegas*” al “*Love in Las Vegas*”. Sera es, además, un empujamiento de la forma femenina del “Serafin” bíblico, como imitación de la pura adoración y del acercamiento de los elementos más terrenos —Ben— a Dios. Ben, en cambio, resuena en el imperativo, pero con la voz implorante del sexo, —y ese es el gran problema entre ellos: para ella por no haberlo experimentado nunca con amor y para él por la

disfuncionalidad alcohólica— del verbo “venir”, “venirse”, incluso “ir/irse”, que halla su eco en el *leave* de Las Vegas; haciendo necesario para el cénit, un abandono; y es así cómo la condición necesaria para el *to love*, el amor, es el *to leave*, el abandono. Asimismo, él porta una resonancia de otro empequeñecimiento, el de “Benjamin”, es decir, “hijo pequeño de...”; también es el nombre que recibe el billete de cien dólares, el de mayor denominación, de EE. UU., por la efigie de Franklin impresa en el papel moneda. En los nombres nos topamos con lo que necesitan el uno del otro, pero también todo lo que secretamente odian el uno del otro: el dinero, el intercambio, la transacción y un sentimiento a veces salvífico y, otras, de culpa. Ella necesita dinero y él necesita un ángel, pero al final lo que queda es el amor sin más adjetivo.

En eso se resume su amor: en cómo dejar ir; en cómo ir dejando todo secretamente; en comprender que alguien se está dejando morir. Al encontrarse en el camino, Ben y Sera definen lo que conocemos por C. M. Gaithe como “la búsqueda de un interlocutor válido”, a pesar de que los grandes temas subterráneos del texto sean infértiles en apariencia como la espera, la impotencia o el silencio. No por otro motivo, la historia es confesada serenamente por ella a un psicólogo al que narra la triste historia de la comprensión de la infertilidad (el no sexo con un alcohólico) y la incomprensión de lo que es fértil en apariencia (la clientela de la prostituta). Tras partir de esta premisa, la inserción de la música sirve de ligazón, y es que responde a la necesidad de explicarse a sí misma por qué él ha decidido marcharse aun disfrutando del amor. Y no solo eso, sino que esa música, que emana del recuerdo de Sera, impregna las narraciones clínicas del presente para resolver el asunto en favor de una cierta inmortalidad del sentimiento; pues es mayor aquello que apreciamos porque no nos lo hemos acabado de decir, pensará. La canción *Angel eyes*⁸² hace las veces:

⁸² Dennis, M., Brent, E. K. (1946); *performer*: Sting (1995), *Angel eyes*, en *Leaving Las Vegas* Original Motion Picture Soundtrack, A&M RECORDS LIMITED.

¿Alguna vez has tenido la sensación de
que el mundo se ha marchado y te ha dejado atrás?
¿Alguna vez has tenido la sensación de
que estás tan cerca de perder la cabeza?

Miras a la vuelta de cada esquina esperando que ella esté allí.

Desperdiciada esta noche con ojos de ángel.

Que beba toda el mundo;

pide cualquier cosa que veas.

Diviértanse los felices.

Bebed y reíd por mí.

Discúlpenme, pero he de irme

La pátina es triste porque es una historia que intenta comprender un final comenzando y la aceptación de la continuación de todas sus “cosas inaceptables”. Han acertado al explicar la necesidad que el uno siente respecto del otro de la siguiente manera:

El amor de Ben es uno más de sus síntomas. Una repetición en la cadena de los símbolos de su caída. El enamoramiento de la prostituta es para él la última fase de su desesperación. Su amor es una proyección de su deseo de ponerse en su lugar, de ser el más débil, el abusado, el perdido y por fin el muerto. En la muerte psíquica de su “ángel”, él busca su muerte física.

Sara legaliza el deseo de muerte de Ben para despertar su propia capacidad de sentir. Su amor y su deseo son amor y deseo a través del otro. En la muerte física del escritor ella busca su resurrección psíquica.⁸³

Esta es la desnudez que nos va balanceando hacia la purificación final (la casa de empeños lo va aspirando todo irónicamente, pero también florecen lirios blancos en escena, en cuadro que cuelgan como atrezo en la casa de ella): cada uno empuja al otro para conseguir lo suyo y lo del otro, y así lo entienden y así lo hacen hasta el final. Ella no es una Cabiria inocente que se deja embaucar, tampoco una “Pretty woman”,

⁸³ Petkova, M. (s/f). *Amor y crisis: La pulsión de muerte en Leaving Las Vegas*. Psicopedia. <https://bit.ly/4dGzHHT>

ni él es un Firmin en busca de la disolución ética de su persona civil. Son, simplemente, dos personas haciéndose un favor, dos perdedores, dos personajes con historias inconclusas y olvidadas en mitad de Las Vegas; aquella ciudad promocionada por la victoria, por la ganancia, organizada en torno a la infinitud y al crecimiento indetenido. Su primer beso en escena, por ej., hace que sus cuerpos choquen con vasos repletos de monedas que caen a la moqueta del *Caesar's Palace*. Así, cualquier resquicio amoroso supone un tic en la tibieza que la ciudad pretende inocular en todos sus visitantes, porque siendo en el lugar de la ganancia, querer supone una pérdida por adelantado.

Para finalizar, apuntalaremos un aspecto que ha pasado subrepticamente por el texto fílmico: por qué es una gran historia de amor. Y es sencillamente porque está en Las Vegas. He aquí su gran truco. Escribe Vicente Serrano⁸⁴ que “lo que nos rige —en la posmodernidad— son las pasiones sin límite inicial (...) el afecto básico es el exceso, que tendencial e inevitablemente no puede conocer límite, pero el resultado es armónico. El exceso no aparece como exceso, el vicio se transfigura en virtud, el odio en cooperación”. Esta historia es la de una retracción, un impedimento, una necesidad sartreana de “elegir en medio de la nada”, en este caso el de elegir la nada en medio de la posibilidad de todo; un sacrificio y un tierno egoísmo en medio del expansionismo amoroso de las capillas nupciales *drive in*.

Al revés que Eliot, que dejó escrito aquello de “tuvimos la experiencia pero perdimos el significado”, Ben y Sera cumplirán con el significado, pero no con su experiencia. “Pero precisamente por eso, porque ese amor aparece como irreal en medio de la *hiperrealidad* que les rodea, su historia es una gran historia de amor. Lo que representan y expresan es el fracaso del amor y su imposibilidad en el escenario de Las Vegas. Y es ese fracaso el único indicio que queda como una grieta”⁸⁵, porque allí donde el único indicio de un amor es su fracaso, vuelve aquel soneto cervantino en que la victoria se la llevan los vencidos. Ellos representan

⁸⁴ Serrano, V (2011). *La herida de Spinoza. Felicidad y política en la vida posmoderna*. Anagrama, Barcelona, p. 34.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 34.

el límite de lo allí tolerado: esa serenidad de quien apura la embriaguez en medio de la ciudad que simboliza la embriaguez misma. Eso es lo que resulta insoportable. Que no sean un símbolo más en la ciudad del *kitsch* y la hiperrealidad, sino que sean algo, sencillamente, algo real por indeseado e intolerable. Y que, con todo y con eso, sean parte de Las Vegas, ya que “el gesto que ellos representan y consuman es que amar en Las Vegas significa abandonar Las Vegas”. Ese momento de aceptación del final como júbilo y estallido alegre de la voluntad es deudor, en esta época, del Aleister Crowley que escribía aquello de que:

Cada hombre y mujer es una estrella. Y el momento de mayor esplendor de una estrella es cuando se convierte en nova, cuando estalla en mil brillos cegadores, cuando sus nubes de plasma y los cristales en fusión se funden, es grandioso hasta el final. Nova, primero; y, después, Agujero Negro, donde la gravedad es tan fuerte que hasta la luz se curva, permitiendo travesías a lugares extraños, increíbles.⁸⁶

La canción elegida para esta sensación es “Come rain or come shine”⁸⁷:

Voy a quererte

Como nadie te ha querido.

Ven a llover o ven a brillar / venga la lluvia o el brillo

Ella vive, por su condición laboral, afirmando continuamente los deseos de otros. Él viaja para negarse la vida y, voluntariamente, ir a morir. Son la gran negación y la gran afirmación, amargas. Y, sin embargo, ya da igual lo que afirme y sus consecuencias, porque nada tiene más consecuencias que la única que lleva consigo encima, la definitiva. Es una recodificación hacia un “yo ya no tengo circunstancias”. Ella viene de una estirpe que niega la tragedia en pos de la esperanza —serafines—, él, en cambio, se rige por su destino en la ciudad del azar, y su nombre proviene de herencias, de determinaciones —*Ben Sander-son*—. Una vez llevan tiempo separados en la película, ella comprende cómo, por las borracheras de Ben, ya no es bienvenida en los sitios

⁸⁶ Labrador Méndez, G (2001). Culpables por la literatura: Imaginación política y contracultura en la Transición española (1968-1986). Akal, p. 144.

⁸⁷ Arlen, H., Mercer, J. (1946); performer: Don Henley. *Come rain or come shine*, en Leaving Las Vegas Original Motion Picture Soundtrack, A&M RECORDS LIMITED.

donde ella trabaja. Este es el motor por el cual ya no pueden más que acompañarse: porque es imposible volver atrás. Ella deberá abandonar la ciudad como él abandonará la vida. Esta es la confluencia entre ellos, entre la tragedia oracular de él y la comedia golpeada que supone ella. Todo este ramillete de digresiones viene a enlazarse en la escena final en que él, espasmódico, pálido, fotosensible, amenazando su exitus, tiene un momento de vida, de respuesta álgida ante ella, que le permite la improbable y ética erección, ante lo que ella implora un “déjame hacértelo”. En esta “mejoría de la muerte” o “lucidez terminal”, se explica la necesidad de la muerte para el clímax. El sexo, pues, pertenece no a un movimiento de ajeteo consciente, sino que resulta por entero espasmódico y estertóreo. Es el momento del sexo triste, agónico que pone en comunión a la “pequeña muerte” con la “gran muerte”. A la tragedia y a la comedia, acompañadas, ambas con su aliño irónico.

6. CONCLUSIONES

La musicalización del texto filmico logra coaligar lo poliédrico que Ben y Sera resultan de una historia que, cuando salió para novela, resultaba más naturalista. Así, la adecuada inserción de determinadas pistas musicales a lo largo de la narración logra no solo guiar por el camino, silencioso e incomprensible, de esta película, sino amplificar cada encuentro, principalmente salvando de la quema moral a esta historia cuando sus contrarios, en vez de a la fricción, marchan a reconciliarse.

7. REFERENCIAS

- Arlen, H., Mercer, J. (1946); performer: Don Henley. Come rain or come shine, en *Leaving Las Vegas Original Motion Picture Soundtrack*, A&M RECORDS LIMITED.
- Bergson, H. (1963). *Obras escogidas*, trad. José Antonio Miguez, Aguilar.
- Brox, O. (2022, 24 de enero). John O'Brien. Beberse la vida. Détour. <https://bit.ly/3YkGumh>
- Blesa, T. (2000). *Logofagias: Los trazos del silencio*. Gobierno de Aragón, Anexos Tropelías.
- Cervantes, M. de. (1605, 1615). *Don Quijote de la Mancha*. Ed. dirigida por Francisco Rico (2011). 2 vols. Instituto Cervantes-Crítica.

- Dennis, M., Brent, E. K. (1946); performer: Sting (1995), Angel eyes, en Leaving Las Vegas Original Motion Picture Soundtrack, A&M RECORDS LIMITED.
- Eliot, T. S. (1940). Four Quartets. Faber & Faber, Londres. En Gaos, V. (ed.) (1951): Cuatro Cuartetos, traducción, introducción y notas, Colección Adonais, números LXXVI-LXXVI I (1 vol.), Rialp.
- Figgis, M. (1995). Leaving Las Vegas. Lumière Pictures.
- Fitzgerald, F. S (1945). The Crack-up. New Directions.
- Flores Ruiz, E.M y Durán López, F. (eds.) (2022). Almas perdidas. Crápula, disipación y vida nocturna en las letras españolas (siglos xix y xx). Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2022.
- Gioia, T. (2012). The Jazz Standards: A Guide to the Repertoire. Oxford University Press.
- Goethe, J.W. (1990). Obras completas. Trad. de R. Cansinos Assens, Aguilar.
- Gorgot de, E. (2021, 29 de julio). Canciones con historia: «Leaving Las Vegas», JotDown Magazine. <https://www.jotdown.es/2021/07/canciones-con-historia-leaving-las/>
- Labrador Méndez, G (2001). Culpables por la literatura: Imaginación política y contracultura en la Transición española (1968-1986), Akal.
- O'Brien, J. (1990). Leaving Las Vegas. Watermark Press.
- Petkova, M. (s/f). Amor y crisis: La pulsión de muerte en Leaving Las Vegas. Psicopedia. https://psicopedia.org/3943/amor-y-tesis-la-pulsion-de-muerte-en-leaving-las-vegas/#google_vignette
- Retana, C. (2023). “Biopolítica del neón: la arquitectura de Las Vegas y la gestión lúdica de la vida”, Arquitectura y Sociedad, vol. 3.
- Sarriá Buil, A. (ed., 2016): Cultura y memoria «a la contra». Artículos en las revistas Triunfo y Tiempo de Historia (1975-1982). Eduardo Haro Ibars. Postmetrópolis.
- Serrano, V (2011). La herida de Spinoza. Felicidad y política en la vida posmoderna. Anagrama.
- Thompson, H. S. (2019). Miedo y asco en Las Vegas. Anagrama.
- Trías, E. (2010). La Imaginación Sonora: argumentos musicales. Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.
- Venturi, R., Izenour, S. & Brown, D.S. (1978). Aprendiendo de Las Vegas: el simbolismo olvidado de la forma arquitectónica. Gustavo Gili.
- Matthew Miller, W., Gurvey, J., Carroll, J., Kawachi I. (2008). “Leaving Las Vegas: Exposure to Las Vegas and risk of suicide”, Social Science & Medicine, Volume 67.

¿INFLUYE LA EXPERIENCIA PREVIA? ANÁLISIS DEL IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN EL USO DE MEDIOS SOCIALES DENTRO DE LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

PABLO JIMÉNEZ JIMÉNEZ

Universitat de València. Departamento de Educación Física y Deportiva

MARÍA HUERTAS GONZÁLEZ SERRANO

Universitat de València. Departamento de Educación Física y Deportiva

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización digital constituye uno de los pilares fundamentales en la educación del estudiantado universitario (Esteve Mon & Gisbert Cervera, 2011). En un contexto donde las nuevas tecnologías y el uso de plataformas digitales se han convertido en un elemento indispensable de nuestras rutinas diarias (Muñoz & Antino, 2021), la educación sobre el buen uso de los medios sociales es un eje fundamental en la educación del estudiantado universitario tanto para su futuro laboral como personal.

De acuerdo con Ramos (2005), algunos de los contenidos centrales de la expresión corporal consisten en conocer los elementos que integran la relación perceptiva y dinámica entre música, sensibilidad y movimiento, comprender los fundamentos comunicativos y creativos de las actividades corporales con intención expresiva y vivenciar el valor gestual del cuerpo como lenguaje y como herramienta estética y creativa.

TikTok (anteriormente conocida como Douyin) es una aplicación centrada en compartir vídeos cortos donde los usuarios pueden hacer uso de plantillas, filtros y efectos visuales, así como una biblioteca musical integrada, para crear vídeos cortos. Los géneros de vídeo más populares son la sincronización de labios, el baile o la representación de sketches

cómicos con clips. Por este motivo, TikTok es una plataforma que a priori encaja en los contenidos de la asignatura de Fundamentos de la Expresión Corporal y puede ayudar al desarrollo de los mismos mediante el uso de nuevas tecnologías (Su *et al.*, 2020).

Aprovechando las bondades de TikTok y reconociendo el potencial de la asignatura de Fundamentos de la Expresión Corporal para potenciar la creatividad del alumnado (Escamilla-Fajardo *et al.*, 2021; Vidaci *et al.*, 2021) se planteó la presente innovación docente con el objetivo de utilizar TikTok como herramienta educativa para desarrollar la creatividad así como mejorar la competencia digital y la percepción del alumnado sobre esta aplicación como instrumento educativo.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo es estudiar las percepciones del alumnado respecto al impacto de una innovación educativa basada en el uso de la plataforma TikTok como herramienta educativa para la enseñanza de la expresión corporal sobre la creatividad, competencias digitales y percepciones del alumnado de la asignatura Fundamentos de la Expresión Corporal.

Asimismo, se ha planteado como objetivo específico analizar si percepciones del alumnado sobre estas variables pueden diferir en función de la experiencia previa del alumnado en el uso de esta aplicación.

3. METODOLOGÍA

Para comprobar el impacto de una innovación educativa basada en el uso de medios sociales sobre la creatividad percibida y las competencias digitales del alumnado de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) se llevó a cabo una intervención educativa dentro de la asignatura Fundamentos de la Expresión Corporal (código 33229), de segundo de Grado en CAFyD en la que se utilizó la plataforma digital TikTok como elemento innovador dentro de la asignatura.

Esta innovación se construyó bajo el proyecto de innovación docente titulado: “TikTok como herramienta de enseñanza en Expresión Corporal: estudiando su impacto la motivación, creatividad y habilidades digitales de los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte”, recibiendo el apoyo del Vicerrectorado de Transformación Docente y Formación Permanente de la Universitat de València (código del proyecto: PIEE 2736943, UV-SFPIE_PIE) y fue realizada durante el segundo semestre del curso académico 2023-2024.

Respecto al diseño de esta, se utilizó la estructura planteada por Escamilla-Fajardo *et al.* (2021) como marco de referencia para llevar a cabo la intervención educativa.

3.1. PROCEDIMIENTO: DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

La innovación docente, comenzó los días 13 y 22 de marzo del 2024 con la realización de una sesión inicial en la que se llevó a cabo en primer lugar, la evaluación pre-intervención mediante un cuestionario compuesto por diferentes escalas validadas y variables sociodemográficas de interés acompañado de una sesión teórico practica donde se introdujo al alumnado una formación sobre el uso específico de TikTok y sus principales funcionalidades.

Asimismo, en esta sesión se presentaron las tareas a realizar con TikTok en el marco del proyecto de innovación docente, así como su temporalización, las cuales se presentan de forma sintetizada a continuación:

Tarea 1: Exploración de TikTok en el área de la danza mediante un vídeo-challenge (Fecha de entrega 14 de abril). Esta tarea consistía en realizar, de forma individual, un vídeo en el que cada estudiante debía realizar un copiar un *challenge* (imitar una coreografía ya existente en TikTok). Entre las restricciones planteadas para la elaboración de la tarea se estableció que la duración de dicho video debía ser de un mínimo de 3’’ y no superior a los 60’’, y; se debía presentar con el formato de pantalla dividida que aporta la aplicación TikTok.

El objetivo con esta tarea era que el alumnado se familiarizará con la aplicación y que utilizase la aplicación de TikTok para evaluar y corregir la limpieza y coordinación de sus movimientos, comparándolos con los del *challenge* original.

Tarea 2: Realización de una coreografía “creativa” para el área de danza (Fecha de entrega 21 de abril). De forma similar a la primera tarea, para esta segunda actividad se restringió la duración del vídeo entre un máximo de 60” y un mínimo de 30” y se indicó al alumnado que el vídeo se debía realizar individualmente, aunque se permitía que apareciesen otras personas en el mismo.

No obstante, a diferencia de la primera actividad, en esta segunda comanda se daba libertad al alumnado para escoger la música, elegir los pasos coreográficos, montar su propia escenografía y seleccionar los efectos a introducir, ya que la única premisa que se incluyó para la realización de esta es que el alumnado debía incluir al menos dos efectos que coincidiesen con un *masterbeat*.

El *masterbeat* es el primer golpe musical que sucede después de la sucesión de un conjunto de cuatro frases musicales o lo que también se conoce como bloque musical. Mediante este *beat* se indica el comienzo de un nuevo bloque musical (Schinca, 2010). De esta forma, mediante la presente tarea se buscaba comprobar que los alumnos habían comprendido el significado de este elemento y eran capaces de identificarlo. Asimismo, en esta tarea se dejaba un espacio más abierto a los estudiantes para estimular su creatividad.

Tarea 3: Ejecución de un ejercicio de dramatización con formato de *storytelling* (Fecha de entrega 8 de mayo). En esta tarea el alumnado debía crear un vídeo para contar una historia con el objetivo de transmitir un mensaje educativo a la sociedad. Con respecto a las restricciones o premisas planteadas para la tarea, únicamente se indicó al alumnado que la duración de esta tarea era de un máximo de 5 minutos y un mínimo de 3 minutos, y que debía ser realizada en pequeños grupos de trabajo (entre tres y cuatro personas). De esta forma, para esta tarea se dejó total libertad al alumnado para incluir los temas musicales, efectos,

así como cualquier otro elemento que considerasen apropiado para su creación artística.

Todos los vídeos realizados a través de TikTok fueron almacenados en la plataforma digital Flip (Microsoft, 2023), a la cual los alumnos accedieron mediante un enlace proporcionado en el aula virtual por el profesorado. Para poder realizar la evaluación de las tareas por parte del profesorado, se utilizaron rúbricas de evaluación donde se evaluaban aspectos específicos del currículum de la asignatura (p.ej., el ritmo, la coordinación y la expresión), así como vinculados a TikTok (p.ej., uso de efectos, elección de la música). Dichas rúbricas fueron presentadas al alumnado en la sesión inicial del proyecto y fueron puestas a su disposición colgándolas en el aula virtual.

3.2. PARTICIPANTES

Un total de 55 estudiantes del segundo curso del grado de CAFyD (Campus de Blasco Ibáñez de la Universitat de València). Una gran ligera mayoría de los participantes (55%, $n=30$) indicaron ser hombres, mientras algo menos de la mitad del alumnado indicaron ser mujeres (45%, $n=25$). Del total de participantes, 55% ($n=30$) ya eran usuarios de TikTok antes de comenzar la intervención mientras un 45% indicaron no haber utilizado previamente dicha aplicación. No obstante, todo el alumnado indicó que conocía esta aplicación y una gran mayoría (78%) reportó tener una cuenta de TikTok con carácter previo al inicio de la innovación educativa. A continuación, en la Tabla 1 se muestran las principales características sociodemográficas de la población analizada.

3.3. INSTRUMENTO

Para evaluar el impacto de esta innovación educativa, se administró un cuestionario on-line antes de comenzar con la misma (pre-test) y un cuestionario al terminar la misma (post-test). El instrumento utilizado se trataba de un cuestionario compuesto por un total de 80 preguntas que incluían información sobre sus percepciones sobre TikTok y los medios sociales, variables sociodemográficas de interés.

TABLA 1. Perfil sociodemográfico de la muestra participante

N (%)	N (%)
Genero	
Hombre	Mujer
30 (55%)	25 (45%)
¿Conocías TikTok antes de iniciar esta innovación educativa?	
Sí	No
55 (100%)	0
¿Tenías cuenta de TikTok creada antes de iniciar esta innovación educativa?	
43 (78%)	12 (22%)
¿Eres actualmente usuario activo de TikTok?	
30 (55%)	25 (45%)

Para la medición de la creatividad percibida, se utilizó la escala de Biraglia y Kadile (2017) compuesta por un total de seis ítems agrupados en un único factor. En el caso de las competencias digitales, se utilizó la escala de Wang *et al.* (2021), compuesta también por seis ítems agrupados en una única dimensión. Por último, para evaluar la percepción del alumnado sobre el uso de TikTok como herramienta de trabajo en Expresión Corporal se utilizó un instrumento *ad hoc* diseñado por los investigadores. Este instrumento estaba compuesto 11 ítems. Todos estos ítems fueron contestados por el alumnado utilizando escalas Likert con cinco opciones de respuesta.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se realizó la prueba del Alpha de Cronbach para confirmar la fiabilidad unidimensional de las escalas recogidas en el cuestionario. En segundo lugar, para comprobar si la distribución de los datos cumplía con el supuesto de normalidad se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnoff. Por último, se realizaron pruebas de diferencias de media para realizar comparaciones de dos muestras independientes y comparaciones de dos muestras relacionadas. Todos estos análisis fueron realizados mediante el programa JASP (Version 0.18.3; JASP Team, 2024).

3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Con respecto a las consideraciones éticas, cabe destacar en primer lugar que todo alumnado participante fue informado sobre el objetivo, los riesgos y beneficios y el carácter voluntario de la participación en el presente proyecto, mediante un preámbulo que se incluyó en el cuestionario pre-test del proyecto. Asimismo, en este texto se explicó de manera textual al alumnado que clicando en la pestaña “Siguiente” daban el consentimiento para la participación en el estudio.

En segundo lugar, para asegurar el tratamiento anónimo de los datos, las respuestas del alumnado fueron anonimizadas por los propios alumnos, quienes crearon un código personal utilizando el grupo en el que estaban matriculados, así como las iniciales de su nombre y apellidos. Estos códigos fueron archivados por los estudiantes y no fueron compartidos con ninguno de los profesores.

Finalmente, también cabe destacar que las personas participantes fueron informadas de que la realización de las tareas era obligatoria pero no la de los cuestionarios de pre-test y post-test. Por último, cabe resaltar que, de acuerdo con las directrices del Comité de Ética de la Universidad de Valencia, al no incluir temas delicados, de intimidad personal, éticos y/o morales, no se la aprobación ética según las directrices de la universidad y la normativa nacional.

4. RESULTADOS

4.1. análisis de normalidad y fiabilidad de las escalas

A continuación, en la Tabla 2 se puede observar de forma resumida los resultados sobre los análisis de validez unidimensional y normalidad de la distribución de los datos de cada una de las escalas utilizadas para el trabajo de investigación. De acuerdo, con los resultados se puede confirmar que todas las escalas demuestran ser fiables como instrumentos unifactoriales al presentar valores de α superiores a .70. (Hair, 2009).

Por lo que respecta al cumplimiento del supuesto de normalidad, todos los valores p asociados a las escalas tanto en el pre-test como en el post-test superaron .05. Por lo cual, de acuerdo con este resultado se aceptaría

la hipótesis nula respecto a la distribución de los datos, asumiendo que no existe evidencia para asumir que los datos se distribuyan de forma no normal (Fasano & Franceschini, 1987; Berger & Zhou, 2014).

TABLA 2. *Análisis de fiabilidad y normalidad de las escalas*

	α Cronbach	Kolmogorov-Smirnov (Pre- Post)
Creatividad (CR)	0.81	0.8-0.08
Competencias Digitales (CD)	0.78	0.27-0.36
Percepción sobre el uso de TikTok (PTT)	0.97	0.54-0.27

4.2. ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS

Tras haber comprobado que las escalas utilizadas eran instrumentos fiables y que la distribución de los datos cumplía con el supuesto de normalidad, se pasó a realizar una serie de pruebas t-student. En este caso, se utilizaron pruebas t-student para muestras emparejadas para comprobar el efecto de la intervención educativa en el alumnado, así como pruebas t para muestras independientes con el objetivo de analizar las diferencias entre grupos, tanto en el pre-test como en el post-test.

4.2.1. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS

A continuación, en la Tabla 3 se pueden los principales resultados del análisis sobre las diferencias entre grupos en el pre-test. De acuerdo con los resultados obtenidos, se pueden observar diferencias entre grupos en todas las variables analizadas. Sin embargo, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de creatividad y en las percepciones de la plataforma TikTok como herramienta educativa.

TABLA 3. *Análisis comparativo (pre-test)*

	Primera experiencia	Usuarios activos	p	Cohen's d
Creatividad_pre	3.67 (0.64)	3.15 (0.67)	<.05	0.80
Compdigi_pre	3.13 (0.74)	3.45 (0.57)	0.08	-0.49
TikTok_pre	2.87 (1.17)	3.74 (0.75)	<.05	-0.90
Nota: Creatividad_pre: Creatividad (pre-test); Compdigi_pre: Competencias digitales (pre-test); TikTok_pre: Percepción sobre el uso de Tiktok como herramienta educativa (pre-test).				

En lo que respecta a la creatividad percibida fue el alumnado que no era usuario activo aquel que presentó medias mayores ($M=3.67$; $DT=0.64$; $M=3.15$; $DT=0.67$, respectivamente). Sin embargo, en cuanto a las percepciones de la plataforma TikTok como herramienta educativa para la enseñanza de la expresión corporal fueron los usuarios activos quienes presentaron medias significativamente mayores ($M=3.74$; $DT=0.75$; $M=2.87$; $DT=1.17$, respectivamente).

En cuanto a los resultados del post-test, se observaron unos resultados similares a los del pre-test aunque únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en las percepciones de la plataforma TikTok como herramienta educativa para la enseñanza de la expresión corporal ($M=3.85$; $DT=0.77$; $M=2.89$; $DT=1.14$, respectivamente), presentando medias superiores el alumnado que ya era activo en TikTok.

TABLA 4. *Análisis comparativo (post-test)*

	Usuario activo	Primera experiencia	p	Cohen's d
Creatividad_post	3.64 (0.74)	3.52 (0.70)	0.53	0.17
Compdigi_post	3.35 (0.82)	3.54 (0.62)	0.33	-0.27
TikTok_post	2.89 (1.14)	3.85 (0.78)	<.05	-1.00
Nota: Creatividad_post: Creatividad (post-test); Compdigi_post: Competencias digitales (post-test); TikTok_post: Percepción sobre el uso de Tiktok como herramienta educativa (post-test)				

4.2.2. ANÁLISIS SOBRE EL EFECTO DE LA INTERVENCIÓN

Para comprobar el efecto de la innovación educativa en los estudiantes se llevó a cabo una prueba t-student para muestras emparejadas. Tal y como podemos observar en la Tabla 5, los resultados del test muestran una mejora clara en las percepciones de alumnado en las tres variables analizadas. Sin embargo, estas diferencias sólo alcanzan valores estadísticamente significativos en el caso de la creatividad ($p>.05$).

TABLA 5. *Análisis comparativo pre-post*

	Pre	Post	p	Cohen's d
Creatividad	3.39 (0.70)	3.57 (0.71)	0.04	-0.24
Compdigi	3.31 (0.66)	3.46 (0.72)	0.08	-0.19
TikTok	3.35 (1.05)	3.42 (1.06)	0.27	-0.08

Nota: Compdigi: Competencias digitales; TikTok_post: Percepción sobre el uso de Tiktok como herramienta educativa

En base a estos resultados se podría afirmar que la innovación educativa planteada tuvo un efecto claramente positivo en el alumnado. No obstante, como ya hemos observado previamente, las percepciones del alumnado que son usuarios activos en TikTok resultan diferentes a las de aquellos alumnos que no poseen dicha experiencia y destreza en el uso de esta aplicación. Por este motivo, en una segunda fase se llevó a cabo un segundo análisis de pruebas t para muestras emparejadas, con muestras segregadas en esta ocasión.

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 6, se puede observar un patrón similar en los cambios en las variables de *Compdigi* y *TikTok*, en las cuáles se puede observar una tendencia positiva o de mejora aunque con una magnitud superior en el caso de las competencias digitales para el alumnado que no era usuario activo de TikTok así como una mayor mejora percibida en la percepción sobre el uso de esta aplicación como herramienta educativa en el estudiantados que era usuario activo de la aplicación.

No obstante, el análisis sobre el impacto de la intervención en la creatividad del alumnado demuestra resultados diferentes en ambos grupos. Por una parte, en los usuarios activos la intervención planteada mejoró significativamente la percepción del alumnado sobre su creatividad, mientras que, por otra parte; en el alumnado que no era usuario activo en TikTok se observa un efecto nulo o ligeramente negativo de la innovación educativa.

En base a estos resultados se podría hipotetizar que el impacto de la intervención educativa planteada tiene un efecto más positivo en el alumnado que utiliza asiduamente esta aplicación.

TABLA 6. *Análisis comparativo pre-post segregado por grupos*

Usuarios activos (N=30)					Usuarios NO activos en TikTok (N=25)			
	Pre	Post	p	TE	Pre	Post	p	TE
Creatividad	3.15 (0.67)	3.52 (0.70)	<0.05	-0.53	3.67 (0.64)	3.64 (0.74)	0.84	0.04
Compdigi	3.45 (0.57)	3.54 (0.62)	0.22	-0.14	3.13 (0.74)	3.35 (0.82)	0.23	-0.25
TikTok	3.74 (0.75)	3.85 (0.78)	0.25	-0.13	2.87 (1.18)	2.89 (1.13)	0.89	-0.03

Nota: Compdigi: Competencias digitales; TikTok_post: Percepción sobre el uso de TikTok como herramienta educativa; TE: Tamaño del efecto.

Por este motivo, para corroborar si existían diferencias significativas en el efecto de una innovación educativa sobre la creatividad percibida, competencias digitales y percepción sobre el uso de TikTok como herramienta educativa en función del perfil de uso de esta aplicación por parte del alumnado, se llevó a cabo una prueba t-student para muestras independientes, tomando como variable de referencia la diferencia entre las medias de las escalas en el pre-test y post-test de los participantes. Los resultados de este análisis se pueden observar en la Tabla 7.

De acuerdo con los resultados, se demuestra que existen diferencias en el impacto de la innovación educativa planteada en la creatividad del alumnado, siendo los alumnos que eran usuarios activos de TikTok antes de comenzar la intervención, aquellos que mejoraron más su creatividad.

TABLA 7. *Análisis comparativo sobre las diferencias del efecto de la innovación educativa*

	Usuario activo	Primera experiencia	p	TE
Creatividad_Dif	-0.03 (0.79)	0.37 (0.69)	0.05	-0.54
Compdigi_Dif	0.22 (0.89)	0.09 (0.68)	0.56	0.16
TikTok_Dif	0.02 (0.82)	0.11 (0.87)	0.70	-0.10

Nota: Creatividad_Dif: Diferencias pre-post en la variable creatividad; Compdigi_Dif: Diferencias pre-post en la variable competencias digitales; TikTok__Dif: Diferencias pre-post en la variable percepción sobre el uso de TikTok como herramienta educativa; TE: Tamaño del efecto

5. DISCUSIÓN

En base a los resultados obtenidos, se puede afirmar de forma general que el alumnado de Fundamentos de la Expresión Corporal del grado

de CAFyD, valoró positivamente la utilización de TikTok como herramienta de aprendizaje dentro de la asignatura. Sin embargo, el impacto de esta innovación educativa fue diferente dependiendo de si eran usuarios activos o no de este medio social antes de comenzar con la innovación educativa.

A rasgos generales, se puede observar un efecto positivo de la intervención planteada sobre la creatividad percibida del alumnado. No obstante, al segregar este análisis por grupos se puede observar cómo tan sólo los alumnos que eran usuarios activos han mejorado de forma significativa la creatividad, mientras que aquellos alumnos que no eran usuarios activos en TikTok antes de comenzar la intervención presentan en términos promedio un ligero descenso de su creatividad percibida.

De esta forma, se puede afirmar que la intervención planteada presenta un efecto positivo sobre la creatividad del alumnado que ya hacía un uso habitual de esta aplicación antes de comenzar la intervención. Teniendo en cuenta que este alumnado presentaba una percepción más positiva sobre el uso de esta herramienta al inicio de la intervención, podríamos sugerir que el alumnado activo en TikTok ha experimentado una mejora significativamente superior a la de sus compañeros al encontrar más motivante el uso de esta herramienta dentro de la asignatura de Fundamentos de la Expresión Corporal.

En base a estos resultados, parece lógico sugerir que los gustos personales y preferencias del alumnado parecen un elemento clave para conseguir el mayor rendimiento en este tipo de programas e intervenciones. Por este motivo, los profesores universitarios deberán tener en cuenta las preferencias y gustos personales del alumnado a la hora de diseñar una innovación educativa de este tipo.

De manera adicional, se observa que tras haber realizado esta innovación el alumnado mejoró sus competencias digitales, así como su percepción hacia el uso de TikTok como herramienta clave. Estos resultados refuerzan la idea de que la familiarización del alumnado con estas plataformas es un elemento clave para que el alumnado esté motivado.

Por esta razón, se recomienda para aquellos profesionales que tengan intención de desarrollar propuestas de estas características, programar

actividades formativas para conseguir desarrollar las competencias del alumnado y así conseguir que estos se sientan seguros y competentes.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos demuestran que el uso de TikTok como herramienta de aprendizaje en la asignatura de Fundamentos de la Expresión Corporal del grado de CAFyD fue valorado positivamente por el alumnado. No obstante, el impacto de esta innovación educativa en la creatividad del estudiantado fue diferencial, dependiendo de su familiaridad previa con la plataforma. Este hallazgo subraya la importancia de considerar las preferencias y hábitos digitales del alumnado al diseñar estrategias educativas innovadoras. Adicionalmente, la intervención planteada no solo promovió un incremento en la creatividad de los usuarios habituales de TikTok, sino que también mejoró las competencias digitales del conjunto del alumnado y su percepción sobre la utilidad de la plataforma como herramienta educativa.

Se recomienda que futuras intervenciones de este tipo incluyan actividades formativas previas que aseguren la familiarización del alumnado con las plataformas digitales empleadas, con el fin de maximizar la eficacia del aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

6.1. LIMITACIONES

A pesar de haber intentado ser rigurosos en los procedimientos utilizados para la obtención y análisis de los datos de este trabajo, el presente estudio presenta diferentes limitaciones que afecta a la validez de los resultados y su generalización. En primer lugar, para el trabajo de campo se utilizó un muestreo de conveniencia, lo cual puede afectar la hora de generalizar estos resultados al resto de la población.

En segundo lugar, para anonimizar las respuestas de los participantes se utilizó un procedimiento mediante el cual los alumnos creaban un código personal para la participación en todo el proyecto. De esta

forma, en la primera sesión del proyecto, el profesor responsable de impartir el taller inicial explicó a los estudiantes cómo crear este código personal anónimo. También, dicho profesor indicó que debían almacenar este código para la realización del post-test. Sin embargo, debido a la no realización de alguno de estas dos pruebas, así como a la no coincidencia de alguno de los códigos, un número importante de respuestas fueron eliminadas al considerarse registros incompletos.

Finalmente, el presente estudio presenta una limitación importante debido a su diseño experimental. Como se puede observar en la metodología del trabajo, la innovación educativa realizada utilizó un diseño longitudinal en el que no se incluyó un grupo control. Debido a esta circunstancia, resulta difícil justificar que los cambios producidos en los estudiantes respecto a su percepción sobre su creatividad, competencia digital y percepción de la aplicación TikTok sean únicamente debidos a la intervención realizada.

Esto se debe a que tal y como han demostrado investigaciones previas (Vidaci *et al.*, 2021), la asignatura Fundamentos de la Expresión Corporal tiene un potencial significativo para desarrollar la creatividad del alumnado debido a los contenidos que se imparten así como las metodologías que se utilizan para enseñar en esta asignatura. En base a estas limitaciones se plantean algunas líneas de trabajo para futuras investigaciones

6.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aquellos investigadores interesados en seguir avanzando en esta línea de deberán valorar el uso de diseños basados en pruebas controladas aleatorizadas. Esto quiere decir que, el alumnado debería ser dividido en dos grupos (grupo control y grupo experimental) de manera aleatoria para poder evaluar los efectos de la innovación planteada en comparación a la no intervención o el uso de tareas tradicionales alternativas.

Asimismo, futuras investigaciones en este campo deberán valorar el uso de la aplicación comercial TikTok en otras asignaturas, no sólo del

Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, si no también en otros grados. No obstante, en base a la experiencia de los autores, se realizan una serie de recomendaciones para una implementación efectiva de la aplicación TikTok en el ámbito educativo.

En primer lugar, se recomienda estudiar detenidamente cuáles son los motivos para incluir TikTok como herramienta educativa en ese ámbito y no simplemente adoptar el uso de la aplicación porque sea popular. En segundo lugar, es recomendable incluir un período claro de formación en el uso de la aplicación, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Finalmente, se sugiere revisar en profundidad todos los aspectos relativos a la privacidad de los participantes. Tal y como se ha comentado previamente, en el caso del presente proyecto de innovación educativa el alumnado no tuvo que hacer públicos sus vídeos en la plataforma TikTok ya que el profesorado utilizó la plataforma Flip (Microsoft, 2023) para almacenar este contenido. Asimismo, al tratarse el alumnado mayor de edad, no fue necesario pedir ni recibir consentimiento firmado de otros representantes legales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto “TikTok como herramienta de enseñanza en Expresión Corporal : estudiando su impacto la motivación, creatividad y habilidades digitales de los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte” (código del proyecto: PIEEE, UV-SFPIE_PID- 2736943)., concedido y financiado por el Vicerrectorado de Transformación Docente y Formación Permanente de la Universitat de València, siendo el tercer curso en el que se ha contado con el apoyo de este organismo para realizar la innovación educativa con TikTok en la asignatura Fundamentos de la Expresión Corporal del Grado en CCAFYD de la Universitat de València.

8. REFERENCIAS

- Berger, V. W., & Zhou, Y. (2014). Kolmogorov–Smirnov Test: Overview. En R. S. Kenett, N. T. Longford, W. W. Piegorsch, & F. Ruggeri (Eds.), Wiley StatsRef: Statistics Reference Online (1.a ed.). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat06558>
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 100302.
- Esteve Mon, F. M., & Gisbert Cervera, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.
- Fasano, G., & Franceschini, A. (1987). A multidimensional version of the Kolmogorov–Smirnov test. *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society*, 225(1), 155-170.
- Hair, J. F. (2009). *Multivariate data analysis*.
- Muñoz, A. R., & Antino, M. (2021). El uso del teléfono móvil en clase y su efecto sobre el engagement académico y el agotamiento: Un estudio de diario en estudiantes universitarios. *European journal of education and psychology*, 14(1), 1-10.
- Ramos, B. L. (2005). Los contenidos de expresión corporal (Vol. 38). Inde.
- Schinca, M. (2010). *Expresión corporal*. Wolters Kluwer España.
- Su, Y., Baker, B. J., Doyle, J. P., & Yan, M. (2020). Fan engagement in 15 seconds: Athletes' relationship marketing during a pandemic via TikTok. *International Journal of Sport Communication*, 13(3), 436-446.
- Vidaci, A., Vega-Ramirez, L., & Cortell-Tormo, J. M. (2021). Development of Creative Intelligence in Physical Education and Sports Science Students through Body Expression. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL RESEARCH AND PUBLIC HEALTH*, 18(10), 5406. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105406>
- Wang, X., Wang, Z., Wang, Q., Chen, W., & Pi, Z. (2021). Supporting digitally enhanced learning through measurement in higher education: Development and validation of a university students' digital competence scale. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1063-1076.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12546>

VÍDEO Y VOLUMEN. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS TRAS LA INCORPORACIÓN DEL VÍDEO EN LAS PROPUESTAS PRESENTADAS POR LOS ALUMNOS DEL GRADO SUPERIOR DE BELLAS ARTES DENTRO DEL ÁMBITO DE LA ESCULTURA

MARÍA DOLORES GARCÍA GONZÁLEZ
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación analiza el uso del vídeo por parte del alumnado del grado de Bellas Artes en dos asignaturas de carácter obligatorio: “Técnicas escultóricas” de primer curso y “Escultura II” de segundo, impartidas en la **Unidad Predepartamental de Bellas Artes de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Teruel y en la facultad de Bellas Artes de san Carlos de la Universitat Politècnica de València** respectivamente.

El trabajo abarca los cursos 2019-2020, 2020-2021 y 2023-24 implicando a 113 estudiantes y tiene como objetivo el mostrar las posibilidades del vídeo como herramienta para adquirir las competencias relacionadas con las asignaturas del área de escultura, así como para la creación de propuestas metodológicas de carácter individual y colaborativo en los centros de enseñanza superiores de Bellas Artes.

El uso del vídeo surge como movimiento artístico en Estados Unidos y Europa a principio de los años 60, viviendo su apogeo en los años sesenta y setenta del siglo XX. Muchos expertos hacen coincidir los inicios del vídeo arte con la salida al mercado en Estados Unidos de las cámaras portátiles de vídeo Sony para uso doméstico permitiendo plantear y aprovechar múltiples aspectos expresivos del movimiento, como la velocidad o la superposición de imágenes, en las grabaciones.

Pero no es hasta la exposición histórica de Video-Skulpture, en 1989, en Colonia, que se consagra el término de *video escultura*. En ella cuarenta y cinco artistas internacionales: Nam June Paik, Bruce Nauman, Wolf Vostell, Bill Viola, Marina Abramovic, Gary Hill, Antoni Muntadas e Ingo Günther entre otros, muestran sus trabajos explorando la materialidad y corporeidad del vídeo a través de la construcción de objetos escultóricos e instalaciones⁸⁸.

En el presente trabajo, el vídeo se propone como un potenciador de otras prácticas de mayor tradición escultórica dentro del grado superior de Bellas Artes. Saliendo del mero objeto escultórico para llegar a un proyecto expositivo con el consecuente desarrollo artístico y personal de una práctica más completa. Entendiendo que el arte contemporáneo es una experiencia interdisciplinar. Acercándonos con ello a los objetivos y competencias que pretenden cubrir las diferentes asignaturas de este campo.

El vídeo arte como género artístico ha crecido en diálogo con las demás disciplinas. Son cada vez más numerosos los ejemplos que muestran como la hibridación de lenguajes facilita la expresividad y la creatividad en cualquier sector por lo que desde los ámbitos educativos merece la pena investigar y apoyar la incorporación de cualquier herramienta que pueda ser un potenciador del hecho artístico facilitando la asimilación de competencias y la salida al mundo laboral del alumnado.

2. OBJETIVOS

Partiendo de estas observaciones se trazan los siguientes objetivos:

- Visibilizar las posibilidades formativas del vídeo dentro de las asignaturas del ámbito de la escultura.
- Compartir las propuestas planteadas por los alumnos a lo largo de diferentes cursos para poner en valor el uso del vídeo y la instalación como herramienta de aprendizaje de lo escultórico.

⁸⁸ En la actualidad podemos encontrar el término de videoarte, vídeo experimental o arte audiovisual aplicado a todas aquellas formas de expresión que se basan en el uso de la tecnología del vídeo como medio visual y audible.

- Analizar la adecuación del uso del vídeo según los criterios de evaluación, la adquisición de competencias y los resultados de aprendizaje de las asignaturas objeto de estudio.
- Facilitar su inclusión en proyectos colaborativos de carácter transversal.
- Acercar la materia a una mirada actual. Ampliando los planteamientos de las asignaturas relacionadas con prácticas visuales que incorporen el vídeo.
- Minimizar la tasa de rechazo por parte del alumnado de primer y segundo curso ante asignaturas técnicas obligatorias orientadas a prácticas de gran tradición escultórica.

3. METODOLOGÍA

El proyecto parte de una metodología de investigación mixta con una participación directa en el proceso de recopilación y evaluación de los datos obtenidos como docente a lo largo de los tres cursos académicos incluidos en el estudio.

El grupo de muestra abarca a 113 estudiantes universitarios del grado superior de Bellas Artes de primer y segundo año en dos de las asignaturas ofertadas por el área de escultura de carácter troncal y obligatorio. Los estudiantes muestran un perfil mayoritariamente joven, de entre 18 y 22 años, con un nivel adquisitivo medio-alto y fácil acceso a las nuevas tecnologías.

La toma de datos se ha realizado a través de los proyectos presentados por los estudiantes. Dichos proyectos han sido tutorizados desde su inicio y durante su realización e incluyen una presentación verbal y física del ejercicio en un espacio expositivo habilitado para ello. Cada uno de los ejercicios se completan con un dossier a modo de memoria del proceso creativo llevado a cabo por parte del estudiante. Esto se repite para cada uno de los bloques de contenido en los que se divide la asignatura.

El análisis de los resultados obtenidos se ha realizado tomando como punto de partida la guía didáctica de la asignatura. Las competencias y resultados

de aprendizaje de esta se han desglosado y repartido por cada uno de los bloques temáticos en los que se divide la materia quedando recogidos en las rúbricas de evaluación que se rellenan a la entrega de cada memoria.

La valoración de los materiales obtenidos se ha hecho a través de la observación directa del proceso constructivo-creativo seguido por cada estudiante confrontándolo con los ítems de cada una de las rúbricas. La interpretación de los resultados extraídos, así como de las diferentes valoraciones de las obras plásticas realizadas se presenta en el apartado de las conclusiones.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos para este estudio parten de las propuestas presentadas por los alumnos a lo largo del año académico de los cursos 2019-2020, 2020-2021 y 2023-24. Dichas propuestas responden a los planteamientos presentados por el docente en clase siguiendo las guías docentes de ambas asignaturas.

4.1. ASIGNATURAS REFERENCIADAS

La asignatura de Técnicas escultóricas, materiales y procedimientos, es una asignatura obligatoria del primer curso del grado en Bellas Artes. Con una carga de 6 créditos impartándose durante el primer cuatrimestre una vez a la semana en sesiones de 4 horas siendo, junto con la asignatura Volumen I, la primera toma de contacto con el lenguaje escultórico por parte del alumnado de nuevo ingreso.

Escultura II, es una asignatura obligatoria de segundo curso y cuenta con una carga lectiva de 15 créditos divididos en partes iguales entre la teoría y la práctica. Dicha asignatura se imparte durante todo el año académico en dos sesiones semanales de 3 horas cada una.

Aunque el número de horas lectivas difiere considerablemente, ambas asignaturas comparten planteamientos y directrices muy similares al priorizar el contenido técnico de la asignatura con el objetivo de dotar al alumnado de los conocimientos necesarios para afrontar el uso de los materiales planteados a lo largo de las diferentes propuestas con seguridad dentro de los talleres de escultura.

Tanto las competencias generales, como las transversales y específicas se centran en la adquisición de las habilidades necesarias para la materialización de la propuesta escultórica, tanto en su resultado formal como en su planteamiento discursivo. Resolviendo las dificultades inherentes a la creación, trabajando la creatividad e innovación apoyándose en el trabajo en equipo y señalando la importancia del análisis, evaluación y autocrítica del propio trabajo y del de los demás. Variando en el número de sesiones dedicadas a cada proyecto, número de ejercicios preparatorios, tamaños, número de técnicas obligatorias o dificultad del ejercicio.

El programa de la asignatura de Técnicas escultóricas, materiales y procedimientos hace hincapié en la importancia del conocimiento de los procesos de las técnicas escultóricas básicas, el funcionamiento de las herramientas y máquinas utilizadas y las principales propiedades de los materiales empleados. Dividiendo su programa en bloques de contenido técnico para procesos sustractivos, constructivos y de vaciado pasando el discurso a abordar un segundo plano.

Mientras que el programa de la asignatura de Escultura II recoge las manifestaciones de la escultura del siglo XX y la escultura contemporánea a través de cuatro bloques de contenido teórico. Abordando las estrategias, las propuestas creativas, las habilidades técnicas y el empleo de materiales a partir del objeto, la arquitectura, el cuerpo y la naturaleza.

La TABLA 1 pone de manifiesto la relación de contenidos de bloques temáticos y técnicos con relación a los materiales y técnicas asociadas a los diversos bloques. Los diferentes apartados son combinables facilitando al docente lanzar una propuesta de *ejercicio a la carta*.

Los ejercicios planteados a lo largo de las asignaturas o bien se dividen en bloques temáticos o técnicos. Ambos bloques se relacionan entre sí llevando asociados una serie de materiales y técnicas para asegurar que, en cada práctica, el alumno resuelve y adquiere determinadas destrezas.

TABLA 1: *Desglose de bloques de contenido, materiales y prácticas de las asignaturas especificadas*

BLOQUES TEMÁTICOS		MATERIALES ASO- CIADOS	PRÁCTICAS ASO- CIADAS
Escultura y objeto			
Escultura y cuerpo			
Escultura y naturaleza			
Escultura y arquitectura/espacio			
BLOQUES TÉCNICOS	Instalación	Barro	Unión
Técnicas aditivas		Escayola	Pulido
Técnicas sustractivas		Alginato	Modelado
Técnicas constructivas		Papel	Positivado
Técnicas de vaciado		Cartón	Repaso
			Pulido

Fuente: elaboración propia

En la sesión correspondiente al inicio de cada uno de los bloques en los que se articula la asignatura se procede a presentar los ejercicios evaluables cuya superación se requieren para aprobar. Facilitando al mismo tiempo unas estrategias creativas que se irán ajustando a las propuestas presentadas por los alumnos en sucesivas tutorías. Completando los conocimientos técnicos necesarios para abordar la problemática de los trabajos en pequeñas prácticas de clase de carácter grupal e individual.

TABLA 2. *Características de las fases que configuran el proyecto presentado por el alumno*

PROYECTO		
CARACTERÍSTICAS	ESTRATEGIAS	PLANIFICACIÓN
N.º de ejercicios a presentar Medidas Materiales Técnicas asociadas Conocimientos necesarios Registro y memoria proceso creativo	Conceptuales Reformulaciones Variaciones contexto/función	Plazos N.º de sesiones Compra de material Transporte Horario del taller Tiempos de secado
	Visuales. Repetición Acumulación Deformaciones.	Entrega: Hora, lugar, desplazamiento, montaje, presentación, ficha técnica, desmontaje almacenamiento.

Fuente: elaboración propia

La TABLA 2 hace referencia a las fases en las que se divide el trabajo del estudiante a la hora de desarrollar su proyecto personal y que parte de las características propias de cada bloque. Las diferentes propuestas

deben de orientarse siguiendo una serie de estrategias tanto discursivas como visuales dentro un plan de trabajo.

4.2. USO DEL VÍDEO EN LA DOCENCIA

Mediante el formato del vídeo el docente puede ampliar o consolidar temario a nivel técnico registrando previamente el uso de determinada maquinaria o indicando el modo correcto de trabajar cierto material. Esto genera un contenido específico muy valioso para la asignatura, que puede ser utilizado y revisado por el alumno en la medida en la que lo necesite, pudiendo complementarse o ampliarse por el docente según las necesidades de cada grupo.

Este aspecto puede desarrollarse tanto dentro como fuera del aula. Las plataformas digitales facilitadas desde el ámbito universitario permiten su uso como soporte teórico y documental ayudando a la asimilación o ampliación de contenidos. Sacando la clase *fuera del aula* proporcionando de este modo cobertura a las diferentes realidades de los estudiantes y aligerando la carga teórica de unas aulas que, en muchas ocasiones, están poco acondicionadas. De manera diferida o directa el formato del vídeo permite establecer una conexión con el espectador que no se da con otros soportes.

4.3. EL VÍDEO ARTE. CLASIFICACIÓN Y REFERENTES

Dentro del material facilitado por el docente debemos remarcar las obras de artistas consagrados que trabajan en el ámbito de la vídeo escultura o el vídeo arte y que orientan al estudiante en las posibilidades plásticas y discursivas de este medio en cada uno de los ejercicios a evaluar.

Las propuestas y acciones de otros artistas contemporáneos permiten acceder a unas estrategias de análisis formal y discursivo por parte del alumno que le ayudan a interiorizar y dar uso a tales contenidos. De ahí la relevancia de hacer visibles estas propuestas ya que el conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación en el arte ayudan a la desarrollo de las metodologías creativas asociadas a cada lenguaje artístico.

Para Senra Barja, A. (2019) el vídeo se puede utilizar como una herramienta más dentro de la práctica artística al poder repensarse como

pintura (pintura de luz), escultura, performance o instalación. Debemos igualmente señalar que mientras el vídeo codifica la imagen en luz y la vuelve etérea, la *imagen-luz* se puede proyectar en muros, fachadas y estructuras arquitectónicas dialogando con el espacio urbano, la vídeo escultura, sin embargo, sedimenta esta imagen materializándola como parte de un objeto tridimensional volviéndola a un estado físico de *imagen-materia*.

4.3.1. Clasificación

Con relación a las obras referenciadas mostradas a los estudiantes podemos establecer algunas modalidades procesuales con características similares. Esta clasificación nos ayuda a comprender las estrategias creativas utilizadas para su creación.

Ofrecer una pequeña cartografía del lenguaje híbrido que articulan las nuevas tecnologías en las artes plásticas, escénicas y audiovisuales nos permiten repensar los principios estéticos (afectividades) y las nuevas formas de relación social afectadas por los discursos establecidos por las manifestaciones artísticas contemporáneas (Gómez, 2015).

Agrupar las modalidades de esta disciplina por características nos ayuda a comprender los objetivos buscados por los vídeo artistas (*Vídeoarte: quién, desde cuándo y para que*), diferenciando entre:

La *vídeo-acción* se relaciona con las *performances* y las micro acciones. Pudiendo ser realizadas delante de un público o en espacios más controlados. Siendo en todo caso documentadas para su posterior visualización.

El artista Oliver de Sagazán se define como pintor, escultor, *performer* y director. Ha realizado más de 300 actuaciones en veinte países diferentes. Sus *performances* han dado lugar a numerosas colaboraciones con artistas de todo el mundo (Figura 1).

El *vídeo experimental* indaga en el lenguaje propio de la imagen en movimiento, así como en sus características expresivas y formales. Durante los años sesenta representó una importante vertiente crítica en lo

social y político, dando lugar a imágenes con intencionalidad estética y contenido reivindicativo (Martínez, 2014).

La *vídeo instalación o vídeo escultura* lleva incorporada o se sirve de uno o varios aparatos de reproducción de imagen electrónica como elementos del montaje o de la elaboración de dicha instalación o escultura.

Nam June Paik es pionero en esta área usando y manipulando el vídeo, el monitor de televisión y la radio en la elaboración de objetos escultóricos. El coreano se sirve del mundo de la imagen, así como de las posibilidades expresivas del televisor como objeto, explotando con maestría los nexos entre imagen e información. En dichas “esculturas” cada monitor ofrece una imagen de vídeo previamente decidida y manipulada por el artista.

FIGURA 1. *Oliver de Sagazán. Transfiguration.*



Fuente: <https://bit.ly/3zXJE5Z>

La obra que aparece en la Figura 2, *Autopista eléctrica* de 1965, muestra un claro ejemplo de ello. La instalación está compuesta por un vídeo-

panel con televisores dispuestos a distintas alturas tomando como referencia la disposición de los televisores en las tiendas. Todos ellos están enmarcados con tubos de neón de colores formando el mapa de los Estados Unidos. Las diferentes pantallas ofrecen series de imágenes rápidas y llamativas vinculadas a los conflictos bélicos siendo una obra con una evidente lectura crítica.

El artista desarrolló una práctica interdisciplinar y colaborativa en la que se anticipaba a la creciente importancia de los medios de comunicación y las tecnologías de la información.

FIGURA 2. Nam June Paik. *Autopista eléctrica* 1995. *Este título se considera hoy una predicción sobre las comunicaciones en la era de Internet.*



Fuente: <https://bit.ly/3TkdzM6>

Para Martínez (2014) a esta clasificación también debemos añadir la de *video expandido* donde un sistema provoca la acción de expandir o proyectar la imagen siendo esta acción la que genera un espacio de confluencia híbrido e inclusivo que se recoge e incorpora en la instalación u obra.

El artista Tony Oursler, entre otros, explora la expresividad de la imagen en movimiento proyectada sobre un objeto estático, como bolas de plástico o muñecas, creando juegos siniestros como en *Crying Doll* (1993) o *Criminal Eye* (1996-1997.) En *Number Seven, Plus or Minus Two* (Figura 3) vemos la imagen de una de sus instalaciones. En ella se pretende indagar sobre los límites de la capacidad de la cognición humana.

FIGURA 3. Tony Oursler. *Number Seven, Plus or Minus Two*



Fuente: <https://bit.ly/3TkdzM6>

Dentro de esta categoría encontramos también las obras realizadas con la técnica del vídeo mapping basada en la animación 2D y 3D. Gracias al uso de proyectores de vídeo se despliegan animaciones o imágenes adaptadas a la forma de las estructuras escultóricas o arquitectónicas reales sobre las que se proyecta.

Esta proyección nos permite recrear escenografías completas que pueden cambiar rápidamente convirtiéndose en un recurso muy demandado para teatros y eventos de diferente índole. Son habituales en los espectáculos realizados sobre los edificios monumentales muchas veces acompañados de sonidos o música.

Para Senra (2019) un ejemplo de ello es la pieza de Pablo Valbuena *Quadratura*, una espectacular proyección sitespecific⁸⁹ de vídeo mapping en la arquitectura de la sala Abierto por Obras de Matadero Madrid, en que resaltan los elementos arquitectónicos, redibujándolos y creando nuevos espacios virtuales (Figura 4).

FIGURA 4. Pablo Valbuena, *Quadratura*, 2010



Fuente: <https://bit.ly/4eFhZWN>

Las diferentes categorías pueden a su vez complementarse obteniendo una suma de registros como en el proyecto *Body Press* (1972), del artista Dan Graham (Figura 5) en el que personas desnudas en el interior de un cilindro de cristal graban desde el propio cilindro. A partir de aquellas tomas Graham monta una película de veinte minutos con la que reflexiona sobre la identidad y la vigilancia en las ciudades. Los trabajos de Dan Graham se relacionan así tanto con el vídeo arte como con la escultura.

En la actualidad los avances tecnológicos han hecho que la imagen esté presente en muchos ámbitos hasta hace poco impensables de la vida pública y privada. Este hecho no solo pone de manifiesto el valor de la imagen en nuestra cultura occidental fuertemente marcada por su carácter

⁸⁹ El arte site-specific es una obra de arte creada para existir en un lugar determinado. Por lo general, el artista tiene en cuenta la ubicación al planificar y crear la obra de arte.

visual, sino que también nos indica la necesidad de aprovechar, como artistas y docentes, los nuevos lenguajes expresivos que se presentan.

Como afirma Senra (2019) desde los monitores de televisión con forma de cubo que se incorporaban a las primeras piezas de vídeo esculturas como pesados aparatos de formato 4:3, a las actuales pantallas planas e interactivas digitales, pasando por los complejos programas de *software* informático o la tecnología LED, vemos como el artista conceptual adapta sus creaciones a las nuevas posibilidades expresivas.

Un ejemplo de ello es la cinta sin fin del artista Aristarkh Chernyshev del 2014 (Figura 6), o la obra de Jaime Plensa Crown Fontaine del 2004 (Figura 7). Estas piezas comparten una naturaleza interactiva de arte público y vídeo escultura. Donde la imagen se descubre a través de una pantalla compuesta por diversos paneles. En ambos casos, la transformación de la imagen ha sido generada por un *software* informático utilizándose tecnología LED RGB para las imágenes.

FIGURA 5. Dan Graham. *Body Press*, 1972. El cilindro mostraba un espejo en su interior siendo transparente al exterior. La cámara de vídeo apretada sobre la persona que se encuentra en su interior obtiene tomas del cuerpo fragmentado que es lo que ven los espectadores.



Fuente: <https://bit.ly/3TkdzM6>

La pieza de Plensa, cuenta además con una estructura de vídeo pared o vídeo *Wall* geométrica mostrando una misma imagen final que se presenta fragmentado en varias pantallas. Otras opciones podrían mostrar una superficie asimétrica de proyección o recurrir a un vídeo diferente en cada pantalla. Como podemos ver las opciones son múltiples.

FIGURA 6. Aristarkh Chernyshev. "Userpic" 2014. Exhibida por primera vez en el Festival Internacional Circle of Light de Moscú, la escultura de vídeo es un monumento a las obras maestras históricas del arte en todo el mundo.

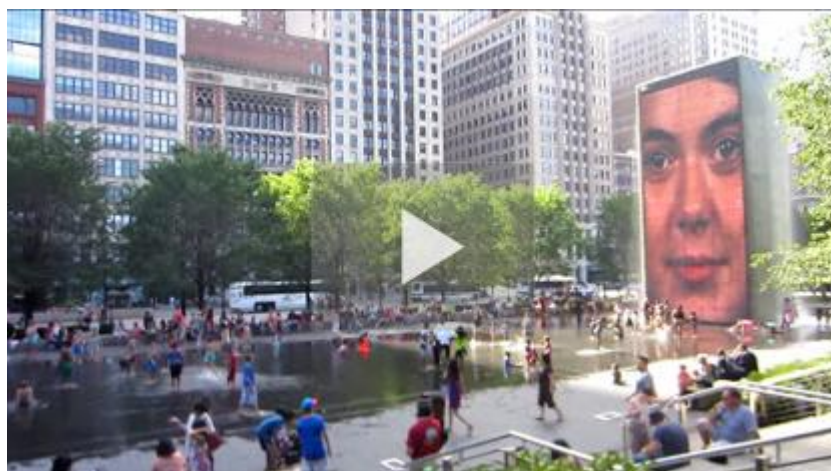


Fuente: <https://bit.ly/4h2b3Vc>

En cualquier caso, se puede apreciar como los artistas colaboran con distintas ramas para crear piezas que no podrían cobrar vida de otra forma. En la obra de queja titulada *Color of Reality* la artista Alexa Mea usa la danza, la *performance* y la pintura para crear una obra unificada que podemos ver en forma de vídeo⁹⁰.

⁹⁰ Alexa Mea también registra el trabajo realizado detrás de las cámaras mostrando la transformación de los artistas invitados en pinturas de 2D. Siendo un claro ejemplo de las múltiples posibilidades del vídeo dentro de un mismo proyecto: <https://bit.ly/483qEQ4>

FIGURA 7. *Plensa, (2004). Crown Fontaine.*



Fuente: <https://bit.ly/3UaMBqW>

Como en cualquier otra disciplina del arte contemporáneo, la vídeo escultura se caracteriza por la hibridación de medios y técnicas. No solo estamos hablando de la imagen en movimiento, también nos referimos a objetos tridimensionales, piezas escultóricas, fotografías, dibujos o pinturas que construyen auténticos collages multimedia. Esta nueva escultura multimedia amplía las posibilidades de percepción e interacción entre el espectador y el objeto-espacio tridimensional con el que se encuentra.

5. DISCUSIÓN

Tras una revisión inicial del material recopilado durante los tres años académicos podemos hacer una primera valoración en la que destacamos que:

- En torno a un 23% del alumnado ha utilizado el vídeo en algún momento del proceso creativo.
- Existe una gran variedad en los planteamientos referidos al uso del vídeo dentro de las diferentes propuestas.
- Los ejercicios que utilizan el vídeo, en cualquiera de sus categorías, para su evaluación final muestran un fuerte carácter interdisciplinar involucrando otras asignaturas que trabajan el vídeo o la fotografía.

- La mayor parte de los trabajos videográficos se presentan a título individual, aunque han contado con la colaboración del resto de compañeros en alguna de sus fases: adquisición y manipulación de material, carga de equipos, montaje, iluminación, desmontaje...
- Los ejercicios se ajustan en gran medida a los objetivos planteados en las guías docentes de las diferentes asignaturas favoreciendo la adquisición de las competencias.

A continuación, se comentan los ejemplos más destacados del uso del vídeo por parte de los estudiantes utilizando la clasificación mencionada en el punto 4.3.1.

5.1. VÍDEO ACCIONES

Los vídeos que se agrupan dentro de este supuesto nos acercan a momentos íntimos de reflexión a los que no tendríamos acceso de otra forma quedando registrados gracias al uso del vídeo.

En la Figura 8 se muestra un fotograma del trabajo realizado para el bloque de Escultura y Espacio realizado durante el confinamiento. La alumna estuvo registrando la misma acción repetida durante los treinta días que duró el estado de alarma para mostrarla después en un vídeo editado.

El fotograma que vemos en la Figura 9 corresponde a un trabajo que aborda el tema de los trastornos alimenticios con una propuesta performativa para el bloque de Escultura y Cuerpo. El vídeo se proyectó de manera cíclica en la sala de exposición durante la evaluación de la pieza potenciando la carga emocional que va implícita en esta problemática.

Este trabajo pone en relevancia la facilidad con la que el vídeo recoge la realidad social existente al mostrarse más accesible a las nuevas generaciones ya que es una experiencia que se ajusta a su entorno con mayor rapidez que otras prácticas artísticas.

La Figura 10 muestra el trabajo de otra estudiante realizado durante el periodo de confinamiento proclamado por el estado de alarma también para el bloque de Escultura y Espacio. Esta alumna transformó su cuarto forrando todos los elementos de su interior con folios de color blanco,

haciendo alusión a una tortura conocida como *tortura blanca*, en la que se aísla a los individuos durante largas temporadas de tiempo en espacios blancos privados de todo estímulo con el objetivo de arrebatarles su identidad.

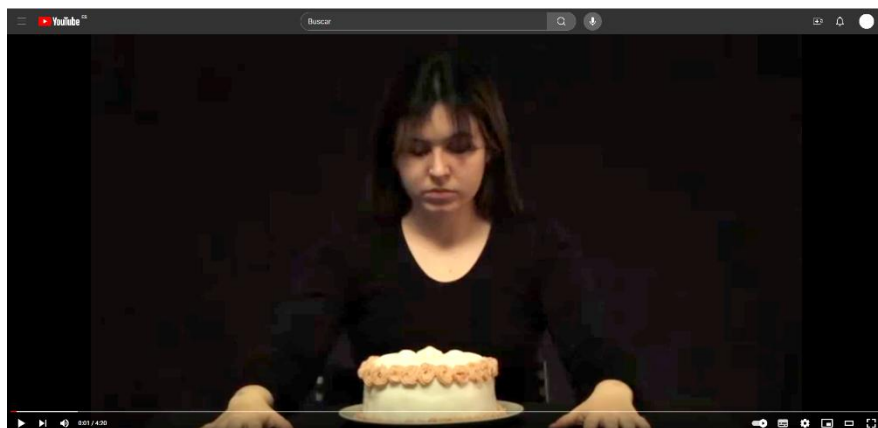
Estos trabajos son un claro ejemplo de cómo el arte contemporáneo se ve ante el compromiso de un diálogo interdisciplinar, borrando las fronteras tradicionales entre las diferentes disciplinas.

FIGURA 8. Carracedo, (2021). *Confinamiento*. Escultura y espacio. Escultura II. Curso 2019-20



Fuente: Carracedo (2020) *Confinamiento*. Escultura y espacio. Memoria

FIGURA 9: Tierraseca, (2021). *Escultura y cuerpo*. Escultura II. Curso 2020-21



Fuente: Tierraseca (2021) *Escultura y cuerpo*. Memoria.

FIGURA 10: Castro, (2020). *White room*.



Fuente: Castro (2020). *White Room*. Escultura y espacio. Memoria.

5.2. VÍDEO EXPERIMENTAL

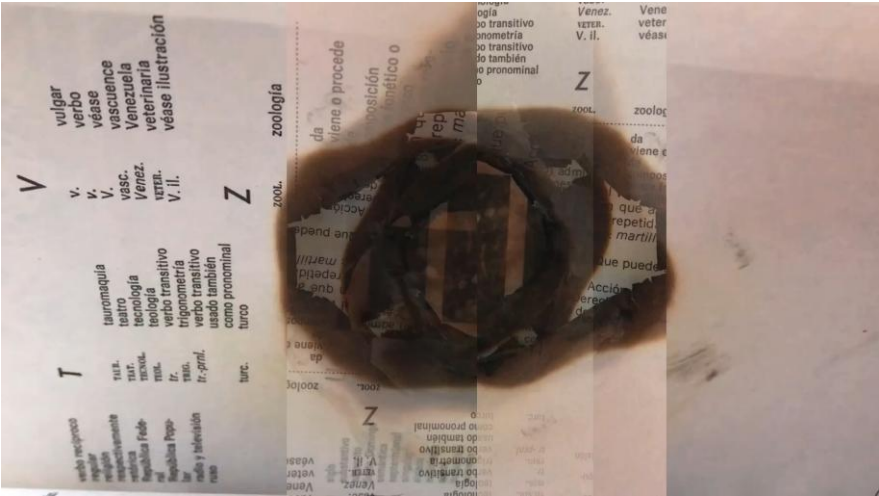
El vídeo experimental se pone especialmente de manifiesto en aquellas obras que exploran los elementos del lenguaje visual televisivo y que utilizan el vídeo como un lienzo en blanco donde descubrir los efectos visuales que pueden conseguirse mediante las técnicas manipulativas físicas o de postproducción.

Las prácticas y estrategias expresivas, narrativas y poéticas permiten al estudiante trabajar con gran libertad en sus propios proyectos a través del aprendizaje simultáneo de técnicas digitales de edición y procesamiento digital de la imagen audiovisual.

Son piezas creadas expresamente para existir dentro del soporte visual que las recoge. Espacios creados y recreados que indagan la imagen y su territorio como vemos en las Figuras 11 y 12 imágenes de trabajos con un algo contenido poético en los que el ritmo y la cadencia adquieren especial relevancia. Estas obras fueron creadas para el bloque de Escultura y Espacio.

Ese tipo de trabajos coinciden con lo indicado por González (2016, p. 6) que afirma que las nuevas formas de producción artística oscilan entre dos pilares que caracterizan su nueva condición: lo *relacional*, que refiere a la sociedad, y lo *postproductivo*, que recupera el sentido de trabajar con lo ya hecho, idea que iniciara Marcel Duchamp y su aventura del *ready-made*.

FIGURA 11: Pastor (2020). *Microcosmos. Escultura y espacio. Escultura II. 2019-20*



Fuente: Pastor (2020). *Microcosmos. Escultura y espacio. Memoria*

FIGURA 12: Llorens (2020). *Gnossienne. Escultura Y Espacio. Escultura II. 2019-20*



Fuente: Llorens (2020). *Gnossienne. Escultura y espacio. Memoria*

5.3. VIDEOINSTALACIÓN O VÍDEO ESCULTURA

En la videoinstalación se reúnen diferentes disciplinas por lo que son necesarios múltiples medios para emplazar la obra enfrentándonos en muchas ocasiones de las limitaciones del aula donde se deben evaluar.

Por este motivo además de las consideraciones propias de la pieza se deben tener en cuenta ciertos condicionantes del propio aula, como la contaminación acústica o lumínica, que afectan directamente a la imagen de vídeo y a nuestra experiencia sensorial.

Por este motivo se sugiere desplazar la presentación de las obras fuera del aula taller a un espacio que pueda reunir mejores condiciones expositivas, ayudando con ello a completar la pieza. Este desplazamiento y diálogo con el espacio debe ser considerado por el alumno a la hora de realizar una videoinstalación.

Se hace necesario remarcar la importancia de las cuestiones técnicas asociadas al montaje en el espacio donde las piezas deben de insertarse para poder realizar correctamente la evaluación. Por ello el día de la presentación se facilita el acceso al espacio expositivo reservado para que el alumno ubique su pieza según sus necesidades, estableciéndose un diálogo general con el resto de los compañeros.

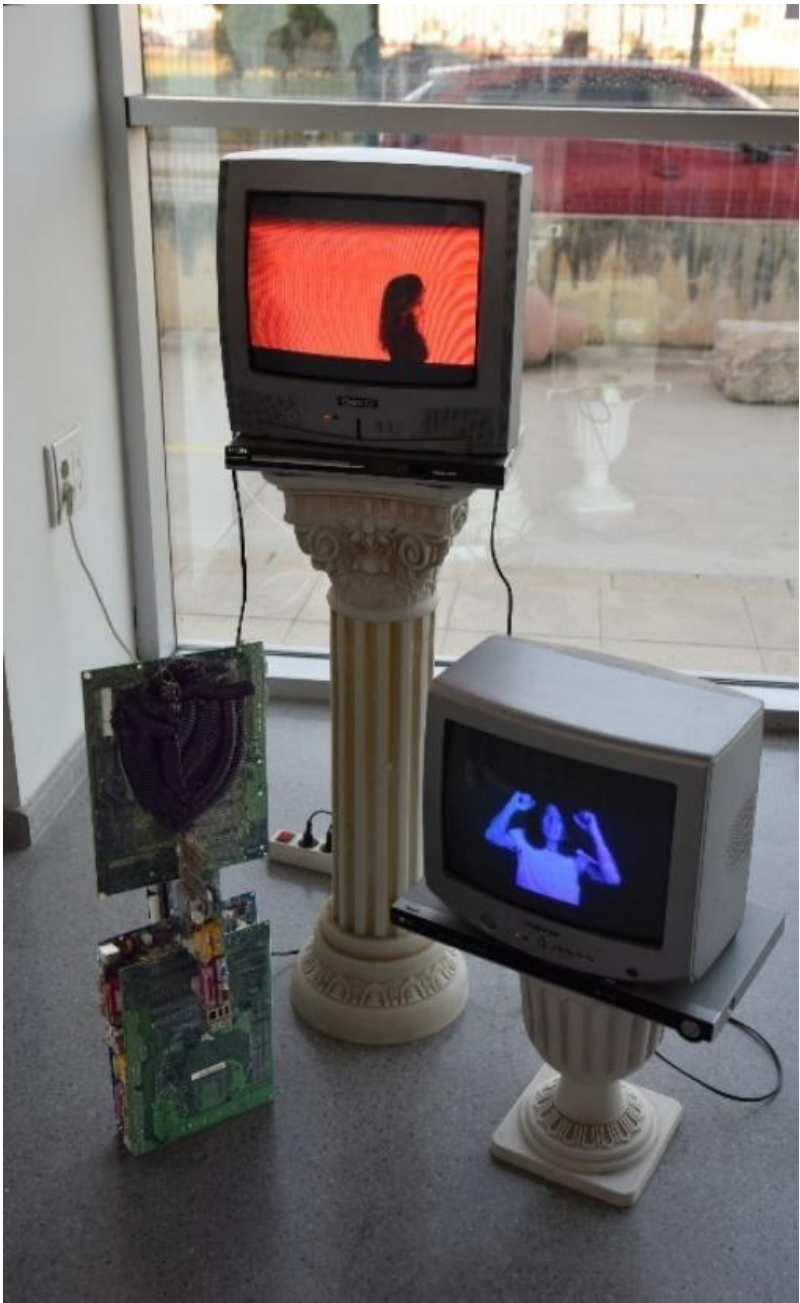
En el trabajo que recoge la Figura 13, perteneciente al bloque de Escultura y Objeto, el estudiante utiliza el vídeo como un elemento poético en su narración ayudándose del color y de la fuerza de la imagen aislada que aparece en la pantalla.

El trabajo de taller por otro lado se centra en una técnica constructiva para la parte metálica que aparece en la instalación y que representa un corazón.

Es importante recordar a lo largo de las diferentes tutorías agendadas con el alumno que el vídeo no debe ser simplemente un componente accesorio o anecdótico. Como bien afirma Senra (2019) todos los elementos que constituyen nuestra pieza deberían tener una razón de ser y aportar valor a la obra.

Igualmente debemos considerar el equilibrio compositivo, las razones estéticas o poéticas por las que el vídeo se incluye en nuestra pieza. No debemos olvidar que la imagen en vídeo, independientemente de cómo se presente, es una imagen bidimensional que estamos incluyendo como parte de una estructura tridimensional.

FIGURA 13: Valero, (2021). *Sentimientos lejanos. Escultura y Objeto. Escultura II. Curso 2020-21*



Fuente: Archivo personal

5.2.1. Proyecciones

Los dos casos que se recogen a continuación pertenecen al bloque temático de Escultura y Cuerpo y muestran un proceso fuertemente escultórico como lo es la elaboración de un molde de escayola del bajo vientre, con su posterior positivado y un registro en cemento de la huella y el tiempo de espera.

El trabajo que recoge la Figura 14 abarca un proyecto colaborativo realizado por tres alumnas. Dicho proyecto se completó el día de la presentación al proyectarse sobre la pieza escultórica un vídeo con una serie de fotografías de otras realidades que se confrontaron sobre la pieza expuesta. El vídeo final del montaje se presentó mediante un código QR en la memoria que se elabora de cada ejercicio y que se entrega días después al día de la presentación.

Se confirma el hecho de que, en el caso de proyectar sobre una pieza modelada, el vídeo actuará como pintura sobre el material escultórico, ejerciendo el papel de pintura en movimiento (Senra, 2019).

FIGURA 14: *García, Angulo y Olaverri (2024). Costuras. Técnicas escultóricas. Curso 2023-2024*



Fuente: *Costuras. Técnicas escultóricas. Memoria*

En la obra “*El plaer*” (Figura 15), registro escultórico y proyección se acomodan de forma que la imagen se materializa, formando una unidad con la pieza de volumen durante su presentación.

Este ejemplo entra en concordancia con lo dicho por Mariani (como se cita en Martínez, 2014) que afirma que en la expansión durante las instalaciones visuales y demás contextos multimedia la imagen se integra dentro de una atmósfera muy estimulante para el espectador. En este sentido la obra tiene que configurarse como ambientación visual, sonora y arquitectónica.

FIGURA 15. Molle (2021). *El plaer*. Escultura y cuerpo. Escultura II Curso 2020-21



Fuente: archivo personal

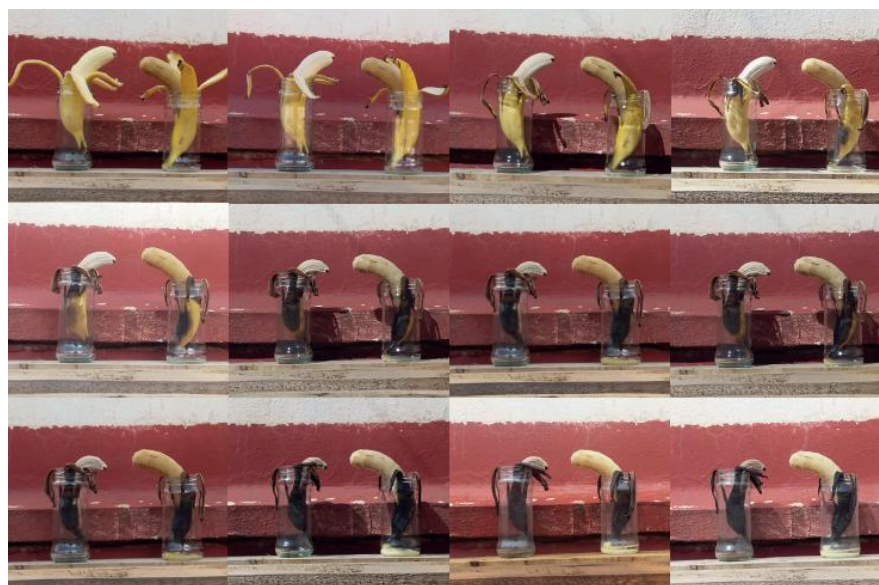
En palabras de Dominique Belloir (como se cita en Santana 2011), las vídeo instalaciones se pueden definir como un sistema de ecos e interrelaciones complejas entre el dispositivo desplegado en un espacio dado y el público que está en el espacio así pues una vídeo instalación está esencialmente basada en el comportamiento del visitante y no podrá existir sin la participación de este.

5.4. TÉCNICA DE STOP MOTION

La animación con *stop motion* utiliza la técnica cinematográfica de fotograma a fotograma, manipulándose físicamente los objetos en cada toma. La técnica crea el efecto de que el objeto se está moviendo al reproducir los fotogramas seguidos durante su proyección en vídeo.

La Figura 16 nos muestra la serie de fotogramas de un trabajo realizado mediante esta técnica para el bloque de Escultura y Objeto. Esta técnica de una forma sencilla, pero eficaz, permite conseguir que elementos cotidianos del día a día cobren vida proyectando aspectos emocionales sobre los mismos al llevarlos al presente.

FIGURA 16: Puertas (2020). Plátano vs plátano. Escultura y objeto. Escultura II. Curso 2019-2020



Fuente: Puertas (2020). Plátano vs plátano. Memoria

En un primer momento no se incluyó esta categoría en la clasificación de los trabajos realizado con vídeo por ser una técnica cinematográfica específica trabajada en otras asignaturas del grado. Su presencia en los trabajos de volumen muestra una vez más la versatilidad de este medio.

5.5. VÍDEO COMO REGISTRO DEL PROCESO

Bien para poner en valor el proceso creativo realizado durante la materialización de la obra o bien para mostrar el estado de esta durante alguna de sus fases de desarrollo, el vídeo se ha utilizado con fluidez por parte del alumnado.

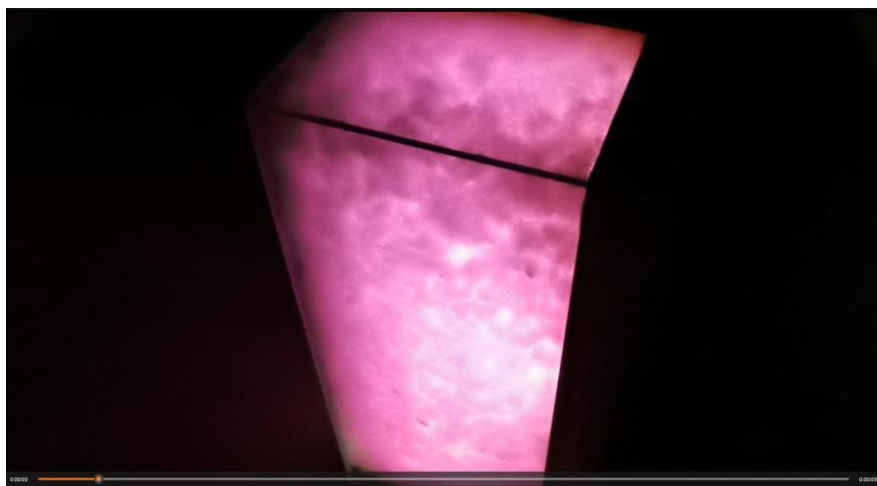
Favorecer su uso por parte de este cubre directamente con uno de los objetivos básicos de la asignatura que hace hincapié en iniciar el manejo de instrumentos auxiliares como cámaras fotográficas, de vídeo y cuadernos, para el registro documental de los procesos de elaboración y de la obra final (Universidad de Zaragoza, 2020).

5.6. VÍDEO COMO REGISTRO DE LA OBRA

Una de las dificultades que más han acusado estos trabajos se da en el momento de la presentación cuando han de evaluarse ya que los espacios habilitados para el examen de las piezas no gozan de las característica de los espacios expositivos, por lo que ciertos condicionantes como la luz incontrolada de ventanas y pasillos, la falta de focos dirigibles o la carencia de enchufes unidos a la necesidad de acopio de un material que no le es propia a la asignatura suponen una dificultad añadida para el estudiante y entorpecen una correcta valoración.

Por ese motivo algunos estudiantes deciden presentar en su memorias los vídeos de sus piezas mostrando entornos más controlados donde se puede mostrar correctamente el efecto perseguido. Este es el caso de la pieza recogida en la Figura 18, que necesita de unas condiciones muy específicas para poder mostrar los efectos lumínicos y sonoros incorporados a su estructura.

FIGURA 18. Wang (2021). *Deconstrucción del cubo. Escultura y arquitectura. Escultura II. Curso 2020-21*



Fuente: Wang (2021). *Escultura y arquitectura. Memoria*

Aunque Bonet (2011) considera que la presencia de un monitor de vídeo o una grabación sonora no garantiza que nos hallemos delante de una videoinstalación, este tipo actuaciones muestra, una vez más, los diversos usos que este formato puede adoptar dentro de la enseñanza poniéndolo en valor como herramienta dentro de las asignaturas de volumen.

5.6.1. Defensa oral de las piezas

El vídeo no solo ha resuelto la problemática puntual del espacio expositivo. También ha supuesto una solución para aquellos alumnos que, por causa justificada, no han podido asistir a las fechas de entrega permitiendo con su envío una valoración más acertada de su trabajo.

En este tipo de vídeos de carácter testimonial, el estudiante, puede efectuar tanto la presentación verbal de su obra como la exhibición de la pieza ofreciendo más información de la que se podría obtener a través de una captura fotográfica.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de las propuestas planteadas en los distintos cursos se ha podido comprobar que el vídeo cumple ampliamente con las expectativas iniciales acercando la asignatura a una mirada actual y minimizando las tasas de rechazo de los alumnos de nuevo ingreso. Dividiendo las conclusiones en tres bloques.

6.1. BLOQUE I: REFLEXIONES SOBRE EL FORMATO VÍDEO

- Medio versátil y cómodo para el alumnado.
- Con un lenguaje visual-emocional muy cercano.
- Ofrece planteamientos básicos con resultados interesantes.
- Permite trabajar fácilmente recursos compositivos.
- Presenta una suma de recursos facilitando la incorporación de otras asignaturas (transversalidad).
- Los problemas encontrados son de tipo:
 - Técnico: lo que va en detrimento de la calidad o de la pérdida de información o acceso a la misma.
 - Organizativo: debido a las necesidades específicas de los espacios expositivos y los elementos de apoyo.

A pesar de ser nativos digitales la falta de conocimientos técnicos se ha hecho patente en la mayoría de los trabajos, por lo que de insertar este medio de expresión en las asignaturas de volumen se recomienda una orientación inicial y una coordinación con otras asignaturas que trabajen tanto la edición como la toma fotográfica o el vídeo.

Por parte del alumnado los diferentes usos para los cuales el vídeo ha sido utilizado son los siguientes:

- Testimonio puntual del trabajo realizado.
- Registro visual el proceso creativo.
- Registro obra final/presentación.

- Vídeo escultura. Soporte/ ampliación obra final.
- Obra final: micro acciones, vídeo arte.
- Obra final: *Stopmotion*.

Bloques como el de Escultura y Espacio o Escultura y Arquitectura presentan más trabajos donde el vídeo es protagonista.

Las circunstancias personales de los estudiantes han condicionado el uso de esta nueva tecnología, siendo especialmente utilizada en aquellas situaciones en las ha sido necesario suplir una relación directa con el docente.

6.2. BLOQUE II. SOBRE LA METODOLOGÍA

- El vídeo proporciona una gran libertad en el planteamiento de los diferentes bloques.
- Ofrece una mayor autonomía al profesor permitiendo una mayor flexibilidad hacia el alumnado.
- Se adapta con facilidad al trabajo en espacios reducidos.
- Facilita la transversalidad y las actividades colaborativas.
- Permite un registro pormenorizado de la obra del alumno.
- Ofrece excelentes resultados en el ámbito educativo.

La búsqueda de una base teórica específica ha permitido establecer conexiones procedimentales en favor del hecho artístico. El vídeo como recurso pedagógico ha tenido buena acogida en clase si bien es difícil concretar su aportación formal fuera de ella, debiéndose tomar acciones de control del visualizado de los contenidos.

Las experiencias de arte colaborativo pueden representar modelos abiertos a un aprendizaje transversal por lo que es fundamental fomentar el trabajo en equipo mediante propuestas grupales.

Es importante prever las cuestiones técnicas que completan la obra escultórica siendo conveniente el plantear espacios expositivos reales

para las entregas. Pudiéndose registrar la propia exposición otorgando una identidad al grupo.

Estamos en una era digital donde se deben establecer nuevas relaciones y donde la nueva escultura multimedia amplía las posibilidades de percepción e interacción con el objeto tridimensional con el espectador. Este determinismo tecnológico se debe valorar y potenciar desde el ámbito de la enseñanza.

6.3. BLOQUE III. SOBRE EL HECHO ARTÍSTICO

Es conveniente aceptar el arte contemporáneo como una experiencia interdisciplinar que puede reunir saberes provenientes de otros campos del conocimiento.

Uno de los retos más importante a los que se enfrentan hoy en día los artistas del área de la escultura es la relación de esta con la tecnología.

La nueva realidad del artista en un ámbito de narrativas y propuestas de arte expandido provoca la necesidad de analizar las diversas creaciones y proyectos que nacen y se desarrollan en este modelo adaptado los nuevos medios a los tradicionales.

8. REFERENCIAS

- Animación stop motion: funcionamiento de la técnica cinematográfica fotograma a fotograma (2024). Funcionalidades de la animación. Adobe.
<https://bit.ly/3XysQM4>
- Bernárdez, C. (2016). Videoarte: quién, desde cuándo y para qué. El rebobinador. Masdearte. <https://bit.ly/3TkdzM6>
- Bonet, E. (2011). El polivideo en plural. Telos nº 9 Monográfico “Video”. Fundesco. 1987.
- Dominique, B. (1981). Video Art Explorations. Cahiers du Cinéma, Hors de série, Editions de L'étoile.
- ESC II-Guía didáctica asignatura 10385- escultura II (2019-2020). Universitat Politècnica de València.
- Gómez, Alonso, R. (2015): Un cruce de caminos artístico (prólogo). Comportamientos artísticos en la era de los nuevos medios: 7-13 Cuadernos Artesanos de Comunicación / 87
- González, R. (2016). La práctica artística contemporánea como experiencia interdisciplinar abierta al aprendizaje transversal. Arte y políticas de identidad. vol 14: 51-68. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria <https://bit.ly/3TiLftQ>
- IDIS. <https://bit.ly/4e8SH2q>
- Información plan docente. 25104. Técnicas escultóricas, materiales y procedimientos (2020/21). Universidad de Zaragoza.
- Los mejores 10 performances de todos los tiempos (2017). Cultura colectiva <https://bit.ly/3XidHgw>
- Martínez Villega, J. (2014) Videoarte Expandido. Espacio de Confluencia entre la Cinematografía y la Escultura. Barcelona. <https://bit.ly/3yYnSyJ>
- Ortiz Sausor, J. (2001). Una propuesta escultórica: videoinstalación y video escultura. Un análisis estructural de la video-instalación y cuatro ejercicios experimentales. <https://bit.ly/3Xie4rq>
- Plensa, J. (2004). Crown Fountain. <https://bit.ly/4edugkp>
- Santana Álvarez, M. I. (2011). Experimentando con la fusión entre escultura y videoarte. Universidad Politécnica de Valencia.
- Senra Barja, A (2019). Más allá de la pantalla: videoescultura, videomapping y videoinstalación. Art Toolkit. Universitat Oberta de Catalunya <https://bit.ly/47iRI2N>

TRIVIART: OTRA MANERA DE ENSEÑAR HISTORIA DEL ARTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

JOSÉ MANUEL ORTEGA JIMÉNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN: LUDIFICACIÓN PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

¿Debemos aprendernos todas las obras de arte que aparecen en las presentaciones? ¿Es necesario conocer un vocabulario artístico tan específico? ¿Qué temas debemos estudiar para el examen? Estas son algunas de las preguntas habituales que los alumnos y las alumnas plantean al profesor durante las clases de Historia del Arte. El objetivo de estas cuestiones es conocer cuál es el grado de dificultad de la asignatura en vista a su superación. Nuestra respuesta pretender ser constructiva ya que les hacemos ver la importancia del aprendizaje de este contenido para su formación como futuros docentes, en su mayoría, de Educación Secundaria. Sin embargo, somos conscientes que no es una respuesta válida para la mayoría de alumnos, y estos puede deberse a varios motivos. En primer lugar, en nuestro caso particular, los discentes pertenecen al Grado de Historia, lo que conlleva que, a algunos de ellos, no les gusta la Historia del Arte porque no aprecian las obras como una fuente igual de válida que otras. En segundo lugar, en un porcentaje elevado, es la primera vez que se enfrentan al estudio de esta asignatura, faltándoles herramientas para abordarlo. Por último, no suelen otorgar importancia a un futuro a largo plazo, por lo que hablar del mundo laboral no implica una motivación.

Una desmotivación por todo lo relacionado con los estudios que suele estar presente en gran parte del alumnado y que los profesores debemos tratar de mitigar en la medida de lo posible a través de un aprendizaje más activo y dinámico. En cierta medida, es importante amoldarnos a la

nueva mentalidad del discente donde prima la inmediatez y la participación (Prensky, 2010, p. 8). Esto no significa que tengamos que rechazar la metodología más tradicional, es decir, las clases teóricas, pues creemos que son necesarias a la hora de abordar los contenidos de la asignatura.

No obstante, entendemos que en ciertos momentos del curso el aprendizaje basado en juegos (ABJ) -físicos o interactivos- puede acrecentar el interés por la asignatura y, por ende, la motivación para su estudio (Burke, 2014, p. 4). Como señala Borrás-Gené (2022, pp.42-43), la ludificación permite “introducir y mantener al sujeto dentro del círculo mágico, y que tenga la sensación de vivir una experiencia de juego”. Compartiendo las palabras de Pérez Gallardo y Gértrudix-Barrio (2021, p. 207), con ello se crea una atmósfera proclive para el aprendizaje del alumnado quien, además, observa como el profesor está actualizando su metodología y esforzándose en adaptarse a un nuevo entorno. Asimismo, la gamificación contribuye a mejorar la relación con otros compañeros, ya que la mayoría de estos juegos se hacen en pareja o en grupos (Egas-Villafuerte et al., 2023, p. 891).

Siguiendo los puntos expuestos por Hunicke, Leblanc y Zubek (2004, s/f.) los juegos educativos deben aportar al estudiantes una serie de impresiones que exponemos a continuación:

- **Sensación de placer:** parece claro que si el alumno muestra una sensación positiva ante la actividad propuesta estará dispuesto a llevarla a cabo con satisfacción.
- **Fantasia:** alejar al discente de la realidad monótona de las clases contribuye a aumentar la motivación.
- **Narrativa:** no se debe llevar a cabo una actividad sin un hilo narrativo. Parte de la fantasía anteriormente citada se consigue con una buena historia y objetivos claros.
- **Reto:** aunque no somos favorables a la competitividad, sabemos que es un factor clave a la hora de proponer juegos didácticos al alumnado.

- **Compañerismo:** disminuimos la competitividad al llevar a cabo actividades grupales donde los estudiantes puedan ayudarse unos a los otros.
- **Descubrimiento:** es importante que los alumnos sientan que están aprendiendo de manera dinámica nuevos contenidos.
- **Expresión:** el autoconocimiento del propio alumnado es, asimismo, una prioridad imprescindible en las actividades de este tipo.
- **Diversión:** no podemos olvidar uno de los pilares principales, el de divertir y entretener, algo que no vemos incompatible con una enseñanza de calidad.

Por tanto, y una vez expuesta la importancia de la motivación en los alumnos a la hora de abordar contenidos, con este artículo queremos dar a conocer la experiencia didáctica que implementamos en el pasado curso 2023/2024 en la asignatura de Historia del Arte I: De las Primeras Manifestaciones Artísticas a la Baja Edad Media de la Universidad de Almería. A través de la adaptación del famoso juego de mesa Trivial® a nuestra asignatura, los discentes profundizaron y asentaron gran parte de su contenido a través de una actividad dinámica y poco frecuente en el ámbito universitario.

2. EL TRIVIAL® COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE: UNA ACTIVIDAD DIVERTIDA Y PEDAGÓGICA

Es curioso como, pese a encontrarnos con una actividad de gran potencial en el ámbito educativo (Torres Martín y García Villanueva, 2014, p. 350), son escasos los ejemplos de implementación de esta herramienta en la Educación Superior. Esto es debido a que, desde nuestro punto de vista, en el ámbito universitario prima, todavía, la metodología tradicional (clases magistrales). Bien es cierto que en los últimos años la Universidad se está adaptando a la nueva realidad de los estudiantes donde prima la rapidez y lo visual, fruto del avance tecnológico.

Pese a esta escasez de ejemplos, queremos mencionar algunos proyectos que nos parecen interesantes. En el 2016, la Universitat Oberta de

Catalunya creó *Quadrivia*, una aplicación en la que los estudiantes podrían acceder al famoso juego de mesa de forma digital. De esta manera debían elegir entre distintas ramas de conocimiento -Derecho, Humanidades o Educación Social entre otras-. A pesar de tratarse de una herramienta útil desde el punto de vista educativo, no se creó para una asignatura, por lo que no abordaba el contenido específico de cara a una evaluación⁹¹. Algunos de los escasos ejemplos que tenemos se dan en el ámbito de las ciencias, concretamente en Farmacia y Enfermería. En el caso del primero, es el propio estudiante el que realiza parte de las preguntas del juego, elemento muy favorable para el aprendizaje (Martín, 2013). En lo que respecta al segundo, se trataría de un juego interactivo (Mancilla et al., 2013). En cualquier caso, los resultados fueron favorables en ambos ejemplos. Más allá de estas citas, no hemos encontrado experiencias didácticas similares en el ámbito universitario, por lo que creemos que nuestra propuesta puede servir como base a otros docentes que quieran incorporar este tipo de gamificación en sus aulas.

Caso contrario ocurre en la Educación Secundaria y el Bachillerato donde contamos con numerosos ejemplos. Así, en primer lugar, queremos destacar *Testeando*, una plataforma que ofrece a los estudiantes infinidad de preguntas clasificadas en los distintos cursos de cada etapa⁹². En nuestro caso, nos interesa 2º de Bachillerato donde se imparte Historia del Arte. La materia está dividida en 14 temas que van desde la Antigüedad Clásica hasta el arte del siglo XX, añadiéndose, además, un test complementario de obras y autores. Puedes elegir varias formas de jugar, bien por temas concretos, bien por materia general, lo que permite utilizar la plataforma a lo largo del curso en diferentes ocasiones.

Interesante es también la experiencia llevada a cabo en el Instituto de Educación Secundaria Andreu Sempere de Alcoy, dirigida a los alumnos de Historia de 4º de la ESO. Lo interesante de esta propuesta es que fueron los propios discentes los que prepararon las preguntas y realizaron el

⁹¹ Universitat Oberta de Catalunya (2016). *Quadrivia: el primer trivial para universitarios*. <http://www.uoc.edu/es/news/2016/251-quadrivia-uoc>

⁹² *Testeando* (2010-2024). *Testando*. <https://www.testeando.es/>

tablero, tarjetas, quesitos y dados⁹³. Con ello, los estudiantes realizaron un doble aprendizaje, por un lado, al elaborar las preguntas de las fichas y, por otro, en el momento en el que se llevaba a cabo la partida.

Algunas de estas experiencias se han plasmado en libros o artículos científicos, siendo magníficas herramientas para los profesores que quieran realizar este tipo de actividades. Destacamos el estudio que coordinó Adal Sempere junto con otros autores en el que se nos proporcionan 74 propuestas prácticas para Educación Física, entre ellas, una adaptación del Trivial® que llevó a cabo Martín Esteban (2022, pp. 111-112) y que puede implementarse en cualquier nivel adaptando el contenido.

Tenemos ejemplos en otro tipo de estudios como es el caso del aprendizaje del español (ELE). Vázquez Mariño (2008, s/f.) señala que este juego puede trabajar todas las destrezas del idioma mediante “una forma amena y entretenida”. Para finalizar nos gustaría destacar que esta actividad se puede adaptar a una gran variedad de contenidos, incluso, para enseñar las normas de un juego concreto. En este sentido nos gustaría destacar una propuesta que nos parece muy interesante, llevada a cabo por Manuel Armenteros, Antonio Jesús Benítez y Diana-Gabriela Curca (2010, pp. 35-48), en la que se enseñan las reglas del fútbol a árbitros y árbitros asistentes mediante un Trivial® interactivo.

Queda, por tanto, demostrada la capacidad de este juego de mesa como herramienta educativa. Se trata de un actividad rápida y divertida que puede adaptarse a distintas materias y etapas conforme al contenido que el profesor tenga que impartir. Un contenido que el alumno podrá interiorizar y comprender de una forma amena, alejando al docente de su tradicional papel como trasmisor de conocimientos.

3. TRIVIART: ADAPTACIÓN DEL JUEGO DE MESA A LAS CLASES DE HISTORIA DEL ARTE

La experiencia didáctica que presentamos se desarrolló en dos sesiones prácticas de la asignatura Historia del Arte I: De las Primeras

⁹³ IES Andreu Sempere (2024). *Trivial histórico*. <https://portal.edu.gva.es/iesandreusem-pere/es/2021/06/04/trivial-historico/>

Manifestaciones Artísticas a la Baja Edad Media del 1º curso del Grado de Historia durante el curso 2023/2024. Recomendamos que la actividad se lleve a cabo en las últimas clases del curso, pues Triviart abarca todo el temario de la asignatura. Es importante decir que esta actividad forma parte de otras muchas que hemos ido implementando a lo largo del curso como WordWall, Quizizz, Edpuzzle o TopWorksheets etc. Sin embargo, queremos señalar que todas ellas se combinan con clases teóricas, ya que consideramos que son necesarias para impartir una serie de contenidos que, de otra manera, sería muy complicado hacer.

Las clases prácticas se dividen en dos grupos formados aproximadamente por 25 alumnos cada uno. Por ello, se emplea una sesión de las prácticas por cada uno de ellos -2 horas-. Una vez establecidos los días y, antes de empezar el juego, dividimos a los alumnos en 6 grupo de entre 5/6 personas (dependiendo de la asistencia), asignándoles un color que corresponde con los “quesitos”. Seguidamente se procede a la explicación de las reglas que comentaremos en la metodología.

En cuanto al material que vamos a utilizar durante la actividad destacamos:

- **Tablero del juego:** este puede ser realizado por el docente con una plantilla personalizada o utilizar el del Trivial®.
- **Tarjetas:** al tratarse del material más importante, debemos emplear gran parte del tiempo a elaborarlo. Debe adaptarse a los contenidos que hemos impartido y que los estudiantes conozcan de antemano.
- **Dado:** se puede elaborar con cartulina o comprar.
- **Quesitos:** se pueden sustituir por tarjetas de colores o, si se prefiere, utilizar los del Trivial®.

En nuestro caso, hemos utilizado los materiales que nos proporcionaba el juego de mesa, adaptando las tarjetas a nuestra asignatura. No obstante, seguimos trabajando en la actividad y hemos elaborado un nuevo tablero personalizado que utilizaremos en los próximos cursos.

4. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

A través de Triviart queremos que los alumnos sean capaces de:

- **Interiorizar y reforzar el contenido** que se ha visto en la asignatura de una manera amena y sin la presión de un aprendizaje memorístico.
- **Trabajar en grupo.** Creemos que es necesario el trabajo en equipo para establecer lazos entre los alumnos, y, de esta manera, posibilitar una mejora en el ambiente del aula.
- **Sentirse motivados** por la asignatura y, por tanto, contribuir a mejorar sus resultados finales en la misma.

Por otra parte, la implementación de esta actividad hará que el docente pueda:

- **Implementar nuevas metodologías** en las aulas universitarias que se combinen con las clases magistrales.
- **Contribuir con esta actividad a que otros docentes** puedan llevarla a cabo, adaptándola a su materia y nivel.
- **Adquirir conciencia** del espacio y tiempo de la Historia del Arte.

En cuanto a las competencias y, basándonos en la guía docente de la asignatura, el alumno será capaz de:

- **Interpretar y analizar** las sociedades en su dimensión espacio-temporal.
- **Adquirir conocimientos** de evolución histórica.
- **Reconocer** de forma crítica la diversidad histórica y cultural.
- **Conocer y comprender** la aplicación y utilidad de los conocimientos de la Historia del Arte en el estudio de la Historia.

5. LA METODOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD

Como se ha señalado en numerosas ocasiones, esta propuesta educativa tiene como principal objetivo que el alumno interiorice y refuerce los contenidos que hemos impartido a lo largo del curso de una forma amena a través del juego. Por tanto, Triviart forma parte de la técnica de aprendizaje que denominamos ludificación o gamificación.

Trivial® es un juego de mesa que conocen todos los alumnos y que puede adaptarse a distintas materias y asignaturas. Nosotros hemos optado por la versión física del juego por considerar que crea una atmósfera en clase más favorable para el aprendizaje. No obstante, se puede trasladar a una versión en línea con generador de preguntas, aunque, desde nuestro punto de vista, resulta algo más impersonal. En definitiva, los discentes deben sentir que esta actividad es útil a la hora de adquirir conocimientos. Además, también debemos ser conscientes que su objetivo principal es superar la asignatura, por lo que hay que ajustar las preguntas a los posibles temas de examen.

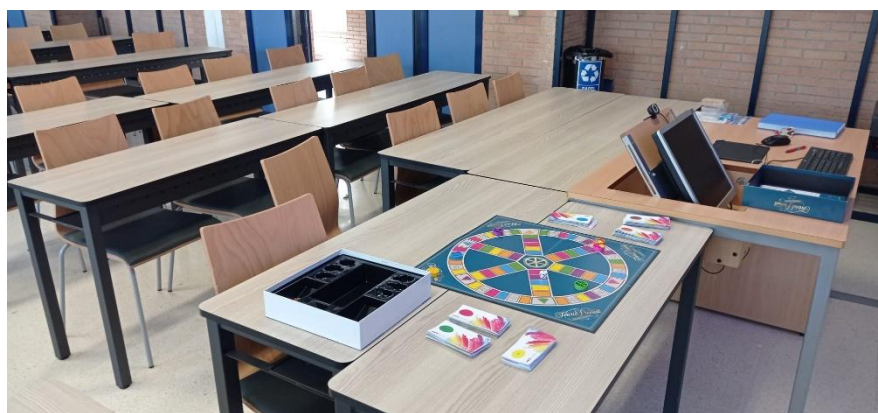
6. EXPERIENCIA DIDÁCTICA: TRIVIART

En este estudio se presenta la experiencia didáctica que llevamos a cabo en el primer curso del Grado de Historia de la Universidad de Almería en la asignatura de Historia del Arte I: De las Primeras Manifestaciones Artísticas a la Baja Edad Media. La duración es de 2 horas aproximadamente, lo que nos permite aclarar dudas en momentos puntuales mientras los alumnos realizan la actividad. En el Triviart es imposible abarcar todos los temas de la asignatura, por lo que aquellos que no se incluyen en el juego son trabajados a través de actividades interactivas y de diversas lecturas. Los temas se reparten de la siguiente manera:

- Prehistoria (color azul)
- Mesopotamia (color morado)
- Egipto (color amarillo)
- Grecia (color naranja)
- Roma (color rosa)
- Al-Ándalus (color verde)

Antes de explicar las reglas es aconsejable saber que necesitamos un espacio amplio donde las mesas y sillas puedan moverse. En nuestro caso, decidimos que los alumnos se colocaran alrededor de la mesa en la que estaba el tablero. El profesor será el encargado de leer las preguntas que vayan saliendo, de esta manera, dirige la actividad para que se desarrolle de forma correcta.

FIGURA 1. *Disposición del juego en el aula*



Fuente: fotografía del autor

Una vez preparado el espacio, dividimos a los alumnos en seis grupos de 5/6 personas (dependiendo del número de discentes). En principio, si llegan a un consenso, son los propios grupos lo que pueden elegir el color. El orden de juego se hará a través del dado, siendo el primer grupo en participar aquel que saque un mayor número y así sucesivamente. El equipo al que le toque participar tirará el dado, eligiendo un color y procediendo a la lectura de la pregunta de la tarjeta. Se seguirá jugando hasta que se falle la pregunta, momento en el que se pasará el turno a otro grupo. El objetivo del juego es conseguir los seis quesitos para, después, dirigirse a la casilla central y contestar seis preguntas de cada uno de los temas.

Hemos creado distintos tipos de tarjetas para, de esta manera, abarcar el máximo contenido posible:

- **Vocabulario artístico:** en ellas hacemos referencia a definiciones o palabras que son necesarias para superar una asignatura de estas características. Así, para nosotros es importante que distingan, entre otras cosas, los elementos arquitectónicos, los tipos de esculturas, los tipos de relieves o las técnicas pictóricas. Debemos señalar que gran parte de las sesiones de las prácticas se dedican a conocer términos artísticos para que puedan realizar de forma correcta el comentario de una obra.
- **Artífices de las obras de arte:** salvo en el tema dedicado a Grecia donde vemos figuras tan interesantes como Mirón, Policleto, Fidias, Cefisódoto, Escopas, Praxiteles, Lisipo, Calícrates, Ictinos o Mnesicles, la mayoría de ellas conocidas por los alumnos, una de las características principales de la asignatura de Historia del Arte I, es la escasez de nombres de artistas si se compara con Historia del Arte II (siglos XVI-XXI). Por este motivo hemos considerado necesario hacer referencia a otros artífices menos nombrados, pero igual de importantes, destacando a Imhotep (recinto funerario de Saqqara), Hemunu (pirámide de Keops), Senmut (templo de Hatshepsut), Tutmés (busto de Nefertiti), Apolodoro de Damasco (Panteón), Chafar (ampliación Mezquita de Córdoba) o Ali al-Gomari (supervisor de la construcción de la Giralda de Sevilla).
- **Promotores y mecenas:** el patronazgo artístico es una parte esencial de la asignatura, algo que nos gusta recalcar dando protagonismo a los promotores de las obras. Así, destacamos personalidades como Gudea de Lagash, Zoser, Hatshepsut, Ramsés II, Pericles, Alejandro Magno, Augusto, Livia, Trajano, Abd al-Rahman III o Yusuf I, entre otros.
- **Obras de arte:** un elemento básico para superar la asignatura es reconocer y comentar 10 obras de arte en el examen final. Más allá de las actividades interactivas que se llevan a cabo, a modo de tarjetas de memoria, el Triviart pretende señalar cuáles son las más importantes.

7. EJEMPLOS DE PREGUNTAS EN LAS TARJETAS DE TRIVIART

Prehistoria

1. *¿A qué hace referencia el termino esteatopigia?*
 - a. Bulto redondo
 - b. Sensación de Volumen
 - c. Protuberancia de glúteos y senos**
 - d. Geometría
2. *En el arte levantino encontramos escenas pictóricas que representan la vida cotidiana.*
 - a. Verdadero**
 - b. Falso
3. *¿Dónde se localiza Stonehenge?*
 - a. Alemania
 - b. Irlanda
 - c. Inglaterra**
 - d. Canadá
4. *¿Qué nombre recibe la siguiente figurilla? (en la tarjeta aparece la imagen de la obra que tienen que reconocer).*
 - a. Laussel
 - b. Lespugue**
 - c. Willendorf
5. *Si hablamos de Altamira hablamos del...*
 - a. Paleolítico Medio
 - b. Paleolítico Superior**
 - c. Neolítico
6. *Los hombres de la Prehistoria utilizaban minerales naturales como colorantes.*
 - a. Verdadero**
 - b. Falso
7. *El Paleolítico superior se desarrolla durante el periodo de glaciación Würm III.*
 - a. Verdadero**
 - b. Falso

8. *¿Qué tipología de monumento megalítico corresponde a Stonehenge?*
- a. Dolmen
 - b. Crómlech**
 - c. Menhir
9. *¿Cuál de estas figurillas femeninas se encuentra realizada en marfil?*
- a. Laussel
 - b. Brassempouy**
 - c. Willendorf
10. *¿Dónde se localiza el dolmen de Menga?*
- a. Antequera (Málaga)**
 - b. Estepa (Sevilla)
 - c. Vélez-Blanco (Almería)

Mesopotamia

1. *Rey asirio que aparece representado en la mayoría de los relieves del Palacio de Nínive.*
- a. Sargón
 - b. Asurbanipal**
 - c. Hammurabi
 - d. Ciro I
2. *Capital de los Acadios.*
- a. Ur
 - b. Accad**
 - c. Persépolis
 - d. Lagash
3. *La Puerta de Ishtar tenía un carácter protector más allá de la defensa.*
- a. Verdadero**
 - b. Falso
4. *¿Dónde se localiza la tumba de Ciro?*
- a. Accad
 - b. Persépolis
 - c. Pasargada**
 - d. Susa

5. *¿Cuál de las siguientes características no es propia de la cultura sumeria?*
 - a. Hieratismo
 - b. Movimiento**
 - c. Expresividad
6. *Nombre que recibe el el gorro con el que comúnmente se representa a Gudea de Lagash.*
 - a. Corona
 - b. Bonete**
7. *Las representaciones de los reyes arquitectos son comunes en el mundo mesopotámico.*
 - a. Verdadero**
 - b. Falso
8. *El adobe es uno de los materiales más importantes en las construcciones arquitectónicas de Mesopotamia.*
 - a. Verdadero**
 - b. Falso
9. *¿Cuál de las siguientes ciudades no es sumeria?*
 - a. Uruk
 - b. Lagash
 - c. Ur
 - d. Nínive**
10. *Los Lamassu suelen ser pequeñas figurillas.*
 - a. Verdadero
 - b. Falso**

Egipto

1. *El templo de Hatshepsut es de tipo speo.*
 - a. Verdadero
 - b. Falso**
2. *Localización de la Pirámide de Zoser.*
 - a. Saqqara**
 - b. Abidós
 - c. Valle de los Reyes

3. *La arquitectura egipcia suele ser...*
a. Abovedada
b. Adintelada
4. *Nombre que recibe el tocado que llevan los faraones y que representa el sol.*
a. Heka
b. Uadjet
c. Nemes
d. Nejej
5. *Nombre del faraón del que tenemos constancia que, al menos, realizó tres pirámides.*
a. Snefru
b. Keops
c. Sesostris
d. Micerinos
6. *Soy esposa de Ramsés II y mi tumba es el mejor ejemplo para estudiar la pintura egipcia.*
a. Nefertiti
b. Nefertari
c. Nefermeru
d. Neferini
7. *¿Cuál es la pirámide más grande del conjunto de Giza?*
a. Keops
b. Kefrén
c. Micerinos
8. *Nombre que recibe el tocado que portan los faraones y que representa el poder del Sol.*
a. Heka
b. Nemes
c. Uadjet
d. Nejej
9. *El templo de Ramsés II se localiza en...*
a. Saqqara
b. Deir el-Medina
c. Deir el-Bahari
d. Heliópolis

10. *Faraón que llevó a cabo la unificación de los dos Egiptos y cuya hazaña se representa en una de las paletas más importantes de la Historia del Arte.*

- a. Ramsés II
- b. Narmer**
- c. Seti I
- d. Amenhotep IV (Akenatón)

Grecia

1. *La escultura del periodo severo se caracteriza por la geometrización de sus formas.*

- a. Verdadero
- b. Falso**

2. *Si un templo es circular estamos ante un templo...*

- a. Períptero
- b. In antis
- c. Próstilo
- d. Tholos**

3. *Si lees el nombre de Ictinos y Calícrates lo debes relacionar con...*

- a. Mausoleo de Halicarnaso
- b. Partenón**
- c. Templo de Marmaria

4. *¿Cuál de los siguientes templos no pertenece a la época arcaica?*

- a. Atenea (Paestum)
- b. Afaya (Egina)
- c. Hera (Paestum)
- d. Olimpeion (Atenas)**

5. *Nombre que recibe la esculturilla en forma de criatura mitológica o forma geométrica localizada en la parte alta de los templos.*

- a. Acrótera**
- b. Metopa
- c. Meandro

6. *Los griegos daban más importancia a la esencia del ser humano que al retrato realista.*
- a. **Verdadero**
 - b. Falso
7. *Nombre del escultor de Alejandro Magno.*
- a. Policleto
 - b. Fidias
 - c. **Lisipo**
 - d. Praxiteles
8. *Estableció el canón de las 7 cabezas.*
- a. **Policleto**
 - b. Fidias
 - c. Lisipo
 - d. Praxiteles
9. *Dios con el que se enfrentó Atenea para convertirse en la patrona de la ciudad de Atenas.*
- a. Zeus
 - b. **Poseidón**
 - c. Afrodita
 - d. Hefesto
10. *Autor del Diadúmenos.*
- a. **Policleto**
 - b. Fidias
 - c. Lisipo
 - d. Praxiteles

Roma

1. *Los foros en Roma eran un centro político, económico, social, administrativo y religioso.*
- a. **Verdadero**
 - b. Falso
2. *¿Cuál de los siguientes monumentos es de la época de Augusto?*
- a. Arco de Tito
 - b. Coliseo
 - c. **Ara Pacis**
 - d. Basílica de Majencio

3. *Rasgo principal de la escultura en la época republicana.*
 - a. Idealización
 - b. Realismo**
 - c. Trépano
 - d. Influencia griega
4. *¿Dónde se localiza la Maison Carrée?*
 - a. París
 - b. Marsella
 - c. Nimes**
5. *Cuando el emperador se representa como militar se llama...*
 - a. Togato
 - b. Toracato**
6. *A partir del siglo IV d.C., se produce una deshumanización y una esquematización de las formas de la escultura.*
 - a. Verdadero**
 - b. Falso
7. *De los llamados Foros Imperiales ¿Cuál es el más antiguo?*
 - a. Augusto
 - b. Nerva
 - c. César**
 - d. Trajano
8. *El Coliseo romano fue construido en época republicana.*
 - a. Verdadero
 - b. Falso**
9. *Emperador romano cuya escultura ecuestre influyó en la concepción de esta tipología durante la Edad Moderna a artistas de la talla de Donatello, Verrochio o Pietro Tacca.*
 - a. Augusto
 - b. Nerón
 - c. Adriano
 - d. Marco Aurelio**
10. *Nombre que recibe la escultura del patricio más destacada de la época republicana.*
 - a. Turnalo
 - b. Severini
 - c. Barberini**
 - d. Pamphili

Al-Ándalus

1. *Nombre del califa que llevó a cabo la ampliación más importante de la mezquita de Córdoba.*
 - a. Abderramán III
 - b. Alhakam II**
 - c. Hisham II
2. *Nombre del cerro en el que se ubica la Alhambra.*
 - a. Qabir
 - b. Qaser
 - c. Qadima
 - d. Sabika**
3. *Nombre del espacio privado del califa en las mezquitas que servía para su protección.*
 - a. Mimbar
 - b. Aljama
 - c. Macsura**
 - d. Mihbar
4. *La Torre del Oro es contemporánea a la Giralda.*
 - a. Verdadero**
 - b. Falso
5. *Estructura que corona los alminares y está compuesta por esferas.*
 - a. Tamur
 - b. Iadur
 - c. Yamur**
 - d. Camur
6. *La Giralda de Sevilla muestra claras similitudes con el alminar de la mezquita de la Kutubía de Marrakech.*
 - a. Verdadero**
 - b. Falso
7. *¿Dónde se localiza el Mirador de Daraxa?*
 - a. Mezquita de Córdoba
 - b. Alhambra (Granada)**
 - c. Giralda (Sevilla)
 - d. Alcazaba de Málaga

8. *Si bien la Alcazaba de Almería tuvo su origen con Abderramán III ¿A qué gobernante debemos una importante parte de su estructura actual?*
- Hisham II
 - Alhakam II
 - Jairán**
9. *La época de los Reinos de Taifas no ofrece nada interesante desde el punto de vista artístico, pues se trata de un periodo de luchas y guerras.*
- Verdadero
 - Falso**
10. *La dinastía Zirí fue la que llevó a cabo la primera parte de la construcción de la Alhambra.*
- Verdadero
 - Falso**

FIGURA 2. Ejemplo de tarjeta de Triviart



Fuente: Elaboración propia

8. RESULTADOS Y EVALUACIÓN

Desde que concebimos Triviart consideramos que no iba a ser una actividad evaluable, por lo que no podemos ofrecer datos en este sentido. Nuestro objetivo era realizar una actividad que los alumnos realizasen sin presión y miedo a un posible suspenso. Esto fue agradecido por su parte, pues muchos de los cuales repitieron en la segunda sesión. No obstante, en el examen final de la asignatura se intentó hacer referencia a algunos de los contenidos que habían aparecido en las tarjetas de esta actividad.

9. CONCLUSIONES

Una vez realizada la actividad Triviart, podemos concluir que los alumnos han sentido mayor motivación a la hora de afrontar el examen final de la asignatura. Parece claro que la Educación Superior debe adaptarse a la nueva mirada de los discentes, condicionada por una sociedad donde prima lo rápido, conciso y visual. La ludificación debe ser incluida en las aulas universitarias, siempre cumpliendo con los objetivos marcados en esta etapa, y sin miedo a pensar que estas actividades contribuyen al desprestigio de la institución. El juego no es sinónimo de infantil y, una vez señalada sus ventajas, se debe implementar en cada nivel adaptándolo a las exigencias del mismo. No obstante, y desde nuestro punto de vista, la gamificación se debe combinar con la clase expositiva y otras metodologías activas como actividades interactivas (WordWall, Edpuzzle, Quizizz o TopWorksheets). Asimismo, queremos volver a señalar que no se trata de ludificar todo el temario, ya que creemos que es importante que una parte del contenido sea enseñado con una metodología tradicional, sobre todo si tenemos en cuenta que nos encontramos en niveles de enseñanza con cierta complejidad en los temas que se imparten. En definitiva, con Triviart hemos conseguido que, a pesar de tratarse de una asignatura con un contenido muy amplio, haya sido abordable para los estudiantes y se hayan mostrado motivados a la hora de enfrentar el examen final de la asignatura.

10. REFERENCIAS

- Armentero Gallardo, M., Benítez Iglesias, A.J., y Curca, D.G. (2010). El Trivia interactivo como recurso educativo para el aprendizaje de las reglas de juego del fútbol. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 38, 35-48. Universidad de Sevilla.
- Borrás-Gené, O. (2022). Introducción a la gamificación o ludificación (en educación), Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Burke, B. (2014). How gamification motivates people to do extraordinary things, USA: Biblimotion.
- Egas-Villafuerte, V. P., Vinuesa-Morán, O.O., Pazmiño-Arcos, W.R., y Alfaro-Rodas, G.C. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para

- mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del Conocimiento*, 12, 875-894. Imprenta y Casa Editora “Coni”.
- Hunicke, R., Leblanc, M., y Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*.
<https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>
- Mancilla, I., Gilart, E., Bocchino, A., Medialtea, M.^aJ. (2013). Trivial como método alternativo para fomentar el aprendizaje en los estudiantes de enfermería. En: XVII Encuentro Internacional de Investigación en Cuidados. (pp. 197-198), Lleida: Universitat de Lleida.
- Martín Esteban, A. (2022). El Trivial de la condición Física. En: Sempere, A., Pérez-Curiel, A., Chamorro, C., Alonso-Navarro, H., Rodríguez-Negro, J., Quintero, L.E., Álvarez-Barrio, M.J., Vilar-Iglesias, P., Pastor-Pastor, X. (coords.). *74 propuestas prácticas para educación física*. (pp. 111-112), Madrid. Editorial Inclusión.
- Martín, M.J., Ruiz, M.A., Gálvez, P., y Clares, B. (2013). Elaboración de un Trivial® como herramienta de evaluación y autoevaluación de la asignatura Farmacia Práctica. En: Ramiro Sánchez, M.^aT., Ramiro Sánchez, T., y Bermúdez Sánchez, M.^aP. *FACIES 2013*. (pp. 564-570), Granada. Universidad de Granada.
- Pérez Gallardo, E. y Gértrudix-Barrio, F. (2021). Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2019. *Contextos Educativos*, 28, 203-227. Universidad de la Rioja.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK 2.0*, 3-20. Institución Educativa SEK.
- Torres Martín, A. y García Villanueva, S. (2014). Juego didáctico, Trivia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: 9º Congreso Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación. (pp. 341-346), México. Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Vázquez Mariño, I. (2008). Aprendizaje lúdico: el juego en la clase de español. Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, 4, s/f. Universidad de Valencia.

LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA CONSTRUCCIÓN ARTÍSTICA Y DE LOS RELATOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS

JOSÉ CARLOS MARTÍN CONTRERAS
Universidad Antonio de Nebrija

JESÚS PORRES BENAVIDES
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En 2021 la entrada en vigor del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, reconoce la necesidad de adaptar los instrumentos normativos académicos al papel que las universidades hoy ocupan o deberían desempeñar en una «sociedad en permanente mutación». Esta expresión implica cambios en las estructuras educativas y en los contenidos que hoy participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las universidades.

Este mismo documento define algunas claves de los procesos de transformación sociales, cuyo liderazgo corresponde a los estudiantes de nuestras aulas y que tiene por fin la «construcción colectiva de una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa [...] y claramente alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)».

Por otra parte, el nuevo Real Decreto, además de mencionar los ODS, venía por primera vez a situar la innovación docente, de forma expresa y decidida en el núcleo de las acciones pedagógicas en el ámbito

universitario. De este modo, las instituciones universitarias se encuentran ante la posibilidad para crear y otorgar certificados paralelos a los títulos, garantes de la aplicación de estrategias innovadoras para la totalidad de un programa.

A partir de estas consideraciones, el grupo de innovación docente ABRID creado en 2023 en el seno de la Universidad Rey Juan Carlos, tiene por objeto reflexionar en torno a estas necesidades, planificar estrategias e implementar diversos proyectos para, de una parte, introducir los ODS en los contenidos curriculares recurriendo a fórmulas innovadoras y, todo ello para la enseñanza de las artes. Un área que, si bien, tradicionalmente ha ocupado la cabeza en torno a las sensibilidades sociales y ambientales, a partir de una actitud crítica, a su vez, continúa lastrando fórmulas pedagógicas tradicionales, contrarias a las formulaciones pedagógicas y didácticas de las últimas décadas.

Por otra parte, entendiendo la creación artística como una forma de aprendizaje activo, así como para el ejercicio de la crítica, se planteó la adopción de la metodología *art-based research* como principal estrategia para el desarrollo de acciones didácticas complejas y adecuadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje a desarrollar por los miembros del grupo.

2. OBJETIVOS

Las propuestas desarrolladas en el entorno del grupo de innovación, algunas de las cuales han sido objeto del trabajo aquí presentado, se han desarrollado teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- Estudiar estrategias docentes, metodologías y contenidos vinculados a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Revisión crítica de las producciones artísticas y de los relatos histórico-artísticos de forma que permitan entender su relación con los ODS, así como con las metas y temáticas asociadas.
- Desarrollar contenidos artísticos vinculados con los ODS.
- Diseñar metodologías de creación artística a partir de las cuales se puedan introducir contenidos relacionados con los ODS.

- Desarrollar prácticas docentes que incentiven la apropiación de los procesos de aprendizaje.
- Estimular la creación artística y el autoaprendizaje mediante estrategias pautadas y adaptables a diferentes entornos educativos.
- Avanzar en la promoción de los objetivos y valores asociados a los ODS.
- Explicitar las posibilidades de las artes para la transformación social a partir de la difusión de ideas y conceptos.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo es el resultado de la primera fase de un proyecto de innovación docente que prevé prolongar su actividad a lo largo de los próximos años. Este trabajo constituye una oportunidad para el análisis, evaluación y planteamiento de nuevas estrategias investigadoras y docentes, encaminadas a la definición de nuevos objetivos, así como para la redefinición y establecimiento de las estrategias y metodologías pedagógicas puestas en marcha.

Tanto la construcción de este trabajo como la definición del proyecto de innovación docente parte del establecimiento de una metodología en la que se combinan las propuestas cualitativas, a partir de la definición de un estado de la cuestión que nos ha permitido conocer acciones de innovación pedagógica relacionadas con la propuesta, previas y contemporáneas a los trabajos del grupo; pero también hacia propuestas metodológicas cuantitativas, especialmente para el análisis de los materiales y resultados de las acciones docentes propuestas.

Entre las estrategias de análisis cuantitativas, se incluye una herramienta de evaluación de resultados a partir de la observación de las dinámicas, la entrega de trabajos, encuestas, además de la creación de espacios específicos para el desarrollo de un foro y debate. Algunas de estas estrategias evaluativas se han desarrollado de manera posterior a la presentación de los resultados por parte de los estudiantes, permitiendo a estos compartir su experiencia, en un proceso que además de

permitir la autoevaluación, resulta clave en el proceso de apropiación del aprendizaje, y en la evaluación de las herramientas didácticas aplicadas. Asimismo, el resultado de las pruebas de evaluación realizadas en cada una de las asignaturas, ha permitido comprobar la efectividad de los aprendizajes, al haber incorporado conocimientos y estrategias cognitivas que han sido desarrolladas durante las distintas fases de los proyectos educativos.

Por cuanto respecta al proceso de investigación cualitativa, se ha trabajado en una revisión bibliográfica de artículos y textos en torno a la creación artística y el desarrollo social, así como sobre el rol de las artes en la formación integral del individuo y la evolución de las políticas educativas en torno al desarrollo social. Para ello, se han utilizado las bases de datos SCOPUS y ProQuest, con los siguientes criterios de búsqueda, de forma independiente o combinada:

- Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Educación artística.
- Innovación docente.
- Desarrollo social.
- Art-Based Research.
- Artes Agenda 2030.

A partir de ahí el procedimiento seguido fue el de la selección de artículos, la identificación de aquellos de mayor relevancia y acordes al objeto de estudio; la recopilación, análisis y síntesis de la información recogida.

Una vez fueron seleccionados 55 artículos, se descartaron aquellos con una antigüedad superior a 8 años, además de aquellos que no estaban relacionados directamente con nuestro objeto de estudio o aquellos que carecían del rigor científico que demandaba la presente publicación.

Tenidas en cuenta las exclusiones mencionadas, se han analizado en profundidad 14 trabajos que han resultado claves en el desarrollo, no sólo del presente texto, sino para la definición de los proyectos de innovación docente desarrollados en el marco del grupo de innovación.

4. DISEÑO Y DESARROLLO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS

Tras el establecimiento de los objetivos generales del grupo de innovación, las acciones se centraron en la selección de asignaturas desde las que trabajar, así como el establecimiento de un calendario de actuación, que permitiera coordinar las acciones a desarrollar entre los diversos participantes del grupo. Se emprendió un proceso para definir las propuestas educativas atendiendo a las necesidades y condicionantes de cada grupo, tiempos, espacios, nivel educativo, experiencia previa y demás condicionantes.

Estas iniciativas educativas en todo momento se alinean con las estrategias de transformación del alumnado que busca la formación y el desarrollo de competencias encaminadas hacia los modelos de pensamiento crítico, compromiso social y hacia la incorporación de los valores inherentes a las instituciones universitarias según recoge el *Marco de desarrollo académico docente*, publicado por la Red de Docencia Universitaria (REDU).

El proyecto de innovación docente se ha trabajado, por cuanto respecta a los objetivos generales y diseño de estrategias, en asignaturas y materias que, vinculadas con las artes, se imparten en programas académicos de diferentes niveles (MECES 2 y MECES 3), espacios educativos (universidades públicas y privadas), con objetivos y contenidos diversos.

A partir del entendimiento de la diversidad de los estudiantes y entornos participantes en las distintas acciones pedagógicas, desde el grupo de innovación se acordó establecer acotaciones que permitieran un mejor control y desarrollo de las mismas. En relación con ello, se estableció un cronograma para secuenciar las diferentes acciones y se estableció el Barrio de las Letras de Madrid como hilo argumental o como espacio sobre el que trabajar. De esta forma se seleccionaba un espacio actualmente tensionado por los desarrollos propios de una gran ciudad como es Madrid. De este modo, el proyecto adoptaría el título *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Mapeando el Barrio de las Letras de Madrid*.

A partir de esta idea inicial, los docentes integrantes debían proponer a los estudiantes el diseño y/o ejecución de acciones que, desde la creación artística, contribuyen a la consecución de una o varias metas relacionadas con alguno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Si bien el espacio de acción inicial, así como el número de integrantes del grupo era superior al aquí presentado, finalmente las acciones de innovación se desarrollaron en los siguientes programas:

- Grado en Diseño Integral y Gestión de la Imagen de la Universidad Rey Juan Carlos.
- Grado en Artes Visuales y Danza de la Universidad Rey Juan Carlos.
- Grado en Fotografía de la Escuela Universitaria de Artes TAI.
- Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP e Idiomas de la Universidad Nebrija.
- Máster Universitario en Fotografía Artística y Documental de la Escuela Universitaria de Artes TAI.
- Máster Universitario en Interpretación Audiovisual de la Escuela Universitaria de Artes TAI.

Las acciones del grupo previas al diseño de las actividades docentes comenzaron por la reflexión en torno a algunas cuestiones como:

¿Se están desarrollando prácticas innovadoras en las aulas universitarias españolas?

¿Están preparadas las universidades españolas para liderar las transformaciones sociales?

¿Qué recursos y herramientas son necesarias para el desarrollo de prácticas docentes exitosas para la transformación social relacionada con los ODS?

¿Qué papel puede ocupar las artes en los procesos de transformación?

¿De qué manera pueden introducirse los ODS en los currículos universitarios?

A partir de estas preguntas los responsables de las asignaturas que configuran el proyecto durante el primer año de acción del grupo de innovación, emprendieron un análisis sobre las experiencias innovadoras en el entorno de sus materias e idearon acciones educativas y estrategias para vincular los principios y objetivos de sostenibilidad, con la creación artística y con una introducción hacia la investigación vinculada a la producción de dispositivos artísticos.

A continuación, se presentan dos de las acciones que se han desarrollado en el marco del trabajo del equipo durante el curso 2023/2024.

4.1. PROGRAMA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA ASIGNATURA HISTORIA DEL ARTE EN EL GRADO DE DISEÑO Y GESTIÓN DE LA IMAGEN

En la asignatura de Historia del arte en el grado de Diseño Integral y Gestión de la Imagen en los campus de Madrid y Aranjuez de la URJC se han realizado una serie de acciones y actividades artísticas con los alumnos.

La propuesta ha consistido en un trabajo práctico y una parte teórica realizado grupalmente donde o bien se eligieron algunos sitios del barrio de las Letras para hacer diferentes intervenciones (musicales, videos, etc.) o bien se escogieron algunos cuadros del Museo del Prado para realizar una “performance” mediante composiciones fotográficas.

4.1.1. CONTEXTO

Eran alumnos de primero de grado (tanto en el campus de Madrid como en el de Aranjuez). Son estudiantes que por el tipo de estudios que han escogido tienen cierta inquietud artística y creativa y de hecho, muchos de ellos han cursado previamente el bachillerato artístico.

4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este proyecto buscó acercar los valores sociales a través de las artes y la creación de una cartografía digital del barrio de las Letras. El objetivo era que nuestros estudiantes se involucren en la identidad del barrio, su historia y cultura desde los valores de los ODS elegidos (hambre, género, exclusión y ciudad sostenible) y las artes.

4.1.3. CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS QUE SE HAN TRABAJADO

El desarrollo de la actividad empezó hacia octubre cuando se explicó la actividad en la clase y se colgaron en el aula virtual unas guías para el desarrollo de los trabajos. A partir de este momento, tanto los contenidos como los procesos de aprendizaje se fueron desarrollando en estrecha vinculación con el objeto de las actividades propuestas.

4.1.4. RESULTADOS

Los estudiantes desarrollaron acciones que tienen un formato visual con herramientas que manejan habitualmente e interactuar con el barrio.

FIGURA 1. Interpretación del cuadro *La nevada o El Invierno*, de Francisco Goya, por las alumnas Paula Martín Pascual, Alejandra Martín Sandoval, Ángela Moreno Soria, Daniela Santana Flores, Magdalena del Valle Calatrava. Aquí han trabajado con el ODS Acabar con la pobreza



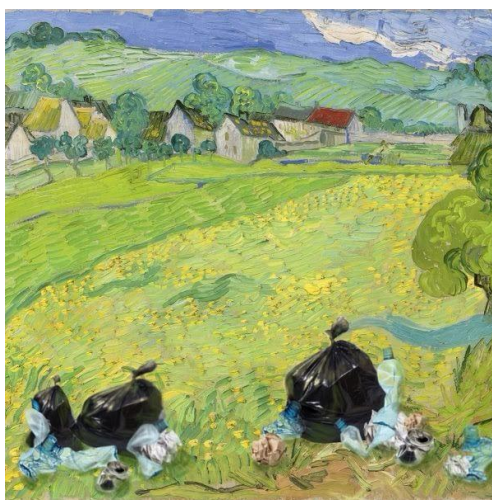
Fuente: Paula Martín Pascual, Alejandra Martín Sandoval, Ángela Moreno Soria, Daniela Santana Flores y Magdalena del Valle Calatrava.

FIGURA 2. Reinterpretación de la obra *No quieren*, grabado por Francisco de Goya que discrimina a la mujer con el fin del objetivo de "Igualdad de Género" del grupo de Diseño de Aranjuez



Fuente: Marina Blanco, Fátima Vargas, Sofía Lu y Luca Pérez

FIGURA 3. Reinterpretación de la obra de van Gogh *Les Vessenois, Auvers* por las alumnas Leyre García Renedo y Nuria Lozano Puche. Se centra en el ODS num. 11 "Ciudades y comunidades sostenibles".



Fuente: Nuria Lozano y Leyre García

La mayoría de ellos optaron por trabajar en torno al concepto de *tableaux vivant*, una composición fotográfica o creación audiovisual con especial empeño creativo o artístico y relacionado con al menos uno de los ODS. Especial consideración tendrán aspectos como la narración, el estilo y la corrección ortográfica en el texto que acompañe a la obra.

FIGURA 4. Fotograma del video denominado *El Guernica* por las alumnas Sara Rivas Morón, Cristina Suarez Barrientos e Inmaculada Perez Higuera".



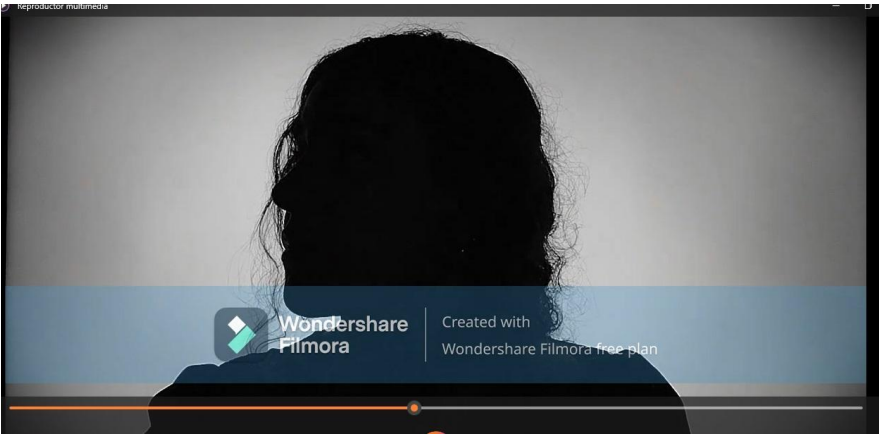
Fuente: Sara Rivas, Cristina Suárez e Inmaculada Pérez

FIGURA 5. Trabajo de interpretación de la obra *Porcia hiriéndose el muslo* de Elisabetta Sirani por las alumnas Elvira Gil, Lucía Domínguez, María Muñoz, Daisy Y. Lara, Stefany Martins"



Fuente: Elvira Gil, Lucía Domínguez, María Muñoz, Daisy Lara y Stefany Martins

FIGURA 6. *Fotograma del video denominado Mujeres por Olga Martin Diaz y Sara Fabian*



Fuente: Olga Martín y Sara Fabián

FIGURA 7. *La glorificación de la basura. por Mónica López Alvarez*



Fuente: Mónica López

FIGURA 8. Trabajo realizado por Mora Asorey Finauri, Esther García Lorenzo, Mar Sánchez Fernández y Marta Spinola Mayoral.



Fuente: Mora Asorey Finauri, Esther García Lorenzo, Mar Sánchez Fernández y Marta Spinola Mayoral.

4.1.5. EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

De los trabajos entregados se realizó una selección de los mismos (con los parámetros de las rúbricas) por parte del profesor y posteriormente se procedió a una exposición muy breve de cada uno de ellos por parte de los equipos.

Posteriormente habrá una votación en la clase por parte del alumnado donde se seleccionarán cuatro trabajos por curso.

Aparte de la inclusión en una aplicación del grupo de innovación docente de la cual se ha encargado Carlos Martín, todos los trabajos fueron evaluados por parte del profesor y eran parte de la nota final de cada estudiante pues, como dice el experto en innovación educativa y digital al respecto de la integración de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, (Muñoz, 2024) “Todo aquello que no se evalúa, se devalúa. Pierde importancia y sentido”.

4.1.6. ¿QUÉ SE HA CONSEGUIDO?

Por una parte, el desarrollo de habilidades críticas. Por parte del alumnado se ha reflexionado acerca de algunos de los ODS como fue el hambre o la exclusión social o también el posible aislamiento histórico de las mujeres hacia algunos papeles como son la creación artística o literaria. Estos ODS, con una clara vocación social, han interpelado las conciencias de los alumnos hacia la alteridad excluida o algunas veces doliente.

4.1.7. INTRODUCCIÓN HACIA LA INVESTIGACIÓN

Las producciones artísticas debían ir acompañadas de un proyecto de carácter teórico por medio del cual los estudiantes se introdujesen en metodologías académicas de investigación. Durante esta fase, se invitó al estudiantado a la consulta de bibliografía, uso de referencias y demás aspectos del trabajo académico.

En la elección del tema hubo que poner énfasis en por qué se ha escogido dicho tema y los motivos que habían llevado a realizar dicha composición. Se evaluó positivamente la originalidad en la elección del tema o, por lo menos, un enfoque diferente

4.1.8. PUESTA EN VALOR DE LOS CONTENIDOS ASOCIADOS A LAS OBRAS DE ARTE

Uno de los resultados más interesantes, coincidentes con los objetivos del trabajo, fue la toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre la necesidad de reformular los relatos histórico-artísticos atendiendo a nuevas perspectivas y aspectos que no han sido tenidos en cuenta.

4.2. Programa de innovación docente para Didáctica de las Artes

La última de las acciones didácticas tuvo lugar en el espacio docente de la asignatura Didáctica de la educación artística: estrategias y metodología que forma parte del plan de estudios del máster universitario en Formación del Profesorado.

Se trata de un programa semipresencial, cuyas sesiones se imparten en modalidad online, en las que participan estudiantes desde diferentes ubicaciones, por lo que se decidió idear una acción que, aunque tuviera al Barrio de las Letras como protagonista, permitiese que el alumnado diseñara dispositivos artísticos a distancia. Además, atendiendo a la secuencia cronológica de la asignatura, la última en tener lugar, se decidió que los estudiantes trabajasen a partir de los diseños creados por el resto de participantes en diferentes asignaturas.

Se utilizaron como referencia algunas cartografías de espacios geográficos y mapeos realizados por artistas; por ejemplo, el proyecto *Polivalencias* que en 2015 realizó el artista Rogelio López Cuenca y que actualmente se encuentra en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, a través del cual se analiza el impacto de políticas urbanísticas en la ciudad de Valencia durante los primeros lustros del siglo XXI.

A partir de este modelo, los estudiantes deberían trabajar por grupos en torno a un Objetivo de Desarrollo Sostenible y a partir del material que previamente habían trabajado los estudiantes de los programas participantes.

Cada grupo debía seleccionar un tema de trabajo vinculado con el ODS asignado a partir del cual desarrollar un proyecto curatorial haciendo uso de los materiales creados por el resto de los estudiantes.

Con objeto de vincular la práctica artística a la investigadora, a lo largo de 6 sesiones, los estudiantes fueron recopilando referentes, analizando

textos vinculados a la temática y construyendo textos de referencias para cada uno de los temas, que debía servir de respaldo y presentación de cada proyecto curatorial.

A partir de este punto, debían realizar una selección de materiales entre los trabajados por el resto de estudiantes e ir asociando los proyectos al mapa del Barrio de las Letras a través de la plataforma digital *Historypin* que, a la vez que permitía construir un mapa interactivo, significaba una estrategia para compartir con la sociedad los resultados del proyecto.

5. DISCUSIÓN

Con objeto de contextualizar el proyecto en una producción teórica que contribuya a dar soporte a las prácticas propuestas, a lo largo de este trabajo se plantean y se incluyen aspectos relacionados con la capacidad de las artes para contribuir al desarrollo social; la evolución normativa española y europea asociada a las políticas educativas y más recientemente a la inclusión de la sostenibilidad; los postulados teóricos en torno a la posibilidad de las artes para trabajar competencias transversales, así como sobre la necesidad de emprender el cambio social, desde la educación; sus estrategias y los discursos histórico-artísticos que hoy se plantean en el entorno de la educación en artes. Todo ello permite establecer una secuencia teórica que se ha tenido en cuenta en el diseño del proyecto y en la definición de las acciones educativas presentadas.

5.1. ARTES Y DESARROLLO SOCIAL

En 2017, la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS, 2017) celebró unas jornadas para analizar el papel de la cultura en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estos habían sido acordados en 2015 como un paso decisivo para el paso a la acción, tras varias décadas planteando la cuestión de la sostenibilidad como estrategia clave para el progreso de los estados⁹⁴.

⁹⁴ El *Informe Brundtland* para las Naciones Unidas fue el primer espacio en que apareció el término “sostenibilidad” en 1987, que supuso el inicio de la reflexión y de las acciones encaminadas a afrontar los retos que las sociedades del futuro demandaban

Sin embargo, esta consideración no resultaba novedosa como tal, pues desde hace varias décadas se ha venido considerando el potencial de las actividades como herramienta para el desarrollo social (Jon Hawkes, 2001). Se trata de un aspecto de las artes que en los últimos años se ha asociado a conceptos como el de *artivismo* (Abarca, 2017; Aladro-Vico et al., 2018), y que consiste en la consideración de una nueva función para las artes: el servir como estrategia para la intervención social. En este sentido, las prácticas que podríamos considerar *artivistas*, si bien pudiéramos encontrarlas en los orígenes de la práctica artística⁹⁵, debemos ubicarlas en sus desarrollos contemporáneos, especialmente en los postmodernos, cuando movimientos como el *happening*, el *street art*, el *land art*, etc. contribuyeron a la transformación de la sociedad.

5.2. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA NORMATIVA UNIVERSITARIA

Las instituciones educativas se han erigido en principales centros de acción desde los que llevar a cabo estrategias para la transformación de la sociedad. En concreto, la formación de ciudadanos comprometidos constituye hoy uno de los principales intereses de las sociedades del presente (Szczepankiewicz, et al., 2021). La escuela y la academia se han convertido en el escenario privilegiado desde el que desarrollar procesos metacognitivos que permiten impulsar habilidades como el pensamiento reflexivo, la crítica o el diálogo, desarrollando competencias transversales encaminadas hacia una formación holística de los individuos (Magno, 2010).

En relación con ello, los desarrollos normativos educativos han significado un síntoma de existencia de acuerdos para la construcción de modelos sociales concretos; vías para el desarrollo que convierten al entorno educativo en escenario para la puesta en marcha de las políticas sociales. Tal consideración parte de dos hipótesis: el impulso de una

⁹⁵ Las prácticas artísticas se han desarrollado a lo largo de la historia por su potencial para establecer un diálogo, para narrar o, incluso para “mover” a los espectadores; según el espacio y el momento, hacia unos intereses concretos. Durante la Contemporaneidad, espacios creativos como el realismo social, podría ser considerado como una apuesta decidida para la denuncia y transformación social.

cultura de la participación y del cambio social; ambos vinculados a la concreción de los marcos normativos en educación (Carbonell-Alcocer, A., et al., 2022).

Desde estos postulados, se puede considerar la efectividad de un sistema educativo cuyos roles se han reconfigurado, buscando la integración y la transversalidad desde el establecimiento de vínculos entre el sistema de enseñanza-aprendizaje y las demandas socio-comunitarias. En este sentido, el modelo pedagógico de aprendizaje-servicio se sitúa como uno de los de mayor impacto en las universidades contemporáneas (Morillo Flores, J. et al., 2023).

La apropiación de las estrategias para la construcción de las sociedades del futuro, ha permitido y fomentado la conexión por parte de los estudiantes de los presupuestos teóricos y conocimientos disciplinares con la práctica o con la importancia del desarrollo de actitudes críticas, que permitan mejorar la capacidad para la resolución de problemas, así como para la comprensión del funcionamiento de las sociedades (Cappella, et al., 2019).

De este modo, la educación superior hoy constituye más que un espacio para el desarrollo de conocimientos en torno a disciplinas, materias y saberes concretos, un entorno para la formación integral de los individuos; para la adquisición de herramientas y habilidades para ejercer un desarrollo profesional que por supuesto tenga en cuenta la justicia social. Sin embargo, esta nueva consideración requiere del diseño de espacios de aprendizaje, la ideación de mecanismos pedagógicos y la creación de contextos de diversidad, que atiendan a los valores sociales contemporáneos entre otros, la equidad, igualdad, respeto a los derechos humanos, etc. (Roux y Dasoo, 2020).

Junto a lo aquí expuesto, entendemos la acción artística en su consideración como un “campo de batalla” para la acción social (Hafford, 2021). Este entendimiento, asimismo, ha derivado en la construcción de un marco normativo que busca la transformación social, a la vez que considera el relevante papel de la cultura, las artes y la educación en su consecución.

Estrechamente relacionado con esta consideración de la universidad como espacio desde el que afrontar compromisos sociales⁹⁶, en las últimas décadas se ha originado una controversia relacionada con estas consideraciones. Por una parte, encontramos posturas críticas hacia la consideración del espacio universitario con un lugar para afrontar cuestiones como el revisionismo histórico y sus consecuencias, con la exposición de argumentos como los de Maria Saavedra (2020), quien considera que la nueva construcción trata de acabar con símbolos de una historia que ahora ha llegado a considerarse como “degradante” en pro de una construcción desde la otredad. En relación con eso, existen determinados sectores que consideran que, frente a estas propuestas marcadas por la “corrección política”, proponen un retorno a la universidad como espacio para la generación de conocimiento desde la máxima horaciana, también tomada por Kant del *sapere aude*, (atrévete a saber) (Quintana Paz, 2018).

Con relación a las políticas educativas, la universidad se ha convertido en uno de los instrumentos de acción para promover el desarrollo y la cohesión social (Carbonell-Alcocer, A., et al., 2022), que deriva del entendimiento de la escuela como un espacio privilegiado para que los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos que impulsen su pensamiento reflexivo, crítico y dialógico (Magno, 2010).

Por otra parte, la actuación a partir de la normativa legislativa, constituye un síntoma de la existencia de un acuerdo social. La sociedad en su conjunto ha tomado conciencia sobre un problema y sobre la pertinencia de emprender actuaciones que necesitan ser reguladas. En este sentido, la educación, cuya respuesta última va dirigida a la sociedad, se convierte en escenario para el desarrollo de las políticas sociales; y esta se ha convertido, tal y como se recoge en la legislación académica universitaria en la principal función que se le encomienda hoy a la educación superior.

De este modo, resultaría pertinente considerar a la universidad como una institución clave en la formación de generaciones de ciudadanos

⁹⁶ Recordemos el valor que en los últimos años han adquirido movimientos como el *Black Lives Matter* o el conocido como *Me too* para la defensa de valores positivos, revertir las injusticias sociales, el racismo o la relegación de la mujer a un segundo plano, entre otros.

comprometidos, a la vez que en un entorno desde el que actuar para el desarrollo y transformación social, hacia futuros deseados. Este proceso implica, además, la necesaria transformación del profesorado, llamado a liderar la construcción del devenir atendiendo a criterios de sostenibilidad (Blanco-Portela *et al.*, 2020; Collazo-Expósito & Geli-De-Ciurana, 2022)».

5.1. LA TRANSFORMACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES

En los apartados anteriores se ha apuntado hacia las posibilidades que albergan las artes para la construcción y promoción de nuevos espacios de desarrollo social. Sin embargo, los propios desarrollos artísticos, así como la construcción de sus relatos, aún albergan presupuestos y consideraciones que impiden o dificultan el desarrollo social, además del de la propia disciplina.

De este modo, si bien se ha puesto de manifiesto la capacidad de las artes para la activación de actitudes críticas, resulta preciso señalar la necesidad que disciplinas afines como la Historia del Arte, aún hoy tienen para su redefinición y actualización. En este sentido, las fórmulas para el cambio comentadas, requieren también el desarrollo de narrativas alternativas capaces de combatir algunos de los presupuestos hegemónicos lastrados desde el siglo XIX. Ello requiere la transformación de un espacio que debe iniciarse desde la configuración de ciertas actitudes críticas en los estudiantes.

Por lo tanto, deberíamos entender la práctica artística y una múltiple posibilidad de transformación de los individuos a través de las experiencias generadas durante la contemplación; de una parte, la afectación de los resortes de la sensibilidad desde una consideración estética; por otra, la construcción de espíritus críticos; y la confluencia de ambas como un aparato de especial trascendencia para la educación y transformación de los espíritus.

6. CONCLUSIONES

A partir de la evaluación de los resultados atendiendo a los objetivos establecidos, podemos considerar el éxito de las acciones educativas

pues, aunque con un amplio margen de mejora, ha resultado evidente la transformación de los estudiantes, así como del espacio educativo (Suárez Lantarón, B., 2023).

La participación en las presentes acciones educativas supone en desarrollo de competencias clave a partir de la participación de los estudiantes en acciones como el debate, la toma de decisiones, procesos de deliberación, investigación y adquisición de autonomía para la adquisición y construcción de nuevos conocimientos, todo ello, contribuyendo al fortalecimiento de una cultura democrática (Casadellá, et. al., 2022).

De igual modo, el proyecto grupal desarrollado a lo largo del curso ha supuesto un éxito en la transformación de los profesionales de la docencia y la investigación participantes. Resulta evidente el impacto positivo a nivel académico, cognitivo, cívico, profesional, social, ético y moral, que permite y facilita el desarrollo de unas funciones que contribuyen a la formación íntegra y transversal como la que demandan las sociedades actuales (Morillo, et al., 2023).

A lo largo del año académico, el grupo de innovación docente ABRID se ha reunido periódicamente para supervisar el progreso del trabajo realizado en el aula, asegurando un seguimiento constante y detallado. Esta estrategia de difusión por medio de la plataforma *History Pin* no solo ha permitido compartir los resultados con un público amplio, sino que también ha facilitado la reflexión y el intercambio de experiencias entre estudiantes, docentes y la comunidad en general. El uso de herramientas digitales ha constituido un pilar clave en el proceso de documentación y exposición de las acciones, asegurando una amplia difusión y el acceso continuo a los contenidos generados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría aprovechar este trabajo para mostrar el agradecimiento a la Universidad Rey Juan Carlos que ofrece soporte institucional y económico al grupo de innovación docente Art-Based-Research Innovación Docente (ABRID), en cuyo seno se ha desarrollado este y otros tantos proyectos de innovación pedagógica. Asimismo, resulta pertinente agradecer al resto de docentes e investigadores que conforman el

grupo y el proyecto desarrollado durante el curso 2023-2024 su colaboración y conocimientos sobre el tema, entre ellos a, Carlos Roldan, Javier Otero y Alejandro de la Fuente, de la URJC, así como a Elena Sánchez-Vizcaíno Flys de la Escuela Universitaria de Artes TAI.

8. REFERENCIAS

- 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. Boletín Oficial del Estado, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3MGlcZf>
- Abarca, J. (2017). Breve introducción al grafiti. [blog]. <https://bit.ly/2rB6iLe>
- Aladro-Vico, E., Bailey, O. y Semova-Jivkova, D. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 57 (4), 09-18.
- Blanco-Portela, N, Poza-Vilches, M F, Junyent-Pubill, M, Collazo-Expósito, L, Solís-Espallargas, C, Benayas-Del-Álamo, J & Gutiérrez-Pérez, J. (2020). Estrategia de investigación-acción participativa para el desarrollo profesional del profesorado universitario en educación para la sostenibilidad: “Academy sustainability Latinoamérica” (ACSULA). *Profesorado*, 24, 99–123.
- Collazo-Expósito, L M & Geli-De-Ciurana, A. M. 2022. Un modelo de formación del profesorado de educación secundaria para la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 40, 243–262.
- Capella, C. et al., (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones*, 49(4), 49–67.
- Carbonell-Alcocer, A., Romero-Luis, J., Gétrudix, D. y Borges-Rey, E. (2022) Educar para un futuro sostenible a través de la Economía Circular: Implicación ciudadana y cambio social. *Comunicar*, 73, 21-32.
- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A., & Barroso-Hortas, M. (2022), Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 73, 57-67.
- Hafford, C. (2021). El museo en los bordes. La experiencia museal en nuevos entornos. *Cultura en Red*, 10, 29-41.
- Hawkes, J. (2001). The fourth pillar of sustainability. Cultures essential role in public planning. Cultural Development Network.

- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5, 37–156.
- Morillo Flores, J., Menacho Vargas, I., Fuster Guillén, D., Tamashiro, J., (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17, 239-249.
- Muñoz, J. (12 de julio de 2024). Evaluando tecnologías en el aula. *Observatorio ProFuturo*. <https://bit.ly/4h3AbuP>
- Quintana Paz, M. Á. (2018) Sapere aude, o ¿cabe llamarnos aún ilustrados?: lección inaugural curso académico 2018-2019: pronunciada el 12 de septiembre de 2018. Servicio de Publicaciones de la Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- REDS (2021). Hacia una cultura sostenible. Guía práctica para integrar la Agenda 2030 en el sector cultural. REDS-SDN
- Roux, C. J. & Dasoo, N. (2020). ‘Pre-service teachers’ perception of values education in the South African physical education curriculum’. *South African Journal of Childhood Education*, 10 (1), 717-725.
- Saavedra, M. (2020). ¿Revisionismo histórico en Estados Unidos?: Mitos, verdades y mentiras en la construcción de un nuevo relato histórico. *Revista Tribuna Norteamericana*, (32), 6-13.
- Suárez Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, v. 21(1), pp. 53-69.
- Szczepankiewicz, E I, Fazlagic, J & Loopesko, W. (2021). A conceptual model for developing climate education in sustainability management education system. *Sustainability*, 13 (3), 1241.

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA Y PATRIMONIO FOTOGRÁFICO. COMPETENCIAS EN HABILIDAD Y CONOCIMIENTO

MARIA JOSEP MULET GUTIÉRREZ
Universitat de les Illes Balears

JUAN CARLOS OLIVER TORELLÓ
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

Desde cursos académicos precedentes (2013-2014) hemos considerado pertinente en la Universidad de las Islas Baleares (UIB) el diseño de recursos docentes progresivos (vigentes en la actualidad) que fortalecieran y consolidaran competencias específicas en los estudiantes de las asignaturas obligatorias Historia de la fotografía (grado en Historia del Arte) y Patrimonio fotográfico (máster en Patrimonio cultural: investigación y gestión).

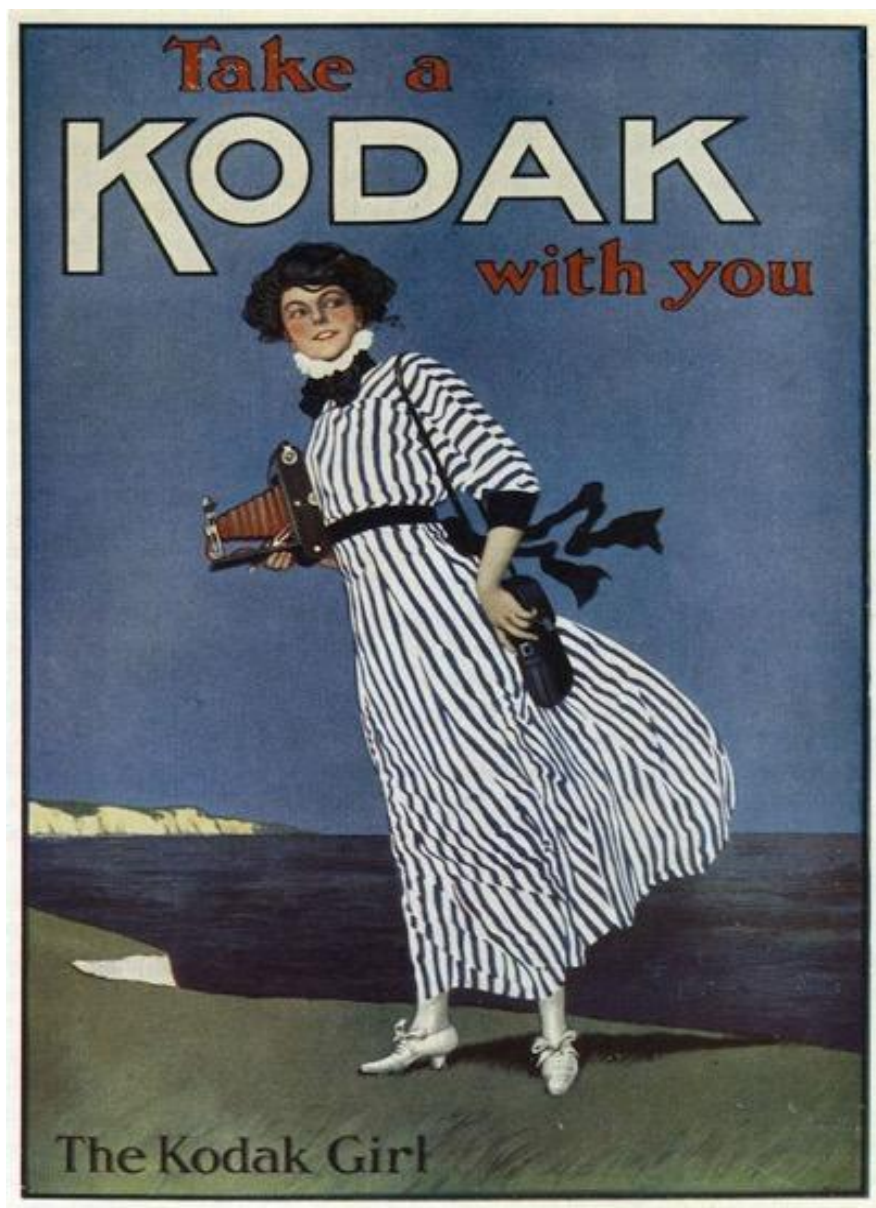
Se ha procurado, como finalidad, que el alumno se abriera conceptual y activamente a ellos mediante la realización de prácticas concretas que comportasen habilidades vinculadas a los contenidos de las materias, de modo que demostrara su capacitación y conocimiento.

Los objetivos que se pretenden alcanzar giran alrededor de cada asignatura, distinguiendo temarios desde diversas perspectivas, aunque cómplices siempre: por una parte, el análisis histórico y contextual de la fotografía desde sus inicios hasta la actualidad y, por otra, los diferentes modelos de gestión del patrimonio fotográfico.

En su conjunto se resuelven objetivos gracias a una aplicación metodológica de alta practicidad, precisamente en una rama de conocimiento,

Humanidades, que siempre se ha entendido y observado alejada, por no decir opuesta, a aplicaciones prácticas y experimentales.

FIGURA 1. Cartel *The Kodak Girl*. 1911



Fuente: <https://bit.ly/40DLAeK>

Las motivaciones de la innovación docente que planteamos se resumen con sencillez: fomentamos capacitaciones de los alumnos para que tanto aprendan con el estudio conceptual de los grandes temas (a modo de ejemplo, pictorialismo, vanguardias históricas, fenómeno Kodak, posmodernidad) (Fig. 1) y de los grandes artistas en su contexto socio-cultural (Daguerre, Nadar, Lange, escuela de Dusseldorf, Shirin Neshat, entre otros), como de la experiencia directa; no solo se acude a la bibliografía especializada indispensable, sino también a los sentidos, al gusto de tocar, manipular, diseñar, a la oscuridad del laboratorio, a oler, a ensuciarse azarosamente con los líquidos de revelar, a desenfocar el objetivo de la ampliadora, a escuchar, a la colocación del negativo de vidrio en la cámara de fuelle, al carrete en la Kodak, al papel fotosensible en una lata de *coca cola* o una bombonera (Fig. 2) con uno varios orificios minúsculos por donde accede la luz y permite que el papel registre el exterior y luego se revele y positive ofreciendo una imagen en perspectiva inhabitual (cámara estenopeica), a que abramos con temor una caja de cartón de placas y podamos identificar su tipología, emulsión, capas, sepamos aplicar las condiciones idóneas de temperatura y humedad relativa que deben manejarse, su catalogación exhaustiva o su estado de conservación.

En resumen, un muestrario directo, *in situ*, práctico del lenguaje histórico de la fotografía y de su gestión especializada.

FIGURA 2. Biel Lacomba. Cámara estenopeica «Bombonera»



Fuente: Biel Lacomba

Para nosotros, docentes de ambas asignaturas no conocemos ni apreciamos otras maneras de enseñar si no es mediante la combinación «teoría + practicidad» (Fig. 3). Si bien el número de proyectos que promueven la producción de textos fotográficos es aceptable en educación primaria y secundaria, autores como Rodríguez-Hoyos (Rodríguez-Hoyos, 2015) han apuntado la ausencia de estas experiencias en educación superior, así como la escasa presencia de textos académicos que los describan.

FIGURA 3. Laboratorio fotográfico. Curso 2018-2019



Fuente: foto de autor

Es por ello por lo que lo que trabajamos con los estudiantes lo valoramos precisamente como estrategias de innovación docente basadas en unos recursos determinados.

El presente texto se enmarca en el proyecto de investigación I+D+i El paisaje que habla. Marco teórico y referencias culturales interdisciplinares. México, Portugal y España como escenarios. (PID2020-120553GB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033. El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el

punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es exponer, analizar y evaluar las experiencias de innovación docente implementadas desde hace varios cursos en las dos asignaturas citadas, porque dichas materias permiten introducir innovaciones para que el estudiante de educación superior desarrolle con éxito competencias en habilidad práctica y conocimiento teórico.

Para indicar el impacto de las destrezas docentes en el desarrollo de dichos elementos específicos es preciso detallar las actividades llevadas a cabo en ambas asignaturas, su temporalización, proyección, metodología y recursos aplicados, y posteriormente proyectar sus resultados.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es de carácter cualitativo, teniendo como sujetos los alumnos matriculados en ambas asignaturas y que corresponden a estudios de diverso grado-posgrado y de diferente temporalización (primer semestre Historia de la fotografía y segundo semestre Patrimonio fotográfico). En síntesis, estudiantes de diferente nivel de aprendizaje. (Fig. 4, 5)

Las herramientas a las que se recurre permitirán a los docentes, mediante observación, valorar cómo se han llevado a cabo las acciones sucesivas que conforman el enfoque general de la practicidad. El docente observa y explica, valora el comportamiento habilidoso y de conocimiento de los alumnos, y califica sus modos de actuar de éxitos o fracasos.

Como la bibliografía señala, este sistema da veracidad y coherencia a los resultados, apuntando al carácter multidisciplinar del medio (Holzbecher, 2015; Botelho, 2018).

FIGURA 4. *Curso 2018-2019. Alumnos de Patrimonio fotográfico tras hacer prácticas en el laboratorio.*



Fuente: foto de autor

FIGURA 5. *Curso 2013-2014. Alumnos de Historia de la fotografía haciendo prácticas en aula, con la colaboración del fotógrafo Jaume Gual.*

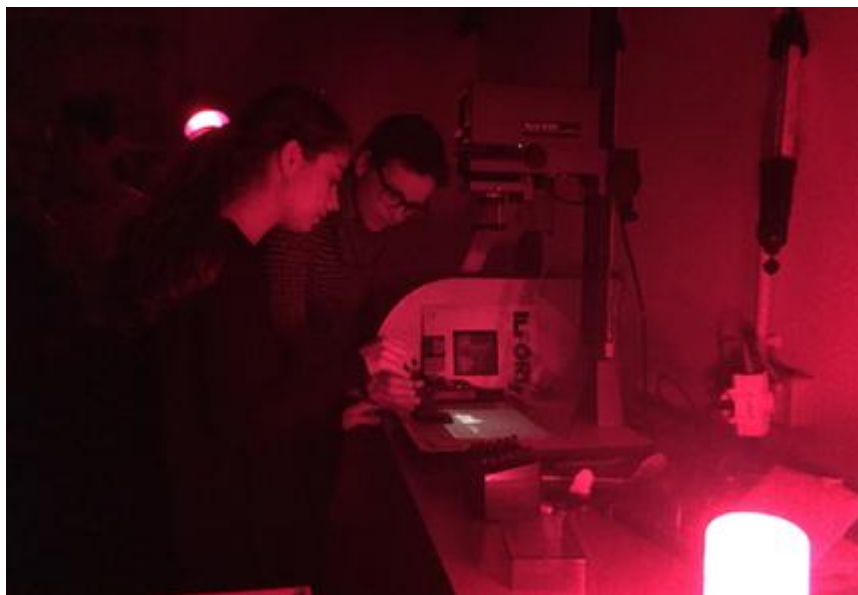


Fuente: foto de autor

Asignatura Historia de la fotografía: el componente práctico a desarrollar en la asignatura Historia de la fotografía se basa esencialmente en cinco ámbitos a trabajar de forma directa por parte del alumno. Las referencias siempre aluden a los procedimientos analógicos y fisicoquímicos.

1) El conocimiento mínimo *in situ* de la organización de un laboratorio fotográfico: rasgos básicos, características y manejo de sus elementos, especialmente tambor de revelado de carretes, ampliadora, objetivos de esta, enfoque, temporalización, proceso de revelado-baño de paro-fijado-limpieza-secado, tipos de papeles sensibles, etc. (Figs. 6, 7 y 8)

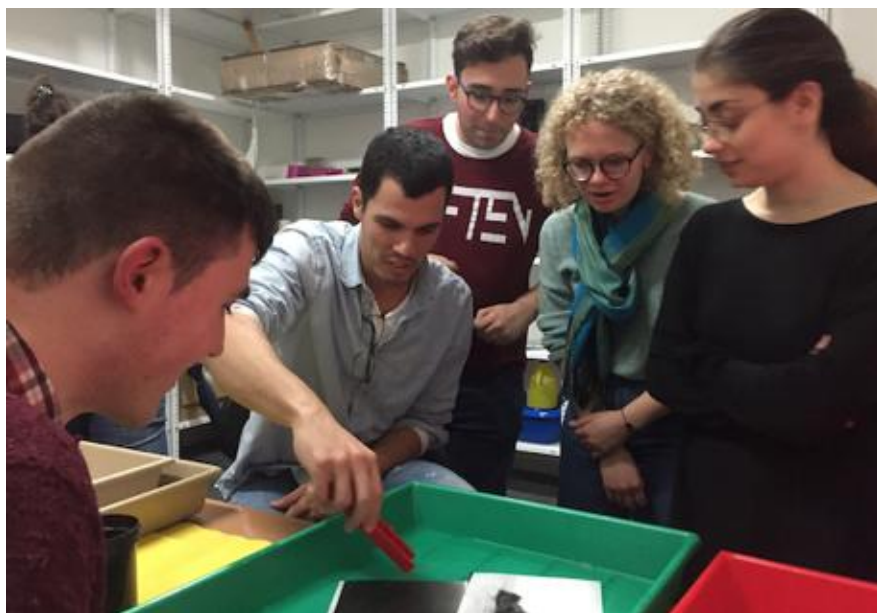
FIGURA 6. Laboratorio fotográfico. Curso 2018-2019. Proyección del negativo en la base de la ampliadora para definir su encuadre y enfoque, antes de colocar el papel fotosensible. Iluminación roja para impedir el velado.



Fuente: foto de autor

Se trata de que el estudiante se familiarice con un ámbito que generalmente desconoce, y que, por eso mismo, le complace y sorprende. La Universidad dispone de laboratorio fotográfico exclusivo para las prácticas de nuestros alumnos y concede una reducida, aunque suficiente, ayuda económica para las mismas. En algunas ocasiones, el laboratorio se ha cedido a estudiantes que se inician por su cuenta o que no disponen de infraestructura.

FIGURA 7. Laboratorio fotográfico. Curso 2018-2019. Las copias positivas ya están en la cubeta de limpieza tras pasar el proceso de revelado y fijado bajo iluminación ambiente adecuada



Fuente: foto de autor

2) El aprendizaje del manejo sencillo de la cámara fotográfica y de sus elementos (objetivos, enfoque, plano, diafragma, velocidad de obturación, ASA o ISO, profundidad de campo, y más términos análogos como el fotómetro o el exposímetro). Se trata igualmente de que el alumno contacte con otro ámbito habitualmente desconocido, que no sea siempre el móvil.

Los instrumentos que se les ofrece van desde las cámaras analógica, la estenopeica, la estereoscópica, la simple de Kodak, la de fuelle, la Polaroid, la digital y la cámara de móvil. Con esta última apenas se ha trabajado, aunque se realizaron algunas prácticas durante el covid (Mullet y Oliver, 2021). Sobre el tema véase la *web* Observatorio fotográfico del paisaje de las Islas Baleares (OFP); en un futuro próximo se desarrollará también el proyecto Fotovoz. La cámara analógica es la prioritaria, ya que la digital se aleja de la consecución de competencias sobre el tema, al entender la imagen como un conjunto de píxeles en la

pantalla del ordenador. Con todo, se han realizado algunas sesiones on line con fotógrafos especialistas.

FIGURA. 8. *Cámara fotográfica analógica de fuente. Prácticas en aula. Al fondo, el fotógrafo Jaume Gual*



Fuente: foto de autor

Tanto en las asignaturas Historia de la fotografía como Patrimonio fotográfico es común referirse a los laboratorios portátiles que cogieron fuerza en el siglo XIX y que en la actualidad aún se fabrican. En este caso, no se realizan actividades con ellos, solo se informa de su uso recurrente. Es un ejemplo, el carro-taller de Roger Fenton en la guerra de Crimea (1853-1856).

3) La aplicación somera de algunos recursos habituales de las vanguardias históricas, como el fotograma, la solarización, el fotomontaje, *street art*, etc. Es una estrategia o recurso docente para conectar la teoría en aula con los diferentes niveles de dificultad de elaboración de las obras. (Fig. 9).

FIGURA. 9. *Curso 2018-2019. Elaboración de fotograma en el laboratorio*



Fuente: foto de autor

4) La siguiente práctica es la denominada «historias de vida» o estudio biográfico, por parte del estudiante, de un fotógrafo profesional o aficionado de edad avanzada que pueda informar de su recorrido por la fotografía analógica, desde sus estudios, cámaras, escenarios, tipología de cliente, hasta tiempos de revelado, trucos, etc. Se trata de una información capital, ya que buena parte de la fotografía analógica común o sencilla, la realizada en barrios, pueblos y ciudades pequeñas, se está perdiendo, ya que depende de la historia oral del protagonista. De ahí esa imprescindible necesidad de conseguir y grabar, mediante el diseño de un cuestionario preciso y de modelos ya existentes, la voz de la

experiencia de un tipo de lenguaje fotográfico que desaparece, a pesar de los intentos de actualización. (Figs. 10 y 11)

FIGURA. 10 *Abraham Calero. Intervención en la ciudad de Palma. Street Art. 2019*



Fuente: foto de autor

FIGURA. 11. Josep Planas filmando para TVE (Televisión Española) con la cámara Arriflex sonora. 6 de febrero de 1969. Reencuadre realizado por el mismo Josep Planas



Fuente: archivo Centro Cultural Casa Planas

5) La última práctica se refiere a la denominada «fotografía comparativa». Consiste en investigar en colecciones y archivos del ramo, imágenes históricas de la ciudad, mundo rural, barrio de veraneo, fabril, ocio, etc., con el fin de realizar su comparativa actual, desde el mismo punto de vista y hora del día. De esta manera, el recurso del estudio de la transformación del territorio pasa a constituirse en eje central. Algunos ejemplos pueden verse en las obras del fotógrafo Jaume Gual

(<https://www.jaumegual.com/>) y en el proyecto y web ya citado Observatorio fotográfico del paisaje de las Islas Baleares (<https://observatorifotograficbalears.com/es/fotografia-comparativa/>), vinculado al grupo de investigación oficial Patrimonio audiovisual, *massmedia* e ilustración (Universidad de las Islas Baleares) (Mulet y Gual, 2012; Mulet, et al., 2020). (Fig. 12 y 13)

FIGURA. 12. M. Ramírez. *Cala Major. Palma. Óleo sobre tabla*



Fuente: Consell de Mallorca

Las diferentes actividades necesitan una temporalización diversa y la organización de grupos de trabajo de dimensiones variadas. Esto es: GP (grupo pequeño, entre 2 y 4 alumnos), GM (grupo mediano, unos 10 alumnos) y GG (grupo grande, la clase en su totalidad). Su configuración varía cada curso en función del número de alumnos matriculados en las asignaturas.

En cuanto a la duración de cada práctica, depende también de su dificultad. Así, oscilan entre dos horas (que resultan insuficientes, pero tampoco se dispone de mucho tiempo) en GP; una hora en GM; y el resto de las horas en GG. A lo largo de la asignatura se conjugan las

clases teóricas y numerosas tutorías según normativa y fuera del horario oficial (hasta cuatro estudiantes a la vez), si así se requiere, siempre con la voluntad y empeño de los alumnos.

FIGURA. 13. *Jaume Gual. Cala Major. Palma. 1916*



Fuente: Jaume Gual

Asignatura Patrimonio fotográfico: el componente práctico a desarrollar en la asignatura se basa esencialmente en seis ámbitos en los que el estudiante trabaja *in situ* (en aula o en sala acondicionada).

1) Taller de identificación del material histórico: participación directa en el taller para conocer las denominaciones, componentes y funcionamientos de los instrumentos prefotográficos (cámara oscura, cámara lúcida, etc.) y prefilmicos, ya que el patrimonio fotográfico y audiovisual no consiste únicamente en imágenes, sino también en los objetos que las hacen posibles. Se trabaja en el aula y al exterior. Se muestran piezas de época, y también réplicas modernas realizadas por fotógrafos invitados al taller o de elaboración propia. Se explica la cámara oscura (instrumento óptico que permite obtener una proyección invertida de una imagen externa), la lúcida, la linterna mágica y, entre otros, el zootropo

(tambor circular o poligonal con unos cortes, a través de los cuales el espectador mira para que los dibujos dispuestos en tiras sobre el tambor, al girar, aparezcan en movimiento). (Fig. 14 y 15)

2) Taller de identificación de fotografías y objetos de época, desde daguerrotipos hasta copias positivas actuales. Por tanto, también ambrotipos, ferrotipos, postales sensibilizadas o impresas, cronogramas, estenopeicas, copias de albúmina, woodburytipos, virajes, obras al carbón, negativos y positivos estereoscópicos, visores estereoscópicos, etc. Se trata de explicar soportes (metal, vidrio, papel, plástico) y aglutinantes (albúmina, colodión, gelatina).

FIGURA. 14. *Cámara oscura. Taller en aula. Elaboración propia*



Fuente: foto de autor

El profesor explica y el estudiante toca y manipula con guantes y manejo profesional, y lupas de 30 aumentos, de modo que distingue entre el daguerrotipo o plancha de cobre cubierta de plata sensibilizada con yodo, obra muy frágil, única, invertida y positiva, que suele mostrarse en estuche de diferente material y motivos decorativos, o el ambrotipo, que también es imagen única pero ahora sobre placa de vidrio emulsionada con colodión húmedo y necesitada de un fondo oscuro para ser visible correctamente, o el ferrotipo, imagen también única sobre plancha de hierro y emulsión de colodión húmedo, como la anterior. A menudo el taller va acompañado de una visita al Archivo de la Imagen y del Sonido, Consell de Mallorca (Palma). El centro prepara un abanico extenso de material, proyecta cine histórico y realiza un recorrido grupal por el almacén. (Fig. 16).

FIGURA. 15. *En el centro, un zootropo, junto a otros instrumentos prefotográficos. Taller de material histórico y prefotográfico aula acondicionada*



Fuente: foto de autor

FIGURA. 16. Almacén del Arxiu del So i de la Imatge de Mallorca. Palma. 2024. Cajas originales con negativos del fotógrafo profesional Gaspar Rul·lan



Fuente: Arxiu del So i de la Imatge de Mallorca

3) Taller de conservación del material y del estado de degradación. También manipulación del fotógrafo para controlar la escala de grises en el negativo. El estudiante manipula las imágenes de cualquier tipo y las cámaras para descubrir y describir (previa clases teóricas y manuales especializados) los rasgos visibles de mala conservación del material. Elige algunas piezas y apunta en informe dicha degradación, sus causas y sus soluciones, si las tuvieran.

4) Taller de elaboración de material especializado. En esta actividad se invita a un «laborante» (si el presupuesto lo permite) para que explique cómo se realizan colodiones u otras técnicas (cianotipias, etc.).

FIGURA. 17 y FIGURA. 18. *Taller de colodión con el fotógrafo Gabriel Ramon (15h). Placa de colodión negativa y positiva con los estudiantes y profesores. Universidad de las Islas Baleares*



En el caso de un taller de colodión, los alumnos y los docentes realizan pruebas con el profesor, colocan la placa de vidrio en la cámara, ejecutan la toma, controlan el tiempo, revelan y secan. A continuación, el técnico experto ubica un material oscuro (cartulina negra, etc.) detrás de la placa, de modo que la fotografía se vea en positivo. En ocasiones, para la obtención de líquidos específicos se precisa de la ayuda de otros departamentos de la universidad, como el de Química (Figs. 17 y 18).



Fuente: foto Gabriel Ramon

5) Taller de catalogación. Se reparten en aula diferentes piezas, de manera que el alumno, siguiendo las indicaciones de clases teóricas previas, elabora la ficha de inventario o de catálogo, atendiendo a la utilizada por diferentes instituciones especializadas.

6) Taller de difusión. Tras señalar en el aula las diferentes fases para la producción de una exposición fotográfica, el alumno diseña un caso y elabora un informe sobre el mismo, precisando la tipología de obra, presupuesto, tesis de la muestra, procedencia de las imágenes, derechos

de autor y de reproducción, cartelas, iluminación de la sala, seguro, redacción de un folleto breve, montaje y, finalmente, desmontaje. Hay que destacar que la praxis expositiva se ha llevado a cabo a pequeña escala en alguna institución, se ha elaborado un taller sobre el tema o se ha explicado como comunicación en algún congreso siempre bajo los créditos de sus autores y colaboradores. (Fig. 19)

FIGURA. 19. *Punto de libro realizado por el fotógrafo Jaume Gual como modelo de la elaboración de objetos en uno de los diversos talleres. Palma. 2017*



BOTIGUES
DE PALMA

www.jaumequal.com

Fuente: Jaume Gual

La dedicación en horas de los talleres es de gestión muy difícil, por el tiempo que realmente deberían ocupar. En función de la tipología se ejecutan en GP, GM y GG entre dos y seis horas a lo largo del semestre.

Con todo, es imprescindible precisar -como se presupone- que resulta imposible llevar a cabo el conjunto de prácticas en ambas asignaturas, porque de lo contrario apenas se dispondría de horario para las lecciones teóricas.

Por ello, se hace necesario escoger entre dos opciones:

1. Solicitar al alumno si le es factible un pequeño aumento extra del horario de clases prácticas; tarea de predisposición por su parte, pero factible pocas veces por el solapamiento con el horario de otras asignaturas.
2. Organizar grupos de mayor tamaño, predominio de GM y GG sobre GP, aunque tampoco es practicable en todas las actividades por ineficacia si el número de implicados es grande.

Está claro que abrazar teoría y práctica deviene muy complejo, por lo que no siempre se realiza el conjunto de prácticas, sino que se seleccionan en función del perfil y número de alumnos, aunque algunas nunca se dejan de lado (laboratorio fotográfico, talleres de identificación de material histórico y de fotografías de época y fotografía comparativa).

4. RESULTADOS GENERADOS EN HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS

El impacto de la experiencia de innovación se evidencia a través de los resultados que a continuación se describen a través de la descripción de habilidades y conocimientos.

1) Resultados generados en habilidades.

El estudiante tiene capacidad de manejar, aunque sea superficialmente, instrumentos prefotográficos y fotográficos (fotografía analógica, fotografía digital, cámaras en general). (Fig. 20).

FIGURA. 20. *Cámara lúcida o clara. Taller de material histórico y prefotográfico en aula acondicionada*



Fuente: foto de autor

- Distingue informaciones y actuaciones pertinentes relativas al laboratorio fotográfico (ampliadora, cubetas de laboratorio, secadora, papel, etc.).
- Interviene en el proceso de elaboración de la imagen en laboratorio mediante manipulación de papel, enfoque, tramas, etc.

como imagen *vintage* de otras correspondientes a las vanguardias de entreguerras.

- Sabe desarrollar una práctica expositiva interpretativa y de difusión icónica dirigida a un público generalista.

2) Resultados generados en conocimientos.

- El estudiante sabe aplicar recursos docentes que permiten fomentar con la fotografía capacidades en torno a la historia, antropología, etnografía, arquitectura, sociología, botánica, geografía e historia del arte, entre otros ámbitos y disciplinas.
- Puede analizar la fotografía histórica para reconocer el pasado y el presente, que los interprete y confronte mediante la denominada fotografía comparativa. Así se permiten trabajar parcelas como la transformación del territorio o la variabilidad de la complejidad social de los ritos de paso.
- Demuestra la necesidad de la conservación del patrimonio fotográfico histórico.
- Demuestra conocimiento para identificar y catalogar las obras. (Figs. 21 y 21)
- Sabe realizar sus prácticas curriculares en instituciones del ramo, siguiendo la normativa o recomendaciones que dictaminan los planes de estudios donde se engloban ambas asignaturas.

FIGURA. 21.y FIGURA. 22. Josep Pons Frau. Negativo y positivo estereoscópicos de vidrio. c. 1940.





Fuente: Archivo de la Universidad de las Islas Baleares. s/n

5. DISCUSIÓN

Las experiencias de innovación docente tanto relativas al estudiante como al docente son, sin duda, y cómo se han visto explicadas, difíciles de valorar y aplicar. Por ello, consecuentemente, también es compleja su evaluación. Los contenidos teóricos e históricos de ambas asignaturas, explicados por el docente en aula o en museo, no se desligan de la practicidad de las asignaturas, ya que se pretende recoger en ambos la concepción de la asignatura.

Con todo, la normativa docente obliga a otorgar porcentajes a las competencias y a distinguir la teoría de la práctica. Es por ello, que el criterio utilizado en ambas asignaturas no ha sido igualitario, ya que en las dos materias se concede un 40% a la teoría (en forma de examen e informes por escrito) y un 60% a las prácticas (una selección de estas).

Nuestra idea como profesores es crear una atmósfera para fomentar conocimientos y praxis lúdicos, para perder el miedo al manejo de material especializado y evidentemente temerlo si su uso no es prudente ni sabio.

6. CONCLUSIONES

La metodología escogida, que propicia los resultados obtenidos, permite concluir la exposición con una valoración positiva de las destrezas seguidas de innovación docente.

Resulta evidente que dichas experiencias, por viables y factibles, potencian el aprendizaje académico, científico, profundo, a la vez que ocioso y curioso. Es decir, si las experiencias de innovación docente son positivas, se garantizan mejoras en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, promoviendo entre el alumnado los valores de una participación colectiva en la creación de significados a través de la imagen (Valdivia, 2013).

Otros ámbitos recurrentes es que el alumno incrementa su participación en aula presencial y digital, y promueve el debate, la historia oral y la memoria histórica. Se podría afirmar que el alumno potencia nuevos enfoques educativos y propicia el huir de las metodologías tradicionales, como pueden ser las llamadas clases magistrales.

Por otra parte, la Historia de la fotografía y del Patrimonio fotográfico se integran en diferentes disciplinas, como ya se ha dicho, y en la concepción y legislación del patrimonio histórico, y ambas se vinculan a la historia del arte.

Las experiencias de innovación otorgan nuevos recorridos al arte visual y, en concreto, al fotográfico y al audiovisual, como lenguajes históricos expresivos.

Finalmente, no se deben descuidar dos aspectos apenas trabajados, pero no por ello menos importantes: la introducción en la innovación de algún ítem relacionado con la problemática de género y con las buenas prácticas docentes.

7. REFERENCIAS

- Botelho, O. M. (2018). La fotografía en la investigación en educación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 953.
<https://search.proquest.com/docview/2436438351?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Holzbecher, A. (2015). La fotografía en la educación mediática: Su papel en la labor educativa (extra) académica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 380-394.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729023.pdf>
- Mulet, M. J. y Gual, J. (2012). Observatorio fotográfico del paisaje. Bases para la difusión on line de un proyecto de investigación sobre evolución del paisaje local. En P. Amador, M. R. Ruiz, T. López, J. Cubas (eds.). *Imagen, Cultura y Tecnología: medios, usos y redes. Actas del Segundo Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología* (pp.123-133). Universidad Carlos III. <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/14032>
- Mulet, M. J., Oliver, J.C y Sebastián, M. (2020). Photographic dissemination of historic landscape as a tool for citizenship. *Landscape Research*. Taylor & Francis, 1-16. <https://doi.org/10.1080/01426397.2020.1846169>
- Mulet, M. J. y Oliver, J.C (2021), Estrategias artísticas en el contexto Covid-Poscovid. Presencia-ausencia del espacio cotidiano. en D. Navarrete Escobedo y M. Velasco Ávalos (coords.), *La casa, la calle y la ciudad: reflexiones para un mundo post Covid*. Universidad de Guanajuato.
- Observatorio fotográfico del paisaje de las Islas Baleares (OFP):
<https://observatorifotograficbalears.com/es/>
- Rodríguez-Hoyos, C. (2015). La fotografía en educación: una revisión de la literatura en cuatro revistas científicas españolas. *Fotocinema. Revista Científica De Cine Y Fotografía*, (10). 407-431.
doi.org/10.24310/Fotocinema.2015.v0i10.5992
- Valdivia, C. (2013). La imagen es tu voz: la fotografía participativa como herramienta de cambio social. *Canalé*, (5), 6-16.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/canale/article/view/14702/15291>

SECCION III.

LENGUA Y LITERATURA

FORMACIÓN DE PALABRAS E IMAGINACIÓN, VOCES Y FRASEOLOGÍA: DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL ESTUDIO DE LA LEXICOLOGÍA DEL ESPAÑOL

ANA MARÍA PÉREZ MARTÍN

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del léxico de una lengua puede abordarse desde diferentes enfoques, entre los que se encuentran el puramente formal, centrado, sobre todo, en el análisis de los elementos constitutivos de las palabras, o el que contempla en mayor medida su dimensión semántica (pueden servir como ejemplos de una y otra perspectiva los trabajos de Camus, 2022, y Casado Velarde⁹⁷, 2015, pp. 89-103, respectivamente). Por su parte, la combinación de ambas posturas al acometer la observación del léxico, o de otras posibles, resulta, como es lógico, enriquecedora, al permitir extraer enseñanzas aplicables a los distintos niveles considerados en el análisis, además de aportar una visión de conjunto que, con frecuencia, se manifiesta más pedagógica. Así se desprende, por ejemplo, del empleo de los *duales aparentes* para detectar el sexismo en la lengua, como señala Calero Fernández:

porque nos enfrentamos a una misma raíz léxica cuyo significado se ve alterado al añadirle el morfema género pero no ya por introducirle el sema «sexo» —algo esperable—, sino porque obtenemos conceptos diferentes —a veces incluso radicalmente diferentes— según la forma sea masculina o femenina (1999, p. 97).

Es exactamente lo que ocurre con el neologismo *señoro* (Pedrero, 2023) y el matiz peyorativo que lo acompaña.

⁹⁷ Cuya obra se orienta a los procesos de innovación léxica.

La finalidad de esta comunicación se centra en la descripción y evaluación de dos de las diversas actividades propuestas a un grupo de alumnos y alumnas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que cursan la asignatura de Lexicología del Español. Si bien se trata de dos tareas que pueden considerarse creativas, al ser el estudiantado el responsable de buscar las distintas unidades léxicas sobre las que tendrá que trabajar, las diferentes características que presenta cada una puede convertirlas en más o menos atractivas.

2. OBJETIVOS

Como acabamos de señalar, la aportación que se propone con este trabajo parte de una experiencia de aula y con ella se persiguen tres objetivos fundamentales:

- Presentar dos actividades realizadas a través del campus virtual al alumnado de la asignatura de Lexicología del Español.
- Evaluar la validez de esas tareas a partir de los resultados, es decir, de las aportaciones de los estudiantes.
- En último término, reflexionar sobre la propia labor docente.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de presentar las actividades, es preciso esbozar una breve contextualización de la materia en la que se desarrollan.

La asignatura de Lexicología del Español se imparte en el tercer curso del grado de Lengua Española y Literaturas Hispánicas. Se trata de una asignatura del segundo semestre que aparece estrechamente vinculada en esta titulación a otra asignatura del mismo curso pero del semestre anterior, Semántica del Español, con la que comparte, además de algunas cuestiones de contenido, una dinámica de trabajo similar; así, a lo largo de las 15 semanas de clase, el alumnado debe llevar a cabo diversas tareas (comentarios de lecturas, búsqueda de información o de ejemplos concretos, resolución de cuestionarios...) que tienen como finalidad afianzar los contenidos teóricos de la materia. De las diseñadas para

la asignatura de Lexicología del Español, se van a comentar aquí la 4 y la 9, que se corresponden con las que hemos numerado como 1 y 2, respectivamente; la primera se plantea en la parte inicial del curso, cuando han transcurrido pocas semanas desde el comienzo del semestre y se están trabajando contenidos teóricos relacionados con la derivación, mientras que la segunda es la última propuesta de actividad que se realiza y se centra en cuestiones de fraseología. En ambos casos, los estudiantes deben presentar la tarea a través del campus virtual en el foro general de la asignatura, lo que implica que todo el alumnado puede ver las intervenciones de sus compañeros.

4. METODOLOGÍA

4.1. ACTIVIDAD 1

La primera tarea aborda los procesos de formación de palabras, la cual, de acuerdo con la definición de Lang (1992, p. 11), “[c]omo rama de la lingüística, (...) estudia el análisis y la comprensión de los mecanismos en virtud de los cuales se crea y se renueva el léxico”. A partir de un estímulo inicial basado en la lectura del conocido texto de Rodari (2020 [1973]) sobre el prefijo arbitrario, se les invita a crear palabras siguiendo parcialmente las directrices que se plasman en el fragmento, en el que se propone “rellenar dos columnas paralelas de prefijos y sustantivos elegidos al azar” (p. 35). Los objetivos que se persiguen con la tarea son, además del aprendizaje lúdico de la materia (Serrano Dolder, 2021), la reflexión sobre el procedimiento morfológico que están empleando, la búsqueda de una definición para la palabra inventada (de ahí la vinculación con la asignatura de semántica) y la confirmación de que efectivamente el léxico se renueva.

4.2. ACTIVIDAD 2

Los aspectos teóricos relacionados con la segunda tarea tienen que ver con las unidades fraseológicas (grupo de palabras que constituye una unidad relativamente fija y con un significado más o menos transparente [Real Academia Española y Asociación de Academias de la

Lengua Española⁹⁸, 2019]) y su clasificación como 1) *colocaciones/coapariciones*: “[c]ombinación de voces restringidas semánticamente que coexisten con frecuencia elevada”, como, por ejemplo, *esfuerzo ímprobo* o *prohibir terminantemente* (RAE y ASALE, 2019, p. 54); 2) *locuciones*: “[g]rupos fijos de palabras que constituye una UNIDAD LÉXICA COMPLEJA, por lo que se espera que sea recogido en los diccionarios”, si bien “pueden admitir cierta variación morfológica y sintáctica”, como *fiebre amarilla*, *media naranja*, *a lo loco* o *meter la pata* (RAE y ASALE, 2019, p. 160); 3) *fórmulas*: enunciados fraseológicos “con significado de tipo social, expresivo o discursivo”, determinados por “situaciones y circunstancias concretas” (Corpas Pastor, 1996, p. 133), del tipo *buenos días*, *lo siento mucho*, *ni hablar*; o 4) *paremias*: enunciados fraseológicos “con significado referencial” y “autonomía textual” (Corpas Pastor, 1996, pp. 132-133); se trata, en definitiva, de refranes, sentencias, dichos. En cuanto enunciados fraseológicos, estos dos últimos tipos de unidades se definen como “enunciados completos en sí mismas, que se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar fijación interna (material y de contenido) y externa” (Corpas Pastor, 1996, p. 132), además de por su independencia entonativa. Por otra parte, no siempre es fácil su distinción, ya que la separación que se da entre ambos tipos no es “tajante” (Corpas Pastor, 1996, p. 133).

En este caso, se les propone a los estudiantes que elijan una misma palabra o familia léxica y justifiquen su caracterización y clasificación como integrantes de unidades fraseológicas distintas aplicando para ello los criterios trabajados en clase durante las sesiones teóricas y las herramientas facilitadas, que son, además de los ya citados en el párrafo anterior, Corpas Pastor (2001), Bosque (2004 y 2006)⁹⁹, Alonso Ramos (2004), Tabares Plasencia *et al.* (2020), el *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes¹⁰⁰ o Penadés Martínez (en línea). El objetivo

⁹⁸ En adelante, RAE y ASALE.

⁹⁹ Se trata de los dos diccionarios combinatorios que dirige el autor, el primero de carácter más analítico y reflexivo, mientras que en el segundo “se pone mayor énfasis en el uso del idioma” (Bosque, 2006, p. XIII).

¹⁰⁰ En los ejemplos, CVC o RMCVC.

de esta tarea es mucho más reflexivo y menos lúdico, además de que permite constatar si realmente se han asumido los conceptos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los apartados que siguen se presentará una selección de los resultados más significativos aportados por el alumnado en cada una de las actividades, respetando en todos los casos la redacción, pero con ligeras modificaciones relativas a la ortografía, la puntuación, el uso de las marcas gráficas (en concreto, se ha suprimido la cursiva y la negrita cuando se han utilizado como marcas de resalte, pero sin función metalingüística; por el contrario, se ha añadido la cursiva si faltaba para marcar esta función o se ha preferido al uso de las comillas, a las que ha sustituido), de las mayúsculas, de la numeración en los ejemplos (que se ha suprimido) o del formato original (que se ha cambiado en los casos necesarios para acortar espacio).

5.1. ACTIVIDAD 1

5.1.1. Prefijo des

Los siguientes siete ejemplos¹⁰¹ se corresponden con el empleo del prefijo *des-*, que ha resultado ser el más productivo. Como puede observarse, el alumnado crea términos no solo originales, sino que coinciden con las dos primeras acepciones que aporta el *Diccionario de la lengua española*¹⁰² (RAE y ASALE, 2023) para este afijo:

1. pref. Denota negación o inversión del significado de la palabra simple a la que va antepuesto. *Desconfiar, deshacer*.
2. pref. Indica privación. *Desabejar*.

¹⁰¹ Aunque por motivos de espacio se citan de forma conjunta, cada uno de los números se corresponde con un ejemplo diferente extraído de la participación del alumnado en el foro general de la asignatura.

¹⁰² En adelante, *DLE*.

Así, tenemos:

(1) *Desestudiar*: dejar de estudiar algo.

(2) *Destener*: dejar de poseer algo.

(3) *Desboda*: ceremonia mediante la cual se rompe un matrimonio y fiesta con que se celebra.

Prefijo: *des-*

Sustantivo: *boda*

(4) *Desagujetador*: escáner en el que se introduce una persona con el fin de eliminar las agujetas que pueda tener tras el ejercicio físico.

(5) *Desordenador*: aparato electrónico que recoge todos documentos y fotografías y las dispone de forma aleatoria. No es recomendable usarlo para tareas urgentes.

(6) *Desleer*. El prefijo *des* tiene en este caso su acepción de inversión, pues aunque parezca una locura, es posible, en sentido abstracto, negar una lectura. Es decir, cuando una persona por ejemplo pierde la memoria o cuando tienen enfermedades como el Alzheimer pierden los recuerdos en muchos casos de obras que han leído, por ello, desgraciadamente, han desleído.

(7) *Desguerreamiento*. Esta palabra está compuesta por el sufijo *des-* que implica la negación o inversión del significado de la palabra a la que se antepone, en este caso *guerreamiento* o *guerrear*. También está formada por el sufijo *-ear* que sirve para formar verbos. Por último, el sufijo *-miento* que significa ‘acción y efecto’.

Así, un desguerreamiento sirve para cancelar la guerra tanto a nivel nacional como mundial de forma automática. Si nos imaginamos que al establecer el desguerreamiento desaparecen todas las armas, sería maravilloso.

En algunos casos, como ocurre con *desleer*, el alumnado justifica la acepción por la que ha optado en su utilización del sufijo; en otros, segmenta los elementos constitutivos de la nueva palabra (*desboda*); una tercera opción combina ambas estrategias (*desguerreamiento*).

5.1.2. Prefijo *para-*

No ocurre lo mismo con el prefijo *para-*: al analizar los tres ejemplos aportados, dos de ellos (8 y 9) sí parecen coincidir con la definición que da el diccionario (“Significa ‘junto a’, ‘semejante a’, ‘al margen o en

contra de''; *DLE*), mientras que en el tercero (10) cuesta más ver esta relación:

(8) *Paramusical*: dicese de todos los elementos no producidos en su origen con intención musical y que, casualmente, pueden aparecer en un contexto musical.

Prefijo: *para-*

Adjetivo: *musical*

Ejemplo: los elementos paramusicales de su última producción, como el canto del pájaro, generan una atmósfera única.

(9) *Parainvasión*: invasión que sufren aquellos lugares afectados por el turismo masificado.

Prefijo: *para-*

Sustantivo: *invasión*

Ejemplo: en los últimos años se ha generado un problema grave de parainvasión en las playas de Canarias.

(10) *Paralluvia*: impresión o sensación que causa la lluvia sobre una persona.

Prefijo: *para*

Sustantivo: *lluvia*.

Por otra parte, en *paramusical* y *parainvasión* se percibe el deseo de ejemplificar el uso del nuevo término a través de su aparición en un enunciado concreto.

5.1.3. Otros prefijos

Otros prefijos menos productivos utilizados por los estudiantes para la creación de vocablos fueron *in*⁻² (en dos ocasiones y con valor negativo o privativo¹⁰³: 11 y 12), *anti*- (con el significado de ‘opuesto’ en 13), *inter*- (en 14, con el valor de ‘en medio’) o *tras*- (que se define en 15), cuyos ejemplos se enumeran a continuación y que coinciden con la definición extraída del *DLE*:

¹⁰³ El prefijo homónimo *in*⁻¹ significa ‘adentro’ o ‘al interior’ (*DLE*).

(11) *Inacostumbrar*: denota no estar acostumbrado a algo o a alguna situación.

(12) *Imbrillante*: que carece de brillo o luminosidad.

(13) *Antilector*: persona que se niega a leer.

(14) *Interdescanso*: aquel momento de descanso que se da en el propio descanso.

(15) *Trascallejas*: calles ocultas en los callejones.

tras-: prefijo que significa ‘al otro lado’ o ‘a través de’.

-ejas: sufijo que sirve para formar sustantivos.

calle: base léxica.

5.1.4. Elementos compositivos

Junto a los anteriores, se han registrado algunos casos de empleo de los considerados en el *DLE* como elementos compositivos, unidades que se encuentran

a medio camino entre un afijo y una forma libre. Muchas de estas unidades ocupan la posición inicial de la palabra, pero no se asimilan a los prefijos porque pueden dar lugar a nuevas voces en combinación con un afijo, como en *crón-ico*, *étn-ico*, *hídr-ico* (RAE y ASALE, 2010, p. 203).

Se trata elementos como *ante-*, *archi-*, *hipo-*, *micro-*, *proto-* o *kilo-*, cuya inclusión se explica porque en la propuesta de análisis que se realiza en el aula se encorchetan de forma similar a los prefijos. Los ejemplos que hemos registrado son los siguientes:

(16) *Antealmuerzo*: comida que se toma antes del almuerzo como un aperitivo entre las 10:00 y 12:00 del mediodía.

(17) *Archimontaña*: pico más alto de un continente, país o región.

Prefijo: *archi-*

Sustantivo: *montaña*

Ejemplo: *la archimontaña de África es el Kilimanjaro*.

(18) *Hiporreactividad*: respuesta o reacción escasa o inexistente ante un estímulo.

(19) *Microadministrativo*: administrativo de bolsillo que resuelve al instante todas sus dudas sobre la burocracia y le ayuda a rellenar cualquier trámite.

(20) *Protocafé*: el primer café del día.

Prefijo: *proto-*

Sustantivo: *café*.

En el último de los ejemplos se combina la creatividad en la invención de la palabra con la forma de presentarla, a imitación de lo que podemos encontrarnos en el diccionario:

(21) kilolibro

Tb. quilolibro, p. us.

De kilo- y libro.

1. m. Libro que contiene mil libros.

5.2. ACTIVIDAD 2

En la actividad 2, la que consiste en vincular una misma palabra con unidades fraseológicas distintas justificando el motivo e informando de la fuente utilizada, tenemos diferentes aportaciones por parte del alumnado en función de este doble criterio, es decir, si se ha justificado la decisión adoptada y si se ha citado la fuente. Así, un primer grupo de ejemplos lo van a constituir aquellos en los que se clasifican las unidades fraseológicas pero no se alude al motivo por el que se han vinculado con un tipo concreto ni se menciona de dónde se han extraído los ejemplos; un segundo grupo lo engloban los casos en los que sí hay justificación de la clasificación, aunque no se cita la fuente de la que se han obtenido o al revés, se cita la fuente pero no hay justificación; y el último grupo lo componen los ejemplos con una resolución completa del ejercicio, ya que se argumenta la decisión adoptada y se menciona la fuente de información.

5.2.1. Sin justificación ni mención de la fuente

Si bien se han realizado cambios con respecto a los originales (eliminación del formato de lista que aparecía en todos ellos, supresión de los

números en cada uno de los casos y modificación de mayúsculas por minúsculas o al revés¹⁰⁴), los cuatro ejemplos que siguen se corresponden con un mismo modelo: la mención de cada una de las voces elegida (*amor*, *palabra*, *corazón* o *ley*, según el caso) como integrante de un tipo concreto de unidad fraseológica sin ninguna otra información. En todos los ejemplos, además, los diferentes enunciados aparecieron sin marca gráfica de la función metalingüística (FundéuRAE, 2022).

(22) Colocaciones: *amor platónico*, *amor roto*, *amor a primera vista*.

Locuciones: *de mil amores*, *hacer el amor*, *por amor al arte*.

Parecias: *Al amor mal correspondido*, *ausencia y olvido*; *Amores reñidos son los más queridos*; *Para el amor no hay edad*.

(23) Colocaciones: *palabra clave*, *palabra mágica*, *palabra de honor*.

Locuciones: *tener la última palabra*, *romper su palabra*, *tomar la palabra*.

Parecias: *Más vale una palabra a tiempo que cien a destiempo*; *A buen entendedor, pocas palabras bastan*; *Palabra y piedra suelta no tienen vuelta*.

(24) Colocaciones: *corazón roto*, *corazón valiente*, *corazón de piedra*.

Locuciones: *abrir el corazón*, *tener un gran corazón*, *de todo corazón*.

Parecias: *Ojos que no ven*, *corazón que no siente*; *Barriga llena, corazón contento*; *El corazón tiene razones que la razón ignora*.

(25) Colocaciones: *ley seca*, *ley marcial*, *ley fonética*.

Locuciones: *mi palabra es ley*, *con todas las de la ley*, *de buena ley*.

Parecias: *Dura ley, pero ley*; *Con necesidad, no hay ley*; *Una ley vino de Roma: que quien no trabaje, que no coma*.

Otro formato, en el que se añade algo más de información, es el que parafrasea para cada una de las unidades seleccionadas su significado (en este caso se entiende porque es la aportación de una alumna extranjera sobre la voz *ojo/s*, de la que aquí se selecciona solo una parte) e indica en las locuciones de qué tipo concreto se trata, si bien no

¹⁰⁴ En las colocaciones y las locuciones, hemos optado por la minúscula inicial; en las parecias, al constituir enunciados independientes, como se vio en el apartado de la propuesta de actividades, hemos preferido la mayúscula.

menciona ejemplos de colocación. De la definición de las diferentes locuciones podemos deducir que se han obtenido del *DLE*, pero no se alude al diccionario de forma explícita; de igual modo, podemos rastrear la definición de las paremias en el *Refranero multilingüe*:

(25) I) *a cierra ojos*

1. loc. adv. A medio dormir, a duermeyela.
2. loc. adv. Sin reparar en inconvenientes ni detenerse a mirar los riesgos que pueden ofrecerse.
3. loc. adv. Sin examen ni reparo, precipitadamente.

II) *abrir alguien los ojos*

1. loc. verb. Conocer las cosas como son, para sacar provecho y evitar las que pueden causar perjuicio o ruina.

III) *llevar alguien los ojos clavados en el suelo*

1. loc. verb. coloq. U. para denotar su modestia y compostura.

IV) *Ojo por ojo, diente por diente*

1. paremia, significado: Alude a la venganza justiciera, que justifica el castigo según el agravio.

(...)

VI) *Ojos que no ven, corazón que no siente*

1. refrán, significado: La ausencia contribuye a olvidar lo que se ama o a sentir menos las desgracias lejanas.
2. Comentario al marcador de uso: La paremia puede sufrir alteraciones formales para conseguir un efecto cómico: Ojos que no ven, tortazo que te pegas (Fuente oral).

VII) *a ojos vistas*

1. loc. adv. Visible, clara, patente, palpablemente.
2. loc. adv. Con toda claridad, sin disimulo alguno.

(...)

5.2.2. Falta la justificación o la mención de la fuente

A este segundo grupo hemos incorporado, por un lado, aportaciones en las que el alumnado sí ha justificado la decisión adoptada, pero no ha

mencionado la fuente. Así, en el 26, en el que hemos realizado algunos ajustes en el orden de los ejemplos aportados por la alumna y suprimido otros, a partir de la palabra *cara*, se explica su inclusión en las colocaciones por “la frecuente asociación entre ambos términos y su significado transparente”, mientras que las locuciones se definen como “un conjunto de palabras que se ha lexicalizado y ha dado lugar a un nuevo significado”, y las paremias se vinculan directamente con refranes:

(26) *-Cara bonita*: es una colocación por la frecuente asociación entre ambos términos y su significado transparente.

-Tener más cara que espalda: es una locución verbal, puesto que se trata de un conjunto de palabras que se ha lexicalizado y ha dado lugar a un nuevo significado, en este caso, para hacer referencia a una persona que no tiene vergüenza y se aprovecha de otras.

-Cruzarle la cara a alguien: es una locución verbal que viene a significar ‘pegarle a alguien’.

-Cara dura: es una locución adjetival porque cumple una función adjetiva y su significado no es literal, sino que designa a una persona que se aprovecha de otras.

-Cara a cara: se trata de una locución adverbial, porque se refiere a una forma de encuentro directa entre dos personas. Sin embargo, también podría ser una locución sustantiva si nos referimos al encuentro en sí (“el cara a cara fue deprimente”).

-A mal tiempo, buena cara: se trata de una paremia porque constituye un refrán.

Algo similar ocurre con los ejemplos 27 y 28, en los que se trabaja con las voces *perro* y *luz*, y de los que recogemos aquí solo una parte (en el ejemplo 28, con modificación del orden inicial):

(27) *Día de perros* → colocación: es una construcción poco fija que, además, hace referencia a un tipo de día.

Perro faldero → locución adjetival: grupo fijo de palabras que constituye una unidad léxica compleja, que ejerce de adjetivo cumpliendo funciones sintácticas como el atributo (propia de los adjetivos) y tiene un significado apropiado y lexicalizado, o sea, distinto al deducible de los elementos que lo componen.

Como el perro y el gato → locución adverbial: grupo fijo de palabras que constituye una unidad léxica compleja, que ejerce de adverbio

cumpliendo funciones sintácticas como complemento circunstancial (propia de los adverbios) (...).

El perro del hortelano; ni come ni deja comer → *paremia*: refrán o construcción que constituye, a diferencia de las locuciones y colocaciones, un enunciado independiente.

(28) - *Luz brillante*: Colocación. Se trata de una estructura sintáctica preferente poco fijada. Su significado es transparente o deducible de la combinación de sus elementos.

- *Años luz*: Locución nominal. Se trata de un grupo de palabras lexicalizado (por tanto, incluido en el diccionario) que constituye una unidad léxica, y que ejerce la misma función sintáctica que la categoría que les da nombre. En este caso funciona como sustantivo.

- *Dar luces*: Locución verbal. (...) En este caso funciona como verbo.

- *Al mal tiempo, buena cara, y a la oscuridad, mucha luz*: *Paremia*. Se trata de un refrán. Constituye un enunciado independiente. Significado: Hay que mantener una actitud positiva ante las adversidades y buscar soluciones.

Por otro lado, hay ejemplos en los que se ha citado la fuente y se definen las expresiones, pero que carecen de justificación o no se alude a todos los tipos de unidades fraseológicas, como ocurre con el siguiente con la voz *pendón* (también se trata de una selección con modificación del orden de los enunciados, en el que sí se mantiene la marca de resalte para la palabra elegida por la alumna) y la ausencia de mención a las *paremias*:

(29) - *Pendón posadero* (colocación). Según el DRAE, “pendón largo y rematado en punta, que se plantaba para designar los lugares donde debían posar o acampar las huestes, y usaban como insignia propia los señores que llevaban bajo sus órdenes más de 50 caballeros y menos de 100”.

- *A pendón herido* (locución adverbial). “Con toda fuerza, unión y diligencia para socorrer una necesidad, cual es ver el estandarte o bandera en peligro de que lo ganen los enemigos”. (DRAE)

- *Alzar pendón, o pendones* (locución verbal). “Levantar bandera”. (DRAE)

- *Seguir el pendón de alguien* (locución verbal). Este es un tecnicismo militar. Según el DRAE, “alistarse bajo sus banderas”.

5.2.3. Con justificación y mención de la fuente

Por último, el grupo de ejemplos más completos (se trata de muestras más extensas con un mayor grado de reflexión) lo componen aquellos en los que se ha justificado la elección, señalando la fuente de la que se han extraído, como se puede apreciar en 30 y 31 (de nuevo, presentados aquí con cambios en el orden inicial y supresiones, por cuestiones de espacio) sobre las palabras *esperanza* y *cielo*, respectivamente:

(30) 1. COLOCACIONES: *cielo azul, cielo estrellado, cielo despejado, cielo nublado*

Justificación: son colocaciones porque constituyen estructuras sintácticas poco fijadas (en tanto que admiten variación dentro de un paradigma, de manera que podemos hablar de *cielo estrellado, cielo azul, cielo nublado*, etc.), y porque su significado es deducible a partir de los elementos que las componen.

2. LOCUCIONES

Poner el grito en el cielo → Quejarse vehementemente de algo (Fundéu)

Ver el cielo por un embudo → Ver la vida con una mente cerrada (DLE)

Justificación: son locuciones por conformar grupos de palabras lexicalizadas que se comportan como una sola unidad léxica, por lo cual no es posible deducir su significado de los elementos que las componen. Asimismo, ejercen la función sintáctica de la categoría que les da nombre. En el caso de los ejemplos que nos ocupan, (...) constituyen locuciones verbales, porque se comportan como este tipo de palabras.

3. PAREMIAS

Bajando se sube al cielo → Aconseja obrar con humildad para obtener la recompensa divina (CVC)

Cielo empedrado, suelo mojado → Alude a que la presencia de nubes algodonosas y pequeñas por el cielo es presagio de lluvia (CVC)

Justificación: son paremias (en concreto, refranes), además de por la opacidad de su significado, porque conforman en sí mismas enunciados completos, a diferencia de las locuciones.

4. FÓRMULAS RUTINARIAS: *¡Cielo santo!, ¡Gracias al cielo!*

Justificación: son fórmulas rutinarias por tratarse de construcciones hechas a las que recurren los hablantes con frecuencia y en situaciones cotidianas. Se clasifican según su función pragmática, que, en el caso

del primer ejemplo, se corresponde con la expresión de sorpresa y, en el segundo, con transmitir agradecimiento y alivio.

En este caso, como puede observarse, se localizan locuciones y paremias, aunque no ocurre lo mismo con las colocaciones y las fórmulas, frente al siguiente, en el que se incluyen también ejemplos.

(31) - *Tener la esperanza de algo* (DiCE¹⁰⁵): colocación. Es una estructura sintáctica preferente y poco fijada. También tiene un significado deducible: quiere referirse a tener fe de que algo ocurra. Un ejemplo es el siguiente: *tengo la esperanza de ganar el concurso*. Es poco fijada porque podría decirse *tener esperanzas*, *presentar esperanzas*, etc.

- *En estado de buena esperanza* (DiLEA¹⁰⁶): locución adjetival. Es un grupo de palabras lexicalizado que constituye una unidad léxica. Al ser una locución adjetival, funciona como un adjetivo: *mujer en estado de buena esperanza*.

- *Rayo de esperanza* (DiLEA): locución nominal. Nuevamente, se trata de un grupo de palabras lexicalizado que constituye una unidad léxica. Es una locución nominal porque funciona como un sustantivo: *aquel boleto de lotería fue un rayo de esperanza*.

- *Dar esperanza/s* (DLE): locución verbal. Es una locución porque se trata de un grupo de palabras lexicalizado que constituye una unidad léxica, y es verbal porque *dar* sería el núcleo verbal de la oración. Un ejemplo de ello sería: *no le des esperanzas porque sabes que no vas a salir con él*.

- *Mientras hay vida, hay esperanza* (RMCVC): paremia. Según el *Refranero multilingüe*, se trata de un refrán actual, usado y de origen bíblico. La misma fuente indica su significado: la paremia recomienda no perder la esperanza hasta el último momento. Un ejemplo puede ser: *¡podemos aprobar; mientras hay vida, hay esperanza!*

6. CONCLUSIONES

De las diferentes y diversas aportaciones del alumnado a las dos propuestas de actividades planteadas, podemos extraer algunas conclusiones.

En primer lugar, que, a pesar de tratarse de actividades distintas, son igual de válidas para los respectivos objetivos propuestos. Como

¹⁰⁵ *Diccionario de Colocaciones del Español* (Alonso Ramos, 2004).

¹⁰⁶ *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (Penadés Martínez, en línea).

señalábamos en el apartado inicial, la primera tarea presenta un carácter más lúdico y menos complejo desde el punto de vista teórico, lo que la convierte en más atractiva para los estudiantes, no solo por la libertad que les confiere, sino también por el desarrollo que implica a nivel imaginativo, mientras que la mayor carga conceptual de la segunda y, posiblemente, su distribución temporal en el cierre del curso, cuando hay más volumen de trabajo, puede hacerla menos sugerente.

En segundo lugar, las diferencias sustanciales en una y otra tienen que ver, más que con el tipo de actividad que se plantea, con el grado de implicación de los alumnos: unos copian formatos (al trabajar con el campus virtual y poder observar las aportaciones del resto de compañeros, se tiende, en algunos casos, a la imitación, como ocurre con los ejemplos 8-10 o 22-25) y el desarrollo de la actividad es más superficial; otros son más originales (ejemplo 21) y profundizan más.

Finalmente, resulta fundamental el proceso de revisión, tanto con respecto a las tareas, porque permite detectar fallos y corregirlos (un claro ejemplo, al margen ya de los contenidos teóricos o de algún error ortográfico, es el uso o no de la marcación de la función metalingüística, que debería estar asumida en el alumnado de la titulación), como sobre la propia práctica docente, para mejorarla. En este sentido, como dice el refrán, habría que destacar la importancia del error como elemento aprovechable para el aprendizaje.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo cuenta con el apoyo del proyecto de I+D+i, convocatoria 2019, *Agenda 2050. El español de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria: procesos de variación y cambio espaciales y sociales* (VARES-AGENDA50), Ref. PID2019-104982GB-C54, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y por la Agencia Estatal de Investigación (MCIU/AEI/10.13039/501100011033).

8. REFERENCIAS

- Alonso Ramos, M. (dir.) (2004). DiCE. Diccionario de Colocaciones del Español (versión en línea). <http://www.dicesp.com/paginas>
- Bosque, I. (dir.) (2004). Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo. SM.
- Bosque, I. (dir.) (2006). Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo. SM.
- Calero Fernández, M.^a Á. (1999). Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje. Narcea.
- Camus, B. (2022). La formación de palabras. (Colección El español en contraste). Arco/Libros.
- Casado Velarde, M. (2015). La innovación léxica en el español actual. Eunsa.
- Centro Virtual Cervantes (en línea). Refranero multilingüe. <https://bit.ly/3SLreeS>
- Corpas Pastor, G. (1996). Manual de fraseología española. Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2001). En torno al concepto de colocación. Euskera ikerketa aldizkaria, 46 (1), 89-108. <https://bit.ly/3M1z7Jn>
- FundéuRAE (2022, 13 de abril). Cursiva y redonda. Guía de estilo (versión 1.4). <https://bit.ly/4dFvIkR>
- Lang, M. F. (1992). Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno. [Adaptación y traducción de A. Miranda Poza]. Cátedra.
- Pedrero, A. (2023, 28 de junio). Señoros. El Español. <https://bit.ly/3WCESSS>
- Penadés Martínez (en línea). Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA). <https://bit.ly/4dEmxeV>
- RAE y ASALE (2010). Nueva gramática de la lengua española. Manual. Espasa.
- RAE y ASALE (2019). Glosario de términos gramaticales. Universidad de Salamanca.
- RAE y ASALE (2023). Diccionario de la lengua española (versión electrónica, 23.7). <https://dle.rae.es>
- Rodari, G. 2020 [1973]. Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. [Traducción de A. Carroggio y A. Díaz-Plaja]. Kalandraka.
- Serrano Dolader, D. (2021, octubre-diciembre). La reflexión morfológica. Archiletras, 13, 156-157.

LA FORMACIÓN DE GENTILICIOS EN ESPAÑOL: PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA SU ESTUDIO

ANWAR HAWACH UMPIÉRREZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El español, una lengua romance con una rica herencia lingüística, muestra su diversidad y complejidad en muchos aspectos, siendo uno de los más fascinantes la formación de los gentilicios. Estos son adjetivos que indican la procedencia geográfica de una persona, y en nuestro idioma, su formación y variabilidad reflejan tanto la riqueza histórica como la flexibilidad morfológica de la lengua. La formación de gentilicios en español es un tema de gran interés dentro del estudio de la lengua y la cultura, ya que estos adjetivos, aparte de identificar el origen geográfico anteriormente mencionado, también reflejan aspectos históricos, lingüísticos y culturales de las regiones y países a los que se refieren. Los gentilicios, como categoría gramatical, juegan un papel crucial en la comunicación diaria al permitirnos especificar el origen de una persona de manera concisa y clara. Esta función además de práctica, también ayuda a forjar identidades y vínculos entre las personas y los lugares. A través de los gentilicios, se puede rastrear la evolución de los nombres de lugares y entender cómo han influido en el desarrollo de las lenguas y la culturas.

La etimología de los gentilicios revela mucho sobre la historia de la región de la que provienen. Por ejemplo, muchos sufijos utilizados en español para formar gentilicios tienen raíces en el latín (“argent-ino” “costarric-ense” ...), que era la lengua del Imperio Romano y ha dejado una profunda huella en todas las lenguas romances. Esta herencia latina se manifiesta en la estructura y el sonido de los gentilicios, ofreciendo

una conexión directa con el pasado. Además, los gentilicios a menudo incorporan elementos de lenguas indígenas o de otros idiomas con los que el español ha estado en contacto (“guatemalteco”, “majorero” ...), reflejando la diversidad y el intercambio cultural que caracterizan a muchas regiones hispanohablantes.

La creación de gentilicios también está influenciada por factores fonéticos y morfológicos. La sonoridad y la eufonía juegan un papel importante en la selección de sufijos, ya que el objetivo es crear palabras que sean fáciles de pronunciar y que suenen naturales en el flujo del habla (“sevillano”). Esta consideración puede llevar a la preferencia por ciertos sufijos en lugar de otros, dependiendo de las consonantes y vocales que componen el nombre del lugar original. Por ejemplo, nombres de lugares que terminan en vocales pueden influir en la elección de un sufijo que se adhiera de manera más fluida, evitando disonancias o combinaciones de sonidos difíciles de articular.

Además, los gentilicios pueden variar no solo en su forma estándar, sino también en sus variantes coloquiales o regionales. En muchos casos, diferentes zonas hispanohablantes pueden tener sus propias versiones de un gentilicio, adaptadas a las particularidades fonéticas y culturales locales (“boanerense” / “porteño”). Esto añade una capa adicional de riqueza y complejidad al estudio de los gentilicios, ya que se trata de entender las reglas generales de formación y apreciar las variaciones y matices que existen dentro del mundo hispanohablante.

En definitiva, la riqueza del español en la formación de los gentilicios es un testimonio de su capacidad para adaptarse y evolucionar. Los gentilicios, por tanto, sirven para identificar la procedencia geográfica de una persona y también encapsulan la diversidad cultural, histórica y lingüística del mundo hispanohablante. Esta variabilidad y profundidad hacen del estudio de los gentilicios un aspecto atractivo de la lingüística española, subrayando su riqueza y complejidad. A través de estas propuestas de actividades, se busca demostrar cómo los gentilicios reflejan la diversidad del español y cómo su estudio puede proporcionar una comprensión más profunda de la evolución y la dinámica de la lengua.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en este trabajo, que quedarán plasmados en las propuestas de actividades para su estudio, son los siguientes:

- Reflexionar sobre la diversidad de enfoques que se pueden y deben adoptar al plantear las investigaciones lingüísticas.
- Abordar la dificultad que entraña el acercamiento al estudio de los gentilicios.
- Analizar las distintas posibilidades de formación de los gentilicios que ofrece el español.
- Resaltar el proceso de aprendizaje que implican.

3. MARCO TEÓRICO

Antes de exponer las actividades concretas, es necesario reflexionar sobre la diversidad de enfoques que se pueden y deben adoptar al plantear las investigaciones lingüísticas en torno a la formación de gentilicios en español.

Según el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española en su versión en línea), un gentilicio hace referencia, en su primera acepción, a un adjetivo o un sustantivo que denota relación con un lugar geográfico. En su segunda acepción alude al adjetivo perteneciente o relativo a las gentes o naciones. Y en su tercera, también al adjetivo perteneciente o relativo al linaje o familia. Para nuestras reflexiones y propuestas de actividades nos centraremos en la primera acepción.

Kordic y Chávez (2017), asumiendo lo propuesto por diferentes autores, adoptan varios enfoques para el estudio de la formación de los gentilicios en español. En primer lugar, parten de un punto de vista onomasiológico y utilizan dos semas para definir los gentilicios: el sema *ente*¹⁰⁷ y el sema *lugar*. La utilización de estos semas origina dos clases de gentilicios: los *étnicos* y los *postoponímicos*.

¹⁰⁷ Autores como Ferrero y Jocelin (1992) prefieren hablar del sema *persona*.

Por un lado, los gentilicios *étnicos*, también llamados *primitivos*, son aquellos en los que el sema *ente* predomina, es decir, el topónimo surge a raíz del gentilicio, como, por ejemplo, el topónimo *Letonia* deriva del gentilicio *letón* (letón > Letonia) o el topónimo *Hispania* procede a su vez del gentilicio *hispano* (hispano > Hispania). Estos gentilicios étnicos o primitivos también pueden usarse como sustantivos.

Por otro, en los postoponímicos predomina el sema *lugar* y, por tanto, el gentilicio proviene del topónimo; son los casos, entre otros, de *español* (España > español) y *uropeo* (Europa > europeo). En estos ejemplos de gentilicios postoponímicos, la derivación puede partir de un nombre propio (gomero: ‘perteneciente a la isla de La Gomera’) o de un nombre común (isleño: ‘natural de una isla’). El valor gramatical de estos gentilicios es adjetivo, de ahí que también reciban el nombre de *adjetivos gentilicios* o *derivativos*. Para el profesor Morera Pérez (2011, p.104), estos adjetivos gentilicios son los que presentan una mayor fuerza gentilicia pues son los que significan de forma mostrativa “lugares únicos”.

Aparte del enfoque onomasiológico que acabamos de comentar, podemos orientar el estudio de los gentilicios desde un punto de vista semántico. A pesar de que no suele figurar en los trabajos sobre gentilicios, el uso de la preposición *de* en los sintagmas nominales que indican vinculación expresa de manera idónea la relación que se da entre los *entes* y los *lugares*; de hecho, es la que se emplea en los diccionarios en su definición (‘natural de’, ‘propio de’). Además, no siempre se puede emplear un gentilicio, entendido como una sola palabra. Si acudimos al *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea], en su apéndice sobre países y capitales, con sus correspondientes gentilicios, podemos observar que existen muchos topónimos (Brasilia, Estocolmo, Nairobi...) a los que no se les puede asignar un gentilicio con una única palabra, sino que habría que formarlo con un sintagma nominal (‘natural de Brasilia’, ‘originario de Estocolmo’, ‘oriundo de Nairobi’...).

García Padrón y Morera Pérez (2015) abordan el estudio de los gentilicios desde un enfoque semántico-lingüístico. Consideran que ‘perteneciente o relativo a’ es el valor semántico primero del que deriva el resto y trabajan una serie de denotaciones que se van encadenando entre ellas: primarias, secundarias, terciarias... Así, por ejemplo, como ya

mencionamos anteriormente, un gentilicio puede partir de un nombre propio (Chile > chileno) o de un nombre común (sierra > serrano). Igualmente, pueden establecer relaciones de hiperonimia e hiponimia (continente, país, región, municipio...), o sea, un mismo individuo puede ser, a la vez, europeo, español, canario, grancanario, teldense...). Y estas relaciones no se dan únicamente en lo relativo a personas, sino también a animales, plantas, minerales, fenómenos atmosféricos (*canario*, ‘color de una especie de pájaro procedente de las islas Canarias’) y a los atributos, comportamientos, características de esos entes.

Otro método de abordaje del estudio de los gentilicios es a través de un enfoque connotativo, centrado, por tanto, en el uso figurado. Los gentilicios “suelen cargarse de sentidos colaterales muy diversos, que dependen de las creencias de los hablantes y de factores históricos, sociales, culturales, políticos, religiosos, económicos, etc., muy variados” (García Padrón y Morera Pérez, 2015, p. 87).

De este sentido figurado parte el término pseudogentilicio, es decir, “nombre que se aplica a los habitantes de ciudades o entidades por los vecinos de poblaciones cercanas en razón de aprecio, rivalidad, humor, enemistad, actividad, ironía, competencia...” (Tejero Robledo, 1999, p. 172). Este término alude, por tanto, a formas de designación colectiva que no derivan de su topónimo, como puede ser el término ‘gato’ para hacer referencia a los madrileños o ‘chicharrero’ para denominar a los habitantes de Santa Cruz en la isla de Tenerife. En ambos casos, tendríamos que acudir a factores ajenos a la lingüística para encontrar la relación existente entre ese pseudogentilicio y su toponimia. Sin salir de la geografía española nos podemos encontrar multitud de gentilicios que “juegan” con el sentido figurado y que, como acabamos de decir, resulta bastante difícil su localización geográfica: ‘chichilindris’ (los nacidos en Arroyo de la Miel, en Málaga), ‘churriegos’ (de Miguelturra, en Ciudad Real), ‘conejeros’ (los habitantes de la isla de Lanzarote), ‘moscones’ (de Grau, Asturias), ‘trabuqueños’ (de Morón de la Frontera, en Sevilla) ...

Dentro del enfoque connotativo que podemos emplear para abordar el estudio de los gentilicios, se encuentran los procesos de lexicalización en los que el término ha perdido su valor toponímico y se utiliza para expresar una cualidad, inicialmente vinculada a la procedencia

geográfica. Por ejemplo, podemos encontrarnos contextos donde el término *catalán* se emplee como sinónimo de ‘tacaño’ o el término *moro*, de ‘celoso’.

Igualmente, vinculado con esta misma perspectiva, nos encontramos el campo de la fraseología, que, combinado con los gentilicios, abre un sinfín de posibilidades para el estudio. En español, tenemos muchas frases hechas que se construyen con un gentilicio, como por ejemplo las que presentamos a continuación:

- Hacerse el sueco (‘el loco’) o hacer el indio (‘el tonto’).
- *Despedirse a la francesa* (‘sin decir nada’). Aunque hay que señalar que en Francia la expresión es *despedirse a la inglesa*.
- Engañar a alguien como a un chino (‘completamente’).
- *Ser cabeza de turco* (‘cargar con la responsabilidad ajena para salvar a los demás’).
- *Trabajar como un chino* (‘mucho, sin límites de horas’).

Y, de la misma forma, los gentilicios se pueden trabajar a través de la pragmática (chistes, relaciones interculturales, aprendizaje de segundas lenguas...). Si en España alguien empieza a contar un chiste con la célebre frase *Iban un inglés, un alemán y un español...*, sabemos perfectamente el rol que va a desempeñar cada uno de esos personajes, es decir, el inglés representará la seriedad; el alemán, la estrictez; y el español, la picaresca.

Si nos detenemos en los procesos de formación de los gentilicios, tenemos que abordar dos métodos esenciales. En primer lugar, la adición de elementos antepuestos de carácter adjetival: *afro-*, *anglo-*, *euro-*, *franco-*, *greco-*, *hispano-*... Stehlík (2013) considera que este proceso se encuentra a medio camino entre la prefijación y la composición, ya que nos podemos encontrar con ejemplos tan variados como *hispanohablante* o *eurodiputado*, por un lado; e *hispanofrancés* o *francoespañol*, por otro. La formación de los dos primeros ejemplos, más cercana a la prefijación, difiere de la de los dos últimos, más próxima a la composición.

En segundo lugar, la adición de afijos a la base. Este proceso de formación, ligado visiblemente a la sufijación, es el más extendido a la hora de nombrar gentilicios: *italiano, brasileño, canadiense...*

4. METODOLOGÍA: CONSIDERACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA EL ESTUDIO DE LOS GENTILICIOS

Como plantemos anteriormente, pretendemos, entre otras cuestiones, abordar la dificultad que entraña el acercamiento al estudio de los gentilicios y analizar las distintas posibilidades de formación que ofrece el español. Para ello, es fundamental tener en cuenta una serie de consideraciones teórico-prácticas que favorecerán el proceso de aprendizaje y darán sentido a las actividades que propondremos más adelante.

Primeramente, hay que ser consciente de que para una misma zona geográfica pueden existir varios gentilicios. Entre otros ejemplos, para la ciudad de Madrid encontramos el gentilicio *madrileño, matritense* (origen etimológico culto), y *gato* (uso connotativo); para los habitantes de Ucrania podemos emplear los gentilicios *ucraniano, ucranio o ruteno*; y para los oriundos de Buenos Aires, *bonaerense o porteño*.

De la misma forma, para abordar el estudio tenemos que tener que presente que no existe un sufijo único como marca de gentilicio. A continuación, presentamos los sufijos más frecuentes en español para formar gentilicios:

- -ero/a: habanero, chipionero, conejero...
- -ino/a: andino, filipino, alcalaíno...
- -eño/a: angoleño, malagueño, cacereño...
- -ense: londinense, estadounidense, ateniense...
- -ano/a: zamorano, guineano, coreano...
- -o/a: sueco, suizo, gomero...
- -í: ceutí, marbellí, nepalí...
- -és/a: berlinés, dublinés, japonés...
- -ego/a: griego, noruego, palaciego...
- -eno/a: chileno, esloveno, heleno...

Estos sufijos que acabamos de detallar no son exclusivos de los gentilicios. Para Morera Pérez (2015, p. 21), no hay sufijos de designación gentilicia, sino sentidos gentilicios de determinados sufijos. Si nos fijamos, por ejemplo, en el sufijo “-ero” nos encontramos que, aparte de esa designación gentilicia, hace referencia a árboles frutales (*naranjero*, *limonero*, *aguacatero*...), oficios y ocupaciones (*fontanero*, *librero*, *cocinero*...), utensilios y muebles (*florero*, *llavero*, *billetero*...), lugares donde abunda o se deposita algo (*hormiguero*, *basurero*, *estercolero*...), o condiciones morales o caracteres (*embustero*, *traicionero*, *altanero*...). Ahora bien, constituyen un paradigma en el que todos “significan lo mismo desde un punto de vista referencial: el ser sufijos gentilicios” (Kordic y Chávez, 2017, p. 225).

Otra de las consideraciones que hay que tener en cuenta es la posibilidad de la ausencia de un sufijo, como es el caso de *balear* (‘natural de las islas Baleares’) o gentilicios que presenten orígenes inciertos que no han conseguido consensuar a los investigadores. Uno de los casos más evidentes de estas dudas etimológicas es el gentilicio *andaluz*, que debate su procedencia entre distintas posibilidades como ‘Andalucía’, ‘andalusí’ o, incluso, ‘al-Ándalus’.

Casi todos los gentilicios son palabras graves y agudas, como pudimos observar en el apartado anterior (*canario*, *suizo*, *uropeo*, *cordobés*, *marroquí*, *alemán*...), por lo que los gentilicios esdrújulos serán escasísimos: *árabe*, *bávaro*, *búlgaro*, *etíope*, *húngaro*, *gálata*, *tártaro*.

Finalmente, no se puede olvidar que existen, aparte de los ya nombrados, otros sufijos gentilicios poco productivos en nuestra lengua. A continuación, nombramos únicamente algunos de ellos:

- -aco/a: polaco, austriaco, eslovaco...
- -asco/a: monegasco, vasco...
- -’ico/a (con el acento en la sílaba anterior): *británico*, *asiático*, *helvético*...
- -arra: donostiarra, zarautarra, irundarra...
- -ata: keniata, croata, serbocroata...
- -ita: moscovita, saudita, vietnamita...
- -eta: lisboeta, indigeta...
- -ol: español, mongol...
- -ón: bretón, teutón, letón...

5. DISCUSIÓN: PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL ESTUDIO DE LOS GENTILICIOS

Cuando en las aulas se plantea la enseñanza de la morfología derivativa, se recurre a los sufijos y prefijos para favorecer el aprendizaje de nuevas palabras y que el alumnado adquiera las herramientas necesarias para su descubrimiento. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, al no existir un sufijo gentilicio único resulta muy complicado encontrar patrones que el alumnado pueda manejar para la formación de gentilicios.

Partiendo de esta base y de las consideraciones previas, los objetivos que nos planteamos en estas actividades son los siguientes:

- Conocer la formación de los gentilicios en el español, con un enfoque específico de las islas Canarias y de la comunidad autónoma de Andalucía.
- Analizar y comprender las raíces y sufijos utilizados en la formación de los gentilicios.
- Valorar la riqueza lingüística y cultural del español a través del estudio de los gentilicios.
- Desarrollar habilidades de investigación y presentación de información.

Las propuestas van dirigidas al alumnado con español como lengua materna con un nivel medio-alto de formación en morfología derivativa, es decir, últimos cursos de secundaria o aquel alumnado de español como lengua extranjera con un nivel mínimo de B1.

5.1. ACTIVIDAD 1: ISLAS CANARIAS

La primera actividad gira en torno a las islas Canarias. El alumnado podrá visualizar un mapa como el que se muestra en la figura 1 para tener una visión concreta de la zona geográfica a la que se hace referencia. Junto a la imagen, se añadirá un listado con los siguientes sufijos: *-ero*, *-eño*, *-o/a*, *-ense*, *-ino*, *-és*, *-ano*, *-í*, *-ata*, *-ego*, *-án*, *-ol*, *-aco*.

De forma individual o en parejas, deberán intentar adivinar qué gentilicio corresponde a cada una de las ocho islas.

FIGURA 1. Mapa de las islas Canarias



La riqueza de la actividad radica en el análisis de los gentilicios específicos de cada una de las islas. El alumnado descubrirá que los habitantes de la isla de La Palma, por ejemplo, son *palmeros* y que no se puede confundir con los *palmenses*, que son los naturales de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, capital de la isla de Gran Canaria. Esta primera isla puede resultar la más fácil de averiguar al tratarse del sufijo más común entre los gentilicios conocidos.

Al detenernos en la isla de El Hierro, la dificultad aumenta porque el sufijo que hay que emplear es *-eño* y conlleva asimismo una ligera variación del lexema, siendo el gentilicio buscado *herreño*.

En la isla de La Gomera nos encontramos con un ejemplo de *postopónimo* de los que ya nombramos anteriormente: *gomero*.

La cuarta isla es Tenerife y trae aparejado también un pequeño aprieto para el alumnado ya que su gentilicio es *tinerfeño* y no *tenerifeño**. Para llegar a esta conclusión hay que acudir al origen etimológico de la isla, lo que conducirá al alumnado a descubrir el pasado prehispánico de Canarias y sus resonancias en el español actual.

La siguiente isla con la que se trabajará en la actividad propuesta es Gran Canaria, la más poblada de la provincia de Las Palmas. Este ejemplo no provoca muchos problemas entre el estudiantado, ya que su gentilicio es *grancanario*, similar al que encontramos en La Gomera.

La primera de las islas más orientales es Fuerteventura y aquí el trabajo será más interesante porque, después de descartar opciones inválidas como *fuerteventurero** o *fuerteventureño**, tendrán que acudir al nombre aborigen que recibía la isla, en este caso, “Maxorata”, y, a partir de él, formar el gentilicio *majorero*.

La séptima isla es Lanzarote, que no ocasionará demasiados problemas al alumnado porque su formación gentilicia es bastante fácil, lo único que tienen que conseguir es “acertar” con el sufijo gentilicio correspondiente: *lanzaroteño*.

Por último, en el extremo norte de Lanzarote se encuentra el islote de La Graciosa, última incorporación al archipiélago canario. Con este gentilicio tampoco encontrarán dificultad ninguna porque, después de la opción errónea de *gracioso**, la primera selección que elegirán, seguramente, será la correcta: *graciosero*.

Esta actividad consigue que alumnado conozca la formación de los gentilicios en español, analice y comprenda las raíces y sufijos utilizados en la formación de los gentilicios canarios y, por último, valore la riqueza lingüística y cultural del español. Como material de consulta, el alumnado, una vez realizada la actividad, puede utilizar el catálogo de gentilicios canarios elaborado por Ortega (2018).

5.2. ACTIVIDAD 2: ANDALUCÍA

La siguiente actividad es similar a la realizada con las islas Canarias, pero en esta ocasión hemos elegido la región más meridional de la Península Ibérica, la comunidad autónoma de Andalucía. Al igual que en la anterior actividad, el alumnado tendrá a su alcance un mapa de la región con la que vamos a jugar, tal como se muestra en la figura 2; sin embargo, en esta ocasión, no tendrán a la vista ningún listado de sufijos gentilicios, sino que tendrán que recurrir a su bagaje lingüístico.

FIGURA 2. Mapa de las provincias de Andalucía



Fuente: gifex.com

La comunidad autónoma de Andalucía está compuesta, como se puede apreciar en la figura 2, por ocho provincias, fácilmente reconocibles entre cualquier estudiante español o de ELE. El alumnado empezaría, obviamente, por aquellos gentilicios que le son conocidos. Así, por ejemplo, responderán rápidamente que el gentilicio de la provincia de Sevilla es *sevillano*, ya que es una de las ciudades españolas más conocidas.

En el caso concreto de Huelva, su gentilicio está estrechamente relacionado, al igual que ocurría con la isla de Fuerteventura, con su pasado. Este lugar ha estado habitado a lo largo de su historia por distintas civilizaciones: tartésicos, fenicios y griegos. Pero son los romanos los que le darán el nombre que la convertirá en referente en el mundo antiguo: “Onuba”. Y hasta este punto los estudiantes deberán llegar para descubrir que el gentilicio de Huelva es *onubense*.

Un camino parecido deberán tomar nuestros estudiantes para encontrar el gentilicio de Cádiz. En la antigüedad, esta colonia fenicia se denominaba “Gádir” y, más adelante, fue llamada “Gades” por los romanos;

de ahí el gentilicio “gaditānus” ‘de Gades’, término que da origen a nuestro gentilicio actual *gaditano*.

La siguiente provincia, Córdoba, tiene una formación más accesible para los alumnos porque no necesitan conocimientos históricos, sino encontrar únicamente el sufijo que le corresponde. Es muy probable que en un breve espacio de tiempo averigüen que el gentilicio que buscamos es *cordobés*, después de haber rechazado las formas *cordobino** y *cordobeno**.

La formación del gentilicio de los habitantes de Málaga es fácilmente reconocible, pero las opciones que pueden barajar resultarán más amplias que en el caso de Córdoba. Ciertamente es una de las ciudades más grandes pobladas de España y más conocidas, por lo que pueden llegar rápido al gentilicio *malagueño* (más difícil es que conozcan su variante culta *malacitano*), pero seguramente manejarán previamente otras posibilidades erróneas como *malaguitano**, *malagués**, *malagano** o *malagiense**, por imitación a los anteriores gentilicios andaluces que hemos trabajado.

Cuando la actividad llegue a Jaén, los estudiantes se encontrarán con una oportunidad bastante clara para acertar en sus intentos de localizar el gentilicio correcto, porque esta provincia andaluza tiene múltiples gentilicios y todos ellos se consideran correctos: *jiennense* o *jenense*, *giennense* o *gienense*, *jaenero*, *jaenés* y *aurgitano*; unos más fáciles de formar que otros, unos más cultos y otros más populares, pero todos válidos.

El último ejercicio de esta actividad gira en torno a Almería, la más oriental de las provincias andaluzas. Encontrar el gentilicio correcto durará poco tiempo porque el alumnado no tendrá que acudir a orígenes históricos o etimológicos, sino simplemente hallar el sufijo correcto, que en este caso coincide con la provincia más occidental, Huelva, pero sin variaciones en el lexema. El gentilicio de Almería es *almeriense*.

6. RESULTADOS

Como acabamos de comprobar a través de estas actividades, “los gentilicios en español constituyen “una clase de palabras de una enorme

complejidad semántico-lingüística, morfológica, denotativa, connotativa, evolutiva y hasta formal” (García Padrón y Morera Pérez, 2015, p. 83). En este artículo hemos ofrecido una perspectiva integral sobre la complejidad y la riqueza del proceso de formación de gentilicios en la lengua española, además de presentar una serie de propuestas didácticas para facilitar su enseñanza y aprendizaje. A lo largo del estudio, hemos abordado la morfología, la etimología y la pragmática de los gentilicios, proporcionando unas consideraciones teóricas sólidas que favorezcan la implementación de las actividades en el aula.

Una de las conclusiones más destacadas del artículo es la complejidad morfológica inherente a los gentilicios en español. Se subraya cómo los gentilicios pueden formarse mediante una variedad de sufijos (como *-ano*, *-ense*, *-ero*, *-eño*, entre otros), cada uno con sus propias reglas y excepciones. Esta diversidad morfológica refleja la riqueza y la flexibilidad del idioma español, pero también plantea desafíos para su enseñanza. Es esencial que los estudiantes comprendan no solo las reglas generales, sino también las numerosas excepciones y variaciones regionales que existen.

El artículo también resalta la importancia de la etimología y la influencia cultural en la formación de los gentilicios. Muchos de ellos en español tienen raíces históricas profundas, que reflejan la evolución de la lengua y la influencia de otros idiomas y culturas a lo largo de los siglos. Este aspecto etimológico no solo enriquece el vocabulario de los estudiantes, sino que también les proporciona una comprensión más profunda de la historia y la cultura hispánica.

Una contribución significativa del artículo es la presentación de diversas propuestas didácticas para la enseñanza de los gentilicios. Estas actividades están diseñadas para ser interactivas y motivadoras, promoviendo tanto el aprendizaje individual como el trabajo en grupo. Incluso, son fácilmente adaptables a otras regiones o países, y a partir de ellas, se pueden realizar otro tipo de actividades como juegos de palabras, concursos, mapas lingüísticos, investigaciones, presentaciones y actividades de reflexión.

Se considera algo primordial la búsqueda de un enfoque interdisciplinario en la enseñanza de los gentilicios. Integrar conocimientos de historia,

geografía, etimología y cultura dignifica el aprendizaje lingüístico y ofrece a las estudiantes una comprensión más holística y contextualizada del uso de los gentilicios en el español. Este enfoque interdisciplinario puede hacer que el aprendizaje sea más relevante y atractivo, al conectar la lengua con otros campos de estudio y con su propia realidad cultural.

La enseñanza y el estudio de los gentilicios tienen un impacto significativo en el desarrollo de las competencias lingüísticas. Al trabajar con gentilicios, los estudiantes mejoran su comprensión gramatical y morfológica del español. Además, las actividades propuestas fomentan habilidades como la investigación y el análisis crítico, fundamentales para el aprendizaje integral de un idioma.

Finalmente, este trabajo reconoce los desafíos que implica la enseñanza de los gentilicios, tales como la gran cantidad de excepciones y la variabilidad regional. Se sugiere, por tanto, que futuras investigaciones podrían centrarse en desarrollar más recursos didácticos y herramientas digitales que faciliten el aprendizaje de estos términos.

Además, se plantea la necesidad de seguir investigando las diferencias regionales y dialectales en la formación de gentilicios, para proporcionar un panorama más completo y detallado de este fenómeno lingüístico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación es parte del proyecto de I+D+i, convocatoria 2019, *Agenda 2050. El español de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria: procesos de variación y cambio espaciales y sociales* (VARES-AGENDA50), Ref. PID2019-104982GB-C54, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y por la Agencia Estatal de Investigación (MCIU/ AEI/10.13039/501100011033).

8. REFERENCIAS

Ferreccio, M. y Jocelin, J. (1992). El gentilicio. Identificación de una categoría onomasiológica. Imprenta Irrázabal.

García Padrón, D. y Morera Pérez, M. (2015). Gentilicios y lexicografía. *Onomázein*, 31, 81–98. <https://doi.org/10.7764/onomazein.31.6>

- Kordic, R. y Chávez, S. (2017). Qué se entiende por gentilicio. Aproximaciones onomasiológicas, sintácticas y morfológicas. *Prolegómenos. Boletín de Filología*, 52(1), 213-244.
- <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/47583>
- Morera Pérez, M. (2011). El género gramatical en español desde el punto de vista semántico. Peter Lang.
- Ortega G. (2008). Catálogo de los gentilicios canarios. Academia Canaria de la Lengua.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (en línea). Diccionario de la lengua española. <https://www.rae.es/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (en línea). Diccionario panhispánico de dudas (2ª ed., versión provisional). [Consulta: 24/06/2024].
- Stehlík, P. (2013). Algunas consideraciones sobre los elementos prefijales gentilicios en español. *Acta Universitatis Carolinae Philologica* 2, 179-188.
- Tejero Robledo, E. (1999). Didáctica del vocabulario en un Taller de Lengua y Literatura para Educación Primaria y Secundaria. *Didáctica (lengua y literatura)*, 11, 165-214.

EL PODER DE LA PALABRA: RETÓRICA Y DISCURSO EN LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA

ANNA PEIRATS

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

FRANCISCO JAVIER ARTEAGA

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

La retórica y el discurso son componentes cruciales para la comunicación eficaz en entornos académicos. Estos elementos no solo facilitan la transmisión de conocimientos, sino que también desempeñan un papel vital en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes. Las competencias discursivas, que incluyen la capacidad de argumentar, comparar, expresarse y persuadir, son esenciales para la comunicación efectiva en la academia. Este capítulo tiene como objetivo explorar en profundidad la importancia de la retórica y el discurso en la comunicación académica y proporcionar un análisis detallado de cómo estas competencias pueden ser desarrolladas y aplicadas en contextos académicos.

La retórica, el arte de utilizar el lenguaje de manera eficaz y persuasiva, es fundamental en la academia. Históricamente, la retórica ha sido una de las artes liberales centrales, enseñada desde la antigua Grecia hasta la actualidad. En el contexto académico, la retórica no solo se refiere a la capacidad de hablar bien, sino también a la habilidad de pensar críticamente, estructurar argumentos lógicos y presentar ideas de manera convincente.

Facilitación de la Transmisión de Conocimientos: La retórica ayuda a los estudiantes y académicos a organizar y presentar sus ideas de manera clara y coherente. Esto es crucial para la enseñanza, la escritura académica y la presentación de investigaciones. Una retórica eficaz

garantiza que el contenido sea accesible y comprensible para la audiencia, facilitando así el aprendizaje y la transferencia de conocimientos.

Desarrollo del Pensamiento Crítico: La retórica también fomenta el pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben evaluar y analizar argumentos, identificar falacias y construir sus propias posiciones de manera lógica y persuasiva. Este proceso no solo mejora la capacidad de argumentación, sino que también fortalece el juicio crítico y la capacidad de resolver problemas complejos.

Mejorar estas habilidades no solo es beneficioso para el desempeño académico, sino que también prepara a los estudiantes para situaciones profesionales en las que una comunicación eficaz es crucial. Los beneficios incluyen:

Desempeño Académico Mejorado: Los estudiantes que desarrollan fuertes competencias discursivas tienden a obtener mejores calificaciones en sus trabajos escritos y orales. Esto se debe a que la capacidad de comunicar ideas de manera clara y persuasiva es fundamental para el éxito académico.

Las habilidades discursivas son altamente valoradas en el mercado laboral. Los graduados que pueden comunicar sus ideas de manera efectiva y persuasiva están mejor preparados para entrevistas, reuniones, negociaciones y presentaciones profesionales.

La mejora de las habilidades de oratoria también tiene un impacto positivo en el desarrollo personal de los estudiantes. La confianza en la comunicación y la capacidad de expresarse de manera clara y efectiva pueden mejorar la autoestima y la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos personales y profesionales.

La comunicación efectiva es fundamental para el fomento de la innovación. Los estudiantes que pueden presentar sus ideas de manera persuasiva son más propensos a colaborar en proyectos interdisciplinarios, a liderar iniciativas innovadoras y a contribuir al avance del conocimiento en sus campos de estudio.

La retórica y el discurso son componentes esenciales para la comunicación eficaz en entornos académicos. A través del desarrollo de

competencias discursivas, los estudiantes pueden mejorar significativamente su capacidad para comunicar sus ideas de manera clara y persuasiva. Este capítulo ha explorado la importancia de la retórica y el discurso en la comunicación académica, proporcionando un análisis detallado de las teorías y estrategias retóricas, así como de los métodos de evaluación y formación. La implementación de programas de formación en retórica y discurso puede tener un impacto significativo en el desempeño académico de los estudiantes, preparándolos para una comunicación eficaz en sus futuras carreras profesionales (Johnstone & Eisenhart, 2021; ICIC, 2023).

Además, el desarrollo de estas competencias contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de participar activamente en la vida académica y profesional. La capacidad de comunicar ideas de manera efectiva es esencial para el debate público, la toma de decisiones informadas y la participación cívica.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este capítulo tiene como objetivo explorar en profundidad la importancia de la retórica y el discurso en la comunicación académica. A través de un análisis detallado de las teorías y estrategias retóricas, así como de los métodos de evaluación y formación, se pretende proporcionar una comprensión integral de cómo estas competencias pueden ser desarrolladas y aplicadas en contextos académicos. Además, se analizarán las implicaciones de la retórica y el discurso en la formación y desarrollo profesional de los estudiantes, destacando la importancia de estas habilidades para el éxito académico y profesional (Johnstone & Eisenhart, 2021; ICIC, 2023).

3. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

El análisis crítico del discurso (ACD) es una metodología que se utiliza para analizar cómo el lenguaje se utiliza en contextos sociales específicos. Según Van Dijk (2015), el ACD se centra en la relación entre el discurso y el poder, y cómo el lenguaje puede ser utilizado para mantener y desafiar estructuras de poder en la sociedad. En el contexto aca-

démico, el ACD puede utilizarse para analizar cómo los estudiantes y académicos utilizan el lenguaje para posicionarse y persuadir a su audiencia (Johnstone & Eisenhart, 2021).

El ACD se basa en varias teorías lingüísticas y sociales que exploran cómo el lenguaje refleja y moldea las estructuras sociales. Entre los teóricos más influyentes en el campo del ACD, Foucault (1987) exploró cómo el lenguaje y el discurso son herramientas de poder que pueden influir en la formación de conocimientos y prácticas sociales. Su obra sugiere que el discurso no solo refleja la realidad, sino que también la constituye. Por otra parte, Fairclough (2003) desarrolló un enfoque tri-dimensional del ACD que incluye el análisis del texto, las prácticas discursivas y las prácticas sociales. Su trabajo destaca cómo el análisis del lenguaje debe considerar tanto el contenido textual como el contexto social en el que se produce. Además, Van Dijk (2015) ha contribuido significativamente al ACD con su enfoque en la cognición social y la relación entre el discurso y la mente. Su trabajo examina cómo las estructuras mentales y los modelos cognitivos influyen en la producción y la interpretación del discurso.

3.1. ACD EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

En el contexto académico, el ACD ofrece herramientas poderosas para examinar cómo se utiliza el lenguaje en la producción y transmisión de conocimientos. Algunas aplicaciones específicas incluyen:

- **Análisis de Textos Académicos:** El ACD puede utilizarse para analizar artículos de investigación, tesis y otros textos académicos para identificar cómo los autores construyen argumentos y posicionan sus trabajos en relación con otros estudios. Este análisis puede revelar las estrategias retóricas utilizadas para persuadir a la audiencia académica y establecer autoridad en un campo de estudio.
- **Estudios de Aula:** En el aula, el ACD puede analizar cómo los profesores y estudiantes utilizan el lenguaje en interacciones educativas. Esto incluye el análisis de discursos de los profesores, debates en clase y discusiones grupales para entender

cómo se negocian y transmiten conocimientos y cómo se posicionan los participantes en términos de poder y autoridad.

- Análisis de Políticas Educativas: El ACD puede aplicarse al estudio de documentos y políticas educativas para examinar cómo se utilizan los discursos oficiales para legitimar ciertas prácticas y estructuras institucionales. Esto ayuda a entender cómo el lenguaje puede influir en la formación y la implementación de políticas educativas.

3.2. DISCURSO Y PODER

- Una de las principales preocupaciones del ACD es la relación entre el discurso y el poder. El ACD examina cómo el lenguaje puede utilizarse para reproducir o desafiar las estructuras de poder existentes en la sociedad. En el ámbito académico, esto puede incluir el análisis de cómo ciertas ideologías y perspectivas se legitiman a través del discurso académico y cómo los discursos alternativos pueden ser marginados o silenciados.
- El lenguaje puede ser utilizado para mantener estructuras de poder al legitimar ciertas ideas y prácticas mientras deslegitima otras. Por ejemplo, en textos académicos, los autores pueden utilizar un lenguaje técnico y exclusivo que refuerza la autoridad de los expertos y excluye a aquellos que no comparten el mismo conocimiento especializado.

Por otro lado, el ACD también puede identificar cómo los discursos pueden desafiar las estructuras de poder. Esto incluye el uso de lenguaje inclusivo y accesible, la incorporación de perspectivas marginalizadas y la crítica de las prácticas institucionales que perpetúan la desigualdad.

3.3. IMPORTANCIA DEL ACD PARA ESTUDIANTES Y ACADÉMICOS

Para los estudiantes y académicos, el ACD ofrece un marco crítico para entender y evaluar el uso del lenguaje en contextos académicos y más allá. Al desarrollar habilidades en el ACD, los estudiantes pueden:

- Desarrollar una Conciencia Crítica: El ACD ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de cómo el lenguaje puede influir en sus percepciones y creencias. Esta conciencia crítica es esencial para evaluar de manera efectiva los textos académicos y las interacciones discursivas.
- Mejorar las Habilidades de Argumentación: Al entender las estrategias retóricas y las estructuras de poder implícitas en el discurso, los estudiantes pueden mejorar sus propias habilidades de argumentación y persuasión.
- Promover la Justicia Social: El ACD proporciona herramientas para identificar y desafiar las desigualdades discursivas y promover una mayor justicia social a través del análisis crítico del lenguaje.

3.4. ENFOQUES DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

El ACD utiliza varios enfoques metodológicos para analizar el uso del lenguaje, entre ellos:

- Análisis de Género: Examina cómo diferentes géneros discursivos (por ejemplo, artículos de investigación, discursos políticos) utilizan el lenguaje de manera distinta para persuadir y comunicar (Dontcheva-Navratilova, 2018).
- Análisis de Conversación: Estudia cómo los interlocutores utilizan el lenguaje en interacciones cara a cara para construir y negociar significados (Van Dijk, 2015).
- Análisis de Narrativa: Explora cómo las historias y relatos se utilizan en el discurso para persuadir y construir identidades (Dafouz-Milne, 2008).

3.5. LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS

Las competencias discursivas son habilidades esenciales que permiten a los individuos utilizar el lenguaje de manera efectiva en diversos contextos comunicativos. En el ámbito académico, estas competencias incluyen la capacidad de estructurar argumentos coherentes, realizar

comparaciones adecuadas, expresarse con claridad y persuadir a la audiencia. Estas habilidades no solo facilitan la transmisión de conocimientos y la comprensión entre los interlocutores, sino que también fomentan el pensamiento crítico y la reflexión. Johnstone & Eisenhart (2021) y Dafouz-Milne (2008) destacan que las competencias discursivas son fundamentales para el éxito académico y profesional, ya que permiten la integración y el intercambio de ideas de manera eficiente y efectiva.

3.5.1. Argumentación

La capacidad de argumentar de manera efectiva es una competencia central en la comunicación académica. Esto implica no solo la presentación de hechos y datos, sino también la habilidad de conectar estos elementos de manera lógica y coherente para apoyar una tesis o conclusión. Según Toulmin (2003), un buen argumento debe incluir una afirmación, datos de apoyo, una garantía que conecte los datos con la afirmación y, cuando sea necesario, respaldos adicionales que refuercen la garantía. La argumentación efectiva también requiere la capacidad de anticipar y refutar posibles contraargumentos, fortaleciendo así la posición del autor. En un contexto académico, esto significa presentar una investigación bien fundamentada, evaluar críticamente las fuentes y articular de manera persuasiva cómo los datos respaldan la hipótesis planteada.

3.5.2. Comparación

La habilidad de comparar diferentes ideas, teorías o estudios es otra competencia discursiva crucial. Esta capacidad permite a los académicos y estudiantes situar su trabajo en el contexto de investigaciones existentes, identificar similitudes y diferencias y construir argumentos más robustos. Bazerman (1988) señala que la comparación efectiva en la escritura académica contribuye a la construcción de conocimientos nuevos y a la integración de diferentes perspectivas. Al comparar, los autores pueden identificar brechas en la literatura, proponer nuevas vías de investigación y demostrar cómo su trabajo aporta un valor añadido al campo de estudio. La comparación también ayuda a los lectores a entender la relevancia y la originalidad de la investigación presentada.

3.5.3. Expresión Clara

La claridad en la expresión es esencial para garantizar que las ideas sean comprendidas de manera correcta por la audiencia. Esto implica el uso adecuado del léxico, la construcción de oraciones precisas y la estructuración lógica del discurso. Crystal y Davy (1969) subrayan la importancia de la claridad en la escritura académica, destacando que un lenguaje claro y conciso facilita la comunicación de ideas complejas. Además, una expresión clara ayuda a evitar malentendidos y permite que el lector se concentre en el contenido del mensaje en lugar de luchar con la forma en que se presenta. La claridad en la comunicación es particularmente importante en contextos interdisciplinarios, donde los lectores pueden no estar familiarizados con terminologías específicas.

3.5.4. Persuasión

La persuasión es una habilidad fundamental en la retórica académica. Esta competencia implica no solo la presentación lógica de argumentos, sino también la habilidad de apelar a las emociones y valores de la audiencia para reforzar el mensaje. Aristóteles, en su obra *Retórica*, y estudios contemporáneos como los de Dillard & Peck (2000), destacan que la persuasión eficaz combina elementos éticos (credibilidad del autor), lógicos (argumentos racionales) y emocionales (conexión con la audiencia). En el contexto académico, la persuasión puede influir en la aceptación de nuevas ideas, la aprobación de proyectos y la colaboración en investigaciones. Los autores deben ser capaces de demostrar la relevancia y el impacto potencial de su trabajo, motivando a otros a adoptar sus propuestas o a colaborar en futuras investigaciones.

4. PROBLEMAS COMUNES EN LAS PRESENTACIONES ACADÉMICAS

A pesar de la importancia de las competencias discursivas, muchos estudiantes enfrentan desafíos significativos al intentar comunicar sus ideas de manera efectiva. Estos problemas pueden afectar no solo el desempeño académico, sino también la confianza personal y profesional. Entre los problemas más comunes se encuentran:

- Inseguridad y Ansiedad: La inseguridad y la ansiedad al hablar en público son barreras importantes para una comunicación eficaz. Estas emociones pueden manifestarse en comportamientos como el uso excesivo de palabras comodín, pausas incómodas y gestos repetitivos que distraen a la audiencia (Dillard & Seo, 2013). La ansiedad puede afectar la fluidez del discurso, haciendo que el ponente se sienta incómodo y menos confiado.
- Causas de la Ansiedad: Este estado emocional puede ser causado por la falta de experiencia, el miedo al juicio de los demás o la presión de transmitir información de manera clara y coherente. La anticipación de un juicio negativo, la autoexigencia elevada y la falta de preparación son factores que contribuyen a la ansiedad. Además, la ansiedad puede ser exacerbada por experiencias previas negativas, expectativas poco realistas y una percepción distorsionada de las habilidades personales.
- Estrategias para Superar la Ansiedad: Técnicas como la práctica regular, la respiración profunda y la visualización positiva pueden ayudar a reducir la ansiedad y mejorar la seguridad del ponente. La práctica regular permite familiarizarse con el material y reduce el miedo a lo desconocido. La respiración profunda ayuda a calmar el sistema nervioso, mientras que la visualización positiva permite imaginar el éxito y prepararse mentalmente para la presentación. Además, recibir retroalimentación constructiva y enfocarse en el contenido del mensaje en lugar de en la propia actuación puede reducir la ansiedad.
- Uso de Léxico Inadecuado: El uso inadecuado del léxico específico de la materia puede dificultar la comprensión del mensaje y disminuir la credibilidad del ponente. Los estudiantes a menudo utilizan términos incorrectos o vagos, lo que puede llevar a malentendidos y a una percepción negativa de su competencia en el tema (Dontcheva-Navratilova, 2018).
- Importancia del Léxico Adecuado: Es crucial que los ponentes comprendan y utilicen correctamente la terminología relevante para su campo de estudio. El uso preciso del léxico no

solo mejora la claridad del mensaje, sino que también demuestra un dominio del tema. Además, deben ser capaces de explicar conceptos complejos de manera accesible, adaptando su vocabulario al nivel de conocimiento de su audiencia.

- Consecuencias del Léxico Inadecuado: El uso incorrecto del léxico puede llevar a confusiones, malinterpretaciones y una falta de credibilidad. La audiencia puede percibir al ponente como poco preparado o falta de conocimiento, lo que disminuye la efectividad del mensaje.
- Estrategias para Mejorar el Uso del Léxico: Los estudiantes deben dedicar tiempo a estudiar y entender la terminología específica de su campo. Además, practicar la explicación de conceptos complejos en términos sencillos puede ayudar a mejorar la claridad. Consultar fuentes académicas y recibir retroalimentación de expertos en la materia también puede ser útil para asegurarse de que el léxico utilizado sea adecuado y preciso.
- Control de Gestos y Comunicación No Verbal: La falta de control sobre los gestos y otros aspectos de la comunicación no verbal puede restar efectividad al discurso. La comunicación no verbal incluye elementos como la postura, la gesticulación, el contacto visual y la modulación de la voz, que son esenciales para transmitir confianza y credibilidad (ICIC, 2023).
- Importancia de la Comunicación No Verbal: Una postura erguida y abierta puede proyectar seguridad, mientras que un contacto visual adecuado ayuda a conectar con la audiencia. Los gestos deben ser naturales y apoyar el discurso, evitando movimientos repetitivos o nerviosos que puedan distraer.

Elementos Clave de la Comunicación No Verbal son:

- Postura: Una postura erguida indica confianza y preparación. Evitar encorvarse o cruzar los brazos, ya que estos gestos pueden transmitir inseguridad o desinterés.

- Gesticulación: Los gestos deben complementar el mensaje verbal, no distraer de él. Movimientos suaves y controlados pueden enfatizar puntos importantes y mantener la atención del público.
- Contacto Visual: Mantener contacto visual con diferentes miembros de la audiencia crea una conexión personal y demuestra sinceridad. Evitar mirar continuamente a un solo punto o a las notas.
- Modulación de la Voz: La variación en el tono, el ritmo y el volumen de la voz mantiene el interés del público y enfatiza puntos clave del mensaje. Una voz monótona puede aburrir a la audiencia, mientras que una voz dinámica puede mantenerla comprometida.

Practicar frente a un espejo o grabarse en video puede ayudar a identificar y corregir gestos nerviosos o posturas incorrectas. Participar en talleres de oratoria y recibir retroalimentación constructiva también puede ser beneficioso. Además, observar a oradores efectivos y aprender de sus técnicas puede proporcionar ideas sobre cómo mejorar la propia comunicación no verbal.

5. LA ORATORIA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

La oratoria, definida como la capacidad de comunicarse de manera efectiva y persuasiva, es crucial en la formación de los estudiantes. Esta habilidad no solo les ayuda a presentar sus ideas de manera clara y convincente, sino que también les permite interactuar de manera más efectiva con sus compañeros y profesores, lo cual es fundamental para su desarrollo académico y profesional (Dafouz-Milne, 2008). En un entorno académico, la oratoria fomenta el intercambio de conocimientos, el pensamiento crítico y la colaboración, habilidades esenciales para el éxito tanto en la educación superior como en el mundo laboral.

Una oratoria eficaz en el contexto académico se basa en varios componentes clave:

- Credibilidad (*Ethos*): La credibilidad del orador es esencial para ganar la confianza de la audiencia. Esto se logra demostrando un conocimiento profundo del tema y una comprensión clara de las expectativas del público (Dillard & Peck, 2000). La credibilidad también se fortalece a través de la presentación personal, incluyendo la postura, el contacto visual y el lenguaje corporal, que deben proyectar confianza y autoridad. Además, el orador debe ser percibido como ético y sincero, lo cual puede lograrse mediante la honestidad en la presentación de los hechos y el reconocimiento de las limitaciones de su argumento. La preparación rigurosa y la familiaridad con la audiencia también son cruciales para establecer y mantener la credibilidad.
- Emoción (*Pathos*): Apelar a las emociones de la audiencia puede hacer que el mensaje sea más impactante y memorable. Esto puede lograrse a través del uso de ejemplos concretos, historias personales y un lenguaje evocador (Dafouz-Milne, 2008). Las emociones pueden humanizar al orador y crear una conexión más profunda con la audiencia. El uso adecuado de la emoción puede motivar, inspirar y persuadir, haciendo que el contenido sea más relevante y accesible. No obstante, es importante equilibrar la emoción con la lógica para evitar parecer manipulador o poco profesional.
- Lógica (*Logos*): La estructura lógica del argumento es fundamental para persuadir a la audiencia. Esto implica presentar argumentos claros y coherentes que se basen en evidencia sólida y razonamiento lógico (Dontcheva-Navratilova, 2018). Un argumento bien estructurado debe tener una introducción clara, un cuerpo bien organizado y una conclusión convincente. Cada punto debe estar respaldado por datos, investigaciones o ejemplos específicos, y debe seguir una secuencia lógica que facilite la comprensión y retención de la información por parte de la audiencia. La capacidad de anticipar y refutar contraargumentos también refuerza la validez del discurso.

5.1. DESARROLLO DE HABILIDADES DE ORATORIA

El desarrollo de habilidades de oratoria requiere práctica y retroalimentación continua. Los programas de formación en retórica y discurso, que incluyen talleres, cursos y actividades prácticas, pueden ser muy efectivos para mejorar estas habilidades. Estos programas no solo se enfocan en la teoría de la retórica, sino que también proporcionan oportunidades para practicar y recibir retroalimentación constructiva (ICIC, 2023). La combinación de teoría y práctica permite a los estudiantes comprender los principios fundamentales de la oratoria y aplicar estos conocimientos en situaciones reales. Además, la repetición y el ensayo son cruciales para perfeccionar la fluidez y la confianza al hablar en público.

5.2. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS

La evaluación de las competencias discursivas es un componente crucial para el desarrollo de estas habilidades. Una evaluación efectiva debe ser continua y proporcionar retroalimentación detallada y constructiva, permitiendo a los estudiantes identificar sus puntos fuertes y áreas de mejora (Dafouz-Milne, 2008). Este proceso no solo ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades, sino que también fomenta la autoevaluación y la autorreflexión. La retroalimentación debe ser específica y centrada en aspectos clave del discurso, como la claridad, la coherencia, la estructura del argumento y la efectividad de la comunicación no verbal.

5.3. MÉTODOS DE EVALUACIÓN

Los métodos de evaluación pueden incluir:

- Autoevaluación: Permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propias presentaciones e identificar áreas de mejora. Este método fomenta la autoconsciencia y la capacidad de identificar errores y puntos fuertes por cuenta propia. Los estudiantes pueden usar grabaciones de sus presentaciones para analizar su desempeño y planificar mejoras.
- Evaluación por Pares: Proporciona una perspectiva externa sobre la presentación, ofreciendo retroalimentación constructiva de compañeros. Este método promueve la colaboración y el

aprendizaje entre iguales. Los compañeros pueden ofrecer críticas útiles desde una perspectiva diferente, lo que puede ayudar a los estudiantes a ver aspectos de su presentación que ellos mismos podrían haber pasado por alto.

- Evaluación del Profesor: Ofrece una evaluación experta y detallada de la presentación, destacando tanto los puntos fuertes como las áreas de mejora (Johnstone & Eisenhart, 2021). Los profesores pueden utilizar rúbricas detalladas para asegurar una evaluación consistente y objetiva, proporcionando recomendaciones específicas para mejorar.

5.4. IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Varios estudios han demostrado que las competencias discursivas tienen un impacto significativo en el desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio realizado por Dillard y Peck (2000) encontró que los estudiantes que participaron en programas de formación en retórica y discurso mostraron una mejora significativa en sus habilidades de presentación y una mayor confianza al hablar en público. Estos estudiantes también obtuvieron mejores calificaciones en sus trabajos escritos y orales (Dontcheva-Navratilova, 2018).

Los estudiantes que desarrollan fuertes competencias discursivas están mejor preparados para presentar sus ideas de manera clara y convincente, lo que es esencial para el éxito académico. La capacidad de estructurar argumentos coherentes, utilizar un lenguaje preciso y persuadir a la audiencia no solo mejora el rendimiento en las presentaciones orales, sino que también se traduce en una mejor calidad en la escritura académica (Johnstone & Eisenhart, 2021). Además, estas habilidades son transferibles a otros contextos profesionales, aumentando la empleabilidad y el éxito en la carrera de los graduados. La competencia en oratoria prepara a los estudiantes para participar en debates, conferencias y entrevistas, habilidades que son altamente valoradas en el mercado laboral actual.

El desarrollo de competencias discursivas es una parte integral de la educación académica y profesional. Estas competencias permiten a los estudiantes no solo comunicar sus ideas de manera efectiva, sino también participar activamente en discusiones académicas y profesionales. En este contexto, es esencial proporcionar a los estudiantes las herramientas y oportunidades necesarias para perfeccionar estas habilidades.

Varios programas de formación en retórica y discurso han demostrado ser efectivos para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Estos programas suelen incluir talleres, cursos y actividades prácticas que se centran en el desarrollo de habilidades específicas, como la estructuración de argumentos, la modulación de la voz y el uso de la comunicación no verbal (ICIC, 2023).

- **Talleres Prácticos:** Los talleres ofrecen un entorno interactivo donde los estudiantes pueden practicar y recibir retroalimentación inmediata. Estos talleres pueden abordar diversos aspectos de la oratoria, desde la construcción de discursos hasta la mejora de la comunicación no verbal.
- **Cursos Estructurados:** Los cursos de retórica y discurso suelen proporcionar una base teórica sólida, complementada con oportunidades prácticas. Estos cursos pueden cubrir una amplia gama de temas, incluyendo la lógica y la argumentación, el análisis de audiencias y la adaptación del mensaje a diferentes contextos.
- **Actividades Prácticas:** Las actividades prácticas, como las presentaciones simuladas, los debates y las competencias de oratoria, permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones reales. Estas actividades no solo mejoran la confianza y la fluidez, sino que también enseñan a los estudiantes a pensar rápidamente y a adaptarse a situaciones imprevistas.
- **Uso de Tecnologías Modernas:** La incorporación de tecnologías modernas, como las grabaciones en video para autoevaluación y las plataformas de simulación para prácticas interactivas, ha demostrado ser muy eficaz. Estas tecnologías permiten a los estudiantes revisar y analizar su propio desempeño, identificar áreas de mejora y recibir retroalimentación detallada.

6. CONCLUSIONES

La retórica y el discurso son elementos esenciales para la comunicación efectiva en el ámbito académico. A través del desarrollo de competencias discursivas, los estudiantes pueden mejorar significativamente su capacidad para comunicar sus ideas de manera clara y persuasiva. Este capítulo ha explorado la importancia de la retórica y el discurso en la comunicación académica, proporcionando un análisis detallado de las teorías y estrategias retóricas, así como de los métodos de evaluación y formación. La implementación de programas de formación en retórica y discurso puede tener un impacto significativo en el desempeño académico de los estudiantes, preparándolos para una comunicación eficaz en sus futuras carreras profesionales (Johnstone & Eisenhart, 2021; ICIC, 2023).

Formación de Ciudadanos Críticos: Además, el desarrollo de estas competencias contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de participar activamente en la vida académica y profesional. La capacidad de comunicar ideas de manera efectiva es esencial para el debate público, la toma de decisiones informadas y la participación cívica.

Desarrollo Personal: La mejora de las habilidades de oratoria también tiene un impacto positivo en el desarrollo personal de los estudiantes. La confianza en la comunicación y la capacidad de expresarse de manera clara y efectiva pueden mejorar la autoestima y la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos personales y profesionales.

Fomento de la Innovación: La comunicación efectiva es fundamental para el fomento de la innovación. Los estudiantes que pueden presentar sus ideas de manera persuasiva son más propensos a colaborar en proyectos interdisciplinarios, a liderar iniciativas innovadoras y a contribuir al avance del conocimiento en sus campos de estudio.

En resumen, el desarrollo de competencias discursivas en el ámbito académico es esencial para el éxito académico y profesional de los estudiantes. La implementación de programas de formación en retórica y discurso, junto con una evaluación continua y detallada, puede mejorar significativamente las habilidades comunicativas de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo académico y profesional con confianza y competencia.

7. REFERENCIAS

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Crystal, D., & Davy, D. (1969). *Investigating English Style*. Longman.
- Dafouz-Milne, E. (2008). The pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of Pragmatics*, 40, 95–113.
- Dillard, J. P., & Peck, E. (2000). Affect and persuasion emotional responses to public service announcements. *Communication Research*, 27(4), 461–495.
- Dillard, J. P., & Seo, K. (2013). The influence of emotional states on the content and dynamics of persuasion. *Communication Monographs*, 80(1), 24–49. <https://doi.org/10.1080/03637751.2012.739706>
- Dontcheva-Navratilova, O. (2018). A contrastive (English, Czech English, Czech) study of rhetorical functions of citations in Linguistics research articles. In P. Mur-Dueñas & J. Šinkūnienė (Eds.), *Intercultural perspectives on research writing* (pp. 15–37). John Benjamins.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. (Trad. A. González). Tusquets.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- ICIC. (2023). 9th Intercultural Rhetoric and Discourse Conference. International Center for Intercultural Communication.
- Johnstone, B., & Eisenhart, C. (2021). *Discourse analysis and rhetoric*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108645087>
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2015). *Discourse and Power*. Palgrave Macmillan.

REDES SOCIALES Y FONÉTICA CATALANA:
UN NUEVO ENFOQUE PARA LA FORMACIÓN
DE MAESTRAS Y MAESTROS //
XARXES SOCIALS I FONÈTICA CATALANA:
UN NOU ENFOCAMENT PER A LA FORMACIÓ DE MESTRES

DIANA NASTASESCU
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los factores clave de la competencia lingüística de los hablantes de una lengua es la fonética, sin embargo, suele ser un aspecto descuidado en las clases de L1 —o L2, en el caso de hablantes bilingües. Para desarrollar las habilidades fonéticas del profesorado en formación, es esencial que el entorno de clase esté dirigido con tareas interactivas que ayuden a desarrollar la creatividad individual y colectiva (Selfa-Sastre *et al.*, 2022). Nuestro acercamiento en la presente propuesta se fundamenta precisamente en dicho enfoque, al igual que en la certeza de que la pronunciación, la comprensión auditiva y la confianza al hablar en catalán pueden verse asistidas con aplicaciones y herramientas en línea (Walker y White, 2013). Con el uso de la creatividad digital, un acercamiento esencialmente práctico, se pretende mejorar la capacidad comunicativa de las maestras y los maestros del mañana, al igual que fomentar su disposición para usar enfoques de enseñanza novedosos en sus clases.

El uso de las redes sociales ha transformado la forma en que interactuamos, aprendemos y compartimos conocimientos. En este contexto, el uso de plataformas digitales ha trascendido la comunicación para convertirse en una herramienta poderosa para el aprendizaje de lenguas. Este enfoque se alinea con las tendencias actuales en la educación, que

abogan por el aprendizaje activo y participativo, donde los y las estudiantes son protagonistas de su proceso de aprendizaje. La implementación de tareas interactivas que integran la fonética catalana en un entorno digital es, por tanto, interesante para motivar al estudiantado, ya que les permite explorar su creatividad y trabajar en colaboración.

En el contexto del curso de extensión universitaria *Llengua Catalana per a Mestres: Nivell Avançat C1* —que reunía discentes de los grados de Maestro o Maestra en Educación Primaria y Maestro o Maestra en Educación Infantil de cursos variados de la Universitat Jaume I de Castelló, aunque con preferencia por aquellos y aquellas de cuarto año—, se implementó una situación de aprendizaje, de tres sesiones de dos horas de duración cada una. La susodicha situación combina el uso de las tecnologías digitales y la creatividad del estudiantado para reforzar el conocimiento de la fonética catalana, a la vez que ofrecerle las habilidades y metodologías para su futura profesión

Tras esta breve introducción, debemos indicar que el curso al que nos referimos se ofrece al alumnado de cualquier grado de Maestro o Maestra de la Universitat Jaume I (plan 2018) y, en concreto, pertenece a la vía 2 para obtener la homologación de sus estudios por el certificado de C1 de valenciano. Por tanto, las personas que escogen esta opción deberán cumplir los siguientes requisitos a fin de poder acreditar su nivel de manera automática: a) dieciocho créditos de asignaturas en contenidos curriculares (dos asignaturas obligatorias de primer y cuarto, y una asignatura optativa de tercer curso) y seis créditos del curso que nos concierne, y b) veinticuatro créditos de asignaturas impartidas íntegramente en catalán.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es presentar un método de enseñanza que incluya la creación de videos para mejorar la fonética catalana de las futuras maestras y los futuros maestros de educación primaria e infantil. En cuanto a los objetivos específicos, estos son:

1. Conseguir que los discentes distingan y pronuncien correctamente los fonemas consonánticos que difieren del castellano.
2. Fomentar el uso de herramientas digitales en el aprendizaje de lenguas. Para alcanzar este objetivo, aparte de utilizar las herramientas con las que ya están familiarizados —como Instagram o TikTok—, también deberán explorar otras herramientas, como Canva, para la creación de infografías y presentaciones, o InShot y CapCut para edición de vídeos. Se propone incluir en el curso un banco de materiales didácticos digitales, donde los y las estudiantes aprenderán a diseñar recursos educativos interactivos que pueden rescatar y utilizar en sus futuras clases.
3. Desarrollar habilidades de comunicación clara y efectiva en catalán.
4. Promover la colaboración y el trabajo en equipo entre el estudiantado para fomentar el intercambio crítico de ideas. Todo ello preparará al alumnado para un próximo entorno educativo dinámico y participativo.

3. METODOLOGÍA

3.1. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta la situación alarmante del catalán mostrada por algunos estudios (como la atrición lingüística en el medio de comunicación valenciano *À Punt* analizada por Kot'átková, 2023), es necesario volver a centrar nuestra atención en los fenómenos fonéticos. Además, es especialmente urgente que este foco se ponga sobre la pronunciación de quienes serán los modelos lingüísticos de las futuras generaciones de hablantes de la lengua desde sus edades más tempranas, como es el caso de los maestros y las maestras de educación infantil y primaria.

En este caso, abordaremos la fonética a través de una situación de aprendizaje cuya tarea final es la grabación de un vídeo divulgativo para redes sociales. Las situaciones de aprendizaje son constituidas por conjuntos de actividades creadas alrededor de un problema real, cercano a la cotidianidad del alumnado: en este caso, las aplicaciones que utilizan

con asiduidad para informarse y para compartir contenido. La puesta en práctica en el aula de esta metodología consiste en la interacción activa del alumnado con el tema a aprender a través de asuntos o productos finales de su interés.

Con esto claro, pasemos al aspecto tecnológico. La inclusión de la tecnología en la pedagogía ha sido un tema de gran interés en los últimos tiempos (Antonio Cruz y Carrión Rodríguez, 2024; Tejada Fernández y Pozos Pérez, 2018). Este interés se vio aumentado por la COVID-19, que hizo necesaria la implementación de plataformas de aprendizaje a través de las cuales se pudiera llevar a cabo la instrucción en línea o la adaptación de la enseñanza presencial (Trust y Whalen, 2020; Cabero, 2020; Tolentino-Quiñones, 2021). Por tanto, no es de extrañar que incluso el Parlamento Europeo la considere como una de las competencias clave en la formación permanente del cuerpo docente (Tejada Fernández y Pozos Pérez, 2018: 27).

El uso de las herramientas digitales ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que facilita la participación activa de las y los aprendices y promueve la colaboración (Nuez y Sánchez Suárez, 2014; Basilotta-Gómez-Pablos, 2022; Brovko *et al.*, 2024). De hecho, Cabero *et al.* (2020) apunta que la competencia digital es una de las competencias clave que la ciudadanía en general, y especialmente los profesores, debe controlar en la sociedad del futuro, mientras que el estudio de Ruiz-Cabezas *et al.* (2020) refleja el interés que el profesorado tiene en integrar la competencia digital en el aula.

También sabemos, a partir de la literatura que hay al respecto, que las TIC se pueden utilizar de manera especialmente beneficiosa cuando se trata de la enseñanza de idiomas (Méndez Coca y Méndez Coca, 2014; Nuez y Sánchez Suárez, 2014; Fernández Martín, 2018; Melkonyan y Matevosyan, 2020; Tolentino Quiñones, 2021; Brovko *et al.*, 2023; Bort Caballero y Gil-Mediavilla, 2023; entre otros). Así, tal y como nos dicen Selfa-Sastre *et al.* (2022), es importante promover un entorno de trabajo colaborativo y ejercitarse en la creatividad digital en el espacio de enseñanza con el fin de que el alumnado pueda adquirir la destreza necesaria para, en el caso que nos compete, comunicarse en catalán de una manera coherente y clara.

3.2. METODOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD

La metodología adoptada en esta actividad es, como ya hemos mencionado, un reflejo de las tendencias actuales en la educación, donde el enfoque centrado en el y la discente es primordial. Esto implica que los educadores deben ser facilitadores del aprendizaje, apoyando a los estudiantes en su proceso de descubrimiento y desarrollo.

Los 15 estudiantes del curso, organizados en parejas, debían crear un vídeo corto, de sesenta segundos de duración (formato de redes sociales como Instagram y Tik-Tok), que incluyera una explicación dinámica y una actividad final sobre uno de los siguientes aspectos de la fonética catalana (subestándar occidental), sorteados entre las parejas:

- El sistema consonántico (modo y lugar de articulación).
- Ensondecimiento de las oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/).
- Consonantes fricativas alveolares (/s/, /z/).
- Consonantes palatales (africado sordo /tʃ/, africado sonoro /dʒ/, fricativo sordo /ʃ/).
- Sonido de la “x” (sonoro /gz/ y sordo /ks/).

Por tanto, tal y como ya hemos mencionado, la metodología propuesta se centra en el desarrollo de las capacidades comunicativas en catalán y en la mejora de los contenidos fonéticos a través del uso de las herramientas digitales.

3.3. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS

Las competencias genéricas y específicas de la presente situación de aprendizaje se corresponden a las propias de la Universitat Jaume I de Castelló referentes a los grados en Maestro o Maestra en Educación Primaria y en Educación Infantil (información extraída de la página web de la universidad):

- DDUJI60 - Conocer reflexivamente (nivel C1) las estructuras y el uso de la lengua catalana, en especial de las variantes valencianas.

- DDUJI61 - Crear, con corrección lingüística y adecuación estilística y contextual, textos (orales y escritos) de carácter narrativo y descriptivo en lengua catalana.
- DDUJI62 - Desarrollar y usar la competencia estilística para crear textos en registros diversos o imitando estilos en lengua catalana (nivel A2).
- DD23 - Conocer y dominar la comprensión y expresión oral y escrita en lengua catalana (nivel C1).
- DD24 - Conocer los principios didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita.
- P04 - Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

3.4. MATERIALES

Los materiales necesarios para la realización de esta situación de aprendizaje son:

- Tabla con todos los fonemas del catalán, disponible para todos los subestándares de la lengua en la página web interactiva *Els sons del català* de la Universitat de Barcelona (Carrera-Sabaté, Pons-Moll *et al.*, 2014)
- Acceso a internet para reproducir la producción de los fonemas en vídeo y para buscar información complementaria.
- Dispositivo móvil para grabar el vídeo, con cámara y micrófono.
- Dispositivo con el que hacer la edición del vídeo y aplicación o programa especializado: las herramientas de edición que ofrecen Instagram o TikTok, CapCut, InShot, Canva... Por tanto, puede tratarse tanto del teléfono móvil utilizado para la grabación del vídeo, como de un ordenador.

3.5. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

La implementación de la presente secuencia de actividades para el curso de extensión universitaria *Llengua Catalana per a Mestres: Nivell Avançat C1* tiene como objetivo, tal como se presenta en la sección anterior, combinar la tecnología digital y la creatividad con el proceso de aprendizaje de la fonética catalana. Asimismo, se centra en que el estudiantado desarrolle habilidades de comunicación clara y efectiva, así como en que mejore la comprensión y producción orales. A lo largo de tres sesiones, el alumnado llevó a cabo ejercicios prácticos en los que el énfasis estaba en el desarrollo de sus habilidades de comunicación en catalán, además de en el fomento de la colaboración y el trabajo en equipo junto con el desarrollo de las competencias digitales aplicables a su futura profesión docente.

En la primera sesión, se les presentó la situación de aprendizaje mediante una breve exposición de los objetivos, de la estructura y de los criterios de evaluación. Posteriormente, se les impartió una clase magistral del contenido fonético a trabajar. Antes de la actividad final, se les realizó un taller sobre el funcionamiento de las herramientas digitales utilizadas, Instagram y Tik-Tok, cuyo aprendizaje facilitaría la creación del producto final de la actividad. Finalmente, se les asignaron los temas fonéticos y se formaron las parejas para promover el trabajo en equipo y la colaboración.

En la segunda sesión, las parejas investigaron sobre el tema fonético asignado y redactaron el guion de su vídeo. Durante esta etapa, recibieron retroalimentación de la docente para mejorar sus guiones y evitar los errores. Después, practicaron la teatralización del guion y realizaron los ajustes necesarios basados en la retroalimentación recibida. La sesión concluyó con un turno de preguntas y resolución de dudas técnicas y lingüísticas relacionadas con las herramientas digitales y conceptos fonéticos, para asegurar así que todos los estudiantes estuvieran preparados para la etapa de producción.

Por último, la tercera sesión estuvo dedicada a la grabación y edición de los vídeos. Las parejas grabaron sus vídeos con la supervisión y asistencia técnica del docente, con tal de asegurar la calidad del material

producido. Posteriormente, se realizó una edición básica, donde el estudiantado añadió texto, música y efectos. La sesión finalizó con la presentación de los videos por parejas, seguida de una discusión crítica y evaluación por parte del resto de la clase y el docente.

A continuación, detallaremos la estructura de las sesiones, con el tiempo determinado e ideal para cada una de las actividades (tabla 1). Sin embargo, el desempeño puede fluctuar dependiendo del tamaño de la clase y en función del nivel de diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje que se puede esperar de un grupo numeroso y variado.

TABLA 1. *Secuencia de actividades.*

Sesión 1. Despertando la fonética: el viaje comienza			
Actividad	Duración	Explicación de la actividad	Evaluación
Introducción y presentación del proyecto	20 min	Explicación del objetivo y la estructura del proyecto, incluyendo las expectativas y criterios de evaluación	Participación y atención durante la presentación
Formación en fonética catalana	40 min	Breve clase teórica sobre los aspectos fonéticos asignados para desarrollar las habilidades de comunicación clara y efectiva en catalán y mejorar la comprensión y producción orales	Participación activa en la clase teórica y respuestas a preguntas orales
Taller de herramientas digitales	30 min	Introducción a aplicaciones y herramientas en línea para creación de vídeos (Instagram, TikTok, etc.), incluyendo unos ejemplos prácticos para fomentar el uso de las herramientas digitales en el aprendizaje de lenguas, acorde a la competencia relacionada con el uso de TICs aplicadas a la educación	Realización de una actividad práctica en grupos utilizando las herramientas digitales
Asignación de temas y formación de parejas	10 min	Sorteo de temas fonéticos entre las parejas y confirmación de los equipos para promover la colaboración en equipo entre el estudiantado	Confirmación de parejas y temas asignados
Sesión 2. Laboratorio de sonidos: creación y ensayo			
Investigación y creación de guion	60 min	Las parejas investigan sobre el tema asignado, recopilan información y redactan el guion del vídeo	Revisión y retroalimentación del guion por parte del docente
Ensayo de la presentación	30 min	Práctica de la presentación del guion y realización de ajustes necesarios basados en la retroalimentación recibida	Retroalimentación entre pares sobre la claridad y efectividad de la presentación
Sesión de preguntas y dudas	30 min	Resolución de dudas técnicas relacionadas con las herramientas digitales y aclaración de conceptos fonéticos	Participación activa en la resolución de dudas y preguntas

Sesi3n 3. Magia digital: grabaci3n, edici3n y estreno			
Grabaci3n del v3deo	90 min	Grabaci3n de los v3deos en parejas, con supervisi3n y asistencia t3cnica del docente	Supervisi3n y retroalimentaci3n sobre la grabaci3n por parte del docente
Postproducci3n y edici3n	20 min	Edici3n b3sica de los v3deos, incluyendo adici3n de texto, m3sica y efectos, con apoyo t3cnico si es necesario.	Revisi3n t3cnica y est3tica de los v3deos editados
Presentaci3n y discusi3n de los v3deos	10 m	Visualizaci3n grupal de los v3deos, discusi3n cr3tica y evaluaci3n de cada uno por parte de los compa1eros y el docente.	Evaluaci3n colectiva y retroalimentaci3n del grupo y el docente R3brica de evaluaci3n

Fuente: elaboraci3n propia

3.6. EVALUACI3N

Desde lo que se conoce como Evaluaci3n para el Aprendizaje, entendemos al estudiantado como el agente protagonista de su aprendizaje, con la interacci3n con el docente como factor de autorregulaci3n y motivaci3n (Tolentino Qui1ones, 2021: 14).

TABLA 2. *R3brica de evaluaci3n*

Criteri	Excel·lent (4)	B3 (3)	Satisfactori (2)	Necessita millorar (1)
Contingut fon3tic	Explicaci3n clara i precisa, 3s adequat d'exemples	Explicaci3n clara, per3 amb alguns errors menors	Explicaci3n amb diversos errors, exemples inadequats	Explicaci3n confusa, falta d'exemples
Claritat i efectivit	Comunicaci3n molt clara i efectiva	Comunicaci3n clara, amb algunes millores possibles	Comunicaci3n amb dificultats notables	Comunicaci3n poc clara i efectiva
3s d'eines digitals	3s excel·lent de les eines, edici3 creativa	Bon 3s de les eines, edici3 adequada	3s b3sic de les eines, edici3 simple	3s inadequat o problemes t3cnics significatius
Col·laboraci3 i treball en equip	Treball molt col·laboratiu, bona sin3rgia	Treball col·laboratiu, encara que amb algunes discrep3ncies	Col·laboraci3 amb dificultats	Falta de col·laboraci3
Creativit	V3deo molt creatiu i original	V3deo creatiu, encara que amb elements tradicionals	V3deo amb poca creativitat	V3deo sense creativitat
Confiança en l'3s del catal	Mostra gran confiança i fluïdesa en catal	Mostra bona confiança i fluïdesa	Mostra certa inseguret	Mostra molta inseguret

Fuente: elaboraci3n propia

Asimismo, nos alineamos con los principios del Marco Común Europeo de Referencia, según el cual el alumnado es un agente social que usa el idioma en diferentes circunstancias y que lo necesita para poder comunicarse con otros agentes sociales (Consejo de Europa, 2006). En este caso, la evaluación es continua y contempla la implicación a lo largo de las sesiones (60%) —participación y atención durante las explicaciones; realización de actividades; revisión, supervisión y retroalimentación del guion y de la grabación; retroalimentación entre pares— y el desempeño en la última tarea (40%). El instrumento de evaluación del producto final es una rúbrica que permite valorar distintos aspectos (tabla 2).

4. RESULTADOS

Los vídeos producidos por el alumnado demostraron una comprensión sólida de los temas fonéticos abordados, reforzados por el trabajo previo a su realización (investigación del fenómeno consonántico, creación de un guion, ensayo), la grabación y la postedición. La mayoría de los y las integrantes del curso logró explicar de manera precisa los conceptos asignados, con una mejora clara de la propia pronunciación y la utilización ejemplos prácticos y creativos. Este progreso se observó particularmente en la articulación de los fenómenos consonánticos más complejos, como las africadas o las fricativas alveolares sonoras. Como señaló una alumna, “*Esta activitat conjugava a la perfecció l’estudi i l’esbarjo. He pogut divertir-me mentre aprenia*”. Otro estudiante comentó: “*La creació del vídeo m’ha ajudat a entendre millor com es pronuncien les consonants en valencià. He pogut veure els meus errors i corregir-los immediatament*”.

La evaluación de los vídeos mostró un alto nivel de competencia comunicativa y una buena asimilación de los conceptos teóricos. Además, la actividad hizo que el alumnado fuera más seguro en el uso del catalán como un canal de enseñanza que las otras estrategias menos dinámicas de repetición verbal y el uso de material escrito en exclusividad. Donde las técnicas tradicionales se dedican más a la memorización y la repetición, el uso de los videos facilitó más el contacto práctico y una experiencia de aprendizaje mejor. Asimismo, el análisis de los vídeos reveló

una reducción notable en los errores comunes y una mayor fluidez en el discurso gracias a la autoevaluación constante de la práctica facilitada por este enfoque, que también resultó en una retroalimentación más detallada y específica por parte de la profesora.

En las siguientes capturas de pantalla de los vídeos producidos —que como ya hemos dicho pueden ser parte de un banco mayor de materiales didácticos que el alumnado puede utilizar en su futura profesión— se puede observar la edición final y la creatividad de los y las participantes (figuras 1, 2, 3 y 4).

FIGURA 1. *Fotogramas del vídeo de las consonantes fricativas alveolares (/s/, /z/).*



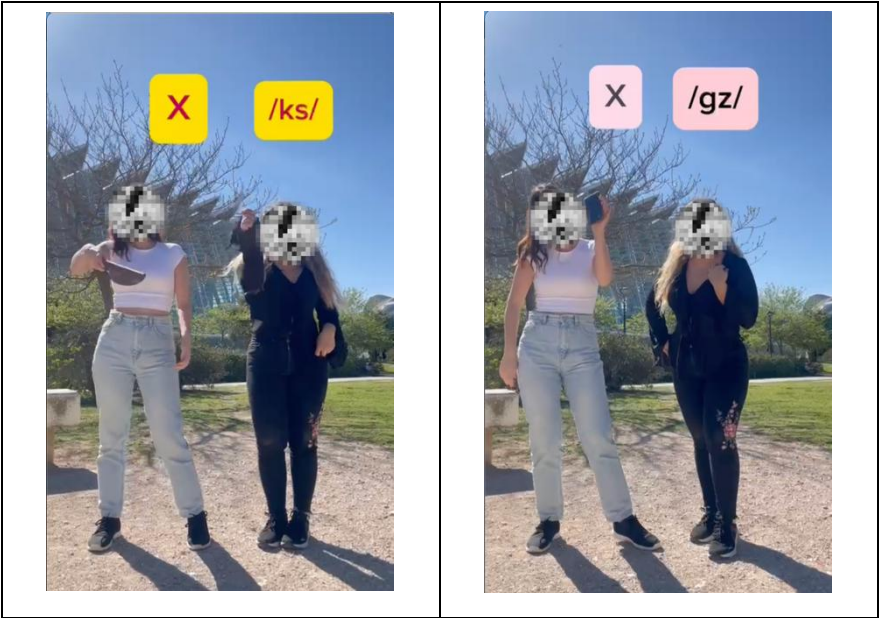
Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. Fotogramas del vídeo de las consonantes palatales (africada sorda /tʃ/, africada sonora /dʒ/, fricativa sorda /ʃ/)



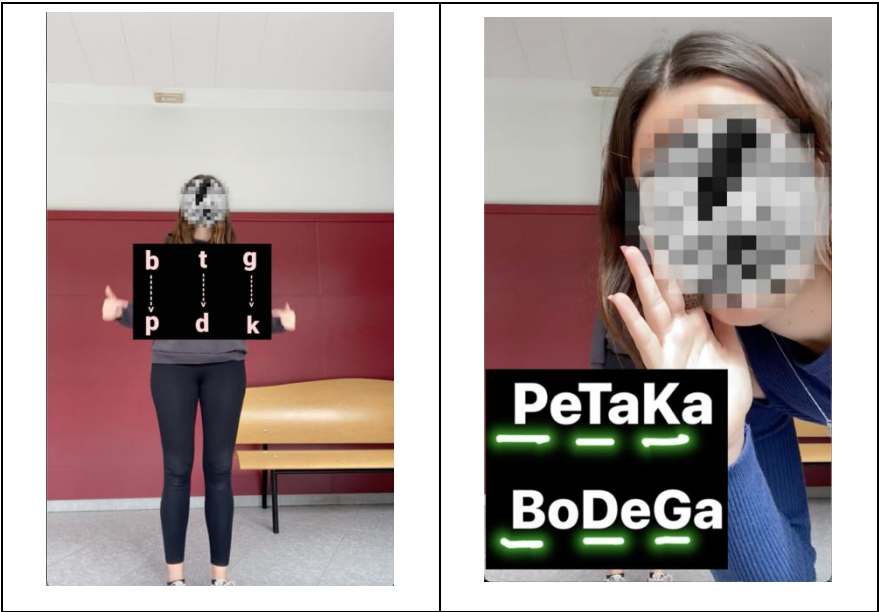
Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. Fotogramas del vídeo sobre la “x” (sonora /gz/ y sorda /ks/). Las alumnas utilizaron objetos para reproducir los dos sonidos.



Fuente: elaboración propia

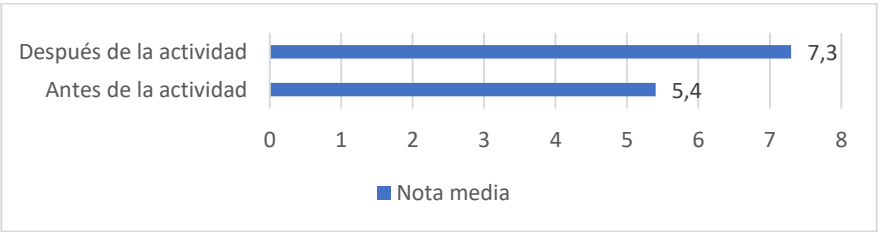
FIGURA 4. Fotogramas del vídeo del ensordecimiento de las oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/)



Fuente: elaboración propia

La mejora de la pronunciación se ha evaluado utilizando una rúbrica enfocada en este contenido (tabla 2), hecha servir también en una actividad práctica anterior a esta situación de aprendizaje. Comparando los resultados (la nota media), se ha observado una clara mejora en las notas y, sobre todo, en aquellos fenómenos consonánticos que habían trabajado (gráfico 1). Esta mejora cuantitativa (de un 15%) subraya la efectividad del enfoque utilizado.

GRÁFICO 1. Resultados de la actividad (comparación de conocimientos previos y posteriores a la realización de la situación de aprendizaje)



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados mostraron que, durante la actividad, el estudiantado se mostró motivado, puesto que ya estaba familiarizado con el formato de video corto, y le resultaba atractivo. El trabajo en equipo también fomentó la colaboración y el intercambio crítico de ideas sobre los fonemas trabajados. Sin embargo, también hubo quienes encontraron problemas técnicos con las plataformas digitales, por lo que quizás se necesite más alfabetización en lo que respecta al uso de estas herramientas, como por ejemplo a través de una sesión adicional de formación.

Además, sería relevante investigar si el uso de esta actividad en el aprendizaje de idiomas se puede extender a otras esferas más allá de la comprensión fonética. La generalización de estos procedimientos con toda probabilidad proporcionará una buena base para la formulación teórica y práctica de un uso eficaz de la tecnología en la enseñanza de idiomas, no solo enfocada en la fonética del catalán.

6. CONCLUSIONES

Con todo lo expuesto podemos afirmar que hemos identificado un canal eficiente a través del cual enseñar aspectos de la fonética catalana a futuros maestros y maestras: la creación de videos con las características de aquellos que se vuelven virales en las plataformas de redes sociales. A través de este proceso, los y las estudiantes ejercitan la reflexión metalingüística, a la par que mejoran su capacidad de trabajo en grupo y sus habilidades digitales. El aprendizaje de idiomas ha demostrado, a través del uso de herramientas digitales, ser beneficioso no solo en el rendimiento auditivo, la fonética y otras áreas, sino también en la promoción de la cooperación y la colaboración entre el alumnado.

Para implementaciones futuras, se recomienda proporcionar formación técnica adicional y también buscar otras secciones del plan de estudios de lenguas donde este enfoque se pueda utilizar, por ejemplo, en referencia a los fonemas vocálicos u otro tipo de contenido normativo. Además, para futuras investigaciones, puede ser interesante ver si este tipo de actividades puede adaptarse a los alumnos de secundario o de lenguas

extranjeras (por ejemplo, un entorno de enseñanza en el que el catalán se adquiere como lengua extranjera, fuera del ámbito catalanohablante). Adaptar estas actividades para estudiantes de secundaria puede permitirles desarrollar habilidades lingüísticas en un contexto más formal y estructurado. En este sentido, se podría investigar cómo la metodología basada en la creación de vídeos y el uso de redes sociales puede ser implementada en el aula de secundaria, donde las y los estudiantes están en una etapa crucial de su desarrollo académico y personal.

Por otro lado, el uso de nuevas tecnologías, como la realidad aumentada (RA) y la inteligencia artificial (IA), en la creación y el análisis de videos también ofrece nuevas vías y potencial para el aprendizaje de la fonética. El desarrollo tecnológico continuo en este campo puede tener un efecto general en la enseñanza de idiomas con la ayuda de la tecnología audiovisual. Mientras se estaba llevando a cabo la actividad, el alumnado reflexionó precisamente sobre la posibilidad de incorporar la RA en la enseñanza de la fonética catalana. Esta tecnología permite superponer información digital en el entorno real, y ofrece al estudiantado experiencias de aprendizaje interactivas que pueden transformar la forma en que perciben y practican la lengua. Al implementar aplicaciones de RA en el aula, se pueden crear actividades que visualicen los órganos de la articulación y permitan a los y las estudiantes observar en tiempo real cómo se producen los diferentes fonemas y sonidos del catalán.

Por ejemplo, mediante el uso de aplicaciones de RA, los estudiantes podrían apuntar sus dispositivos móviles hacia un gráfico de los órganos del habla y ver animaciones que muestren cómo se mueven y se posicionan durante la pronunciación de los sonidos específicos. Estas experiencias inmersivas pueden aumentar la motivación y la retención del aprendizaje, y, además, brindar a los futuros docentes herramientas innovadoras para su práctica educativa.

En cuanto a la incorporación de la IA, se consideran interesantes los sistemas de reconocimiento de voz y las aplicaciones de aprendizaje adaptativo, que pueden personalizar el proceso de aprendizaje, y proporcionar retroalimentación instantánea y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante sobre la pronunciación y la entonación.

7. APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto “Análisis crítico de las estrategias narrativas con aplicación preferente al ámbito sociocultural valenciano contemporáneo”, de la Universitat Jaume I (UJI-B2022-22).

8. REFERENCIAS

- Antonio Cruz, C. L. y Carrión Rodríguez, J. D. (2023). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje del inglés, una revisión de literatura. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 12(33). <https://doi.org/10.31644/IMASD.33.2023.a02>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M. Casado-Aranda, L.A. y Otto, A. (2022). Teachers’ digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19 (8). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bort Caballero, M. L. y Gil-Mediavilla, M. (2023). Intervención educativa con narrativas digitales en lengua y literatura españolas del grado universitario en educación primaria: una perspectiva en femenino. *Scielo*, 16 (4), 43-52. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062023000400043>
- Brovko, K., Onats, O., Kostenko, D., Kucheriava, L. y Bakhov, I. (2024). Integración de las TIC para la formación de futuros docentes; ejemplo del curso sobre práctica del habla oral y escrita: inglés. *Revista Conrado*, 20(99), 202–211.
- Cabero, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suppl. 1), 4-6. <https://doi.org/10.15359/ree.24-s.2>
- Cabero, J., Barroso, J., Palacios, A. y Llorente, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: Su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(2), 1–18. <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Carrera-Sabaté, J., Pons-Moll, C. y Solà Cortassa, J. (2014). Sons del català. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://bit.ly/3ZOmXfb>
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: <https://bit.ly/3ZOWrCo>
- Fernández Martín, P. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 33 (2), 139-158. <https://doi.org/10.5209/THEL.59585>

- Kot'átková, A. (2023). Atrició fonològica i desestabilització de l'estàndard en la televisió valenciana. *Zeitschrift für Katalanistik*, 36, 237-262.
- Melkonyan, A. y Matevosyan, A. (2020). Technology-assisted foreign language learning (TALL) in the digital age. *SHS Web Conf.*, 88.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20208802005>
- Méndez Coca, D. y Méndez Coca, M. (2014). El profesorado de ciencias y matemáticas y la comunicación a través de las tic. *Historia y Comunicación Social*, 19, 315-326.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44960
- Nuez, G. y Sánchez Suárez, J. A. (2014). Innovar para educar: uso de los dispositivos móviles en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Historia y Comunicación Social*, 19, 771-779.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45001
- Selfa-Sastre, M., Pifarré, M., Cujba, A., Cutillas, L. y Falguera E. (2022). The Role of Digital Technologies to Promote Collaborative Creativity in Language Education. *Front. Psychol*, 13, 829-981.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828981>
- Tejada Fernández, J. y Pozos Pérez, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51.
- Tolentino Quiñones, H. (2021). Evaluación en la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en la educación remota. *Revista Peruana De investigación e innovación educativa*, 1 (1), 11-18.
<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i1.20669>
- Trust, T. y Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology Education*, 28(2), 189-199.

HACIA LA ENSEÑANZA DE LOS LATINISMOS CRUDOS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA DE INGLÉS

VALERIA HERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El latín constituye la fuente de la que bebieron multitud de lenguas para ampliar su repertorio léxico, desde aquellas conocidas como románicas, romances o neolatinas; hasta otras perteneciente a diferentes ramas de la familia indoeuropea, tal es el caso de, por ejemplo, el inglés. Mas, desde el punto de vista temporal, no todos los latinismos fueron acuñados simultáneamente. Con lo cual, no todas estas voces foráneas experimentaron el mismo desarrollo (Sánchez Vidal, 2012, p. 124).

Atendiendo a la evolución histórica de los latinismos, Sánchez Vidal (2012, p. 124) distingue tres tipos de voces, a saber: 1) las patrimoniales o las populares, las cuales, provenientes del latín vulgar y caracterizadas por ser las más numerosas, se han adaptado con normalidad de acuerdo con las reglas fonéticas hasta alcanzar la forma actual; 2) las semicultas, las cuales, a pesar de haber sido expuestas a cambios fonéticos significativos, mantienen algunos rasgos extranjerizantes; y 3) las cultas, las cuales, procedentes del latín escrito o del propio griego (dado que numerosos vocablos de este último idioma se introdujeron en las lenguas modernas por medio del primero), no presentan modificaciones de conformidad con las líneas generales de la evolución lingüística. Por su parte, Hernández García (2021, pp. 96 y 99) diferencia dos clases de latinismos: 1) los crudos o los literales, los cuales, sometidos al proceso de préstamo directo, se han incorporado a la lengua con su pronunciación y grafía originarias y, por ende, con rasgos gráfico-fonológicos foráneos; y 2) los adaptados, los cuales, expuestos al procedimiento de la transliteración, han naturalizado su pronunciación y grafía originarias con arreglo a las convenciones gráfico-fonológicas de la lengua receptora.

En general, se consideran latinismos “las palabras, los giros y las expresiones procedentes del latín” (Alcaraz Varó *et al*, 2014, p. 32). Lo cierto es que, por lo que respecta a los latinismos crudos o literales, según Truneanu (2005, p. 413), “se han incorporado a una diversidad de discursos, tales como el jurídico, filosófico, científico, académico y periodístico, e igualmente se emplean en el habla cotidiana”. Por consiguiente, habida cuenta de todo lo expuesto, resulta especialmente necesaria la instrucción de estos en el aula de Traducción Jurídica de inglés del grado en Traducción e Interpretación.

El material didáctico dedicado a la enseñanza de la mencionada asignatura no destaca por su abundancia, si bien contamos con diversos manuales que pueden resultar de gran ayuda para el profesorado en su labor docente. Tal es el caso de *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español* (2016), de Anabel Borja Albi, el cual consta de 10 unidades. En el tema número 1, se proporciona una visión global sobre las vertientes teóricas que giran en torno a la traducción jurídica; todo ello con miras a fomentar el pensamiento crítico del estudiantado frente a las diferentes estrategias traductológicas susceptibles de implementación dependiendo del destinatario y del encargo. Por añadidura, dicho tema, aparte de incluir los criterios de calidad con los que se evalúan las traducciones jurídicas, establece la distinción entre traducción jurada y jurídica. En cuanto a la unidad 2, esta versa sobre las oportunidades laborales relativas a la traducción jurídica; y, asimismo, sobre las cuestiones formativas, administrativas y fiscales que dicha especialidad conlleva. Adicionalmente, tal lección alberga ejercicios enfocados a mejorar las competencias sobre dichas cuestiones y sobre aquellas atinentes al método de trabajo (como el empleo apropiado de la documentación textual y conceptual, y la correcta explotación de las herramientas informáticas). En lo tocante a la unidad 3, esta lleva a cabo una aproximación a la ciencia del derecho y, el tema 4, una introducción al derecho comparado. Es decir, las lecciones aludidas ofrecen una perspectiva general acerca del sistema jurídico español y angloamericano, y unas pautas elementales para impulsar el desarrollo de estrategias comprensivas e investigativas por parte del alumnado de cara a los conceptos jurídicos que respaldan los textos que ha

de trasvasar. Por lo que se refiere a la unidad 5, esta trata sobre el estudio del lenguaje jurídico y, el tema 6, sobre la taxonomía de los textos jurídicos. Con relación a la lección 7, incorpora actividades prácticas sobre pretraducción con el propósito de asistir al estudiantado en la creación de un sistema de trabajo propio en consonancia con sus particularidades y estilo. Para terminar, los tres temas últimos están destinados a la traslación de varios géneros jurídicos a partir de ejercicios de pretraducción y prácticas dirigidas de traducción. En concreto, la unidad 8 aborda documentos oficiales (como notariales o aquellos pertenecientes a los registros civiles); la lección 9, documentos académicos; y, el tema 10, testamentos (Borja Albi, 2016, pp. 11 y 12).

Si centramos la atención en las actividades sobre latinismos recogidas en el manual *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español* (Borja Albi, 2016, pp. 129-133), las cuales se hallan en la unidad 5, resulta posible identificar 4 tipos de ejercicio. En primer lugar, aquel en el que se le solicita al alumnado que relacione los latinismos crudos proporcionados con sus respectivos equivalentes ingleses facilitados y, además, que proponga una traducción al español de estos. En segundo lugar, aquel en el que el estudiantado ha de elegir entre la respuesta A o B en función del significado de los latinismos crudos indicados. En tercer lugar, aquel en el que los aprendientes tienen que trasvasar, del inglés al español, un artículo de prensa sobre el lenguaje jurídico, el cual integra múltiples latinismos crudos. En cuarto y último lugar, aquel en el que el alumnado debe buscar un equivalente latino para las expresiones inglesas especificadas a partir de la consulta de, o bien glosarios en línea, o bien diccionarios en formato impreso.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo persigue aportar actividades sobre los latinismos crudos del inglés jurídico diferentes a las contempladas en el libro de Borja Albi (2016) citado con anterioridad. En otras palabras, este pretende proporcionar una propuesta nueva para la didáctica de los latinismos crudos en el aula de Traducción Jurídica de inglés, ya sea como lengua B o C, del grado en Traducción e Interpretación.

3. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta se elaboró a partir de la compilación propia de un corpus virtual y auténtico compuesto por 80 contratos de colaboración estadounidenses; así como de la implementación de la función N-Gramas y Concordancia de Sketch Engine para recabar los latinismos crudos de la muestra documental reunida a partir de un inventario léxico y extraer sus contextos respectivamente. La mencionada propuesta se articula en torno a las tres actividades que siguen: 1) identificación de los latinismos crudos (incluidos sin ningún tipo de marca ortotipográfica) en los fragmentos de texto recuperados del corpus; 2) búsqueda de información en Internet acerca de la configuración ortotipográfica que requieren los latinismos crudos en el inglés jurídico; y 3) clasificación de los latinismos crudos del ejercicio 1 en no especializados o especializados atendiendo a su campo temático, e inclusión de los significados en español de tales latinismos a partir de Internet. Nótese que tales ejercicios se proporcionan con las respuestas a fin de allanar la labor docente.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Tal y como se ha especificado en el apartado que precede, la propuesta didáctica elaborada está conformada por 3 actividades, las cuales se muestran a continuación:

Ejercicio 1. Subraya los latinismos crudos presentes en los siguientes fragmentos de contratos. Ten en cuenta que cada fragmento contiene tan solo un único latinismo crudo, a excepción del 13 y del 16 que incluyen dos.

1. An admission of guilt shall be construed to include a plea of nolo contendere; or (5) where an officer, official, agent or employee of a business entity has been convicted of or has admitted guilt to any of the crimes set forth above on behalf of such entity and pursuant to the direction or authorization of an official thereof (including the person committing the offense, if he is an official of the business entity), the business shall be chargeable with the conduct herein above set forth.

2. Subject to Section 4.1(a)(iv), neither this Agreement nor any right or obligation hereunder may be assigned or delegated in whole or in part by any Party without the prior written consent of the other Parties, and any such attempted assignment or delegation without such consent shall be null, void ab initio and without effect; provided, however, that any Party may assign its rights hereunder, but not its obligations, to any Affiliate.
3. The issues on appeal will be limited to the proper application of the law to the facts found at the arbitration hearing and will not include any trial de novo or other fact-finding function. The party requesting the appeal must pay all expense charged by the arbitration appeal panel and/or arbitration organization in the appeal and must post any bond deemed appropriate by the arbitration organization or arbitration appeal panel.
4. Any new Franchisee's Principal shall execute an addendum to this Agreement agreeing to be individually bound by all obligations of Franchisee's Principals hereunder. If Franchisee is a limited partnership having a corporation as its sole general partner, then those individuals who would be Franchisee's Principals if such corporation was the Franchisee hereunder shall comply with all of the provisions of this Section.
5. If Franchisee wishes to transfer all or part of its interest in the assets of the Hotel or this Agreement or if Franchisee or a Controlling Principal of Franchisee wishes to transfer any ownership interest in Franchisee, pursuant to any bona fide offer received from a third party to purchase such interest, then such proposed seller shall promptly notify Franchisor in writing of each such offer, and shall provide such information and documentation relating to the offer as Franchisor may require.
6. C. Any technical/professional service subcontract not listed in this Agreement, must have express advance approval by the City. D. Each subcontractor that physically performs services within Utah shall submit an affidavit to the Concessionaire stating that the subcontractor has used E-Verify, or an equivalent program, to verify the employment situation of each new employee, unless exempted by Utah Code § 63G-12-302.

7. Unsatisfied Judgments; Levy; Foreclosure. If any material judgment (or several judgments which in the aggregate are material) is obtained against the Franchisee and remains unsatisfied or of record for 30 days or longer (unless a superseedeas or other appeal bond has been filed); or if execution is levied against the Franchisee's business or any of the property used in the operation of the Company A and is not discharged within five days; or if the real or personal property of the Franchisee's business shall be sold after levy thereupon by any sheriff, marshal or constable.
8. Notwithstanding anything to the contrary in this Section, we will not withhold our consent to a proposed transfer of the ownership interests of any owner (the "Owner") of an interest in the Franchisee, either inter vivos or upon the death of such Owner, to his or her spouse, immediate family members, direct descendants or a family trust or limited partnership in which the Owner's spouse, another Owner or a state or national bank is the sole trustee or the sole general partner (collectively, a "Trust," and the proposed transfer is referred to as a "Pre-Approved Trust Transfer").
9. Further, in the event such inspection or audit is made necessary due to your failure to furnish us with reports, supporting records, other information or financial statements, as required by this Agreement, or to furnish such reports, records, information or financial statements on a timely basis, or if an understatement of Gross Sales for the period of any audit is determined by any such audit or inspection to be greater than two percent (2%), you agree to reimburse us promptly upon notice for the cost of the inspection or audit, including, without limitation, the charges of attorneys and independent accountants, and the reasonable travel, lodging and meal expenses and applicable per diem charges for our employees.
10. Company A will maintain a database of potential customers for all its commission based sellers. The SELLER will thereafter have a period of ninety (90) days within which to produce a proposed Purchase Order, Contract, Term Sheet, or Memorandum

of Understanding (hereinafter “Order”) with the customer acceptable to Company A’s CEO and made according to pre-approved forms provided to SELLER by Company A.

11. “COMPANY A PATENT(S)” means (a) the patents and patent applications listed on APPENDIX C including all foreign patents and patent applications, whether now existing or hereafter filed, corresponding to the patents and patent applications under clause (a); (b) any provisionals, substitutions, divisionals, reissues, reexaminations, renewals, continuations, continuations-in-part, substitute applications and inventors’ certificates arising from, or based upon, any of the foregoing patents or patent applications; and (c) any patents issuing from any of the foregoing patent applications.
12. 18.3 Nothing herein shall grant to the receiving Party or the Company A any rights in, or license to use, any drawings, data, plans, ideas, methods or chemical formulations disclosed pursuant to this Agreement. The Parties’ rights in respect thereof shall be subject to all rights of the patent owner and/or licensor. 18.4 A Party shall not be restricted in releasing information in response to a subpoena, court order, or similar legal process, but shall notify the other Parties of the request or order for information before responding to same.
13. “TAX” and “TAXES” shall mean (i) all taxes, assessments, levies, imposts, duties, fees, withholdings, or other similar mandatory charges or collections, including, without limitation, income taxes, receipts taxes, value added taxes, franchise taxes, net worth taxes, transfer taxes, stamp taxes, transaction taxes, stock transfer taxes, excise taxes, custom duties, trade taxes, capital taxes, capital contributions taxes, ad valorem taxes, sales, use, real and personal property taxes, intangible assets taxes, scrap/waste tire and oil taxes, withholding taxes, minimum taxes and payroll and employee charges or contributions, fees or other taxes which a Person is required to collect and pay over to any Authority, and (ii) any interest, penalties, fines or additions to Tax imposed on a Tax described in clause (i) hereof, imposed by any Authority.

14. No party will raise, and each party hereby absolutely, unconditionally, irrevocably and expressly waives forever, any objection or defense in any such dispute to any such jurisdiction as an inconvenient forum. Each party acknowledges and agrees that a final judgment in any such action, suit or proceeding shall be conclusive and binding upon such party and may be enforced against such party or any of its assets or properties in any other appropriate jurisdiction selected by the prevailing party (in its sole and absolute discretion) by an action, suit or proceeding in such other jurisdiction (and such enforcement shall not be subject to arbitration).
15. The obligation to mediate or arbitrate is not binding on either party for claims involving the Intellectual Property; claims involving any lease of real property between the parties or their related entities; the Franchisee's obligations upon the termination, transfer or expiration of this Agreement; any encumbrances or transfers restricted under this Agreement concerning interests in the Franchisee, the Company A and this Agreement; matters involving actions that may impair the good will associated with the Intellectual Property; matters involving claims of danger, health or safety involving the Franchisee, the employees, customers or the public; or requests for restraining orders, injunctions or other procedures in a court of competent jurisdiction to obtain specific performance when deemed necessary by any court to preserve the statu quo or prevent irreparable injury pending resolution by mediation or arbitration of the actual dispute between the parties.
16. Each of the parties hereto irrevocably submits to the jurisdiction of any state or federal court sitting in Cuyahoga County, Ohio, and further agrees that any action or proceeding arising out of or relating to this Agreement (or any agreement referred to herein or executed or delivered in connection herewith) shall be heard and determined in such court, and agrees not to bring any action or proceeding arising out of or relating to this Agreement (or any agreement referred to herein or executed or delivered in connection herewith) in any other court or to contest the

jurisdiction (in rem or in personam) or power or decision of such court over or pertaining to the party or with respect to the subject matter in any other court within or outside of the United States other than appropriate appellate courts.

Ejercicio 2. Busca información en Internet sobre la aplicación de la cursiva o la redonda a los latinismos crudos del inglés jurídico.

La respuesta a esta actividad resulta un tanto compleja habida cuenta de la idiosincrasia del inglés, idioma que, a diferencia del español (que cuenta con, por ejemplo, la Real Academia de la Lengua Española y la Fundación del Español Urgente), carece de instituciones lingüísticas reguladoras. De modo que se fundamenta en la multitud de guías de estilo redactadas por diferentes organizaciones (como el *Cambridge Law Journal*). Por norma general, los latinismos crudos han de escribirse en letra cursiva en inglés al tratarse de extranjerismos. No obstante, en los textos legales, determinadas expresiones latinas se emplean con tanta frecuencia que se consideran parte del léxico del inglés jurídico y, por ello, se les aplica la redonda (Jowers, 2019). Tal es el caso de, verbi-gracia, *ab initio*, *ad valorem*, *addendum*, *bona fide*, *de novo*, *in personam*, *in rem*, *inter vivos*, *nolo contendere* y *per diem*, entre otras (Jowers, 2019). Si bien es cierto que se trata de una excepción y que la mayoría van en cursiva.

Ejercicio 3. Clasifica los latinismos crudos de la actividad 1 en no especializados o especializados, atendiendo a su campo temático, y busca, en Internet, el significado de estos en español.

1. *Nolo contendere*¹⁰⁸ consiste en un latinismo especializado de derecho penal. Este significa “no deseo litigar”; es una de las tres respuestas que puede dar al tribunal el imputado/acusado —*defendant*—, siendo las otras dos *guilty* —culpable—, *not guilty* —no culpable—; la respuesta de *nolo contendere* supone una admisión de culpabilidad, la cual no se puede

¹⁰⁸ Conviene puntualizar que las expresiones latinas se han escrito en letra cursiva o redonda atendiendo a las matizaciones realizadas en la actividad 2.

- utilizar contra la persona acusada en una demanda civil por los mismos actos” (Alcaraz Varó *et al*, 2016, p. 398).
2. Ab initio constituye un latinismo no especializado, el cual alude a “desde el principio” (Kaplan, 1993, p. 1).
 3. De novo conforma un latinismo no especializado que hace referencia a “nuevamente, de nuevo, desde el principio” (Bossini y Gleeson, 1998, p. 82).
 4. Addendum configura un latinismo no especializado que alude a “conjunto de adiciones al final de un escrito” (Real Academia Española, s.f.). Dicho latinismo significa “apéndice, suplemento” (Kaplan, 1993, p. 10).
 5. Bona fide se trata de un latinismo no especializado que tiene la acepción de “de buena fe, auténtico/-a, sin engaño o mala intención” (Alcaraz Varó *et al*, 2016, p. 95).
 6. *Affidavit* consiste en un latinismo especializado de derecho procesal. Tal latinismo hace referencia a “documento legal que sirve como testimonio o declaración jurada ante un tribunal, o como garantía o aval en otros casos” (Real Academia Española, s.f.). “Declaración jurada. Testimonio prestado bajo juramento ante un funcionario competente. Afirmación o negación de algo, hecha por escrito y mediante juramento” (Bossini y Gleeson, 1998, p. 15).
 7. *Supersedeas* constituye un latinismo especializado de derecho procesal que alude a “sobreseimiento” (Alcaraz Varó *et al*, 2016, p. 547) y “auto de suspensión” (Kaplan, 1993, p. 280).
 8. Intervivos configura un latinismo especializado de derecho sucesorio, cuyo significado es “entre vivos” (Kaplan, 1993, p. 158).
 9. Per diem conforma un latinismo no especializado empleado para transmitir la acepción de “por día, remuneración diaria, dieta” (Bossini y Gleeson, 1998, p. 198).
 10. *Memorandum* se trata de latinismo no especializado que hace referencia a “informe que recopila hechos y razones que deben tenerse en cuenta en un asunto” (Real Academia Española, s.f.). Este extranjerismo significa “memorándum, informe, minuta, apunte, nota” (Kaplan, 1993, p. 193).

11. *Appendix* consiste en un latinismo no especializado que alude a “apéndice, anexo” (Kaplan, 1993, p. 21).
12. *Subpoena* constituye un latinismo especializado de derecho procesal, cuyo significado es “citación con apercibimiento, orden judicial de comparecencia; apercibir; citar para estrados so pena de multa” (Alcaraz Varó *et al*, 2016, p. 543). “Citación, emplazamiento hecho por el tribunal mediante un escrito, ordenando a una persona que comparezca y testifique, presente determinada documentación o aporte ciertos elementos probatorios” (Bossini y Gleeson, 1998, p. 254).
13. Aquí identificamos dos extranjerismos. Por un lado, *ad valorem*, que configura un latinismo especializado de derecho mercantil que hace alusión a “por el valor, según el valor, sobre el valor” (Alcaraz Varó *et al*, 2016, p. 26). Por otro lado, *minimum*, que conforma un latinismo no especializado que significa “mínimo” (Kaplan, 1993, p. 195).
14. *Forum* se trata de un latinismo especializado de derecho procesal que presenta la acepción de “foro, tribunal, corte, jurisdicción donde se incoa una acción judicial” (Bossini y Gleeson, 1998, p. 116).
15. *Statu quo* consiste en un latinismo no especializado que hace referencia al “estado de las cosas en un momento dado” (Kaplan, 1993, p. 274).
16. En este fragmento, al igual que en el número 13, tenemos dos extranjerismos. Por una parte, *está in rem*, que constituye un latinismo especializado de derecho procesal que alude a “contra la cosa” (Kaplan, 1993, p. 149). Por otra parte, *se halla in personam*, que configura un latinismo especializado de derecho procesal cuyo significado es “contra la persona” (Kaplan, 1993, p. 149).

Nótese que la clasificación de los latinismos se realizó sobre la base del diccionario de Alcaraz Varó *et al* (2016).

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras la implementación de la propuesta didáctica expuesta, se espera que el estudiantado sea capaz de identificar sin dificultad los latinismos crudos de, en general, los textos jurídicos y, en concreto, de los contratos anglosajones; desarrolle habilidades para la búsqueda, el procesamiento y el análisis de información procedente de variopintas fuentes, así como para la abstracción, la investigación y la síntesis; fomente su pensamiento crítico; y pueda utilizar terminología específica de manera adecuada.

Así pues, la propuesta didáctica que nos ocupa pretende potenciar la formación e impulsar el rendimiento del alumnado adscrito a la asignatura de Traducción Jurídica de inglés relativa al grado en Traducción e Interpretación. Por añadidura, se persigue mejorar la cantidad y la calidad de las interacciones entre el profesorado y el estudiantado en el aula.

6. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo consistía en diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de los latinismos crudos en el aula de Traducción Jurídica de inglés del grado en Traducción e Interpretación, la cual albergase actividades novedosas con respecto a aquellas recogidas en el manual titulado *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español* de Borja Albi (2016).

La propuesta elaborada se fundamenta en 3 tipos de ejercicio, y no en 4 como la sección de latinismos crudos del libro mencionado, debido a las limitaciones de espacio. En primer lugar, está aquel en el que el estudiantado ha de subrayar los latinismos crudos insertos en los fragmentos de contratos proporcionados. En segundo lugar, se halla aquel en el que el alumnado debe documentarse en Internet sobre la ortotipografía aplicable a estas voces foráneas en el inglés jurídico. En tercer y último lugar, se encuentra aquel en el que los aprendientes tienen que clasificar los latinismos crudos de la actividad 1 en no especializados o especializados según su campo temático, y buscar en Internet los significados de estos. De modo que dichos ejercicios están lejos de asemejarse a los creados por Borja Albi (2016), ya que estos últimos se

centran esencialmente en la relación de expresiones latinas con sus significados ingleses, o viceversa, y equivalentes españoles. En cambio, nuestra propuesta aborda, aparte de tal cuestión (con la actividad 3), la ortotipografía inglesa (mediante el ejercicio 2), y promueve que el alumnado se familiarice con el sublenguaje de especialidad del inglés jurídico de los contratos (a través de la actividad 1). Además, una de las principales diferencias entre las actividades didácticas aquí recogidas y aquellas de Borja Albi (2016) reside en que las primeras han de realizarse principalmente a partir de Internet, mientras que las segundas proporcionan fundamentalmente posibles respuestas. Por lo tanto, la propuesta diseñada contribuye particularmente, aparte de a la adquisición de conocimientos ortotipográficos y habilidades lingüísticas aplicables en la esfera jurídica, al desarrollo de la competencia documental por parte del alumnado de la asignatura denominada Traducción Jurídica perteneciente al grado en Traducción e Interpretación.

Como potenciales líneas de investigación futuras, resultaría de gran interés elaborar ejercicios similares a los planteados en el presente trabajo atendiendo a los diferentes géneros textuales jurídicos existentes en inglés, así como en español. Otra opción sería combinar actividades sobre los latinismos crudos del inglés y del español jurídico a fin de que el estudiantado desarrolle, de manera paralela, habilidades en su primera o segunda lengua extranjera (en función de si tienen inglés como lengua B o C) y en su idioma materno.

7. REFERENCIAS

- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Campos Pardillos, M. A. (2016). Diccionario de términos jurídicos (11ª ed. actualizada).
- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Campos Pardillos, M. A. (2016). Ad. En Diccionario de términos jurídicos (11ª ed. actualizada, p. 26).
- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Campos Pardillos, M. A. (2016). Bona fide. En Diccionario de términos jurídicos (11ª ed. actualizada, p. 95).
- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Campos Pardillos, M. A. (2016). Nolo contendere. En Diccionario de términos jurídicos (11ª ed. actualizada, p. 398).
- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Campos Pardillos, M. A. (2016). Subpoena. En Diccionario de términos jurídicos (11ª ed. actualizada, p. 543).

- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Campos Pardillos, M. A. (2016). Supersedeas. En *Diccionario de términos jurídicos* (11ª ed. actualizada, p. 547).
- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Gómez González-Jover, A. (2014). *El español jurídico*. Ariel.
- Borja Albi, A. (2016). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Bossini, F. R. y Gleeson, M. (1998). *Diccionario bilingüe de terminología jurídica inglés/español, español/inglés* (2ª ed.).
- Bossini, F. R. y Gleeson, M. (1998). Affidavit. En *Diccionario bilingüe de terminología jurídica inglés/español, español/inglés* (2ª ed. p. 15).
- Bossini, F. R. y Gleeson, M. (1998). De novo. En *Diccionario bilingüe de terminología jurídica inglés/español, español/inglés* (2ª ed., p. 82).
- Bossini, F. R. y Gleeson, M. (1998). Forum. En *Diccionario bilingüe de terminología jurídica inglés/español, español/inglés* (2ª ed., p. 116).
- Bossini, F. R. y Gleeson, M. (1998). Per. En *Diccionario bilingüe de terminología jurídica inglés/español, español/inglés* (2ª ed., p. 198).
- Bossini, F. R. y Gleeson, M. (1998). Subpoena. En *Diccionario bilingüe de terminología jurídica inglés/español, español/inglés* (2ª ed., p. 254).
- Hernández García, V. (2021). Sobre la extrapolación de la literatura del inglés jurídico: la presencia de latinismos crudos en los contratos de colaboración estadounidenses. *Estudios Interlingüísticos*, (9), 91-111. <https://bit.ly/4gWIOay>
- Jowers, R. (5 de septiembre de 2019). Legal Latin: italics? (or not?). *Léxico Jurídico Español-Inglés*. <https://bit.ly/4gRgyG5>
- Kaplan, S. M. (1993). *Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary*.
- Kaplan, S. M. (1993). Ab initio. En *Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary* (p. 1).
- Kaplan, S. M. (1993). Addendum. En *Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary* (p. 10).
- Kaplan, S. M. (1993). Appendix. En *Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary* (p. 21).
- Kaplan, S. M. (1993). In personam. En *Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary* (p. 149).
- Kaplan, S. M. (1993). In rem. En *Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary* (p. 149).

- Kaplan, S. M. (1993). *Inter vivos*. En Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary (p. 158).
- Kaplan, S. M. (1993). *Memorandum*. En Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary (p. 193).
- Kaplan, S. M. (1993). *Minimum*. En Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary (p. 195).
- Kaplan, S. M. (1993). *Statu quo*. En Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary (p. 274).
- Kaplan, S. M. (1993). *Supersedeas*. En Wiley's English-Spanish and Spanish-English legal dictionary (p. 280).
- Real Academia Española (s.f.). *Adenda*. En Diccionario panhispánico del español jurídico. Recuperado el 20 de junio de 2024, de <https://bit.ly/3XTwAGP>
- Real Academia Española (s.f.). *Affidavit*. En Diccionario panhispánico del español jurídico. Recuperado el 20 de junio de 2024, de <https://bit.ly/3NdgSRR>
- Real Academia Española (s.f.). *Memorando*. En Diccionario panhispánico del español jurídico. Recuperado el 20 de junio de 2024, de <https://bit.ly/4gTPdDl>
- Sánchez Vidal, O. (2012). De 'in dubio pro feo' a 'habeas corpus': latinismos en las viñetas gráficas. *Thamyris, Nova Series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, (3), 123-136. <https://bit.ly/4eUp99o>
- Truneanu, V. (2005). De 'rara avis' a 'referéndum': el fenómeno de los latinismos en la prensa venezolana. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 7(3), 412-425. <https://bit.ly/4ex02tk>

MOTIVATION AS A KEY CONTRIBUTING FACTOR IN LANGUAGE ACQUISITION: CASE STUDY OF COLLEGE STUDENTS LEARNING MANDARIN CHINESE

CATALINA CHENG-LIN
University of Granada

1. INTRODUCTION

Nowadays, for eminent reasons of our increasingly globalised social contexts, effective mastery and command of one or more foreign languages is demanded at both academic and professional levels. Such a positive development leads to the imminent need to provide ‘quality’ didactic tools and ‘guaranteed’ curricular projects for the training of professionals and teachers who are able and efficient in linguistic communication and intercultural mediation and who, in many cases, play a key role both in the training of learners acquiring a foreign language (FL) and in their subsequent further training in the country of the target language.

Unfortunately, even very recently, efforts, whether research or instructional, have focused exclusively on the linguistic and cognitive level, which have proven to be insufficient, since FL teaching/learning is, at its core, a pedagogical process, involving ‘human’ teacher-learner relationships (Cheng-Lin, 2019) and, therefore, the emphasis of teaching should not be restricted solely to the ‘object of study’. That is, any target language of learning, but on ‘educational quality’ characterised by a focus on the ‘person’, the subject who performs the action of learning, and whose success is necessarily conditioned by motivational factors and the role of the teacher; the effective involvement of the latter will mean an overall achievement, on the one hand, of the optimisation of the former, and on the other hand, of the successful development of linguistic and cognitive competences.

The results of our research are aimed at improving the systematic methods currently used for language teaching, demonstrating that the application of a human-centred approach is the key to achieving maximum academic and professional performance, optimising the training of language teachers, improving and innovating the development of teaching materials and curricula, and above all, finding coherent and consistent educational strategies for managing teacher-student coexistence inside and outside the classroom, to improve and innovate the development of teaching materials and curricula, and above all, to find coherent and consistent educational strategies to manage teacher-student relations both inside and outside the classroom and in the sociolinguistic communities where learners will interact with users of the chosen target languages.

2. RESEARCH OBJECTIVES

2.1. MOTIVATION AND ITS IMPACT ON LEARNING

As human beings, throughout our lives, we are conditioned by a set of goals that we want to achieve and that is driven by forces or blind impulses. What leads us, therefore, to reach our goal is *motivation*. According to the Dictionary of the Royal Spanish Academy (Diccionario de la Real Academia Española, DRAE), the term “motivation” is defined as the set of internal or external factors that partly determine the actions of a person. This definition can be associated with the will or desire of an individual to reach certain objectives or successes of his/her interest.

In the field of neurophysiology, motivation plays a major role, and emotion is increasingly valued in the teaching-learning process. Research by Roth and Siebert (2003) supports that learning is mainly influenced by factors that act largely unconsciously and are closely related to motivation and emotions. Thus, without emotional components, nothing works at all in learning.

In general terms, two types of motivation are often referred to: intrinsic motivation and extrinsic motivation (Alberca, 2011; L'Ecuyer, 2015). On the one hand, *intrinsic motivation* is related to the personal dimension and the energy that a person has when performing an action or activity.

It arises spontaneously according to different organic needs (i.e. a person's innate desire to learn and grow, their curiosity to explore and experience novelty, the gratification of carrying out a particular task, etc.), and for all the aforementioned reasons, the activity itself turns out to be the end in itself, and the mere fact of doing it makes it interesting and fun. It should be clarified that enjoyment does not imply that the activity we perform is easy, but rather that its performance motivates us to feel capable of performing it, makes us strive to improve our skills while we are involved in the process, as well as stimulates us with the goal we have set ourselves to achieve. On the other hand, as far as *extrinsic motivation* is concerned, it is an outcome conditioned by some externally imposed reward or punishment. In other words, the satisfaction we feel is not created because we feel we have done something right or good, but because of the reward we are given or to avoid being punished.

Additionally, Marina (2011) identified a third type of motivation referred as *internalised motivation*, which involves all the tasks or activities we perform that are motivated by something other than our enjoyment of them or rewards, but rather by the instructive or guiding influence we receive from an outside source that is authorised or capable of directing or encouraging our behaviour. Teachers who are professionally and academically trained to guide students and support their motivation for learning by offering appropriate guidelines and didactic tools are an example of this kind of motivation; this is where we identify as language teachers.

In this regards, within an educational context, teachers are an important interpersonal actor that has a significant influence on student motivation. In this regard, the effectiveness of the teaching task depends on the dedication, enthusiasm and guidance guidelines applied in the tasks carried out in class. Furthermore, it is the teacher's responsibility to strike a balance between the three factors, as it is only by achieving this that an optimal classroom climate and appropriate classroom management can be achieved, thus ensuring a correct teaching-learning process.

It is essential for teachers to internalise motivation as an essential complement to motivate and enrich students with their knowledge, while developing their creativity and values, and to be able to adapt them according to the learning profile of each student (Bilbao, 2015). To this

extent, part of their teaching role is to create tasks and activities that help to foster motivation, as well as to provide strategies and guidelines for decision-making and problem-solving. Consequently, it is of vital importance to have well trained conscientious teachers who are more concerned with the learning process than with the final academic result, always prioritising innovative and practical projects. It is also part of the role of teachers to provide stimulating activities accompanied by personalised assessment and counselling criteria.

Following the same order of ideas, an educational curriculum based on the socioemotional education model always seeks a balance between academic performance and coexistence. Furthermore, Vaello (2011) states that all conflicts that arise in the classroom are due to the deficient development of social-emotional skills such as lack of self-control, lack of motivation, aggressiveness and lack of consideration or respect. When these deficiencies emerge, it is necessary to intervene with planned actions to remedy and optimise them, and it is precisely here where social-emotional education comes into play, serving as an essential instrument to resolve conflicts and strengthen behaviours and attitudes of coexistence, whose optimisation will be transferable outside the educational centre (i.e. family environment).

In short, when working on motivation, the teacher must bear in mind that initially this is linked to control and that, later, gradually, the dynamics of self-motivation must be worked on together with the students. It is therefore necessary to work on and promote self-motivation on the part of the students. It is the role of the teacher to ensure that pupils are not discouraged by difficulties and that they always have a positive attitude and the strength to overcome obstacles. When students are motivated to learn, then a good classroom climate can be achieved, which is essential for favouring the teaching-learning process, in our case, Chinese as a foreign language.

2.2. MOTIVATION AND ITS RELEVANCE TO FL LEARNING

Motivation is a cognitive and emotional activation state, which produces a conscious decision to act and leads to a lasting period of sustained intellectual or physical effort, for the purpose of achieving a

previously established goal or goals (Williams & Burden, 1999). It is interesting to mention a study which was carried out to analyse the different components of motivation in an English teaching class in Hungary (Dörnyei, 1990). The results showed that the general dispositions of learners in the process of foreign language acquisition were highly relevant to the emergence of motivation. Among these attitudes, the general interest of learners in the learning goal and its culture, their positive assessment, the will to perform well within the learning process and the intellectual challenge of learning a particular foreign language, in addition to previous experiences (i.e. language learning, other subject areas, etc.), were particularly noteworthy.

Through further research conducted subsequently, Dörnyei (1998) concluded that everything that concerns motivation has to do with a process where it develops within a defined and finite time interval and is in constant relation to a particular goal, which, having arisen through a willingness to act, either cognitively or emotionally, is maintained on the basis of effort until the desired goal is achieved or attained. It should be mentioned, however, that the willingness to act driven by the desire to achieve a particular goal may be weakened along the way due to the intervention of other forces or factors, and may also cease before the goal is achieved. Düwell (2003) describes the learning process as a non-linear and open-ended model of course, and therefore describes the development of the individual motivation of learners who are in the process of acquiring a foreign language.

To conclude, Krashen (1982) highlighted in his research that language acquisition would only be possible if the learner achieves comprehensible input, the reception of which depends on the decrease in the resistance of the affective filters, which would have to be 'low' enough to allow the input to enter. Thus, if the affective filter is less resistant and the comprehensible input adequately presented (and understood), acquisition will be 'inevitable'. Motivation, in this respect, is a positive affective factor that favours a decrease in the resistance of affective filters and, consequently, allows the processing and satisfactory processing of the input, in other words, the adequate comprehension of the foreign language, which is essential to achieve the subsequent communicative production.

3. METHODS

The research approach we have applied is based on “mixed methods” (MM), and for the analysis design, we have selected the model of *methodological triangulation* (MT). The reason that led us to take the aforementioned method lies in an obvious reason, which is that it allows the combination of quantitative and qualitative perspective (Hamui-Sutton, 2013).

It is necessary to highlight the eclectic nature of the techniques used in MM-based research, where three areas are intertwined: the theoretical and conceptual underpinning, the methodological strategies and the practical applications of the findings (Tashakkori & Teddlie, 2010). This integration will favour the dialogue between different theories and practices, which, in principle, are specific to qualitative and quantitative methods, very important to strengthen the study in question.

Also, with regard to the chosen model, the TM, we consider its application to be ideal because it allows the design of qualitative and quantitative data to be produced simultaneously. Furthermore, taking into account the time limit we have for data collection and subsequent analysis, as well as for its presentation in written work, on the one hand, TM favours the generation of data in relatively little time and involves the same population (Denzin, 1970; Hamui-Sutton, 2013), in our case, the lecturers and students participants, and on the other hand, it allows the contrasting of different data resources, methods or research theories in a specific case/ of study.

3.1. SAMPLE AND PARTICIPANTS

Since we are currently carrying out our research work at the University of Granada, in principle, we have planned to carry out the fieldwork in the Faculty of Philosophy and Arts, where modern language degrees are offered.

Due to space and time limitations, as well as the availability and willingness of participants (lecturers and students) for our fieldwork, we decided to limit the sample to only one group of students and lecturers available in a single modern language. In each class, the number of learners ranged from 25 to 30. This is important, as it served to give us

a better understanding of the population of our research sample. In this sense, we ended up with a total sample size that ranged, in principle, between 30 and 35 people, and in view of the universal, multicultural and multilingual nature of our university context, the profile of the participants was defined according to course, gender, prior knowledge of the language of learning, level of class attendance, as well as frequency of attendance at tutorials.

As far as the profile of the participants is concerned, on the one hand, we were able to count on two volunteer professors who taught the Chinese language subjects offered within the bachelor's degree in modern Languages. On the other hand, as far as the student-participants are concerned, 26 students in total participated in the analysis of the questionnaires: 18 were female and 8 were male students, 15 were first-year students, and 2 were in the third year. In addition, 24 of the total number said they had no knowledge of the target language, 1 had previously learnt for 1 year and 1 was a native speaker. Finally, 25 students said that they attended classes 75-100% of the time and 1 said that he/she attended classes 50-75% of the time, and all said that he/she had never attended tutorials.

3.2. DATA COLLECTION AND ANALYSIS TOOL

In terms of the instruments applied to collect and analyse the data, and taking into account everything mentioned in previous sections, on the one hand, for quantitative techniques we used questionnaires to survey the participating students, and the results obtained were analysed using the SPSS quantitative data analysis programme. On the other hand, we applied two qualitative research instruments: a) interviews with the participating lecturers, whose answers were analysed with the qualitative data analysis programme MAXQDA2, and b) the *self-registers* based on the worksheets we used in the sessions, where we intervened as observer-participant.

3.2.1. The survey questionnaire

Regarding the questionnaires, we designed them with purposive questions, as they served to deepen students' views on the relevance of the

instructors' role in optimising motivational factors in the process of learning a foreign language.

The model questionnaire consisted of three parts: a) 6 questions to determine descriptive variables about the profile of the students surveyed (i.e. grade, gender, language proficiency, level of class attendance and times of tutorial attendance); b) 25 questions (items) to find out the degree of motivational qualities of the lecturers according to the opinion of the students surveyed. The questions were based on three purposes: personal qualities of the lecturers, teaching techniques used by the lecturers, and the lecturers' level of language proficiency. In addition, responses were measured on a scale of 4 (1= not at all, 2= not very, 3= fairly and 4= very); and c) 3 optional questions.

3.2.2. Interviews

These interviews were semi-structured and addressed to the participating lecturers. The sampling was purposive in that we posed a series of questions formulated in relation to the subject matter of our research. The items or questions avoided simple answers (yes or no), which required more reflection and more complex linguistic formulation (phrases and complete sentences).

The interview model is composed of a total of thirty questions which are categorised according to the following approaches: (a) Academic and professional background; (b) Opinion on the qualities a good FL teacher should have; (c) Opinion on the importance of motivational factors in FL learning; (d) Opinion on the involvement of the teacher's role in student motivation; (e) Opinion on the application of new information and communication technologies (NICT) to foster student motivation; and (f) Future expectations. The first approach informs us about the profile of the lecturers surveyed, the second is concerned with their general opinion about the optimal teaching qualities of a teacher, and the rest is what focuses on the issue of motivational factors and the role of the teacher with their management to optimise these factors in the context of didactics of the foreign language in question, as well as suggestions and proposals for improvement for the future.

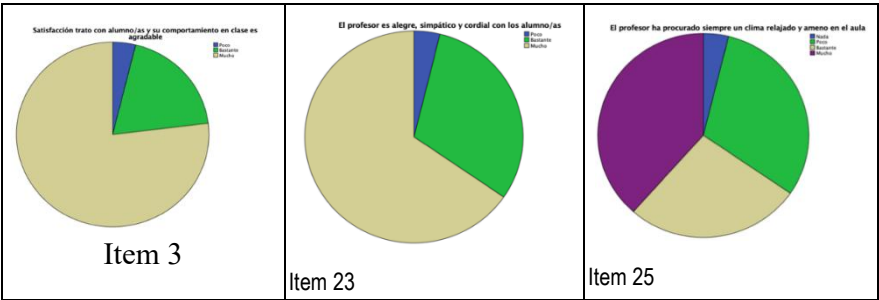
3.2.3. Self-registers. Observer-participant

For the sessions in which we participated as observer-participants, we used our own worksheets with questions formulated in line with the subject matter of our research project. The model of the worksheets consists of four sections: a) Assessment of the lecturers. Here we make a note of personal aspects/qualities of the lecturers which would have an important impact on student motivation (i.e. attitude, dealing with students, etc.); b) Assessment of the students. In this section we noted responses on the part of the learners while receiving instruction in class (i.e. posing questions, interaction between students, etc.); c) Assessment of teaching materials. Here we noted the instructors’ use of both the textbook and NICT, and whether their application in teaching motivated students, and thus improved their learning performance; and d) Assessment of the learning context. In this last section, we also noted information related to the temporal-spatial context (i.e. the classroom, class timetables, etc.), as we considered that it could have a certain influence on the degree of student motivation.

4. RESULTADOS

4.1. SURVEY RESULTS (STUDENTS). SPSS

FIGURE 1. *Pie charts on personal qualities of the instructors*



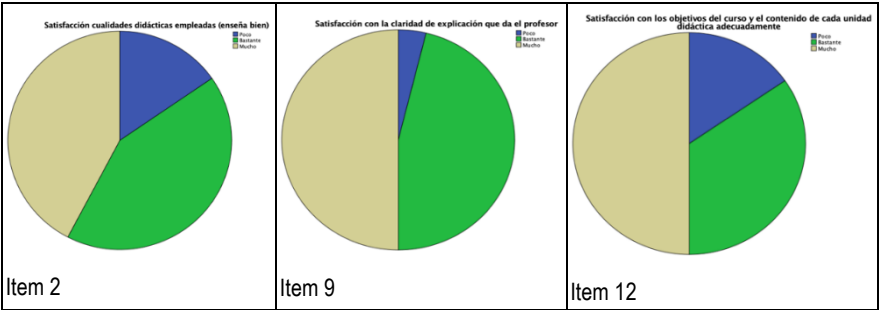
Source: Author’s own elaboration

Firstly, with regard to the personal qualities of the instructors, we have extracted three items that we consider representative. These are: The professor knows how to treat the students and his/her behaviour in class

is pleasant (item 3), The professor is cheerful, friendly and cordial with the students (item 23) and the professor has always tried to create a relaxed and pleasant atmosphere in the classroom (item 25).

According to the results, for item 3, 74.1% of students say they are very (very) satisfied, 18.5% are fairly satisfied and 3.7% are not very satisfied. Similarly, for item 23, 63% were very satisfied, 29.6% fairly satisfied and 3.7% not very satisfied. Finally, for item 23, 37% of respondents were very satisfied, 25.9% fairly satisfied, 29.6% not very satisfied and 3.7% not at all satisfied.

FIGURE 2. *Pie charts on didactic techniques used by the instructors*

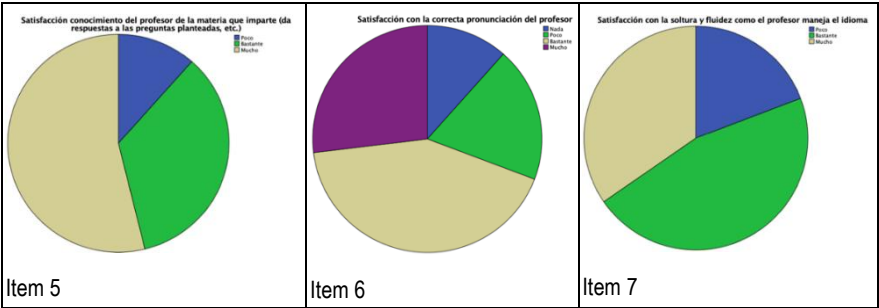


Source: Author’s own elaboration

Secondly, with regard to the didactic techniques used by the instructor, we have extracted three representative items which are as follows: Degree of satisfaction with the didactic qualities employed (item 2), Degree of satisfaction with the clarity of explanation given by the instructor (item 9) and Degree of satisfaction with the course objectives and the content of each didactic unit adequately (item 12).

or item 2, 40.7% of students say they are very (very) satisfied, 40.7% are fairly satisfied and 14.8% are not very satisfied. For item 9, 48.1% of respondents were very (very) satisfied, 44.4% were fairly satisfied and 3.7% were not very satisfied. Finally, with regard to item 12, 48.1% said they were very (very) satisfied, 33.3% were fairly satisfied and 14.8% were not very satisfied.

FIGURE 3. *Pie charts on instructors’ knowledge of the language they teach*



Source: Author’s own elaboration

Finally, with regard to the instructors' knowledge of the language he/she teaches, we decided to extract three items that we consider significant for the analysis: Degree of satisfaction with the instructors' knowledge of the subject they teach (item 5), Degree of satisfaction with the lecturer’s correct pronunciation (item 6) and Degree of satisfaction with the fluency and fluency of the instructors' command of the language (item 7).

For item 5, 51.9% of students say they are very (very) satisfied, 33.3% are fairly satisfied and 11.1% are not very satisfied. As for item 6, 25.9% of respondents were very (very) satisfied, 40.7% were fairly satisfied, 18.5% were not very satisfied and 11.1% were not very satisfied. Finally, with regard to item 7, 33.3% said they were very (very) satisfied, 44.4% were fairly satisfied and 18.5% were not very satisfied.

4.2. Results of the interviews (instructors). MAXQDA2

FIGURE 4. *Vertical analysis according to the code matrix browser*

	Motivación	Motivación Expectativas futuras	Motivación NTIC	Motivación rol docente	Formación académica y profesional	Formación académica y profesional Calidad buen docente	SUMA
Entrevista Profesor B ok	1	1	1	1	1	1	6
Entrevista Profesor A ok	1	1	0	1	1	1	5
SUMA	2	2	1	2	2	2	11

Source: Author’s own elaboration

The results show a strong agreement between the opinions of the two instructors interviewed. Both agree that motivation is a personal aspect that exerts important influences on the process of FL learning by their respective

students. In addition, both of them also emphasise the importance of teacher training, which, according to them, requires a good knowledge of the language being taught, as well as training in terms of language teaching.

It is worth noting, however, the only discrepancy in the results concerning the use of NICT. Despite the fact that instructor A insists that technology is important for language teaching, in his lessons he restricts himself to using only basic devices. In contrast, instructor B, not only supports the use of NICT, but sees them as essential and puts a lot of effort into integrating and applying them in his lessons.

In brief, despite the only difference of opinion on the use of NICT, both instructors strongly believe that motivation is important in learning Mandarin Chinese - the modern language they teach - and its promotion depends very much on good teaching qualities, both professional and personal, as well as the application of NICT and the different teaching strategies that ensure their consistency.

FIGURE 5. *Horizontal analysis according to the code correlations browser*

Sistema de códigos	Motivación	Expectativas futuras	NTIC	Rol docente	Cualidad buen docente
Motivación	0	4	4	5	4
Motivación/Expectativas futuras	4	0	4	4	4
Motivación/NTIC	5	3	0	4	5
Motivación/Rol docente	4	5	4	0	3
Formación académica y profesional/Cualidad buen docente	3	4	5	4	0

Source: Author’s own elaboration

In line with the vertical analysis, from the results that we can interpret from the horizontal analysis, based on the code relations, we see that the teaching role is considered a determining factor for learning. Moreover, the qualities of a good teacher are also in line with motivation, since, according to the two lecturers, teachers should be trained not only in the knowledge of the language they teach, but also in personal factors which are important and which are decisive for the adequate processing of information, i.e. the target language.

Finally, it is worth mentioning again the importance of NICT, as it is a determining aspect that complements the other codes analysed (i.e. good teacher qualities, motivation, teaching role and future expectations). NICT, therefore, serve as essential complementary tools to foster students' motivation and make their learning more efficient and effective.

4.3. CONCLUSIVE REFLECTIONS FROM THE "SELF-REGISTERS". OBSERVER PARTICIPANT

Firstly, with regard to the personal qualities of the teacher, it was observed that a pleasant and relaxing atmosphere always prevailed in the classes, and the relationship and treatment between the instructors and their respective students was one of mutual cordiality and respect. What would stand out here is the degree of closeness shown by each lecturer towards his or her students. Instructor A, who is older and has more years of teaching experience, was closer to his students than instructor B. In the case of instructor B, he was always closer to his students. In the case of the latter, he was always cordial, but he was only in charge of delivering the teaching material provided for each session, answering questions and leaving the class. In contrast, instructor A, apart from delivering the teaching materials planned for each session, used to share or introduce in the form of dialogues some personal and professional experiences, thus engaging in interactive conversations in class.

Secondly, with regard to the teaching techniques used by each lecturer, according to the sessions observed, we can state that both professors used a very similar teaching methodology which consists of the following: (a) they introduce the Chinese characters to be practised on the blackboard, which also come in the manual they use, (b) they pronounce the character sounds and make the students repeat them, (c) they explain the formal aspects and highlight the exceptions, d) they assign the exercises in the lesson and have the students do them in class, e) they correct the exercises in class, f) the professor ask questions if there are doubts, g) they send homework and h) the students bring the homework and the first part of the class is spent on correcting it.

However, it is worth mentioning a difference of considerable weight between instructor A and instructor B, and that is that the latter does use NICT tools, both in face-to-face classes and on the University's teaching support platform, *PRADO2*. We consider this to be an important detail, since the use of technological tools today is a global phenomenon and, undoubtedly, most students are very familiar with their use. Consequently, we can attribute the use of NICT as a very important source of motivation for pupils, which can be seen in their efficiency in

completing class assignments and homework, as they could have improved their understanding of the subject with the computer resources found online independently or provided by the instructor, as well as their use has allowed them to speed up the time of elaboration.

Lastly, as far as the instructor's knowledge of the language he/she teaches is concerned, a detail which coincides with the information provided by both instructors in the interviews granted, we have observed that there is a very obvious difference between the two professors. Instructor A does not require mastery of oral skills and rarely corrects pronunciation. Instructor B, on the other hand, does require oral skills from the very beginning and always tries to provide the learners with tools and exercises to improve their familiarisation with the understanding and oral production of the sounds of the target language. According to the latter, oral skills are very important in FL learning and learners should be made accustomed to them from the very beginning of the learning process. Furthermore, and in line with the research of Ghaith (2003) and Morell (2004), Instructor B states that, based on his years of teaching, he has observed that learners really learn when they communicate and interact in class.

5. DISCUSSIONS AND CONCLUSION

The aim of this research work is founded on the idea that language teaching should not focus solely on the 'object' of teaching. In other words, whatever language of learning is involved, but more on the quality of education characterised by a focus on the 'person', the performer in the whole learning process, whose success is necessarily conditioned by motivational factors, and that the role of the teacher can exert important influences depending on the quality of management applied to optimise these factors.

From the various observations made, on the one hand, in the section on the theoretical framework, we have seen how research, especially in the last two decades, has shown that motivational factors are just as important as cognitive aspects in the process of learning a foreign language, and that the complementarity of both is what guarantees that this

process is efficient and effective. Therefore, if we really want to improve the academic performance of students, it is necessary to attend to and work on both cognitive and motivational aspects, and at the same time seek a balance between the two.

On the other hand, the data analysed, as a whole, have shown that the motivational qualities of the teacher play a key role in the FL learning process; in the specific context of our fieldwork carried out, college students studying Chinese. On the one hand, the students' satisfaction with their learning with their respective professors is positive, because they are treated in a close and respectful manner, especially by professor A, which makes them feel more comfortable in their learning environment. On the other hand, the reason also has to do with the different teaching strategies adapted to the needs of the students, the integration of NICT in the different complementary activities - especially by professor B - and, above all, the promotion of interactive activities that help students to communicate orally in the target language (Dörnyei & Skehan, 2003; Lightbown & Spada, 1993).

In brief, FL teaching should not only be restricted to learning the forms and uses of the language, but should also provide efficient means to help minimise the effect of negative emotions (anxiety or frustration) on the one hand, and to stimulate and enhance positive emotions (self-esteem and motivation) on the other hand, as the latter act as facilitators enabling learners to develop their potential and overcome harmful emotional effects.

6. REFERENCES

- Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Bilbao, A. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Barcelona: Plataforma actual.
- Cheng-Lin, C. (2019). Applying Emo-Intellectual Basis to Foreign Language Teaching: A Case Study on Arabic Learning in a University Setting. *The International Journal of Communication and Linguistic Studies*, 17(1), 43-57. <https://doi.org/10.18848/2327-7882/CGP/v17i01/43-57>
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blakwell.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Düwell, H. (2003). Fremdsprachenlerner. In K.R. Bausch, C. Herbert & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 347-352.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación educ. médica*, 2(8), 211-216.
- Hochschild, A. R. (2005). ‘Rent a mom’ and other services: markets, meanings and emotions. *Int. J. Work Organ. Emot.*, 1(1), 74–86
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- L’Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Marina, José Antonio. 2011. *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.
- Morell, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes*, 23, 325-338. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00029-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00029-2)
- Dictionary of the Royal Spanish Academy [Real Academia Española] (2014). “Motivation [Motivación]”. In *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <https://dle.rae.es/?id=Pw7w4I0>
- Roth, G. & Siebert, H. (2003). Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. *Report Literaturu. Forschungsreport Weiterbildung* 26 (3), 14-19.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2nd Ed.). Los Angeles CA: Sage.
- Vaello O., J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN

RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO
Universidad de Málaga

SARA CASCO-SOLÍS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación se ha definido como “el uso de elementos similares a los del juego en un contexto diferente, con el fin de crear experiencias lúdicas” (Deterding *et al.*, 2011). Gamificar, por lo tanto, implica utilizar “mecánicas basadas en el juego, la estética y el pensamiento del juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2013, p. 125). Por esta razón, la gamificación está muy presente en el ámbito educativo a pesar de considerarse en muchas ocasiones “la antítesis del aprendizaje” (Contreras Espinosa, 2016, p. 27). Para muchos docentes, el juego supone un elemento de distracción para el alumnado o simplemente un estímulo que promueve la competitividad entre estudiantes y que, por consiguiente, puede tener efectos negativos y poco éticos en el proceso de aprendizaje (Bogost, 2008; Gil Quintana y Prieto Jurado, 2019).

A pesar de que la investigación sobre el uso de la gamificación en el aula universitaria es bastante reciente (Pegalajar Palomino, 2021), se han llevado a cabo diferentes estudios que reconocen y justifican la importancia y efectividad de la gamificación como estrategia para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. Dentro del contexto universitario, la gamificación supone un reto ante metodologías tradicionales o magistrales (Corchuelo-Rodríguez, 2018), pero al mismo tiempo, una estrategia pedagógica que puede ayudar a mitigar algunos de los

problemas o preocupaciones actuales, como la falta de motivación entre el alumnado o la percepción del aprendizaje como una obligación (Hanus y Fox, 2014; Trejo-González, 2021). Los investigadores Werbach y Hunter (2012, p. 383) han identificado en su estudio tres razones fundamentales por las que el uso de la gamificación puede resultar beneficioso: compromiso, experimentación e innovación y resultados. Ambos autores consideran que el juego no solo motiva a las personas debido a su aspecto lúdico, sino que también promueve el compromiso y la implicación de los participantes (en este caso, estudiantes) en el proceso y el logro de los objetivos propuestos. Por consiguiente, Werbach y Hunter (2012) argumentan que el juego y sus dinámicas ofrecen a los participantes un gran número de posibilidades, perspectivas y enfoques que pueden experimentar para conseguir resolver un problema y/o superar una actividad propuesta. De esta forma, el estudiante se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, pues deberá desarrollar y experimentar diferentes estrategias que le permitan llegar a la solución del problema propuesto, aumentando así su independencia y, por tanto, su autonomía (Panmei y Waluyo, 2023). Finalmente, Werbach y Hunter (2012) afirman que los resultados obtenidos al llevar a cabo una actividad gamificada en la que entran en juego los factores del esfuerzo, compromiso y dedicación, han sido muy positivos. Siguiendo esta línea de investigación, podemos afirmar que la estrategia del juego y el uso de dinámicas y estructuras propias del juego puede impulsar y motivar al alumnado universitario a conseguir los objetivos propuestos por el docente de una forma mucho más dinámica y comprometida.

En consonancia con las tres razones principales definidas por Werbach y Hunter, muchos autores consideran que la gamificación, entendida como una “estrategia didáctica innovadora” (Pegalajar Palomino, 2021, p. 170) favorece no solo la motivación y el compromiso, sino también mejora la autonomía, la competencia y la relación interpersonal entre estudiantes (Ryan *et al.*, 2006). El desarrollo de estas aptitudes se ve en muchas ocasiones enriquecido por el uso de las TIC, que no solo acercan el contexto universitario al alumnado y desarrollan su competencia digital, sino también favorecen el desarrollo de su propia autonomía

(Pegalajar Palomino, 2021; Pascuas *et al.*, 2017). No obstante, muchos autores sostienen que, para conseguir motivar al alumnado y favorecer la participación y el compromiso, es necesario tener en cuenta diferentes aspectos. En primer lugar, es importante establecer un clima emocional apropiado en el aula, propiciado principalmente por el docente (Pérez-López *et al.*, 2019; González-Rodríguez *et al.*, 2010; Dalmases Muntané 2017, p. 23). En su estudio, González-Rodríguez *et al.* (2010) reproducen las palabras de las investigadoras McCombs y Whisler, quienes reconocen la importancia de conseguir un clima emocional positivo donde prime el respeto, la empatía y el reconocimiento. Tal y como exponen estas autoras, “el aprendizaje se produce mejor en un entorno positivo; en el que se puedan establecer relaciones interpersonales positivas y se den unas condiciones de comodidad y orden; un contexto en el que el aprendiz se sienta apreciado, reconocido, respetado y validado” (González-Rodríguez *et al.* 2010, p. 17). Este contexto emocional donde el alumnado pueda expresar sus ideas y compartir sus logros y frustraciones será fundamental para incorporar metodologías innovadoras en el aula.

Por consiguiente, otro de los elementos claves es el diseño correcto y adecuado de la actividad gamificada (Corchuelo-Rodríguez, 2018; Toda *et al.*, 2023). El docente debe reflexionar sobre los diferentes elementos y actividades que pretende desarrollar a través de la gamificación para conseguir unos objetivos educativos específicos. Más concretamente, Werbach y Hunter (2012) establecen seis pasos principales que se deben seguir para diseñar correctamente una actividad gamificada: definir los objetivos que el docente pretende conseguir; delimitar el comportamiento y actitud que se espera desarrollar en el alumnado; describir el tipo de estudiantes (jugadores) teniendo en cuenta sus características y rasgos principales; diseñar el ciclo de actividades que se desarrollarán, prestando especial atención a las mecánicas de juego, los procesos y los tiempos de ejecución, entre otros; incluir la diversión en el tipo de actividades que se desarrollarán; organizar la actividad gamificada incluyendo las mecánicas y herramientas que se utilizarán (Corchuelo-Rodríguez, 2018). Para diseñar correctamente tanto las actividades como el ciclo de actividades a desarrollar, Werbach y Hunter

(2012) distinguen tres componentes fundamentales: dinámicas, mecánicas y componentes. Las dinámicas hacen referencia a la estructura y narración del juego, las mecánicas conforman los diferentes retos y desafíos que permiten la progresión o avance del juego y, finalmente, los componentes incluyen los diferentes elementos concretos del juego, como pueden ser avatares, insignias o premios (Werbach y Hunter, 2012; Dalmases Muntané, 2017).

Las investigaciones llevadas a cabo por estos autores confirman que el diseño de una actividad gamificada teniendo en cuenta estos tres componentes puede resultar en la mejora de la motivación tanto intrínseca como extrínseca del alumnado. Por un lado, la motivación intrínseca hace referencia al entusiasmo y empeño del estudiante por aprender y, por otro, la motivación extrínseca, como su nombre indica, está principalmente fomentada por factores externos o recompensas que el individuo recibe al ejecutar una acción (Brull y Finlayson, 2016; Gil Quintana y Prieto Jurado, 2019). Uno de los riesgos de la gamificación está relacionado con el aumento de la motivación extrínseca del estudiante debido a las recompensas y premios que puede recibir, provocando una disminución de la motivación intrínseca (Deci *et al.*, 2001). En esta línea, Werbach y Hunter reconocen que la gamificación no debe basarse únicamente en el diseño de recompensas (2012, p. 60). Las recompensas, insignias y premios que los estudiantes reciben al lograr un objetivo, superar un nivel y completar una actividad, fomentan, sin duda, su motivación extrínseca. Sin embargo, el diseño correcto de una actividad donde el enfoque no esté única o principalmente centrado en las recompensas, sino en la estructura del juego, resulta de suma importancia para favorecer el desarrollo de la motivación intrínseca, que viene acompañado de competencias positivas como la autonomía, la interacción y la cooperación entre estudiantes (Gil Quintana y Prieto Jurado, 2019, p. 102).

El diseño del juego y por lo tanto la organización de los tres componentes principales identificados por Werbach y Hunter deben adaptarse a los objetivos generales y específicos que el docente pretende conseguir. Esto implica una tarea de reflexión para elegir estratégicamente las dinámicas y mecánicas que puedan favorecer la atención, el compromiso

y la motivación del alumnado. Como argumentan Toda *et al.* (2023, p. 9), cada una de las actividades gamificadas tendrá un resultado diferente dependiendo de los objetivos que el docente quiera conseguir, así como de los factores contextuales y culturales del entorno. Esto implica tener en cuenta el tipo de alumnado que llevará a cabo la actividad gamificada, prestando especial atención a sus características y rasgos tanto personales como conductuales (Toda *et al.*, 2023). Así pues, aunque el factor lúdico está muy presente en el diseño de la actividad gamificada, favoreciendo tanto la motivación e interacción del alumnado como el compromiso, el docente debe tener en cuenta los diferentes retos, objetivos y resultados que pretende conseguir con la actividad gamificada. De esta forma, como argumenta Oliva (2017, p. 44), “la gamificación supera su postura de una simple metodología entretenida y divertida, ya que, debido a su dinámica integradora del conocimiento, la gamificación se vuelve un recurso formativo para acceder a la organización intelectual del individuo”. La gamificación, por tanto, puede ser considerada un recurso pedagógico y una herramienta útil y estratégica para apoyar y mejorar el proceso de aprendizaje dentro del contexto universitario a la vez que favorece el desarrollo de actitudes y aptitudes que favorecerán al alumnado tanto en el ámbito educativo como en el laboral y profesional.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En el presente análisis se exponen las percepciones del profesorado universitario durante la realización de un curso online de formación del profesorado sobre el empleo de la gamificación en clase de lengua y traducción. Con una duración de 20 horas, se contó con la participación heterogénea de 11 profesores pertenecientes a los Grados en Filología y Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca durante el curso académico 2022/2023. Sus lenguas de trabajo eran español, francés, inglés, alemán e italiano, y disponían de escasos conocimientos acerca de la gamificación y su uso en clase a través de plataformas y aplicaciones digitales.

El objetivo fue realizar una encuesta a los participantes con los contenidos nocionales más importantes del curso de cara a analizar las percepciones sobre el estado actual y futuro de la gamificación en clase de lengua. En dicho estudio, se distingue una parte inicial dedicada a la categorización de los sujetos desprovista de datos identificativos, y otra dedicada al análisis de las percepciones. A continuación, se muestran los datos relativos a los participantes:

TABLA 1. *Datos de los participantes*

Codificación sujetos	Nivel de enseñanza (A1-C2)	Idioma de enseñanza	Nº Cursos impartidos
P1	C2	Español	2
P2	B1-B2	Francés	2
P3	C1-C2	Inglés	2
P4	C2	Inglés	1
P5	B2-C2	Español	2
P6	C2	Español	0
P7	A1-A2	Italiano	6
P8	B1	Español	1
P9	A2; B2	Italiano	2
P10	C1	Italiano	5
P11	B2	Alemán	3

En cuanto a la segunda parte, se ha realizado una codificación teórica deductiva de las respuestas, con el fin de recoger puntos en común y realizar un análisis manual mediante descriptores. Por último, se ha usado la herramienta Cloud Natural Language, de generación y análisis del lenguaje natural (NPL), con el fin de realizar un análisis de sentimiento acerca de las preguntas relativas al futuro de la gamificación en el ámbito universitario. A continuación, se muestra la discusión y resultados del estudio.

3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

El curso de formación del profesorado pretendía promover entre los docentes la creación de contenidos gamificados dedicados a la enseñanza

de la lengua. Asimismo, se perseguía que el profesorado aumentara sus competencias a través de los siguientes propósitos: conocer los principios fundamentales de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos; reflexionar acerca del proceso formativo tanto por parte del alumnado como del docente, así como de la posibilidad de contemplar una nueva evaluación; analizar propuestas gamificadas y proyectos para detectar los elementos variables en el aprendizaje, con el fin de incrementar la motivación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico en el alumnado; y, finalmente, aprender a usar las principales plataformas para la creación de una actividad gamificada, como trabajo personal, de un contenido adaptado en alguna de las asignaturas que conforman los Grados en Filología y en Traducción e Interpretación.

Al comienzo del curso de formación se pidió a los participantes que contestaran a la pregunta *¿Qué es para ti gamificar?*, como toma de contacto y lluvia de ideas (Figura 1). Las palabras clave arrojaron percepciones positivas acerca de la gamificación, que otorgaron una aproximación a la definición de gamificación, que formulamos como “la aplicación de nuevas metodologías activas que superan el sistema tradicional mediante dinámicas que reflejen la participación y la reflexión metalingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el juego”.

FIGURA 1. Nube de palabras clave procedente de “¿Qué es para ti gamificar?”



En cuanto a las ventajas e inconvenientes de la gamificación en el alumnado, y, si bien existe una gran literatura al respecto, hemos querido reflejar la opinión de los participantes al poseer escasos conocimientos sobre el uso de la gamificación y su empleo al comienzo del curso. Así pues, sus percepciones finales son fruto de simulaciones prácticas mediante el uso de plataformas y aplicaciones digitales durante las horas de formación.

Los participantes justifican los efectos positivos que genera la gamificación en los estudiantes destacando principalmente la motivación derivada del uso de estrategias, mecanismos lúdicos y de las TIC; la escasa convencionalidad que ofrece la gamificación frente a las clases magistrales tradicionales; el dinamismo que se crea en el aula, pues los contenidos se presentan de una manera más atractiva para el alumnado; y el fomento de la participación al interactuar a través de un dispositivo, si bien en algunas ocasiones muy pocos estudiantes interactúan debido a la posible timidez e introversión. A continuación, se detallan los resultados mediante descriptores (los números indicados entre paréntesis se refieren a la repetición de opiniones en caso de convergencia entre los participantes).

TABLA 2. *Ventajas y desventajas de la gamificación para en el alumnado*

Efectos positivos que genera la gamificación en los estudiantes	Fomenta la motivación (9), el interés (3), la competitividad, la participación (3), el trabajo en equipo (3), la interactividad. Consolida conocimientos (2). Dinamiza el aula (3), el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mejora la capacidad de atención del alumnado (2). Fomenta un ambiente distendido en el aula (2). Aumenta la percepción de progreso, autonomía y satisfacción. Disminuye el miedo al error. Promueve el uso de las TIC.
¿Y las desventajas?	Dificultad para incluir este tipo de actividades y cumplir con todos los contenidos del currículum (2). No mejoran su expresión escrita. Lo ven solo un juego (3) y se vuelven demasiado competitivos. Falta de recursos para llevar a cabo las actividades. Un excesivo empleo reduce los contenidos. Carencia de propósitos educativos bien definidos. La competitividad entre estudiantes. No encuentro desventajas. No atiende a las necesidades específicas de estudiantes con dificultades.

El alto grado de motivación en los estudiantes está relacionado en otros estudios no solo con la disminución de la ansiedad, sino con la implicación de aquellos estudiantes que tienen bajos niveles de competencia y que se sienten atraídos por el uso de juegos (Mee Mee *et al.*, 2020), lo cual lleva a los autores a afirmar que las actividades gamificadas despiertan el interés en el alumnado inconscientemente. Esta última afirmación también es compartida por Malvasi y Recio-Moreno (2022), quienes afirman en su análisis que el alumnado no es consciente de la aplicación didáctica que tiene la gamificación durante su uso. Asimismo, es importante incluir secuencias que dispongan de una narrativa y que se alejen de los componentes únicamente utilizados para la mera diversión y motivación (Battle, 2016). A esto sumamos que una de las potencialidades del juego es que permite naturalizar el error, lo cual hace que disminuya la presión y el estrés en los estudiantes, pues debemos tener en cuenta que esta filosofía educativa busca detectar los errores para convertirlos en un elemento primario del proceso de aprendizaje (García-Casaus *et al.*, 2021). En resumen, se defiende su uso en clase de lengua al crear rutinas positivas (Orejudo, 2019) y la motivación que ofrece la gamificación es el motor para aumentar la falta de implicación del alumnado, pues supone acercarse a las nuevas exigencias de aprendizaje que tienen los nuevos estudiantes, además de presentarse como un instrumento que propone nuevos escenarios en el aula, desata emociones, refuerza el grupo y facilita la adquisición de saberes (Manzanares Triquet, 2020).

En cuanto a las desventajas, destacamos que algunos participantes se muestran reticentes a su uso al afirmar que no es posible desarrollar todas las habilidades, como en el caso de la expresión escrita, o aplicarse en todas las asignaturas. Sin embargo, cabe destacar la convergencia de opiniones de cara a programar actividades gamificadas bien estructuradas mediante objetivos claros y la visión general de los encuestados acerca del factor competitivo en clase: fomentar la competencia entre estudiantes no siempre tiene que ser negativo, pues a veces es precisamente esa competencia positiva la que aumenta la motivación del alumnado en la materia; sin embargo, la competitividad también puede ser, desde luego, una desventaja muy a tener en cuenta, acompañada de la desmotivación

para aquellos que no sean capaces de cumplir el reto que plantea el juego. Esto nos remite a una de las afirmaciones en el estudio que resalta la posible falta de aplicación positiva en estudiantes con dificultades. A tal respecto, entre los pocos estudios que se centran en la heterogeneidad del alumnado, resaltamos el estudio de Lumsden et al. (2016), quienes afirman que las técnicas de gamificación podrían facilitar el rendimiento al alumnado con TDAH por sus componentes atractivos.

Por último, mientras que algunos autores en sus revisiones bibliográficas afirman que la gamificación se ha aplicado positivamente en la enseñanza en línea (Al-Dosakee y Ozdamli, 2021), otros destacan que también existe una pequeña proporción de profesores que resalta la negatividad de la gamificación a causa de su naturaleza competitiva y, por consiguiente, la posible desmotivación que puede provocar, así como por ser motivo de comportamientos antisociales, generar ansiedad y ser sinónimo de adquisición escasa de conocimiento. Esto nos lleva a afirmar que no todos son beneficios en el proceso de aprendizaje (Daniah Alabbasi, 2018).

TABLA 3. *Ventajas y desventajas de la gamificación para en el profesorado*

¿Cuáles son para ti los efectos positivos que genera la gamificación en los profesores?	Dinamizar más las clases (3). Que el profesor se recicle. Retroalimentación inmediata (5). Mejorar las competencias profesionales. Poder diversificar un poco las tareas (3). Desarrollar la competencia digital (2) y romper con la clase magistral. Fomentar su creatividad. Personalizar e innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (4). Fuente de entretenimiento y de frescura en la preparación de materiales.
¿Y las desventajas?	Necesidad de formación en materia de gamificación (2). La preparación puede resultar muy laboriosa (7). Equilibrio entre lúdico y formativo (3). Pérdida de tiempo en la preparación. Además, habría que probar a usarlo (para ver la reacción de alumnos). Lograr crear actividades con un objetivo claro. Debido al poco tiempo a disposición, es difícil encontrar el momento para introducir actividades de gamificación en el aula. La atención de los estudiantes puede dispersarse por muchos motivos que el docente debe tener en cuenta en todo momento, lo que le obliga a tener pensada otra forma de reconducir la atención. Siento a veces que usando este tipo de herramientas estoy infantilizando un poco al alumnado. Quizás no atiende a las necesidades específicas de estudiantes con dificultades.

Los efectos positivos que genera el empleo de la gamificación en los participantes están basados en el dinamismo que se crea y que permite a los estudiantes desconectar y jugar a la vez que aprenden; la observación de errores y explicación de contenidos; y la posibilidad de dar una retroalimentación inmediata y de crear debate sobre los contenidos al ser una manera atractiva de controlar si los contenidos presentados en el aula han sido entendidos por parte del alumnado. Asimismo, los participantes destacan el hecho de recibir una evaluación útil a la hora de percibir el progreso de los estudiantes, la exploración de nuevas metodologías y herramientas de enseñanza y aprendizaje, la diversificación de tareas y la creación de actividades atractivas en asignaturas en las que a priori puede parecer más complicado aplicar estas metodologías y, finalmente, el empleo de los medios que representan el futuro en la educación.

Por su parte, en cuanto a las desventajas que ofrecen los encuestados, la gamificación suele generar sensaciones negativas en el docente al no fomentar la interacción. Además, existe una gran necesidad de formación, ya que no todas las plataformas o aplicaciones son intuitivas. Por consiguiente, la inclusión de actividades gamificadas en el aula a veces crea la sensación de infantilizar al alumnado. En el ámbito universitario, los profesores encuestados también enfatizan la complejidad de encontrar un equilibrio entre el aspecto lúdico y formativo y, por consiguiente, la gran preparación que exigen las actividades gamificadas acorde con los objetivos. A este último respecto, García López et al. (2022) señalan que uno de los principales escollos en su proyecto fue la planificación de tiempo de las actividades. Por ello, proponen colaborar con otros docentes para su preparación y advierten de la necesidad de adaptarse al estudiante, cambiando por cada tema las dinámicas y los componentes, evitando así caer en la repetición excesiva.

Con todo, no son pocos los estudios que reflejan la satisfacción del profesorado en la aplicación de juegos durante el proceso de enseñanza. A modo de ejemplo, en el de Fernández-Portero y Castillo-Rodríguez (2022), el 95.8% de los profesores afirman que usarían esta metodología en un futuro y el 90% completó todas las pruebas. En el de Cáceres Gómez y Gómez Baya (2022), por su parte, constatan un aumento de la motivación en el aula y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En esta línea, hay que destacar la importancia de la interdisciplinariedad en el enfoque de las actividades gamificadas empleadas que busquen adquirir una competencia en cualquier situación a través de una metodología productiva y no reproductiva (Martín-Párraga *et al.*, 2022). Por otra parte, en todo este proceso de adaptación, la metodología debe adaptarse también “a la propia personalidad del profesor” (Parra y Torres, 2018, p. 166) y es, quizá, uno de los puntos más importantes en el planteamiento didáctico de unidades, pues la actitud del profesorado se plantea primordial para la creación de conocimiento significativo y experiencial. Una actitud positiva del profesorado conlleva asimilación de contenidos y rendimiento en el alumnado, mientras que una negativa puede suponer falta de aprendizaje significativo, tensión y frustración.

Por otra parte, se presentan las percepciones relativas al empleo de la gamificación en la evaluación y a los aspectos que se pueden trabajar en esta metodología a través del análisis de sentimiento. Para ello, se ha utilizado la herramienta Cloud Natural Language y sus técnicas de elaboración del lenguaje natural (NPL). La muestra se divide en dos partes: mientras que la puntuación (*score*) otorga un valor a la tendencia emocional del texto a nivel general, la intensidad (*magnitude*) indica la cantidad de contenido emocional en el texto. Cabe destacar que la herramienta clasifica las emociones en positivas, neutras o negativas, pero no el tipo de emoción específica.

TABLA 4. *Análisis de sentimientos con Cloud Natural Language*

	¿Se puede evaluar con la gamificación?		¿Qué aspectos que se pueden trabajar con la gamificación?	
	Score	Magnitude	Score	Magnitude
-				
P1	0.4	0.4	0.1	0.1
P2	0	0	0.6	0.6
P3	0.3	0.3	0.8	0.8
P4	0.3	0.3	0.2	0.2
P5	0	0	0.4	0.4
P6	0.8	0.8	0.1	0.1
P7	0	0	0.3	0.3
P8	0.1	0.1	0.5	0.5

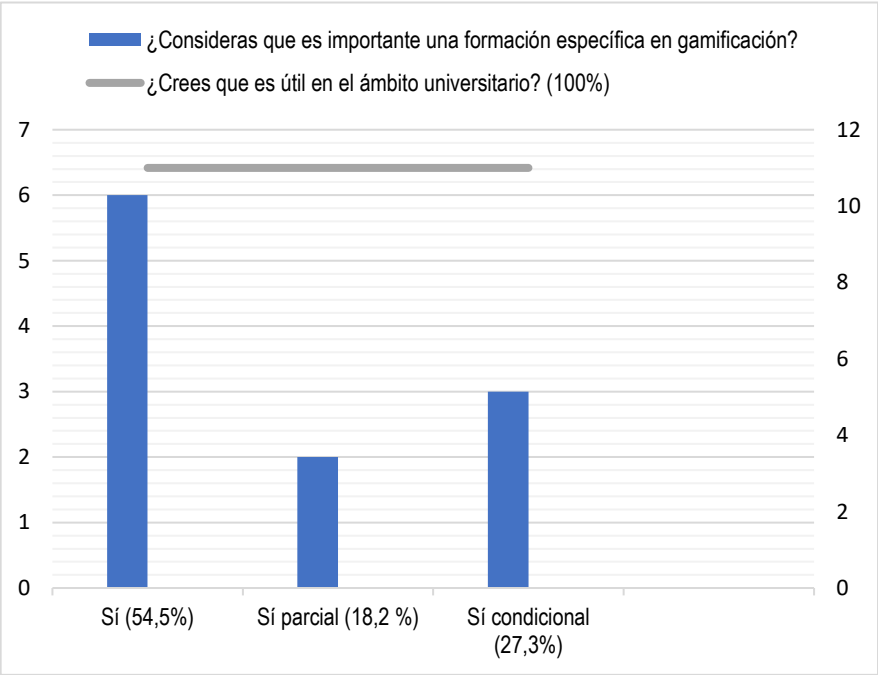
P9	0.5	0.5	0.4	0.4
P10	0	0	0.2	0.2
P11	-0.3	-0.3	0.5	0.5
Total score	0.2	3.2	0.4	4.6
Score range	0.25 – 1.0		-0.25 – 0.25	

En cuanto a la evaluación, se perfila una cierta incertidumbre entre los encuestados al no poderse evaluar todas las competencias lingüísticas. Asimismo, gran parte de ellos coinciden en su utilidad en el sistema de evaluación continua, pero no como sustituto del examen final, tal vez por la concepción imperante en el ámbito universitario acerca de preservar la evaluación numérica tradicional. Con todo, coinciden en que la gamificación podría permitir una evaluación formativa y que algunas de las herramientas proporcionan una retroalimentación inmediata que se puede utilizar como parte de la evaluación. A tal respecto, y con el fin de aportar otra visión, en el estudio de Sánchez-Rivas *et al.* (2019), dedicado a la comparación entre la evaluación tradicional y gamificada, afirman mediante los resultados que durante el examen gamificado los estudiantes ampliaron sus conocimientos y participaron en su proceso de corrección de manera conjunta, contrariamente al hermetismo del examen tradicional. No obstante, defienden que cualquier evaluación se presenta válida por los beneficios que presenta al alumnado y que se necesitan más estudios para confirmar la preponderancia de la evaluación gamificada.

En cuanto a los aspectos que se pueden trabajar con la metodología de la gamificación, la mayor parte de los participantes coinciden en la gramática, vocabulario, cultura y las distintas variedades lingüísticas en clase de lengua extranjera, si bien la expresión oral quedaría relegada a un segundo plano. Asimismo, apuntan a su potencialidad para trabajar de forma aislada o combinando distintos contenidos y su adaptación a asignaturas de corte más teórico y difíciles de asimilar, siempre que el planteamiento y el enfoque de la actividad sean adecuados.

Por último, exponemos un gráfico que representa la importancia de la formación específica en gamificación para la enseñanza de la lengua y su utilidad en el ámbito universitario.

GRÁFICO 2. *Percepciones sobre el futuro de la gamificación en clase de lengua*



En cuanto a la percepción de los participantes acerca de la formación específica en el profesorado, se han catalogado las respuestas en *Sí*; *Sí parcial*; *Sí condicional*. El componente parcial de las respuestas se justifica porque su uso puede ser más efectivo en otras etapas educativas como la Educación Secundaria y por su mayor rendimiento en los primeros cursos universitarios. Esto es, quizá, debido a que la literatura científica está más basada en demostrar la potencialidad de la gamificación en la educación anterior a la universidad (Blunt, 2007; Young *et al.*, 2012). Por último, el componente condicional se justifica siempre y cuando no suponga descuidar otras competencias, se adapte a las necesidades del curso (contenidos) y del grupo específico, y que la actividad y los términos en los que se proponen estén justificados.

En cuanto a la utilidad, todos los participantes coinciden en su potencialidad y reconocen la falta de conocimiento acerca de las principales plataformas de gamificación y las funciones que ofrecen. También indican que el profesorado está obligado a seguir formándose en función

de las necesidades y de los cambios en la enseñanza para aportar una docencia de calidad. A tal respecto, la falta de formación específica y el escaso conocimiento que el profesorado manifiesta es compartida por otros estudios (Malvasi y Recio-Moreno, 2022), si bien otros investigadores demuestran con su muestra cualitativa que los participantes valoran positivamente la formación en gamificación durante su formación universitaria (Cózar-Gutiérrez y Sáez-López, 2016). Por ello, recomendamos incluir la gamificación en el ámbito universitario, pues implica aprender en un contexto espontáneo a través de estrategias que favorezcan una asimilación de las áreas de conocimiento y un acercamiento a los intereses del alumnado (García López *et al.*, 2022).

4. CONCLUSIONES

La tecnología educativa ofrece una gran personalización del aprendizaje, flexibilidad y variedad de recursos, y los nuevos enfoques metodológicos han ido introduciendo alternativamente el aspecto lúdico en las actividades educativas a través de las nuevas competencias de aprender a aprender. Como resultado de ambos componentes, surge la necesidad de adaptarse a las nuevas metodologías y a las necesidades de aprendizaje derivadas del uso que hacen los jóvenes de la tecnología.

Por ello, en el presente estudio hemos querido analizar el estado de la cuestión del empleo de la gamificación en un contexto universitario en los Grados en Filología y Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca, con el fin de hacer hincapié en la formación específica que debiera recibir el profesorado de lengua extranjera. En el análisis hemos detectado los innegables beneficios que ofrece la inclusión de gamificación en el contexto universitario, de entre los cuales resaltamos aquellos que desarrollan las competencias profesionales del docente por ser las que menos atención han recibido en la literatura especializada y por ser el núcleo del presente trabajo. Destacamos la actualización profesional, el apoyo en la retroalimentación, la diversificación de tareas, el desarrollo de las TIC, la superación de modelos tradicionales de impartición de clases, la personalización del aprendizaje y el aumento de la creatividad y motivación. Asimismo, los componentes fundamentales derivados del estudio que más se podrían beneficiar del empleo de

la gamificación en clase de lengua extranjera para los encuestados son la gramática, el vocabulario, la cultura y las distintas variedades lingüísticas en clase de lengua extranjera.

Sin embargo, cabe destacar que existe una incertidumbre en el profesorado universitario corroborada por los datos analizados, que dejan entrever una falta de visión futura, por un lado, a causa del sistema de evaluación tradicional, propenso a los exámenes numéricos, y, por otro, por la falta de formación del profesorado, cuya literatura científica resalta las etapas educativas anteriores como las deseables y apropiadas para llevar a cabo proyectos de gamificación. Con todo, gran parte de ellos coinciden en su utilidad en el sistema de evaluación continua y en que algunas de las herramientas proporcionan una retroalimentación inmediata que se puede utilizar como parte de la evaluación.

5. REFERENCIAS

- Al-Dosakee, K. y Ozdamli, F. (2021). Gamification in Teaching and Learning Languages: A Systematic Literature Review. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 559-577. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/436>
- Battle, J. (2016). Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de español como lengua extranjera. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.114-120). Octaedro.
- Blunt, R. (2007). Does game-based learning work? Results from three recent studies. En *Proceedings of Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference (I ITSEC)* (pp 945–954). <https://bit.ly/45pEtHs>
- Bogost, I. (2008). The rhetoric of video games. En K. Salen (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (pp. 117-140). The MIT Press.
- Brull, S. y Finlayson, S. (2016). Importance of gamification in increasing learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(8), 372-375. <https://doi.org/10.3928/00220124-20160715-09>
- Cáceres Gómez, M. V. y Gómez Baya, D. (2022). Actitudes del profesorado hacia la gamificación. *Análisis Y Modificación De Conducta*, 48(177), 145-157. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i177.7185>

- Contreras Espinosa, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>
- Corchuelo-Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en Educación Superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC*, 63, 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Cózar-Gutiérrez, R. y Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Dalmases Muntané, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-leando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 1(4), 1-74
- Daniah Alabbasi, ED. D (2018). Exploring Teachers Perspectives towards Using Gamification Techniques in Online Learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 34-45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176165.pdf>
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27. <https://dx.doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *Proceedings of the CHI 2011 Gamification Workshop*. <https://bit.ly/3KI36Wa>
- Fernández-Portero, I. y Castillo-Rodríguez, C. (2022). Gamification in the English Language Class: Analysis of Pre-service Teachers' Perceptions. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 23(1), 425-444. <https://bit.ly/4eq9jDH>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., y Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 43-52. <https://bit.ly/3KJqEKk>
- García López, S., Fragueiro Barreiro, M. S., y Soto Fernández, J. R. (2022). Una experiencia de aula basada en la gamificación para la enseñanza de ciencias de la naturaleza. *EA, Escuela Abierta*, 25, 79-102. <https://doi.org/10.29257/EA25.2022.06>
- Gil Quintana, J. y Prieto Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XIV(1), 91-121.

- González Rodríguez, M. M., Díez López, M., López Gaviño, F. y Román Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 16-27.
- Hanus, M. D. y Fox, J. (2014). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://bit.ly/4esILLZ>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Lumsden J., Edwards, E.A., Lawrence, N.S., Coyle, D. y Munafò, M. R. (2016). Gamification of Cognitive Assessment and Cognitive Training: A Systematic Review of Applications and Efficacy. *JMIR Serious Games*, 4(2). <https://doi.org/10.2196/games.5888>
- Malvasi, V. y Recio-Moreno, D. (2022). Perception of gamification strategies in Italian secondary school. *Alteridad*, 17(1), 49-61. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.04>
- Manzanares Triquet, J. C. (2020). Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa. *Tejuelo*, 32, 263-298. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.263>
- Martín-Párraga L., Palacios-Rodríguez, A., y Gallego-Pérez, Ó. M. (2022). ¿Jugamos o gamificamos? Evaluación de una experiencia formativa sobre gamificación para la mejora de las competencias digitales del profesorado universitario. *Alteridad*, 17(1), 36-49. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.03>
- Mee Mee, R. W., Shahdan, T. S. T., Ismail, M. R., Ghani, K. A., Pek, L. S., Von, W. Y., Woo, A. y Rao, Y. S. (2020). Role of gamification in classroom teaching: Pre-service teachers' view. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 684-690. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20622>
- Orejudo González, J. P. (2019). Gamificar tareas de lectura en una segunda lengua: un estudio preliminar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 95-103. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836orejudo13>
- Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29-48. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Parra, E. y Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño. *Educación artística: revista de investigación*, 9, 160-173. <https://doi.org/10.7203/eai.9.11473>

- Panmei, B. y Waluyo, B. (2023). The Pedagogical Use of Gamification in English Vocabulary Training and Learning in Higher Education. *Education Sciences*, 13(24), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci13010024>
- Pascuas, Y. S., Vargas, E. O. y Muñoz, J. I. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de la literatura. *Innovación educativa* 17(75), 63-80. <https://bit.ly/45qeBuU>
- Pegalajar Palomino, M. C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.419481>
- Pérez López, I., Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2019). 12+1. Sentimientos del alumnado universitario de Educación Física frente a una propuesta de gamificación: “Game of Thrones: La ira de los dragones”. *Movimiento*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88031>
- Ryan, R. M., Rigby, C. S. y Przybylski, A. (2006). The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 347-363. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., y Sánchez-Rodríguez, J. (2019). Gamification of Assessments in the Natural Sciences Subject of Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(1), 95-111. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.1.0296>
- Toda, A., Cristea, A. I. y Isotani, S. (2023). Gamification for Education. En A. Toda, A. I. Cristea y S. Isotani (Eds.) *Gamification Design for Educational Contexts* (pp. 3-14). Springer.
- Trejo-González, H. (2020). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. *Educación y Educadores*, 23(4), 611-633. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.4>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M., y Yukhymenko, M. (2012). Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-89. <https://doi.org/10.3102/0034654312436980>

HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA PRESENCIAL DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

JULIA MAGDALENA PIECHOCKI-SERRA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, tanto el aprendizaje como la enseñanza digital han ido ganando en importancia, sobre todo en el ámbito educativo relacionado a las lenguas extranjeras. La pandemia relacionada con el COVID obligó a los aprendices y a los profesores a cambiar el rumbo y enfrentarse con una nueva realidad de la enseñanza. Desde entonces las ofertas de herramientas y plataformas digitales se aceleraron y se encuentran en un estado de desarrollo constante. Schwab y Hoffmann (2024, p. 3) destacan que estos *tools* ofrecen, por un lado, la posibilidad de comunicarse más o menos sincrónicamente, basándose en archivos de audio, vídeo o textos; por otro lado, los documentos o materiales de distintos formatos pueden de esta manera ser tratados o guardados en espacios protegidos. Así pues, las clases de formato síncrono, asíncrono y/o de *blended-learning* son enriquecidas y complementadas por formas interactivas o individuales de aprendizaje. La oferta de herramientas digitales en el ámbito educativo ha llegado a un número difícil de controlar y perdemos la visión general de su utilidad y función.

A pesar del gran número de herramientas digitales a disposición, encuestas llevadas a cabo hace tres años en Alemania en colegios muestran un resultado sorprendente: sí es verdad que el uso de medios y herramientas digitales se ha incrementado, pero la mayoría de los profesores las utilizan sobre todo para presentaciones, mientras que el uso

por parte de los alumnos se concentra mayormente en aplicaciones lúdicas de aprendizaje (gamificación). Sin embargo, estas herramientas tienen un gran potencial para procesos de aprendizaje cooperativo y colaborativo, y aún así está siendo aprovechado relativamente poco hasta hoy (Woerfel, 2022, p. 15).

En la enseñanza de las lenguas, además, cada idioma requiere herramientas específicas y propias para poder ofrecer una educación actualizada, por lo cual la presente aportación propone una selección de utensilios digitales comprobados para el aula de alemán como lengua extranjera, enfocada en la institución universitaria. El objetivo de esta aportación es la presentación de tres de estos *digital tools*, en concreto *LearningApps*, *Storytool* y *Genially*, para su aplicación en las clases presenciales de alemán como lengua extranjera de manera síncrona y asíncrona. Antes de ello, sin embargo, se considera necesaria una definición de dichas herramientas y del *Computer-Assisted-Language-Learning (CALL)*.

1.1. HERRAMIENTAS DIGITALES EN CLASE – ENTRE LO ANTIGUO Y LO NUEVO

Con el cambio digital, la incorporación de los ‘nuevos’ medios hoy en día realmente ya no forma parte del debate si se deben utilizar o no, pero sí sigue siendo actual la pregunta sobre el *cómo* del uso de estos medios. Funk insiste en su texto relacionado al cambio digital y la enseñanza de idiomas en una cuestión básica y esencial: el uso de medios, sean ‘nuevos’ o no, siempre ha formado parte de la enseñanza de lenguas extranjeras, basándose en la esencia del *nihil novum sub sole*. Lo fundamental, así Funk (2019, p. 69), es la pauta –en alemán *Leitbild*– de la enseñanza, que se debería mantener: por un lado, la orientación práctica para que las personas tengan la capacidad del uso receptivo y productivo adecuado según los contextos culturales ajenos al propio contexto cultural. Por otro lado, una clase orientada de manera interactiva y participativa en al que se tienen en cuenta el potencial y las metas del aprendizaje individual. Para mantener esta pauta, el papel sustancial del profesor es de apoyo, también en las explicaciones relacionadas con el uso de medios técnicos. Como bien observa el autor, lo que probablemente sí puede ser novedoso es el hecho de que los alumnos tengan mejores conocimientos respecto a las herramientas digitales que el

propio profesor. A este punto de vista un poco irónico es imprescindible añadir que el uso de las herramientas digitales abre la posibilidad de cambiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que sí conlleva un cambio de papel del profesor considerablemente. Según Drackert, Küplüce y Werner (2022, p. 265), el uso de los medios digitales facilita el proceso de aprendizaje a través de las herramientas y su utilidad auxiliar. La creciente autonomía del alumnado tiene como consecuencia la disminución de la necesidad de apoyo del profesor. A su vez, el objetivo del profesor en esta situación tiene que centrarse en el apoyo del alumnado para saber aprovechar las posibilidades de los recursos digitales de modo eficiente y responsable (Funk, 2019, p. 77).

Otro aspecto que cambia fundamentalmente para los profesores es el hecho de la propia adquisición de conocimientos para el uso adecuado y eficiente de las herramientas digitales. Ya no es cuestión de conocimiento informático para manejar ciertos medios auxiliares relacionados con el contenido dado en clase, sino se exige al profesor dedicación personal para adquirir esta competencia digital.

La oferta actual de herramientas digitales, como ya se mencionó anteriormente, es muy numerosa, por lo cual la selección, la dedicación y el manejo están en las manos de los profesores. Las presentes herramientas digitales han sido escogidas para dar ejemplos en concreto del uso de ellas, estando consciente de que los nombres y diseños de dichas herramientas pueden variar y/o perder en actualidad dentro de unos años. Lo esencial es mostrar cómo utilizarlas de manera creativa, enriquecedora y variable para animar a los profesores y futuros profesores a emplearlas en y fuera de clase.

1.2. LA DIFUSIÓN Y EL USO DEL COMPUTER-ASSISTED-LANGUAGE-LEARNING (CALL)

El aprendizaje de un idioma con la ayuda del ordenador, en inglés *Computer-Assisted-Language-Learning* (CALL), en los últimos años ha pasado por varias re-definiciones, aunque la base esencial se mantiene. Mientras que hace pocos años fue considerada la tecnología aumentativa de material didáctico elaborado por las editoriales de manuales

específicos de idiomas, hoy en día también se considera *CALLs* las plataformas de comunicación, aplicaciones y redes sociales.

Tal y como subraya Gallego Espinosa (2008, p. 45), entre otros, es importante, a la hora de utilizar esta tecnología seductora, mantener una distancia crítica hacia ella. Además, queda insistir en que las herramientas digitales deben ser aplicadas por una razón didáctica, bien pensada y, en mi opinión, para llevar más allá la enseñanza donde los medios análogos muestran sus límites por cuestiones de tiempo, espacio y costes.

En este sentido, el *CALL* trae muchas ventajas para los alumnos y para los profesores:

- Proporciona una oportunidad para comunicación real y para la comunidad;
- Mejora la autoconfianza;
- Anima a los estudiantes a superar sus miedos o dificultades en ciertas destrezas;
- Tiene un acceso fácil;
- El material didáctico obtiene un nuevo papel;
- El material está siendo adaptado a las necesidades de los aprendices;
- Aprendizaje experimental;
- Motivación;
- Mejora las metas por parte del alumnado;
- Material auténtico;
- Mayor interacción;
- Educación personalizada;
- Independencia de una única fuente de información;
- Aprendizaje global;

(Gallego Espinosa, 2008, p. 45)

Como se puede observar, las ventajas son varias, además se percibe el enfoque en la posibilidad de la interacción entre profesor y alumno, o entre alumno y alumno. A este respecto, no solo aumenta el apoyo mutuo entre el alumnado, sino también el profesor puede interactuar e intervenir de una manera más directa en los proyectos y las elaboraciones digitales. En el ámbito universitario las ventajas de educación personalizada y el material adaptado a las necesidades de los aprendices se pueden ver como una sola, dado el hecho de que en las clases de lengua se suele seguir un manual específico, sin embargo, es la tarea del profesor usar las herramientas digitales para intensificar, aumentar y modificar el contenido según las necesidades del grupo específico.

Gallego Espinosa (2008, p. 45) enumera, además, las siguientes desventajas del *CALL*:

- Barreras económicas;
- Accesibilidad (hardware y software);
- Conocimiento técnico y teórico;
- Aceptación de tecnologías;

Para que el *CALL* pueda ser aplicado en clase, es imprescindible disponer tanto de equipamiento técnico en el aula como asegurarse de que los estudiantes tengan accesibilidad a dispositivos electrónicos y a una conexión a internet fuera de la institución educativa adscrita. Igualmente está en las manos del profesor comprobar que todos los alumnos tengan el conocimiento técnico y teórico requerido. En caso contrario, el profesor es el responsable de ofrecer al alumnado apoyo concreto. Burwitz-Melzer (2019, p. 35) advierte de otro factor sustancial relacionado a un posible peligro dentro del uso de las herramientas digitales: dentro de los ámbitos de aprendizaje digital los estudiantes y los profesores deben estar éticamente protegidos. Como el acceso a los contenidos digitales es inmediato y muchas elaboraciones son acogidas y guardadas directamente en nubes, hay que tener especial cuidado con la protección de datos. Este punto es el que aumenta también el *Leitbild* de la enseñanza de idiomas: la competencia en el uso de los medios y el conocimiento sobre la seguridad de datos forman parte ya fija de las bases. Tanto los estudiantes

como el profesor tienen que tener consciencia, sentido crítico y sentido de responsabilidad respecto al uso de datos en el mundo digital.

2. OBJETIVOS

En consecuencia, en función de lo anteriormente planteado, se presenta una selección de aplicaciones gratuitas –concretamente: LearningApps, Storytool y Genially–, empleadas y comprobadas en el aula universitaria del alemán como LE al alcance de los docentes interesados en adaptar y/o enriquecer sus clases con ellas. El objetivo principal es el de proporcionar una introducción tanto conceptual como práctica a dichas herramientas, destacando sus ventajas y desventajas, y mostrar de una manera clara sus funciones según las destrezas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). De esta manera, la clase de lengua extranjera no solo amplía sus facetas interactivas e interdisciplinares, sino también fomenta el aprendizaje autónomo de manera síncrona y asíncrona.

2.1. LEARNINGAPPS

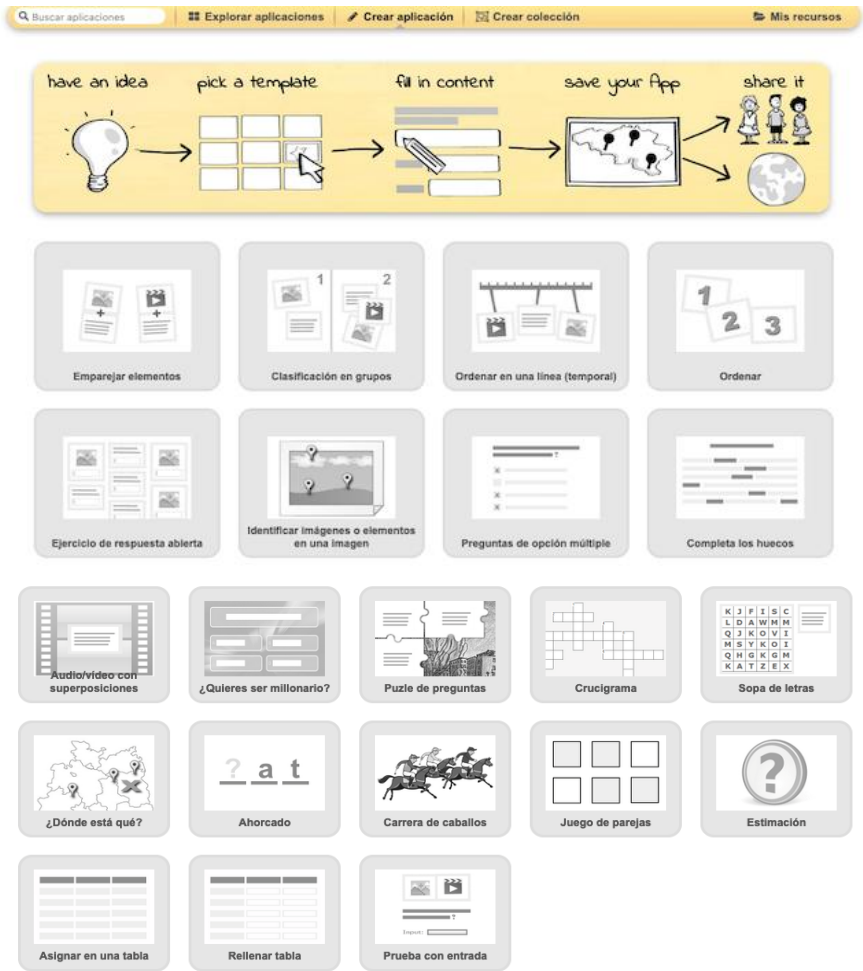
Pese a que el nombre lleve la palabra ‘app’, no se trata de una aplicación descargable. La página web (<https://learningapps.org>) aún así se deja abrir sin problemas en dispositivos como móviles o *tablets*. La herramienta digital, disponible en varios idiomas (alemán, inglés, español, francés, italiano y ruso), se presenta de la siguiente manera:

LearningApps.org es una aplicación Web2.0 creada para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje con pequeños módulos interactivos. Estos módulos se pueden utilizar directamente como material de enseñanza pero también para el autoaprendizaje. El objetivo es reunir módulos reutilizables y ponerlos a disposición de todos. Por esta razón, los módulos (llamados Aplicaciones) no se incluyen en un marco específico o en un escenario específico de aprendizaje. Los módulos no se consideran como unidades completas sino que deben ser integrados en la situación de aprendizaje adecuada. (LearningApps, último acceso: 05.09.2024)

La descripción inicial ya aclara cualquier duda respecto a la protección de datos: los llamados ‘módulos’ están siendo guardados en la propia página, para compartirlos con otros docentes o con los estudiantes, por lo cual están siendo recuperables en la carpeta ‘Mis recursos’. Para ello es necesario registrarse con un correo electrónico.

LearningApps ofrece una gran cantidad de categorías con material didáctico descargable. Los ámbitos llegan desde ‘alemán’ hasta matemáticas, biología, etc. Estos módulos se encuentran en la sección ‘explorar aplicaciones’. Bajo la categoría ‘alemán’ están a disposición ‘módulos’ de gramática, recursos lingüísticos y vocabulario. Lo que realmente es interesante para el uso de la herramienta es la posibilidad de creación propia. Para ello, bajo la categoría ‘crear aplicación’, el docente dispone de varios modelos, cuales son bastante auto-explicativas (**Fig.1**).

FIGURA 1. *LearningApps*, creación de ‘módulos’



Fuente: <http://bit.ly/3UvufBd>

Al elegir uno de los modelos, el profesor puede ajustarlas de una manera muy intuitiva a las necesidades de la clase. Las ventajas de esta herramienta son las siguientes:

- Manejo muy fácil y auto-explicativo;
- Para clases presenciales y/o asíncronas;
- Se practican todas las competencias según el MCERL;
- No importa tanto el diseño, sino el contenido;
- Para todos los niveles lingüísticos;
- Deja compartir fácilmente tanto el enlace como un código QR creado automáticamente;

2.2. STORYTOOL

En el enlace <https://bit.ly/4dLYXfS> (último acceso: 05.09.2024) encontramos una herramienta que permite de una manera fácil y simple crear a primera vista comics. Sin embargo, ofrece una gran cantidad de ventajas y posibilidades:

- Muy útil para trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;
- Interactividad;
- Creación de escenarios de aprendizaje;
- Tareas individuales: biografías, comics, etc.;
- Trabajar con imágenes y fotografías propias;
- Ni los profesores ni los estudiantes necesitan registrarse, se puede guardar en formato ‘.png’;

En el ámbito del idioma extranjero es especialmente eficaz en los siguientes ámbitos:

- Gramática;
- Enseñanza colaborativa;

- Leer, escribir;
- Hablar (pronunciación e interacción oral);
- Transmisión de conocimientos;
- Vocabulario;
- Para todos los niveles, pero sobre todo para los niveles iniciales;

Las desventajas descubiertas hasta ahora por mí son: las letras solo vienen en mayúsculas y la letra ‘Eszet’ (ß) en alemán es sustituida automáticamente por una doble ‘S’. A pesar de ello, se puede adaptar a cualquier necesidad de los ámbitos mencionados anteriormente.

La imagen (**Fig. 2**) muestra un ejemplo elaborado por mí de cómo saludarse en alemán en ciertas circunstancias, dependiendo de la persona con la que se interactúa. Sirve tanto para presentaciones o debates como para una redacción, un escenario (actuación) y más. Los comics se crean fácilmente y la propia herramienta recomienda (también se puede subir fotos propias) utilizar imágenes de bancos de datos por la protección de derechos de autor.

FIGURA 2. Storytool, ejemplo de uso



Fuente: elaboración propia

2.2. GENIALLY

Esta herramienta digital que se encuentra bajo el enlace genially.com es parecida a herramientas como *Canva*, aunque una de las diferencias principales es que no se deja imprimir el contenido, sino solo está accesible online por lo interactivo que es. Los contenidos que se crea en *Genially* se llaman ‘creaciones’ y son guardadas en un espacio personal, accesible después de un registro con correo electrónico. El uso gratuito tiene limitaciones, por ejemplo, solo permite guardar seis creaciones y algunos archivos existentes están disponibles solo para la versión Premium. Otra desventaja es que la creación requiere mucho tiempo (por lo menos al principio). Entonces, ¿qué ventajas tiene esta herramienta?

En primer lugar, hay que explicar que el tiempo que se invierte sobre todo al principio tiene que ver con la gran cantidad de posibilidades y, de cierto modo, la apropiación de un ‘lenguaje propio’, que se adquiere poco a poco y a través de unas horas de *trial and error*. Una de las grandes ventajas de esta herramienta digital es la posibilidad de creaciones individualizadas, es decir, adaptadas y ajustadas a la necesidad en clase. Ya no se limita a un ‘módulo’, sino realmente se puede realizar unidades didácticas enteras. Esto conlleva el hecho de que se puede combinar con imágenes, vídeos, audios, animaciones, textos, etc. y otros enlaces incorporados en la propia ‘creación’.

Una de estas creaciones más está diseñada para el nivel intermedio B1+ de alemán como lengua extranjera en la Universidad de Salamanca. El manual utilizado durante un cuatrimestre es *Kontext – Deutsch als Fremdsprache B1+ (Übungsbuch y Kursbuch)* de la editorial Klett. Uno de los contenidos de tratar es el tema medio ambiente, naturaleza y el cambio climático en la lección 11 (Koithan et al., 2023, p. 150-163). Aunque el libro disponga de material adicional online y aumentado, el mayor problema que tiene es justo su extensión y la poca disposición de tiempo para la transmisión en clase. Por esta razón decidí utilizar *Genially* para poder adaptar y sintetizar las necesidades de aprendizaje del contenido requerido según el grupo. Además, como los contenidos, enlaces, ejercicios etc. están concentrados en una única

creación, se ahorra mucho tiempo en abrir, buscar, cerrar enlaces y descargar audios o vídeos.

La idea es proyectar la creación (**Fig. 3**) de manera visible para todos, pero también facilitando a los participantes el enlace de esta.

FIGURA 3. Genially, ejemplo para el tema ‘Medio ambiente, cambio climático y sostenibilidad’



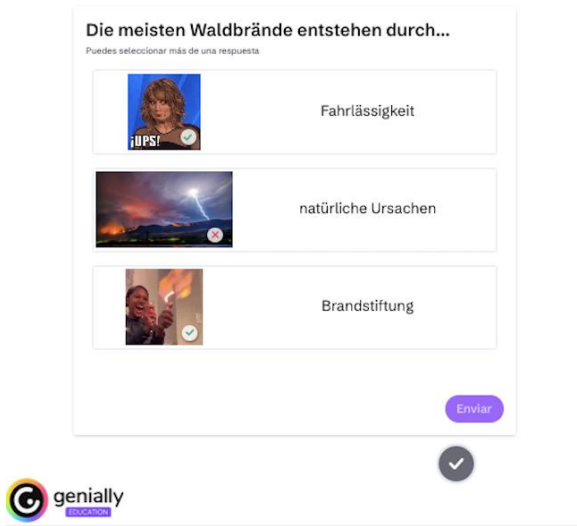
Fuente: elaboración propia

Esta imagen representa la página principal de esta unidad didáctica. Al verla online, los símbolos y los ítems destacan más porque están en movimiento.

El objetivo de esta unidad didáctica es la ampliación de vocabulario, la interacción, la interactividad, el intercambio crítico (por escrito y en forma de debate), la lectura común y de apoyo mutuo, y la adquisición de más información. Para ello, esta unidad didáctica está diseñada para tratarla en grupos pequeños, entre dos y tres personas.

El aspecto de la motivación está dado por el hecho de que se trate de una herramienta visualmente muy llamativa y, gracias a los ítems y la incorporación de varios medios (audio-)visuales aumenta la curiosidad y las ganas de descubrir más. Los ítems pueden contener ejercicios, enlaces específicos, material auténtico, imágenes, texto, etc. En este caso (**Fig. 3**), al pulsar los ítems con el símbolo de ‘hecho’, se abren por ejemplo cuestionarios (**Fig. 4**) o textos con huecos para rellenar después de haber oído un audio incorporado. Los ítems con el signo de interrogación dejan visibles las palabras claves o nuevas para aprender, una vez pasando el ratón por encima.

FIGURA 4. Genially, ejemplo de cuestionario



Fuente: elaboración propia

Es esencial para un aprendizaje eficaz que durante la unidad didáctica el profesor dé las instrucciones necesarias, por ejemplo, en este caso, después de acabar en grupo la primera página, que los participantes pulsen el botón amarillo con la flecha para seguir más adelante. Además, el docente debe estar controlando el ritmo de los grupos para que no haya grandes diferencias. Si fuera necesario, debe intervenir para que los grupos puedan mediar entre ellos (los más fuertes ayudan a los menos fuertes). Tanto para la corrección como para el control, el docente puede recibir las respuestas y tareas hechas por los estudiantes a través de la plataforma en común o interviniendo en el momento o en la fase de la reflexión final.

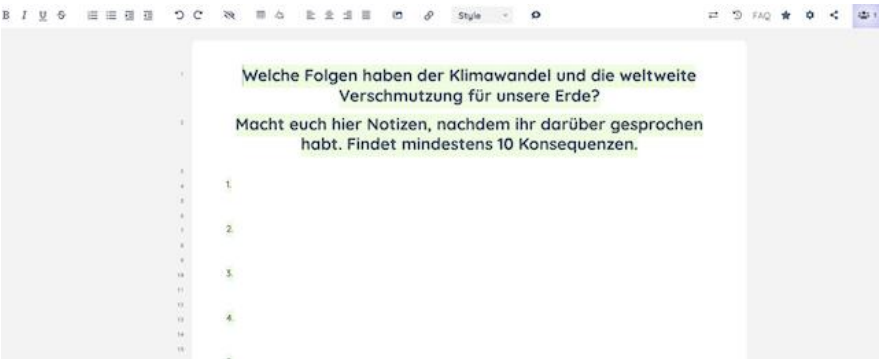
La siguiente página los lleva a una tarea de reflexión en los grupos pequeños, en la que deben encontrar por lo menos diez consecuencias del cambio climático (**Fig. 5+6**).

FIGURA 5. Genially, tarea de reflexión



Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. Genially, tarea de reflexión



Fuente: elaboración propia

Después de terminar la asignación de la segunda página, la flecha lleva a los estudiantes a la siguiente imagen (Fig. 7). Primero, deben pulsar en el ítem de la tarea que les explica paso por paso el ejercicio (Fig. 8). En ello deben poner en orden, según su importancia, los 17 objetivos de desarrollo sostenible. Para ello tienen a disposición el enlace directo a los ODS auténticos en alemán.

FIGURA 7. Genially, ejercicio de valoración y debate



Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. Genially, relacionada con los ODS tarea

Was die Agenda 2030 ist, wisst ihr ja schon. Besucht trotzdem die **Webseite** und schaut euch die **17 Nachhaltigkeitsziele** genau an. Überlegt euch gemeinsam, wie ihr die Prioritäten setzen würdet.

Welche Ziele findet ihr am wichtigsten, welche weniger wichtig?

Beachtet erstens dabei, aus der Perspektive Spaniens zu argumentieren; zweitens müsst ihr wahrscheinlich Kompromisse schließen - argumentiert und verteidigt eure Standpunkte. Die endgültige Liste schreibt ihr am besten auf ein Blatt Papier.



Fuente: elaboración propia

La unidad didáctica termina con un debate en el aula, donde todos los estudiantes deben poder expresar sus reflexiones, puntos de vista y dudas relacionadas al tema y también al desarrollo de la clase.

3. METODOLOGÍA

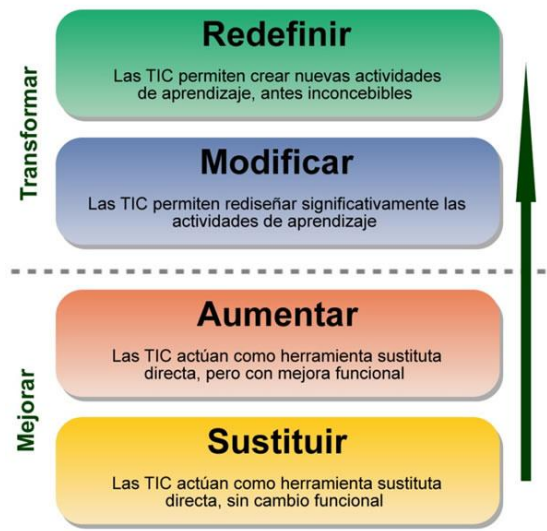
La incorporación de medios como las herramientas digitales presentadas anteriormente se dejan explicar según el modelo SAMR, elaborado por Rubén Puentedura (2006). El modelo (**Fig. 9**) consiste en los procesos de *sustitución*, *aumentación*, *modificación* y *redefinición*.

Según Gierzynska (2024, p. 73), se entiende bajo el concepto de *sustitución* el uso de medios digitales simplemente para sustituir cierto aspecto dentro de la clase por causas de mejorar la función, por ejemplo, el uso de videochats para que se posibilite la participación a alguien.

La *aumentación* se refiere a contenidos multimediales añadidos por ejemplo en los manuales, para contrastar y mejorar las posibilidades de medios análogos.

Cuando el uso de las aplicaciones multimediales posibilita una creación nueva de ejercicios, se llega al nivel de la *modificación*.

FIGURA 9. Modelo SAMR de Puentedura



Fuente: <https://bit.ly/3ZZa8Pj>

En cambio, la *redefinición* se alcanza cuando los aprendices, a través de las aplicaciones, crean y desarrollan en grupos pequeños o en parejas de manera colaborativa un ‘producto’.

En este sentido, tanto la *modificación* como la *redefinición* son la nueva meta para un uso adecuado de las herramientas digitales. Gracias a ellas, los estudiantes son capaces de crear, dirigir, modificar y –de cierto modo– también participar activamente en el desarrollo del contenido de la clase.

4. RESULTADOS

Gracias a las nuevas herramientas digitales, no solo cambia el ritmo de las clases (tareas pueden ser ampliadas asincrónamente), sino también el papel de los participantes. La distinción estricta entre profesor (transmisor) y estudiante (receptor) se convierte cada vez más en una colaboración y creación común – es decir, en una redefinición del aula ‘clásica’.

Las herramientas digitales aquí presentadas pueden servir para cambiar el papel de los que utilizan los medios: alejarse del papel del

consumidor hacia la persona que produce. Como destaca Gierzynska (2024, p. 74), el aumento de la motivación es inmenso cuando los estudiantes están siendo involucrados en el proceso de aprendizaje (*social clue principle*) y que pueden mejorar y manejar las tareas digitales de manera autónoma (*learner control principle*).

5. DISCUSIÓN

Una de las cuestiones no resueltas, por un lado, es la de la formación adecuada en el ámbito digital de los docentes, tanto en el ámbito escolar como en la universidad. Esta observación tiene que ver con que la pandemia causada por el COVID obligó a los profesores a adquirir el conocimiento básico de manera autónoma y en muy poco tiempo. Sin embargo, parece que este conocimiento en los últimos años, en el ámbito de la enseñanza de los idiomas, no ha evolucionado mucho por falta de formación, y, sobre todo, también por la falta de tiempo.

Por otro lado, la cantidad de herramientas digitales que tenemos a disposición desde entonces ha incrementado de manera tan rápida, que falta saber distinguir entre útil e inútil, y entre duradero y de poca continuidad.

No obstante, para no perder el ritmo y, sobre todo, para poder garantizar una clase de alto nivel, siguiendo las pautas de la redefinición, es imprescindible, siendo docente, dedicar tiempo suficiente para el uso de las herramientas digitales. Por esta razón considero que es más sensato concentrarse en dos o tres, como por ejemplo *LearningApps*, *Storytool* o *Genially*, pero conocerlas bien, saber manejarlas y, sobre todo, utilizarlas en clase de manera enriquecedora.

6. CONCLUSIONES

Esta aportación ha tenido como objetivo motivar a docentes en el ámbito de la enseñanza de idiomas a utilizar unas de las herramientas digitales que tenemos a disposición de manera reflexionada, crítica y responsable. Para ello, he introducido el tema con la presentación y definición de las herramientas digitales y el *computer-assisted-language-learning* (CALL). A continuación, se ha expuesto tres herramientas

digitales en concreto: *LearningApps*, *Storytool* y *Genially* con el objetivo de mostrar su diversidad, manejo, utilidad, importancia de creatividad y significación para el nuevo papel entre alumnado y docentes. En consecuencia, he destacado el valor del modelo SAMR de Puente-dura, para que la cooperación y la colaboración entre ambos lados – docente y estudiante– tenga en común la motivación de mejorar las clases con el apoyo de las herramientas digitales.

7. REFERENCIAS

- Burwitz-Melzer, E. (2019). The global village strikes back: Digitaler Wandel und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. En E. Burwitz-Melzer, C. Riemer y L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (pp. 34-45). Gunter Narr
- Drackert, A., Küplüce, C. y Werner, S. (2022). Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Konkretisierung fächerübergreifender Kompetenzmodelle aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27(1), pp. 261-283. <https://bit.ly/3Non3Tf> (último acceso: 05.09.2024)
- Funk, H. (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? En: E. Burwitz-Melzer, C. Riemer y L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, pp. 68-88. Narr Francke Attempto
- Gallego Espinosa, V. M. (2008). “CALL” computer asisted language learning. *Letras ConCiencia TecnoLógica*, N° 4, pp. 42-48. <https://bit.ly/405vjPA> (último acceso: 05.09.2024)
- Gierzynska, M. A. (2024). (Coronapandemiebedingte) Wende im Fremdsprachenunterricht. Zum Einsatz digitaler Medien bei der Förderung von produktiven Sprachfertigkeiten. En: J. Targonska y M. Jakosz (Eds.), *Wendepunkte in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung* (2), pp. 67-92. V&R unipress
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T. y Sonntag, R. (2023). *Kontext – Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch und Übungsbuch*. Ernst Klett
- LearningApps*, <https://bit.ly/4837E4r> (último acceso: 05.09.2024)

- Puenteadura, R. (2006). Transformation, Technology and Education.
<https://bit.ly/3Y6YFus> (ultimo acceso: 05.09.2024)
- Schwab, G. y Hoffmann, S. (2024). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt.
Fremdsprachen Lehren und Lernen – Themenschwerpunkt: Interaktion
und Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht, FLuL, 53 (1), pp. 3-8.
- Storytool, <https://bit.ly/4dLYXfS> (último acceso: 05.09.2024)
- Woerfel, T. (2022). 10 digitale Tools für den sprachenbildenden Unterricht.
Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln (15-
18). <https://bit.ly/3TkpjOJ> (último acceso: 05.09.2024)

EL REY LEÓN COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA LENGUA ÁRABE: FUSIÓN DE MÚSICA Y MÉTODOS INTERACTIVOS PARA FAVORECER SU DINAMISMO Y ADQUISICIÓN

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se dirige a los alumnos de la asignatura Idioma Moderno IV del Grado en Estudios Ingleses o del Doble Grado en Educación y Estudios Ingleses en la Universidad de Málaga. En la actualidad, la enseñanza del árabe se ha centrado principalmente en manuales de gramática, descuidando el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas definidas en el Marco Común Europeo. Por lo tanto, se ha optado por buscar y adaptar un enfoque innovador que permita a los estudiantes desarrollar estas habilidades lingüísticas de manera simultánea y en un entorno de aprendizaje más dinámico.

Como resultado, se han establecido las siguientes hipótesis:

Primera hipótesis: La lengua árabe se ha estudiado tradicionalmente usando métodos basados en la traducción, así como en la memorización de normas gramaticales. Todo ello ha contribuido a que esta lengua se estudie como una lengua muerta, de manera que no se ve como un elemento de comunicación.

Segunda hipótesis: Si se aplican las metodologías adecuadas, se puede estudiar la lengua árabe como una lengua para comunicación. Dicho de otro modo, el aprendizaje de la lengua árabe no es fácil, pero tampoco imposible, es decir, si se cambia la metodología y se combina con otras se puede favorecer la motivación de los alumnos, haciendo que se estudie de una manera mucho más dinámica.

Tercera hipótesis: El uso de canciones infantiles y de películas de animación favorece la integración de la lengua. Esto se debe a que la música permite despertar emociones y hacer más atractiva la lengua a los alumnos. Asimismo, el uso de películas y canciones infantiles permite una identificación del tema por parte de los alumnos, recurriendo a sus sentimientos de la infancia.

Para ello, se ha seleccionado la película *El Rey León* de Disney, específicamente la canción *El Ciclo de la Vida* (*The Circle of Life*), porque contiene varias estrofas repetitivas que facilitan que los alumnos se familiaricen con el vocabulario y el ritmo de la lengua árabe. Se ha utilizado este fragmento para enseñar el vocabulario relacionado con los animales, aprovechando el vídeo para asociar este vocabulario de manera más efectiva y directa.

2. OOBJETIVOS

Teniendo en cuenta todo esto, los objetivos generales de este trabajo son: (1) promover un método de enseñanza del árabe más interactivo; (2) estimular el interés de los alumnos en ampliar su comprensión; y (3) generar experiencias de aprendizaje significativas y memorables a través del uso de la música y la creatividad.

Por otro lado, los objetivos específicos planteados para este trabajo son: (1) desarrollar de una manera dinámica las cuatro destrezas de la lengua árabe, teniendo en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas; (2) incrementar el repertorio léxico a través de actividades dinámicas que favorezcan su integración; y (3) promover la creatividad y el pensamiento crítico aplicado al estudio de la lengua árabe, a través de la combinación de diferentes metodologías.

Con todo, este trabajo de innovación docente busca mostrar que la lengua árabe no es una lengua árabe y se puede usar en diferentes situaciones. Dicho con otras palabras, la lengua árabe es una lengua que se puede estudiar como cualquier otra de una manera dinámica, sin cerrarnos en la idea de que es muy difícil y, por ello, sólo existe la traducción. Así, el aprendizaje de la lengua árabe va mucho más allá de la propia traducción.

3. METODOLOGÍA

El aprendizaje de la lengua árabe, generalmente, es un proceso largo y tedioso, lo que a menudo conduce al abandono del estudio de dicha lengua. En otras palabras, su estudio se ha tratado en muchas universidades como si fuera una lengua muerta como el latín o el griego, en lugar de percibirla como una herramienta comunicativa útil para la interacción verbal.

En este sentido, la lengua árabe se ha estudiado tradicionalmente basada en métodos de traducción. El método gramática-traducción ha sido reconocido como una metodología tradicional para el estudio de lenguas. En los siglos XVIII y XIX, la enseñanza de una segunda lengua (L2) estaba fuertemente influenciada por el latín, lo que resultaba en un enfoque que carecía del énfasis comunicativo que encontramos en la educación actual (Cruz, 1999). Según Brown (1993), esto llevó a que la gramática se convirtiera en el objetivo principal del aprendizaje, frecuentemente utilizando la traducción de manera descontextualizada para enseñar reglas lingüísticas.

No obstante, este trabajo de innovación docente busca abandonar esa metodología y combinar varios enfoques para facilitar la comunicación a través de la lengua árabe. Por este motivo, el primer método que se utilizará es el enfoque comunicativo, que sitúa la interacción como el núcleo tanto del proceso de aprendizaje como de su objetivo. Este método se basa en la premisa de que la lengua es una herramienta esencial para la comunicación, centrando el aprendizaje en la habilidad de utilizar la lengua de manera efectiva en diferentes situaciones. Este enfoque prioriza la comunicación real, fomentando la interacción entre el profesor y los alumnos a través de actividades significativas que promueven la autonomía del estudiante. Dicho de otro modo, según Savignon (1983), Breen y Candlin (1980), y Widdowson (1978), a través de este método, se busca reducir el uso excesivo de metalenguaje y la corrección constante.

El uso de este método se ha combinado con la metodología colaborativa, que se basa en la interacción entre los estudiantes para alcanzar objetivos comunes. Bajo esta perspectiva, los alumnos trabajan en grupos diversos, donde cada miembro aporta sus conocimientos, habilidades y

puntos de vista únicos. Esto crea un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y dinámico, beneficiando a todos los involucrados (Mancuzo, 2020). Durante las sesiones, los estudiantes han realizado actividades en parejas y dinámicas de grupo completo para fomentar la cooperación en el aula. Como resultado, se ofrecen múltiples beneficios, como la mejora del rendimiento académico y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los propios alumnos. De este modo, el uso de esta estrategia proporciona la oportunidad de profundizar en los conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, así como aprender a trabajar en equipo y comunicarse efectivamente. Además, el método colaborativo promueve la inclusión y la diversidad, creando un entorno donde todos los estudiantes tienen la posibilidad de participar y contribuir, sin importar su nivel académico o sus características individuales (Johnson y Johnson, 2021).

Además de todo esto, también se ha adoptado una metodología basada en la música para enriquecer el aprendizaje de la lengua árabe. Las canciones son un medio de comunicación universal que emplea tonos y ritmos para expresar sentimientos más allá de nuestras propias emociones. Así, se reconoce que tanto el lenguaje hablado como la música comparten formas similares de expresión y comunicación. Por todo ello, la música se ha demostrado como una herramienta efectiva para enseñar lenguas, ya que las canciones pueden contar historias memorables y conmovedoras, así como reflejar sueños, ideales y recuerdos del pasado. Como resultado, las canciones se graban en la mente de los propios alumnos, al mismo tiempo que facilita la integración de palabras y expresiones nuevas (Rubio y García, 2016). Por este motivo, esta metodología se ha implementado para estimular las habilidades cognitivas y mejorar el aprendizaje de la lengua árabe de una manera mucho más dinámica, aumentando así la motivación de los alumnos a la hora de estudiarla e integrarla.

Por último, también se ha usado la metodología de la clase invertida. Esto implica el diseño de estrategias que requieren que los alumnos se preparen de antemano, mientras el profesor actúa como guía facilitador, permitiendo que cada estudiante progrese a su propio ritmo en el aprendizaje de la lengua árabe. El uso de esta metodología ofrece varios beneficios significativos al potencialmente transformar los métodos de

enseñanza y aprendizaje. Dicho de otro modo, al utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el aprendizaje fuera del aula, este método redefine el papel del profesor como facilitador de información a lo largo del proceso (Olaizola, 2014), lo que permite una personalización del aprendizaje y una adaptación individualizada para cada estudiante en todo momento (Kanninen et al., 2015).

Por esta razón, se puede decir que el uso de esta metodología ofrece múltiples ventajas: Teniendo en cuenta esto, se reduce la dependencia del profesor durante el proceso educativo, al mismo tiempo que se adapta la experiencia de aprendizaje de manera personalizada, permitiendo que cada alumno avance a su propio ritmo. Asimismo, este enfoque permite enfatizar la metodología deductiva como más efectiva que la inductiva en todo el proceso. Es más, proporciona una solución para estudiantes con dificultades, permitiéndoles progresar gradualmente sin presiones, por lo que transforma al estudiante en un participante activo de su propio proceso de aprendizaje, abandonando el papel pasivo (Gómez López y Muñoz Donate, 2019). Por todo ello, este método no se limita a la enseñanza colectiva, sino que se adapta a cada estudiante, quien avanza a su propio ritmo y comparte sus avances con los demás. De este modo, el alumno adquiere conocimientos de manera personalizada y los aplica para consolidar lo aprendido. En este contexto, el papel del profesor es proporcionar la escena de la película *El Rey León*, concretamente, la canción *El Ciclo de la Vida* (*The Circle of Life*) y las directrices necesarias para que el alumno trabaje y adquiriera la lengua, fomentando así una autonomía que facilita un aprendizaje más profundo y significativo.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Este trabajo de innovación docente se ha dividido en diferentes sesiones para poder llevarla a cabo. Concretamente, esta propuesta cuenta con sesiones, donde se desarrollan todas las destrezas de la lengua según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Para ello, se pondrán en práctica las diferentes metodologías analizadas anteriormente, con el fin de dinamizar todo el proceso y favorecer un buen aprendizaje de la lengua árabe.

4.1. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1.1. Primera Sesión

Esta primera sesión consiste en una explicación magistral para explicar los animales en lengua árabe. Para ello, se ha utilizado un método comunicativo que permite la expresión oral en lengua árabe y contribuye al desarrollo de la destreza oral.

Esta explicación es dinámica, en tanto que se exige la colaboración de los propios alumnos para poder llevarla a cabo de una manera mucho más eficaz. Por tanto, no se limita a una simple lista de vocabulario, donde los alumnos deben memorizar. Así, se hace mediante el uso de diferentes tarjetas, en las que aparecen diferentes animales de manera independiente. En este momento, los alumnos deben averiguar qué animal es y identificarlo en lengua árabe. De este modo, finalmente, si los alumnos no lo saben, se les proporcionará la palabra para que la incluyan en su propio vocabulario y la aprendan.

Como resultado, los alumnos aprenden el vocabulario y lo integran de una manera dinámica. Asimismo, se les pide que lo aprendan y lo asimilen para poder usarlo en la siguiente sesión. En este contexto, se favorece que alumno no sólo adquiera el vocabulario, sino que también lo integren con el fin de poder usarlo en el futuro.

4.1.2. Segunda Sesión

En esta segunda sesión, se les pide a los alumnos que vean en casa la película de *El Rey León*. En este sentido, se pone en práctica la metodología de la clase invertida, donde los alumnos deben trabajar de manera independiente y poner en práctica los diferentes conocimientos adquiridos.

Así pues, lo primero que tienen que hacer los alumnos es comentar la película y explicarla. Para ello, deben usar el vocabulario de la sesión anterior. Por tanto, los alumnos deben identificar los animales en lengua árabe de la película y explicarlos en clase.

El objetivo de esta sesión es preparar a los alumnos para la siguiente, donde escucharán la canción y verán un fragmento de la película en lengua árabe. No obstante, esta sesión está destinada también a mejorar la

destreza oral y favorecer un ambiente participativo, donde los alumnos pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos de una manera dinámica, dejando a un lado la técnica memorística y traductológica.

4.1.3. Tercera Sesión

En las anteriores sesiones, se ha planteado la película, así como el vocabulario clave que se va a ver e integrar. Por tanto, esta sesión consiste en integrar todo lo anterior y poner lo en práctica. En este sentido, se va a seguir usando la metodología comunicativa y la clase invertida. Asimismo, se incluye el método colaborativo, porque se pretende que los alumnos sean sujetos activos y no pasivos.

Para ello, se ha elaborado una serie de preguntas en árabe que los alumnos deben de responder. En este contexto, se les pasa un cuestionario que los alumnos deben responder por escrito de manera individual. Una vez respondido, los alumnos divididos por parejas tienen que comentar las respuestas que han desarrollado. Tras hacer esto, se hará una puesta común. El cuestionario utilizado queda recogido en la siguiente tabla, donde se ha incluido las preguntas en árabe y en español. No obstante, los alumnos sólo deben tener el acceso a las preguntas en árabe.

TABLA 1. Preguntas iniciales

¿Cuál es la historia de la película El Rey León?	؟"الأسد الملك" فيلم قصة هي ما
¿Cuál es personaje principal de la película?	الفيلم؟ في الرئيسي الشخص هو من
¿Cuál es la tierra que gobierna el Rey?	الملك؟ يحكمها التي الأرض اسم هو ما
¿Cómo se llama la amiga de Simba?	سيمبا؟ الأسد صديقة اسم هو ما
¿Qué personaje intenta derrocar a Mufasa?	بالمك الإطاحة يحاول الذي الشخص هو من موفاسا؟
¿Qué papel desempeñan Timón y Pumba en la película?	الفيلم؟ في وبومبا تيمون به يقوم الذي الدور هي ما
¿Cómo termina la historia?	القصة؟ تنتهي كيف
¿Qué lecciones podemos sacar de la película?	الفيلم؟ من استخلاصها يمكن التي الدروس هي ما

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, el objetivo es desarrollar la competencia oral de manera independiente y en grupo. Este hecho contribuye a que los alumnos

pierdan el miedo a hablar en lengua árabe y se den cuenta de que el árabe es una lengua que sirve para la comunicación. Del mismo modo, favorece la mejora de la pronunciación de ciertas palabras.

Con todo, el papel del profesor en esta sesión es guiar a los alumnos, con el fin de que pongan en práctica todos sus conocimientos. Por este motivo, una vez terminada la sesión, el profesor recogerá los cuestionarios para poder someterlos posteriormente a una evaluación.

4.1.4. Cuarta Sesión

En esta sesión, se pretende que los alumnos, una vez más, arrastren el conocimiento anterior. Por ello, seguimos usando el método comunicativo y la clase invertida con el fin de que integren todos los conocimientos de las sesiones anteriores. De este modo, se produce el visionado de un fragmento de la película. Se ha optado por la apertura de la película y la canción de El Ciclo de la Vida (The Circle of Life).

La elección de esta canción ha estado motivada por el hecho de que presenta un resumen exhaustivo de la película, donde aparecen todos los animales. En este contexto, se recurre a una metodología basada en la música, donde los alumnos asocian palabras gracias a la melodía. Asimismo, esta canción se caracteriza por la repetición, por lo que los alumnos pueden identificar mejor el vocabulario de la canción.

Teniendo en cuenta todo esto, el vídeo se emite dos veces. Durante la primera vez, los alumnos deben reconocer la película y describir de forma general lo que está ocurriendo en el vídeo. Dicho de otro modo, tienen que identificar los animales, así como los hechos principales. Por tanto, no se les exige una comprensión plena de la película.

Tras realizar el primer visionado, se pasa al segundo. No obstante, esta vez se entrega un breve cuestionario que los alumnos deben responder de manera individual. Cuando lo respondan, deben compartir por parejas las respuestas para, posteriormente, hacer una puesta en común. Las preguntas utilizadas para esta actividad son:

TABLA 2. *Cuestionario general sobre la película*

¿Qué ocurre en el vídeo?	الفديو؟ في يحدث ماذا
¿Cuál es el secreto de la vida?	الحياة ؟ سر هو ما
¿Qué ilumina la vida y nos hace felices cada vez que lo vemos?	نراه؟ مرة كل في ويسعدنا الحياة بنير ماذا
¿Cómo se describe la vida en el vídeo?	الفديو؟ في الحياة وصف يتم كيف

Fuente: elaboración propia

Con todo, el objetivo de esta sesión es mejorar la comprensión auditiva de una manera más dinámica contribuyendo a romper los miedos sentidos los alumnos. Para ello, la metodología musical contribuye a que los alumnos se sientan cómodos y sean capaces de identificar las palabras, así como el contexto en el que se desarrollan. Por esta razón, el profesor, que está haciendo una guía sistemática de todo el proceso, debe recoger el cuestionario para evaluarlo posteriormente y conocer qué han escrito realmente los alumnos en esta sesión.

3.1.5. Quinta Sesión

En esta sesión, se vuelve a hacer hincapié en la comprensión auditiva. Para ello, se vuelve a recurrir a la metodología basada en la música, con el fin de favorecer la audición. Sin embargo, esta sesión también está orientada a desarrollar la comprensión escrita.

En este contexto, se reparte la letra de la canción. No obstante, a esta letra le faltan palabras que los alumnos deben completar. Antes de volver a escuchar todo otra vez, se procede a una lectura en voz alta de la letra. Para ello, se requiere la participación de los alumnos con el fin de mejorar su manera de leer en lengua árabe. Así pues, se busca que los alumnos comprendan la letra de la canción.

En cualquier caso, antes de proceder a rellenar los huecos con las palabras. Se pretende que los alumnos busquen una palabra que pueda encajar dentro del texto. Para ello, se pide que lo hagan en parejas y, posteriormente, se haga una puesta en común. Por tanto, una vez más, se está usando un método colaborativo en este proceso.

Tras finalizar esta parte, los alumnos vuelven a ver el vídeo otras dos veces. Esta vez los alumnos deben prestar atención a la palabra que falta

para poder incluirla. Asimismo, se comenta que no hace falta que conozcan la palabra, sino que se les pide que escriban lo que escuchan.

Una vez los alumnos hayan completado el texto, deben compartir sus respuestas con sus compañeros. Para ello, se ha optado por hacerlo en dos fases, es decir, en un primer momento, deben compartirlo con su pareja y comentar la palabra que ha puesto cada uno. A continuación, se procede a hacer una puesta en común con toda la clase con el fin de corregir el ejercicio.

Finalmente, el profesor debe recoger las letras de la canción con el fin de evaluarlas posteriormente.

3.1.6. Sexta Sesión

Esta sesión está destinada a mejorar la producción escrita. Para ello, se sigue usando la metodología de clase invertida, así como el método comunicativo y el método colaborativo.

Los alumnos, en las sesiones anteriores, han visto cuatro veces el fragmento de la película. Asimismo, se analizado el vocabulario y se ha puesto en práctica un análisis de la propia letra. De este modo, ahora los alumnos deben realizar una redacción en la que cuenten qué ocurre después. No tiene por qué ser necesariamente una continuación de la película, es decir, los alumnos pueden recurrir a lo que necesiten, usando su propia imaginación.

En este sentido, esta sesión no sólo está destinada a mejorar la producción escrita, sino que también se centra en fomentar la creatividad de los alumnos. Dicho de otro modo, se busca que los alumnos desarrollen el pensamiento creativo a través de la lengua, creando su propia historia al mismo tiempo que emplean todos los conocimientos adquiridos durante todas las sesiones.

Teniendo en cuenta esto, se pide que la redacción se haga por parejas y no de manera individual. El objetivo es que los alumnos sean capaces de combinar ideas y ponerlas en práctica. Una vez realizada la redacción, cada grupo debe leerla en voz alta para poder contar su historia, con lo cual también se está favoreciendo la producción oral y la pronunciación.

Con todo, el profesor tiene que recoger las redacciones para poder evaluarlas. Durante esta evaluación, el profesor tendrá en cuenta el uso del vocabulario, la puesta en práctica de la gramática, pero, sobre todo, la creatividad y la forma de expresarla que han tenido en clase.

3.2. EVALUACIÓN

La evaluación de estas sesiones se ha podido intuir a lo largo del proceso. Para ello, se ha optado por una evaluación sumativa y continua. Las sesiones son sucesivas y promueven un arrastre de los conocimientos anteriores. Por tanto, no están aisladas, sino que se reproducen de manera continua.

Por un lado, se han evaluado los diferentes cuestionarios entregados. Asimismo, también se ha evaluado la letra de la canción, así las redacciones entregadas. Estas actividades han permitido evaluar la comprensión de los alumnos, así como también la manera en la que lo han puesto todo por escrito.

Por otro lado, también se han evaluado la participación en clase y la destreza oral. Dicho de otro modo, se ha tenido en cuenta la predisposición a hablar en lengua árabe y a poner los conocimientos en práctica con sus compañeros. Así pues, el aprendizaje de una lengua no puede limitarse al conocimiento exclusivo de la parte escrita, sino que también hay que tener en cuenta la parte oral.

Con todo, la evaluación final ha sido el resultado de todo el proceso. Dicho con otras palabras, no se puede hacer de manera aislada, sino que la evaluación debe ser un compendio de todo lo realizado durante todo el proceso. Así pues, cada tarea, cada proyecto y cada prueba forman parte de un todo más grande y complejo; de manera que la evaluación debe reflejar el aprendizaje continuo, las habilidades desarrolladas y los conocimientos adquiridos durante todo el proceso. Este hecho, a su vez, asegura que la evaluación sea justa, completa y representativa del verdadero progreso.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto a los resultados de esta propuesta de innovación docente, se puede decir que se han desarrollado las cuatro destrezas de la lengua

recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Se ha podido comprobar que a lo largo de las sesiones los alumnos han ido poniendo en práctica las cuatro destrezas de una manera dinámica, mostrando una adquisición de la lengua mucho más integradora.

Por otro lado, el uso del método colaborativo ha contribuido a que la lengua se adquiriera de una manera más dinámica favoreciendo el desarrollo de la misma. Los alumnos han sido capaces de colaborar entre sí usando la lengua árabe como referencia. Al colaborar entre sí, los estudiantes han tenido la oportunidad de practicar la lengua árabe en contextos reales y significativos, lo que ha reforzado su comprensión y uso práctico de la propia lengua. Asimismo, el uso de este método ha fomentado un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje compartido, donde cada alumno aporta su conocimiento y experiencias, enriqueciendo el proceso de aprendizaje colectivo. Por tanto, la colaboración ha permitido dinamizar el aprendizaje, así como también ha favorecido la creación un espacio propicio para el crecimiento y el desarrollo lingüístico conjunto.

En relación con todo esto, el uso de la clase invertida ha otorgado protagonismo a los alumnos. El profesor se ha convertido en una guía durante todo el proceso que ha motivado en cierto modo la participación de los alumnos. En este sentido, los alumnos son parte del propio proceso, es decir, son sujetos activos y no pasivos. Por ello, esta propuesta de innovación docente promueve integrar al alumno como parte del propio proceso y no como un sujeto aislado que debe memorizar y soltar contenidos en un examen. Todo esto ha incrementado la motivación de los alumnos, de manera que se ha mejorado significativamente su comprensión y retención de los contenidos. Por esta razón, este método ha propiciado la creación un ambiente donde los estudiantes están empoderados para tomar el control de su aprendizaje, en tanto que se transforma la experiencia educativa en un proceso más dinámico, interactivo y significativo.

Con todo, se ha mejorado la motivación de los alumnos, en tanto que no ven la lengua como una lengua muerta que no puede ser usada para la comunicación. El usar una película conocida con un vocabulario específico ha hecho que los alumnos se motiven para realizar las actividades y las pongan en práctica. Por tanto, este conocimiento perdura más en el tiempo, haciendo que no se olvide fácilmente. Esta estrategia

ha permitido que los alumnos se sientan más conectados con el material de aprendizaje, viéndolo como algo relevante y aplicable a sus vidas. La familiaridad y el contexto cultural de la película han servido como un puente para que los estudiantes se sumerjan en la lengua de una manera natural y entretenida. La conexión emocional y cognitiva establecida a través de la película ayuda a que los alumnos retengan la información de manera más efectiva, reduciendo la probabilidad de que se olvide fácilmente.

5. CONCLUSIONES

Para empezar, hay que decir que esta propuesta de innovación docente rompe con todo lo anterior, mostrando el uso de la lengua en un contexto real. Como se ha dicho anteriormente, se ha favorecido la motivación de los alumnos y el aprendizaje colaborativo. No obstante, se ha apreciado que esta actividad no sólo favorece el aprendizaje de la lengua árabe, sino que también desarrolla diferentes capacidades de los alumnos que deben tenerse en cuenta.

Por un lado, se ha desarrollado la capacidad creativa. La creatividad es muy necesaria a la hora de aprender una lengua, puesto que permite pensar. Fomentar la creatividad implica estimular la habilidad de los estudiantes para pensar de manera original y encontrar soluciones innovadoras a los desafíos lingüísticos que se les presentan. Al potenciar la creatividad, los alumnos pueden explorar diversas formas de expresión, experimentar con el idioma y desarrollar su propia voz dentro de él. Esto no solo mejora su fluidez verbal, sino que también enriquece su capacidad de comunicarse de manera más auténtica y persuasiva.

Por otro lado, a modo de conclusión, también hay que añadir que esta propuesta de innovación favorece el pensamiento crítico. El hecho de usar cuestionario y permitir la colaboración de los propios alumnos en el proceso propicia el desarrollo de la capacidad crítica, haciendo que los alumnos reflexionen sobre la propia lengua. Este proceso les ayuda a desarrollar una comprensión más profunda y matizada de la lengua, así como la capacidad de aplicar ese conocimiento de manera efectiva en diferentes situaciones comunicativas. Por tanto, se ha promovido que

los alumnos piensen de manera independiente y crítica en el proceso de adquisición y uso de la propia lengua.

Con todo, este proceso de innovación docente ha reflejado que la lengua árabe no es una lengua aislada. Dicho de otro modo, a pesar de la variedad dialectal, la lengua árabe es una única lengua. Por todo ello, se puede usar con fines comunicativos en contextos y situaciones reales. Por tanto, se puede estudiar desde diferentes puntos de vista y no exclusivamente desde la gramática y la traducción. Todo esto ha quedado reflejado en esta propuesta de innovación docente, donde los alumnos han sido conscientes de todo ello al poder usar la lengua sin dificultad.

6. REFERENCIAS

- Allers, R., y Minkoff, R. (Directores). (1994). *The Lion King* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Breen, M., y Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112
- Brown, H. A. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ª ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Cruz, M. D. L. O. B. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? [Comunicación encongreso] En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones= Servizo de Publicacións.
- García Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances En Supervisión Educativa*, (19). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118>
- Gómez López, Y. y Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://hdl.handle.net/10334/4019>

- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 44-62). Routledge
- Juan Rubio, A. D., y García Conesa, I. M. (2016). Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria. *Revista Electrónica del lenguaje*.
- Kanninen, J., Lindgren, K., y de Ciencias Económicas, E. S. (2015). ¿Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE? Universidad de Turku (Finlandia). Centro Virtual Cervantes. Recuperado <https://bit.ly/4drOP3> (consultado el 25 de marzo de 2020)
- Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de <https://bit.ly/3Qy4fD4>
- Olaizola, A. (2014). La clase invertida: Usar las TIC para “dar vuelta” a la clase. [Comunicación en congresos] *Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*, Universidad de Buenos Aires, 1-10.
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*, Pearson Longman.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*, Pearson Longman.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA A LA LENGUA ÁRABE: EL USO DE MARIQUITINA PARA GAMIFICAR EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO Y LA GRAMÁTICA

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La lengua árabe tradicionalmente se ha estudiado utilizando metodologías basadas en la traducción. Este hecho ha promovido que el aprendizaje no sea efectivo y que los alumnos queden totalmente desmotivados ante esta situación. Este hecho ha conllevado que el aprendizaje se vuelva mecánico y repetitivo, por lo que puede llegar a generar inseguridad a la hora de usar la lengua con fines comunicativos.

Por ello, esta propuesta de innovación docente pretende demostrar que la lengua árabe se puede estudiar utilizando diferentes metodologías que impliquen una mayor participación de los alumnos. En otras palabras, este trabajo está orientado a mostrar que la lengua árabe se puede estudiar con fines comunicativos.

En este contexto, este trabajo se ha centrado en los alumnos de Idioma Moderno IV (Árabe) de la Universidad de Málaga. Hay que tener en cuenta que estos alumnos se encuentran en segundo año de grado y, anteriormente, han hecho tres cursos de lengua árabe. Asimismo, los contextos de los alumnos son diferentes, ya que unos provienen del Grado en Estudios Ingleses y otros del Doble Grado de Educación y Estudios Ingleses. Además de esto, debemos contar con la presencia de alumnos que vienen de otras universidades con el programa Erasmus. Por tanto, todo ello genera que el nivel y la forma de aprendizaje sea diferente, de

manera que este trabajo muestra también la posibilidad de adaptar la clase a todos los contextos posibles que puedan encontrarse en el aula.

Teniendo en cuenta todo esto, las hipótesis que se han planteado son: (1) la lengua árabe se puede estudiar como una lengua apta para la comunicación y no como una lengua muerta en desuso, ya que actualmente se usa en medios de comunicación y otros contextos; (2) la combinación de varias metodologías permite un mayor aprendizaje por parte los alumnos, ya que permite adaptarse a ellos en la medida de lo posible, permitiendo que cada cual avance a su propio ritmo; y (3) el uso de actividades lúdicas ofrece una mayor motivación, incitando a los alumnos a usar la lengua árabe con fines comunicativos, así como también a continuar con su propio aprendizaje en años futuros.

2. OBJETIVOS

Como consecuencia, el objetivo general de este trabajo es analizar el uso de diferentes metodologías para mostrar que la lengua árabe es una lengua apta para la comunicación. A lo largo del estudio, se busca evaluar cómo la implementación de enfoques innovadores, como el uso de actividades lúdicas y materiales auténticos, puede transformar la percepción que los estudiantes tienen del árabe como una lengua “difícil” o “inaccesible” y convertirlo en un medio de comunicación funcional y atractivo.

Siguiendo esta línea, se han planteado los siguientes objetivos específicos: (1) aplicar diferentes metodologías al temario previsto, promoviendo el dinamismo en el aula; (2) diseñar diferentes actividades, en las que los alumnos puedan avanzar a su propio ritmo; y (3) favorecer la motivación de los estudiantes, mostrando que no hay tener miedo de la lengua árabe, ya que es una lengua que puede llegar a aprenderse con fines comunicativos.

Con todo, el tema elegido es el del uso del comparativo y el vocabulario de la ropa. Se ha dividido en diferentes sesiones donde los alumnos aprenden de una manera eficaz y amena. En otras palabras, en vez de traducir y memorizar, los alumnos integran la lengua usándola de una manera directa y comunicativa a lo largo de todo el proceso.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar este trabajo de innovación docente, se ha optado por una mezcla de metodologías con el fin de adaptarse a los alumnos en la medida de lo posible. El uso de un único método a veces puede perjudicar el aprendizaje de la lengua, por lo que es necesario tener en cuenta diferentes métodos para que los alumnos se sientan cómodos en todo el proceso.

Por otro lado, esta propuesta de innovación docente no se basa en ningún libro de enseñanza de lengua árabe, sino que son materiales diseñados por el propio profesor. Dentro de estos materiales, cabe destacar el uso de la Mariquitina, que es el eje central del trabajo y del aprendizaje de los conceptos léxicos y gramaticales. La Mariquitina se utiliza no solo como una herramienta visual y manipulativa para asociar palabras y frases en árabe con imágenes y contextos concretos, sino también como un medio para fomentar la interacción activa y el compromiso de los estudiantes con la lengua árabe. Por ello, los alumnos aprenden la lengua de manera más práctica y significativa, así como también se sienten más motivados al participar en actividades que utilizan materiales diseñados específicamente para sus necesidades y niveles de habilidad.

El primer método que se ha tenido en cuenta ha sido el método comunicativo. Este método se basa en la idea de que la lengua árabe es una herramienta esencial para la comunicación, enfocando el aprendizaje en la capacidad de usar la lengua de manera efectiva en diversas situaciones. Se da prioridad a la comunicación real, promoviendo la interacción entre el profesor y los estudiantes mediante actividades significativas que fomentan la autonomía del estudiante. En otras palabras, de acuerdo con Savignon (1983), Breen y Candlin (1980), y Widdowson (1978), este método busca minimizar el uso excesivo de metalenguaje y la corrección constante.

En cualquier caso, no se ha descuidado el método basado en tareas, ya que, en un momento dado, puede ser fundamental para afianzar conocimientos. El método de enseñanza de lenguas basado en tareas (*task-based language teaching*) se centra en la realización de tareas adaptadas a las necesidades de cada estudiante. En otras palabras, los alumnos debían llevar a cabo una serie de actividades que prestaban atención

consciente a las cuatro destrezas de la lengua (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral), así como a los aspectos lingüísticos necesarios para completar la tarea. Esto promueve la competencia comunicativa al poner en práctica las habilidades básicas de manera espontánea, natural y creativa. Asimismo, implicaba la identificación de diferentes estructuras a través del uso comunicativo de la lengua árabe (Thornbury, 1999, p. 129).

Además de esto, se ha usado el método colaborativo, que se centra en la interacción de los propios alumnos con fines específicos. Desde esta perspectiva, los alumnos trabajan en grupos diversos donde cada integrante aporta sus conocimientos, habilidades y puntos de vista únicos. Esto genera un entorno de aprendizaje más enriquecedor y dinámico, beneficiando a todos los participantes (Mancuzo, 2020). Durante este proceso de innovación docente, los alumnos han realizado actividades en parejas y dinámicas grupales para fomentar la cooperación en el aula. Esto conlleva múltiples beneficios, como la mejora del rendimiento académico y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes, ya que algunos de ellos provienen de aulas diferentes. Así, esta estrategia brinda la oportunidad de profundizar en los conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, además de aprender a trabajar en equipo y comunicarse eficazmente. Asimismo, el método colaborativo promueve la inclusión y la diversidad, creando un ambiente donde todos los alumnos pueden participar y contribuir, independientemente de su nivel académico o características individuales (Johnson y Johnson, 2021).

Por otro lado, también se ha usado la metodología de la clase invertida. El uso de esta metodología implica diseñar estrategias en las que los alumnos se preparen previamente, mientras el profesor actúa como guía y facilitador, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo en el aprendizaje de la lengua árabe. Por todo ello, esta metodología aporta varios beneficios significativos, transformando potencialmente los métodos de enseñanza y aprendizaje. Dicho con otras palabras, al emplear Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el aprendizaje fuera del aula, este método redefine el papel del profesor como facilitador de información durante todo el proceso (Olaizola, 2014), permitiendo una

personalización del aprendizaje y una adaptación individualizada para cada estudiante en todo momento (Kanninen et al., 2015).

En este sentido, esta metodología se originó con dos profesores de química de educación secundaria, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes comenzaron a grabar sus clases y crear presentaciones para los alumnos que no podían asistir. Ambos se dieron cuenta de que el aprendizaje mejoraba significativamente, por lo que decidieron generalizar esta práctica. Este enfoque les permitió observar que podían usar las clases para otras actividades, como debates, casos prácticos o trabajos en grupo, en lugar de solo explicar teoría (Bergmann y Sams, 2014). De esta manera, los estudiantes podían realizar actividades antes de las clases presenciales utilizando las TIC, dejando el aula para actividades más prácticas con el objetivo de afianzar los conocimientos tanto de forma individual como grupal. Como consecuencia, el alumno realiza una fase de investigación previa en casa, donde adquiere los conocimientos, y aprovecha el aula para compartirlos y consolidarlos.

Teniendo en cuenta todo esto, se puede afirmar que esta metodología ofrece múltiples ventajas. Así pues, se reduce la dependencia del profesor durante el proceso educativo y se adapta la experiencia de aprendizaje de manera personalizada, permitiendo que cada alumno avance a su propio ritmo. Además, este enfoque favorece la metodología deductiva sobre la inductiva en todo el proceso. Por este motivo, proporciona una solución para alumnos con dificultades, permitiéndoles progresar gradualmente y sin presiones, transformándolos en participantes activos de su propio aprendizaje, en lugar de adoptar un papel pasivo (Gómez López y Muñoz Donate, 2019). En consecuencia, el uso de esta metodología no se limita a la enseñanza colectiva, sino que se ajusta a cada estudiante, es decir, el propio alumno progresa a su propio ritmo y comparte sus avances con los demás. De esta manera, el alumno adquiere conocimientos de forma personalizada y los aplica para consolidar lo aprendido.

Finalmente, se ha optado también por usar la gamificación. Este método es entendido como el proceso de aplicar elementos de juego, no debe ser vista como una solución mágica que mejorará automáticamente un mal diseño pedagógico, un currículo desactualizado o las deficiencias causadas por docentes desactualizados y desmotivados. Es importante

señalar que el uso de este método requiere una mayor planificación de estrategias didácticas y un esfuerzo creativo adicional, utilizando todos los entornos, herramientas, aplicaciones, plataformas y modalidades para desarrollar experiencias de aprendizaje significativo en el aula. La finalidad de la gamificación es fomentar la motivación intrínseca de los alumnos, es decir, despertar el deseo de seguir aprendiendo a través del compromiso y la interacción que la dinámica lúdica ofrece en forma de recompensas, estatus, logros y competencias. El carácter motivacional de la gamificación en el aula ha demostrado influir positivamente en la atención en clase, el aprendizaje significativo y la promoción de iniciativas estudiantiles (Torres-Toukomidis y Romero-Rodríguez, 2018, pp. 61-72). Por ello, se ha optado por usar Mariquitinas recortables con el fin de aprender la lengua árabe de una manera lúdica, promoviendo que el aprendizaje sea más duradero. De este modo, el juego y la interacción manual facilitan una mayor retención de la información, es decir, permiten a los alumnos manipular y asociar un vocabulario y estructuras gramaticales en árabe con imágenes y contextos específicos, lo que refuerza la memorización y comprensión de la propia lengua.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Esta propuesta de innovación docente consiste en enseñar el vocabulario de manera dinámica. Para ello, se ha establecido una división en diferentes sesiones de una hora media cada una en las que los alumnos han desarrollado un aprendizaje progresivo que les ha permitido integrar todo el vocabulario. Durante el desarrollo de estas sesiones, hay que tener en cuenta que los alumnos vienen de otras aulas y deben salir cinco minutos antes para llegar a tiempo a la siguiente clase. En cualquier caso, se ha ido poniendo en práctica los diferentes métodos que se han analizado en punto anterior del presente trabajo.

4.1. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

4.1.1. Primera Sesión

Esta sesión está destinada a analizar el conocimiento previo de los alumnos. Para ello, a través del método comunicativo y colaborativo,

se hace una lluvia de ideas sobre el vocabulario de la ropa. En esta actividad los alumnos trabajan en equipo, de manera que se divide la clase por parejas y deben hacer una lista con las diferentes prendas de ropa que conocen en lengua árabe. Una vez hecho esto, se hace una puesta en común, en la que se apunta en la pizarra el vocabulario que conocen.

Tras terminar esta actividad, se les entrega a los alumnos unas tarjetas en las que tienen diferentes prendas de ropa. Esta vez, de manera autónoma, deben completar con el nombre que corresponde. A continuación, deben comparar con sus compañeros las respuestas, para poder hacer posteriormente una puesta en común en la que se corrija la actividad. Finalmente, el profesor debe recoger las tarjetas con el fin de poder evaluarlas al final de todo el proceso de innovación docente.

En este contexto, los alumnos están desarrollando la destreza oral al tener que comunicarse en lengua árabe. Asimismo, el trabajo en equipo les permite asimilar mejor el conocimiento y compartir las ideas que van desarrollando, de manera que el aprendizaje se convierte en algo más dinámico. Por otro lado, también se desarrolla, en parte, la producción escrita, en tanto que los alumnos deben escribir correctamente las prendas de ropa. En este sentido, esta sesión también sirve para preparar a los alumnos para realizar la producción escrita que deberán realizar al final del proceso.

4.1.2. Segunda Sesión

Esta sesión consiste en hacer un repaso del vocabulario aprendido y en profundizar en los conocimientos gramaticales. Para el vocabulario, se les pide a los alumnos que hagan un resumen de la sesión anterior e incluyan el vocabulario aprendido. Una vez hecho esto, se hace un repaso de los colores. Los colores es un vocabulario que los alumnos han estudiado en cursos anteriores. No obstante, de cara a estudiar el contenido gramatical, se les pide un repaso. Para ello, los alumnos, por parejas, deben escribir los colores que conocen para poder hacer una puesta en común posteriormente. Así pues, a través del método colaborativo y comunicativo se repasan y se integran en el vocabulario, para poder explicar el punto gramatical en cuestión.

A continuación, se usa el patrón morfológico de los colores para poder explicar el comparativo en árabe. El comparativo en árabe se llama elativo y sigue el mismo esquema que los colores, por lo que esta analogía permite que los alumnos lo vean de una manera más integradora y lo entiendan mucho más rápido. Tras conocer la morfología, se pasa a analizar los usos. Para ello, se explica que puede ser comparativo de superioridad o superlativo.

En el caso de caso del comparativo existen dos términos que se comparan, siendo el segundo introducido por la preposición *min* (من) en árabe. De este modo, el esquema sintáctico quedaría de la siguiente manera: sustantivo (primer término de la comparación) + elativo (adjetivo en grado comparativo) + preposición *min* (من) + sustantivo (segundo término de la comparación).

Por lo que respecta al grado superlativo, se les explica que la morfología es la misma, pero que la posición cambia. En este sentido, a nivel sintáctico, la estructura sería la siguiente:

- Estado constructo (*idafa*): elativo (adjetivo en grado superlativo) + sustantivo.
- Adjetivo: sustantivo + elativo (adjetivo en grado superlativo). Se recomienda a los alumnos que si optan por esta opción el adjetivo debe concordar con el sustantivo, mientras que si optan por el estado constructo (*idafa*), el elativo debe ir en masculino singular, de manera que no sufre variaciones.

Tras hacer hincapié en estas explicaciones, los alumnos de manera individual deben escribir cinco frases en las que usen el elativo en grado comparativo y otras cinco frases en grado superlativo. El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean capaces de integrar la explicación, viendo cómo actúa el elativo tanto morfológica como sintácticamente. Asimismo, permite preparar a los alumnos para la siguiente actividad. Una vez hecha, se corrige en clase para solventar las posibles dudas. Finalmente, el profesor recoge estas actividades para poder incluirlas en la evaluación final.

4.1.3. Tercera Sesión

Los alumnos deben acudir a esta sesión con lápices de colores y tijeras. Asimismo, se les pide que estudien y profundicen en el contenido visto en las sesiones diferentes. Por tanto, se recurre, en parte a la metodología de clase invertida, en tanto que los alumnos deben incluir sus conocimientos previos, así como también realizar una investigación previa para poder continuar con el aprendizaje en la sesión. No obstante, esta sesión también incluye la gamificación, usando actividades lúdicas que contribuyan a mejorar el aprendizaje de la lengua árabe.

La primera parte de esta sesión consiste en repasar lo visto anteriormente. Los alumnos deben resumir las sesiones anteriores y hacer un compendio de todo lo aprendida. El objetivo es que quede todo lo más claro posible poder continuar con la actividad.

Una vez realizada esta primera parte, se le reparte a cada alumno una Mariquitina con su ropa correspondiente. Es preciso indicar que cada una es diferente para evitar que los alumnos se repitan. Así pues, los alumnos tienen que recortar la muñeca y la ropa con la que quieran vestirla. A continuación, deben colorearla con los colores que cada uno elija. En cualquier caso, los alumnos deben conocer en lengua árabe los colores que van a usar para poder usarlo en la siguiente actividad.

Tras realizar esta actividad, los alumnos deben agruparse con parejas. De este modo, cada alumno debe explicar a su compañero o compañera los colores que ha usado y la ropa que le ha puesto a su muñeca. Luego, los alumnos deben establecer una comparación entre las dos muñecas. En este sentido, posteriormente, cada pareja deberá explicar a toda la clase la comparación que han establecido.

Por tanto, el objetivo de esta sesión es guiar a los alumnos para desarrollar la producción oral. Para ello, se recurre de la creatividad e imaginación de cada alumno, con el fin de promover un uso de la lengua con fines comunicativos. Asimismo, esta sesión es un resultado de los conocimientos anteriores, haciendo que se pongan en práctica de una manera natural y dinámica.

4.1.4. Cuarta Sesión

Esta sesión es la culminación de todo el proceso de la propuesta de innovación docente. Una vez más, los alumnos deben poner en práctica todo lo aprendido anteriormente e incluirlo de una manera dinámica. Así pues, se continúa con el uso de la Mariquitina para crear historias.

Teniendo en cuenta todo esto, los alumnos deben crear una historia con la muñeca. Tienen que comentar su ropa e inventar una historia coherente donde Mariquitina es la protagonista. Esta historia debe ser individual y cada alumno debe usar su muñeca.

Una vez terminada la historia, se vuelve agrupar a los alumnos por parejas. Cada alumno debe leer a su compañero la historia que ha escrito. Asimismo, el alumno que escucha debe apuntar los errores que identifique para poder corregirla. Este registro será entregado, posteriormente, al profesor.

Tras este trabajo por parejas, los alumnos deben leer su redacción y el resto deben votar la historia más interesante, así como también la mejor escrita. Esta actividad hace que los alumnos estén atentos a las redacciones de otros compañeros, así como también sean conscientes del uso de la lengua escrita. Del mismo modo, se impulsa la motivación de los alumnos con el fin de poder hacerlo lo mejor posible.

Por tanto, se ha usado tanto el método colaborativo como comunicativo a lo largo de todo el proceso. Sin embargo, esta sesión vuelve a incluir la metodología de la clase invertida, así como también la gamificación, en tanto que los alumnos ven la redacción como una competición.

Con todo, el objetivo de esta sesión ha sido mejorar la producción oral, pero, sobre todo, la producción y la comprensión escrita. Así pues, los alumnos deben ser capaces de contar historias en lengua árabe utilizando todos los recursos que han ido aprendiendo. De este modo, se produce una integración de todo el conocimiento que se pone en práctica.

4.2. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La evaluación de esta propuesta de innovación docente ha sido progresiva y sumativa. Los alumnos han ido entregando diferentes actividades

al final de las sesiones al profesor. De este modo, el profesor ha tenido que evaluarlas con el fin de ver el progreso de cada alumno.

Todo ello ha permitido identificar áreas de mejora y proporcionar retroalimentación constructiva y personalizada, lo que ha sido crucial para el desarrollo académico de los propios alumnos. De este modo, la evaluación progresiva ha facilitado la detección temprana de dificultades, permitiendo la implementación de medidas correctivas y de apoyo adaptadas a las necesidades de cada alumno. Asimismo, la evaluación sumativa ha servido para medir el logro de los objetivos de aprendizaje al final de cada sesión, asegurando que los alumnos han alcanzado los conocimientos y habilidades esperados.

En definitiva, este sistema de evaluación ha beneficiado a los alumnos de manera significativa. Es más, este sistema ha permitido ajustar y mejorar la propuesta de innovación docente de manera dinámica, respondiendo de forma efectiva a los retos y oportunidades que han surgido durante el proceso educativo.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta propuesta de innovación docente han sido bastante positivos. Los alumnos han aprendido un vocabulario y unos conceptos gramaticales de una manera dinámica.

A lo largo de todo el proceso, se ha observado un notable incremento en el interés y la motivación de los alumnos por aprender. Por tanto, se ha mostrado que la lengua árabe puede usarse con fines comunicativos específicos. Todo esto, a su vez, ha facilitado una mejor comprensión y retención del material, haciendo que el conocimiento perdure más en el tiempo que con las metodologías tradicionales.

Este hecho se debe a que se ha fomentado un ambiente colaborativo en el aula, promoviendo el trabajo en equipo y el intercambio de ideas, lo que ha enriquecido aún más el proceso de aprendizaje. Por tanto, la combinación de diferentes metodologías vislumbra que el aprendizaje de la lengua árabe es más llevadero que si se sigue el sistema clásico basado en la traducción.

Teniendo en cuenta todo esto, el uso de la clase invertida ha permitido generar cierta independencia de los alumnos. Así, ellos mismos han podido ir autocompletando el aprendizaje, haciendo que el profesor se convierta en una guía que contribuya a continuar con el aprendizaje. Este hecho también ha sido muy motivador para los alumnos, ya que han sido conscientes de que la lengua puede usarse y son capaces de hacerlo solos. Esto es debido, a su vez, a que los alumnos han podido ir aprendiendo a su ritmo, adquiriendo un vocabulario y unos conceptos gramaticales de manera progresiva y práctica.

Por otro lado, con respecto a la gamificación, se ha observado que ha sido una metodología muy enriquecedora. Ha permitido desarrollar la creatividad de los alumnos, haciendo que la lengua se cuadre en este contexto. La creatividad permite dar rienda suelta a la imaginación haciendo que la lengua árabe fluya de una manera mucho más natural.

En lo que respecta a la evaluación, se puede decir que los alumnos han estado más relajados. El hecho de no tener un examen tradicional ha permitido que los alumnos se relajen y sigan sin dificultad las diferentes sesiones. Por tanto, esta atmósfera menos estresante ha fomentado un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo, donde los estudiantes se sienten más libres para participar, hacer preguntas y cometer errores sin el temor a ser penalizados severamente.

Con todo, esta propuesta de innovación docente muestra que la lengua árabe se puede estudiar desde las cuatro destrezas de la lengua. Esto hecho contribuye a que el aprendizaje sea más eficaz, promoviendo el interés de los alumnos y que los conocimientos no desaparezcan inmediatamente, sino que perduren en el tiempo.

5. CONCLUSIONES

La lengua árabe se puede estudiar desde múltiples puntos de vista. Es necesario que se adapte a los nuevos tiempos, incluyendo nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Esto implica la integración de nuevas metodologías que contribuyan a su desarrollo de una manera específica y fomenten el aprendizaje activo y la participación. Por tanto, los alumnos deben ser equipados con las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo globalizado y en constante cambio.

Tal como se vio al principio de este trabajo, la lengua árabe se ha estudiado desde la perspectiva de la traducción. No obstante, esta propuesta de innovación docente ha destacado el uso de diferentes actividades para integrar a todos los alumnos.

Por tanto, hay que tener en cuenta que los alumnos no son robots, sino personas. Por este motivo, hay que hacerlos partícipes del propio aprendizaje, promoviendo que vayan marcando un ritmo que integre las cuatro destrezas de la lengua. Así pues, la lengua no puede estudiarse de manera aislada, sino que debe ser un proceso integrador.

Por ello, este trabajo ha buscado integrarlo todo. Dicho de otro modo, ha promovido la creatividad de los propios alumnos, con el fin de favorecer la motivación. El hecho de desarrollar todo esto ha contribuido a que los alumnos se den cuenta de que la lengua árabe no es una lengua muerta, sino que es una lengua apta para fines comunicativos.

6. REFERENCIAS

- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. SM.
- Breen, M., y Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112
- Brown, H. A. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ª ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Cruz, M. D. L. O. B. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? [Comunicación en congreso] En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones= Servizo de Publicacións.
- García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.
- Gómez López, Y. y Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://hdl.handle.net/10334/4019>

- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 44-62). Routledge
- Kanninen, J., Lindgren, K., y de Ciencias Económicas, E. S. (2015). ¿Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE? Universidad de Turku (Finlandia). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/4drIOP3> (consultado el 25 de marzo de 2020).
- Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de <https://bit.ly/3Qy4fD4>
- Olaizola, A. (2014). La clase invertida: Usar las TIC para “dar vuelta” a la clase. [Comunicación en congreso] Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Universidad de Buenos Aires, 1-10.
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*, Pearson Longman.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*, Pearson Longman.
- Torres-Toukomidis, A., y Romero-Rodríguez, L. (2018) Aprender jugando. La gamificación en el aula. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y A. Torres. *Educación para los Nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. 61-72
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE NIZAR QABBANI Y LA MÚSICA: UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA PARA MEJORAR EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una propuesta de innovación docente para enseñar lengua árabe, al mismo tiempo que se incluye el componente cultural dentro del aula. Está dirigida a los alumnos de Idioma Moderno (Árabe I) y/o Idioma Moderno (Árabe II) de la Universidad de Málaga que cursan el Grado de Estudios Ingleses o el Doble Grado de Educación y Estudios Ingleses. Se han señalado estos dos cursos porque son continuación uno del otro y se puede usar tanto al final de Idioma Moderno (Árabe I) como al inicio de Idioma Moderno (Árabe II). Así pues, no se exige tanto un nivel alto de lengua árabe, sino más bien saber usar los recursos para mejorar su aprendizaje.

Generalmente, la lengua árabe se ha estudiado como si fuera una lengua muerta y no fuera apta para la comunicación. No obstante, a pesar de las dificultades que pueda llegar a plantear, si se despierta el interés de los alumnos y se usan los métodos adecuados, se puede llegar a aprender la lengua con fines comunicativos. Por ello, el componente cultural es fundamental para comprender la lengua, en tanto que los alumnos pueden observar su uso en un contexto determinado, comprobando que es una lengua apta para la comunicación.

Teniendo en cuenta esto, las hipótesis que se han planteado en este trabajo son: (1) la lengua árabe se puede estudiar como otra lengua extranjera, es decir, según el Marco Común Europeo de Referencia para las

Lenguas, ya que puede ser una lengua apta para comunicarnos; (2) el componente cultural es clave para el aprendizaje, ya que la lengua es transmisora de cultura y ofrece muchas ventajas a los alumnos para su total comprensión; y (3) el uso combinado de metodologías de aprendizaje contribuye a generar una motivación en los alumnos, así como también ofrece diferentes posibilidades para estudiar la lengua más allá de la propia traducción.

2. OBJETIVOS

Siguiendo estas hipótesis, se han establecido los siguientes objetivos generales: (1) comprobar el uso de la lengua árabe con fines comunicativos; (2) analizar el uso del componente cultura desde diferentes perspectivas en el aula; y (3) promover la motivación en los alumnos.

Como consecuencia los objetivos específicos son: (1) elaborar actividades en las que se desarrollen las cuatro destrezas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, es decir, comprensión lectora y auditiva y producción oral y escrita; (2) utilizar un poema del poeta sirio de Nizar Qabbani que se ha convertido en canción en el mundo árabe, con el fin de enseñar lengua a través de la literatura y la música; y (3) combinar diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje con el fin de promover el interés de los estudiantes, así como también la creatividad y una actitud positiva hacia la lengua.

Con todo, este trabajo busca crear puentes que favorezcan el aprendizaje de la lengua árabe. Por tanto, se pretende fomentar un entorno inclusivo y accesible, donde estudiantes de diversas procedencias puedan acceder a diferentes recursos de una manera fácil y adecuada. Así, no sólo se busca estudiar el componente lingüístico de forma aislada, sino también promover el desarrollo intercultural en el aula generando lazos entre los alumnos y la cultura árabe.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

En cuanto al material que se ha utilizado, cabe decir que se ha focalizado en el poema de Nizar Qabbani, *Kalimat (Palabras)*. Se ha

utilizado este poema porque ha sido interpretado por la cantante Majida al-Roumi y es una de las canciones más famosas del mundo árabe. De este modo, también se ha utilizado la canción a través del vídeo de YouTube para poder mostrársela a los alumnos. Además de esto, también se han usado imágenes que han ayudado a comprender el texto y la canción a través de su interpretación.

Con respecto a la metodología para enseñar el poema en la clase de lengua, se ha optado por combinar varios métodos que permitan cuadrar todo el material recabado para esta propuesta de innovación docente. Por todo ello, se han usado diferentes métodos que se han ido aplicando al desarrollo de las diferentes actividades. Asimismo, se han desechado métodos tradicionales, ya que se pretende crear un aprendizaje dinámico donde los alumnos puedan interactuar de una manera fluida.

Así, históricamente, la lengua árabe ha sido estudiada a través de métodos de traducción. El enfoque de gramática-traducción se ha consolidado como una metodología clásica en la enseñanza de idiomas. Durante los siglos XVIII y XIX, la enseñanza de una segunda lengua (L2) estaba muy influenciada por el latín, lo que resultó en un método que carecía del enfoque comunicativo que se aplica hoy en día (Cruz, 1999). Brown (1993) señala que esto provocó que la gramática se convirtiera en el principal objetivo del aprendizaje, a menudo utilizando traducciones descontextualizadas para enseñar reglas gramaticales.

Por todo ello, esta propuesta de innovación docente se ha centrado en dejar esta metodología a través y combinar diferentes métodos para mejorar la enseñanza de la lengua árabe. Se pretende así demostrar que la lengua árabe no puede estudiarse como una lengua muerta. En otras palabras, a pesar de las dificultades que pueda suponer estudiar árabe, se puede aprender de una manera comunicativa.

De este modo, uno de los métodos que se ha tenido en cuenta ha sido el método comunicativo. según Savignon (1983), Breen y Candlin (1980), y Widdowson (1978), a través de este método, se pretende disminuir el uso excesivo de metalenguaje y la corrección constante. Así pues, la interacción y la comunicación son fundamentales, por lo que se utilizan como un medio de expresión a través del significado. Teniendo en

cuenta todo esto, las actividades que se llevan a cabo fomentan una comunicación auténtica, empleando una variedad de tareas relevantes para cada alumno. Por tanto, se promueve la interacción en todo momento, sin caer en la constante corrección.

No obstante, este método se ha apoyado, en parte, en el método basado en tareas (*task-based language teaching*). Este método se centra en realizar actividades adaptadas a las necesidades de cada alumno. Esto implica que los alumnos deben llevar a cabo tareas en las que se presta atención a las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral), además de los aspectos lingüísticos necesarios para completar cada actividad. Este enfoque fomenta la competencia comunicativa al poner en práctica las habilidades esenciales de manera espontánea, natural y creativa. Asimismo, implica la identificación de diversas estructuras a través del uso comunicativo de la lengua que se está aprendiendo (Thornbury, 1999, p. 129).

Por tanto, esta metodología se ha combinado con el método colaborativo. Desde esta perspectiva, los alumnos trabajan en grupos diversos, donde cada integrante aporta sus conocimientos, habilidades y puntos de vista únicos. Esto genera un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y dinámico, beneficiando a todos los participantes (Mancuzo, 2020). Durante las sesiones, los alumnos realizan actividades en parejas y dinámicas de grupo completo para fomentar la colaboración en el aula. Como resultado, se obtienen múltiples beneficios, como la mejora del rendimiento académico y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes. Así, esta estrategia permite profundizar en los conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, así como aprender a trabajar en equipo y comunicarse de manera efectiva. Además, el método colaborativo fomenta la inclusión y la diversidad, creando un entorno donde todos los estudiantes pueden participar y contribuir, independientemente de su nivel académico o características individuales (Johnson y Johnson, 2021).

Por otro lado, esta propuesta de innovación docente se ha implementado con una metodología basada en la música para enriquecer el aprendizaje de la lengua árabe. Las canciones funcionan como un medio de comunicación universal, utilizando tonos y ritmos para transmitir

sentimientos que trascienden las emociones individuales. En este sentido, se ha reconocido que tanto el lenguaje verbal como la música presentan formas de expresión y comunicación similares. Por ello, la música se ha demostrado como una herramienta eficaz para la enseñanza de idiomas, ya que las canciones pueden narrar historias memorables y conmovedoras, así como reflejar sueños, ideales y recuerdos del pasado. Esto permite que las canciones se queden en la memoria de los estudiantes, facilitando la incorporación de nuevas palabras y expresiones (Rubio y García, 2016). Por tanto, esta metodología se ha adoptado para estimular las habilidades cognitivas y mejorar el aprendizaje de la lengua árabe de una manera más dinámica, lo que, a su vez, incrementa la motivación de los alumnos para estudiarla e integrarla. En otras palabras, el uso del poema no ha sido aislado, sino que se ha apoyado en el uso de la música con el fin de poder mejorar la comprensión y la integración de las estructuras gramaticales en el proceso.

Más allá de todo esto, también se usó el método de la clase invertida (*flipped classroom*). Este método se originó con dos profesores de química de secundaria, Jonathan Bergmann y Aaron Sams. Estos docentes comenzaron a grabar sus clases y crear presentaciones para estudiantes que no podían asistir. Pronto se dieron cuenta de que esto mejoraba el aprendizaje, por lo que decidieron aplicarlo de manera general. Así, comenzaron a utilizar las clases para actividades diversas, como debates, casos prácticos o trabajos grupales, en lugar de solo explicar teoría. Esto permitía realizar actividades previas a las clases presenciales, utilizando TIC para dedicar el aula a prácticas que refuercen los conocimientos de forma individual y grupal (Bergmann y Sams, 2014).

Como resultado, este método apoya todas las etapas del proceso de aprendizaje, alineándose con los objetivos educativos de adquirir conocimiento, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar. Los estudiantes y profesores colaboran de manera conjunta en el aula mediante actividades diseñadas para desarrollar habilidades complejas, detectar errores y corregirlos para aprender de ellos. Además, los alumnos tienen la oportunidad de estudiar el contenido de las clases en casa utilizando diferentes recursos, ajustándose a su propio ritmo de aprendizaje (García-Barrera, 2013). En consecuencia, esta metodología permite que los

docentes estén presentes durante la fase práctica del proceso educativo, que es crucial para el aprendizaje efectivo (Johnson & Renner, 2012). Por último, entre las ventajas de este modelo se destacan: (1) el profesor se aleja del proceso formativo; (2) se personaliza el aprendizaje, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo; (3) se favorece una metodología deductiva más eficaz que la inductiva; (4) ofrece una solución para alumnos que enfrentan dificultades, permitiéndoles progresar sin presiones; y (5) el alumno se convierte en el protagonista activo de su aprendizaje, abandonando el rol de víctima. En este sentido, la metodología no se limita a una enseñanza colectiva, sino que se adapta al ritmo de cada estudiante. Además, su implementación en el metaverso fomenta la interacción y proporciona una experiencia única en el aprendizaje de la lengua (Gómez López y Muñoz Donate, 2019).

Finalmente, también se han usado imágenes con el fin de fomentar la creatividad y el aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las imágenes asociadas con palabras en nuestra mente provocan una reacción emocional que estimula la comprensión (Arnold et al., 2000, p. 281). En cualquier caso, los medios visuales son un modo eficaz de transmitir información del vocabulario o expresiones que se pretenden enseñar, ya que la imagen activa un proceso mental de significados al generar una realidad determinada, permitiendo la necesidad de su interpretación. Por tanto, esta técnica permite la memorización y la comprensión de los diferentes elementos constitutivos del poema, de manera que los alumnos pueden entender mejor las similitudes de interpretación que se dan en ciertas expresiones en lengua árabe, por lo que pueden desarrollar una perspectiva más general sobre el vocabulario que están adquiriendo (Detry, 2006, pp. 661-672). Dicho de otro modo, las imágenes mentales son representaciones análogas de la información espacial o continua, por lo que guardan cierta analogía con lo que representan. De este modo, nuestra mente produce operaciones cognitivas que facilitan la comprensión de los diferentes contextos, de manera que establecemos relaciones entre la información nueva que se va adquiriendo y el conocimiento previo con el fin de maximizar el aprendizaje (Rodríguez, 1998, pp. 65-69).

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Este trabajo busca introducir el componente cultural en la clase de lengua árabe a través de la literatura. Para ello, se ha dividido en varias sesiones de una hora y media aproximadamente, donde los alumnos estudiarán lengua desde la literatura. De este modo, se ha usado un poema de Nizar Qabbani. Por tanto, los alumnos no sólo analizarán la parte lingüística, sino también al autor y el componente cultural, mostrando una visión holística de la propia lengua árabe. Con el fin de sacarle el mejor rendimiento posible a esta propuesta de innovación docente, se han aplicado de manera exhaustiva los métodos explicados en la sección anterior.

4.1. DESARROLLO PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

4.1.1. Primera sesión: Actividad inicial

La primera sesión es una toma de contacto. En primer lugar, se reproduce la canción de la cantante Majida al-Roumi, *Kalimat (Palabras)*. Tras escucharla los alumnos deben indicar su apreciación respecto a la canción, así como también indicar si han comprendido o no parte de la letra. Para ello, los alumnos se organizan por parejas y deben comentar lo que han oído en la canción.

Una vez hecho esto, se reproduce otra vez la canción, pero esta vez se utiliza el videoclip. El objetivo es que los alumnos identifiquen la historia a través de las propias imágenes que aparecen en el video. De este modo, por parejas, deben ser capaces de narrar que ocurre de una manera fluida, utilizando sus propias palabras en lengua árabe. Por tanto, se está mejorando la producción y la comprensión oral dentro del aula.

A continuación, se les hace la siguiente pregunta: ¿qué es el amor? Los alumnos deben aportar una definición personal sobre el amor. Esta definición deben escribirla de manera individual, para posteriormente poder compartirla con sus compañeros. El objetivo de esta actividad es generar un debate sobre los significados del amor.

Finalmente, se les pregunta si conocen a la cantante y al autor de la letra de la canción. Como la mayoría no lo saben, se les pide que hagan una

tarea de investigación para poder ponerla en práctica en la siguiente sesión. Esta tarea deben realizarla en grupo para poder presentarla posteriormente a sus compañeros. Los grupos deben ser reducidos, es decir, no más de cuatro personas.

4.1.2. Segunda sesión: Contextualización de Nizar Qabbani y Majida al-Roumi

Durante esta sesión, los alumnos deben exponer la investigación que han realizado previamente. Cada grupo, debe contar lo que ha aprendido sobre Nizar Qabbani y Majida al-Roumi. Deben hacerlo en lengua árabe, en la medida de lo posible. Asimismo, deben utilizar un vocabulario sencillo que se adecúe al nivel de la clase en la que están.

Teniendo en cuenta esto, deben expresar que Nizar Qabbani es un poeta nacido en Damasco y que una de sus obras más destacadas es *Kitab al-Hubb (El libro del amor)*. Respecto a Majida al-Roumi, deben indicar que es una cantante libanesa que grabó la canción en 1991. Por tanto, no hace falta que profundicen, sino que pongan en marcha diferentes conocimientos a través de estos dos personajes.

La exposición es oral. No obstante, se les pide un papel en el que incorporen los datos utilizados, así como las fuentes que han empleado para realizar el trabajo. En este sentido, el profesor debe recoger todos estos datos para posteriormente evaluarlos.

Por tanto, se ha utilizado la metodología de la clase invertida, en tanto que los alumnos han tenido que hacer una labor previa de investigación. En otras palabras, el conocimiento se ha construido entre toda la clase. Por ello, el profesor se ha convertido en una guía que ha ido dirigiendo las exposiciones con el fin de sacar una idea clara sobre quiénes son estos dos personajes.

Con todo, el objetivo de esta sesión ha sido mejorar la producción oral en lengua árabe, haciendo que los alumnos sean capaces de reproducir una serie de ideas sobre un tema complejo de manera ordenada. Por otro lado, esta sesión también ha servido para poner en práctica conocimientos previos, de manera que los alumnos deben ser capaces de utilizar todo lo que han ido aprendiendo durante el curso.

4.1.3. Tercera sesión: Análisis del vocabulario del poema

Durante esta sesión, se produce un análisis del vocabulario que los alumnos no conocen del poema. Lejos de traducirlo, se opta por formas más dinámicas para que los alumnos aprendan el vocabulario más allá de la traducción.

En primer lugar, se vuelve a reproducir la canción *Kalimat (Palabras)*. Esta vez los alumnos deben realizar una lista de las palabras que reconocen. Una vez hecha, los alumnos se agrupan por parejas y deben comparar la lista de palabras que han identificado. Tras realizar esta comparación, se hace una puesta en común y se expone en clase las palabras que ya son conocidas para ello. Esta actividad ofrece una ventaja para el profesor, en tanto que conoce las necesidades de los propios alumnos.

A continuación, se procede a entregar tarjetas con diferentes dibujos. Estos dibujos están relacionados con el vocabulario que van a encontrar en el poema. Esta actividad se realiza por parejas y los alumnos deben identificar los dibujos y tratar de buscar una palabra o expresión que encaje con el significado del poema. Una vez hecho esto, se hace una puesta en común para ver si los alumnos han comprendido bien las palabras. No obstante, si existe alguna palabra desconocida por los alumnos, ésta será aportada por el profesor.

En cualquier caso, al final de la clase, se les pide a los alumnos que entreguen una copia de la lista con las palabras que han identificado al principio de la sesión, así como también con las que han aprendido a lo largo de este proceso. Esta lista será analizada minuciosamente por el profesor para poder evaluarla posteriormente.

El objetivo de esta sesión es poder analizar el vocabulario de una manera visual, haciendo que los alumnos sean los que vayan construyendo poco a poco su vocabulario. Para ello, se ha seguido con el método colaborativo y método comunicativo, así como también con la clase invertida, en tanto que han ido aprovechando todo lo que han ido adquiriendo en sesiones anteriores. Todo ello ha promovido una mejora de la comprensión oral en lengua árabe, haciendo que los alumnos presten atención detenidamente al propio vídeo.

4.1.4. Cuarta sesión: lectura del poema

Los alumnos deben recuperar todo el conocimiento aprendido en sesiones anteriores. Esto se debe a que los alumnos van a utilizar todo el conocimiento y lo van a poner en práctica de una manera dinámica.

En primer lugar, se vuelve a reproducir el vídeo de la canción *Kalimat (Palabras)*. Este hecho permite refrescar conocimientos y hacer que la melodía cale en el imaginario de los alumnos. Así, los alumnos identifican todo lo aprendido y lo incorporan en caso de duda.

A continuación, se les entrega el texto con el poema. Se vuelve a reproducir una vez más el vídeo para que los alumnos sigan la melodía y entonación del poema. Una vez hecho esto, los alumnos deben leer en voz alta el poema. De este modo, la música contribuye a que los alumnos cojan el ritmo y la entonación de la lengua árabe, así como también sean capaces de identificar el texto sin vocales.

Luego, se ponen a los alumnos por pareja y se les pide que resuman el texto para poder hacer una puesta en común. Cada pareja debe contar lo que ocurre en el poema, pero esta vez teniendo certeza de lo que está escrito. De este modo, se observa si los alumnos han comprendido o no el poema en su totalidad. Finalmente, el profesor recogerá los resúmenes para evaluarlos posteriormente.

Con todo, el objetivo de esta sesión es mejorar la comprensión lectora en lengua árabe. Hay que tener en cuenta que en niveles iniciales es más compleja, en tanto que los alumnos deben acostumbrarse al alifato, así como también a leer sin vocales. No obstante, el uso de una metodología basada en la música les ayuda a leer bien en lengua árabe y a mejorar la comprensión lectora, en tanto que los alumnos saben lo que están leyendo.

4.1.5. Quinta sesión: ¿Qué ocurre después?

Esta sesión es el culmen de la propuesta de innovación docente. Los alumnos deben recuperar todo lo aprendido en las sesiones anteriores. Por tanto, puede decirse que es un resumen, en el que se ponen en práctica todos los conocimientos en lengua árabe.

En primer lugar, se vuelve a reproducir la canción a modo de repaso. Posteriormente, se procede a pedirlo a los alumnos que realicen una producción escrita. Esta producción escrita debe indicar qué pasaría después del poema. Por ello, se les pide creatividad e imaginación a la hora de escribir, así como también que utilicen todo lo que se ha ido viendo en las sesiones anteriores.

Tras realizar la actividad, se pone a los alumnos por parejas para que se narren la historia que ha creado cada uno. Este hecho permite que los alumnos estén atentos a sus compañeros y puedan comparar lo que han ido aprendiendo. Asimismo, mientras el alumno lee a su compañero, éste debe apuntar los fallos que haya podido tener en la redacción para poder luego comentárselos y tratar de corregirlos. Por último, una vez corregidos los posibles fallos se hace una puesta en común para ver cómo ha evolucionado toda la propuesta de innovación docente. Por ello, el profesor recogerá las redacciones, así como también las correcciones propuestas.

El objetivo de esta sesión es poner en práctica todo lo visto anteriormente y concluir el aprendizaje. Asimismo, se busca mejorar la producción escrita en lengua árabe. Por este motivo, esta sesión concluye con la puesta en práctica de las cuatro destrezas de la lengua, haciendo que su estudio sea apto para la comunicación.

4.2. EVALUACIÓN PROPUESTA INNOVACIÓN DOCENTE

La evaluación de esta propuesta de innovación docente es continua y sumativa. Las sesiones se han ido evaluando de manera continuado, observando si los alumnos han ido asimilando los conocimientos. Asimismo, como se ha podido comprobar, en las sesiones los alumnos han ido entregando cosas al profesor. Esto ha permitido evaluar a los alumnos de una manera continuado.

Del mismo modo, se ha incluido una evaluación de la participación activa en la clase. En otras palabras, al ser el profesor un guía, como tal ha ido analizando las reacciones de los alumnos, así como también su implicación dentro del proceso. Este hecho ha permitido observar tanto la predisposición a aprender como la adquisición del vocabulario.

Además de esto, también se ha podido apreciar el desarrollo de los conocimientos previos.

Como consecuencia, gracias a este tipo de evaluación, se ha ido desarrollando un constante progreso de los estudiantes durante las clases, permitiendo ajustar y mejorar la metodología de enseñanza en tiempo real. Todo ello ha permitido verificar el grado de comprensión y aplicación de los contenidos por parte de los alumnos, así como también identificar áreas de mejora y reforzar los puntos débiles. Por tanto, se ha proporcionado una visión integral del rendimiento y desarrollo de los estudiantes a lo largo del proceso de innovación docente.

En definitiva, la evaluación sumativa ha ofrecido una perspectiva global del desempeño de los alumnos al finalizar cada sesión, permitiendo medir de manera más estructurada los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas. En este sentido, se ha tenido en cuenta tanto los avances diarios como los logros a largo plazo, proporcionando así una comprensión holística del crecimiento académico y personal de cada alumno. Por otro lado, la evaluación continua ha permitido una retroalimentación inmediata y constructiva, ayudando a los alumnos a mejorar y a autorregular su proceso de aprendizaje de la lengua árabe. De este modo, el profesor ha adaptado, en la medida de lo posible, las diferentes metodologías de la enseñanza en función de las necesidades individuales y grupales, promoviendo un ambiente de aprendizaje adaptativo y centrado en los propios alumnos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, puede decirse que los alumnos han desarrollado las cuatro destrezas de la lengua, recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este contexto, se ha desarrollado tanto la comprensión escrita y oral como la producción escrita y oral. Por tanto, los alumnos han sido capaces de aprender la lengua árabe más allá de la traducción, mostrando que es una lengua apta para la comunicación. Así, tanto el método colaborativo como el método comunicativo han contribuido a que la lengua pueda usarse de una manera

directa y eficaz, mostrando a los alumnos que son capaces de comunicarse entre ellos en lengua árabe sin ningún tipo de problema.

Por otro lado, se ha conseguido añadir el componente cultural en el aula de lengua. Integrar aspectos culturales en la enseñanza de lenguas no solo amplía el horizonte lingüístico de los alumnos, sino que también les proporciona una comprensión más profunda y contextualizada de la propia lengua que están aprendiendo. Por tanto, los alumnos han sido capaces de adquirir competencias comunicativas, así como también han desarrollado una apreciación más rica y matizada de la cultura árabe. Todo ello ha contribuido a que los alumnos vivan una experiencia de aprendizaje más inmersiva y conectada con la realidad cultural de la lengua árabe. Por este motivo, se ha suscitado, a su vez, mayor motivación y entusiasmo, ya que los alumnos han encontrado un sentido más profundo y personal en su estudio, lo que ha fomentado una mayor participación y compromiso.

En este contexto, gracias a la metodología de la clase invertida, los alumnos han aprendido quién es Nizar Qabbani y Majida al-Roumi, en tanto que se ha favorecido la labor de investigación. Todo ello, ha permitido que cada alumno aprenda a su propio ritmo, de manera que el aprendizaje ha sido pleno y adaptado a todos los alumnos. Dicho de otro modo, la flexibilidad ha sido crucial para atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, garantizando que todos puedan asimilar el contenido de manera efectiva y personalizada. Por todo ello, cabe decir que se ha creado un entorno de aprendizaje adaptable y centrado en el alumno que ha permitido que cada estudiante aprenda de manera personalizada y efectiva, logrando un aprendizaje integral y enriquecedor.

Más allá de todo esto, el uso de la música ha sido muy enriquecedor y efectivo para mejorar la pronunciación y la lectura en lengua árabe. Integrar la música en el aprendizaje de la lengua árabe ha permitido a los alumnos acercarse a la propia lengua de una manera más natural y agradable, haciendo que el proceso de adquisición lingüística sea más dinámico y entretenido. La música facilita la repetición de sonidos y palabras de manera rítmica, lo que ayuda a los alumnos a internalizar los patrones fonéticos de la lengua árabe, de manera que han sido capaces de reforzar la memoria auditiva y la precisión en la producción de sonidos. Por ello,

podemos ver que al final del proceso, han desarrollado una mejor entonación y ritmo en el habla. No obstante, no sólo se ha mejorado la pronunciación y la entonación, sino que también han sido capaces ampliar su vocabulario y desarrollar una comprensión más profunda del uso de la lengua en un contexto cultural y emocional real. En otras palabras, se ha creado una conexión emocional y cultural a través de la música.

Finalmente, en relación con esto, el uso del vocabulario en relación al poema y los dibujos ha sido también muy efectivo, en tanto que la imagen ha permitido asociar palabras más allá de una lista de vocabulario traducido. Esto se debe a que, al vincular palabras y frases con imágenes específicas, los alumnos pueden formar asociaciones mentales más fuertes y duraderas. De hecho, se ha comprobado en la redacción final donde los alumnos han sido capaces de usar el vocabulario estudiado de una manera eficaz y sin problemas. De este modo, los alumnos han podido usar el vocabulario en un contexto específico, lo que mejora su comprensión del significado y el uso adecuado del vocabulario; de manera que se ha promovido el pensamiento crítico y creativo, es decir, al ser el aprendizaje más atractivo, se ha podido estimular a los alumnos para conseguir una mejora en la adquisición del vocabulario.

5. CONCLUSIONES

Para empezar, el uso de metodologías alternativas favorece una mejor adquisición de la lengua árabe. Esto se debe a que el alumno se siente parte del proceso en todo momento y tiene la posibilidad de aprender en un ambiente colaborativo y participativo. Así pues, se ha colocado al alumno en el centro del proceso, transformándolo de un receptor pasivo de información a un participante activo.

Todo ello ha despertado interés y motivación en la adquisición de la lengua árabe. Tras finalizar esta propuesta de innovación docente, los alumnos se han sentido capaces de usar todas las herramientas para poder comunicarse de una manera eficaz. En este sentido, se ha logrado también romper el miedo y los tabúes respecto al estudio de la lengua árabe, de manera que los alumnos han ganado confianza para practicar el árabe sin temor a equivocarse, lo que ha sido crucial para su progreso lingüístico. Este hecho se debe a que han comprobado que el estudio de

la lengua árabe es accesible y puede ser aprendido de manera efectiva con las estrategias adecuadas.

Por todo ello, no sólo se ha conseguido que los alumnos aprendan la lengua árabe, sino también se ha fomentado la creatividad. Los alumnos han podido explorar, a través de un poema, una manifestación artística árabe, lo cual ha contribuido a una mejor adquisición de la lengua. Como consecuencia, se ha promovido la flexibilidad cognitiva y la capacidad de adaptación de los propios alumnos.

Con todo, esta propuesta de innovación docente ha perseguido demostrar que el estudio de la lengua árabe puede tener muchos enfoques y no debe tratarse como una lengua muerta. Es bien sabido que su aprendizaje no es fácil, pero tampoco imposible. Por esta razón, este trabajo, a través del desarrollo de estas actividades, quiere demostrar que se puede aprender lengua árabe, así como también añadir conceptos culturales dentro de la enseñanza de la lengua. Pues, la cultura es una parte intrínseca de la lengua que, si se separa, queda totalmente aislada.

7. REFERENCIAS

- Arab in focus (n. d.). Kalimat – Nizar Qabbani (قباڤي نزار – كلمات). Alif: Arabic Language in Focus. Recuperado el 17 de julio de 2024, de <https://bit.ly/3LRP7O0>
- Arnold, J. et al. 2000. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. SM.
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Brown, H. A. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ª ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Cruz, M. D. L. O. B. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? [Comunicación en congreso] In *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones= Servizo de Publicacións.

- Detry, F. (2006). El papel de la imagen en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas: Pistas metodológicas para la clase de LE. In *Linguistique plurielle*: Valencia. 25, 26 et 27 Octobre 2006 (pp. 661-672). Departamento de Lingüística Aplicada.
- Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://hdl.handle.net/10334/4019>
- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Instituto Cervantes. Recuperado el 18 de junio de 2021, de <https://bit.ly/4b51FN9>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 44-62). Routledge.
- Johnson, L.W., y Renner, J.D. (2012). Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course. Tesis doctoral inédita. University of Louisville, Kentucky. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://bit.ly/2kwrNel>
- Juan Rubio, A. D., & García Conesa, I. M. (2016). Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria.
- Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de <https://bit.ly/3Qy4fD4>
- Rodríguez, E. V. (1998). El poder de la imagen en el aprendizaje de segundas lenguas. *Folios*, (8), 65-69.
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Thornbury, S.(1999). *How to teach grammar*, Pearson Longman.
- Thornbury, S.(2002). *How to teach vocabulary*, Pearson Longman.
- Twin Flame Film [Nombre de usuario en Youtube]. (2010). الرومي ماجدة / كلمات [vídeo]. Youtube. <https://bit.ly/3yorkCe>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

MODELOS DE LENGUAJE Y ELE. USO DE LOS ADJETIVOS

M.^a VICTORIA CANTERO ROMERO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Los avances científicos y tecnológicos han transformado profundamente nuestras metodologías de enseñanza a lo largo de las últimas décadas, y la inteligencia artificial (IA) no es una excepción. La irrupción de la IA en el ámbito educativo está destinada a provocar un cambio significativo en la forma en que concebimos la docencia, particularmente con la integración de modelos de lenguaje avanzados, conocidos en inglés como Large Language Models (LLM). Esta investigación se sitúa precisamente en este contexto, centrándose en el potencial que estos modelos de lenguaje ofrecen para la enseñanza de lenguas, y en particular, en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Los modelos de lenguaje, impulsados por algoritmos de aprendizaje automático, han ganado popularidad debido a su capacidad para generar textos coherentes y contextualmente relevantes, lo que los convierte en herramientas útiles para una amplia gama de aplicaciones. En el ámbito educativo, su potencial es aún más prometedor. Ejemplos como ChatGPT, lanzado en 2022, han demostrado que estos modelos pueden ser adoptados por millones de usuarios en todo el mundo, no solo como asistentes de escritura o conversación, sino como herramientas pedagógicas que pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este estudio, nos proponemos explorar de manera rigurosa cómo los modelos de lenguaje pueden integrarse en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nos interesa evaluar si los textos generados por estas inteligencias artificiales pueden ser útiles en la creación de actividades didácticas, y cómo podrían influir en la eficacia de la

enseñanza. Para ello, introducimos el término PLNELE (Procesamiento de Lenguaje Natural para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), que sintetiza nuestro enfoque en la intersección entre el procesamiento del lenguaje natural y la didáctica del español. A través de este concepto, buscamos aportar una nueva perspectiva en la investigación educativa, explorando las posibilidades que ofrecen los LLM para la enseñanza del español a hablantes no nativos, con el objetivo de mejorar la experiencia de aprendizaje y potenciar la adquisición de la lengua en contextos multiculturales y multilingües.

En este estudio, nos proponemos realizar un análisis exhaustivo de los adjetivos empleados por los modelos de lenguaje en textos generados específicamente para la comprensión lectora de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en distintos niveles de competencia. Estos niveles serán evaluados y categorizados de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que establece directrices claras y precisas para la enseñanza del español a hablantes no nativos, asegurando una progresión adecuada en el dominio de la lengua.

La selección de textos de comprensión lectora es una tarea crucial en el proceso educativo, ya que el éxito de la actividad depende en gran medida de que el material esté adecuadamente adaptado al nivel de competencia de los estudiantes. Un texto que no ha sido adaptado o que no ha sido cuidadosamente revisado por el docente puede presentar un desafío excesivo para los alumnos, lo que podría dificultar tanto la comprensión como el aprendizaje. En estos casos, el uso de textos inapropiados podría desmotivar a los estudiantes, generando frustración y, en última instancia, entorpeciendo su progreso en el aprendizaje del español.

La adaptación de textos es, sin embargo, una tarea que puede resultar tediosa y demandante para los docentes, especialmente cuando se trata de ajustar los niveles de complejidad léxica y gramatical para un grupo heterogéneo de estudiantes. Es en este contexto donde los modelos de lenguaje pueden ofrecer una valiosa ayuda. Estos modelos tienen la capacidad de generar textos adaptados a diferentes niveles de competencia lingüística de manera rápida y eficiente.

Sin embargo, lo anteriormente comentado puede suponer una carga adicional para el docente, que se ve obligado a revisar y corregir todos los

textos generados. Este proceso puede convertirse en un trabajo tedioso, lo que pone de manifiesto la necesidad de herramientas que no solo generen contenido, sino que lo hagan de manera precisa y adecuada a los niveles de los estudiantes. Por esta razón, el presente estudio se centrará en analizar si los adjetivos utilizados en los textos generados por los modelos de lenguaje son adecuados para los niveles específicos de aprendizaje, y si, en consecuencia, se puede facilitar el trabajo docente mediante el uso de estas tecnologías. A través de este análisis, se busca determinar la viabilidad de los modelos de lenguaje como herramientas que no solo automaticen la generación de textos, sino que también reduzcan la carga de trabajo del docente, garantizando al mismo tiempo la calidad y la adecuación del material didáctico.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este estudio relacionado con el uso de adjetivos en textos generados por modelos de lenguaje en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) son los siguientes:

El primero de los objetivos sería verificar la correcta utilización de los adjetivos por parte de los modelos de lenguaje en función de los niveles de competencia de español, desde A1 hasta B2. Este objetivo implica analizar si los adjetivos empleados en los textos generados son adecuados en términos de complejidad y precisión para cada nivel de competencia, conforme a las directrices establecidas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se busca asegurar que los adjetivos seleccionados corresponden a las expectativas pedagógicas y facilitan la comprensión y el aprendizaje en cada nivel.

El segundo objetivo de este estudio se trata de evaluar la viabilidad y adecuación de los modelos de lenguaje como herramientas educativas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Este objetivo pretende explorar cómo los modelos de lenguaje pueden ser integrados de manera efectiva en el aula, mejorando la enseñanza y motivando a los estudiantes mediante la generación de materiales que sean adecuados y relevantes para sus niveles de aprendizaje. Además, se busca determinar si el uso de estos modelos facilita un enfoque de enseñanza más interactivo y personalizado.

En el tercer objetivo trataremos de identificar el modelo de lenguaje que realiza la mejor selección de adjetivos para la creación de textos educativos en ELE. Este objetivo se centra en comparar varios modelos de lenguaje, evaluando específicamente la adecuación y precisión de los adjetivos utilizados en los textos generados. La comparación permitirá determinar cuál de los modelos ofrece la mejor alineación con las necesidades pedagógicas y con los niveles establecidos por el Instituto Cervantes.

El cuarto y último objetivo consiste en analizar detalladamente los resultados obtenidos en las pruebas y evaluaciones realizadas. Este análisis tiene como propósito identificar la correspondencia entre los adjetivos utilizados en los textos generados por los modelos de lenguaje y los niveles del Plan Curricular del Instituto Cervantes. A través de este análisis, se busca comprender mejor el potencial de los modelos de lenguaje en la educación y ofrecer recomendaciones fundamentadas para su uso efectivo en la enseñanza del español como lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestro estudio, nos hemos basado en la clasificación de los adjetivos que podemos encontrar en el Plan Curricular del Instituto Cervantes de 2006.

Asimismo, se han analizado dos modelos de lenguaje distintos. Por un lado, ChatGPT y por otro, LLaMa.

Por último, a la hora de trabajar con modelos de lenguaje, es importante la entrada o *prompt* que utilicemos, es por ello que hemos prestado una atención especial a este aspecto ya que dependerá del mismo la respuesta que el modelo nos pueda proporcionar.

3.1. CLASIFICACIÓN DE LOS ADJETIVOS SEGÚN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

El análisis de los textos generados por los modelos de lenguaje se fundamenta en una detallada clasificación de los adjetivos, de acuerdo con los niveles de competencia lingüística establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006). Este enfoque nos permite evaluar la adecuación y precisión con las que estos modelos emplean los adjetivos

en los textos generados para estudiantes de español como lengua extranjera, desde los niveles más básicos (A1) hasta los más avanzados (C2).

En los niveles A1 y A2, el análisis se centrará en los aspectos fundamentales del uso de los adjetivos calificativos y relacionales. Para los estudiantes de nivel A1, se examinará cómo los modelos emplean los adjetivos calificativos en su función de complemento del nombre y atributo, asegurando que estos se utilicen correctamente en oraciones simples, como "el chico guapo" o "el chico es guapo". Además, se evaluará la incompatibilidad de los adjetivos calificativos con posesivos, garantizando que se eviten construcciones incorrectas como "mi guapo". Los adjetivos relacionales, particularmente los gentilicios más comunes como "español", "francés", y "japonés", también serán objeto de análisis para verificar su uso adecuado.

Para los estudiantes de nivel A2, se ampliará el análisis de los adjetivos calificativos para incluir la oposición de polaridad, es decir, cómo los modelos manejan los grados extremos de una cualidad, como en las parejas de adjetivos "bonito – feo" o "bueno – malo". En cuanto al género de los adjetivos, se estudiará la correcta formación del masculino y femenino, especialmente en adjetivos con terminaciones específicas como "-o" para masculino y "-a" para femenino, y en gentilicios que presentan variación de género, como "español / española". El plural de los adjetivos, ya sea en aquellos terminados en vocal (-s) o en consonante (-es), será revisado para asegurar que los modelos generen formas plurales correctas como "altos" o "fáciles". Además, la posición postnominal de los adjetivos será evaluada, especialmente en contextos donde su función es especificativa o restrictiva, como en "un chico guapo". Se prestará atención al uso de grados del adjetivo, analizando cómo los modelos generan comparativos de superioridad, igualdad e inferioridad, así como superlativos absolutos, que son cruciales para expresar matices de significado desde los primeros niveles de aprendizaje.

En los niveles intermedios B1 y B2, el análisis se profundizará en la capacidad de los modelos para manejar adjetivos más complejos. En B1, se evaluará la habilidad de los modelos para aplicar la prefijación en adjetivos evaluativos o valorativos, como en "agradable / desagradable". Para el nivel B2, se ampliará el enfoque a los adjetivos de color

aproximativos, como "rojizo" o "grisáceo", y su uso en funciones predicativas, como en "Ana llegó sudorosa". Además, se analizarán las restricciones léxico-sintácticas asociadas con los adjetivos relacionales, especialmente en construcciones que no admiten cuantificación o posición prenominal, como "los cuidados maternos". La correcta aplicación de la apócope en adjetivos como "buen", "mal", o "gran", será revisada para asegurar que los modelos respeten las reglas gramaticales del español. También se examinará la capacidad de los modelos para manejar la anteposición de adjetivos con valor enfático o los cambios de significado que surgen de la posición del adjetivo, como en "un viejo amigo" versus "un amigo viejo". La precisión en el uso de grados comparativos y superlativos, tanto en formas regulares como irregulares, será un aspecto clave en este nivel.

Para los niveles avanzados C1 y C2, el análisis se enfocará en la generación de adjetivos compuestos y sintagmáticos, especialmente en adjetivos de color como "verde botella" o "rojiblanco". También se estudiará el uso del adjetivo relativo posesivo "cuyo", asegurando la concordancia correcta con lo poseído y no con el antecedente, como en "la chica cuyos padres viven al lado nuestro". En C2, se prestará especial atención a la capacidad de los modelos para manejar gentilicios poco frecuentes y adjetivos relacionales complejos, como "pucelana" o "tinerfeño". Además, se analizará cómo los modelos reflejan las tendencias regionales, como la creación de formas masculinas en adjetivos que no tienen marca de género en el español estándar. La posición del adjetivo será examinada en contextos literarios y estilísticos, así como en combinaciones casi fijas como "pleno apogeo" o "altas instancias". Finalmente, se evaluará la competencia de los modelos en la adverbialización de adjetivos, especialmente en estructuras comúnmente usadas en Hispanoamérica, como "Viste lindo" o "Escribe bonito".

3.2. MODELOS DE LENGUAJE ANALIZADOS: CHATGPT Y LLAMA

En este estudio hemos seleccionado dos modelos de lenguaje distintos. En primer lugar, ChatGPT, desarrollado por OpenAI, en su versión GPT 3.5. Este modelo lo hemos seleccionado por su accesibilidad, ya que se puede utilizar sin necesidad de realizar ninguna descarga.

Asimismo, su popularidad ha sido motivo de su elección, ya que en abril de 2024 contaba con 180.5 millones de usuarios activos (Silverio, 2024)

Por otro lado, se ha analizado el modelo LLaMa, desarrollado por Meta AI, en su versión 3.1.8b. Este modelo se ha seleccionado puesto que se encuentra en abierto, además de contar con una capacidad más efectiva para analizar el lenguaje utilizando menos parámetros.

Ambos modelos producen textos comparables a los elaborados por personas y funcionan mediante el algoritmo *Transformer*, que utiliza mecanismos de autoatención para generar lenguaje.

3.3. PROMPT O ENTRADA UTILIZADA

Al trabajar con modelos de lenguaje, es crucial seleccionar un *prompt* adecuado para garantizar que el modelo nos proporcione la mejor respuesta posible. Como señala Giray (2023), un *prompt* es "una instrucción o consulta específica para guiar su comportamiento y generar los resultados deseados". Además, Giray (2023) destaca la importancia de incluir ciertos elementos en el *prompt*: una instrucción clara, un contexto con información adicional, la pregunta que queremos formular, y el tipo de respuesta que esperamos obtener.

En cuanto a los *prompts* dirigidos al ámbito educativo, Morales-Chan (2023) sugiere varias recomendaciones: definir claramente los objetivos, proporcionar un contexto suficiente, enumerar los requisitos necesarios, solicitar al modelo que asuma un rol o profesión específicos, utilizar un lenguaje técnico y especializado, y probar distintos tipos de preguntas para obtener los mejores resultados.

En este caso, el *prompt* utilizado sería el siguiente: "Eres un profesor de español como lengua extranjera y vas a realizar un texto descriptivo para analizar la comprensión lectora en estudiantes de nivel XX." Esta entrada sería la misma para todos los niveles de español y para ambos modelos de lenguaje. Con este *prompt* le hemos proporcionado al modelo un rol específico, un objetivo claro (estudiantes de español como lengua extranjera de un determinado nivel), texto para comprensión lectora, y contexto al añadirle información sobre el tipo de texto (descriptivo).

4. RESULTADOS

A continuación, vamos a mostrar las respuestas obtenidas de los modelos del lenguaje por niveles y un análisis de los adjetivos aparecidos en dichas respuestas. Recordamos que hemos hablado del *prompt* utilizado en el apartado anterior.

En primer lugar, en el nivel A1 hemos recibido las siguientes respuestas.

FIGURA 1. *En el modelo ChatGPT*

¡Claro! Aquí tienes un texto descriptivo para analizar la comprensión escrita en estudiantes de nivel A1:

En la ciudad de Madrid, capital de España, hay un parque muy bonito llamado El Retiro. Este parque es grande y tiene muchas áreas verdes con árboles, flores y fuentes. En El Retiro, las personas pueden caminar, correr, montar en bicicleta o simplemente sentarse a descansar y disfrutar del aire fresco. También hay un lago donde se pueden alquilar barcas para remar y alimentar a los patos que nadan en el agua. Además, en este parque hay varios monumentos y esculturas interesantes para admirar.

Muchas personas visitan El Retiro para relajarse, hacer ejercicio o pasar tiempo con amigos y familiares.

Fuente: OpenAI

FIGURA 2. *LlaMa nos da la siguiente respuesta*

¡Excelente tarea! Aquí te dejo un texto descriptivo para analizar la comprensión escrita en estudiantes de nivel A1:

"La playa de Marbella es un lugar hermoso. Hay muchas personas que van allí a disfrutar del sol y del mar. Los niños corren y juegan en la arena, mientras que los adultos se relajan en sus tumbonas. Hay un gran olivo en el centro de la playa, que es muy emblemático. Los pescadores van a la playa todos los días a pescar. Hay también una tienda de helados cerca de la playa, donde puedes comprar un helado delicioso. La playa es un lugar perfecto para tener una buena mañana o una tarde relajante."

Fuente: MetaAI

En el nivel A1, observamos que ambos modelos utilizan adjetivos simples, sin embargo, GPT utiliza adjetivos como "grande", que quedarían clasificados según el PCIC en el nivel A2, ya que se trataría de un adjetivo

terminado en -e. Asimismo, observamos que LLaMa, antepone el adjetivo utilizando “gran olivo”, este uso sería adecuado para un nivel B1.

Con respecto al nivel A2, encontramos las siguientes respuestas.

FIGURA 3. ChatGPT

¡Por supuesto! Aquí tienes un texto descriptivo para niveles A2:

En la ciudad de Madrid, la capital de España, hay un parque muy bonito que se llama El Retiro. Este parque es muy grande y tiene muchas cosas interesantes para hacer. Cuando entras en El Retiro, lo primero que ves es un lago con barcas donde la gente puede remar y disfrutar del agua. A lo largo del parque, hay muchas fuentes y estatuas muy antiguas que cuentan historias de la ciudad. También puedes ver jardines con flores de muchos colores y árboles altos que dan sombra en los días calurosos.

En El Retiro, la gente suele hacer ejercicio, pasear o simplemente sentarse en un banco a descansar. Los domingos, es un lugar muy concurrido, ya que muchas familias van a pasar el día juntas y los niños juegan en los columpios y en los carruseles. Además, en ocasiones especiales, se organizan conciertos al aire libre en los que se puede escuchar música en directo mientras se disfruta del ambiente relajado del parque.

En resumen, El Retiro es un lugar perfecto para relajarse y disfrutar de la naturaleza en medio de la bulliciosa ciudad. Es un sitio ideal para desconectar del ajetreo diario y pasar un rato agradable en compañía de amigos y familiares. ¡Ven a visitarlo y descubre la magia de este maravilloso parque madrileño!

Fuente: OpenAI

FIGURA 4. El texto proporcionado por LLaMa

¡Excelente ejercicio! Aquí te dejo un texto descriptivo para analizar la comprensión escrita en estudiantes de nivel A2:

"La playa era un lugar perfecto para relajarse después de una semana larga de trabajo. El sol brillaba con fuerza en el cielo azul, y el mar era tranquilo, con olas suaves que se acercaban y se retiraban lentamente.

Podía escucharse el canto de los pájaros y el chirrido de las gaviotas volando sobre la arena. La gente paseaba tranquilamente, algunos leyendo un libro o tomando el sol, mientras que otros jugaban con sus hijos en la orilla. La brisa marina traía un aroma agradable de sal y marisco. Fue un día perfecto para disfrutar del sol, el mar y la naturaleza."

Fuente: MetaAI

Con respecto a estos textos para nivel A2, podemos observar que se encuentra más acordes con la clasificación realizada en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Como, por ejemplo, “tranquilo” o “agradable”.

Las siguientes serían las muestras del nivel B1.

FIGURA 5. *El ejemplo de ChatGPT*

Claro, aquí tienes un texto descriptivo para estudiantes de nivel B1:

"En un pequeño pueblo situado en las montañas, las casas de piedra se alinean a lo largo de estrechas calles empedradas. El aire fresco y limpio de la montaña se mezcla con el aroma a pino que flota en el ambiente.

Desde lo alto de la colina, se puede contemplar un paisaje impresionante de valles verdes y picos nevados.

En el centro del pueblo, una plaza animada sirve como punto de encuentro para los lugareños. Allí, se pueden ver a los niños corriendo entre juegos y risas, mientras los mayores conversan tranquilamente en los bancos de piedra. El sonido de una fuente cercana añade una melodía suave al ambiente.

A lo lejos, se escucha el tañido de las campanas de la iglesia, anunciando la llegada de la tarde. Los rayos del sol dorado se filtran entre las copas de los árboles, creando un espectáculo de luces y sombras en las calles estrechas. El ambiente tranquilo y apacible invita a la reflexión y a la tranquilidad.

En este pintoresco pueblo de montaña, la vida transcurre en armonía con la naturaleza, regalando a sus habitantes y visitantes momentos de paz y serenidad inigualables.

Fuente: OpenAI

FIGURA 6. *La respuesta de LLaMa*

Aquí tienes un texto para analizar la comprensión escrita en estudiantes de nivel B1 de español como lengua extranjera:

"La playa de Santander es un lugar emblemático de la Costa Cantábrica. Ubicada en el norte de España, es conocida por sus dunas de arena blanca y sus acantilados que se bañan en el mar Cantábrico. Durante el verano, la playa se llena de gente que disfruta del sol, el mar y la playa de deportes acuáticos. Sin embargo, en invierno, la playa es un refugio para aquellos que buscan la tranquilidad y la soledad. La vista desde el acantilado es impresionante, con el mar que se cruza con el cielo. Es un lugar perfecto para relajarse y disfrutar de la naturaleza."

Fuente: MetaAI

En este nivel, igual que en el anterior, podemos ver cómo ambos modelos sí cumplen con los criterios del nivel marcados por el Instituto Cervantes. Como, por ejemplo, en ChatGPT podemos encontrar un adjetivo valorativo con prefijación “inigualable”.

En el nivel B2, encontramos los siguientes textos.

FIGURA 7. *ChatGPT*

Por supuesto, aquí tienes un texto descriptivo para realizar la actividad de comprensión escrita con estudiantes de nivel B2:

Título: Un día en la ciudad

En un día soleado de primavera, María decidió explorar la ciudad en la que vivía desde hacía un par de años. Salíó de su apartamento temprano en la mañana y se dirigió hacia el centro histórico. Las calles empedradas estaban llenas de vida, con terrazas de cafeterías repletas de gente disfrutando de sus desayunos.

Caminó por las estrechas callejuelas, admirando la arquitectura antigua de los edificios y la belleza de las plazas llenas de flores. El sonido de la música callejera y el aroma de las panaderías hacían que la ciudad pareciera un lugar mágico.

Decidió visitar el mercado local, donde los vendedores ofrecían una gran variedad de productos frescos y coloridos. Se detuvo en un puesto de frutas y compró unas jugosas fresas, que saboreó mientras continuaba su paseo por el mercado.

Al mediodía, se detuvo en un pequeño restaurante de comida típica y probó un plato tradicional que le recordaba a su infancia. El sabor casero y las especias le hicieron sentirse como en casa, a pesar de estar a miles de kilómetros de distancia.

Después de comer, decidió visitar el museo de arte moderno, donde pasó horas admirando las obras de artistas contemporáneos. La creatividad y el talento de los pintores la inspiraron y la hicieron reflexionar sobre su propia pasión por el arte.

Al caer la tarde, regresó a su apartamento con una sensación de satisfacción y plenitud. Había descubierto nuevos rincones de la ciudad que le hicieron apreciar aún más su hogar temporal. Se sentó en su balcón, observando el atardecer sobre los tejados de la ciudad, agradecida por la oportunidad de vivir esta experiencia única.

Fuente: OpenAI

FIGURA 8. *LlaMa*

¡Excelente tarea! A continuación, te presento un texto descriptivo para analizar la comprensión escrita en estudiantes de nivel B2:

"La playa de Santander es uno de los lugares más emblemáticos de la Costa Vasca. Situada en el corazón de la ciudad, la playa de Santander es un refugio natural para los turistas y los ciudadanos locales. Con más de dos kilómetros de longitud, la playa es perfecta para practicar deportes como el fútbol playa, el voleibol o el surf. Además, cuenta con instalaciones y servicios para garantizar la comodidad de los visitantes, como paseos marítimos, estatuas y monumentos que recuerdan la historia de la ciudad.

Sin embargo, la playa no es solo un lugar para relajarse y disfrutar del sol y el mar. También es un lugar importante para la vida natural y el medio ambiente. La zona es un refugio para aves migratorias y, en los últimos años, se han detectado especies raras en peligro de extinción. La ciudad de Santander también ha implementado medidas para reducir el impacto ambiental, como la recogida selectiva de residuos y la promoción de la movilidad sostenible.

En resumen, la playa de Santander es un lugar único que combina la belleza natural con la historia y la cultura de la ciudad. Es un lugar que merece la pena visitar y disfrutar, y que también es importante proteger y cuidar para garantizar su supervivencia para las generaciones futuras."

Fuente: MetaAI

Observamos como en este nivel, ambos modelos utilizan un uso simple de los adjetivos, más acorde con los niveles A2 y B1 sin aumentar el de dificultad de los mismos. Por lo que no se realiza un uso comparativo ni superlativo, además de no utilizarse anteposiciones del adjetivo ni uso de compuestos sintagmáticos. Este mismo análisis lo podemos observar en los siguientes niveles, C1 y C2, donde igualmente se realiza un uso más acorde para los niveles A2 y B1.

A continuación, podemos ver los ejemplos de C1.

FIGURA 9. *ChatGPT*

Por supuesto, aquí tienes un texto descriptivo para analizar la comprensión escrita en estudiantes de nivel C1 de español como lengua extranjera:

"Una tarde soleada en Madrid es una experiencia que no se olvida fácilmente. El cielo azul se extiende sobre la ciudad, iluminando los edificios antiguos con su cálido resplandor. El bullicio de la gente llena las calles, mientras los cafés al aire libre invitan a sentarse y disfrutar de un café con leche y un trozo de tortilla española.

Caminar por el centro histórico es como viajar en el tiempo, con sus calles empedradas y sus fachadas decoradas con balcones de hierro forjado. De repente, se escucha el sonido de un guitarrista callejero que interpreta una melodía flamenca, atrayendo a turistas y lugareños por igual.

Al doblar una esquina, se descubre la majestuosa Plaza Mayor, con sus arcadas de piedra y su estatua ecuestre en el centro. El murmullo de la gente se mezcla con el repicar de las campanas de la iglesia cercana, creando una atmósfera única y vibrante.

Las tiendas de moda y los mercados tradicionales ofrecen una amplia variedad de productos, desde los famosos abanicos de colores hasta los deliciosos churros con chocolate. Cada rincón de la ciudad parece contar una historia distinta, invitando a sumergirse en la rica cultura española.

En definitiva, Madrid es una ciudad que cautiva los sentidos y el corazón, con su mezcla de historia, arte y vida cotidiana. Para aquellos que buscan una experiencia inolvidable, este es sin duda el lugar indicado."

Fuente: OpenAI

FIGURA 10. LLaMa

¡Excelente ejercicio! Aquí te dejo un texto descriptivo para analizar la comprensión escrita en estudiantes de nivel C1:

"La ciudad de Barcelona es un destino turístico muy popular en España.

La ocasión fue la inauguración de un nuevo museo de arte contemporáneo en el distrito de El Raval. El evento atrajo a miles de personas de diferentes partes del mundo. Entre ellos estaba el famoso artista plástico, Pablo Picasso, que había diseñado el edificio del museo.

Durante la ceremonia, el alcalde de Barcelona, Puigcerdà, destacó la importancia de la cultura y el arte en la sociedad actual. También se presentó un concierto de música clásica con la Orquesta Sinfónica de Barcelona, lo que agregó un toque de elegancia al evento. La inauguración del museo se considera un gran logro para la ciudad y un paso adelante en la promoción del turismo cultural."

Fuente: MetaAI

Por último, estos serían los textos proporcionados para el nivel C2.

FIGURA 11. *ChatGPT*

"El Parque Güell es un lugar emblemático de la ciudad de Barcelona, España. Diseñado por el famoso arquitecto Antoni Gaudí, este parque es un verdadero tesoro arquitectónico y artístico. Al caminar por sus senderos, los visitantes se encuentran rodeados de coloridos mosaicos, formas orgánicas y esculturas que parecen surgir de un mundo de fantasía.

Uno de los elementos más destacados del Parque Güell es la famosa terraza con su emblemático banco ondulado, que ofrece unas vistas impresionantes de la ciudad. Además, los visitantes pueden maravillarse con la colorida salamandra de Gaudí, que se ha convertido en un icono del parque.

El Parque Güell es mucho más que un simple espacio verde. Es un lugar donde la creatividad y la imaginación se fusionan con la naturaleza, creando un ambiente mágico y único. Los estudiantes de nivel C2 tendrán la oportunidad de sumergirse en la riqueza artística y arquitectónica de este lugar, mientras ponen a prueba su capacidad de comprensión oral al escuchar descripciones detalladas de sus elementos más emblemáticos."

Fuente: OpenAI

FIGURA 12. *LlaMa*

¡Excelente tarea! A continuación, te presento un texto descriptivo para analizar la comprensión escrita en estudiantes de nivel C2:

"La ciudad de Barcelona es un lugar fascinante. En primer lugar, su arquitectura es impresionante. El Palacio de la Música Catalana, obra maestra del modernismo, es uno de los edificios más emblemáticos de la ciudad. Su fachada, decorada con motivos florales y geométricos, es una verdadera maravilla. No obstante, lo que hace que Barcelona sea verdaderamente especial es su energía. La ciudad vibra con la vida de sus ciudadanos, que se mueven con pasión y entusiasmo por la calle. En cualquier lugar, se puede sentir la energía de la gente, que se reúne en plazas, mercados y cafeterías para disfrutar de la vida. La comida también es un tema clave en Barcelona. Los platos típicos, como el pan con tomate y los croissants, son deliciosos y están llenos de sabor. Y, por supuesto, no podemos olvidar el fútbol. El Camp Nou, estadio del Fútbol Club

Barcelona, es un lugar sagrado para los aficionados al fútbol. La pasión y el entusiasmo de los aficionados son contagiosos y crean un ambiente emocionante en cada partido. En resumen, Barcelona es una ciudad que tiene algo para todos. Su arquitectura, su energía, su comida y su deporte son solo algunos de los muchos aspectos que la convierten en un lugar único y emocionante."

Fuente: MetaAI

Tras este análisis, se le ha solicitado que volvieran a escribir un texto descriptivo, esta vez con información sobre el tipo de adjetivo específico que precisábamos. Por lo que hemos modificado el *prompt*, siendo aún más específicos:

Eres un profesor de español como lengua extranjera y vas a realizar un texto descriptivo para evaluar la comprensión lectora en estudiantes de nivel B2, este texto debe tener adjetivos de color aproximativos, adjetivos relacionales, apócope en adjetivos, adjetivos con anteposición y cambio de significado y por último grados superlativo y comparativo del adjetivo. Como ejemplo, podemos ver la siguiente respuesta para el nivel B2.

FIGURA 13. ChatGPT

Por supuesto, aquí te dejo un texto descriptivo que cumple con los requisitos que mencionaste:

Había una vez un tranquilo pueblo enclavado en lo alto de una colina. Desde allí se podía contemplar un paisaje pintoresco lleno de casas blancas con tejados rojos que brillaban bajo el sol. En las estrechas calles empedradas, las fachadas de las casas lucían tonos pastel, creando una armonía visual que cautivaba a quienes se aventuraban a recorrerlas.

Los habitantes de este encantador lugar eran tan amables como el cielo azul que se extendía sobre sus cabezas. Sus sonrisas cálidas y sus miradas sinceras reflejaban la bondad que habitaba en sus corazones. En las plazas adoquinadas, los niños jugaban felices mientras los adultos compartían historias y risas alrededor de mesas repletas de manjares deliciosos.

Entre los habitantes del pueblo, destacaba una anciana conocida por su sabiduría y su ternura. Su cabello blanco como la nieve y sus ojos brillantes como estrellas inspiraban respeto y admiración en todos los que la conocían. Sus consejos eran tan sabios como el silencio de la noche y su presencia tan reconfortante como el calor del hogar en invierno.

Un día, una tormenta inesperada sacudió el pueblo, dejando a su paso un paisaje desolado y gris. Las casas que antes brillaban con colores vivos se veían ahora opacas y tristes. Sin embargo, la solidaridad y el espíritu de comunidad de los habitantes del pueblo brillaron con más fuerza que nunca. Juntos, reconstruyeron lo que la tormenta había destruido y devolvieron la alegría y el color a su querido hogar.

Al final, el pueblo se transformó en un lugar aún más hermoso y vibrante que antes. La bondad de sus habitantes, la sabiduría de la anciana y la fuerza de su comunidad los convirtieron en un ejemplo de resiliencia y esperanza. Así, aquel tranquilo pueblo en la colina demostró que,

incluso en los momentos más oscuros, siempre hay luz y color si se mira con el corazón.

Fuente: OpenAI

FIGURA 14. *LlaMa*

La playa era un lugar muy acogedor, con una arena blanca y suave que sentía un poco caliente bajo los pies. El sol brillaba con intensidad, pero no tanto como en julio, cuando el verano estaba en su punto máximo. La temperatura era muy agradable, ideal para relajarse y disfrutar del mar azul y cristalino.

La gente se movía rápidamente por la playa, algunos fácilmente podían llegar a la orilla del agua, mientras que otros tenían que luchar para superar la marea alta. Algunos niños jugaban con sus grandes palas, intentando construir grandes castillos de arena. Los padres se sentaban en pequeñas sillas de playa, disfrutando del sol y la brisa suave.

En el horizonte, el cielo era negro y profundo, con nubes bajas y gruesas que parecían pesadas. La gente se refugiaba debajo de grandes sombrillas para evitar el sol fuerte y el calor intenso.

Fuente: MetaAI

Podemos ver que esta vez, ambos modelos utilizan adjetivos más acordes con el nivel de español solicitado. Como ejemplo, podemos observar el uso de los adjetivos.

5. DISCUSIONES

Como resultado de este estudio, hemos comprobado que los modelos no están preparados para crear material didáctico por sí solos con solo nuestra solicitud o *prompt*, aunque este sea específico.

Por lo que, por un lado, cuando se vaya a utilizar estos modelos para la preparación de material didáctico, se debe realizar una revisión del mismo.

Por otro lado, se puede entrenar al modelo, para que tenga el conocimiento necesario para realizar esta labor. Como sería una descripción del tipo de adjetivos que necesitamos en el *prompt*, como se ha realizado en la última petición (figuras 13 y 14).

Cómo hemos comprobado, el nivel de complejidad no aumenta con los distintos textos generados por nivel. Por lo que podríamos pensar que los modelos no han sido entrenado con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, destacaremos que los modelos de lenguaje analizados pueden sernos de utilidad a la hora de preparar ejercicios para nuestra clase de español como lengua extranjera, aligerando la carga pedagógica en preparación de materiales.

No obstante, la labor del docente es imprescindible y debe supervisar dicho material. Asimismo, destacar que no se encuentran completamente ajustados al Plan Curricular del Instituto Cervantes.

En segundo lugar, como hemos mencionado anteriormente, es importante el uso de un *prompt* adecuado. Para que la repuesta del modelo se acerque lo máximo a nuestra finalidad.

Por último, señalar que los modelos en ocasiones nos daban una serie de preguntas para evaluar los textos, consideramos que esta parte podría ser interesante en estudios futuros.

7. REFERENCIAS

- Cervantes, C. C. V. (s. f.-a). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión lectora. <https://bit.ly/4c8YUei>
- Cervantes, C. C. V. (s. f.-b). CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. <https://bit.ly/4cxINXv>
- De Traducció I Ciències del Llenguatge, U. P. F. D., True, & Cassany, D. (2019, 18 enero). La Actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora en ELE: contextualización, desarrollo e integración de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje en el aula. <https://bit.ly/45wVPCa>
- Giray, L. (2023). Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers. *Annals Of Biomedical Engineering*, 51(12), 2629-2633. <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4>

- Intelliarts. (2024, 29 mayo). Using Text Generation GPT, LLaMA, PaLM models in Insurance and Marketing. Intelliarts. <https://bit.ly/3RDaOER>
- Jiménez Linares, J. L., López-Gómez, J. A., Martín-Baos, J. Á., Romero, F. P., & Serrano-Guerrero, J. (2023). ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. <http://hdl.handle.net/10045/137019>
- Mahía Casado, I. M. (1995). La enseñanza de la posición del adjetivo calificativo en los manuales de español como lengua extranjera. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 3, 79-118.
- Meta AI. (2024). LLaMA (versión 3.1.8b) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://llama.meta.com/>
- Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. <https://bit.ly/3xqfBme>
- Núñez Delgado, M. P. N., & Rodríguez Guerrero, B. R. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de BI con base en su tipología textual. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1(6), 31. <https://doi.org/10.17345/rile6.31-54>
- OpenAI. (2024). ChatGPT (versión GPT-3.5) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Román Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua | marcoELE. marcoELE. <https://bit.ly/45CjZeK>
- Salazar García, V. (2012): “A propósito de las actividades para la enseñanza de los adjetivos en el aula de ELE”. *Neología y creatividad lingüística* 77, 169-182
- Silverio, M. (2024) ChatGPT: usuarios y estadísticas. (2024, 17 mayo). <https://bit.ly/3ySMZTm>

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A NIVEL UNIVERSITARIO EN CHINA A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS

DIEGO LÓPEZ GARCÍA

Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva

DIEGO LÓPEZ LUQUE

Universidad de Jiaotong de Lanzhou y Universidad de Huelva

WALTER FEDERICO GADEA

Universidad de Huelva

EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA

Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende analizar el caso de la enseñanza del español a estudiantes chinos, en concreto el de los estudiantes de la Universidad Lanzhou Jiaotong de China, y aportar herramientas de innovación docente gracias al uso de las tecnologías. En las clases de español de la universidad hay dificultades a la hora de enseñar el idioma, desde las diferencias culturales e idiomáticas hasta el uso de materiales viejos y demasiado teóricos con pocos casos reales, y poca interacción con los alumnos. Es por eso por lo que se pretende hacer un aporte a la enseñanza del español a estudiantes universitarios chinos mediante el uso de las tecnologías como complemento educativo.

Con respecto a los problemas que hay al enseñar español en China, además del idioma y las diferencias culturales, se añade la dificultad a la hora de buscar información por las limitaciones de Internet. Tratamos de buscar la información de lo que podemos con el Internet de China. Otro problema es que hay pocos nativos expertos en español y, en el caso de ser

nativos, no tienen suficiente conocimiento de la lengua española a nivel lingüístico o solo dan español por ser una salida asegurada en China.

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es un aporte a la innovación docente en las clases de español en China con materiales de apoyo tales como diapositivas, noticias, documentales o vídeos en español que hablen de cultura española o china, audios e incluso interacciones orales con los alumnos en español sobre temas de actualidad a través de las tecnologías. Así los alumnos pueden tener una memoria visual de lo que aprenden y facilita la docencia. Esto hay que compararlo con la cultura china y con situaciones cotidianas chinas para que entiendan la cultura española.

Es por ello por lo que se pretende que los estudiantes puedan mejorar en la fluidez, precisión y confianza al usar el español; tener una mayor motivación y participación de en las actividades de aprendizaje; mejorar en las habilidades digitales, no solo los estudiantes, también los docentes, para prepararse mejor en un entorno educativo y profesional digitalizado; y aumentar la comprensión y apreciación de la cultura hispanohablante y china, facilitando una mayor competencia intercultural.

3. METODOLOGÍA

Debido al avance de las tecnologías y a que hay muchos alumnos en las aulas universitarias de español, es necesario dividirlos en grupos para que se puedan dar clases más prácticas y participativas con temas de actualidad. En los estudios universitarios chinos es muy importante estudiar la cultura china ya que en China se valora mucho conocer la propia cultura para transmitirla al mundo. Es por eso por lo que se combinan temas de cultura española con china, ya no solo para que los alumnos estudien su propia cultura, sino para compararlas y que entiendan mejor la cultura española.

La bibliografía se ha obtenido principalmente de Google Scholar y Dialnet ya que almacenan trabajos académicos, artículos y capítulos de libros de diversos portales web. La temática de los trabajos es sobre

educación, el uso de las tecnologías en la enseñanza de idiomas, la enseñanza del español como lengua extranjera, el caso concreto de China, y las relaciones entre educación y tecnologías.

4. DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA A NIVEL UNIVERSITARIO

Los profesores de español como lengua extranjera en China se enfrentan a una serie de dificultades que hay que tener en cuenta. Estas dificultades se asocian esencialmente al sistema educativo, las infraestructuras y materiales, y la oferta y la demanda académica. El sistema educativo chino tradicionalmente ha enfatizado la memorización y la gramática, mientras que la enseñanza de idiomas modernos pone un mayor énfasis en la comunicación y la práctica oral (Rodríguez Flores, 2022, p. 10). Las clases universitarias en China tienden a ser grandes, lo que dificulta la atención personalizada y la práctica del idioma de manera interactiva.

El enfoque comunicativo defiende que las lenguas extranjeras se adquieren usándolas en diferentes situaciones comunicativas, lo que todavía representa un proceso largo de asimilación tanto en los profesores como en los alumnos, debido a la larga tradición del método gramatical en la enseñanza del español como lengua extranjera, basado en abundantes ejercicios estructurales como rellenar espacios en blanco. Y el tiempo es necesario para este proceso de adaptación (Hernández Lima et ál., 2021, p. 8).

Otro de los problemas para la enseñanza del español como lengua extranjera es que muchos estudiantes aprenden español por razones prácticas, como mejorar sus oportunidades laborales, en lugar de un interés intrínseco en el idioma y la cultura, lo que puede afectar a la dedicación y entusiasmo de los alumnos. La falta de claridad sobre cómo se puede aplicar el conocimiento del español en el mercado laboral chino puede desmotivar a los estudiantes (Hernández Lima et ál., 2021, p. 8).

Esto se une a que hay una escasez de profesores nativos de español en muchas universidades chinas, lo que puede limitar la exposición de los estudiantes a un español auténtico y fluido (Fuente Cobas & Wei, 2020, p. 38). Aunque la tecnología puede facilitar el aprendizaje de idiomas, no todas las

instituciones disponen de los recursos tecnológicos necesarios para implementar métodos modernos de enseñanza (Qinghua et ál., 2024, p. 6).

Por último, uno de los problemas más importantes es que el inglés sigue siendo el idioma extranjero más demandado en China, lo que puede reducir el interés y los recursos destinados al aprendizaje del español. El número de programas de español y la disponibilidad de cursos pueden ser limitados en comparación con otros idiomas extranjeros (Huang, 2014, p. 7).

5. USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD CHINA

El uso de tecnologías en la enseñanza del español en las universidades chinas puede mejorar significativamente la calidad de la educación y superar algunas de las dificultades mencionadas anteriormente. Una de ellas son las plataformas y recursos virtuales (Rodríguez Flores, 2022, p. 3).

Estas plataformas permiten a los estudiantes acceder a cursos de español en línea, con materiales de alta calidad, videos, ejercicios interactivos y foros de discusión. Estas plataformas se pueden complementar con aplicaciones que ofrecen lecciones interactivas y personalizadas, ejercicios de pronunciación y práctica auditiva, ideales para complementar el aprendizaje en el aula. Son importantes las herramientas utilizadas para clases en línea, tutorías individuales y grupos de conversación con hablantes nativos, facilitando la interacción en tiempo real interactiva (Hernández Lima et ál., 2021, p. 8). Por supuesto, esto se puede complementar con los seminarios en línea con expertos en lengua y cultura hispana para ampliar el conocimiento de los estudiantes.

Es un hecho que las formas tradicionales de interacción han cambiado con las TIC; de la interacción cara a cara entre los interlocutores se ha pasado a una interacción entre los alumnos, que puede ser sincrónica (en tiempo real: chat, vídeo) o asincrónica (en tiempo no real: correo electrónico, foro). Las posibilidades de interacción también han aumentado: de una interacción limitada, con un reducido número de participantes (mediante el teléfono, el correo postal, etc.), se han incrementado las personas con que interactuar de forma directa (Jiménez Palmero et ál., 2016, p. 3).

Para mejorar y ayudar a los alumnos a aprender español, son recomendables los recursos que permitan a los estudiantes escuchar y ver contenido en español, mejorando su comprensión auditiva y familiarizándolos con diferentes acentos y estilos de habla (Volpicelli, 2023, p. 137). Integrar películas, series y documentales en español como parte del currículo para enseñar aspectos culturales y lingüísticos pueden ayudar a que los estudiantes conozcan y aprendan más la lengua y la cultura en español (Delgado Polo, 2018, p. 196). También es importante utilizar entornos de realidad virtual para simular situaciones cotidianas y conversaciones en español, proporcionando una experiencia de inmersión sin salir del aula. También las aplicaciones que utilizan la realidad aumentada para enseñar vocabulario y gramática de manera interactiva y visual (Area & Adell, 2021, p. 39). Sería conveniente además crear grupos de estudio y discusión en redes sociales donde los estudiantes puedan compartir recursos, practicar el idioma y recibir retroalimentación. Por supuesto, se recomienda el uso de herramientas que permitan a los profesores crear cuestionarios y juegos educativos para evaluar el progreso de los estudiantes de manera divertida e interactiva.

Las nuevas maneras de enseñanza y aprendizaje del español son la base clave para transformar la estructura de la enseñanza-aprendizaje del español, refiriéndose a utilizar las TIC para apoyar a los estudiantes a realizar un aprendizaje autónomo y personalizado, reflejando el papel protagonista de los alumnos de lenguas extranjeras, mientras tanto, mejorar la preparación de informatización de los profesores y ayudar a ellos a llevar a cabo la enseñanza precisa, el aula invertida y la enseñanza mixta, haciéndoles jugar plenamente el papel de liderazgo de los profesores del español, a fin de brindar apoyo pedagógico para lograr la nueva estructura de enseñanza-aprendizaje del español donde toman los profesores como dominante y los estudiantes como protagonista (Qinghua et ál., 2024, p. 4).

6. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN Y EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS

Es importante invertir en la formación y desarrollo profesional de los profesores de español, incluyendo programas de intercambio y

formación continua para el uso de las tecnologías en el aula de ELE. El profesor González afirma que “como en cualquier otra herramienta que utilizamos en clase, incluso lo que escribimos en la pizarra, debemos tener muy claro para qué sirve y qué esperamos de tal cual uso tecnológico” (González Loya, 2011, p. 6).

Se debería hacer un uso adecuado de estas tecnologías, con lo que no solo se tendrían que saber utilizar, sino saber aplicarlas a la enseñanza. El profesor de educación Almenara también defiende el saber aplicar estas herramientas a la enseñanza.

Pero la solución no está exclusivamente en incorporar tecnologías, por muy adaptadas y cercanas que las mismas estén a los sujetos, sino también porque los sujetos hayan recibido una formación, alfabetización digital, que los capacite para obtener de las mismas el máximo provecho (Cabero Almenara, 2004, p. 19).

No solo es una formación por parte del docente, sino también por parte del alumno. El docente tiene que enseñar a sus estudiantes cómo usar estas herramientas en el aula. Desmurget afirma esto en el siguiente párrafo:

[los docentes] aún no dominamos lo suficiente el tipo de enfoques pedagógicos que nos permitirían sacar el máximo partido de las nuevas tecnologías, y, al limitarnos simplemente a añadir las tecnologías del siglo XXI a las prácticas pedagógicas del siglo XX, lo único que hacemos es reducir la eficacia de la enseñanza (Desmuget, 2020, p. 212).

Es por eso por lo que hay que tener en cuenta que las herramientas digitales en el aula tienen que ser un apoyo para el docente. Esto se fundamenta con la siguiente afirmación de Sevillano (2011) en su artículo *Tecnología para aprender: de la emergencia a la categoría*: “Es muy útil como apoyo, ya que trabajamos por proyectos y rincones, sin libros de texto. Pero la presencialidad es fundamental”. Que haya que apostar más por la presencialidad se debe a que la enseñanza es algo humano que permite una mejor interacción que en la docencia no presencial, como bien se establece en el mismo artículo (Sevillano, 2021).

Las obras, libros, películas se transmiten de manera más sencilla y rápida por los medios digitales, lo cual hace que la cultura sea más accesible a la gente. El informe de UNICEF sobre los niños y la educación expone varios ejemplos de ventajas de las tecnologías en la educación: “El niño que vive con parálisis cerebral e interactúa en línea en igualdad de condiciones que los demás niños, y para quien, por primera vez en su vida, sus aptitudes son más “visibles” que su discapacidad” (UNICEF, 2017, p. 5). Eso es importante pues la cultura debe ser viable a todo el mundo. Esto permite crear e impulsar la parte participativa del alumno en el aula, tratando de evitar el isomorfismo, esto es, las clases tradicionales donde el docente dicta los apuntes y los estudiantes los copian sin interacción ni participación en clase. En el artículo de Elena se expone la importancia de la cultura digital en la educación, ya que

...implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad (Sevillano, 2021).

Son numerosas las aportaciones de las TICS en la educación, como ilustra el profesor Cabero, tales como tratar de superar las limitaciones que muestran los déficits cognitivos, sensoriales; ayudan en la autonomía del estudiante, en el aprendizaje autónomo, creativo, innovador; o la mejoría en la comunicación entre los compañeros y el profesor (Cabero Almenara, 2004, p. 17).

En el artículo específico de María del Pilar Hernández Mercedes sobre la incorporación de las TIC en el aula de ELE, las redes sociales, en su justa medida, ayudan a la hora de conectarse con el resto de la clase, tanto los alumnos como el docente. Aquí tenemos que hablar del conectivismo, esto es, una nueva forma de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje consiste en que todos están conectados, y de ahí la importancia de las redes sociales. Esto podemos observarlo en la siguiente afirmación: “En ellas [las redes sociales] se destaca su valor como herramientas de comunicación que permiten al profesor entrar en la realidad cotidiana de muchos de nuestros estudiantes” (Hernández Mercedes,

2012, p. 72). En el mismo artículo y, al igual que otros investigadores afirman sobre las tecnologías, como apuntábamos en este trabajo, Hernández insiste en que las redes sociales tienen que ser un complemento a la enseñanza y no un sustitutivo. Esto hay que aclararlo con que el docente sigue en el aula y no puede desaparecer, ya que tiene que ser un guía para el alumno. En el estudio de la profesora Ovalles sobre conectivismo y educación se refuerza esta idea con la importancia del aprendizaje del alumno: “Los sistemas educativos deben permitir a las personas elegir, entre sus focos de interés, pasiones, vocaciones y talentos, la opción formativa más adecuada, en cuanto a su temática y en cuanto a su formato” (Ovalles Pabón, 2014, p. 77). Esto se refiere a que los alumnos producen conocimiento mediante un aprendizaje autónomo, creativo e innovador. Además, hay que resaltar que las TIC permiten ir más allá del aula, limitada por un espacio y un tiempo (la duración de la clase). Esto se puede analizar en el siguiente párrafo:

En tales experiencias se plantea en general la realización de tareas breves y poco articuladas en las que se pone de relieve el papel del profesor como elemento motivador y guía y se subraya el valor de la ruptura de las limitaciones espaciotemporales del aula (Hernández Mercedes, 2012, p. 72).

En el informe de UNICEF también se discute sobre las redes sociales como puerta de acceso a la conectividad entre los alumnos: “Reconocen [los estudiantes] el potencial de las herramientas digitales para ayudarles a acceder a la información y buscar soluciones a los problemas que afectan a su comunidad” (UNICEF, 2017, p. 12). La profesora Ovalles postula que las tecnologías “permiten capturar y compartir el conocimiento por medio del intercambio” (Ovalles Pabón, 2014, p. 77). Tanto los estudiantes como el profesor pueden intercambiar saberes a través de las redes sociales, con lo que pueden compartir opiniones o debatir sobre temas de clase. Estas estrategias pueden ayudar a mitigar algunas de las dificultades y mejorar la enseñanza del español en el contexto universitario en China.

7. ESTUDIO DE CASO: LA UNIVERSIDAD LANZHOU JIAOTONG

Para el grado en Lengua y Literatura española de la Universidad Lanzhou Jiaotong se realizaron varias tareas para que los alumnos mejorasen su nivel práctico de español. En cada clase hay unos treinta alumnos, por lo fue necesario dividir en dos grupos las clases para tener más prácticas de conversación y mejorar la docencia ya que así se pueden resolver más dudas y realizar más tareas en clase.

En el caso de los alumnos de primer curso de conversación y audición en español, con un nivel aproximado de A1-A2 (MCER, 2002, p. 30), una de las tareas fue escuchar el podcast sobre los hábitos saludables *Spanish Podcast Level 6 (A2.2 - Part 2) - Healthy Habits*.

Los alumnos tuvieron que escribir palabras, lluvia de ideas, para luego discutirlos en clase y construir oraciones y descubrir el tema del audio. Los alumnos y el profesor llegaron a la conclusión de que el tema del podcast era *¿Cuáles son tus hábitos?* Estas son algunas de las oraciones que creamos entre todos mediante la lluvia de ideas: hacer yoga; ella hace deporte tres veces a la semana; ella come mucha fruta: manzanas, fresas, melón, naranjas, plátano; ella bebe café con leche. La duración de la tarea fue de aproximadamente cuarenta minutos.

Para el caso de los alumnos de segundo curso de conversación y audición en español, equivalente a un A2+ y B1 bajo de español (MCER, 2002, p. 31), los estudiantes tuvieron que preparar por parejas una interpretación de una situación comunicativa real. Los lugares recreados fueron un hospital, una frutería, un supermercado y una empresa. El objetivo era usar el español práctico para el día a día. Los alumnos prepararon una conversación en la que se recreaba una situación comunicativa real. Por ejemplo, un alumno era frutero y otro cliente. Esta situación sirve para ayudar a los alumnos a usar el español práctico y aplicar los conocimientos teóricos. La duración de la tarea fue aproximadamente de uno o minutos por pareja. Los objetivos de esta tarea eran que los alumnos perdieran el miedo a hablar en español por temor a equivocarse o desconfianza y aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.

Con respecto a la comprensión auditiva, se propusieron tareas de comprensión de canciones y vídeos. Un ejemplo de canción es *Libre* de Nino Bravo.

Se hicieron varios ejercicios con la canción que se escuchó tres veces. El primero consistió en escuchar la canción y escribir palabras que los alumnos escucharan. El segundo consistió en volver a escuchar la canción con parte de la letra escrita para completarla. La tercera consistió en discutir sobre la canción para extraer las ideas fundamentales y su significado. Los objetivos de esta tarea eran que los alumnos mejorasen la comprensión auditiva y su creatividad ya que al solo escribir palabras clave, los alumnos tenían que crear oraciones con sentido y descifrar el contenido de la canción. La duración de la tarea fue de aproximadamente cuarenta minutos.

Otra tarea para mejorar la comprensión auditiva y el conocimiento de la cultura española fue la de ver un vídeo sobre la cabalgada de los Reyes Magos de la CGTV tres veces para extraer las ideas principales del vídeo.

Luego se discutió en clase. El procedimiento de la tarea fue similar al de la canción. Los alumnos escribieron palabras que escuchaban mientras veían el vídeo. Con esas palabras se discutió en clase el tema del vídeo y las ideas principales. Los objetivos de esta tarea eran los de mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral porque se discutieron los temas del vídeo en clase. La duración de la tarea fue de aproximadamente cuarenta minutos.

8. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Este tipo de tareas sirve para que los alumnos puedan aplicar sus conocimientos teóricos de español porque los alumnos chinos estudian mucha teoría, pero no saben aplicarla bien a la práctica y no se enseña suficiente práctica ni conversación en español que permita mejorar el idioma a nivel práctico de los estudiantes. Es por ello por lo que el objetivo es que los alumnos sean capaces de entender mejor el español práctico, tanto la comprensión auditiva como la expresión oral. La expresión hablada es importante porque los alumnos pueden aplicar lo que saben en español y mejorar su comprensión auditiva gracias a que se

les hacen preguntas en español sobre temas de la vida cotidiana o sobre la cultura tanto china como española.

A pesar de que los alumnos apenas hablan en español en las clases por miedo a equivocarse y por el sistema educativo tradicional chino de clases magistrales sin interacción con los estudiantes, los alumnos han mejorado mucho a lo largo del curso porque su nivel de comprensión auditiva y expresión oral se ha reforzado gracias al esfuerzo de los estudiantes y a los ejercicios teóricos y aplicados.

En este apartado, a modo de caso práctico de estudio, se va a hablar de los alumnos de primer curso para la asignatura de conversación y expresión oral en español. Teniendo en cuenta que los alumnos no tenían mucho nivel de español práctico y sabiendo el contexto de la enseñanza china, para el desarrollo de esta asignatura, se empezó con ejercicios teóricos de nivel A1 según el MCER (MCER, 2002, p. 30) a velocidad lenta para que poco a poco los alumnos pudieran mejorar la comprensión auditiva. Conforme los alumnos mejoraban la comprensión auditiva, a lo largo de curso, se preguntó a los estudiantes sobre temas generales como "¿qué tiempo hace?" o "¿de dónde eres?" para que pudieran aplicar sus conocimientos teóricos de español. Cuando la comprensión auditiva de los alumnos mejoró se pusieron ejercicios de nivel A2 según el MCER (MCER, 2002, p. 30) a velocidad lenta, con un vocabulario y temas un poco más difíciles. Junto con estos ejercicios se pusieron audios sobre temas como las compras o el salón de una casa. Con estos audios los alumnos tuvieron que escribir las palabras que oyeron y entendieron para luego debatir en clase la idea principal del audio. El objetivo de esta tarea era que los alumnos pudieran crear oraciones en español con palabras clave.

De esta forma los alumnos pudieron comprender un poco mejor el significado del audio en vez de solo aprender palabras sueltas sin conexión. Una de las tareas más importantes de esta asignatura fue las preguntas orales porque los alumnos pudieron aplicar sus conocimientos teóricos de español a la práctica.

También así los alumnos poco a poco fueron perdiendo la timidez y el miedo de hablar en clase. Es importante que los alumnos participen

mucho en la clase para que mejoren su competencia hablada. La tarea final del curso fue la aplicación de todo lo estudiado durante la asignatura con una situación comunicativa real, simulando que estaban en una frutería, un restaurante o un hospital. En general, los alumnos aún necesitan mejorar el nivel práctico de español, pero los resultados son satisfactorios.

9. CONCLUSIONES

Después de analizar el caso concreto de la enseñanza del español en la Universidad Lanzhou Jiaotong, se puede llegar a la conclusión de que hay mucha teoría en las aulas. Las soluciones posibles pueden ser las siguientes. En primer lugar, el profesor debe promover la conversación entre los estudiantes para mejorar la práctica del español. En segundo lugar, las clases no solo deben darse en español, sino que también en chino e inglés debido al bajo nivel de español de los estudiantes y el poco uso del español en las clases, con muchas explicaciones en chino y poco español. En tercer lugar, hay que usar un vocabulario sencillo y repetir las ideas con palabras distintas, con gestos o dibujos y no hablar muy rápido. También los tipos de ejercicios que deben evitarse son aquellos de situaciones no reales. Esto quiere decir ejercicios que los alumnos no podrían aplicar a la vida diaria. Esto dificulta la comprensión del idioma y su cultura. Finalmente, hay materiales antiguos, libros de años anteriores sin revisiones, es decir, no actualizados. Esto se debe complementar con más materiales e información actual.

Una propuesta de innovación docente para la enseñanza del español a través de las tecnologías es la realización de ejercicios que ayuden a mejorar la comprensión lectora y la expresión oral de los alumnos, así como su creatividad y conocimientos de la cultura española a través de canciones, simulación de situaciones comunicativas reales, podcasts y vídeos sobre la cultura española.

La integración de tecnologías en la enseñanza del español en las universidades chinas no solo mejora la efectividad del aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más digital y globalizado. Sin embargo, el uso de tecnologías tiene ventajas y desventajas, y para emplear de manera adecuada estas herramientas

digitales, hay que formarse y formar en los usos de estos recursos en el aula. Además, hay que tener presente que se tiene que seguir apostando por una enseñanza presencial, en todo lo posible, y que estos recursos sean un complemento y no un sustitutivo a la educación.

10. REFERENCIAS

- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 83-96.
- Baela Santiago, A., & Ramos Vicent, P. (2018). *Cultura en España*. Madrid: enClave-ELE.
- Bravo, N. (23 de Junio de 2024). 【Nino Bravo】 Libre. Obtenido de https://www.bilibili.com/video/BVln54ylw7gq/?spm_id_from=333.337.search-card.all.click
- Cabero Almenara, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*, 23-42.
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del E/LE. *Carabela*, 77-98.
- Delgado Polo, V. (2018). El componente cultural en el método para sinohablantes Español Moderno: Un análisis de los libros de lectura. *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, 195-204.
- Desmuget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Barcelona: Península.
- Fuente Cobas, I. d., & Wei, N. (2020). Profesores nativos y no nativos de español: situación y desarrollo de la colaboración docente en las universidades chinas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 34-50.
- González Loya, C. (2011). Los pros y los contras del uso de las TIC en la enseñanza de ELE. *Congreso Mundial de Profesores de Español*, 1-8.
- Hernández Lima, S. D., Xiaoxu, L., & Santamaría Rocha, C. L. (2021). El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *VARONA*, 6-10.
- Hernández Mercedes, M. d. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE: Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 63-99.

- Huang, W. (2014). La enseñanza del español en China. FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza, 1-20.
- Jiménez Palmero, D., Mora Nuñez, M., & Cuadros Muñoz, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “mELEndien7dias”. Enseñanza de segundas lenguas (L2/LE): tendencias docentes e investigadoras, 209–223.
- letsspeakspanish. (23 de Junio de 2024). Obtenido de <https://letsspeakspanish.com/podcasts/24levels/>
- MCER. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ovalles Pabón, L. C. (2014). Conectivismo, ¿Un Nuevo Paradigma En La Educacion Actual? Mundo FESC, 72-79.
- Qinghua, Q., Páez Paredes, M., & Xu, K. (2024). Las TIC en la asignatura de Español Intensivo: diagnóstico en una universidad china. Mendive, 1-15.
- Rodríguez Flores, S. (2022). Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (e-tandem / tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua, 1-32.
- Sánchez Lobato, J., & Santos Gargallo, I. (2005). Vademécum para la formación de profesores : enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sevillano, E. (7 de Marzo de 2021). Tecnología para aprender: de la emergencia a la categoría. El País.
- Shi, Q., & Xu, L. (2010). Curso de lectura en español 3. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education.
- UNICEF. (2017). Niños en un mundo digital. UNICEF.
- Volpicelli, F. (2023). Las nuevas tecnologías en la enseñanza del español como lengua extranjera. VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, 135-140.
- Zhang, P., & Ni, M. (2013). Cultura china. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education.

ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ALUMNOS CHINOS UNIVERSITARIOS

DIEGO LÓPEZ GARCÍA

Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva

DIEGO LÓPEZ LUQUE

Universidad de Jiaotong de Lanzhou y Universidad de Huelva

WALTER FEDERICO GADEA

Universidad de Huelva

EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA

Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Debido a las diferencias culturales y del idioma, la comprensión lectora requiere de una didáctica que permita a los alumnos comprender lo que leen. Para ello se hicieron actividades de comprensión lectora a través de materiales visuales, preguntas sobre el contenido y la estructura del texto, resúmenes y comparaciones con la cultura china. Las comparaciones con la cultura china son importantes porque así los alumnos tienen una referencia para comparar y contrastar su propia cultura con la española.

Con respecto a las fortalezas y debilidades de los alumnos tenemos el estudio del vocabulario en la universidad china. Los alumnos chinos de la universidad se enfrentan a un problema para la comprensión lectora ya que estudian muchas palabras por separado, pero les cuesta unir las palabras que han aprendido de una lista de vocabulario para formar oraciones con sentido. Aunque ellos conocen muchas palabras complejas en español, los alumnos necesitan comprender mejor lo que leen y estudian. Tienen que ser capaces de identificar el tema principal, la idea esencial del texto que estudian para poder comprenderlo mejor.

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se podría enseñar la cultura española en español a los alumnos chinos universitarios de lectura en español como lengua extranjera a partir de los resultados obtenidos y comparados con la teoría. Es por ellos por lo que se deben identificar las barreras culturales que dificultan la comprensión lectora en español de los alumnos chinos, analizar las diferencias culturales que pueden influir en la interpretación de textos en español, y es muy importante revisar la literatura existente sobre la enseñanza de la cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras. A partir de este estudio y el caso práctico, se debe aportar una posible mejora para la enseñanza de la cultura a través de la lectura en español.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo pretende analizar la enseñanza de la cultura española en español como lengua extranjera de la asignatura del grado en Lengua y Literatura Españolas “Lectura en español 3” de los alumnos chinos de la Universidad Lanzhou Jiaotong de China. A partir de un estudio teórico de la enseñanza de la cultura y la lectura en español se pretenden mostrar las fortalezas y debilidades de los alumnos de la universidad para la comprensión lectora en español como lengua extranjera y proponer cómo se podría enseñar la cultura española a través de la lectura.

Se ha buscado bibliografía de diversos portales web, esencialmente Google Scholar y Dialnet porque recogen información de diversos sitios. La temática de los trabajos es sobre educación, enseñanza del español como lengua extranjera, el caso concreto de China, y la cultura española y china en la enseñanza de español en China.

4. PROBLEMAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD CHINA

La comprensión lectora es una habilidad crucial en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, incluyendo el español. En el contexto de

universidades chinas, los estudiantes pueden enfrentarse a diversos desafíos al intentar comprender textos en español (Méndez Marassa, 2005, p. 18). Es por ello por lo que hay que tener en cuenta varios factores a la hora de entender la comprensión lectora en español para hablantes de chino.

El entendimiento tiene lugar cuando un lector se enfrenta a un texto, la relación en interacción de ambos harán posible la construcción y elaboración de esa comprensión; tenemos por tanto que un paso crucial de la comprensión consiste en enseñar al lector cómo leer distintos tipos de texto, es más, la definición de comprensión que aquí ofrecemos se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo modo con sus experiencias previas para así abordar su significado (Rodríguez Guerrero, 2017, p. 72).

En primer lugar, tenemos los factores lingüísticos. El español y el chino mandarín tienen estructuras gramaticales y sintácticas muy distintas. Los estudiantes chinos pueden encontrar dificultades para adaptarse a la concordancia de género y número, el uso de tiempos verbales y las construcciones de oraciones complejas en español (Jia, 2017, p. 14). La falta de un vocabulario extenso en español puede ser una barrera significativa. Los estudiantes necesitan conocer no solo las palabras, sino también sus connotaciones y usos contextuales (Rey Castillo, 2021, p. 34). La pronunciación y la ortografía del español pueden ser difíciles para los hablantes de chino, ya que ambos idiomas tienen sistemas fonéticos y ortográficos muy diferentes (Blanco Pena, 2004, p. 292).

A la hora de hablar, los alumnos deben atender sobre la marcha y simultáneamente a todos los niveles del discurso -fónico, gramatical, semántico, pragmático, gestual, etc.-, mientras que, a la hora de escribir, tienen tiempo para planificar el texto, (re)estructurarlo, revisarlo, consultar, corregirlo, etc. Por las mismas razones, la comprensión auditiva plantea más dificultades que la comprensión lectora (Cortés Moreno, 2002, p. 94).

En segundo lugar, los factores culturales. La comprensión de textos en español a menudo requiere conocimiento de referencias culturales, históricas y sociales del mundo hispanohablante. Los estudiantes chinos

pueden no estar familiarizados con estos contextos, lo que dificulta la comprensión de ciertos textos (Donés Donés, 2009, p. 6). Las diferencias en los estilos de comunicación entre las culturas china y española pueden llevar a malentendidos. Los estudiantes pueden interpretar los textos de manera literal sin captar matices, ironías o implicaciones culturales (Anula, 2008, p. 162).

Los alumnos con un mayor conocimiento del idioma español, nativos de países de lenguas romances, presentan menos obstáculos para comprender un texto, pero manifiestan problemas de comprensión global y específica. Esto se debe a que muchas veces traducen de forma literal, es decir, palabra por palabra, y no lo hacen por inferencia, captando el sentido según el contexto. Cada estudiante lleva a cabo el proceso de inferencia de forma diferente en dependencia de su cultura, nivel cultural y nivel de lengua (Hamel Quesadai, Villavicencio Simón, & Causse Cathcart, 2021, p. 11).

En tercer lugar, los factores educativos. Las metodologías utilizadas para enseñar español en China pueden influir en la comprensión lectora. Métodos que no integran adecuadamente la práctica de lectura comprensiva pueden dejar a los estudiantes sin las habilidades necesarias para interpretar textos complejos (Victoria, 2019, p. 83). La calidad y relevancia de los materiales didácticos también juegan un papel crucial. Los textos que no están adaptados al nivel de competencia de los estudiantes pueden resultar demasiado difíciles y desmotivadores (Martínez-Santiago, A., Montejo-Ráez, & Gutiérrez-Palma, 2023, p. 55).

En cuarto lugar, los factores psicológicos. Los estudiantes pueden experimentar ansiedad al enfrentarse a textos en español, especialmente si tienen una baja autoestima en cuanto a sus habilidades lingüísticas. Esto puede afectar negativamente a su capacidad para concentrarse y comprender lo que están leyendo (Dixon, Oxley, Gellert, & Anna Nash, 2023, p. 674). La motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes influye en su esfuerzo y persistencia al enfrentarse a dificultades de comprensión.

Es por ello por lo que se proponen estrategias para mejorar la comprensión lectora, como fomentar la exposición a la cultura hispanohablante a través de medios de comunicación, literatura y actividades culturales

puede ayudar a los estudiantes a contextualizar mejor los textos; instruir a los estudiantes en estrategias como la predicción, el resumen y la inferencia puede mejorar significativamente su comprensión; introducir textos auténticos y graduar la dificultad de los materiales puede ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza y habilidades de lectura progresivamente; y promover la lectura regular de diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos) para familiarizar a los estudiantes con diversos estilos y vocabularios.

La elaboración de inferencias para interpretar el texto requiere de las tipologías textuales, las cuales presentan particularidades contextuales o pistas que posibilitan al estudiante establecer conexiones en los niveles semántico y pragmático entre las palabras, oraciones e ideas que integran el texto (Hamel Quesadai, Villavicencio Simón, & Causse Cathcart, 2021, p. 7).

5. ENSEÑANZA DE LA CULTURA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL

La enseñanza de la cultura es un componente esencial para mejorar la comprensión lectora en español, especialmente para estudiantes de español como lengua extranjera, como es el caso de los estudiantes en universidades chinas. La integración de aspectos culturales no solo facilita la comprensión de los textos, sino que también enriquece el aprendizaje y hace que el proceso sea más significativo y motivador (Hamel Quesadai, Villavicencio Simón, & Causse Cathcart, 2021, p. 11).

La fase de prelectura es la etapa que debe generar interés y curiosidad por el texto a leer. Consecuentemente, el profesor debe animar a los estudiantes a: i) determinar el objetivo de la lectura; ii) activar el conocimiento previo sobre el tema del texto, así como su estructura retórico-discursiva; iii) predecir el contenido del texto a partir de elementos como el título, subtítulos, imágenes, etc; iv) plantear interrogantes con respecto al contenido de la lectura o v) trabajar vocabulario específico o clave del texto (Usó-Juan, 2019, p. 211).

Con respecto a las estrategias y enfoques para enseñar la cultura con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en español se pueden

utilizar obras literarias y artículos de prensa que reflejen aspectos culturales del mundo hispanohablante (Rodríguez Guerrero, 2017, p. 73). Esto incluye tanto autores clásicos como contemporáneos, y temas actuales que permitan a los estudiantes conectar con la realidad cultural. También incluir materiales auténticos como canciones, poemas, blogs y publicaciones en redes sociales que muestren el uso del español en contextos reales y diversos (Goundareva & Ventoso Mora, 2022, p. 60).

Antes de leer un texto, se podría proporcionar información sobre el contexto histórico, social y cultural en el que se sitúa. Esto ayuda a los estudiantes a entender mejor las referencias y los matices del texto (Hautala, Salmerón, Tolvanen, & Loberg, 2022, p. 1789). Organizar debates y discusiones sobre temas culturales presentes en los textos también ayuda a conocer y entender mejor un texto. Esto permite a los estudiantes expresar sus opiniones y profundizar en su comprensión de la cultura hispanohablante (Mogea, 2023, p. 93). Esto se puede complementar con la integración de películas, documentales y series que reflejen la cultura de los países hispanohablantes.

Parece claro que la adaptación de estos materiales sería una de las vías para acercar aún más lectura y cultura a los estudiantes. Esto podría realizarse mediante la selección de los textos y las actividades más adecuados a dicho fin de entre los muchos que ofrecen estos manuales, la modificación y la creación de nuevas actividades o explotaciones de los textos, o la adición de textos o elementos de apoyo complementarios que incluyan componente intercultural como, por ejemplo, fotografías (Delgado Polo, 2018, p. 203).

Esto no solo mejora la comprensión auditiva y visual, sino que también proporciona un contexto cultural rico (Evi Fussalam et ál., 2019, p. 160). También se pueden añadir entrevistas y conferencias de figuras relevantes del mundo hispanohablante para exponer a los estudiantes a diferentes acentos, dialectos y perspectivas culturales (Lee Ramírez, 2018, p. 62).

Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para

identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural (Rodiño Garat, 2024, p. 140).

Para la aplicación práctica de los conocimientos culturales que se adquieren con estas actividades están el fomento de proyectos de investigación sobre temas culturales específicos. Los estudiantes pueden investigar y presentar sobre festivales, tradiciones, gastronomía, entre otros. Por supuesto, se pueden establecer intercambios virtuales con estudiantes de países hispanohablantes. Esto puede incluir correos electrónicos, videollamadas y colaboraciones en proyectos conjuntos (Rodríguez Flores, 2022, p. 4). Sería conveniente también organizar visitas a museos, exposiciones y eventos culturales relacionados con el mundo hispanohablante, si es posible (Flores López, 2023, p. 37).

Estos conocimientos pueden generar los siguientes beneficios. En primer lugar, la mejora de la comprensión lectora. La familiaridad con los contextos culturales mejora la capacidad de los estudiantes para interpretar y comprender textos en español. Los estudiantes pueden hacer conexiones entre el contenido del texto y su conocimiento cultural previo (Goundareva & Ventoso Mora, 2022, p. 59). En segundo lugar, la inclusión de elementos culturales hace que el aprendizaje del español sea más interesante y relevante para los estudiantes. Esto puede aumentar su motivación y su compromiso con el aprendizaje.

In conclusion, the importance of cultural relevance in language teaching extends beyond linguistic benefits, encompassing effective communication, learner motivation, and the promotion of inclusivity. By acknowledging the symbiotic relationship between language and culture, educators can create a learning environment that fosters holistic language acquisition and intercultural understanding (Giménez Ortí, 2024, p. 73).

En tercer lugar, los estudiantes desarrollan una mayor comprensión y apreciación de la diversidad cultural del mundo hispanohablante, lo que es crucial en un mundo globalizado. En cuarto lugar, la exposición a diferentes culturas a través del aprendizaje de un idioma promueve la empatía y la tolerancia hacia otras formas de vida y perspectivas.

6. IMPORTANCIA DE ESTUDIAR LA CULTURA CHINA PARA ENTENDER LA CULTURA ESPAÑOLA

Estudiar la cultura china para entender la cultura española puede parecer, a primera vista, una tarea poco relacionada. Sin embargo, hay varias razones y beneficios importantes para explorar cómo el conocimiento de la propia cultura, en este caso la china, puede facilitar la comprensión de otra cultura, como la española. Entender una cultura extranjera como la española requiere desarrollar competencias interculturales. Esto implica ser capaz de conocer profundamente la propia cultura (china) permite a los estudiantes identificar y apreciar las diferencias y similitudes con la cultura española. Este proceso de comparación y contraste ayuda a los estudiantes a contextualizar y entender mejor las prácticas culturales de España. Al estudiar su propia cultura, los estudiantes desarrollan una mentalidad abierta y flexible que es esencial para comprender y adaptarse a nuevas culturas. Esta habilidad es fundamental para interpretar correctamente los comportamientos y normas culturales en España (Baela Santiago & Ramos Vicent, 2018, p. 3).

En un mundo cada vez más globalizado, la comprensión intercultural es vital. Enseñar español en China con una profunda comprensión de la cultura local prepara a los estudiantes para interactuar en un contexto global de manera más efectiva.

Con la globalización mundial y el desarrollo que ha tenido China en estos últimos años, se hace cada día más evidente la necesidad de comunicarse de los chinos con el resto de los países, especialmente con el mundo hispánico que se sitúa en un lugar estratégico para el desarrollo económico y social de China (Hernández Lima et ál., 2021, p. 7).

Conocer la cultura china proporciona una base sólida para el aprendizaje de la cultura española y para conocer mejor las estructuras sociales, familiares y educativas en China y tener así un punto de referencia para entender estructuras similares o contrastantes en España. Esto puede hacer que conceptos y prácticas culturales españolas sean más accesibles y comprensibles. Conocer la cultura china en la enseñanza del español promueve un intercambio cultural bilateral, donde tanto los estudiantes como los docentes pueden aprender unos de otros. Esto

enriquece la experiencia educativa y fomenta una mayor apreciación de la diversidad cultural. Estudiar la historia de las relaciones entre China y España, incluyendo intercambios comerciales, diplomáticos y culturales, puede proporcionar una perspectiva más rica y matizada de cómo ambas culturas se han influenciado mutuamente. Es por ello por lo que sería interesante conocer ambas culturas porque

gracias a la comunicación cada vez mayor entre China y el mundo hispanohablante, los profesionales especializados en la lengua española y culturas de ambas partes cuentan con diversas salidas profesionales, tales como el gobierno, la universidad, museos, el teatro, instituciones culturales (públicas o privadas), etc. La enseñanza de ELE tiene una historia de más de sesenta años en China, con lo cual se ha formado un sistema completo para la formación de profesionales del español, así como para la evaluación (Liu, 2021, p. 190).

Gracias a ello los estudiantes se sentirán más motivados a aprender cuando ven reflejados sus propios intereses y valores culturales en el contenido de las lecciones. Esto puede incluir temas de la historia, literatura y tradiciones chinas presentados en español.

El conocimiento profundo de la propia cultura fomenta la empatía y la tolerancia hacia otras culturas. Cuando los estudiantes entienden los valores y las normas de su propia sociedad podrán reconocer que cada cultura tiene sus propios valores y normas legítimas, ayudando a los estudiantes a respetar y valorar la diversidad cultural. Esto es crucial para evitar estereotipos y prejuicios al interactuar con la cultura española. La empatía hacia su propia cultura se puede trasladar a una empatía hacia la cultura española, facilitando una comunicación más efectiva y respetuosa.

Se considera primordial el conocimiento de las necesidades y limitaciones de los estudiantes para inferir informaciones no explícitas propias de la actividad de lectura en lengua extranjera, teniendo en cuenta también el nivel al que pertenecen, sus motivaciones por la lectura y conocimientos previos del tema, así como la selección de textos apropiados a sus circunstancias actuales (Hamel Quesadai et ál., 2021, pp. 16-17).

El estudio de la cultura china en relación con la española no solo beneficia el entendimiento cultural, sino que también enriquece el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Los estudiantes adquieren una visión más global y holística del mundo, entendiendo cómo las culturas interactúan y se influyen mutuamente. Comparar y contrastar diferentes culturas fomenta el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes analizar y evaluar diversos aspectos culturales de manera más profunda y reflexiva. El estudio de múltiples culturas mejora las habilidades de investigación y análisis, útiles tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Para aprovechar al máximo el estudio de la cultura china como base para entender la cultura española, se pueden realizar proyectos comparativos que analicen aspectos específicos de ambas culturas, como festivales, costumbres familiares o educación. También fomentar los intercambios culturales y académicos entre estudiantes chinos y españoles para facilitar el aprendizaje mutuo y la inmersión cultural; organizar talleres y seminarios sobre temas interculturales, destacando tanto las similitudes como las diferencias entre China y España; e incorporar recursos multimodales como películas, documentales, literatura y medios digitales que reflejen ambas culturas, promoviendo una comprensión más completa y diversa.

Los intercambios virtuales son especialmente beneficiosos en el aula de lenguas extranjeras porque permiten conectar a dos realidades de estudiantes alejadas geográficamente. Los hace colaborar y trabajar juntos a través de ciertas tareas con un objetivo final (Rodríguez Flores, 2022, p. 2).

7. ESTUDIO DE CASO: LA UNIVERSIDAD LANZHOU JIAOTONG

Para el grado en Lengua y Literatura española de la Universidad Lanzhou Jiaotong en la asignatura de segundo año de lectura en español, los alumnos con un nivel aproximado de A2 en expresión hablada y de un B1 en comprensión lectora y gramática (MCER, 2002, pp. 30-31) realizaron diversas actividades para mejorar la comprensión lectora a través de la cultura.

Una de las tareas fue la lectura de un texto de cultura española para discutirlo en clase y preguntar a los alumnos. Estos textos se complementaron con clases en vídeo explicando las ideas esenciales del texto, ya que los alumnos necesitan entender mejor lo que leen. Las clases en vídeo añaden información actualizada porque la información del libro *Curso de lectura en español 3* no actualiza la información de hoy en día por lo que es necesario añadir noticias o información de actualidad. También es importante añadir fotos y vídeos para atraer a los estudiantes a la lectura puesto que los estudiantes no tienen hábito lector y muchos no tienen interés por la lectura.

No hay libro de profesor ni clave, es incómodo aplicarlo en el aula, ya que todas las actividades tienen que estar bien diseñadas por cuenta del docente si le apetece hacer algo más “comunicativo”. Hay que buscar información antes de ir a la clase, para explicar el fondo histórico y cultural a los estudiantes (Xiaoxiao & Nianyou, 2018, p. 438).

Otra tarea importante fueron las presentaciones. Los alumnos tuvieron que elegir un tema y exponerlo en clase. Los objetivos de esta tarea fueron mejorar la capacidad de investigación de los alumnos, mostrar un tema que les interesase a la clase y discutirlo en español.

Finalmente, los exámenes de cultura. Estos exámenes eran tareas de clase con forma de examen. El objetivo de estas tareas era el de ver lo que han aprendido los estudiantes. Para ello se hicieron varias pruebas: una al inicio del curso para ver el nivel de los estudiantes tanto en redacción del español como de cultura; y otra al final para estudiar la evolución a lo largo del curso.

8. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Tras analizar el caso de la Universidad Lanzhou Jiaotong, en concreto de la asignatura de lectura en español de los alumnos de nivel B1 según el MCER, los alumnos han mejorado porque tienen más conocimiento sobre la cultura española que cuando empezaron el curso.

Sin embargo, tienen que mejorar la comprensión escrita y la gramática en español. Deberían practicar más la escritura en español con

redacciones, cartas, textos descriptivos y narrativos. Los estudiantes se han esforzado mucho a lo largo del curso y han estudiado mucha cultura española.

Los alumnos han experimentado la cultura española a través de la degustación de comida española como práctica de clase. Algunos han visitado Sevilla y Madrid y han conocido un poco más la arquitectura, el arte, la historia, la gastronomía y las costumbres de España. También han sido capaces de comparar la cultura española con la china y ver las diferencias y semejanzas entre ambas culturas.

Por lo general, el nivel teórico de los estudiantes es bueno, pero necesitan mejorar aún más la comprensión lectora y la expresión oral de manera que puedan entender la idea general de lo que leen. Es por ello por lo que los alumnos podrían mejorar la comprensión lectora con resúmenes sobre el texto y con preguntas sobre el texto más generales y menos de memoria.

Esto quiere decir que muchas preguntas de los textos se hacen usando oraciones literales del texto y no palabras diferentes para que los alumnos puedan extraer las ideas esenciales del texto. Con ello se proponen ejercicios como resúmenes del texto o preguntas cortas de desarrollo para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, la mayoría de los alumnos se han esforzado y han mostrado interés por practicar el español

9. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el punto de partida de los estudiantes, cómo han estudiado el español en china, el rendimiento y lo que han aprendido los estudiantes, hay que seguir insistiendo en la mejora de la comprensión lectora a través de ejercicios más creativos como resúmenes y discusiones y debates sobre el tema del texto. Los alumnos necesitan practicar más el español y no memorizar tanto las palabras del texto y plasmarlas en las respuestas a unas preguntas muy literales y concretas.

Los problemas de comprensión lectora en español para estudiantes chinos en universidades son multifacéticos y requieren un enfoque integral que considere aspectos lingüísticos, culturales, educativos y psicológicos.

Implementar estrategias adecuadas y proporcionar apoyo continuo puede facilitar el desarrollo de habilidades lectoras efectivas y, en última instancia, mejorar la competencia en español como lengua extranjera.

La integración de la enseñanza de la cultura en la enseñanza del español es fundamental para mejorar la comprensión lectora y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. A través de una combinación de textos culturales, recursos audiovisuales, actividades prácticas y proyectos, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda y matizada del español y del mundo hispanohablante. Esto no solo mejora sus habilidades lingüísticas, sino que también los prepara para interactuar de manera efectiva y respetuosa en contextos interculturales.

El estudio de la cultura china para entender la cultura española es una estrategia valiosa y enriquecedora que no solo mejora la comprensión intercultural, sino que también desarrolla habilidades críticas y empáticas en los estudiantes. Al explorar y apreciar las complejidades de su propia cultura, los estudiantes están mejor preparados para entender y valorar la riqueza de la cultura española, facilitando así una interacción más significativa y respetuosa en un mundo cada vez más globalizado.

En resumen, los alumnos tienen muchos conocimientos teóricos del español y conocen palabras complicadas, pero necesitan aplicarlas para crear oraciones y poder tener conversaciones en español. También es importante que comprendan mejor el texto a grandes rasgos, es decir, que puedan extraer la idea principal del texto para entenderlo en su conjunto.

10. REFERENCIAS

- Anula, A. (2008). Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como l2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad. Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, 162-170.
- Baela Santiago, A., & Ramos Vicent, P. (2018). Cultura en España. Madrid: enClave-ELE.
- Blanco Pena, J. M. (2004). Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino. Biblioteca virtual redELE, 289-301.

- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del E/LE. *Carabela*, 77-98.
- Delgado Polo, V. (2018). El componente cultural en el método para sinohablantes Español Moderno: Un análisis de los libros de lectura. *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, 195-204.
- Dixon, C., Oxley, E., Gellert, S., & Anna Nash, H. (2023). Dynamic assessment as a predictor of reading development: a systematic review. *Reading and Writing*, 673-698.
- Donés Donés, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China. *marcoELE*, 1-22.
- Evi Fussalam, Y., Lestari, R., & Yu Anggelia, R. (2019). A study of listening skills through movie: a review of the current literature. *Journal of language education development*, 158-168.
- Flores López, A. (2023). El futuro de la lengua española en los Estados Unidos: factores demográficos, económicos y culturales. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Giménez Ortí, M. (2024). Fostering Spanish Language Acquisition through Literary Feminine Narratives: An Embrace of Culture in US Classrooms. En T. Fernández Ulloa, *El español como primera y segunda lengua. Didáctica de la cultura y reflexiones de aula* (págs. 70-83). California: California State University.
- Goundareva, I., & Ventoso Mora, M. J. (2022). Propuesta didáctica del programa integral de español y cultura. *Decires*, 55-72.
- Hamel Quesadai, L., Villavicencio Simón, Y., & Causse Cathcart, M. (2021). La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Educ. Form., Fortaleza*, 1-21.
- Hautala, J., Salmerón, L., Tolvanen, A., & Loberg, O. (2022). Task-oriented reading efficiency: interplay of general cognitive ability, task demands, strategies and reading fluency. *Reading and Writing*, 1787-1813.
- Hernández Lima, S. D., Xiaoxu, L., & Santamaría Rocha, C. L. (2021). El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *VARONA*, 6-10.
- Isikm, A. D. (2023). Reading environment and fluent reading skills. *Pedagogical Research*, 1-9.
- Jia, L. (2017). La enseñanza de los tiempos verbales del español a los estudiantes chinos. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Lee Ramírez, R. (2018). *Critical pedagogy in the Spanish language classroom*. Nueva York: ProQuest.

- Liu, L. (2021). Aplicación del componente cultural en la enseñanza de ELE en China y formación de profesionales especializados en la cultura sino-hispánica. *Cervantes virtual*, 179-193.
- Martínez-Santiago, F., A., T.-G. A., Montejo-Ráez, A., & Gutiérrez-Palma, N. (2023). The impact of reading fluency level on interactive information retrieval. *Universal Access in the Information Society*, 51-67.
- MCER. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Méndez Marassa, E. (2005). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. *SinoELE*, 1-99.
- Mogea, T. (2023). Improving Students's Reading Comprehension Through Group Discussion Technique. *Jurnal Jupensi*, 91-102.
- Rey Castillo, M. (2021). Uso y percepción de los estudiantes sobre los diccionarios monolingües para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 33-61.
- Rodiño Garat, I. (2024). Lenguas y dialectos de España y variedades del español. En T. Fernández Ulloa, *El español como primera y segunda lengua. Didáctica de la cultura y reflexiones de aula* (págs. 140-146). California: California State University.
- Rodríguez Flores, S. (2022). Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (e-tandem / tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos. *marcoELE*, 1-31.
- Rodríguez Guerrero, B. (2017). Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudio sobre el tratamiento de la literatura y de la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera. Granada: Universidad de Granada.
- Rodriguez, E. (2022). *Language Learning and Empathy*. Bethel: Bethel University.
- Sánchez Lobato, J., & Santos Gargallo, I. (2005). *Vademécum para la formación de profesores : enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Shi, Q., & Xu, L. (2010). *Curso de lectura en español 3*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education.
- Sobrevilla Cabezado, M. A., Diestra, D., López, R., Gómez, E., Oncevay, A., & Alva-Manchego, F. (2022). Overview of ReCoRES at IberLEF 2022: Reading Comprehension and Reasoning Explanation for Spanish. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 281-287.

- Usó-Juan, E. (2019). Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. En Y. Ruiz de Zarobe, & L. Ruiz de Zarobe, *La lectura en lengua extranjera* (págs. 192-218). Barcelona: Octaedro.
- Victoria, R. (2019). *La Comprensión Lectora en la Enseñanza Del Español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Londres: Routledge.
- Xiaoxiao, L., & Nianyou, F. (2018). La literatura en el manual de lectura en español de las universidades chinas. *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, 433-443.
- Zhang, P., & Ni, M. (2013). *Cultura china*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education.

MONOLINGUAL AND BILINGUAL PRODUCTION OF ENGLISH SENTENTIAL SUBJECTS: THE FROG STORY

SONJA MUJČINOVIC

University of Valladolid Language Acquisition Lab (UVALAL)

1. INTRODUCTION

The aim of this study is to analyze how different languages interact when they are in contact. Bilingual children who learn two languages simultaneously (2L1) or sequentially (L2) separate their two grammar systems (e.g., Gausti, 2002; Clark, 2009). Children do not learn grammar by imitation, they learn by observing and creating their own system, which later facilitates their structuring of a language. The two languages interact with one another under specific conditions, resulting in the phenomena known as crosslinguistic influence (e.g., Hulk & Müller, 2000; Haznedar, 2007; Ringbom & Jarvis, 2009; Cuza, 2013; Fernández Fuertes & Liceras, 2019). For the acquisition and learning processes to take place input plays a crucial role both in the case of first languages (L1s) and second languages (L2s), and in both monolingual and bilingual situations (e.g., Lowie & Verspoor, 2004; Güllow & Gagarina, 2007). In order to see how children acquire and learn a language, this study focuses on the production of sentential subjects in heritage English and L2 English. The issues discussed are the characterization and notion of crosslinguistic influence in this specific context and with these specific participants.

To analyze sentential subjects, data from three different participant groups (i.e., L1 Spanish/L1 heritage English speakers, L1 Danish/L1 heritage Bosnian/L2 English speakers and L1 English speakers) have been gathered and classified in terms of grammaticality (i.e., native-like or non-native-like).

In recent years empirical studies and studies on language use have shown that recognizing and combining students' linguistic repertoires can improve their learning (García, 2009; Cummins, 2019; Cenoz & Gorter, 2020; MacSwan, 2021, 2022; MacSwan & Rolstad, 2024; Mendoza, 2023; Fernández Fuertes et al., 2024; Gómez Carrero & Ogneva, 2024, among others). As Cummins (2019) argues, by doing so this recognition promotes comprehension, engagement and interest in learning other languages. It also promotes natural language use and benefits the development of metalinguistic awareness. This study is also meant to serve as an endorsement for the benefits that students' linguistic background can have, so that it can be used in the creation of pedagogical material and curricula.

2. THEORETICAL BACKGROUND ON SENTENTIAL SUBJECTS

To capture the variation of subject expression across languages, following the generative grammar approach, the null subject parameter (Perlmutter, 1971; Jaeggli, 1981; Chomsky, 1981; Jaeggli & Safir, 1989; among others) establishes a double language typology which depends on whether a language allows null subjects or not. Languages that allow two subject types (i.e., null and overt (such as pronouns and DPs), like Spanish (as in 1) and Bosnian (as in 2), are classified as [+null subject] languages. Languages that only allow one subject type (i.e., overt), like Danish (as in 3) and English (as in 4), are classified as [-null subject] languages. In the examples below *pro* stands for the null subjects.

- 1) Spanish:
 - a. *pro* tienen tres manzanas
 [(they) have 3rd p. sing. present three apples]
 - b. **Ellos** tienen tres manzanas
 [they have 3rd p. sing. present three apples]
 - c. **Los niños** tienen tres manzanas
 [the children have 3rd p. sing. present three apples]
- 2) Bosnian:
 - a. *pro* imaju tri jabuke
 [(they) have 3rd p. sing. present three apples]

b.	Oni	imaju tri jabuke
	[they	have 3rd p. sing. present three apples]
c.	Djeca	imaju tri jabuke
	[the children	have 3rd p. sing. present three apples]
- 3) Danish:
- | | | |
|----|----------------|---|
| a. | *pro | har tre æbler |
| | [(they) | have 3rd p. sing. present three apples] |
| b. | De | har tre æbler |
| | [they | have 3rd p. sing. present three apples] |
| c. | Børnene | har tre æbler |
| | [the children | have 3rd p. sing. present three apples] |
- 4) English:
- | | | |
|----|---------------------|-------------------|
| a. | *pro | have three apples |
| b. | They | have three apples |
| c. | The children | have three apples |

The nature of subjects can also be linked to the nature of verbal agreement, which is also language specific. Alexiadou & Anagnostopoulou (1998) and Kato (1999) among others argue that languages with rich morphological agreement, such as Spanish and Bosnian, permit null subjects, whereas languages with poor morphological agreement need their subjects to be overt in order to mark person and number. The Agreement Parameter (Pollock, 1989) distinguishes between two typological language groups: the [+pronominal agreement] languages in which agreement is rich (e.g. Spanish and Bosnian) and the [-pronominal agreement] languages in which agreement is poor and, thus, cannot work as a pronominal subject and, so, overt subjects are needed (e.g., English and Danish).

However, two approaches to the subject expression emerge. On the one hand, Alexiadou & Anagnostopoulou (1998), among others, consider that in [+null subject] languages verbal agreement affixes and null subjects have the same status and that overt pronouns are pragmatically marked. On the other hand, Holmberg (2005) and Sheehan (2006), among others, propose that the only difference between null and overt subjects in [+null subject] languages lies in whether or not sentential

subjects are phonologically articulated or not. In this study this second proposal is adopted.

3. PREVIOUS STUDIES

Recognizing the distinction between language learning and language acquisition is crucial to understand how different languages function. The L1 is a language acquired in a natural context from birth or very early on, while the L2 is learned later in life. The foreign language is learned later in life and in an institutional context. That is, in a bilingual context, while L1 bilingualism indicates that the two languages are acquired simultaneously from birth and in a natural context, L2 bilingualism refers to the acquisition of an L1 followed by the acquisition/learning of an L2. In this study, L2 is used as an umbrella term for both second language acquisition and second language learning.

3.1. CROSSLINGUISTIC INFLUENCE

When a speaker stores and processes two or more languages in their mind, a language internal phenomenon known as crosslinguistic influence occurs. Languages that come into contact with one another interact, which can lead to crosslinguistic effects in the different linguistic domains (phonology, morphology, syntax, etc.). Jarvis & Pavlenko (2007, p. 13) define crosslinguistic influence as “a highly complex phenomenon that is often affected by language users’ perceptions, conceptualizations, mental associations and individual choices.”

Based on the effect produced, two different types of crosslinguistic influence can be identified: positive (or facilitative) crosslinguistic influence and negative (or non-facilitative, interfering) crosslinguistic influence.

Since this study deals with two different aspects of acquisition, two scenarios will be described (i.e., L1 bilingualism (i.e., heritage) and L2 bilingualism).

L1 bilingualism refers to the simultaneous acquisition of two languages. When a first language is acquired, a system is established which the speakers resort to. But if two languages are acquired

simultaneously, two language systems are developed and both languages are considered as L1s. De Houwer (2009) proposes the Separate Development Hypothesis, which explains the concept of developing two grammar systems at the same level. That is, L1 bilinguals have no problems separating their two languages from the beginning of the acquisition period. However, L1 bilinguals do not obtain equal dominance in both languages which leads to one of the two L1s being the dominant one. Even though the two languages are acquired simultaneously, one will always be more dominant than the other. In cases of dominance, for example Meisel (2001, 2004) argues, crosslinguistic influence occurs from the dominant language into non-dominant language. That is, the linguistic properties of one L1 might be used and applied in the production of the other L1. Language dominance is also related to input. In fact, the dominant language is usually the one from which more input was received. The more input is received the better output is expected, because the L1 bilingual would have more information to build up the specific language system and, therefore, would make that particular L1 the source of crosslinguistic influence.

Contrary to L1 bilinguals, L2 bilinguals learn a second language after they have acquired their L1. The L2 is learned through the knowledge previously acquired with the L1. This means that the L1 is, in the mind of an L2 bilingual, the already established system that is used to search for linguistic information. In other words, the L1 serves as the point of departure in the L2 acquisition, which results in crosslinguistic influence that can either be positive (facilitative) or negative (or non-facilitative, interfering). If a structure is transferred from the L1 and the outcome of the production is ungrammatical or non-native-like, then the crosslinguistic influence is negative, but if the output is grammatical or native-like then the crosslinguistic influence is positive. Accordingly, positive crosslinguistic influence is produced if properties are shared by the two languages. For example, in the case of subjects, when a [+null subject] and a [-null subject] languages are in contact, the shared property is the overt subject. Hence, it is argued that L2 learners, at least initially, rely largely on their L1 in language contact settings.

The input in the L2 is also relevant, because the dominance or proficiency of a language is related to input. Therefore, crosslinguistic influence is also related to the quality and quantity of the input received, because it is also produced from the dominant language to the non-dominant language. Ideally, these participants' production becomes more native-like, their proficiency increases with a bigger exposure to the language, and negative crosslinguistic influence decreases (e.g., Gathercole, 2002, 2016; Ringbom, 2007, 2016; Blom & Baayan, 2012; Montrul & Ionin, 2012; Unsworth, 2016; Llinàs-Grau & Bel, 2019).

In the case of heritage speakers, they are similar to L1 bilinguals because they acquire two languages simultaneously, but at the same time one of the L1s (i.e., the heritage language) is acquired in a non-L1 social context, because it is restricted to the family context. Because of this restriction in the input where the heritage language is acquired, it has been argued that heritage speakers may not be fluent in their heritage language (e.g., Valdés, 2014). Hence, there are different types of heritage speakers depending on the developmental degree of their skills in the heritage language. This lack of balance can be strong because the heritage language is not part of the social context and, depending on the cases, it can also be related to prestigious/non-prestigious language types. This means that differences appear among the heritage participants and, so, they tend to be very heterogeneous groups.

3.2. NULL SUBJECTS

Previous studies on null subjects have shown that either positive or negative crosslinguistic influence can take place when two or more languages are in contact.

When two typologically similar (in this case [-null subject] and [-null subject]) or typologically different languages (i.e., [+null subject] and [-null subject] languages) are in contact, crosslinguistic influence takes place.

In the case of two typologically similar languages in contact, not much research has been conducted. For the [-null subject] and [-null subject] languages, however, it seems apt to assume that since these languages share the same option of the parameter, and since they only permit their

subject to be overt, a positive crosslinguistic effect takes place in terms of facilitation. This means that the acquisition of subjects will take place sooner and fewer errors will be committed by the speakers whose languages are typologically similar (White, 1985; Liceras, 1989; Liceras & Alba de la Fuente, 2015 and Mujcinovic, 2015, 2020). For the [+null subject] languages in contact, mostly adult data have been analyzed (e.g., Bini, 1993; Margaza & Bel, 2006; Sorace & Filiaci, 2006; Bel et al., 2016; Lozano, 2018). These studies show an overproduction of overt subjects which is interpreted as related to the interface vulnerability (e.g., the syntax-pragmatics interface). It seems not to be related to the typological similarity.

In the case of two typologically different languages in contact, two options of subject expression are possible: overt and null. Thus, two different scenarios can take place: i) negative crosslinguistic influence which can be present in two cases either as overproduction of overt subjects in the [+null subject] language or as an overproduction of null subjects in the [-null subject] language (e.g., Lozano, 2002; Montrul & Rodríguez-Louro, 2006; Rothman, 2008, 2009; Montrul et al., 2009; Quesada, 2014,) and ii) positive crosslinguistic influence in that the shared option (i.e., the overt subject) is reinforced and therefore the production of null subjects is scarce (Liceras & Fernández Fuertes, 2019; Mujcinovic & Fernández Fuertes, (forthcoming)).

The lexical specialization approach explains this second output. It accounts both for the effect and directionality of crosslinguistic influence (Liceras & Fernández Fuertes, 2019). If a language permits two subject types (i.e., overt and null) it is considered a superset language when in contact with a language that only permits one subject type (i.e., null). Following this approach, crosslinguistic influence takes place from the superset to the subset language resulting in a facilitation effect, because the shared option (i.e., the overt subject) is reinforced.

In short, subject interpretation is influenced by the linguistic properties of the languages and is linked to the linguistic context. The function of the linguistic context in language contact situations may result in negative crosslinguistic effect. That is, the relatedness of the languages in contact plays a crucial role.

Other theories for the omission of subjects in children deal with language economy. Valian and Eisenberg (1996) argue that children tend to economize the production and thus leave out all the information that they consider unnecessary. The economy and the processing load are related in the fact that, as Bloom (1990) argues, null subjects, for example, arise from a performance limitation. Since the processing load is stronger at the beginning of a sentence, subjects are more likely to be omitted. Bloom (1990) also argues that sentences where subjects are omitted tend to be longer. Thus, if the subject is stored and can be recovered through either agreement or context, it is likely to be omitted. If that is so, negative crosslinguistic influence may occur.

Also, according to the Facilitation Hypothesis (Gundel & Tarone, 1992), in the case of typologically similar languages in contact, the L1 facilitates the acquisition of the L2. However, if the L1 and the L2 are typologically different, the L1 cannot facilitate the learning of the L2 resulting in a reduced L2 learnability.

4. RESEARCH QUESTIONS AND HYPOTHESES

Bearing in mind the theoretical accounts mentioned above, the following research questions emerged:

- How can a [+null subject] language influence a [-null subject] language in the production of sentential subjects?
- How can a [-null subject] language influence another [-null subject] language in the production of sentential subjects?

Based on these research questions, the following hypotheses have been formulated:

Hypothesis 1:

Focusing on crosslinguistic influence and typological similarity, the hypothesis to be tested is: crosslinguistic influence takes place from the L1 into the L2 or from the dominant into the non-dominant language. If this is so, negative crosslinguistic influence will take place from Spanish (i.e., the dominant language) into English (i.e., the non-

dominant language) in the case of the heritage English speakers. In the case of the L2 English speakers, two outputs can occur: i) positive crosslinguistic influence will take place from Danish (i.e., the dominant language) into English (i.e., the L2) or negative crosslinguistic influence can take place from L1 Bosnian (i.e., the [+null subject] language) into the L2 English (i.e., the [-null subject] language).

Hypothesis 2:

Focusing on crosslinguistic influence and lexical specialization approach, the hypothesis to be tested is: positive crosslinguistic influence takes place from the superset language (i.e., Spanish or Bosnian) into the subset language (i.e., English), reinforcing the only option that is available in both language types (i.e., the overt subjects). Since the overt subjects are reinforced, a low production rate of non-native-like subjects in the case of all three participant groups is expected.

5. METODOLOGY

The current study has been conducted to test the hypotheses mentioned above. This section provides a detailed description of the methodology employed with a focus on the type of data used and the participants from whom the data were collected.

5.1. PARTICIPANTS

Three groups of participants were tested. *The heritage English group* which consists of 5 L1 Spanish/L1 English speakers living in Spain whose age ranged from 7 to 10 years. *The L2 English group* consists of 5 L1 Danish/L1 heritage Bosnian/L2 English speakers from 11 to 15 years of age. *The control group* consists of 5 L1 English participants who were 8 to 10 years of age. The L1 English data belong to the Wolf–Hemphill corpus available in CHILDES (MacWhinney, 2000).

5.1.1. THE HERITAGE ENGLISH GROUP

The heritage English group consists of 5 heritage speakers whose age ranged from 7 to 10 years when the data were collected. They are L1

bilinguals who have acquired both English and Spanish from birth in a natural context. The reason why they are classified as heritage speakers is due to their family context: one of their parents is an L1 Spanish speaker, while the other is an L1 English speaker. Thus, they are exposed to spontaneous speech in the two languages. All the participants live in Spain, where English is a minority language.

5.1.2. THE L2 ENGLISH GROUP

The L2 English group consists of 5 L1 Danish/L1 heritage Bosnian/L2 English speakers from the age of 11 to 15. They were all born in Denmark and both their parents have Bosnian as their L1. During their first year, the participants have only been exposed to Bosnian, as the language spoken at home by the parents and relatives was Bosnian. Since all participants live in Denmark, they have also regularly been exposed to Danish. After the first year, they were taken to a Danish kindergarten, where the caretakers only spoke Danish with the children and, from then on, Danish became the language spoken at the playground and later at school. Consequently, Bosnian was limited mostly to daily conversation with family, relatives and other Bosnian speakers. English, on the other hand, was introduced in 3rd grade, when the participants were 8 years old. Therefore, English is their L2.

5.1.3. The L1 English group

The L1 English group consists of 5 participants who were around 9 years of age when they were videotaped in their own homes in Miami. Initially the corpus from which these participants were selected consists of 30 children. The participants that are chosen for this study have been selected according to their age. No attention has been paid to their sex or social class.

5.2. TASK

To obtain linguistic data, all the participants were asked to narrate the story that the 24 wordless pictures of the cartoon book “Frog, where are you?” (Mayer, 1969) depicted. Each picture shows a sequence of events where a boy and his dog are looking for their frog that has escaped.

All participants were shown the pictures twice, first to get a general idea of the story and the second time for the actual narration of the story.

In the case of the first view of the story, they were allowed to ask for information regarding vocabulary which was provided to them in a non-inflected form (e.g., verbs were provided in infinitive and nouns in singular etc.). Throughout the experiment, the participants were encouraged to tell the story, and they were praised while telling it.

The heritage and L2 data were recorded orally and transcribed in CHAT format (MacWhinney, 2000). The L1 English data are available in the CHILDES database (MacWhinney, 2000).

6. RESULTS & DISCUSSION

To answer the research questions and to deal with the hypotheses formulated, the data elicited from the three groups of participants (i.e., English heritage, L2 English and L1 English) have been classified in terms of grammaticality. That is, whether the subjects produced are native-like (i.e., grammatical) or non-native-like (i.e., ungrammatical). The native-like subjects are considered to be the overt subjects expressed either as full DPs (as in 5) or pronouns (as in 6), whereas the non-native-like subjects are expressed as null subjects in English (as in 7 and 8). In other words, the use of non-native-like subjects means that the participants produced a null subject where an overt subject was expected. Imperative and expletive structures have been excluded from this study.

- 5) **the dog** is running way from the bees
- 6) **they** are running
- 7) **pro* looks up to the tree
- 8) **pro* escaped

The overall data were analyzed per participant group. Table 1 shows the distribution of the overall results obtained.

TABLE 1. *The overall distribution of the production of sentential subjects*

Group	Native-like subjects	Non-native-like subjects	Total
Heritage English	94.1% [176]	5.9% [11]	100% [187]
L2 English	84.7% [182]	15.3% [33]	100% [215]
L1 English	99.02% [350]	0.8% [3]	100% [353]

Source: own elaboration

The results obtained show a clear preference for the use of native-like subjects by all participant groups. In general terms, all participants show an overall low error rate. The L2 English participants produce the lowest amount of native like subjects (84.7%) followed by the heritage English participants (94.1%). The results from the L1 English participants are at ceiling (99.02%) as expected. Regarding the non-native-like subjects, the L2 English participants produce the highest amount of null subjects (15.3%) followed by the heritage English (5.9%) followed by the L1 English participants (0.8%). Thus, the pattern that emerges is that the L2 English participants are outperformed by the heritage English, who then are outperformed by the L1 English participants.

To compare these groups and to see if the associations drawn above are meaningful, a statistical analysis was conducted. The chi-square test was used to compare between groups as shown in table 2.

TABLE 2. *Pairwise comparisons between groups*

Groups	p-value
Heritage English versus L2 English	.006
Heritage English versus L1 English	<.050
L2 English versus L1 English	<.050

Source: own elaboration

The between groups comparison shows that there is a statistically significant difference between all groups (p -value $<.05$ in all cases). Thus, these results indicate that these three groups behave differently.

To provide a more in depth analysis of the non-native-like subjects, a further classification according to the subject-verb agreement is provided. A second analysis that takes into consideration English verb agreement markers has been carried out in order to examine the subject production and subject-verb agreement. It is important to mention that all verbs produced were in the present tense (present simple or present continuous). This is so because the story that they had to narrate (i.e., the frog story) triggered the use of present tense. The results obtained are shown in table 3.

TABLE 3. *The distribution of the production of non-native-like subjects*

Group	Non-native-like subjects		Total
	(3rd person)	(rest of persons)	
Heritage English	72.7% [8]	23.3% [3]	5.9% [11/187]
L2 English	84.8% [28]	15.2% [5]	15.3% [33/215]
L1 English	66.7% [2]	33.3% [1]	0.8% [3/353]

Source: own elaboration

These results show that most of the non-native-like subjects are produced in the cases of the 3rd person. In English this is where the agreement is overtly marked on the verb (i.e., the 3rd person -s marker). Even though the error rate was low, as previously indicated, the L1 English participants outperform the heritage English participants, who then outperform the L2 English participants.

The between groups comparison for the non-native-like subjects shows that there is no statistically significant difference between all groups (p -value $>.05$ in all cases). This indicates that, in the case of the production of non-native like subjects, there is no difference between the groups.

To sum up, a low error rate is found in the production of all participants. Nonetheless, a pattern can be established in terms of this rate: L1 English participants outperform both the heritage English and L2 English participants and heritage English outperform the L2 English participants (L1 English > heritage English > L2 English). That is, heritage English speakers can be classified in-between the L1 and L2 speakers.

Regarding crosslinguistic influence and typological similarity, the results obtained confirm that in the case of the heritage English speakers no negative crosslinguistic influence is found. That is, the dominant language (i.e., Spanish) does not influence the non-dominant language (i.e., English), since these participants produce a very low rate of non-native-like subjects. In the case of the L2 English speakers, since Danish and English are typologically similar, positive crosslinguistic influence is found from the L1 Danish into the L2 English, since these participants produce a low rate of non-native-like subjects. Thus, hypothesis 1 is partially confirmed.

Focusing on crosslinguistic influence and the lexical specialization approach, according to the results obtained crosslinguistic influence is not only present when children are acquiring two languages simultaneously, but it also seems to be present when languages are acquired sequentially (i.e., L2 acquisition). If these results are interpreted in terms of the lexical specialization approach (Liceras & Fernández Fuertes, 2019), since there is a very low error rate produced by all participants, the crosslinguistic influence found is positive. Since both the [+null subject] and [-null subject] languages share the overt option of the parameter, this option is reinforced and, therefore, acquired earlier. That is, the superset languages (i.e., Spanish and Bosnian) influence the acquisition of the subset language (i.e., English). Thus, hypothesis 2 is confirmed.

To sum up, the results obtained confirm that all three groups of participants favor the production of overt (i.e., the native-like) subjects and that a reduced number of non-native-like subjects was produced. Furthermore, the results show evidence of positive crosslinguistic influence in all language contact situations analyzed in this study.

7. CONCLUSIONS

This study has shown that when two or more languages are in contact, these languages interact. This interaction results in crosslinguistic influence which can have two effects: positive (i.e., facilitating) or negative (i.e., interfering). To interpret the results obtained, two formal approaches were adapted: typological similarity and lexical specialization approach. In the case of typological similarity, when typologically similar languages are in contact, positive crosslinguistic influence is expected. On the contrary, when typologically different languages are in contact, negative crosslinguistic influence is expected. In the case of the L2 English speakers, the results could support this theory. L1 Danish could influence positively the L2 English production, since both languages are classified as [-null subject]. The L1 Bosnian (i.e., a [+null subject] language) does not seem to interfere or affect the results, since no negative crosslinguistic influence is found. Furthermore, in the case of the heritage English speakers, whose other L1 is Spanish (i.e., a [+null subject] language), no negative crosslinguistic influence is found either. Thus, typological difference does not seem to affect the results. These results obtained seem to agree with the lexical specialization approach. That is, positive crosslinguistic influence takes place from the superset (availability of two subject types: overt and null) to the subset language (availability of only one subject type: overt). Since Spanish and Bosnian are superset to English, which is subset, the overt subject type (i.e., the shared one) is reinforced and the result is a very low production of null (i.e., non-native-like) subjects.

To further support this theory, additional empirical research on sentential subject and crosslinguistic influence could focus on different language pairs and different experimental data (for example, judgment or processing data). Therefore, data from other studies could put into perspective the results obtained in this study.

Previous studies (e.g., Ferrero, 2020; Gómez Garzarán, 2023) have revealed that the empirical research on grammatical properties can contribute to more effective and felicitous teaching techniques. Even though the formal purpose of this study sheds light on how

simultaneous and sequential bilingual speakers acquire and learn a specific grammatical property (in this case, sentential subjects), it has also shown that the participants linguistic repertoire is of crucial importance in their acquisition and learning processes. Thus, crosslinguistic influence effects should also be targeted from a pedagogical perspective to better adapt the design of the curricula for L2 instruction to the needs of the different bilingual speakers.

8. ACKNOWLEDGMENTS

This work was carried out as part of the UVALAL (University of Valladolid Language Acquisition Lab) research activities. The author would like to thank Raquel Fernández Fuertes for her help and involvement during the preparation and development of this study. She would also like to thank the participants that took part in the study.

9. REFERENCES

- Alexiadou, A., and Anagnostopoulou, E. (1998). Parametrizing AGR: Word order, V-movement and EPP-checking. *Natural Language & Linguistic Theory*, 16(3), 491–539.
- Bel, A., Sagarra, N., Comínguez, J. P., and García-Alcaraz, E. (2016). Transfer and proficiency effects in L2 processing of subject anaphora. *Lingua*, 184, 134–159.
- Bini, M. F. (1993). La adquisición del italiano: más allá de las propiedades sintácticas del parámetro pro-drop. In J. M. Liceras (Ed.), *La Lingüística y el Análisis de los Sistemas no Nativos*, 126–140.
- Blom, E., and Baayen, H. R. (2012). The impact of verb form, sentence position, home language, and second language proficiency on subject–verb agreement in child second language Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 777–811.
- Bloom, L. (1990). Subjectless sentences in child language. *Linguistic Inquiry*, 21, 491–504.
- Cenoz, J., and Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

- Clark, Eve K. (2009). *First Language Acquisition*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), 19–36.
- Cenoz, J., and Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Clark, Eve K. (2009). *First Language Acquisition*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuza, A. (2013). Crosslinguistic influence at the syntax proper: Interrogative subject–verb inversion in heritage Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 71–96.
- De Houwer, Annick. 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fernández Fuertes, R., Gómez Carrero, T., and Liceras, J. M. (2024). Activation and local inhibition in the bilingual child’s processing of codeswitching. *Second Language Research*, 1–28.
- Ferrero, M. (2020). Can research contribute to improve educational practice? *The Spanish Journal of Psychology*, 23, 1–6.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Basil Blackwell.
- Gathercole, V. C. M. (2002). Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. In D. K. Oller & Eilers, R. E. (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children*. 220–254. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V. C. M. (2016). Factors moderating proficiency in bilingual speakers. In E. Nicoladis & Montanari S., (Eds.), *Language and the Human Lifespan Series. Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. 123–140. Washington, DC: American Psychological Association; Berlin: De Gruyter Mouton.
- Guasti, M. T. (2002). *Language acquisition*. MIT Press.
- Gómez Carrero, T., and Ogneva, A. (2024). Who does it better? The acquisition of Spanish grammatical gender by L1 English and L1 Russian adults. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 37(1), 143–171.
- Gómez Garzarán, E. (2023). *Instructed Second Language Acquisition & Cross-Linguistic Influence: Word Order in Nominal Structures*. [Unpublished doctoral dissertation, University of Valladolid].

- Gülzow, I., and N. Gagarina (Eds.), (2007). *Frequency Effects in Language Acquisition: Defining the Limits of Frequency as an Explanatory Concept*. *Studies on Language Acquisition*, 32. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Gundel, J. K., and Tarone, E. (1992). Language transfer and the acquisition of pronouns. In S. M. Gass, & Selinker L. (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*. 87–100. Amsterdam: John Benjamins.
- Haznedar, B. (2007). Crosslinguistic influence in Turkish-English bilingual first language acquisition: The overuse of subjects in Turkish. *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*. 124–134. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Holmberg, A. (2010). Null subject parameters. *Parametric variation: Null Subjects in Minimalist Theory*, 88-124. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulk, A., and Müller, N. (2000). Crosslinguistic influence at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 227–244.
- Jaeggli, O., and Safir, K. J. (1989). The null subject parameter and parametric theory. In O. Jaeggli & Safir, K. J. (Eds.), *The Null Subject Parameter*, 1–44. Dordrecht: Springer.
- Jaeggli, O. (1981). A Modular Approach to Passives. *Coyote Working Papers in Linguistics*, 2, 41–59.
- Jarvis, S., and Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York & London: Routledge.
- Kato, M. A. (1999). Strong and weak pronominals in the null subject parameter. *Probus*, 11(1), 1-38.
- Liceras, J. M., and Alba de la Fuente, A. (2015). Typological proximity in L2 acquisition. In T. Judy, & Perpiñán, S. (Eds.), *The Acquisition of Spanish in Understudied Language Pairings*, 3, 329. Amsterdam: John Benjamins.
- Liceras, J. M., and Fernández Fuertes, R. (2019). Subject omission/production in child bilingual English and child bilingual Spanish: The view from linguistic theory. *Probus*, 31(2), 245–278.
- Liceras, J. M. (1989). On some properties of the “pro-drop” parameter: Looking for missing subjects in non-native Spanish. In S. M. Gass & Schachter, J. (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 109–133. Cambridge: Cambridge University Press.

- Llinàs-Grau, M., and Bel, A. (2019). On the acceptance of the null that by bilingual Catalan/Spanish L2 learners of English. *Languages*, 4(2), 30.
- Lozano, C. (2002). Knowledge of expletive and pronominal subjects by learners of Spanish. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 135(1), 37–60.
- Lozano, C. (2018). The development of anaphora resolution at the syntax-discourse interface: pronominal subjects in Greek learners of Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(2), 411–430.
- MacSwan, J. (2021). Theoretical approaches to the grammar of codeswitching. In E. Adamou, & Y. Matras (Eds.), *Routledge handbook of language contact*. 88–109. Routledge.
- MacSwan, J. (2022). Codeswitching, translanguaging and bilingual grammar. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on Translanguaging*. 83–125. *Multilingual Matters*.
- MacSwan, J., and Rolstad, K. (2024). (Un)grounded language ideologies: A brief history of translanguaging theory. *International Journal of Bilingualism*. 1–25.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (2019). TalkBank and SLA. In N. Tracy-Ventura & M. Paquot (eds.), *The Handbook of SLA and Corpora*. New York: Routledge.
- Margaza, P., and Bel, A. (2006). Null subjects at the syntax-pragmatics interface: Evidence from Spanish interlanguage of Greek speakers. *Proceedings of GASLA*, 88–97.
- Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition*. 11–41. John Benjamins Publishing Company.
- Meisel, J. (2004). The bilingual child. In T. K. Bahtia & Ritchie W.C. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*, 91–113. Oxford: Blackwell.
- Mendoza, A. (2023). Translanguaging and English as a lingua franca in the plurilingual classroom. *Multilingual Matters*.
- Montrul, S., and Ionin, T. (2012). Dominant language transfer in Spanish heritage speakers and second language learners in the interpretation of definite articles. *The Modern Language Journal*, 96(1), 70–94.
- Montrul, S., and Rodríguez-Louro, C., (2006). Beyond the syntax of the null subject parameter. In V. Torrens, & Escobar, L. (Eds.), *The Acquisition of Syntax in Romance Languages*, 401–418. Amsterdam: John Benjamins.

- Montrul, S., Dias, R., and Thomé-Williams, A. (2009). Subject expression in the non-native acquisition of Brazilian Portuguese. In A. Pires, & Rothman, J. (Eds.), *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*, 301–325. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Mujcinovic, S. and Fernández Fuertes, R., (forthcoming). Crosslinguistic influence and language similarity: the oral production of sentential subjects in child L2 English. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*.
- Mujcinovic, S. (2015). The analysis of subjects in the oral and written production of L2 English learners: transfer and language typology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 198, 344–349.
- Mujcinovic, S. (2020). English subjects in the linguistic production of L1 Spanish, L1 Bosnian and L1 Danish speakers: comparative grammar, typological similarity and transfer [Unpublished doctoral dissertation, University of Valladolid].
- Perlmutter, D. M. (1971). A typological difference among languages. In D. M. Perlmutter (Ed.), *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*. 99–122. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pollock, J. (1989). Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20(3), 365–424.
- Quesada, M. L. (2014). Subject pronouns in second language Spanish. In K. L. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. 253–269. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2016). Comprehension, learning and production of foreign languages: the role of transfer. In R. Alonso Alonso (ed.), *CrossLinguistic Influence in Second Language Acquisition*. 38–52. Bristol: Multilingual Matters.
- Ringbom, H., and Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M. Long & Doughty, C. (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. 106–118. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Rothman, J. (2008). How pragmatically odd! Interface delays and pronominal subject distribution in L2 Spanish. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 1(2), 317–340.
- Rothman, J. (2009). Pragmatic deficits with syntactic consequences? L2 pronominal subjects and the syntax–pragmatics interface. *Journal of Pragmatics*, 41(5), 951–973.

- Sorace, A., and Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22(3), 339–368.
- Sheehan, M. (2006). The EPP and null subjects in Romance [Unpublished Doctoral dissertation, Newcastle University.]
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis, & Montanari, S. (Eds.), *Lifespan Perspectives on Bilingualism*. 136–196. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Valdés, G. (2014). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*. 27–35. Routledge.
- Valian, V., and Eisenberg, Z. (1996). The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children. *Journal of child language*, 23(1), 103–128.
- White, L. (1985). The “pro-drop” parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35(1), 47–61.

BANDAS DESENHADAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS: POTENCIALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

As bandas desenhadas, frequentemente vistas como simples formas de entretenimento, possuem um vasto potencial pedagógico que pode ser explorado nas aulas de Português. Ao integrar essa forma de arte nas práticas educativas, os professores podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e envolvente para os alunos (Venâncio, 2016). As bandas desenhadas combinam elementos visuais e textuais, promovendo uma leitura multimodal que estimula diferentes habilidades cognitivas e oferece uma abordagem alternativa ao estudo da língua e da literatura.

Venâncio (2016) sugere que mais do que um simples adorno ou uma ilustração complementar de um texto ou diálogo, a imagem passou a ser vista como um material significativo, motivador e facilitador do aprendizado, com inúmeras potencialidades pedagógicas. Ela oferece variadas possibilidades para a transmissão de conteúdos programáticos. O uso de imagens também complementa a interpretação e percepção do leitor, facilitando a memorização dos conteúdos, pois um conceito abstrato fica associado a um elemento visual.

Por outro lado, a banda desenhada ainda é percebida como uma forma de arte inferior. Vários fatores contribuem para essa percepção, segundo os autores (Silva e Malheiro, 2006). Primeiramente, as bandas desenhadas são frequentemente associadas a um público jovem. Quando perguntados sobre suas leituras, poucos adultos admitem ter lido histórias em quadrinhos após a adolescência. E, quando o fazem, essas leituras são esporádicas e geralmente envolvem apenas autores amplamente

reconhecidos cuja fama desperta curiosidade. Na verdade, são poucos os que conseguem citar até mesmo um único autor desse gênero.

A banda desenhada é uma narrativa apresentada por meio de uma mensagem verbo-icônica, operada através de textos sintéticos e diretos, apresentados em balões ou legendas, frequentemente utilizando as chamadas "metáforas visuais", evidencia (Zink, 1999). Assim, a banda desenhada pode ser definida como uma produção textual de natureza narrativa, que envolve uma interação dinâmica entre o código linguístico e o código icônico, transformando-a em uma temática única e autônoma, onde o todo é mais importante do que a soma das partes.

A banda desenhada, assim como qualquer meio de contar uma boa história, oferece opções para todos os gostos. Embora frequentemente associada a super-heróis devido a figuras icônicas da cultura popular como Super-Homem, Batman e Homem-Aranha, todos válidos em seus respectivos contextos, a BD é uma justaposição de imagens que transmite informação e provoca reações nos leitores, abrangendo um vasto leque de possibilidades que vai muito além das preferências individuais de acordo com (Sá, 2010). A autora destaca que se a abordagem fosse sobre cinema ou literatura, haveria opiniões variadas sobre diferentes autores, atores e histórias. Da mesma forma, ao pensar em presentear alguém com um DVD ou livro, precisaríamos conhecer os gostos da pessoa. O mesmo ocorre ao discutir BD com alguém que desconhece ou não deseja conhecer, muitas vezes argumentando com base em estereótipos.

Para Sá (2010), a banda desenhada é uma ferramenta extremamente eficaz para transmitir rapidamente uma ideia ou mensagem. Uma única página de BD pode muitas vezes alcançar esse objetivo mais facilmente do que três ou quatro páginas de texto. É importante ser claro: não basta que o professor simplesmente apresente a matéria para que o aluno a absorva. A BD segue regras, assim como qualquer literatura não gráfica. Contudo, quando tratada da mesma forma que um texto literário e avaliada de acordo com seu propósito, ela se revela um meio de comunicação poderoso, não apenas na educação, mas na sociedade em geral. Vários exemplos disso incluem panfletos de formação cívica e esclarecimento público, que servem para finalidades como prevenção rodoviária e instruções sobre o que fazer em um acidente de avião. Ao

combinar elementos visuais e literários, a banda desenhada torna o leitor mais receptivo, algo que todos os professores apreciam.

O uso das bandas desenhadas nas aulas de Português não se limita apenas ao incentivo à leitura, elas podem ser uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão textual, expandir o vocabulário, e trabalhar com diversos gêneros literários e textuais de acordo com (Gomes, 2010). Além disso, ao envolver narrativas gráficas, os alunos são incentivados a interpretar imagens e a conectar os textos com os contextos visuais, promovendo uma compreensão mais rica e aprofundada das histórias.

Sá (2010) corrobora com Gomes (2010) ao ressaltar que a banda desenhada pode contribuir significativamente para que os alunos desenvolvam bons hábitos de leitura, tornando-se grandes leitores no futuro, não apenas de BD, mas também de outros tipos de literatura. A língua portuguesa está bem representada na linguagem específica da BD. O professor pode ensinar diversos elementos comuns à literatura gráfica e não gráfica, como a orientação de leitura ocidental, a construção de personagens e diálogos, a estruturação de histórias coerentes, o uso de onomatopeias e analepses. Além disso, ambas permitem ao leitor decidir o ritmo da leitura, podendo parar, retomar e voltar atrás quando desejar, algo que as novas tecnologias procuram cada vez mais possibilitar. A combinação dessas duas formas de arte é extremamente valiosa.

A dimensão artística da banda desenhada é evidente na combinação única entre texto e imagem. A associação entre o visual e o verbal funciona, antes de tudo, como um atrativo, especialmente em uma era dominada pela cultura visual. Há várias vantagens na combinação de texto e imagem. Segundo Gomes (2010), a introdução da imagem acelera o processo de interpretação. Diferentemente de uma narrativa puramente verbal, não é mais necessário converter o que foi lido em representações, pois a imagem já realiza essa função. Mais do que ilustrar, a imagem narra, facilitando a compreensão da narrativa.

Cardoso e Solé (2018) afirmam que, no contexto pedagógico, as práticas com bandas desenhadas podem incluir atividades variadas, como a criação de histórias em quadrinhos pelos próprios alunos, a análise crítica de obras consagradas e a discussão de temas relevantes presentes

nas narrativas. Essas atividades permitem que os alunos expressem sua criatividade, desenvolvam habilidades de escrita e interpretação, e reflitam sobre questões sociais, culturais e históricas de forma crítica.

No Brasil, destacam-se diversos estudos sobre a exploração das bandas desenhadas no ensino, especialmente porque as histórias em quadrinhos são amplamente utilizadas nos manuais escolares do país. No entanto, a aplicação das bandas desenhadas em sala de aula como recurso pedagógico nem sempre foi bem-vista. Segundo a pesquisa de Cardoso e Solé (2018), seu uso era visto com desconfiança por parte de educadores e professores, muito pelo seu poder de influência na forma de agir e ser das pessoas.

De acordo com o estudo de Cardoso e Solé (2018) alguns docentes acreditam que a aplicação das bandas desenhadas no ensino pode trazer consequências prejudiciais ao desenvolvimento intelectual da criança. Entretanto, essa visão tem se desconstruído ao longo do tempo, com a realização de vários estudos que demonstram a pertinência do uso das bandas desenhadas no ensino. Essas pesquisas mostram que esse recurso pode desenvolver diversas competências nos alunos, tornando-se uma ferramenta valiosa no processo educativo.

Embora as bandas desenhadas sejam um recurso pedagógico que vem sendo utilizado há bastante tempo, a sua criação online ainda é novidade para muitos usuários, conforme (Lisbôa, *et al*, 2009). Atualmente, existe à disposição uma variedade de aplicativos que permitem sua criação e distribuição na Web. Dependendo de como forem utilizadas em sala de aula, elas podem despertar o interesse pela produção textual escrita. A linguagem coloquial típica das bandas desenhadas, com gírias e neologismos, atrai e incentiva os alunos a expressarem suas ideias de forma mais espontânea, desenvolvendo a imaginação e a criatividade.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Explorar as potencialidades e práticas pedagógicas relacionadas ao uso da banda desenhada como recurso didático nas aulas de Português.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o impacto das bandas desenhadas no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual dos alunos nas aulas de Português, verificando como a integração de elementos visuais e narrativos pode facilitar a aprendizagem e a interpretação de textos.
- Investigar as práticas pedagógicas atuais que utilizam bandas desenhadas nas aulas de Português, identificando metodologias eficazes e desafios enfrentados pelos educadores ao incorporarem esse recurso no ensino.
- Desenvolver e implementar atividades didáticas baseadas em bandas desenhadas, analisando a eficácia dessas práticas em promover o engajamento dos alunos, expandir o vocabulário e estimular a criatividade na produção e análise de narrativas gráficas.
- Analisar como a integração da banda desenhada no ensino pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e literárias dos alunos, bem como aumentar a motivação e participação nas atividades de aprendizagem dos mesmos.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado na Faculdade Coelho Neto, em Imperatriz (Brasil), durante o período acadêmico de 2022. Configurando-se como um relato de experiência no campo do ensino universitário, a pesquisa foi conduzida com uma amostra representativa de 16 alunos de nacionalidade espanhola, com idades variando entre 19 e 28 anos. Os participantes estavam matriculados em diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa (A2 e B1). A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, em perspectiva descritivo-exploratória.

O objetivo desta metodologia é investigar o aspecto subjetivo e pessoal das experiências dos entrevistados, que serão apresentadas de maneira

descritiva. A pesquisa qualitativa, em geral, tem a vantagem de inspirar sugestões para estudos futuros, surgidas durante o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa qualitativa oferece uma narrativa detalhada da percepção dos indivíduos sobre a realidade, sendo altamente descritiva segundo (Gephart, 2004). Além disso, ela enfatiza os detalhes situacionais, permitindo uma descrição precisa dos processos.

A coleta de dados foi realizada por meio de diversas estratégias pedagógicas voltadas para a aplicabilidade das bandas desenhadas nas aulas de Português. As atividades incluíram:

LEITURA E INTERPRETAÇÃO:

Os alunos participaram de sessões de leitura e interpretação de bandas desenhadas, focando na compreensão textual e visual. Essas atividades ajudaram a avaliar como os elementos gráficos e narrativos das histórias em quadrinhos facilitam a compreensão dos textos em língua portuguesa.

CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Os estudantes foram incentivados a criar suas próprias histórias em quadrinhos. Esta atividade teve como objetivo desenvolver a criatividade, a habilidade de escrita e a capacidade de estruturar narrativas, além de proporcionar uma maneira prática de aplicar o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas.

ANÁLISE CRÍTICA DE ESTILOS E GÊNEROS:

Foram realizadas atividades de análise crítica de diferentes estilos e gêneros de bandas desenhadas. Os alunos analisaram obras de autores diversos, explorando temas literários, culturais e sociais. Este exercício visou a desenvolver habilidades analíticas e críticas, além de promover discussões sobre a relevância dos temas abordados.

Durante o estudo, foram apresentados exemplos práticos e estudos de caso que demonstraram como as bandas desenhadas podem ser usadas para explanar temas literários, culturais e sociais, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. Os dados coletados a partir dessas

atividades foram analisados qualitativamente, buscando identificar padrões, percepções e impactos no processo de aprendizagem dos alunos.

A metodologia adotada permitiu uma exploração das potencialidades pedagógicas das bandas desenhadas, proporcionando uma compreensão aprofundada de como esse recurso pode ser efetivamente integrado nas aulas de Português para enriquecer o ensino e o aprendizado.

As atividades aplicadas foram divididas em 4 aulas. A primeira aula trabalhou a introdução às bandas desenhadas e começou com a exposição e explicação de diferentes bandas desenhadas, tanto clássicas quanto contemporâneas. Foram apresentadas em diferentes aulas, obras como *Astro Boy* de José Carlos Fernandes, *Mafalda* de Quino, *Tintin* de Hergé, *Turma da Mônica* de Mauricio de Sousa, e *Astérix* de René Goscinny e Albert Uderzo. Além disso, foram incluídos alguns comics adaptados de clássicos da literatura, proporcionando uma ampla variedade de estilos e temáticas.

Após a exposição inicial, os alunos foram incentivados a compartilhar o que já conheciam sobre bandas desenhadas. Eles discutiram sobre personagens favoritas e histórias que lhes eram familiares, o que ajudou a conectar seus conhecimentos prévios com o conteúdo da aula.

Em seguida, foi feita uma explicação detalhada sobre a estrutura das bandas desenhadas. Foram abordados elementos como quadros, balões de fala, balões de pensamento e onomatopeias, destacando a importância de cada componente na construção da narrativa gráfica.

Para consolidar o conhecimento adquirido, os alunos foram convidados a escolher uma banda desenhada curta e identificar seus elementos estruturais. Essa atividade prática permitiu que os estudantes aplicassem a teoria discutida e desenvolvessem um entendimento mais profundo das características das bandas desenhadas.

A aula 1 foi essencial para introduzir os alunos ao universo das bandas desenhadas, fornecendo-lhes a base necessária para as atividades subsequentes e despertando seu interesse pelo tema.

A segunda aula foi dedicada à leitura e interpretação das bandas desenhadas. O professor iniciou a aula com uma leitura coletiva de uma

banda desenhada cuidadosamente selecionada. Durante essa leitura guiada, o professor destacava pontos importantes e explicava detalhes significativos da narrativa e dos elementos visuais, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da obra.

Após a leitura, houve uma discussão detalhada sobre a narrativa, os personagens, o cenário, e o uso de imagens e texto para contar a história. Os alunos foram incentivados a compartilhar suas percepções e interpretações, analisando como os elementos visuais e textuais se combinam para construir a trama e desenvolver os personagens. Esse momento de análise coletiva permitiu que os alunos explorassem diferentes perspectivas e aprofundassem sua compreensão crítica das bandas desenhadas.

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo recebeu uma banda desenhada diferente para ler e analisar. Os grupos trabalharam juntos para discutir a narrativa, os personagens, o cenário e os elementos visuais de suas respectivas bandas desenhadas. Depois, cada grupo apresentou sua análise para a turma, destacando os aspectos mais importantes e compartilhando suas interpretações. Essa atividade de grupo promoveu a colaboração e a troca de ideias, além de permitir que os alunos aplicassem o que aprenderam na leitura guiada e na análise coletiva.

A aula 2 foi fundamental para desenvolver as habilidades de leitura e interpretação dos alunos, proporcionando uma experiência prática e colaborativa. Através das atividades propostas, os estudantes puderam aprofundar seu entendimento das bandas desenhadas e explorar de forma crítica e criativa as narrativas visuais.

A terceira aula focou na criação de bandas desenhadas pelos próprios alunos. O professor iniciou a sessão apresentando exemplos de roteiros simples para bandas desenhadas. Esses exemplos serviram como guia para os alunos entenderem como estruturar suas histórias, desenvolver personagens e criar cenários.

Em seguida, os alunos foram convidados a planejar suas próprias histórias. Eles trabalharam no desenvolvimento de roteiros, criação de personagens e definição de cenários. Essa fase de planejamento foi essencial para que os alunos organizassem suas ideias e estabelecessem uma base sólida para a criação de suas bandas desenhadas.

Com o planejamento concluído, os alunos passaram para a fase de criação. Eles tinham a opção de desenhar suas bandas desenhadas em papel ou utilizar software de criação de histórias em quadrinhos. Durante essa atividade, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores sobre estrutura, narrativa e elementos visuais das bandas desenhadas. O professor ofereceu suporte e orientação, ajudando os alunos a transformarem suas ideias em histórias visuais coerentes e criativas.

Ao final da aula, os trabalhos dos alunos foram expostos em sala de aula. Cada aluno teve a oportunidade de apresentar sua banda desenhada, explicando o processo de criação, as escolhas narrativas e os elementos visuais utilizados. Esse momento de compartilhamento valorizou o esforço e a criatividade dos alunos, assim como promoveu a troca de informações e a apreciação das diversas abordagens e estilos apresentados.

A aula 3 foi uma experiência prática e enriquecedora, permitindo que os alunos aplicassem de maneira criativa os conceitos aprendidos. A criação de suas próprias bandas desenhadas proporcionou uma compreensão mais profunda do processo narrativo e visual, além de incentivar a expressão individual e a colaboração entre os colegas.

Na quarta aula, o foco foi a reflexão e a discussão sobre as bandas desenhadas criadas pelos alunos. Cada grupo teve a oportunidade de apresentar suas histórias para a turma. As apresentações foram feitas em pares ou pequenos grupos, que esboçaram e criaram as primeiras páginas de suas próprias bandas desenhadas. Esse momento permitiu que os alunos compartilhassem suas criações e explicassem o processo de desenvolvimento de suas histórias, personagens e cenários.

Após as apresentações, houve uma discussão reflexiva sobre os temas abordados nas bandas desenhadas criadas pelos alunos. A turma também refletiu sobre os conteúdos explorados nas aulas anteriores. Os alunos discutiram como as diferentes histórias representavam questões literárias, culturais e sociais, e como utilizaram os elementos visuais e narrativos para transmitir suas mensagens. Essa atividade de discussão ajudou os alunos a conectar suas criações com o contexto mais amplo do estudo das bandas desenhadas, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica.

Além das apresentações e discussões, os alunos foram convidados a realizar uma atividade de escrita criativa. Após lerem uma banda desenhada, eles foram desafiados a criar um final alternativo ou uma continuação para a história. Essa atividade incentivou os alunos a pensar criativamente e a aplicar suas habilidades de escrita e interpretação de forma prática. Ao elaborar finais alternativos ou continuações, os alunos puderam explorar novas possibilidades narrativas e desenvolver ainda mais sua capacidade de criar histórias envolventes e coesas.

A aula 4 foi crucial para consolidar o aprendizado dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre suas criações e discutir suas ideias em um ambiente colaborativo. As atividades de apresentação, discussão e escrita criativa promoveram o engajamento, a expressão individual e o pensamento crítico, encerrando a série de aulas sobre bandas desenhadas de maneira enriquecedora e inspiradora.

No encerramento das atividades, os alunos foram solicitados a realizar uma comparação cultural entre as bandas desenhadas do mundo lusófono e aquelas de seus próprios países. Este exercício tinha como objetivo destacar semelhanças e diferenças culturais presentes nas narrativas gráficas de diferentes regiões, promovendo um entendimento mais profundo das influências culturais sobre as histórias em quadrinhos.

Os alunos observaram que tanto as bandas desenhadas do mundo lusófono quanto as de seus países de origem muitas vezes compartilham temas universais, como aventuras, amizade, e questões sociais. Em ambos os contextos, as histórias frequentemente abordam dilemas morais e valores éticos, utilizando personagens cativantes e enredos envolventes para transmitir mensagens importantes. A presença de heróis e vilões, bem como a utilização de humor e crítica social, também foram apontadas como características comuns.

No entanto, os alunos identificaram diversas diferenças culturais significativas. As bandas desenhadas do mundo lusófono, como "Turma da Mônica" de Mauricio de Sousa e "Astro Boy" de José Carlos Fernandes, frequentemente refletem aspectos específicos da cultura brasileira e portuguesa, respectivamente. Elementos como festas tradicionais,

culinária, paisagens e costumes locais são integrados nas narrativas, proporcionando um retrato autêntico da vida nesses países.

Em contraste, as bandas desenhadas dos países dos alunos, que incluíam obras de várias nacionalidades, apresentavam suas próprias particularidades culturais. Por exemplo, os alunos espanhóis destacaram a presença de referências históricas e folclóricas nas suas histórias em quadrinhos, enquanto outros mencionaram influências da mitologia e dos contos populares de suas regiões.

A comparação também revelou diferentes estilos artísticos e influências. As bandas desenhadas do mundo lusófono mostraram uma diversidade de traços e técnicas, desde os desenhos mais tradicionais até os estilos contemporâneos e inovadores. Em comparação, as histórias em quadrinhos de outros países refletiam suas próprias tradições artísticas, com alguns adotando estilos mais realistas e outros optando por abordagens mais estilizadas e experimentais.

Este exercício de comparação cultural foi enriquecedor, permitindo que os alunos reconhecessem e apreciassem a diversidade e a riqueza das narrativas gráficas ao redor do mundo. Ao identificar semelhanças e diferenças, eles puderam entender melhor como as bandas desenhadas podem servir como um espelho das culturas que as produzem, ao mesmo tempo em que compartilham temas e valores universais. Essa atividade final reforçou a importância das bandas desenhadas como um meio de expressão cultural e educacional, capaz de conectar pessoas de diferentes origens através da arte e da narrativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa indicam que a utilização de bandas desenhadas nas aulas de Português teve um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Primeiramente, observou-se uma melhoria na compreensão de textos complexos. As imagens presentes nas histórias em quadrinhos ajudaram a contextualizar e facilitar a interpretação do vocabulário e das estruturas gramaticais, tornando o aprendizado mais acessível e envolvente.

Além disso, os alunos desenvolveram habilidades de análise crítica ao interpretar mensagens visuais e textuais. Eles foram capazes de identificar temas, metáforas e subtextos presentes nas histórias, o que demonstra um avanço na capacidade de leitura e compreensão profunda dos textos. Esse desenvolvimento foi evidente nas discussões e atividades de análise realizadas durante as aulas.

No entanto, o processo não foi isento de desafios. Inicialmente, foi necessário adaptar o conteúdo das bandas desenhadas para atender às necessidades dos alunos com diferentes níveis de habilidade linguística (A2 e B1). Essa adaptação representou um desafio para o professor, que precisou selecionar cuidadosamente os materiais e ajustar as atividades para garantir que todos os alunos pudessem participar de maneira eficaz.

Outro desafio enfrentado foi a falta de familiaridade dos alunos com o formato das bandas desenhadas. Muitos alunos tiveram dificuldades no início das atividades para entender como ler e interpretar as histórias. A leitura sequencial dos quadros, a interpretação das onomatopeias e dos balões de fala e pensamento eram elementos novos para alguns alunos, o que exigiu uma orientação inicial mais detalhada por parte do professor.

Contudo, à medida que as aulas progrediram, os alunos se tornaram mais confortáveis com o formato e começaram a apreciar a riqueza narrativa das bandas desenhadas. As atividades de leitura guiada, criação de histórias e análise crítica contribuíram para que eles desenvolvessem uma compreensão mais completa e multifacetada do texto, unindo elementos visuais e textuais.

A presente pesquisa ao buscar compreender a contribuição das bandas desenhadas para a aprendizagem de línguas corrobora com o estudo de (Venâncio, 2016). Para a autora, o uso dessa forma de arte em sala de aula impacta positivamente o processo de ensino-aprendizagem. A linguagem visual é um dos elementos que facilita a comunicação, tornando essencial sua inclusão no ensino. As bandas desenhadas mostram-se eficazes em captar o interesse e a motivação dos alunos para as atividades propostas, permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa devido à sua riqueza linguística, social e cultural.

A pesquisa demonstrou que as bandas desenhadas podem ser uma ferramenta pedagógica eficaz para melhorar a compreensão textual e as habilidades de análise crítica dos alunos. Apesar dos desafios iniciais, os benefícios observados no desenvolvimento das competências linguísticas e interpretativas dos alunos ressaltam a relevância e o potencial dessa abordagem educativa.

5. CONCLUSÃO

A conclusão desta pesquisa destaca que a utilização de bandas desenhadas como recurso pedagógico nas aulas de Português demonstrou grande potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A natureza interativa e visual das bandas desenhadas, aliada à sua capacidade de integrar texto e imagem, facilita a compreensão de conteúdos complexos e estimula o interesse dos alunos. Como evidenciado ao longo do estudo, esse recurso pode atuar como um importante elemento motivador, tornando o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

Além disso, a utilização das bandas desenhadas permitiu o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas de forma mais intuitiva e prática. A estrutura narrativa e visual das bandas desenhadas incentivou o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulando os alunos a refletirem sobre temas, metáforas e subtextos presentes nas histórias.

Outro ponto relevante desta pesquisa foi a capacidade das bandas desenhadas de promover a inclusão de alunos com diferentes níveis de proficiência. Embora tenha sido necessário adaptar o conteúdo das bandas desenhadas para atender às necessidades de estudantes com habilidades linguísticas variadas, essa flexibilidade mostrou-se vantajosa para todos os participantes. As imagens, aliadas ao texto, serviram como um suporte adicional para aqueles com maior dificuldade de compreensão, tornando o aprendizado mais acessível.

Além do desenvolvimento das competências linguísticas, foi possível observar a ampliação do repertório cultural dos alunos. Comparando as histórias em quadrinhos do mundo lusófono com as de seus próprios países, os estudantes puderam identificar semelhanças e diferenças culturais, promovendo um maior entendimento das particularidades linguísticas e culturais de diferentes regiões. Isso reforça a importância de incluir ferramentas pedagógicas que proporcionem uma visão mais abrangente e crítica do contexto cultural.

Por fim, esta pesquisa reforça a importância da inovação no ensino de línguas e sugere que as bandas desenhadas podem ser uma excelente estratégia para tornar as aulas de Português mais atrativas e eficazes. Portanto, a inclusão desse recurso no planejamento pedagógico pode ser vista como uma abordagem inovadora que contribui significativamente para o enriquecimento da experiência educacional.

6. REFERÊNCIAS

- Cardoso, T.; Solé, G. (2018). A banda desenhada histórica como um recurso pedagógico no ensino da História. *Antíteses*, 11 (22), p. 635-660. Universidade do Minho.
<https://www.redalyc.org/journal/1933/193358862013/html/>
- Gephart, R. (2004). Qualitative reaserch and the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, 47 (4), 454-462. Academy of management. <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amj.2004.14438580>
- Gomes, J. (2010). As potencialidades pedagógicas da banda desenhada nas aulas de Português Língua não materna. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira. Universidade do Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55389>
- Lisbôa, E. Junior, J. e Coutinho, C. (2009). Desenho em quadrinhos online: vantagens e possibilidades de utilização em contexto educativo. *Revista Científica de Educação a Distância*. 2 (1), 1-20. Universidade Metropolitana de Santos.
<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/80>
- Sá, C. (2010). Banda desenhada e ensino/aprendizagem da leitura. *Indagatio Didactica*, 2(2), 145-149. Universidade de Aveiro.
<https://doi.org/10.34624/id.v2il.458>
- Silva, M. e Malheiro, R. (2006). A banda desenhada portuguesa: autores, temas e tendências. *Boletín Galego de Literatura*, 35, 155-178. Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/2118>
- Venâncio, F. (2016). Utilização da banda desenhada no ensino de Português Língua Estrangeira. Dissertação e Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira. Universidade Nova de Lisboa.
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/19820/1/Utiliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20banda%20desenhada%20no%20ensino%20de%20Portugu%C3%AAs%20L%C3%BAngua%20Estrangeira.pdf>
- Zink, R. (1999). *Literatura gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Celta Editora.
https://books.google.com.br/books/about/Literatura_gr%C3%A1fica.html?id=dGY-AgAACAAJ&redir_esc=y

O USO DOS TRAVA-LÍNGUAS COMO PROPOSTA DIDÁTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

KEILA COELHO BARBOSA
Universidade de Sevilha

1. INTRODUÇÃO

No aprendizado de uma nova língua, há superação de diversos desafios, especialmente quando se trata de desenvolver habilidades linguísticas, fonológicas e socioculturais de forma integrada. Segundo Alves Guimarães e Pakulsky Leimann (2023), dominar um novo idioma é um desafio considerável que requer comprometimento e esforço tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes. Esse desafio se intensifica na sala de aula, onde há uma diversidade de alunos, cada um com diferentes níveis de conhecimento e origens culturais.

De acordo com Corbari, Niedermayer e Baumgartner e (2019), o uso de métodos inovadores e envolventes no ensino de línguas estrangeiras tem se mostrado cada vez mais relevante na busca por um aprendizado eficiente e significativo. Entre essas abordagens, o emprego de trava-línguas como ferramenta didática nas aulas de português como língua não materna (PLNM) surge como uma alternativa criativa e eficaz para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Esse método, que combina elementos lúdicos e desafiadores, tem o potencial de enriquecer o processo de aquisição da língua, promovendo a melhora na pronúncia e na fluência verbal, e incentivando uma maior imersão cultural e social dos estudantes na língua-alvo.

Conforme mencionam Corbari, Niedermayer e Baumgartner e (2019), os trava-línguas são frases desafiadoras de pronunciar, compostas por uma sequência de palavras que apresentam unidades sonoras difíceis de

articular, repetição de fonemas e alternância de vogais e consoantes. Para as autoras, essencialmente, trata-se de um jogo verbal cujo objetivo é repetir as frases rapidamente, com pronúncia precisa e sem erros de articulação. Ao propor a repetição rápida e correta de sequências fonéticas complexas, os trava-línguas permitem que os alunos pratiquem de maneira intensa a articulação de sons, contribuindo para a precisão e clareza na pronúncia. Além disso, a prática com esses enunciados promove o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a compreensão dos padrões sonoros do português, especialmente para aqueles que têm o português como segunda língua. No entanto, é comum que ocorram trocas ou omissões de sílabas, ou erros na articulação, resultando em situações cômicas e engraçadas.

Na opinião de Magalhães e Carvalho (2018), ao trabalhar com gêneros como os trava-línguas, os alunos também desenvolvem habilidades essenciais para a expressão oral, como a articulação das palavras e a fluência. Portanto, a valorização de textos de tradição oral é crucial nos processos que envolvem o desenvolvimento das competências linguísticas. Essa abordagem parte do conhecimento prévio do aluno para introduzir e apropriar-se do novo, legitimando a sua forma de expressão.

Na visão de Travaglia (2013), os gêneros orais são aqueles que têm a voz humana como suporte, entendida como a característica particular do som produzido pelo aparelho fonador, e que foram criados para serem realizados oralmente, independentemente de terem ou não uma versão escrita. Dessa forma, diversos gêneros orais estão presentes no cotidiano dos falantes, como os trava-línguas. Além disso, Travaglia (2013) argumenta que também podem ser considerados gêneros orais aqueles que possuem uma versão escrita, mas cuja realização principal é oral, utilizando a voz como meio de expressão.

Nesse contexto, o presente artigo propõe a utilização dos trava-línguas como ferramenta didática nas aulas de Português como Língua Não Materna (PLNM). Através da análise de seus benefícios e das práticas de atividades específicas, este estudo busca evidenciar como os trava-línguas podem enriquecer o processo de aprendizagem, promovendo uma maior imersão dos alunos na língua-alvo.

Este estudo relata uma experiência realizada na Universidade de Sevilha durante o período acadêmico de 2022 a 2023, onde se explorou a eficácia dos trava-línguas no ensino universitário de português como língua estrangeira. A investigação foca nas práticas pedagógicas implementadas, nos resultados observados e nas percepções dos alunos quanto ao uso dessa ferramenta didática. A partir dessa experiência, pretende-se oferecer uma contribuição significativa para a didática do PLNМ, destacando os potenciais benefícios e desafios do uso dos trava-línguas no ensino de línguas.

A análise dos resultados obtidos ao longo da experiência pedagógica permitirá uma compreensão aprofundada das vantagens e desafios associados ao uso de trava-línguas no ensino de línguas. A expectativa é que o estudo revele não apenas melhorias na competência linguística dos alunos, mas também um aumento no engajamento e na motivação dos discentes para aprender a língua portuguesa. Além disso, ao incorporar elementos culturais por meio dos trava-línguas, espera-se que os alunos desenvolvam uma maior sensibilidade e apreciação pela riqueza da língua e das tradições orais do português.

Dessa forma, o presente artigo não se limita a explorar o uso de trava-línguas como um exercício de pronúncia, mas propõe uma visão mais ampla e integrada dessa ferramenta no ensino de PLNМ. Ao considerar os aspectos fonológicos, culturais e sociais envolvidos, o estudo busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e eficazes, que aprimorem as habilidades linguísticas dos alunos e envolvam de maneira mais profunda com a língua portuguesa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Explorar como os trava-línguas podem ser utilizados para melhorar a articulação, a fluência e a consciência fonológica dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e lúdico.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como essas metodologias podem influenciar a motivação dos alunos para aprender o idioma português;
- Promover uma maior compreensão da cultura estudada e ainda contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica e da percepção auditiva dos alunos;
- Demonstrar a relevância e eficácia do uso dos trava-línguas como uma estratégia para melhorar a pronúncia e a fluência dos alunos de língua portuguesa.

3. METODOLOGIA

A pesquisa utilizou uma metodologia experimental, qualitativa e descritiva, com o objetivo de analisar o impacto do uso de trava-línguas nas aulas de Português como Língua Não Materna (PLNM). Foi selecionada uma amostra representativa de alunos, com idades entre 18 e 26 anos, distribuídos nos níveis de proficiência B1 e B2 em língua portuguesa.

A coleta de dados foi realizada por meio de atividades práticas e entrevistas semiestruturadas. Na primeira abordagem, os alunos participaram de atividades práticas envolvendo trava-línguas, cujo desempenho foi analisado detalhadamente. Os trabalhos realizados pelos alunos foram avaliados para entender o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e fonológicas. Em seguida, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os alunos para capturar suas percepções sobre o uso de trava-línguas nas aulas de PLNM. As entrevistas buscaram explorar o impacto dessas atividades no processo de aprendizagem, bem como identificar os desafios enfrentados e as soluções propostas pelos alunos.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente para identificar padrões e tendências nas percepções dos alunos. A análise descritiva permitiu compreender como os trava-línguas contribuíram para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, fonológicas e socioculturais dos alunos. Além disso, foram examinadas as estratégias utilizadas pelos alunos para superar as dificuldades encontradas durante as atividades.

Foram selecionados três procedimentos principais: seleção da amostra, implementação das atividades e entrevistas. No primeiro, os participantes foram selecionados de forma a garantir uma representação adequada dos diferentes estágios de aprendizagem da língua portuguesa. Depois, as atividades práticas com trava-línguas foram integradas ao currículo regular das aulas de PLNM, proporcionando um ambiente autêntico para a coleta de dados. Por fim, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, permitindo uma exploração aprofundada das experiências e percepções dos alunos.

A pesquisa qualitativa se concentra em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa explora um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um nível mais profundo das relações, processos e fenômenos, que não pode ser simplificado através da operacionalização de variáveis.

A pesquisa descritiva requer que o pesquisador tenha uma gama extensa de informações sobre o que se deseja investigar. Este tipo de estudo visa descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Segundo Triviños (1987), os estudos descritivos podem ser criticados por possivelmente apresentarem uma descrição precisa dos fenômenos e fatos que não podem ser verificados por meio da observação.

O presente trabalho também se configura como uma pesquisa experimental, pois foi desenvolvido com o objetivo de testar e observar os efeitos de uma intervenção didática específica — o uso de trava-línguas — no processo de aprendizagem da língua portuguesa por falantes não nativos. Segundo Gil (2007), a pesquisa experimental envolve a definição de um objeto de estudo, a seleção das variáveis que podem influenciá-lo e o estabelecimento de métodos para controlar e observar os efeitos dessas variáveis sobre o objeto. Portanto, os instrumentos de coleta de dados devem ser testados para garantir sua eficácia em medir os aspectos que a pesquisa pretende investigar.

Esta metodologia permitiu uma maior compreensão do uso dos trava-línguas como ferramenta didática no ensino de português como língua

não materna, evidenciando seus benefícios e desafios no contexto educacional universitário.

Para o desenvolvimento das atividades, o primeiro passo foi a seleção de trava-línguas adequados ao nível de proficiência dos alunos. Para os iniciantes, foram escolhidas trava-línguas curtos com sons simples, que facilitam a familiarização com os fonemas básicos do português. À medida que os alunos avançaram em suas habilidades linguísticas, foram introduzidas trava-línguas mais complexos, com sequências fonéticas desafiadoras, promovendo um desenvolvimento progressivo das competências de pronúncia e fluência.

Os trava-línguas foram escolhidos com base em temas relevantes e familiares aos alunos, tais como cores, números, profissões, animais e frutas. Essa abordagem temática ajudou a tornar a atividade mais interessante e significativa, conectando os exercícios de fonética e pronúncia com o vocabulário cotidiano dos alunos.

Para manter o interesse dos alunos e proporcionar uma prática diversificada, diferentes trava-línguas foram introduzidas ao longo das aulas. A alternância de trava-línguas evitou a monotonia e incentivou os alunos a se engajarem continuamente nas atividades, permitindo que praticassem uma ampla gama de sons e estruturas linguísticas.

Cada trava-língua foi contextualizado dentro de um tema relevante. Por exemplo, trava-línguas sobre animais foram usadas em uma unidade de vocabulário sobre a fauna.

Para garantir variedade, os trava-línguas foram alternados regularmente. Em cada aula, novos trava-línguas eram introduzidas, permitindo que os alunos praticassem diferentes sons e ritmos.

Durante as atividades, o progresso dos alunos foi monitorado e uma resposta constante foi fornecida para corrigir erros de pronúncia e incentivar a melhoria contínua. As atividades foram avaliadas com base na precisão da pronúncia, fluência e engajamento dos alunos.

Esses procedimentos visaram melhorar a pronúncia e a fluência dos alunos, além de tornar o aprendizado mais dinâmico e interessante, promovendo uma maior imersão na língua portuguesa.

Nesta fase inicial da proposta didática, voltada para alunos de níveis intermediários (B1 e B2) de Português como Língua Não Materna (PLNM), a atividade começou com uma introdução ao conceito de trava-línguas. A aula iniciou-se com uma conversa sobre a presença de trava-línguas na língua materna dos alunos. Esse diálogo teve o objetivo de explorar os conhecimentos prévios dos estudantes e despertar seu interesse sobre o tema.

Durante esta etapa, foram apresentados alguns trava-línguas em português. O professor leu cada trava-língua em voz alta, garantindo que todos os alunos pudessem ouvir claramente a pronúncia e o ritmo característicos dessas expressões. Em seguida, foi realizada uma explicação detalhada do significado de cada trava-língua, permitindo que os alunos compreendessem não apenas o conteúdo linguístico, mas também o contexto cultural em que essas expressões estão inseridas.

Essa abordagem inicial visou criar uma base sólida para a prática dos trava-línguas, envolvendo os alunos desde o início e preparando-os para as atividades mais complexas que seriam realizadas nas etapas subsequentes.

Na segunda etapa da atividade, o foco foi no desenvolvimento da pronúncia dos trava-línguas. Os alunos foram incentivados a ler os trava-línguas em voz alta, tanto individualmente quanto em grupos. Esse exercício permitiu que cada aluno praticasse a articulação dos sons e a fluência na pronúncia, com atenção especial às palavras e sons que apresentam maior dificuldade.

Durante essa fase, foi dada uma atenção cuidadosa à correção dos erros de pronúncia. O professor adotou uma abordagem paciente e construtiva, utilizando estratégias como repetição lenta dos trava-línguas, decomposição das palavras em sílabas e exercícios focados em fonemas específicos. Essas técnicas ajudaram os alunos a identificarem e corrigir suas dificuldades na pronúncia, promovendo uma compreensão mais clara dos sons da língua portuguesa.

Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de se gravar enquanto recitavam os trava-línguas. Ao ouvir suas próprias gravações, eles puderam identificar pontos de melhoria na pronúncia. Esse método de autoavaliação

foi fundamental para que os alunos reconhecessem suas próprias áreas de dificuldade e trabalhassem para aprimorar sua articulação.

Essa etapa foi crucial para o desenvolvimento das habilidades fonológicas dos alunos, permitindo-lhes praticar e refinar sua pronúncia de forma eficaz, além de fortalecer sua capacidade de autoavaliação e correção.

Nesta terceira etapa, o foco foi a realização de atividades lúdicas utilizando trava-línguas, visando promover a interação, a prática da língua e a criatividade dos alunos. A turma foi dividida em grupos e participaram de diferentes desafios e jogos com trava-línguas.

Os alunos foram envolvidos em desafios que exigiam rapidez e precisão na recitação dos trava-línguas. Em um dos desafios, cada grupo competia para ver quem conseguia recitar o trava-língua mais rápido e sem cometer erros. Em outro desafio, um aluno recitava um trava-língua para seu colega, que deveria repeti-lo imediatamente, sem hesitar. Caso o aluno errasse, os papéis eram invertidos, promovendo assim uma prática constante e divertida.

Diversos jogos foram criados para tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo:

Bingo de Trava-Línguas: Cada aluno recebeu uma cartela com palavras dos trava-línguas. À medida que um trava-língua era lido em voz alta, os alunos marcavam as palavras correspondentes em suas cartelas. O primeiro aluno a completar uma linha ou a cartela inteira era o vencedor, o que estimulava a atenção e a compreensão auditiva.

Atividades de Leitura e Escrita: Os alunos foram convidados a relacionar os trava-línguas com atividades de leitura e escrita, como a criação de histórias curtas utilizando palavras retiradas dos trava-línguas. Essa atividade não só reforçou o vocabulário aprendido, mas também incentivou os alunos a aplicarem-no de forma criativa e contextualizada.

Criação de Trava-Línguas: Para estimular a criatividade, os alunos foram incentivados a criar seus próprios trava-línguas. Utilizando o vocabulário aprendido, cada grupo desenvolveu novas combinações de palavras e sons, o que resultou em produções únicas que foram compartilhadas e recitadas em classe.

Essa etapa lúdica foi fundamental para consolidar o aprendizado de maneira divertida e engajante, promovendo a cooperação entre os alunos e explorando a linguagem de forma criativa e interativa.

A etapa final das atividades foi dedicada à reflexão e avaliação do processo de aprendizagem. Após a conclusão das atividades lúdicas com trava-línguas, os alunos participaram de uma roda de conversa. Esse momento de diálogo foi essencial para que os alunos pudessem compartilhar suas experiências e reflexões sobre o que haviam aprendido com os trava-línguas, discutindo como essa prática contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades na língua portuguesa.

Durante essa conversa, os alunos foram incentivados a expressar suas opiniões sobre a utilidade dos trava-línguas no aprimoramento da pronúncia, fluência e compreensão da língua. A troca de ideias permitiu que cada aluno reconhecesse suas próprias conquistas e desafios, promovendo uma consciência maior sobre seu progresso no aprendizado do português.

Além da reflexão, foi realizada uma avaliação do desempenho dos alunos ao longo das atividades. O professor observou atentamente a participação de cada aluno, considerando a fluência na recitação dos trava-línguas e a precisão na pronúncia. Essa avaliação qualitativa permitiu identificar o nível de engajamento dos alunos e os avanços individuais em relação às suas habilidades linguísticas.

Essa etapa de reflexão e avaliação foi fundamental para consolidar o aprendizado, permitindo que os alunos reconhecessem seus progressos e áreas que ainda necessitam de melhorias, enquanto o professor pôde ajustar futuras atividades de acordo com as necessidades identificadas.

Os trava-línguas selecionados para as atividades foram cuidadosamente escolhidos para desafiar os alunos em diferentes aspectos da pronúncia e da articulação dos sons da língua portuguesa. Esses trava-línguas, com variações de complexidade, permitiram aos alunos praticarem fonemas específicos, explorar ritmos e melhorar sua fluência verbal. A seguir, estão os trava-línguas utilizados:

"O rato roeu a roupa da Rita, a Rita roeu o queijo do rato."
Este trava-língua trabalha com a repetição do som "r", que é

particularmente desafiador para falantes não nativos, ajudando a desenvolver a articulação desse fonema.

"Três pratos de trigo para três tigres tristes."

A combinação dos sons "tr" e "t" neste trava-língua exige uma boa coordenação da língua e um ritmo preciso, promovendo a prática de sequências sonoras complexas.

"O papagaio comia pinha no pé do pinheiro."

Este trava-língua explora a alternância entre os sons "p" e "n", além de trabalhar com palavras que têm uma pronúncia semelhante, ajudando na distinção de fonemas.

"A barata bateu a baioneta na bandeira."

Com a repetição dos sons "b" e "t", este trava-língua é útil para praticar a pronúncia clara e o ritmo na fala, desafiando os alunos a manter a fluência.

"O abacaxi tem caroço, o caju tem cajuína."

Aqui, a ênfase está nas diferenças entre palavras com fonemas semelhantes, como "abacaxi" e "caju", incentivando a precisão na articulação.

"Se a batata tem batata doce, a batata doce tem batata."

Este trava-língua trabalha com a repetição de palavras e a estrutura lógica, ajudando os alunos a melhorarem a clareza e a velocidade na fala.

"O João comprou pão, o pão que o João comprou não era pão francês, era pão de fubá."

Este trava-língua apresenta variações na estrutura das frases e ajuda os alunos a praticarem a distinção de diferentes tipos de "pão", melhorando a compreensão e a articulação.

"A aranhazinha subiu na rede, a rede ruiu, a aranhazinha caiu."

Este trava-língua explora a repetição do som "r" e trabalha com sequências narrativas curtas, ajudando os alunos a coordenarem a pronúncia com a compreensão do conteúdo.

"O sapo não lava o pé, porque o sapo lava o pé com o sapato."

Com a repetição dos sons "s" e "p", este trava-língua é útil para praticar a fluência e a clareza na fala, além de ser uma frase divertida que facilita a memorização.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades com trava-línguas demonstraram avanços significativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Primeiramente, foi observada uma melhora considerável na pronúncia e fluência dos estudantes, evidenciada pela maior clareza na articulação dos sons e pela confiança ao recitar os trava-línguas.

Além disso, os alunos desenvolveram uma consciência fonológica mais apurada, ou seja, aprimoraram sua capacidade de identificar e manipular os sons da língua portuguesa. Essa habilidade é fundamental para a compreensão e produção oral, e o uso de trava-línguas se mostrou uma ferramenta eficaz para esse desenvolvimento.

De acordo com as atividades aplicadas, um dos principais benefícios trazidos no uso dos trava-línguas foi a melhoria significativa na precisão da pronúncia dos fonemas mais complexos da língua portuguesa, especialmente os que não possuem correspondência direta nas línguas nativas dos aprendentes. Em particular, os fonemas /r/, /s/, /ʃ/ (ch), e os ditongos foram mais facilmente assimilados pelos discentes após repetidas práticas com trava-línguas específicas.

Neste contexto, o uso de trava-línguas mostrou-se ser uma estratégia eficaz para trabalhar aspectos fonéticos e suprir as necessidades dos alunos no que se refere ao desenvolvimento das competências linguísticas, nomeadamente na competência de expressão oral.

Outro ponto relevante foi o aumento na motivação dos alunos durante as atividades. O caráter lúdico dos trava-línguas despertou maior interesse e engajamento por parte dos estudantes, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo. Esses resultados indicam que a integração de atividades lúdicas e desafiadoras, como os trava-línguas, pode ser altamente benéfica no ensino de português como língua não materna.

[Embora alguns alunos tenham enfrentado dificuldades fonéticas específicas no início das atividades, especialmente ao tentar articular sons mais complexos, essas dificuldades foram gradualmente superadas.

Esse progresso pode ser atribuído à prática contínua e ao enfoque repetitivo dos trava-línguas, que exigiu dos alunos um esforço consciente para pronunciar corretamente as sequências fonéticas desafiadoras.

Além disso, cabe salientar a relevância do fator cooperativo. A colaboração e a participação entre os alunos foram fortalecidas, através de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e positivo. Ao praticarem juntos, os estudantes puderam corrigir uns aos outros e compartilhar suas estratégias para superar dificuldades na articulação de sons. Isso é especialmente relevante em aulas de PLNM, onde a diversidade cultural pode enriquecer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

A repetição dessas sequências contribuiu para a clareza na fala e reforçou a memória muscular e a familiaridade com os sons, facilitando a superação das dificuldades iniciais. À medida que os alunos se acostumaram com os trava-línguas, foi possível observar um desenvolvimento significativo na fluência verbal. A prática constante e o enfrentamento das dificuldades inerentes aos trava-línguas permitiram que os alunos ganhassem mais confiança e desenvolvessem a habilidade de se expressar de forma mais ágil em português.

Esse avanço na fluência e na expressão oral evidenciou que os trava-línguas auxiliam na pronúncia e desempenham um papel importante na construção de uma maior segurança e capacidade de comunicação. Os alunos passaram a se sentir mais confortáveis ao falar, o que contribuiu para uma maior facilidade na expressão oral e para um aprendizado mais eficiente da língua portuguesa.

5. CONCLUSÕES

Conclui-se que a utilização de trava-línguas em sala de aula proporciona uma série de benefícios concretos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna. A prática com essas estruturas linguísticas desafiadoras mostrou-se eficaz em aprimorar a pronúncia e a articulação dos discentes, permitindo um avanço significativo na clareza e precisão da fala. Esses resultados são especialmente relevantes para alunos de níveis intermediários, que

frequentemente enfrentam dificuldades específicas com os sons do português, muitas vezes ausentes em suas línguas maternas. Assim, os trava-línguas representam uma ferramenta importante para superar essas barreiras fonéticas e promover uma comunicação mais eficiente.

Além dos benefícios fonológicos, os trava-línguas também contribuíram para o desenvolvimento da fluência verbal dos alunos. A repetição constante de sequências fonéticas complexas reforçou a memória muscular e aumentou a confiança dos estudantes em sua capacidade de se expressar em português. Essa fluência aprimorada se reflete em uma maior agilidade na fala, permitindo que os alunos se comuniquem de maneira mais natural em situações cotidianas. O ganho em fluência, portanto, não é apenas um resultado direto da prática com trava-línguas, mas também uma evidência do potencial dessa ferramenta em preparar os discentes para interações reais em português.

Outro aspecto crucial abordado pelos trava-línguas é o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a habilidade de identificar e manipular os sons da língua. Esse tipo de consciência é fundamental para a alfabetização e o aprendizado de uma segunda língua, pois facilita a compreensão de como os sons se combinam para formar palavras e frases. Ao trabalhar com trava-línguas, os alunos foram expostos repetidamente a sons e combinações fonéticas desafiadoras, o que aprimorou sua capacidade de discernir nuances sonoras e, conseqüentemente, melhorar sua compreensão auditiva e produção oral. Esse desenvolvimento fonológico é um dos pilares para a aquisição de uma nova língua.

Além das melhorias linguísticas, os trava-línguas também desempenharam um papel importante na motivação e no engajamento dos alunos. A integração de elementos lúdicos nas atividades de trava-línguas tornou o aprendizado mais dinâmico e prazeroso, criando um ambiente de aula mais envolvente. Os alunos, ao serem desafiados de maneira divertida e colaborativa, mostraram-se mais dispostos a participar e se engajar nas atividades propostas, o que contribuiu para um ambiente de aprendizado mais positivo e produtivo. Esse aumento na motivação é essencial para manter os alunos interessados e comprometidos com o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Em suma, os trava-línguas se configuram como uma ferramenta pedagógica multifacetada, que vai além da simples prática de pronúncia. Eles oferecem uma abordagem interessante para o ensino de português como língua não materna, combinando desenvolvimento fonológico, aprimoramento da fluência, e aumento da motivação dos alunos. Ao investir em métodos que integrem os elementos lúdicos ao aprendizado, contribuimos para a formação de um perfil de aluno mais preparado, autoconfiante, e apto a se comunicar em português, enriquecendo sua experiência de aprendizado e promovendo uma verdadeira imersão na cultura da língua estudada.

Olhando para o futuro, as direções deste estudo indicam a necessidade de investigar mais a integração específica de trava-línguas e a criação de materiais didáticos mais personalizados.

6. REFERÊNCIAS

- Alves Guimarães, U., & Pakulsky Leimann Rosa, G. (2023). Dificuldades dos alunos na aprendizagem da escrita e leitura em língua inglesa e espanhola. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar* - ISSN 2675-6218, 4(2), e422688. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i2.2688>
- Corbari, C. C., Niedermayer, L. P., & Baumgartner, C. T. (2019). Desenvolvimento da consciência fonológica: uma proposta de trabalho com o gênero trava-língua. *Letras*, (58), 207–228. <https://doi.org/10.5902/2176148534667>
- Gil, A. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. Ed. São Paulo: Atlas.
- Magalhães, T., Carvalho, T. (2018). Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). *Rev. bras. Estud. pedagógicos.*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3dkH6FBvt3byLb4c6qXYzVG/>
- Minayo, M. (2001). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Travaglia, L. C. (2013). Gêneros orais - Conceituação e caracterização. In: *Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística*, Uberlândia: EDUFU, Instituto de Letras e Linguística, p. 1-8.
- Trviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação*. São Paulo: Atlas.

O USO DA CANÇÃO COMO ELEMENTO MOTIVADOR NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

KEILA COELHO BARBOSA
Universidade de Sevilha

JOÃO MANUEL NUNES DA SILVA NOGUEIRA
Universidade Nova de Lisboa

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras é um campo dinâmico que busca constantemente novas estratégias para aumentar a eficácia e o engajamento dos alunos. No contexto do ensino do português como língua não materna (PLNM), a utilização de recursos que promovam a motivação e o prazer no aprendizado é fundamental. Entre essas estratégias, o uso da canção tem se destacado como uma ferramenta poderosa para criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente.

A utilização de canções no ensino de línguas fundamenta-se em teorias de aquisição de segunda língua, que enfatizam a importância de contextos de aprendizagem ricos e variados. Alguns autores, como Alencar (2019), sublinham a função da canção como uma manifestação artística e cultural que requer do compositor e do ouvinte um extenso repertório vocabular do idioma presente na letra, além de conhecimentos pragmáticos e culturais para uma compreensão completa. É possível criar atividades que desenvolvam a competência sociolinguística dos indivíduos em relação à língua estrangeira através da canção. Assim, a música se torna um elemento motivador, constituído por som e texto, que atende a diversas habilidades linguísticas, como a oralidade, a audição e a escrita, abordando de forma aprofundada aspectos socioculturais.

Outros autores, como Costa (2017), destacam o papel da canção, como recurso didático no ensino do português como língua não materna (PLNM), por sua capacidade de motivar e engajar os alunos. A música, enquanto expressão cultural rica e multifacetada, além de facilitar a assimilação de novos conteúdos linguísticos, torna o processo de aprendizagem mais intuitivo. Segundo a autora, o uso de canções pode melhorar a retenção de informações, a compreensão auditiva e a pronúncia, oferecendo um ambiente de ensino mais envolvente. Neste mesmo sentido, para Santana (2021), a canção é destacada como um recurso eficaz para motivar a aprendizagem em crianças, adolescentes, adultos e idosos, além de promover a reflexão sobre aspectos sociais e culturais essenciais para a formação de estudantes de uma língua estrangeira. A autora apresentou técnicas baseadas em música que podem desenvolver as quatro habilidades comunicativas: ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*).

Por outro lado, diversos autores destacam a função de conexão que as canções estabelecem entre a língua e a realidade social e cultural que descreve. Neste sentido Bastos (2016) salienta que ao utilizar os sons, o professor abre novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, despertando e desenvolvendo nos alunos uma sensibilidade especial para questões específicas da disciplina. Isso inclui a melhoria da leitura, a reflexão crítica e a produção textual. À medida que os alunos compreendem progressivamente a linguagem musical, eles vivem o conteúdo que estão aprendendo. Essa experiência contribui para a construção do conhecimento, preservação da cultura e valores, além de promover o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, concentração e interação.

No âmbito temporal, o uso da canção como recurso pedagógico tem uma longa história, remontando à antiguidade. Especificamente no ensino de línguas, existem registros de sua utilização desde a Idade Média, quando as canções começaram a ser usadas para praticar o idioma, incluindo aspectos como ritmo e pronúncia. No entanto, esse uso antigo não implica que as discussões sobre seu papel na sala de aula estejam esgotadas, nem que a forma ideal de trabalhar com canções tenha sido encontrada ao longo do tempo. Tonelli (2017) destaca que, a partir da

segunda metade do século XX, com o crescimento do método audiolingual, a canção foi amplamente adotada em sala de aula para praticar a pronúncia de línguas estrangeiras. Nesse período, também se intensificaram os estudos sobre a motivação que a música pode despertar nos alunos de línguas estrangeiras. Essa perspectiva ganhou destaque e passou a ser amplamente investigada, resultando em um considerável número de trabalhos que refletem sobre a motivação e o uso da canção no ensino de línguas estrangeiras atualmente.

No momento atual, diversos trabalhos mostram como o uso das canções no ensino linguístico é uma matéria que continua sendo objeto de ampla discussão. Assim, autores como Souza (2012) defendem que a música, uma arte que tem sido negligenciada, deve ser reintroduzida nas escolas, pois oferece aos alunos um aprendizado gratificante e desafiador, despertando emoções e sentimentos conforme sua capacidade e auxiliando significativamente na aprendizagem. Para este autor constatou-se que a música não é apenas uma combinação de sons e palavras, mas um valioso instrumento que pode fazer a diferença em sala de aula. De acordo com os resultados da sua pesquisa, a maioria dos alunos aprecia e reconhece a importância de aprender uma língua estrangeira, mas o contato com essa língua é insuficiente, o que torna o processo de aprendizagem mais difícil. Portanto, é responsabilidade da escola criar meios e metodologias diversas para garantir a participação contínua dos alunos nas atividades propostas, desenvolvendo neles o prazer pela aprendizagem da língua estrangeira.

Partindo de este marco teórico, a presente pesquisa explora o uso da canção como elemento motivador no ensino do português como língua não materna, apresentando uma proposta didática que integra a música no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem sugerida envolve a seleção de canções adequadas ao nível de proficiência dos alunos e a criação de atividades pedagógicas que estimulam a compreensão auditiva, a pronúncia e a expansão do vocabulário

Consideramos que a utilização da canção no ensino de PLN, além de fomentar a aprendizagem linguística, proporciona uma imersão cultural que enriquece o entendimento dos alunos não só sobre o português como língua, mas também sobre as suas diversas manifestações

culturais. Neste sentido, espera-se que este trabalho contribua para a valorização e a aplicação de métodos de ensino inovadores, que reconheçam e aproveitem o potencial transformador da música no contexto educacional.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Analisar e discutir a eficácia da utilização de canções como elemento motivador no ensino do português como língua não materna, apresentando uma proposta didática que explore os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o impacto da utilização de canções como recurso lúdico motivador no envolvimento e interesse dos alunos no aprendizado de português como língua não materna;
- Propor exercícios que integrem as canções no desenvolvimento de habilidades comunicativas, como a fala e a escrita, para alunos em níveis B2 e C1 de proficiência
- Verificar a eficácia das canções selecionadas no processo de ensino-aprendizagem do português como língua não materna, considerando critérios linguísticos, culturais e de interesse dos alunos, e medindo o impacto dessa abordagem na retenção de informações e na competência comunicativa dos estudantes.

3. METODOLOGIA

Seguindo a tese de autores como Gil (2017) a pesquisa constitui um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Neste sentido, para este estudo, será escolhida a pesquisa aplicada, pois seu objetivo é gerar conhecimentos a partir de dados empíricos para aplicação prática, visando resolver problemas específicos que

envolvem verdades e interesses de uma população local específica. Neste sentido, Barros (2000) considera que a pesquisa aplicada é motivada pela necessidade de gerar conhecimento que possa ser utilizado na prática. O objetivo é contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade.

A metodologia proposta para o uso da canção como elemento motivador no ensino do português como língua não materna (PLNM) parte de uma seleção de canções seguindo critérios que consideram a adequação linguística, a relevância cultural e o interesse dos alunos. A proposta detalha uma variedade de atividades pedagógicas que utilizam as canções selecionadas para ensinar aspectos gramaticais, léxicos, fonéticos e de compreensão auditiva.

Entre as atividades práticas estão a análise de letras de músicas, exercícios de *cloze* (preenchimento de lacunas), discussões temáticas e tarefas de composição musical. Estas atividades são concebidas para promover uma aprendizagem ativa e participativa, incentivando os alunos a interagirem com o material de maneira significativa.

Além das atividades, a metodologia inclui métodos de avaliação que consideram não apenas o progresso linguístico dos alunos, mas também seu engajamento e participação nas atividades musicais. Estas avaliações são projetadas para refletir uma compreensão do aprendizado, valorizando tanto a aquisição de competências linguísticas quanto o desenvolvimento de habilidades interpessoais e criativas.

A proposta enfatiza a importância de um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo, onde a música serve como um catalisador para a comunicação e a expressão criativa. Este ambiente visa promover uma experiência educacional rica e dinâmica, onde os alunos se sentem motivados e inspirados a aprender.

O público destinatário desta proposta didática está formado por estudantes de português como língua não materna com níveis de proficiência B2 e C1, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Esses alunos já possuem uma compreensão sólida da língua portuguesa e estão aptos a participar de atividades mais complexas que envolvem análise crítica e produção criativa.

O plano está estruturado para ser realizado em 10 aulas de 60 minutos cada, permitindo uma abordagem aprofundada e progressiva do uso da canção como ferramenta pedagógica.

Para a implementação das aulas, serão necessários os seguintes recursos:

- Aparelho de som ou computador com acesso à internet: Essencial para reproduzir as canções selecionadas e acessar recursos online complementares.
- Letras das canções impressas ou em formato digital: As letras servirão como material base para diversas atividades de análise e compreensão.
- Material de apoio (dicionários, gramáticas etc.): Auxiliará os alunos na compreensão de vocabulário e estruturas gramaticais desconhecidas.
- Recursos visuais e audiovisuais: Incluem apresentações em slides, vídeos e outros materiais multimídia que enriquecem a experiência de aprendizado e facilitam a pesquisa e a contextualização cultural das canções.

Cada aula é planejada para abordar diferentes aspectos do aprendizado linguístico e cultural, utilizando a canção como elemento central. A avaliação dos alunos é contínua e multifacetada, considerando o progresso linguístico, avaliado por meio de testes e atividades práticas; o engajamento e a participação nas atividades musicais, observados ao longo das aulas; e a habilidade dos alunos em aplicar o conhecimento adquirido em situações reais e criativas, como na composição de letras e apresentações orais.

Na primeira aula, introduz-se o uso da música como uma ferramenta didática no ensino de línguas. A aula começará com a Atividade 1, onde é discutido o papel da música na aprendizagem de línguas, explorando como ela pode motivar e facilitar a aquisição de novos vocabulários, melhorar a pronúncia e a compreensão auditiva, além de oferecer uma imersão cultural rica e significativa.

Na Atividade 2, é apresentada uma seleção de canções que serão utilizadas ao longo das aulas. As canções escolhidas nesta proposta para serem ouvidas e analisadas em diferentes momentos incluem: Águas de março de Tom Jobim (Brasil), Chuva de Mariza (Portugal), Amar pelos Dois de Salvador Sobral (Portugal), Afeto de Mayra Andrade (Cabo Verde), A Volta do Boêmio de Nelson Gonçalves (Brasil), Um contra o Outro de Deolinda (Portugal), e O Namorico da Rita de Amália Rodrigues (Portugal).

Durante a introdução de cada música, os alunos ouvirão a canção e participarão de uma discussão sobre seu tema, analisando a letra e explorando o contexto cultural e histórico em que a música foi criada. Também haverá uma apresentação do artista responsável pela canção, destacando sua contribuição para a música e cultura lusófona.

Por fim, na Atividade 3, são realizados exercícios de vocabulário retirados da letra da canção apresentada, permitindo que os alunos pratiquem e internalizem novas palavras e expressões de maneira contextualizada. Esta abordagem integrativa visa não apenas aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos, mas também enriquecer seu entendimento dos aspectos socioculturais das canções, tornando o aprendizado do português uma experiência dinâmica e envolvente.

Na segunda aula, centra-se na habilidade de compreensão auditiva e na melhoria da pronúncia por meio da música. Na Atividade 1, os alunos participam de uma escuta ativa de uma nova canção, seguida pela tarefa de completar lacunas na letra, com os objetivos de não apenas reforçar a compreensão auditiva, mas também de ajudar na familiarização com vocabulário e estruturas gramaticais específicas. Em seguida, na Atividade 2, os alunos praticam a pronúncia utilizando trechos específicos da canção, focando na entonação, ritmo e articulação correta das palavras. Para consolidar o aprendizado, a Atividade 3 envolve a repetição em grupo e individual das partes mais desafiadoras da canção, permitindo aos alunos aprimorarem suas habilidades de pronúncia de forma colaborativa e individualizada. Essa abordagem visa não apenas melhorar a competência auditiva e a pronúncia dos estudantes, mas também fortalecer sua confiança ao se expressarem no idioma, utilizando a

música como uma ferramenta motivadora e eficaz no processo de aprendizagem do português como língua não materna.

Na terceira aula, concentra-se o esforço no estudo do vocabulário e das expressões idiomáticas através da música. Na Atividade 1, os alunos realizam um estudo detalhado da letra da canção, focando na identificação de novas palavras e expressões que podem se integrar no seu repertório linguístico. Em seguida, na Atividade 2, são conduzidos exercícios contextualizados para praticar o uso do novo vocabulário em frases, permitindo aos alunos uma compreensão mais ampla e eficaz de como aplicar essas palavras no contexto correto. Finalmente, na Atividade 3, os alunos são desafiados a criar frases e pequenos textos utilizando as novas palavras e expressões aprendidas, consolidando assim seu entendimento e habilidade de utilização prática. Esta abordagem está dirigida a fortalecer o vocabulário dos alunos, bem como a sua capacitação a entender e utilizar expressões idiomáticas de maneira natural e contextualizada, promovendo uma aprendizagem significativa e integrada do português como língua não materna através da música.

Na quarta aula, exploram-se os aspectos gramaticais da língua portuguesa através da análise da música. Na Atividade 1, os alunos realizam a identificação e análise de estruturas gramaticais presentes na letra da canção, examinando como essas estruturas contribuem para o significado e a fluidez do texto musical. Em seguida, na Atividade 2, são propostos exercícios de gramática baseados na canção, onde os alunos poderão praticar e consolidar conceitos gramaticais específicos abordados na letra. Para reforçar ainda mais o entendimento, na Atividade 3, os alunos participam da reescrita de trechos da letra com variações gramaticais, explorando diferentes formas de expressão e aplicando novos conhecimentos gramaticais de maneira criativa. Esta abordagem visa não apenas aprimorar a compreensão e aplicação das regras gramaticais, mas também demonstrar como a música pode ser uma ferramenta poderosa e envolvente para o ensino e aprendizagem do português como língua não materna.

Na quinta aula, explora-se a conexão entre música, cultura e contexto histórico no ensino de português como língua não materna. Na Atividade 1, os alunos são incentivados a realizar uma pesquisa

detalhada sobre o artista e o contexto em que a canção foi criada, investigando elementos culturais e históricos que possam influenciar a composição da música. Em seguida, na Atividade 2, os alunos fazem apresentações em grupo sobre os achados de suas pesquisas, compartilhando descobertas sobre como o contexto influencia a obra do artista. Para enriquecer o debate, na Atividade 3, realiza-se uma discussão coletiva sobre como a canção escolhida reflete aspectos culturais específicos, explorando temas como identidade cultural, tradições e valores sociais presentes na música. Esta abordagem visa não apenas ampliar o entendimento dos alunos sobre a diversidade cultural lusófona, mas também fortalecer sua competência comunicativa ao relacionar a música com seu contexto histórico e cultural mais amplo.

Na sexta aula, explora-se a arte da interpretação e análise de músicas no contexto do ensino de português como língua não materna. Na Atividade 1, os alunos realizam uma leitura detalhada e análise profunda da letra da canção escolhida, examinando suas nuances linguísticas, temas subjacentes e possíveis significados ocultos. Em seguida, na Atividade 2, promove-se uma discussão estimulante sobre as diversas interpretações possíveis da canção, incentivando os alunos a expressarem suas próprias percepções e pontos de vista. Para ampliar ainda mais o horizonte cultural e musical dos estudantes, na Atividade 3, realiza-se uma comparação entre a canção estudada e outras obras do mesmo artista ou gênero, explorando semelhanças e diferenças que enriquecem a compreensão global da música. Este enfoque não apenas desenvolve a habilidade crítica dos alunos ao interpretar textos culturais, mas também fortalece sua capacidade de análise e apreciação das nuances linguísticas e artísticas presentes na música em português.

Na sétima aula, o foco é a produção oral, incentivando os alunos a praticarem suas habilidades de fala em português. Na Atividade 1, os alunos participam de discussões em grupos sobre os temas abordados na canção, permitindo que explorem e analisem os diferentes aspectos e mensagens transmitidas pela música. Esse trabalho colaborativo visa estimular a troca de ideias e a construção coletiva de significados, aprimorando a fluência e a coesão na expressão oral dos participantes. Em

seguida, na Atividade 2, cada aluno tem a oportunidade de apresentar seus pontos de vista pessoais relacionados ao tema da canção, compartilhando experiências, opiniões e reflexões com a turma. Esta atividade não apenas fortalece a confiança dos alunos em falar publicamente, mas também promove uma compreensão mais profunda e pessoal dos temas discutidos, utilizando a música como um catalisador para a comunicação e a expressão oral em português.

Na oitava aula, o foco é a produção escrita, incentivando os alunos a expressarem suas ideias e criatividade através da escrita em português. Na Atividade 1, os alunos são convidados a redigir um texto narrativo ou descritivo inspirado na canção estudada, utilizando o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas ao longo das aulas anteriores. Esta atividade permite que os alunos explorem suas habilidades de escrita, ao mesmo tempo em que conectam suas criações com os temas e emoções evocadas pela música. Em seguida, na Atividade 2, os textos produzidos são corrigidos e discutidos em grupo, proporcionando um ambiente colaborativo onde os alunos podem compartilhar suas produções, receber feedback construtivo e aprender com as diferentes abordagens. Esta aula visa desenvolver a competência escrita dos alunos, promovendo a criatividade e a reflexão crítica, enquanto reforça o uso do português em contextos significativos e inspiradores.

Na nona aula, propõe-se explorar a criatividade e a expressão artística dos alunos através da composição musical. Na Atividade 1, os alunos são desafiados a criar uma estrofe ou refrão para a canção estudada, exercitando sua imaginação e aplicando os conhecimentos linguísticos adquiridos. Esta atividade permite que os alunos se envolvam de forma ativa e criativa com a música, desenvolvendo suas habilidades de escrita e expressão pessoal. Em seguida, na Atividade 2, há uma discussão sobre o processo criativo e os desafios encontrados durante a composição. Neste diálogo os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas experiências, refletir sobre as dificuldades enfrentadas e discutir as estratégias utilizadas para superá-las. Esta aula visa não apenas fortalecer a competência linguística e artística dos alunos, mas também fomentar um ambiente de apoio e colaboração, onde a criatividade e a expressão individual são valorizadas e encorajadas.

Na décima e última aula, está destinada à síntese dos conhecimentos adquiridos e à reflexão sobre a jornada de aprendizado. Na Atividade 1, propõe-se uma revisão abrangente dos principais aprendizados das aulas anteriores, lembrando os aspectos gramaticais, vocabulário, pronúncia, compreensão auditiva e expressões idiomáticas que foram explorados por meio das canções. Os alunos têm a oportunidade de recapitular e consolidar os conhecimentos, assegurando uma compreensão sólida e integrada dos conteúdos abordados.

Em seguida, na Atividade 2, os docentes promovem uma reflexão coletiva sobre o impacto das canções na aprendizagem do português e na motivação dos alunos. Os participantes são incentivados a compartilhar suas experiências pessoais, discutindo como a música influenciou seu processo de aprendizagem, facilitou a compreensão de aspectos culturais e aumentou sua motivação para estudar o idioma. Esta reflexão permite que os alunos reconheçam os benefícios do uso da música no ensino de línguas e avaliem como essa metodologia pode continuar a ser aplicada em seu aprendizado futuro.

Essa aula final visa consolidar o conhecimento adquirido ao longo do curso, como também proporcionar um espaço para a autoavaliação e a valorização das conquistas alcançadas, reforçando a importância da música como uma ferramenta poderosa e motivadora no ensino do português como língua não materna.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados esperados desta pesquisa abrangem vários aspectos importantes do ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM), evidenciando os benefícios da integração de canções no processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, espera-se um aumento significativo na motivação dos alunos. A música, por sua natureza envolvente e emocionalmente ressonante, é capaz de capturar o interesse dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e agradáveis. Com a música como um elemento central nas atividades didáticas, os alunos tendem a se engajar mais nas tarefas, demonstrando maior entusiasmo e dedicação ao aprendizado do idioma.

Além disso, prevê-se uma maior retenção de conteúdos linguísticos. A repetição e a memorização natural das letras das canções ajudam a fixar vocabulário e estruturas gramaticais de forma mais eficaz. A musicalidade facilita a memorização e a recuperação de informações, resultando em uma aprendizagem mais duradoura e significativa. Essa metodologia também promove uma melhoria nas habilidades de comunicação oral e escrita dos alunos. Ao cantar e analisar as letras das canções, os alunos praticam a pronúncia e a entonação, enquanto as atividades de escrita baseadas nas músicas incentivam a criação de textos coesos e contextualmente relevantes.

Outro resultado esperado é uma compreensão mais profunda da cultura lusófona. As canções selecionadas para o curso refletem uma ampla gama de contextos culturais, históricos e sociais dos países lusófonos. Através da música, os alunos terão a oportunidade de explorar e apreciar a riqueza e a diversidade cultural da lusofonia, fortalecendo sua competência sociocultural e ampliando sua perspectiva global. Isso também promove uma ligação emocional com o idioma, pois a música pode evocar sentimentos e memórias que tornam o aprendizado mais pessoal e significativo.

A capacidade de compreensão auditiva dos alunos também é suscetível de melhorar consideravelmente. Ao expor os alunos a diferentes ritmos, entonações e sotaques presentes nas canções, eles se acostumam com as variações da língua portuguesa, desenvolvendo uma audição mais aguçada e a habilidade de entender o idioma em contextos reais e variados. Isso é essencial para uma comunicação eficaz em situações cotidianas e profissionais.

Em síntese, os resultados esperados refletem uma abordagem inovadora para o ensino de línguas, que valoriza tanto a competência linguística quanto a competência intercultural dos alunos

5. CONCLUSÃO

A proposta didática de utilizar canções no ensino de PLNM aborda as habilidades linguísticas dos alunos e promove um aprendizado que integra

cultura, emoção e contexto. A música serve como uma ponte entre a língua e a cultura, criando um ambiente de aprendizado mais motivador e eficaz.

A pesquisa realizada mostra como a música se revela como um potencial recurso pedagógico valioso e promissor no ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM), especialmente pela sua função motivadora. A inserção de canções nas aulas pode constituir um elemento dinamizador do ambiente de aprendizagem, despertando o interesse e o entusiasmo dos alunos. A música envolve os estudantes de maneira lúdica e emocional, facilitando a assimilação de conteúdos gramaticais e lexicais.

Além disso, o uso de canções nas aulas de PLNM é suscetível de aprimorar significativamente a pronúncia e a fluência dos alunos. A prática repetitiva de cantar e ouvir as letras das músicas permite que os estudantes ajustem suas entonações e ritmos, melhorando a acurácia fonética de maneira natural e eficiente. A música, portanto, atua como um meio de transmissão de conhecimentos linguísticos, assim como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral.

Outro aspecto crucial é a imersão cultural proporcionada pela música. As canções selecionadas oferecem uma janela autêntica para a cultura lusófona, permitindo que os alunos explorem e compreendam melhor os contextos históricos, sociais e culturais dos países de língua portuguesa. Esta imersão cultural enriquece a experiência de aprendizado, promovendo uma conexão mais profunda e significativa com o idioma.

Cabe salientar que algumas limitações e implicações devem ser consideradas ao implementar essa abordagem didática. Uma das principais limitações é que muitas canções contêm gírias e expressões idiomáticas que podem ser difíceis de explicar e entender, especialmente para alunos com menor proficiência no idioma. Estas particularidades linguísticas exigem do professor uma preparação cuidadosa e detalhada para garantir que todos os alunos compreendam o conteúdo da música. Além disso, adaptar as atividades baseadas em canções para diferentes níveis de proficiência pode ser desafiador. É necessário um planejamento metódico e flexível, que permita ajustar as atividades de acordo com as capacidades e necessidades individuais dos alunos, o que demanda tempo e esforço adicionais do professor.

Outra implicação importante é a necessidade de uma seleção criteriosa das canções, levando em conta os aspectos linguísticos, culturais e de interesse dos alunos. Escolher músicas que sejam ao mesmo tempo acessíveis e culturalmente relevantes é fundamental para manter o engajamento e a motivação dos estudantes.

Ademais, o sucesso dessa abordagem depende da disponibilidade de recursos adequados, como aparelhos de som, computadores com acesso à internet e materiais de apoio como letras de canções e dicionários. A ausência desses recursos pode limitar a eficácia da proposta e exigir adaptações que nem sempre são ideais.

Apesar dessas limitações, as implicações positivas do uso da música no ensino de PLNМ são significativas. Com a preparação e os recursos adequados, os professores podem superar os desafios e maximizar os benefícios dessa abordagem, contribuindo para um ensino mais eficaz e envolvente do português como língua não materna.

Em suma, enquanto a implementação do uso da música no ensino de PLNМ apresenta desafios, os benefícios potenciais justificam o investimento de tempo e esforço. Com estratégias bem planejadas e recursos adequados, a música pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais rica, motivadora e culturalmente enriquecedora.

6. REFERENCIAS

- Alencar, G. Lobo, T. (2019). A música como estratégia de ensino-aprendizagem motivadora no ensino de português língua estrangeira. In: VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Porto de Galinhas.
- Barros, A. (2000). Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica. 2 ed. São Paulo: Makron Books.
- Bastos, J. (2016). A música como recurso didático em aulas de Português e Latim. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º ciclo, Ensino Básico e Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Costa, C. (2017). A importância do uso das canções no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Mestrado em ensino de inglês e francês/espanhol no ensino básico. ESE: Politécnico do Porto.
- Gil, A. (2017). Como elaborar projetos de pesquisa. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Santana, M. (2021). Learning with fun: música como estratégia de ensino-aprendizagem de línguas portuguesa e inglesa incluindo suas respectivas literaturas. Simpósio Internacional De Educação E Comunicação - SIMEDUC, (10).
- Souza, R. (2012). A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira. Revista Eventos Pedagógicos, 3(1), p.547-556. Sinop.
- Tonelli, F. (2017). A interculturalidade nas canções presentes em materiais didáticos de PLE. VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, 2(2) p. 288-301. São Paulo: Blucher.

LITERATURA Y CULTURA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS JURÍDICO PENAL

M^a PAZ MARÍN GARCÍA

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, España

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, debido principalmente a los avances tecnológicos, contamos con un gran acceso a la literatura. Se ha producido lo que se llama una democratización de acceso a la cultura. Además del acceso a las obras literarias mediante la adquisición en propiedad a través de compra o el préstamo bibliotecario, podemos leerlas en formato electrónico o incluso escucharlas en formato audiolibro en nuestros dispositivos electrónicos. Es innegable la relación intrínseca ente lengua y cultura (MCER, 2002 y 2018; Kramsch, 2015; Harper, 2020) y la literatura jurídica es una buena muestra de ello. Cuando nos centramos en las obras de ficción jurídica, podemos destacar su versatilidad para la enseñanza de la cultura jurídica y su lenguaje. En el entorno anglosajón encontramos una vasta producción de literatura, que trata la ficción jurídica sobre todo en el ámbito de la literatura popular. Estas obras pueden utilizarse con fines didácticos en la enseñanza de inglés para fines específicos tanto a los alumnos de Derecho como a los de Traducción e Interpretación.

1.1. Derecho y literatura

La literatura a menudo se inspira en temas legales y utiliza el lenguaje jurídico para explorar cuestiones de justicia, moralidad y sociedad. Las manifestaciones jurídicas, sobre todo cuando se trata de asuntos penales, son un tema recurrente desde hace siglos en la literatura y, especialmente, en los últimos años en lo que se ha denominado literatura popular.

1.2.1. MOVIMIENTO DERECHO Y LITERATURA

El movimiento Derecho y Literatura propone estudios académicos centrados en la interrelación entre ambas disciplinas. Este movimiento como tal surge en los EEUU durante el último cuarto del siglo pasado, poniendo el foco de atención en el desempeño de la función cultural y educativa de los abogados y jueces. Suele citarse como punto de partida la obra de White (1973). Algunos de los autores destacados son Watts (1975), Weisberg (1984; 1992), West (1988) o Posner (1998). Este último, jurista y juez estadounidense, argumenta que la literatura puede ayudar a comprender la naturaleza y humana las experiencias jurídicas. En esta línea, Nussbaum (1990) explora cómo la narrativa literaria puede contribuir a la formación de la empatía y la comprensión moral, que son esenciales en la práctica jurídica; asimismo, Ward (1995) analiza cómo la literatura influye en el pensamiento jurídico, de modo que la narrativa literaria moldea tanto la percepción pública del derecho como su aplicación a lo largo de la historia. Por otra parte, Fludernik y Olson (2004) enfocan el estudio del movimiento Derecho y Literatura principalmente en el ámbito de los procesos judiciales.

Mientras podemos encontrar muchas referencias anglosajonas acerca del movimiento Derecho y literatura, en lengua española encontramos pocos trabajos que se ocupan de estas relaciones, aunque observamos una proliferación en los últimos años. Por citar sólo algunos, Calvo (1996), Pérez (2006), Ost (2006) en el que presenta diversas formas en las que la Literatura puede reflejar el Derecho. Por su parte, Marín García (2010) realiza una revisión de los autores más destacados de este movimiento, destacando las manifestaciones jurídicas en la literatura de prestigio y en la popular, así como especificidades del juicio con jurado. Con posterioridad a esta fecha, algunos trabajos relevantes son los de Zolezzi Ibárcena (2013), Fábrega Ponce (2013), Falcón (2015), Dorantes (2016), Sáenz (2019) o Molina (2016, p. 157) quien destaca las posibilidades del cine y la literatura para configurar conceptos como la justicia y “generar un aprendizaje integrado y multisensorial del cual no escapa el Derecho”. Recientemente, Jiménez (2022) revisa las aportaciones del jurista Ramos Núñez sobre las relaciones del Derecho y literatura.

1.2. FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA PARA APRENDIZAJE DEL LENGUAJE JURÍDICO

El movimiento Derecho y Literatura también destaca la función didáctica que puede tener la literatura, de modo que puede posibilitar la transformación de una sociedad. Así, autores como White (1973), Ward (1995) y Posner (1998) reconocen que la narrativa literaria puede enriquecer la comprensión del Derecho y su aplicación. Paralelamente, la literatura tiene el poder de promover una reflexión crítica sobre la justicia e injusticia en la sociedad. Además, al presentar situaciones que desafían el statu quo, las obras literarias pueden inspirar debates públicos y, en última instancia, contribuir a cambios sociales y reformas jurídicas. Es ampliamente reconocido el papel de la literatura como vehículo para la difusión del conocimiento jurídico. Muchas obras incorporan personajes expertos que explican conceptos legales al protagonista y, por extensión, al lector. Este recurso narrativo facilita la comprensión de temas jurídicos complejos para un público más amplio.

1.2.1. LENGUAJE JURÍDICO EN LA LITERATURA

El Derecho y la literatura tienen una conexión relevante a través del lenguaje. Inicialmente, la regulación de la vida en sociedad se realiza mediante el empleo del lenguaje basado en las costumbres y en las experiencias comunes (Pasquau Liaño, 1996). Posteriormente, de manera gradual, se produce un desdoblamiento entre lenguaje común y lenguaje jurídico, si bien sus fronteras son flexibles y hay elementos compartidos, aunque pueden variar en significado. De este modo, ambos expresan ideas, sentimientos y conceptos complejos mediante palabras. Sin embargo, el lenguaje jurídico se distingue por su precisión, formalidad y capacidad de transmitir significados jurídicos específicos. Borja Albi (2000) presenta la siguiente definición de lenguaje jurídico:

Se entiende por lenguaje jurídico el que se utiliza en las relaciones en que interviene el poder público, ya sea en las manifestaciones procedentes de este poder (legislativo, ejecutivo o judicial) hacia el ciudadano, o en las comunicaciones de los ciudadanos dirigidas a cualquier tipo de institución. Y también, naturalmente, el lenguaje de las relaciones entre particulares con trascendencia jurídica (contratos, testamentos, etc.). (p. 11)

Suele criticarse que el lenguaje jurídico o sus textos son difíciles de entender o complicados para los legos en derecho debido a que se caracterizan por el uso de términos técnicos, frases hechas y estructuras gramaticales complejas. El Derecho está muy presente en nuestras vidas y el hecho de que se use la palabra escrita hace que los legos en derecho tengan expectativas de comprenderlo. Sin embargo, el objetivo del lenguaje jurídico es la comunicación de los expertos en Derecho de modo que puedan transmitir sus ideas de manera clara, concisa y sin ambigüedades. Por ello, el lenguaje jurídico tiende a la formalidad y a unas estructuras determinadas. Esta formalidad (que excluye el lenguaje informal o coloquial) contribuye al carácter de autoridad y legitimidad del texto jurídico.

Podemos concluir que la literatura ha encontrado en el ámbito jurídico una fuente rica de inspiración y un vehículo eficaz para explorar temas fundamentales de la condición humana. Así, los autores emplean el lenguaje y los conceptos legales para abordar cuestiones de justicia y moralidad, examinar el funcionamiento de la sociedad o cuestionar y analizar las normas legales. Este enfoque literario fomenta un diálogo continuo y fructífero entre el derecho y la literatura, enriqueciendo ambas disciplinas. y nos permite profundizar y mejorar en conocimientos de los ordenamientos jurídicos o su lenguaje.

1.2.2. LOS REFERENTES CULTURALES JURÍDICOS PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE JURÍDICO

La vida en sociedad puede ser generadora de conflictos y el Derecho surge para intentar regular dicha convivencia. El lenguaje es una herramienta para la comunicación en sociedad y para construir nuestra visión del mundo en una sociedad dada. Una de las complejidades del lenguaje de especialidad, y el lenguaje jurídico no queda exento, es poder entender el concepto subyacente a las palabras expresadas. El binomio Derecho y literatura tiende a reflejar las manifestaciones jurídicas en la literatura, transmitiendo, entre otros, costumbres u otras situaciones culturales de una determinada sociedad. Por ello, resulta pertinente recuperar el concepto “referente cultural jurídico” acuñado por Marín García (2010) para estos elementos jurídicos propios de una cultura.

Este concepto parte de que el ordenamiento jurídico de una sociedad responde a la regulación de las costumbres y convivencia de una determinada sociedad; por ello, pone el foco de atención en los aspectos culturales presentes en cada ordenamiento jurídico que a su vez se podrán ver reflejados en literatura. Así lo que determina la existencia del referente cultural jurídico es “la propia vinculación de un ordenamiento jurídico con la cultura de la sociedad para la que nace, regula y genera efectos jurídicos” (Marín García, 2022, p. 1374). De este modo, los referentes culturales jurídicos trascienden la terminología o jerga jurídica ya que muestran a través de la ficción de corte jurídico las conexiones entre lenguaje jurídico y la cultura en el que se aplica dicho lenguaje.

El concepto de referente cultural jurídico nos resulta especialmente útil para analizar la orientación de la traducción hacia la lengua de partida o la lengua de llegada utilizando técnicas de la traducción literaria para los referentes culturales (Marco, 2002). Asimismo, puede emplearse con fines didácticos, sobre todo, con estudiantes de Derecho o Traducción e Interpretación. El hecho de que la literatura de prestigio y la literatura popular hayan generado un gran volumen de ficción jurídica, sobre todo Penal, ofrece una variedad de textos entre los que elegir con fines didácticos. Por ello, podemos afirmar que el estudio de la ficción jurídica puede mejorar significativamente las habilidades de los estudiantes en: comprensión lectora: al familiarizarse con textos que incorporan terminología legal; producción escrita: al aprender a integrar conceptos jurídicos en narrativas coherentes; y, pensamiento crítico: al analizar la interacción entre la ley y la sociedad a través de la ficción.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este capítulo es realizar una propuesta de enseñanza de léxico jurídico penal en lengua inglesa para estudiantes, fundamentalmente, de los grados de Derecho o de Traducción e Interpretación, teniendo en cuenta el concepto de referente cultural jurídico. Concretamente, la propuesta se centra en el acceso al lenguaje jurídico de un proceso penal e institución del jurado en los Estados Unidos a través de la novela jurídica. Esta propuesta de carácter descriptivo y analítico

pretende familiarizar a los estudiantes con el entorno del Derecho Penal anglosajón que aparece reflejado en la literatura.

3. METODOLOGÍA

Se parte de un enfoque analítico desde una metodología cualitativa en la que se analizan textos del corpus bibliográfico de las relaciones entre Derecho y Literatura, aplicando un enfoque comparativo, descriptivo y se extraen conclusiones desde un enfoque deductivo. Asimismo, se propone una metodología analítica cuantitativa para el tratamiento de los referentes culturales jurídicos en la novela objeto de análisis y para el par de lenguas inglés-español.

3.1. MATERIALES

Existe un gran número de obras en lengua inglesa de trama jurídica; sin embargo, este género admite muchos subgéneros según la novela ponga el foco de atención en la preparación del delito, en su comisión, en el descubrimiento de los autores, en la celebración de juicio, etc. Por ello, la elección de la novela dependerá de los aspectos lingüísticos que se deseen investigar o enseñar. Para este proyecto se propone la novela de John Grisham *The Last Juror* (2004) y la traducción a español de España *El último jurado* (2005). El hilo conductor de esta novela es la constitución de un jurado debido a la comisión de un delito, el procedimiento penal con jurado para juzgar al acusado de dicho delito y las actuaciones posteriores.

La elección de esta obra viene determinada en primer lugar por temática y el gran número de referentes culturales jurídicos que ofrece. En segundo lugar, se trata de una obra en inglés estadounidense; esto supone una ventaja ya que estamos familiarizados con este contexto no sólo a través de la literatura sino también de las películas y series de temática lega. Además, es un autor mundialmente conocido cuyas obras cuentan con millones de ejemplares. Asimismo, es citado por académicos del ámbito de Derecho y Literatura como Posner (1998), Fludernik y Olson (2004), Zolezzi Ibárcena (2013) o Falcón (2015) para ejemplificar las manifestaciones jurídicas en las novelas.

3.2. PROCEDIMIENTO

Se propone un trabajo colaborativo en el que en la primera fase cada estudiante lee íntegramente la novela, bien en lengua española bien inglesa. A continuación, en la fase segunda, se seleccionan los capítulos que ofrecen un mayor número de referentes culturales jurídicos y se asignan a equipos de estudiantes. Cada equipo debe extraer el corpus jurídico en inglés de los capítulos asignados y la correspondencia que se le ha dado en la obra traducida en español. Posteriormente, en la tercera fase se extraen los elementos centrales de un juicio penal con jurado según el ordenamiento jurídico estadounidense. Finalmente, se realiza una presentación que contiene los resultados obtenidos en las fases segunda y tercera.

El número de estudiantes por equipo dependerá del número de alumnos matriculados en la asignatura, si bien es recomendable que sea de 4 miembros para poder implementar una metodología colaborativa con asignación de roles. En caso de no ser posible grupos de 4 participantes, se recomienda que sean 3 ó 5. Al implementarse esta metodología activa se sugiere que haya un registro de sesiones en el que figure como entradas mínimas la asignación de roles, las tareas desempeñadas individual y grupalmente, la evolución del trabajo y una reflexión grupal. Asimismo, se sugiere para fomentar la implicación de los estudiantes incluir una plantilla para la autoevaluación y otra para evaluar numérica y razonadamente a los demás miembros de su equipo

Cabe la posibilidad de ampliar la propuesta a toda la novela, si se dispone de tiempo suficiente en el desarrollo de la asignatura, lo permitirá observar la riqueza de referentes culturales jurídicos. Asimismo, el procedimiento propuesto es aplicable a otros pares de lenguas y otras obras que presenten contenido jurídico.

3.3. RECOPIACIÓN DE CORPUS

El corpus se recoge en una tabla Excel sencilla, que, en aras de la homogeneidad, se proporciona en la plataforma de la asignatura. Contiene un identificador numérico, que será correlativo, de modo que permite identificar el fragmento. Se indica la página en la que aparece en el

texto original (TO); en la siguiente columna se introduce la frase en la que aparece el referente cultural jurídico. A continuación, se indica la página en la que aparece esa traducción, precedida de la página en el texto traducido (TT). Se ofrece una última columna para observaciones o comentarios de los estudiantes.

TABLA 1. *Tabla para recopilación de corpus*

Id	Pág TO	Fragmento	Pág TT	Fragmento	Notas
001	45	The talk was of the rape	53	La gente sólo hablaba de la violación	

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Con la metodología propuesta se pretende que el estudiante mejore tanto en su competencia comunicativa en inglés jurídico como referentes culturales externos al código lingüístico. Es decir, la narración cobrará verosimilitud cuanto más refleje el entorno jurídico con un empleo apropiado del lenguaje, con lo cual los estudiantes podrán aumentar su competencia lectora y de producción escrita. Por ello, en este trabajo, para no desviar el foco de atención no nos detendremos a ofrecer un análisis de las técnicas de traducción aplicadas a los referentes culturales jurídicos, sino que presentaremos resultados cuantitativos en cuanto al empleo de referentes culturales jurídicos en *The last juror* y su traducción al español.

Si bien para para la propuesta de aula se sugiere una selección de capítulos, en este trabajo presentamos resultados del vaciado de corpus íntegro para mostrar la relevancia didáctica de este género de novelas. Así, la novela muestra la aparición de 1205 referentes culturales jurídicos en el texto original en inglés, una vez descartadas las repeticiones tenemos 481 referentes culturales jurídicos únicos. Cabe notar que los referentes culturales jurídicos del texto traducido son ligeramente superiores 1230. Esto se debe a que la traductora ha empleado la técnica de creación en 41 ocasiones si bien ha empleado la omisión en 16. La técnica de creación puede contribuir a dar cohesión al texto o a

clarificar, ya que explicita tanto en situaciones donde el autor no hacía ninguna referencia como en las que se utilizaba un léxico no jurídico; por ejemplo, un pronombre y se ha optado por utilizar un referente cultural jurídico que explicita (*them* para jurados; *he* para juez; *they* miembros del jurado).

TABLA 2. *Tabla de referentes culturales jurídicos con más incidencia en el TO*

Referente cultural jurídico TO	Repeticiones	Referente cultural jurídico TT
judge	43	juez
jury	36	jurado
trial	25	juicio
defence	17	defensa
witness	17	testigo
murder	16	asesinato
juror	15	jurados
lawyer	15	abogados
verdict	14	veredicto
your_honour	14	señoría
sheriff	13	sheriff
case	12	caso
courtroom	12	sala
guilty	11	culpable
lawyer	11	abogado
rape	11	violación
juror	11	miembros del jurado
bailiff	11	alguacil
death_penalty	10	pena de muerte
state	10	estado
board	10	junta
court	10	tribunal

Fuente: Elaboración propia

Dentro de estos 481 referentes culturales podemos destacar aquellos referentes que tienen un alto índice de repetición en el texto original. La Tabla 2 presenta la relación de los referentes culturales jurídicos que más se repitan, con el número de repeticiones y la traducción realizada en la versión traducida. Así, *judge* aparece 43 veces; *jury*, 36; *trial*, 25;

defence y *witness*, se repiten 17 veces cada una; *murder*, 16; *juror* y *lawyer* 15; *Your Honour* y *verdict*, 14; *sheriff*, 13; *courtroom* y *case* 12; *bailiff*, *juror*, *guilty*, *lawyer*, *rape* 11; *death penalty*, *state*, *board* y *court*,¹⁰. El referente cultural jurídico *juror* aparece en la Tabla 2 en dos ocasiones ya que la traductora ha ofrecido dos traducciones diferentes. Asimismo, el referente cultural *jury* y *juror* se traducen como jurado, en este caso estamos ante un referente cultural polisémico ya que el primero se refiere a la institución del jurado y el segundo a la persona que actúa como componente de un tribunal del jurado.

Se puede afirmar que esta abundancia de referentes culturales jurídicos en la obra de estudio planteada facilita el aprendizaje del inglés jurídico en su contexto, así como de las instituciones jurídicas presentadas.

5. DISCUSIÓN

La lectura de novelas jurídicas puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos jurídicos, ya que los autores de estas novelas suelen abordar temas complejos de manera clara y accesible. De este modo, se observa el vínculo entre la literatura y la cultura, entendida esta tanto en sentido general como referida a la cultura jurídica. Esta relación entre literatura y cultura también está presente en el enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1980) en el que la competencia sociolingüística pone el foco de atención en la comprensión de las normas y valores culturales que influyen en la comunicación. La novela que tratamos en este trabajo es un buen exponente de ello. Así, entendemos que la ficción jurídica puede ayudar a mejorar las competencias comunicativas tanto en la lengua materna como en otra lengua, español e inglés en este trabajo.

El alto volumen de referentes culturales jurídicos en los resultados muestra la interrelación del lenguaje jurídico especializado con el lenguaje cotidiano. Esta fusión lingüística crea un terreno fértil para el análisis literario, la comprensión jurídica y el estudio lingüístico. Específicamente, el aprendizaje del lenguaje jurídico, que es fundamental en la formación de todo profesional del derecho, puede beneficiarse significativamente de la exposición a obras literarias. Coincidimos con

Pasquau Liaño (1996) en que el aprendizaje del Derecho supone iniciarse en el lenguaje jurídico: el vocabulario, el estilo, los géneros, la contextualización y la interpretación. Si bien este jurista no explicita el empleo de la literatura para esta familiarización del entorno jurídico, entendemos que la ficción jurídica puede ser coadyuvante dado el volumen de referentes culturales jurídicos que introducen las novelas de temática jurídica, así como la tendencia a introducir personajes que explican bien al narrador o a otros personajes las situaciones jurídicas que están viviendo.

La narración literaria posee un gran potencial para iluminar las situaciones complejas presentes en el mundo jurídico. Para ayudar a la comprensión de los aspectos jurídicos, con frecuencia, los autores se valen de los personajes para realizar esa función didáctica. Podemos observar esta estrategia en la obra de estudio propuesta en estas páginas: el abogado del caso (Baggy) explica al narrador (Will Traynor) los pormenores y distintas situaciones jurídicas que se producen durante el proceso. Esta visión interdisciplinar permite a los estudiantes desarrollar una visión más holística del derecho, contextualizándolo dentro de las realidades sociales y culturales que refleja la literatura (Avellaneda Vásquez, 2024). De este modo, la narración literaria puede ayudar, entre otros, a comprender el comportamiento de los juristas o el motivo que ha llevado a la comisión de un delito, o promover una reflexión social sobre situaciones justas o injustas que puede, incluso, conllevar cambios sociales y jurídicos. Esta capacidad de la literatura para contextualizar y humanizar los conceptos jurídicos abstractos facilita una comprensión más profunda y empática del derecho (Dorantes Díaz, 2016) así como sus implicaciones éticas y sociales (Marín García, 2010; Agudelo Giraldo, 2023). Asimismo, Fludernik y Olson (2004) reconocen que los lectores de obras literarias pueden haber experimentado directamente los juicios de distinto modo, bien como partes en un proceso, bien como miembros del jurado. Esta perspectiva subraya cómo la literatura puede servir de puente entre el mundo jurídico y la sociedad en general, facilitando una comprensión más amplia de los procedimientos y actuaciones jurídicas.

Esta propuesta de innovación docente parte de considerar la integración de la literatura en la educación jurídica para mejorar la comprensión del lenguaje jurídico, así como potenciar las habilidades comunicativas generales promoviendo el aprendizaje activo. Este enfoque hace que el estudio del derecho sea más atractivo para los estudiantes, fomentando una participación más entusiasta y una retención más duradera de los conceptos aprendidos (Álvarez Torres, 2022; Dorado Sánchez, 2023). Por otra parte, compartimos con Álvarez Torres (2022) que la exposición a diversos estilos narrativos y argumentativos en la literatura enriquece el repertorio lingüístico de los estudiantes, mejorando su capacidad para articular ideas complejas de manera clara y persuasiva.

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que la integración del Derecho y la Literatura en la educación jurídica ofrece múltiples beneficios. Por citar algunos de ellos: mejora la comprensión del lenguaje jurídico, desarrolla habilidades comunicativas esenciales, promueve el pensamiento crítico y ofrece una perspectiva más amplia y humana del derecho. Esta aproximación interdisciplinar no solo enriquece la formación de los futuros profesionales del derecho o lingüistas del ámbito jurídico, sino que también contribuye a una comprensión más profunda y matizada de la relación entre el derecho y la sociedad.

Asimismo, la lectura de novelas jurídicas en inglés puede ser un recurso valioso para aquellos que buscan mejorar sus habilidades en inglés jurídico. A través de la lectura de estas novelas, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos jurídicos y mejorar su dominio del inglés jurídico, ya que los autores de estas novelas suelen abordar temas complejos de manera clara y accesible. Además, la lectura de novelas jurídicas puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas más generales, como la comprensión de textos complejos, la redacción de textos argumentativos y la capacidad de analizar y resumir información.

Como conclusión podemos afirmar que las novelas de temática jurídica suponen herramientas para el aprendizaje del lenguaje jurídico y la

mejora de la competencia comunicativa de manera efectiva. Por ello, esta intersección entre dos disciplinas aparentemente dispares ofrece un terreno fértil para el desarrollo de habilidades cruciales en el ámbito jurídico. Al adoptar este enfoque, las instituciones educativas pueden formar juristas más completos, capaces de atender tanto los aspectos técnicos como los aspectos humanos del derecho con mayor destreza.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha obtenido financiación del Programa UCV Ingenio de Ayudas de la UCV para Grupos de Investigación Consolidados y apoyo a investigadores emergentes 2024-25.

8. REFERENCIAS

- Agudelo Giraldo, Ó.A. (2023). La paradoja de la racionalidad lingüística: el lenguaje jurídico claro desde una variación de la teoría matemática de la comunicación. *Novum Jus*, 17 (3), 301-328.
- Álvarez Torres, M. (2022) La innovación docente como instrumento de aprendizaje del lenguaje jurídico. Actualización de la enseñanza del derecho. *Revista Docencia y Derecho*, 19, 3-66.
- Avellaneda Vásquez, J. (2024). Metodología de investigación en Derecho y Literatura para la educación jurídica y derechos humanos. *Justicia*, 29 (45), 1-13. <https://doi.org/10.17081/just.29.45.7342>
- Borja Albi, A. (2000) El texto jurídico inglés y su traducción al español. Ariel.
- Calvo, J. (1996). Derecho y narración. Materiales para una teoría y crítica narrativista del Derecho. Ariel.
- Canale, M. y Swain M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Dorado Sánchez, A. (2023). El equilibrio entre la evaluación tipo test, el caso práctico y el desarrollo de un ensayo jurídico como método de aprendizaje del Derecho constitucional. *Docencia y Derecho* 22, 1-17. <https://doi.org/10.21071/redd.vi22.1672>
- Dorantes, F. J. (2016). Derecho y literatura. Una reflexión desde el lenguaje jurídico. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 67 (266), 73-97.
- Fábrega Ponce, J. (2013). Abogados y jueces en la literatura universal. Tirant lo Blanch.

- Falcón, M.J. (2015). *Derecho y Literatura*. Marcial Pons.
- Fludernik, M. y Olson, G. (2004) *In the Grip of the Law. Trials, Prisons and the Space between*. Peter Lang GmbH.
- Grisham, J. (2004). *The Last Juror*. Arrows Books Random House Group Ltd.
- Grisham, J. (2005). *El último jurado*. Ediciones B, S.A.
- Harper, J. (2020). The Teaching of Intercultural Communicative Competence in China: How Much Help Do Coursebooks Provide? *Open Journal of Modern Linguistics*, 10 (06), 647.
- Jiménez, M. D. J. (2022). Carlos Ramos Núñez. Hacia una visión latinoamericana de los estudios de derecho y literatura. *Ius Inkarrí*, 11 (12), 201-218.
- Kramersch, C. (2015). Language and Culture in Second Language Learning. en F. Sharifian (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Culture* (pp. 403-416). Routledge.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Instituto Cervantes.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2018). Instituto Cervantes.
- Marco, J. (2002) *El fil d'Ariadna. Anàlisi estilística i traducció literaria*. Eumo.
- Marín García, M. P. (2010) Los referentes culturales de tipo jurídico en la ficción narrativa: Análisis descriptivo de un corpus de novelas en lengua inglesa y su traducción al español. [Tesis doctoral, Universidad Jaume I Castellón]. <http://hdl.handle.net/10803/10570>
- Marín García, M. P. (2022). Lenguaje jurídico en la literatura: la traducción de referentes culturales jurídicos en la combinación inglés-español. En el devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción (pp. 1357-1381). Dykinson. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10599963>
- Molina, R. (2016). Cine, Derecho y Literatura en E. Mondolfi (ed.) *Cuadernos Unimetanos Derecho y Literatura* (pp. 129-159). Universidad Metropolitana Caracas.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press
- Ost, F. (2006). El reflejo del derecho en la literatura. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho* 29, 333-348.
- Pasquau Liaño, M. (1996). Peculiaridades del lenguaje jurídico desde la perspectiva del jurista en Pedro San Ginés Aguilar y Emilio Ortega Arjonilla (eds.) *Introducción a la traducción jurídica y jurada (inglés-español)* (pp. 9-23.). Comares.

- Pérez, C. (2006). Derecho y literatura. Isonomía, Revista de teoría y filosofía del Derecho 24, 135-153.
- Posner, R. A. (1998) Law and Literature. Revised and Enlarged Edition. Harvard University Press.
- Sáenz, M. J. (2019). Derecho y Literatura: El proyecto de Martha Nussbaum. Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad (16), 273-282.
- Ward, I. (1995). Law and Literature. Possibilities and Perspectives. Cambridge University Press.
- Watts, E. (1975). From American Literature en R. J. Simon (ed.) The Jury System in America. A critical overview (pp. 161-177). Sage Publications Ltd.
- Weisberg, R. (1984). The Failure of the Word: The Lawyer as Protagonist in Modern Fiction. Yale University Press.
- Weisberg, R. (1992.) Poethics and other strategies of law and literature. Columbia University Press.
- West, R. (1988). Communities, Texts and Law: Reflections on the Law and Literature Movement. Yale Journal of Law and the Humanities, I, 138-140.
- White, J. B. (1973) The Legal Imagination. Little, Brown and Co.
- Zolezzi Ibárcena, L. (2013). Derecho y Literatura: aspectos teóricos. Derecho PUCP, 70, 379-409.

EL APS Y LA COMPETENCIA LECTORA: UN RETO DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

BELÉN MONTIJANO SERRANO

*Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda
Adscrito a la Universidad de Jaén*

ISABEL SEGURA MORENO

*Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda
Adscrito a la Universidad de Jaén*

CONSUELO BURGOS BOLÓS

*Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda
Adscrito a la Universidad de Jaén*

VERÓNICA TORRES MOYA

*Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda
Adscrito a la Universidad de Jaén*

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) señala la necesidad de formar a los estudiantes universitarios competentes para la sociedad, fomentando las competencias de los futuros profesionales para que dirijan su propio aprendizaje académico. Además, es importante que desde la educación superior se impulsen prácticas educativas que ayuden a formar a los estudiantes universitarios en competencias y que desarrollen los principios básicos de la cooperación, colaboración y solidaridad (UNESCO, 2021).

En esta misma línea, tal y como indica la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en los últimos años el concepto tradicional de enseñanza se ha enriquecido con la noción de aprendizaje, lo que implica un verdadero cambio en el paradigma educativo, basado en la implementación de metodologías activas y orientado a la creación de situaciones de aprendizaje que sean realmente significativas y

relevantes para el alumnado. La LOMLOE considera que las situaciones de aprendizaje verdaderamente satisfactorias para el alumnado implican la práctica de servicio a la comunidad. De ahí la necesidad de centrar su misión en la construcción de competencias a través del conocimiento de la realidad y la interacción con el entorno para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y el ejercicio de una ciudadanía plena (Gómez-Pablos et al., 2018). No es suficiente, pues, con que se incluyan en los planes de estudio de los distintos niveles educativos metodologías innovadoras para la adquisición de competencias, sino que conviene insistir en que la formación se adquiere de manera más eficiente en contextos educativos reales.

En relación con lo anterior, el contexto educativo se está adaptando a las nuevas metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, pese a que el profesorado no suele asumir cambios en su práctica docente diaria. De todas las metodologías innovadoras (*flipped classroom*, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, *design thinking*, gamificación, metodologías TBL, etc.) destaca el aprendizaje al servicio de la sociedad (en adelante ApS). Para Batlle (2011), el ApS se define como un método que combina el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. De manera similar, Tapia (2008, p. 43) destaca que el ApS es “una actividad o un programa de servicio solidario, protagonizado activamente por los estudiantes orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes”.

Otros autores como Puig et al (2006) afirman que el ApS es un enfoque con un marcado carácter experiencial que “combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p. 61). Así, la potencialidad del ApS radica en la interrelación de la teoría con la práctica, es decir, el aprendizaje curricular con el compromiso y responsabilidad social, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y

no como un simple receptor de actos de caridad (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013).

Básicamente, el ApS consiste en que los estudiantes lleven a cabo un proyecto-servicio relacionado con los contenidos curriculares de las materias que están estudiando en un escenario real. Este escenario que, en algunos casos, desempeña un tipo de labor social, brinda a los estudiantes la posibilidad de que participen de su trabajo. A través de esa colaboración, tanto los estudiantes como la entidad resultan beneficiadas. Para los estudiantes supone una oportunidad de aprendizaje vivencial que hace posible el desarrollo de aprendizajes significativos (Ausubel, 1976) y relevantes (Marrero, 2007) en esa área de conocimiento, así como una formación competencial (competencias académicas, profesionales, personales y cívicas, etc.) (Batlle, 2011; Folgueiras y Martínez-Vivot, 2009) que permite su formación integral. Ya que, además, todo ello se articula a través de un proceso donde la responsabilidad social y la participación están incluidas (Batlle et al., 2022). Y para la entidad, porque recibe una contribución, aunque sea mínima, de la universidad. El servicio que presta la universidad responde a las necesidades reales y, por consiguiente, resulta de gran utilidad. En esa línea, aprendizaje y servicio también mantienen una relación en la que las dos partes se benefician: el aprendizaje adquiere un sentido profesional, personal y cívico (Puig et al., 2011) y el servicio contribuye en la mejora de la comunidad. Para Tapia (2010), este tipo de metodología permite a los estudiantes poner sus conocimientos al servicio de la sociedad, lo que les permite aprender para su desempeño en el ámbito académico y profesional, así como para la vida, en su plano individual y cívico.

En lo que se refiere a la competencia lectora, objeto de estudio, en los últimos años, la reconceptualización de la competencia lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar los objetivos del lector, desarrollar conocimientos y oportunidades y participar en la sociedad aporta un nuevo enfoque para el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje desde una perspectiva funcional (Cassany et al., 2021). Asimismo, Hymes (1972) concibe la competencia lectora como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse y, por

tanto, no debe ser tratada al margen de la competencia comunicativa. Por esta razón, sería recomendable fomentar el desarrollo de la competencia lectora por parte del profesorado en los proyectos de ApS como agente de reflexión de su práctica educativa y transformación social.

En este marco se planteó la posibilidad de diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio dentro de la asignatura de “Lengua Española y su didáctica” que se imparte en el grado en educación primaria del Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda, adscrito a la Universidad de Jaén, como metodología de aprendizaje y de intervención socioeducativa que va en la dirección de vincular el desarrollo de la competencia lectora con las prácticas de los estudiantes.

a. EL APS Y SU INTEGRACIÓN POSITIVA EN LA LECTURA

La competencia lectora es un objetivo básico de la educación. Son muchas las investigaciones que relacionan las carencias en la competencia lectora con el fracaso escolar y ponen el foco de atención en las consecuencias negativas que se derivan de un bajo nivel de lectura en la educación primaria. Así, la lectura y el contacto con los libros han sido indicadores de éxito y fracaso escolar. Los resultados de muchos estudios son concluyentes: el éxito académico se relaciona directamente con el hábito lector y solamente se adquiere a partir de experiencias agradables con los libros. Para poder disfrutar de la lectura y de los libros, es imprescindible que el alumnado tenga cierta rapidez y comprensión lectora.

Aunque hace tiempo que se conocen las repercusiones de la competencia lectora en el aprendizaje de cualquier materia, siguen apareciendo nuevos informes que advierten sobre los bajos niveles que la población escolar tiene en el dominio de la lectura y, por ende, de la competencia lectora. Como apunta el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (*PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study*), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), en España se produce una diferencia significativa entre el nivel de comprensión lectora de quienes manifiestan que les gusta leer y quienes declaran que no les gusta leer. Los niños de

6 a 8 años (70%) afirma disfrutar con la lectura, sin embargo, este dato disminuye con la edad, especialmente después de los 9 años (46%).

Para hacer frente al déficit lector detectado en esa muestra de población infantil, desde el contexto universitario se ha diseñado una propuesta de aprendizaje-servicio centrada en la mejora de la competencia lectora de los alumnos de primaria.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto fue doble:

- Valorar el grado de satisfacción de los estudiantes que participan en el proyecto de ApS.
- Profundizar en el estudio de la contribución de la metodología ApS para la mejora de la competencia lectora.

El análisis de estos dos objetivos puede ayudar a extraer conclusiones y proponer nuevas líneas de actuación orientadas a la mejora de la competencia lectora en la etapa de educación primaria.

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación utilizada en este estudio se concreta en tres apartados: el contexto de la investigación, el desarrollo del proyecto y el análisis y evaluación de los resultados. En el primer apartado se describe el escenario en el que tuvo lugar la propuesta, el problema de la investigación y la muestra de estudio, aspectos necesarios para poder hacer una contextualización adecuada de la propuesta que a continuación presentamos. En el segundo apartado, se explican las fases del proyecto y las acciones desarrolladas en cada una de ellas y que han hecho posible el trabajo de campo. Y, en el tercero, se indica el proceso de categorización de los datos y se comparten las reflexiones y evaluación finales.

En función de lo anterior, esta propuesta constituye un estudio descriptivo que persigue un doble objetivo: valorar el grado de satisfacción de

los estudiantes que participan en proyectos de ApS y la contribución de la metodología ApS para la mejora de la competencia lectora.

3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de ApS “Lecturas compartidas” parte de una necesidad expresada por un grupo de maestros que imparten docencia en el primer ciclo de educación primaria de las Escuelas Profesionales Sagrada Familia de Úbeda que consideran que la metodología de ApS puede contribuir positivamente en la adquisición y desarrollo de saberes básicos y competencias. En concreto, el proyecto trata de ayudar a mejorar la competencia lectora y el interés por la lectura de un grupo de escolares de primer curso del citado centro. Los estudiantes universitarios pudieron reflexionar sobre la importancia y trascendencia de la lectura (y la comprensión lectora) en la etapa de educación primaria y cómo el ApS puede ser una herramienta de primer orden para conseguir que los escolares despierten su interés y gusto por la lectura y, por tanto, mejoren su rendimiento lector.

En cuanto a las fases del proyecto, en un primer momento se explicó a los estudiantes universitarios el planteamiento metodológico del proyecto de ApS y cuáles eran sus motivaciones. Durante los últimos años y con la finalidad de mejorar la calidad de los futuros docentes, el Centro Universitario SAFA forma parte de un proyecto de ApS a nivel nacional en las que están involucradas diferentes asignaturas, entre ellas, Lengua Española y su didáctica. Desde el profesorado del área se han establecido contactos con centros educativos de educación primaria para llevar a cabo las experiencias de ApS y lectura. Así, en los grupos del primer curso de educación primaria, donde los estudiantes de grado han realizado la práctica, había escolares que no llegaban a alcanzar las competencias previstas, sobre todo, las relacionadas con la lectura. Nuestra propuesta se ha basado en la realización de actividades de lectura desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para que todo el alumnado pueda aprender de forma similar y cooperativa (Salinas, 2014), así como mejorar su rendimiento lector. En este sentido, se han diseñado y planificado actividades y se han elaborado recursos TIC para atender a los grupos de escolares de educación primaria

que ha colaborado en la propuesta, incluido el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo.

3.2. DESARROLLO DEL PROYECTO

Presentación de la propuesta en el centro

La propuesta contó con la participación de tres agentes básicos: cuatro profesoras universitarias que imparten docencia en el grado de educación primaria, que son las responsables del seguimiento del alumnado, la resolución de dudas y problemas, coordinar las actividades y evaluarlas; tres maestros de educación primaria, que tienen una función esencial en la articulación del proyecto; un grupo de estudiantes de grado que cursa la asignatura de “Lengua Española y su didáctica”, que son los encargados de anotar las necesidades percibidas durante la puesta en práctica del proyecto y tres grupos de escolares de primer curso de educación primaria (72 niños), figuras imprescindibles en todas las fases del desarrollo del proyecto.

En la primera sesión se estableció el contacto inicial entre los estudiantes de grado y los grupos de escolares de educación primaria con los que se va a colaborar. Se consideró que, para poder ayudar en la mejora de la competencia lectora, primero era necesario conocer a los grupos de escolares participantes y obtener algunos datos sobre su nivel lector y su motivación hacia la lectura. Así, durante esta primera sesión, se asignaron uno o dos escolares a cada estudiante de grado. La actividad que ofrecen los estudiantes de grado es la lectura compartida de un cuento. Algunas parejas leían lecturas recomendadas por los maestros de educación primaria, sin embargo, otras aprovechaban para leer los libros que le proponían los propios niños. En casos concretos, el alumnado con necesidades educativas, los estudiantes de grado, en colaboración con las profesoras universitarias, preparaban materiales específicos para ese tipo de alumnado. En definitiva, los objetivos de esta primera sesión son principalmente dos: trabajar la velocidad lectora y la comprensión global del texto.

Una vez finalizada la primera sesión, se organizó un acto compartido entre los estudiantes de grado y el grupo de escolares de primaria

participante, para reflexionar juntos sobre la actividad realizada. El hecho de cada estudiante de grado haga la actividad de lectura con uno o dos alumnos de primaria, le permite crear vínculos afectivos y afianzar las relaciones personales, lo que favorece la participación y el aprendizaje cooperativo.

Desarrollo de la propuesta

En la segunda sesión se ha llevado a cabo el diseño y la elaboración de códigos QR para animar a la lectura a los grupos de escolares. Dichos recursos han servido para poder comprobar que la mayoría de los niños no tienen hábito lector, pues algunos incluso mostraban poco interés hacia la lectura y, en algunos casos también se podían observar las carencias de lectura en voz alta y de comprensión, aceptando implícitamente la poca eficacia de las actividades de lectura que se están llevando a cabo en las aulas en la actualidad. En este sentido, cada estudiante de grado diseñó un código QR de cada uno de los libros de lectura propuestos a través de los cuales los niños debían grabar una pieza audiovisual cuya duración había de ser inferior a 50 segundos, que debía sintetizar el argumento del cuento y servir de herramienta para motivar a los niños hacia la lectura. A través de estas narraciones audiovisuales, se puede apreciar de manera gráfica una mayor implicación y participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, en esta segunda sesión hay que destacar el seguimiento del conjunto de acciones del proyecto por parte del profesorado universitario. Las visitas semanales que realizaron las profesoras universitarias a los distintos grupos de trabajo de educación primaria sirvieron para apoyar a los estudiantes de grado. Durante estas visitas, las profesoras universitarias, que actuaban como coordinadoras de la actividad, aprovechaban para preguntar sobre el desarrollo del proyecto, dificultades detectadas y ofrecían la posibilidad de resolver dudas. Esto facilitaba el intercambio de información entre los participantes.

Otro aspecto a tener en cuenta de las visitas es que posibilitaban que el centro educativo, en este caso, los maestros y maestras que imparten docencia en la etapa de educación primaria valorasen el desarrollo de la propuesta y pudieran evaluarlo.

Reflexión y valoración de la propuesta

En la última sesión se realizó un diario digital a través de la herramienta de Google Sites. Cada estudiante de grado tenía que incorporar las tareas elaboradas de forma colaborativa de cada una de las actividades diseñadas. La principal estrategia para la recolección de datos fue la observación. En particular, se analizaron las piezas audiovisuales de cada una de las parejas y se contó con el testimonio de cada estudiante de grado que había tutorizado la actividad. Para la valoración y análisis del proyecto se han tenido en cuenta las aportaciones de los diferentes agentes respecto de la propuesta de ApS que giraron básicamente en torno a dos categorías: el nivel de competencia lectora de los grupos de niños de primaria y la contribución del ApS en la mejora de competencia lectora.

4. RESULTADOS

4.1. COMPETENCIA LECTORA DE LOS GRUPOS DE NIÑOS PARTICIPANTES

Los resultados obtenidos en esta categoría revelaron que el grupo de niños de primer curso de educación primaria de las Escuelas Profesionales Sagrada Familia de Úbeda presenta un nivel bajo de competencia lectora (34,4% de los escolares precisa refuerzo para el inicio y avance en el proceso de adquisición de la competencia lectora; el 48,7% se acerca al estándar, aunque requiere refuerzo para afianzar el nivel de competencia lectora; el 12,6% se sitúa en el nivel estándar y, por último, un 4,3% se encuentra en un nivel avanzado). Algunas de las dificultades lectoras más comunes que se han observado durante la puesta en práctica de este proyecto han sido: la falta de interés y motivación por la lectura; la capacidad para concentrarse es limitada; poca fluidez lectora; inexpresividad en la entonación y en las pausas cuando realiza una lectura en voz alta; los conocimientos para formular hipótesis y predicciones sobre los textos son escasos; el vocabulario que poseen es bastante pobre; imposibilidad de formar una valoración crítica, etc. De forma paralela, los estudiantes de grado también registraron en el diario digital las dificultades que han experimentado en relación con el uso de los recursos digitales (creación de una página web y elaboración del código

QR, entre otros) para la elaboración de actividades dirigidas al alumnado de educación primaria.

Llegados a este punto, las aportaciones que se recogen en los diarios establecen una alta valoración del papel del estudiante de grado que consiste, por un lado, en ayudar al lector modelando y guiándolo durante su lectura y, por otro, en conseguir que el lector reflexione sobre lo que ha leído y lo relacione con sus experiencias de servicio, lo que refuerza la comprensión y le ayuda a asimilar mejor los conceptos.

La mayoría de los estudiantes de grado consideran que la actividad de lectura compartida favorece el aprendizaje de las competencias profesionales, pues se trata de la primera “responsabilidad real” que asumen dentro del contexto educativo. Tal y como apunta (de la Cerda, Martín y Puig, 2022, p. 138), algunas de las adquisiciones competenciales son:

Perder el miedo a tratar con los niños, hacerse respetar, aprender a adecuar el material y la metodología a los niveles de lectura de los alumnos, detectar dificultades sobre la marcha y solventarlas, usar técnicas y metodologías que motiven a la lectura, empatizar con los niños, entenderles y saber ponerse en su lugar o, para terminar este listado tentativo, buscar estrategias que permitan hacer el refuerzo de la lectura con dos niños que se encuentran en niveles lectores distintos.

Por su parte, Batlle (2022) pone el foco de atención en las habilidades, actitudes y valores que promueven la educación para la ciudadanía y considera que “el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no sólo su curricular personal” (p. 54). Y añade que la mayoría de los estudiantes aprenden de forma significativa si aplican sus competencias al servicio de la comunidad. Así pues, el ApS se define como una herramienta de cohesión social, que favorece el trabajo en equipo, mejora la comunicación entre los diferentes sectores de la población y contribuye a crear relaciones más afectuosas.

4.2. CONTRIBUCIÓN DEL APS EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA

La información proporcionada en esta categoría señala que entre los beneficios del ApS destaca un mejor desarrollo de la competencia lectora de los grupos participantes. El ApS permite que los estudiantes

apliquen sus habilidades lectoras en situaciones reales, como leer y analizar textos que son relevantes para las necesidades de la comunidad. Esto se traduce en una mayor motivación para leer y aprender y, en consecuencia, en una mejor comprensión, ya que los estudiantes ven la utilidad práctica de lo que están aprendiendo.

Por otra parte, al involucrarse en actividades de servicio, como la lectura compartida o los proyectos comunitarios que requieren investigación, los estudiantes practican la lectura crítica y la comprensión de textos complejos. Esto fortalece su capacidad para interpretar y evaluar la información, habilidades clave en la competencia lectora.

Finalmente, se puede decir que los estudiantes de grado consideran el ApS como una metodología inclusiva que favorece y potencia un aprendizaje más profundo y contextualizado para todos los niños de educación primaria.

5. DISCUSIÓN

Las aportaciones de los estudiantes de grado han permitido no sólo valorar la adquisición de un abanico de aprendizajes funcionales y básicos para el éxito educativo, sino también analizar el impacto de la metodología de ApS sobre el alumnado de la asignatura de Lengua Española y su didáctica.

En relación con la valoración final de los estudiantes de grado como una de las tareas del diario, estos manifestaron su satisfacción con el proyecto. Concretamente, valoraron muy positivamente el hecho de haber contribuido con su trabajo a mejorar la “realidad” de los niños de primaria. Este aspecto es muy importante y, por tanto, debe desarrollarse desde el contexto educativo, ya que no sólo son importantes los contenidos curriculares, sino también el hecho de conocer a los niños les ha permitido colaborar en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Además, valoraron cómo las prácticas en las aulas de Educación Primaria les habían hecho reflexionar sobre la transcendencia e

importancia de la metodología ApS como herramienta clave para la adquisición de aprendizajes curriculares funcionales, así como para la formación ética y social del alumnado. Gran parte de las aportaciones recogidas en el diario están dedicadas al diagnóstico de las dificultades de lectura y comprensión de los escolares, mientras que otras aportaciones describen algunos sentimientos y vivencias durante el desarrollo del proyecto. Es frecuente encontrar testimonios de las preocupaciones de los escolares, que se derivan de la situación familiar compleja en la que viven.

Por otra parte, los tres maestros de primaria revelaron que la propuesta había resultado útil, sobre todo el grado de motivación que mostraron los niños durante la puesta en práctica del proyecto. También añadieron que la propuesta había contribuido a aumentar el interés y gusto por la lectura.

Para concluir este apartado, las valoraciones de los grupos de escolares de primaria participantes llegaron en forma de cartas a los estudiantes de grado. En estas cartas, los niños agradecían la colaboración y ayuda de los estudiantes universitarios durante el desarrollo del proyecto y les pedían que la propuesta no se quedara en una actividad de aula que se realiza de forma puntual y, por consiguiente, que tuviera cierta continuidad en los siguientes cursos académicos para así poder afianzar los aprendizajes.

En esencia, es fundamental que desde el sistema educativo se apueste por una formación que sitúe el ApS como un medio para la creación de nuevos escenarios educativos. El papel que tiene el Aps es necesario, pues implica un cambio profundo en la práctica educativa, al mismo tiempo que provoca un cambio en la mentalidad del profesorado. Y es que, la educación tiene que responder a las necesidades y demandas que plantea la sociedad actual.

6. CONCLUSIONES

El hecho de incorporar algunas actividades de reflexión en la propuesta de ApS no es una tarea sencilla y, sin embargo, resulta imprescindible

para lograr un mayor beneficio educativo de esta metodología. En primer lugar, se analizaron las reflexiones que los participantes habían recogido durante el proyecto, sus dificultades, dudas e inquietudes, logros, etc., así como las características más importantes de la reflexión en las actividades de ApS.

Como ya se ha comentado con anterioridad, el objetivo de este proyecto es doble: en primer lugar, valorar el grado de satisfacción de los estudiantes que participan en el proyecto de ApS y, en segundo lugar, profundizar en el estudio de la contribución de la metodología ApS para la mejora de la competencia lectora. Por lo que se refiere al primer objetivo, se puede concluir que la propuesta ha estado intencionadamente planificada, tal y como muestra su diseño y aplicación. Por otra parte, el análisis de los diarios, así como la observación de los intercambios de información entre los participantes (profesoras universitarias, estudiantes de grado, maestros y escolares), permite comprobar que la reflexión parte de una hipótesis o problema y, por tanto, es difícil iniciar un proceso de reflexión. Todo ello para conseguir ofrecer un mejor servicio a la comunidad educativa, pero también para dar sentido al aprendizaje.

El segundo objetivo, profundizar en el estudio de la contribución de la metodología ApS para la mejora de la competencia lectora, reveló dos consecuencias relacionadas con el ApS: por un lado, conviene vincular la práctica con la reflexión para mejorar la calidad del aprendizaje, en este caso, mejorar la competencia lectora de los escolares participantes y, por otro, conviene valorar la calidad de las reflexiones para profundizar en la comprensión de las dificultades relacionadas con la lectura de los escolares y poder activar mejor su capacidad de intervención.

En conclusión, conseguir que en los proyectos de ApS se incluyan las indicaciones que se han presentado con anterioridad, acercará a los estudiantes de grado al logro de los siguientes resultados de aprendizaje: mejorar la comprensión de la realidad en la que se trabaja, adquirir nuevas competencias que los conviertan en mejores personas y en mejores profesionales, con un profundo sentido ético y cívico.

7. REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, pp. 257-265. Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Batlle, R., Barea, P., Segarra, S., Ortega, Y., Durro, J., Ferrandis, S., Pascual P., (2022). Fomentar la lectura en el aprendizaje-servicio. Cuadernos de Pedagogía, 533, 53– 65. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2022/07/Fomentar-la-lectura-en-el-aprendizaje-servicio.pdf>
- Batlle, R. (2013). El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria. *Educación*.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*, 972, 49-54. <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2011/04/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps.pdf>
- Berger Kaye, C. (2014) *The Complete Guide to Service Learning. Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action*. Free Spirit Publishing.
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: vol. 1: Iss. 9, Article 3. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- De la Blanca, S., Moreno, E., Vázquez, Ma L. y Perales R. (2022). La adquisición de competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio del alumnado de Grado de Educación Infantil. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 22 (2), 320-333. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet> doi: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.25103>
- De la Cerda Toledo, M.; Martín, X.; Puig, J. Amigos y amigas de lectura en Martínez, M. (coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro/ICE-UB, 129-150.
- Gómez-Pablos, V.B., Llorente, A., Muñoz-Repiso, A. y Rodríguez, M. (2018). La percepción de los docentes de Bachillerato sobre un proyecto de aprendizaje-servicio. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 65-78. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323301>

- Hymes, D. 1971. Competence and performance in linguistic theory Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. Academic Press, 3-23.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 04 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, de 122868 a 122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Folgueiras, P. y Martínez-Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 2(1), 55-76.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio de grado de satisfacción de estudiantes universitarios. Revista de Educación, 362, 159-185. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2021). Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2021.html>
- Marrero, J. (2007). Del aprendizaje significativo al aprendizaje relevante. Indivisa: Boletín de estudios e investigación, 8, 101-110.
- Martínez Domínguez, B. (2014) Aprendizaje-Servicio y educación inclusiva. Educación y Futuro, 30, 183-206.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J. y Sola Fernández, M. (2008). Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad. Junta de Andalucía y Akal.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2000). The psychology of the child. Basic Books.
- Puig, J. M. (coord.) et. al. (2015) ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio? Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, número extraordinario, 45-67.
- Puig, J. M. y Palos J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos de Pedagogía, 357, 60– 63.
- Rodríguez-Gallego, M. y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19(1), 314-33.

- Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 23-44.
- UNESCO (2021). Education in 2050: Analysis of social media polling campaign for UNESCO’s Futures of Education report. UNESCO.

PROPUESTA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOLOGÍA JAPONESA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS LITERARIOS BUDISTAS

DIEGO LÓPEZ GARCÍA

Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva

DIEGO LÓPEZ LUQUE

Universidad de Jiaotong de Lanzhou y Universidad de Huelva

WALTER FEDERICO GADEA

Universidad de Huelva

EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA

Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La filología japonesa, como disciplina que estudia la lengua, literatura y cultura de Japón, encuentra en los textos budistas una fuente invaluable de conocimiento y comprensión. Desde su llegada a Japón a través de China y Corea en el siglo VI, estos textos no solo introdujeron el budismo, sino que también desempeñaron un papel crucial en la evolución del lenguaje escrito japonés. Los textos budistas facilitaron el desarrollo de sistemas de escritura como los *kana* que son dos sistemas de escritura silábica empleados en la lengua japonesa: el *hiragana* y el *katakana*. Ambos sistemas representan sonidos silábicos específicos y son fundamentales para la escritura del japonés moderno. A continuación, se detalla cada uno de ellos:

Por un lado, el *hiragana* (ひらがな) que se utiliza principalmente para escribir palabras nativas japonesas, partículas gramaticales, terminaciones verbales y adjetivales, y en ocasiones para clarificar la pronunciación de caracteres *kanji* (*furigana*). Su origen es derivado de simplificaciones cursivas de los caracteres chinos (*kanji*) en el periodo Heian (794-1185)

(Sanseido, 1994, p. 15). Tiene un estilo de trazo suave y curvilíneo. Hay 46 caracteres básicos que representan las sílabas del japonés, y se pueden modificar con diacríticos para representar sonidos adicionales.

Por otro lado, el *katakana* (カタカナ) que se emplea principalmente para escribir palabras extranjeras, nombres propios extranjeros, onomatopeyas, términos técnicos y científicos, así como para énfasis similar al uso de cursivas o negritas en alfabeto latino. Su origen es derivado de partes de los caracteres chinos (*kanji*) utilizados por monjes budistas para simplificar la lectura y la pronunciación de los textos sagrados en el periodo Heian. Tiene un estilo más angular y rectilíneo comparado con el *hiragana*. Al igual que el *hiragana*, el *katakana* también tiene 46 caracteres básicos y puede modificarse con diacríticos (Sanseido, 1994, p. 18).

La importancia de los *Kana* se debe a que se usan junto con los *kanji*, los caracteres chinos adoptados en el sistema de escritura japonesa, para formar una escritura completa. Mientras que los *kanji* representan conceptos y palabras completas, los *kana* representan sonidos y son esenciales para la gramática y la estructura de las oraciones. Los niños en Japón aprenden primero los *kana* antes de aprender los *kanji* más complejos. Esto hace que los textos escritos completamente en *hiragana* (y a veces *katakana*) sean más accesibles para los principiantes (Sanseido, 1994, p. 24). Los *kana* permiten escribir cualquier palabra japonesa fonéticamente, lo cual es particularmente útil para palabras nuevas, nombres extranjeros, y en contextos donde la pronunciación precisa es crucial.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es un aporte a la innovación docente en las clases de filología japonesa con materiales de apoyo tanto informáticos como artículos y libros que aborden en concreto las materias anteriormente referidas. Creación de vídeos y ponencias que aclaren, estructuren y presenten las materias de partida para comprender, entender e incluso poder hacer comparativas y visiones sobre la influencia de la filología japonesa en occidente y la repercusión y prospección de los filólogos de corpus occidental que han vertido en los textos orientales.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo intenta abordar el caso de la enseñanza de las doctrinas de temática budista a los estudiantes occidentales de los estudios universitarios relacionados con Asia Oriental y más en concreto del Grado de Estudios de Asia Oriental en su mención japonesa, desarrollando una comprensión profunda de la filología japonesa mediante el estudio y análisis de textos literarios budistas fundamentales y de sus principales autores, integrando principios filológicos con lecturas prácticas y textos fundamentales para su comprensión fuera del contexto oriental.

4. LA IMPORTANCIA DE LOS TEXTOS BUDISTAS EN LOS ESTUDIOS FILOLÓGICOS

Los textos budistas llegaron a Japón a través de China y Corea a partir del siglo VI. Su traducción y adaptación tuvieron un impacto profundo en la cultura japonesa, marcando el inicio de la era clásica de la literatura japonesa. Estos textos no solo introdujeron el budismo, sino también nuevas ideas, vocabulario y conceptos que se integraron en la lengua japonesa. Una de ellas es el *mitsugo* (el habla secreta).

Mitsu significa secreto o místico, en el sentido de no manifiesto para los sentidos o el intelecto, pero experimentado directa o inmediatamente y *Go*, palabras o habla. De modo que *mitsugo* quiere decir el habla secreta. En el budismo se dice que existe un habla secreta que puede reconocerse y comprenderse incluso aunque no tenga sonido, lo cual sugiere la percepción intuitiva. A veces se puede descubrir el sentido de una cosa o un secreto sin recibir ningún estímulo externo, pero no es necesario ver esto como algo particularmente místico. Una analogía que podría ayudar a entenderlo es la resonancia simpática de los diapasones (Dogen, 2022, p. 155)

La introducción del budismo fomentó la creación de un sistema de escritura japonés más sofisticado. Los monjes budistas fueron algunos de los primeros en escribir en japonés usando los caracteres chinos (*kanji*), adaptándolos para representar la fonética y la gramática del japonés. Este proceso llevó al desarrollo de los sistemas de escritura *kana* (*hiragana* y *katakana*). Como ejemplo podemos ver el *Iroha* (いろは) que

es un poema japonés tradicional que data del siglo X o XI y tiene gran relevancia cultural y lingüística. Es conocido por utilizar cada carácter del silabario *hiragana* una sola vez, lo que lo convierte en un pangrama (Oochi & Kikuchi, 2019, p. 18)

El *Iroha* consta de 47 caracteres *hiragana* únicos, excluyendo el “*ん*” que se añadió al alfabeto más tarde. El poema contiene un mensaje budista sobre la transitoriedad de la vida, reflejando la naturaleza efímera de las cosas. Tradicionalmente, se presenta en forma de *tanka* (poema corto) de 7-5-7-5-7 sílabas.

Este es el texto del *Iroha*:

いろはにほへと (Iro wa nioedo)

ちりぬるを (Chirinuru o)

わがよたれぞ (Waga yo tare zo)

つねならむ (Tsune naramu)

うゐのおくやま (Uwi no okuyama)

けふこえて (Kefu koete)

あさきゆめみし (Asaki yume mishi)

ゑひもせず (*Wehi mo sezu*) (Oochi & Kikuchi, 2019, p. 31).

Aunque hay variaciones en la interpretación, una traducción aproximada es:

Aunque las flores, de colores espléndidos,

Se marchitan y caen, ¿quién en nuestro mundo

¿Podría durar para siempre?

Hoy cruzamos las altas cumbres

De la existencia ilusoria, y no soñaremos

Sueños triviales, ni nos embriagaremos” (Oochi & Kikuchi, 2019, p. 46).

El *Iroha* es utilizado para enseñar el orden y la pronunciación de los caracteres *hiragana*, similar al uso del alfabeto en otros idiomas. Refleja la filosofía budista predominante en Japón durante la época de su

creación, enfatizando la impermanencia y la naturaleza transitoria de la vida. Sirve como un documento histórico que muestra la evolución de la escritura y la poesía japonesa. El *Iroha* es más que un simple poema; es una herramienta educativa, un reflejo de la filosofía budista, y una pieza fundamental en la historia de la lengua y cultura japonesa (Oochi & Kikuchi, 2019, p. 14).

Los textos budistas en japonés están llenos de términos y construcciones gramaticales que se convirtieron en parte integral del lenguaje. La filología japonesa estudia cómo estas palabras y estructuras se han incorporado y evolucionado en el japonés moderno. Además, muchos términos religiosos y filosóficos en japonés tienen sus raíces en los textos budistas.

Para los estudios filológicos, los textos budistas ofrecen una rica fuente para la comparación lingüística. Analizar cómo los textos fueron traducidos y adaptados del sánscrito, pali, y chino al japonés permite a los filólogos entender mejor los procesos de traducción y adaptación cultural. Esto incluye el estudio de préstamos lingüísticos y la creación de neologismos. Comparar el *Sutra del Corazón* con los textos literarios japoneses enviados a occidente implica examinar tanto las diferencias como las similitudes en contenido, propósito, estilo y recepción cultural (Rinpoce, 2003, p. 11). El *Sutra del Corazón* es un texto religioso budista que aborda la filosofía de la vacuidad (*śūnyatā*) y la naturaleza de la realidad. Enseña que todos los fenómenos son inherentemente vacíos de una existencia independiente. Su objetivo es proporcionar una comprensión profunda de la filosofía budista y guiar a los practicantes hacia la liberación del sufrimiento y la iluminación. Varía ampliamente, abarcando desde poesía clásica (como el *Manyōshū* y el *Kokin Wakashū*) hasta novelas y cuentos (como *Genji Monogatari* de Murasaki Shikibu, *Makura no Sōshi* de Sei Shōnagon, y obras de autores modernos como Yukio Mishima y Haruki Murakami) (Shikibu, 2005, p. 35). Estos textos exploran temas como el amor, la naturaleza, la vida cotidiana, la identidad y los conflictos humanos. El *Sutra del Corazón* tiene un estilo conciso, directo y filosófico. Utiliza un lenguaje cargado de significado espiritual y doctrinal. Es un sutra breve, compuesto de pocas líneas que encapsulan la esencia de las enseñanzas de la *Prajñāpāramitā* (Perfección de la Sabiduría) (Keene, 1993, p. 54). Este texto ha sido traducido

y estudiado extensamente por académicos y practicantes de budismo en occidente. Su profunda filosofía ha influido en la comprensión occidental del budismo y ha sido adoptado en prácticas espirituales y académicas. Ha tenido un impacto significativo en los estudios religiosos y filosóficos, así como en movimientos espirituales y de autoayuda. Surgió en el contexto del budismo Mahayana en la India y se difundió a través de Asia, incluyendo China y Japón. Refleja las enseñanzas y la filosofía budista que influyeron profundamente en la cultura japonesa. Es utilizado principalmente en contextos religiosos y espirituales, recitado en templos y en la práctica personal de budistas.

Los textos literarios japoneses tienen un estilo variado. Puede ser lírico y poético, como en los haikus de Matsuo Bashō; narrativo y descriptivo, como en el *Genji Monogatari*; o moderno y surrealista, como en las obras de Haruki Murakami. (Shikibu, 2005, p. 245) Puede variar desde poemas cortos hasta novelas extensas, con diferentes formas literarias como tanka, haiku, novelas y ensayos. Los textos literarios buscan entretener, reflejar la sociedad y la cultura, explorar la psicología humana y expresar belleza estética. Muchos también tienen un componente educativo, transmitiendo valores y conocimientos culturales.

La literatura japonesa ha sido muy bien recibida en occidente, especialmente obras maestras como el *Genji Monogatari*, que es considerado una de las primeras novelas del mundo, y la poesía de Bashō. Autores contemporáneos como Haruki Murakami también gozan de gran popularidad. Ha influido en la literatura mundial, ofreciendo nuevas perspectivas y estilos narrativos. La estética y la profundidad emocional de la literatura japonesa han sido particularmente apreciadas. Reflejan la evolución histórica y cultural de Japón, desde la era clásica hasta la contemporánea. Incorporan elementos del sintoísmo, el budismo y las influencias occidentales. Utilizados en contextos educativos, literarios y de entretenimiento, estos textos son fundamentales para entender la historia y la cultura japonesa.

El *Sutra del Corazón* y los textos literarios japoneses enviados a occidente representan dos aspectos distintos pero complementarios de la herencia cultural japonesa. Mientras que el *Sutra del Corazón* ofrece una visión filosófica y espiritual profundamente enraizada en el budismo, los

textos literarios japoneses proporcionan una rica variedad de experiencias humanas y estéticas. Ambos han tenido una influencia significativa en la percepción y apreciación de la cultura japonesa en occidente.

5. ESTUDIO LINGÜÍSTICO Y LITERARIO DE LOS TEXTOS BUDISTAS

Los textos budistas son una de las principales fuentes de la lengua japonesa clásica. Estudiarlos proporciona a los filólogos una visión detallada del japonés antiguo, su estructura gramatical, su léxico y sus usos estilísticos. Este conocimiento es crucial para cualquier filólogo que desee entender la evolución histórica de la lengua japonesa. Muchos textos literarios japoneses clásicos, como el *Genji Monogatari* (*La historia de Genji*) y *Makura no Sōshi* (*El libro de la almohada*), están influenciados por el budismo. (Sei Shonagon, 2021, p. 98). Los filólogos estudian estas influencias para comprender mejor cómo la filosofía y la literatura budista han moldeado la literatura japonesa en general. Los filólogos japoneses también se benefician del estudio de manuscritos antiguos y su conservación. Los textos budistas, muchos de los cuales han sobrevivido en manuscritos y documentos antiguos, proporcionan ejemplos valiosos de caligrafía, técnicas de copiado y preservación de textos, todos aspectos importantes de la filología.

Comparar los sutras budistas y los haikus japoneses implica explorar sus diferencias y similitudes en términos de propósito, contenido, estructura, estilo, y contexto cultural. Los sutras son textos religiosos que transmiten las enseñanzas de Buda y sus discípulos. Su principal objetivo es guiar a los practicantes hacia la iluminación, ofreciendo doctrinas, prácticas y sabiduría espiritual. Los sutras abordan temas como la naturaleza de la realidad, la ética budista, la meditación y la liberación del sufrimiento. Incluyen enseñanzas filosóficas, relatos de discursos de Buda, y explicaciones sobre la práctica espiritual. Varía dependiendo del sutra, pero suelen estar escritos en prosa y pueden ser extensos. Incluyen diálogos, relatos y discursos. Algunos sutras importantes son el *Sutra del Corazón*, el *Sutra del Loto*, y el *Sutra del Diamante* (Osho, 2022, p. 121). Los sutras son formales y didácticos, utilizando un

lenguaje claro para transmitir enseñanzas profundas. Los sutras pueden ser repetitivos para enfatizar ciertos puntos y facilitar la memorización. Originaron en la India y se expandieron a través de Asia, incluyendo China, Japón, Corea y otros países. Son centrales en las prácticas religiosas y espirituales del budismo, y utilizados en rituales religiosos, recitaciones y estudios académicos. Son fundamentales para la práctica y la enseñanza budista.

Los sutras están basados en las enseñanzas de Buda, se enfocan en la vacuidad, la interdependencia, el sufrimiento, y el camino hacia la iluminación. La naturaleza de la realidad, la ética, la meditación, la compasión, y la sabiduría. Exploran la experiencia espiritual y la liberación del ciclo del nacimiento y la muerte.

Los haikus son poemas cortos destinados a capturar un momento específico en el tiempo, evocando una emoción o imagen a través de la observación de la naturaleza o la vida cotidiana. Buscan transmitir la esencia de una experiencia con simplicidad y profundidad. Los haikus típicamente se centran en la naturaleza, las estaciones, y escenas cotidianas. Utilizan un lenguaje conciso para evocar una imagen clara y resonante en el lector. Consisten en tres líneas con una métrica de 5-7-5 sílabas. Esta forma breve y estructurada exige precisión y concisión. Tienen un estilo minimalista y evocador. Utilizan imágenes simples y directas para transmitir una experiencia o emoción. A menudo incluye un *kigo* (palabra estacional) y un *kireji* (corte o pausa).

Se desarrollaron en Japón durante el período Edo (1603-1868), pero tienen raíces en formas poéticas más antiguas como el *tanka* (Jáñez, 2018, p. 23). Están profundamente conectados con la cultura y la estética japonesa. Son recitados y escritos tanto en contextos formales como informales. Son apreciados por su belleza estética y su capacidad de capturar la esencia de la vida cotidiana. Los haikus están influenciados por el budismo zen y el sintoísmo, enfatizan la conexión con la naturaleza y la impermanencia de las cosas. Valoran la simplicidad, el momento presente, y la percepción directa. Sus temas representan momentos específicos en la naturaleza, cambios estacionales, y la vida cotidiana. Capturan la belleza efímera y la profundidad en lo mundano.

Los sutras budistas y los haikus japoneses, aunque diferentes en su propósito y estructura, comparten una conexión profunda con la espiritualidad y la apreciación de la impermanencia. Mientras que los sutras ofrecen enseñanzas filosóficas y guías para la práctica religiosa, los haikus buscan capturar la esencia de un momento en el tiempo con simplicidad y precisión. Ambos reflejan aspectos fundamentales de la cultura y la filosofía asiática, proporcionando vías distintas pero complementarias hacia la comprensión y la contemplación. Los *kōan* son una herramienta esencial en el budismo zen, utilizada para promover el pensamiento profundo y el despertar espiritual. Originados en la tradición Chan en China, los *kōan* se hicieron populares en Japón en la tradición zen, especialmente en las escuelas Rinzai y Sōtō (Dogen, 1987, p. 147).

6. INFLUENCIA DEL BUDISMO EN LA FILOLOGÍA JAPONESA

Un *kōan* es una historia, diálogo, pregunta o declaración utilizada en la práctica del zen para provocar una comprensión más allá del pensamiento racional y lógico. Los *kōan* no tienen respuestas lógicas ni racionales y son diseñados para romper las barreras del pensamiento conceptual, llevando al practicante a una realización directa y experiencial de la naturaleza de la realidad. Algunos de los *kōan* más conocidos incluyen: “¿Cuál es el sonido de una sola mano aplaudiendo?”; “¿Tiene un perro naturaleza de Buda?”; y “*Mu*”, una respuesta dada por el maestro zen Joshu cuando se le preguntó si un perro tiene naturaleza de Buda (Dogen, 1987, p. 59).

Los primeros traductores y estudiosos como Suzuki Daisetsu jugaron un papel crucial en introducir los *kōan* al público occidental. Daisetsu, en particular, escribió extensamente sobre el zen y los *kōan*, facilitando la comprensión y el interés en estas prácticas en occidente. La traducción y el estudio de los textos zen, incluyendo los *kōan*, se convirtieron en una rama importante de la filología oriental. Académicos como Alan Watts y Philip Kapleau también contribuyeron a la popularización del zen y los *kōan* a través de sus escritos y enseñanzas.

Un día el maestro nacional, Nan-yo Echu, llegó al frente del santuario con el emperador Shukuso. Apuntando a una imagen tallada en piedra de un león, el maestro dijo: ¡Emperador! Esta imagen tallada en piedra es de un león es espléndida. Por favor, diga una palabra que cambie nuestra situación. El emperador dijo: No puedo pensar en nada que decir. Por favor, maestro, diga algo. El maestro dijo: Es la culpa del monje de la montaña. Más tarde, el maestro Tangen Shin-o le preguntó al maestro Nan-yo Echu: ¿Entendió algo el emperador en ese momento? El maestro dijo: Me gustaría dejar de lado el hecho si el emperador comprendió o no. ¿Cómo usted entiende la verdad? (Dogen, 2022, p. 206).

Cuando el maestro Nan-yo (Dogen, 2022, p. 134) apunto al emperador que le aportase una palabra que cambie nuestra situación, se refería a un hecho que mostrase la verdad o que al menos fuera descripción de esta. Cuando el maestro hace elogio y referencia a que el culpable era el monje de la montaña es refiriéndose a el mismo de forma peyorativa, atribuyéndose el error de no haberle enseñando correctamente al emperador. La actitud budista que plasmada de manera plausible ya que una actitud del budismo es la de no preocuparse por lo externo sino en uno mismo.

La influencia de los *kōan* se extendió a la literatura y la filosofía occidentales, inspirando a escritores y pensadores a explorar temas de paradojas, no-dualidad y la naturaleza del ser. Autores como Jack Kerouac y J.D. Salinger incorporaron conceptos zen en sus obras (Shirane, 2015, p. 240). La influencia del budismo en Arthur Schopenhauer, uno de los filósofos más destacados del siglo XIX, es notable y significativa. Schopenhauer fue uno de los primeros filósofos occidentales en tomar en serio y estudiar las filosofías orientales, en particular el budismo y el hinduismo. Schopenhauer describe la voluntad como una fuerza ciega, irracional y fundamental que subyace a toda existencia (Schopenhauer, 2013, p. 244). Este concepto tiene paralelos con la idea budista de *trishna* (sed o deseo), que impulsa el ciclo de renacimiento y sufrimiento. Al igual que el budismo, Schopenhauer sostiene que el deseo es la fuente de todo sufrimiento. En su obra principal, *El mundo como voluntad y representación* (*Die Welt als Wille und Vorstellung*), afirma que la vida es esencialmente sufrimiento debido a los deseos insatisfechos y la naturaleza insaciable de la voluntad (Schopenhauer, 2013, p. 166).

Schopenhauer valora la renuncia y el ascetismo como formas de negación de la voluntad, similares al camino budista hacia la liberación. Considera que la vida ascética puede llevar a una forma de paz y liberación del sufrimiento. Su concepto de la negación de la voluntad tiene paralelos con el nirvana budista, el estado de extinción del deseo y, por ende, del sufrimiento (Schopenhauer, 2013, p. 83). Schopenhauer desarrolla una ética basada en la compasión, similar a la importancia que el budismo otorga a la compasión (*karuna*). Cree que, al reconocer la unidad de la voluntad en todos los seres, podemos desarrollar una empatía genuina hacia los demás, lo que fundamenta su ética de la compasión (Schopenhauer, 2013, p. 463). Tanto Schopenhauer como el budismo ven el mundo y la existencia como inherentemente dolorosos y sufrientes. Schopenhauer adopta una visión pesimista de la vida, donde el dolor y el sufrimiento son inevitables debido a la naturaleza de la voluntad y el deseo.

Las ideas de Schopenhauer influyeron en filósofos como Friedrich Nietzsche y Sigmund Freud. Aunque Nietzsche se distanció de algunas de sus ideas, su concepto del eterno retorno y la voluntad de poder muestran una reflexión crítica de la voluntad de Schopenhauer. Su enfoque en el sufrimiento, la voluntad y la compasión también tuvo repercusiones en el existencialismo y la psicología, inspirando a pensadores como Albert Camus y Carl Jung (Jung, 2024, p. 28).

Schopenhauer contribuyó al diálogo intercultural al mostrar cómo las ideas orientales podían ser relevantes y profundas para la filosofía occidental. Esto promovió una mayor apertura y apreciación de las tradiciones filosóficas no occidentales. La influencia del budismo en Arthur Schopenhauer es profunda y multifacética. Su adopción y adaptación de conceptos budistas como el sufrimiento, el deseo, la compasión y la renuncia ayudaron a formar su filosofía pesimista y su ética de la compasión. A través de su trabajo, Schopenhauer no solo enriqueció la filosofía occidental con ideas orientales, sino que también allanó el camino para un diálogo más amplio y una apreciación mutua entre las tradiciones filosóficas de oriente y occidente. Su legado perdura en la continua exploración y respeto por las filosofías orientales en el pensamiento contemporáneo.

Los *kōan* también influyeron en el desarrollo de prácticas psicológicas y espirituales en occidente, especialmente en el contexto de la psicología transpersonal y el movimiento de la Nueva Era. Carl Jung, por ejemplo, mostró interés en el zen y los *kōan*, explorando su relación con el inconsciente.

Un monje le preguntó al Maestro Baso: Por favor, cuéntame la intención del maestro Bodhidharma al venir desde India a China, sin utilizar los poemas de cuatro líneas o los cientos de negaciones. El maestro Baso dijo: Hoy estoy muy cansado. No te lo puedo explicar. Pregúntale al maestro Chizo. El monje le formuló la pregunta al maestro Chizo. El maestro Chizo dijo: ¿Por qué no le preguntas a tu maestro? El monje dijo. El maestro me dijo que le preguntara a usted. El maestro Chizo dijo: Hoy tengo un dolor de cabeza así que no te lo puedo explicar. Por favor, pregúntale a mi hermano mayor Kai. El monje le preguntó al maestro Hyakujo Ekai. El maestro Ekai dijo: A pesar de haber llegado al aquí y ahora, lo que es raro es que no puedo comprender del todo qué ha ocurrido. El monje le contó estas palabras al maestro Baso. El maestro Baso dijo: La cabeza de Chizo es blanca. La cabeza de Ekai es negra (Dogen, 2022, p. 153).

En el anterior *Koan* que es el número 8 del segundo libro, de la recopilación de textos *Shinji Shobogenzo* que alberga más de 300 *koan*, el monje le pide a su maestro cuyo nombre era Baso que le aleccionara sobre la esencia del budismo, sin atender a la lógica negativa contenida en las escrituras tradicionales. Claramente vemos como Dogen hace ver que la esencia es inexplicable a través de las palabras y es por lo que los maestros que fueron interrogados rechazaron responder a la pregunta del discípulo. El hecho de que el maestro Baso refiriera el color de cabello es debido a que el pelo del maestro Chizo era blanco y eso denotaba sabiduría en contraposición del otro erudito que era más joven y por lo tanto Ekai tenía el pelo más oscuro, aun haciendo hincapié en que dos respuestas tan dispares dentro de la experiencia daban fe de que la esencia no se puede expresar de ninguna manera con las palabras.

Los estudiosos occidentales aplicaron métodos de análisis hermenéutico y semiótico para interpretar los *kōan*, ofreciendo nuevas perspectivas sobre su significado y función. Esto no solo profundizó la

comprensión de los *kōan*, sino que también contribuyó al desarrollo de teorías interpretativas en general.

Baike: quiere decir flores de ciruelo. Tanto al maestro Dogen como al maestro Tendo Nyojo les gustaba mucho dichas flores, razón por la cual escribieron abundantes poemas y descripciones refiriéndose a ellas. Cuando había pocas comodidades para mitigar la dureza del invierno, las flores de ciruelo debieron de haber sido un gran deleite para los monjes budistas que vivían en las montañas, ya que se abren al comienzo de la primavera, antes que las demás, y son hermosas y fragantes. En este capítulo, el maestro Dogen describió la situación real de la naturaleza, citando los poemas y las enseñanzas del maestro Tendo Nyojo sobre las flores de ciruelo (Dogen, 2015, p. 257).

7. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La metodología de la enseñanza del budismo abarca diversas estrategias y enfoques diseñados para transmitir las enseñanzas y prácticas budistas de manera efectiva. Estas metodologías pueden variar según la tradición y el contexto cultural, pero en general se centran en la transmisión de principios doctrinales, prácticas meditativas y la experiencia personal. Los sutras (discursos del Buda) y los *shastras* (comentarios y escritos filosóficos) se estudian en profundidad. La enseñanza suele implicar la lectura, el estudio y el análisis de los textos sagrados. Se utiliza la interpretación textual para comprender los conceptos filosóficos y doctrinales. Los maestros budistas explican y comentan los textos, ayudando a los estudiantes a comprender el contexto, el significado y la aplicación práctica de las enseñanzas. Se utilizan lecturas guiadas y discusiones en grupo para desentrañar el significado de los textos y cómo se relacionan con la práctica y la vida diaria.

La meditación (*zazen*, *vipassana*, *metta*) es una parte central de la enseñanza. Los estudiantes practican la atención plena, la concentración y la contemplación. Se ofrece instrucción práctica sobre técnicas de meditación, y los maestros guían a los estudiantes en la práctica. Las sesiones de meditación a menudo se combinan con retiros para profundizar la experiencia. Se enseña cómo aplicar las enseñanzas budistas en

la vida diaria, incluyendo la ética, la conducta y la interrelación con los demás. Se realizan discusiones prácticas, ejercicios y orientación para integrar los principios budistas en situaciones cotidianas. Los maestros budistas a menudo sirven como modelos vivos de las enseñanzas. Su conducta y forma de vida ejemplifican los principios budistas. Los estudiantes aprenden observando y siguiendo el ejemplo del maestro, participando en la vida comunitaria y recibiendo orientación personal.

Los retiros de meditación y otras experiencias inmersivas proporcionan un entorno propicio para la práctica profunda y la reflexión. Se organiza un tiempo prolongado para la práctica intensiva, facilitando una inmersión total en las enseñanzas y la práctica.

Los grupos de estudio y las comunidades budistas (*sanghas*) ofrecen apoyo y contexto para la práctica. Las actividades comunitarias, las discusiones grupales y los eventos comunitarios fomentan la conexión y el aprendizaje compartido. Algunas enseñanzas budistas se aplican a través de proyectos sociales y de servicio, promoviendo valores como la compasión y el altruismo. Se implementan proyectos de servicio y actividades de alcance comunitario para poner en práctica los principios budistas en contextos sociales.

Para el estudio de estas materias se utilizan recursos como videos, podcasts, aplicaciones de meditación y plataformas de aprendizaje en línea para difundir las enseñanzas. Se desarrollan y utilizan materiales digitales para proporcionar acceso a enseñanzas y prácticas, facilitando el aprendizaje y la práctica a distancia. Se publican libros y se ofrecen cursos tanto presenciales como en línea sobre diversos aspectos del budismo. Se utilizan publicaciones académicas y cursos para educar a un público más amplio y diverso sobre los conceptos y prácticas budistas.

Un día una persona que no practicaba el budismo le preguntó Gautama Buda: Yo no pregunto por palabras. Yo no pregunto por las no palabras. Gautama Buda simplemente se limitó a seguir sentado. La persona que no estudiaba budismo alabó diciendo: La gran benevolencia y compasión de Gautama Buda han despejado las nubes de mi ignorancia y me han permitido llegar a la verdad. Luego hizo una postración y se fue. Posteriormente el maestro Ananda le preguntó a Gautama Buda: ¿Qué tipo de

verdad fue capaz de comprender la persona que no estudiaba budismo cuando lo alabó a usted? Gautama Buda dijo: Es como un caballo fino que corre apenas percibe la sombra del látigo (Dogen, 2022, p. 227).

En el anterior pasaje Gautama Buda trata de mostrar la importancia de todas las preguntas, ya sean formuladas por practicantes como los que no lo son, es la imagen que quiere enseñar a todos por igual. Es como muestra empíricamente la enseñanza de la verdad, sin palabras a través de la acción práctica.

La enseñanza del budismo emplea una variedad de metodologías que abarcan desde el estudio textual y la práctica meditativa hasta la experiencia personal y la participación comunitaria. Cada enfoque tiene su propio valor y propósito, contribuyendo a una comprensión integral y profunda de las enseñanzas budistas. Estos métodos permiten a los estudiantes no solo aprender sobre el budismo, sino también experimentar y vivir sus principios en la vida cotidiana.

El maestro Tozan le preguntó al maestro Ungan Donjo: Después de su muerte, si alguien pregunta si yo comprendí las enseñanzas de mi maestro o no, ¿cómo debiera responder? El maestro Ungan dijo: Di: es simplemente esto. El maestro Tozan se quedó en silencio por un momento. El maestro Ungan dijo: Acarya Ryokai, si quieres darte cuenta de este tema a través de la experiencia, tienes que estudiarlo diligentemente en detalle (Dogen, 2022, p. 303).

8. CONCLUSIONES

Los *kōan* budistas han tenido un impacto significativo en la difusión de la filología oriental en occidente. A través de las traducciones y estudios de académicos y practicantes, los *kōan* han influido en diversas áreas del pensamiento y la cultura occidental. Han promovido un entendimiento más profundo de la filosofía y la espiritualidad oriental, enriqueciendo tanto la literatura comparativa como los estudios culturales y lingüísticos. Esta integración de los *kōan* en el pensamiento occidental continúa fomentando un diálogo intercultural y una apreciación más profunda de las tradiciones espirituales y filosóficas de Asia.

Los textos budistas son fundamentales para la enseñanza de la filología japonesa debido a su impacto en el desarrollo de la lengua, la literatura y la cultura japonesa. Proporcionan una rica fuente de estudio para comprender la evolución histórica del japonés, los procesos de traducción y adaptación cultural, y la influencia del budismo en la sociedad japonesa.

Cuando las cosas se realizan en un estado de no-mente en japonés *mus-hin* o no pensamiento *munen*, lo que significa ausencia de todas las formas de yo o conciencia-ego, el que actúa está perfectamente libre de inhibiciones y siente que nada interfiere su línea de conducta. Si está disparando, simplemente saca su arco, coloca la flecha, tensa la cuerda, fija su mirada en la diana y, cuando considera que el ajuste está hecho, suelta la flecha. No tiene sensación de hacer nada específicamente bueno o malo, importante o trivial; es como si oyera un sonido, da la vuelta y encuentra un pájaro en el patio. Ésta es la mente de cada día (Daisetsu Teitaro, 2014, p. 103).

El interés por la cultura popular japonesa y por su literatura es cada vez más alto en los estudiantes de todos los niveles, viéndose acuciado en los estudios de Asia oriental, hemos comprobado cómo han ido *in crescendo* las matriculaciones en estudios japoneses. Sin embargo, ha habido poca reflexión sobre la pedagogía y metodología de dichos temas. Tenemos que ser conscientes del compromiso teórico y práctico que tenemos que mejorar utilizando métodos que hagan que los alumnos entiendan y comprendan las materias, abordándolas desde un primer momento con unos estudios que pudiendo mirar en los textos budistas sirvan para una comprensión y entendimiento más enfocado a la literatura japonesa y no en unos estudios que están enfocados en el conocimiento centralista de occidente que difiere y hace que el nivel de los alumnos sea inferior de otras ramas del conocimiento, es por lo que nuestra propuesta es afianzar los textos de base budistas, como el *Shobogenzo* y contrastando aspectos de la cultura tradicional japonesa que perduran hoy en día. Una de ellas es la apreciación de la “perecibilidad” que es la apreciación de lo que se ve en incontables y pequeños trozos de la vida japonesa que son analizados (Keene, 1993, p. 76).

Teaching *The Tale of Genji* requires a careful balance between elucidating the complex courtly culture of Heian Japan and making the text

accessible to contemporary students through its timeless exploration of human emotions and relationships (Kamens, 1993, p. 5).

This comprehensive history of Japanese literature traces the development of the literary tradition from its earliest days to the present, providing an invaluable resource for understanding the cultural and historical context of major works and authors (Shirane, 2015, p. 36).

9. REFERENCIAS

- Daisetsu Teitaro, S. (1914). A brief history of early Chinese philosophy. Londres: Editorial Probsthain & Co.
- Daisetsu Teitaro, S. (1959). Zen and the Japanese culture. Princeton: Princeton University Press.
- Daisetsu Teitaro, S. (1973). Ensayos sobre budismo zen (Primera parte). Buenos Aires: Kier.
- Daisetsu Teitaro, S. (1973). Ensayos sobre budismo zen (Segunda parte). Buenos Aires: Kier.
- Daisetsu Teitaro, S. (1981). El Ámbito del Zen. Barcelona: Kairós.
- Daisetsu Teitaro, S. (1981). El Ámbito del Zen. Barcelona: Kairós.
- Daisetsu Teitaro, S. (1986). Budismo Zen. Barcelona: Kairós.
- Daisetsu Teitaro, S. (2014). El zen y la cultura japonesa. Barcelona: Páiros Ibérica.
- Deshimaru, T. (1974). La pratique du zen. París: Editorial Kairós.
- Deshimaru, T. (1977). Zen et Arts Martiaux. (L. Cárcamo, Trans.) París: Seghers.
- Deshimaru, T. (1979). La práctica del zen: Y cuatro textos canónicos Zen (Sabiduría perenne). Barcelona: Kairós.
- Deshimaru, T. (1985). Zen et Vie Quotidienne. Paris: Albin Michel.
- Deshimaru, T. (1987). El Sutra de la Gran Sabiduría. Madrid: Miraguano ediciones.
- Deshimaru, T. (1991). El Zen de Dogen. Barcelona: Edicomunicación, S.A..
- Deshimaru, T. (2007). Autobiografía de un monje zen. Madrid: Luis Cárcamo, Editor.
- Deshimaru, T. (2016). Zen & Karma. Arizona: Hohm Press, U. S..
- Dogen, E. (1987). Shōbōgenzō Zuimonki: Enseñanzas Zen de Eihei Dōgen. (D. Villalba, Trans.) Madrid: Miraguano Ediciones.

- Dogen, E. (2010). *Dogen's Extensive Record*. Massachusetts: Wisdom Publications.
- Dogen, E. (2015). *Shobogenzo: La preciosa visión del Dharma verdadero*. (D. Villalba, Trans.) Barcelona: Kairós SA.
- Dogen, E. (2022). *Shinji Shobogenzo 301 Koans*. Polonia: Windbell Publications.
- Dogen, E. (2022). *Shobogenzo: Tesoro Del Verdadero Ojo Del Dharma* (Vol. 3). (P. Piquero, & N. Gudo Wafu, Trans.) Málaga: Sirio.
- Dogen, E. (2022). *Shobogenzo: Tesoro Del Verdadero Ojo Del Dharma* (Vol. 1). (P. Piquero, & N. Gudo Wafu, Trans.) Málaga: Sirio.
- Dogen, E. (2022). *Shobogenzo: Tesoro Del Verdadero Ojo Del Dharma* (Vol. 2). (P. Piquero, & N. Gudo Wafu, Trans.) Málaga: Sirio.
- Dogen, E. (2022). *Shobogenzo: Tesoro Del Verdadero Ojo Del Dharma* (Vol. 4). (P. Piquero, & N. Gudo Wafu, Trans.) Málaga: Sirio.
- Herrigel, E. (2022). *Zen en el arte del tiro con arco*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Jáñez, F. G. (2018). *Tankas habitados (Poesía)*. Madrid: Ediciones Torremozas.
- Jung, C. (2024). *De la Sincronicidad y Coincidencia*. San Francisco: Neville Jung.
- Kamens, E. (1993). *Approaches to Teaching Murasaki Shikibu's the Tale of Genji (Approaches to Teaching World Literature)*. Nueva York: Modern Language Association of America.
- Keene, D. (1993). *Los placeres de la literatura japonesa*. Columbia: Universidad de Columbia.
- Oochi, H., & Kikuchi, F. (2019). *Iroha First Encounter with the Japanese Language*. Londres: Ask Publishing.
- Osho. (2022). *El sutra del diamante: Discursos sobre el sutra Vajrachhedika Prajnaparamita del Buda Gautama (Sabiduría perenne)*. Madrid: Kairós.
- Rinpoce, K. S. (2003). *El sutra del corazón: Texto tibetano y traducción (Clásicos)*. Barcelona: Kairós.
- Sanseido. (1994). *Konsaisu katakanago jiten =: Sanseidō's concise dictionary of katakana words (Japanese Edition)*. Tokio: Sanseidō.
- Schopenhauer, A. (2013). *El mundo como voluntad y representación*. Barcelona: Alianza.
- Shikibu, M. (2005). *La historia de Genji*. Barcelona: Ediciones Atlanta, S.L.
- Shirane, H. (2015). *Japanese Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonagon, S. (2021). *El libro de la almohada*. Madrid: Satori.

EL *QUIJOTE* PARA NIÑOS: ANÁLISIS DE DIEZ ADAPTACIONES LITERARIAS GRADUADAS

IRENE RODRÍGUEZ CACHÓN
UNED

1. INTRODUCCIÓN

Todos sabemos que enseñar y aprender a leer es prácticamente algo intrínseco en el comienzo de la educación formal, convirtiéndose así en uno de los primeros objetivos principales, si no es el primero, de cualquier escuela en cualquier parte del mundo. Ahora bien, este proceso necesita, por razones obvias, de textos que, en numerosas ocasiones, se acomodan o se adaptan con intenciones muy diversas.

En este sentido, si revisamos la mayoría de los currículos educativos de la asignatura de Lengua y Literatura castellana de Educación Primaria de las diferentes comunidades autónomas españolas, observamos cómo bastantes adaptaciones de los clásicos de la literatura española están incluidas en varios de ellos, determinando así muy decisivamente el acceso a los textos literarios clásicos y la imagen que de ellos se va construyendo el alumno. Este hecho lleva a que, incluso, gran parte de estos alumnos en etapas adultas crean haber leído obras clásicas originales cuando, en realidad, no han leído más que adaptaciones.

2. OBJETIVOS

Sin dejarse llevar por los prejuicios sobre el propósito educativo que muchas veces conllevan estas transformaciones simplificadoras que reducen considerablemente la extensión de los hipotextos, la intención final de las siguientes líneas es analizar cómo se configura la adaptación del principal texto de la literatura española de todos los tiempos, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605) de Miguel de

Cervantes, en diez ejemplos de adaptaciones literarias destinadas a niños y jóvenes de entre 4 y 11 años.

3. DISCUSIÓN

Decía Azorín que “si hay algo en la vida de subido valor, es la imaginación” porque la “imaginación propulsa el progreso, crea las artes y pone amenidad en el trato social. Hombre sin imaginación es hombre inerte”. La imaginación, continúa Azorín, se incrementa gracias a las lecturas novelescas porque “en un niño inteligente, pronto de lo novelesco literario se pasará a la novelesco real, científico [...]. Un niño despierto, vivo, que vea interés en la novela, que lea novelas, que se interese en la lectura del *Quijote* o de *Eugenio Grandet* o de *El amigo Manso*, pronto se interesará en la novela del campo, del cielo y del mar. No pongamos límites a las lecturas de los niños [...]. Demos de comer intelectualmente a los niños; démosles de comer de todo” (Azorín, 1963: pp.1163).

Aunque quizás estas palabras pequen de cierto exceso romántico, propio de su tiempo, Azorín es uno de los primeros autores modernos que supo ver con claridad el valor pedagógico que los clásicos literarios tienen en el desarrollo humano e intelectual de cualquier niño y adolescente aunque, a su vez también, estos textos nunca debieran ser concebidos como una imposición didáctica desde la educación formal, sino todo lo contrario. De esta manera, este encomio, muy taimado y recurrente desde la alta intelectualidad, de loar a los grandes autores clásicos en la escuela desde edades muy tempranas o; también, incluso, la posición contraria, de absoluto desprecio por considerarles adalides de lo conservador, lo antiguo o lo maniqueo, ha hecho que todavía hoy, en la ya muy entrada segunda década del siglo XXI, nos encontremos con muchas dudas y reticencias a la hora de resolver la manida cuestión de la integración o no de los clásicos, y/o sus adaptaciones dentro de las programaciones didácticas.

En este sentido, es importante tener en cuenta que muy probablemente sea muy difícil llegar a un consenso general entre los miembros de la comunidad educativa sobre esta compleja y manida cuestión. Valgan las siguientes palabras más bien como una reflexión en voz alta, sin una finalidad

concreta ni absoluta, con algunas ideas sueltas y propuesta de ejemplos sobre este cronotopo literario acerca del papel de los clásicos literarios y sus adaptaciones en las primeras etapas educativas obligatorias.

3.1. LEER TEXTOS “CLÁSICOS”: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Puede parecer repetitivo —y en cierta manera también baladí— que siempre que se reflexione sobre este asunto se vuelva una y otra vez al origen de los tiempos tratando de aportar una definición concreta y taxativa de lo que es y supone un texto clásico dentro del contexto educativo y; más aún, parece también innecesario hacerlo dentro de esta obra colectiva en la que se incluyen estas páginas. Sin embargo, hacerlo, quizás sí que ayude a orientar de forma concreta la posición correcta de las adaptaciones literarias en el contexto educativo y ayude a desenredar también la maraña de opiniones encontradas que ha albergado y sigue albergando aún todavía la definición de “texto clásico”¹⁰⁹.

Como sabemos, y si revisamos la cronología sobre este asunto, el autor latino Aulo Gelio (s. II d. C.), en sus *Noches áticas* (XIX, 8:15), es la primera voz conocida que afronta de forma consciente el debate acerca del uso del concepto de “clásico” (a partir del término *classicus* latino) para elegir a los autores más distinguidos y que poseen mayor rango de autoridad: principalmente, en su opinión, se trataba de escritores de la Antigüedad latina. Básicamente los clásicos solo podían ser patricios, es decir, aquellos que se encontraran dentro de la escala económica-

¹⁰⁹ Desde el punto de vista de la tradición literaria occidental, un “texto clásico” es aquel que aúna “los más altos valores humanos y artísticos” (Curtius, 1955: I, p. 385). Relacionado con este, se encuentran también los términos “canon” y “literatura universal” que, aunque comparten rasgos comunes, se aplican para diferentes opciones. El concepto de “canon” parte de los filósofos alejandrinos del siglo III d.C. para hacer referencia a la lista de obras seleccionadas por su uso magistral del lenguaje y por ser consideradas ejemplos de vida. Por otro lado, el concepto de “literatura universal” (*Weltliteratur*, en palabras de Goethe) se aplica a todo texto que hace el bien a toda la humanidad, es decir, que independientemente de las barreras lingüísticas e ideológicas, forma parte de un referente cultural compartido y universal: “solo podrá asegurarse una tolerancia verdaderamente general si se dejan a un lado las singularidades individuales y nacionales y se conserva la convicción de que lo realmente meritorio es patrimonio de la humanidad” (Goethe, 1869: p. 516). Por tanto, “clásico” sería la opción con el significado más amplio y universal, “canon” sería la opción con valores más didácticos y “literatura universal” haría referencia a lo que supone la variante transcultural.

social más alta¹¹⁰. Así, hasta prácticamente el inicio de la Edad Moderna, un autor clásico era aquel escritor/pensador patricio, con una excelente corrección gramatical, que hubiera vivido antes de la era de Augusto (s. I a.C. – s. I d.C.).

Con la llegada del Humanismo, el término “clásico” empezará a experimentar variaciones y se ampliará para recoger a todos los autores literarios excelentes de épocas pasadas, sin importar ya tanto el tope cronológico establecido por Aulo Gelio. En España, será Vives quien recoja el concepto y lo aplique para señalar a todos los excelentes autores literarios (en un primer momento solo los grecolatinos) que apuesten por la corrección gramatical¹¹¹.

Esta nueva revisión del concepto

Conlleva la conciencia del sentido metafórico del término, lo que nos permite situar a los autores dentro de un lugar físico e ideal: los “clásicos” pueden ser los habitantes de rango más alto dentro de una ciudad o de una biblioteca, entendida esta como ciudad ideal de los libros. No obstante, ya en el propio texto de Vives encontramos también el germen de lo que será la localización dominante de los clásicos: “la escuela” y, más en particular, “la clase” o el aula [...]. Esta circunstancia motivará el uso de clásico, que va a dejar ya de relacionarse con la antigua *classis* de la vieja jerarquía social romana. Del sentido de “los mejores autores” se pasa la idea de los “autores que se leen en clase”, los escolares, como

¹¹⁰ Recuérdese que la Antigua Roma se dividía en cinco clases sociales: de mayor a menor clase, senadores y administradores; patricios y plebeyos enriquecidos; plebe o clientes; libertos; y esclavos.

¹¹¹ En concreto aparece una clara reflexión a este asunto en el texto “La escuela”, decimotercero de los *Diálogos* escolares de Vives (traducidos al castellano en 1538 y dedicados al todavía joven príncipe Felipe II): “TIRO: – ¿Qué autores interpretan? ESPÚDEO: – No todos a los mismos, sino que cada uno los escoge según su pericia y su ingenio. Los más eruditos y de juicio acendrado eligen a los mejores, aquellos que vosotros los gramáticos llamáis clásicos. Otros hay que por no saber cuáles son los mejores eligen los comunes y ruines. Entre-mos, te mostraré la librería pública de esta Academia. Esta es la biblioteca, que, siguiendo el consejo de los hombres doctos, mira hacia donde sale el Sol en el estío. TIRO: – ¡Oh qué libros! ¡Qué de buenos autores, griegos, latinos, de oradores, poetas, historiadores filósofos, teólogos! ¡Qué retratos de autores!

categoría estética e independientemente de la época y la lengua en que se inscriban (García Jurado: 2016: p. 53).

Este posicionamiento permanecerá prácticamente inamovible hasta finales del siglo XVIII, parejo al auge de los nacionalismos europeos, cuando el término “clásico” amplie su influencia y pase a tener una:

Una dimensión histórica, tanto para referirse a los mejores autores de una literatura nacional en concreto [...], como para referirse, por antonomasia, a los autores grecolatinos. Los clásicos quedan, por tanto, como un concepto ya alejado de la primitiva formulación social romana (García Jurado, 2016: p. 53).

El siglo XIX supondrá que el término “clásico” rivalice con el novedoso término “romántico”. Así, lo clásico se diluirá entre los nuevos posicionamientos, llegando a confundirse como una característica simple y peyorativa del mundo antiguo, que era principalmente “clasicista”. En contraposición, lo “romántico” suponía lo nuevo y lo bueno que supone el mundo moderno¹¹². Continuarán en el tiempo estas posiciones hasta la gran crisis de la cultura europea que supuso el fin de la II Guerra Mundial, ya que:

Aquello que conocemos como “lo clásico” comenzará a experimentar el avance de otras realidades, especialmente las que vienen motivadas por las nuevas estéticas de lo moderno y de lo popular. Precisamente, la oposición a estas nuevas estéticas será la que termine configurando nuestra moderna idea de tradición clásica (García Jurado, 2016: p. 66).

Así, y como se puede ver, esta dicotomía no dejará de ser de nuevo una evolución del ya viejo posicionamiento entre “antiguos” frente a “modernos”, tan recurrente a lo largo de toda la historia literaria universal.

En base a esta última perspectiva, que recoge el término “clásico”, algunos autores y críticos actuales han propuesto diferentes reformulaciones acerca de la definición concreta de “clásico”. Son muchas las ofrecidas, cientos quizás, y desbordaría este trabajo solo con

¹¹² Esta marcada diferenciación confluirá, a su vez, con las dos edades en las que se dividirá el mundo: la que ha precedido el establecimiento del cristianismo, y la que lo ha seguido (Staël 1991: p. 79).

enumerarlas¹¹³. Sin embargo, entre todas las existentes, hay tres aportaciones que probablemente sean las mejor definidas y que delimitan mejor el asunto en lo que respecta al propio concepto de “clásico”.

En primer lugar, el escritor italiano Italo Calvino aporta una definición no solo desde el punto de vista significativo, sino también en la forma en que la explica; en catorce puntos o referentes (1992: p. 13-20) que son los siguientes:

- I. Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: “Estoy relejendo...”, y nunca “Estoy leyendo”.
- II. Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.
- III. Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.
- IV. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera.
- V. Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura.
- VI. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.
- VII. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las

¹¹³ Una excelente revisión sobre la evolución del término “clásico” a lo largo de la historia literaria puede encontrarse muy especialmente en la primera parte del excelente trabajo de García Jurado (2016: p. 27-108). Además, los siguientes trabajos seleccionados pueden ayudar a poner en contexto este tema: desde los pioneros de Lida de Malkiel (1975) y Aguiar e Silva (1984); a ya en el siglo XXI los de Bergua Caverio (2003: pp. 11-21), Camacho Rojo (2004), Settis (2004), Gómez Moreno (2006: 37-54), Grafton (2010), García Jurado (2010: pp. 273-300; y 2015: pp. 9-37), Swift (2012) y Cristóbal López (2013: pp. 17-51), por nombrar solo algunos.

culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).

- VIII. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.
- IX. Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.
- X. Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.
- XI. Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él.
- XII. Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquel, reconoce en seguida su lugar en la genealogía.
- XIII. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.
- XIV. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone.

Aunque merecería detenerse minuciosamente en cualquiera de estos catorce puntos, en este trabajo queremos destacar los puntos III y X por lo que suponen también para el “canon” y la “literatura universal”, conceptos estos muy contiguos al de “clásico”. Es la memoria colectiva de los textos, tanto consciente como inconsciente, la que predomina en esta posición, por lo que la historia colectiva de cada literatura local o nacional, con su valor identitario propio, ofrecerá su aportación a esa literatura universal que trascenderá a todas, independientemente de los márgenes ideológicos o lingüísticos, creando un relato cultural compartido.

En segundo lugar, la propuesta de Borges parece ser también ampliamente respaldada por la crítica, puesto que, para él, un clásico es “aquel libro

que una nación o grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos, y capaz de interpretaciones sin término” (1996: p. 151). Una vez más, la pervivencia en el tiempo y el espacio del texto, como si de un búmeran se tratara, infunde el sentido completo al término de “clásico”.

Y, por último, en tercer lugar, Pedro Salinas aporta una elocuente interpretación del concepto: “Mi definición de *clásico* dice así: un clásico es un libro que presta siempre al espíritu del hombre un servicio de máxima calidad” (1961: pp. 76-77). Esta sutil explicación de Salinas supone otorgar al texto clásico una condición pragmática en la que lo fundamental se produce cuando el texto y el lector interaccionan (muy en la línea de los postulados de la estética de la recepción al tener en cuenta los dos horizontes de Jauss¹¹⁴).

Así, estas tres definiciones basan su aportación en la repetida lectura de los textos con infinitas interpretaciones, solo posibles estas últimas gracias a la sinergia de los textos como característica fundamental. Leer un clásico supone ir más allá y vivir no solo lo escolar o intelectual del concepto, sino también extenderse a lo largo de la experiencia vital del lector. Esto último es, muy probablemente, lo que debería ser fundamental a la hora de seleccionar un texto clásico para su lectura en el contexto educativo.

Sin embargo, debemos tener cuidado en no caer en la errónea equivalencia de entender que lo clásico es un texto que necesariamente posee tales o cuales méritos; sino que más bien, como decía Borges (1996: p. 151), un texto clásico “es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad”. Respecto a estas últimas palabras de Borges, es importante que las interpretemos bajo el prisma de la ironía que caracterizaba al autor argentino, puesto que “previo fervor” es una exageración formal y “misteriosa lealtad” asume cierto cinismo y crítica hacia cualquier posicionamiento acrítico o fanático hacia concepto de “clásico”.

¹¹⁴ Recuérdese que se trata de, por un lado, el horizonte de expectativas de la obra y, por otro, el horizonte de experiencias del receptor (Jauss, 1992).

Así, sea como fuere, el crítico García Gual parece fijar el concepto y recopila principalmente estas tres anteriores definiciones, señalando, en una portación que se puede entender como definitoria, que los textos clásicos:

Están arraigados en una tradición y avalados por ella, en parte recordada en la escuela [...]. Se han recibido ya como recomendables, imprescindibles, inolvidables. Son esos libros que una persona de sólida formación cultural debería leer y haber leído. Son los que los retóricos citan y los hipócritas afirma haber releído, y que cualquiera, para quedar bien, desearía tener leídos o se promete que leerá alguna vez (1998: p. 64).

3.2. LOS TEXTOS “CLÁSICOS” ADAPTADOS

A la hora de abordar la lectura de cualquier texto, clásico o no, en el espacio educativo no deja de ser llamativo que muchos alumnos manifiesten su incapacidad para entender lo que leen¹¹⁵ principalmente por dos factores: por un lado, falta de hábito lector y preparación previa personal del alumno¹¹⁶ y, por otro, la propia complejidad de lo que se pretende leer. Ante este panorama, ¿debemos entonces leer los textos, especialmente los clásicos, que aparentemente parecen ser complejos, a través de adaptaciones o, por el contrario, debemos hacerlo solo y exclusivamente a través del texto original? Si elegimos la primera opción, la adaptación, entonces, ¿no estaremos leyendo un texto clásico sino otro nuevo creado a partir del clásico con incluso un nuevo autor? Si elegimos la segunda opción, el texto clásico original, ¿leeremos,

¹¹⁵ Según el último informe PIRLS (2021) publicado llevado a cabo, los estudiantes españoles de 9 a 10 años han visto disminuir su comprensión lectora en 7 puntos al compararlo con el informe PIRLS (2016) anterior. De los 57 países analizados, España ocupa el puesto 21, un punto por debajo de la media europea. La evaluación PIRLS de 2021 contó con la participación a 8.551 estudiantes de 452 centros educativos españoles. Para evaluar la comprensión lectora, PIRLS proporciona datos acerca del rendimiento en función del propósito de la lectura –informativo o literario–, y de los procesos realizados para alcanzar dicha comprensión: obtención de información y realización de inferencias directas, e integración y evaluación del contenido.

¹¹⁶ Navarro Durán (2016: p. 18) se pregunta al respecto: “¿Qué riqueza atesoran los clásicos? ¿Por qué es un auténtico desastre que, en nuestra sociedad, teóricamente sin analfabetos, no se lean los clásicos? En este tiempo en que todos los niños saben leer, leen muy poco; y dentro de lo poco que leen, no están precisamente los mejores libros, los clásicos. Y estas obras nos enseñan a pensar, a imaginar, a razonar, a tener un mundo de referencias”.

entonces, únicamente fragmentos o la obra completa, independientemente de la extensión del texto?

No es fácil responder a estas cuestiones porque la solución dependerá, en su mayor parte, del tipo de aula y el perfil de alumnado con el que se trabaje. Esto hace volver a preguntarnos si se puede dar una solución general válida acerca de cómo proceder con la lectura de textos clásicos en clase para todo tipo de aulas o, por el contrario, se debe actuar en función de cada aula-tipo (esto último, ¿implicaría también hacer adaptaciones?).

Las adaptaciones, traducciones, reescrituras y cualquier forma de transformación de textos tienen, en la actualidad, su lugar privilegiado (que no exclusivo, desde luego) entre niños y jóvenes, es decir, lectores en período de formación. La adaptación, en definitiva, es una forma de intertextualidad en tanto que siempre hay un texto primero (hipotexto) que se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, de donde resulta un segundo texto adaptado (hipertexto). Supone una transformación directa (contar lo mismo de otra manera) con la inclusión necesaria de la finalidad: se transforma para facilitar su lectura a un público determinado¹¹⁷. Pero, de nuevo, ante esta situación ¿son las adaptaciones formas genuinas de leer un clásico o, por el contrario, la adaptación simplemente nos hace conocer el asunto del clásico, sin otro tipo de valoración artística o ideológica?

Es evidente, tal y como apunta Navarro Durán que:

Solo se puede leer con gusto si se entiende sin dificultad lo que se lee; y los adolescentes e incluso los adultos sin habitual práctica lectora no pueden leer de corrido, sin tropezar con dificultades continuas el texto salido de la pluma de Cervantes, ni tampoco las versiones originales de obras de la Edad Media tan esenciales, como el *Cantar de Mio Cid* o el *Libro del conde Lucanor*, ni en esa inmensa creación que enlaza esa época con la Edad de Oro: *La Celestina*. Solo una buena adaptación puede trazar el puente para acceder a su texto (2016: pp. 23-24).

¹¹⁷ Aunque sobre las adaptaciones literarias hay una enorme cantidad de excelente bibliografía, remito al trabajo de Sotomayor Sáez (2005: pp. 217-238) por ser un punto de partida muy clarificador.

Sin embargo, las adaptaciones a menudo suelen suscitar controversia precisamente por esto último que señala Navarro Durán: la calidad o no de las mismas ya que, muchas de ellas pecan de simpleza y puerilismo, tanto en la manera en cómo se ha adaptado el contenido¹¹⁸, así como en la forma de contarlo¹¹⁹. Toda adaptación debe ser lo más fiel a su original, no hay que traicionar el origen, ya que una adaptación “no es una versión libre, no es una usurpación —un robo— de personajes para inventarles una nueva vida literaria” (Navarro Durán, 2013: p. 64). La adaptación no debe ir más allá que lo que alcance el texto original y debe, además, poder ofrecer una oportunidad *a posteriori* para que el lector pueda en un futuro acercarse al original.

4. RESULTADOS

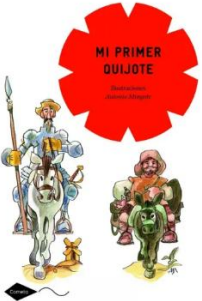
4.1. DIEZ EJEMPLOS DE LECTURAS

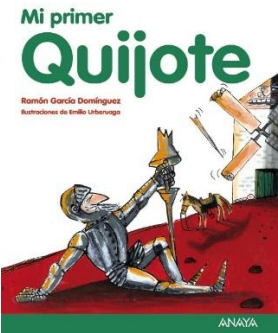
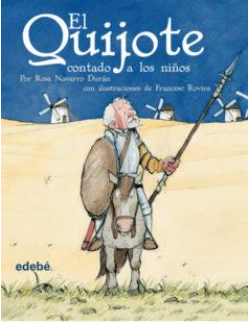
Aunque adaptar el *Quijote* no es tarea fácil, todos los textos aquí presentados se acomodan al lector objeto especificado: por ejemplo, si se dirige a un público más infantil (menor de 7-8 años y en el inicio de su proceso de la adquisición lectora), la adaptación será más breve, con un tipo de fuente de mayor tamaño, asemejándose a la escritura manual y con variadas y coloridas o llamativas ilustraciones. En cambio, si se dirige a un público preadolescente (a partir de 9 años), obtendrá textos con mayor riqueza léxica y terminológica, con imágenes más elaboradas y específicas de lo que se está leyendo.

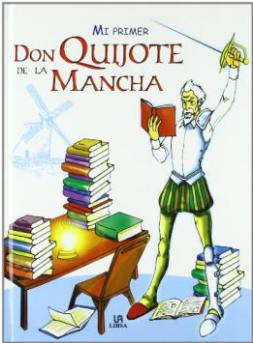
A continuación, se ofrecen diez opciones de lecturas del *Quijote* adecuadamente adaptadas para niños entre 4 y 11 años:

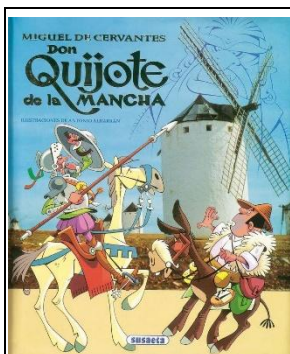
¹¹⁸ Por ejemplo, evitando la muerte del burrito en *Platero y yo* por evitar la pena que podría producir al lector infantil o eliminando también el suicidio por amor de Melibea en *La Celestina* por eludir hablar de problemas sentimentales con lectores preadolescentes.

¹¹⁹ Por ejemplo, a la hora de adaptar el *Quijote*, es interesante que se pueda mantener las dos partes y los principios y finales de ambas, ya que forman parte de la esencia genuina de la obra.

 Fuente: Planeta de Libros, https://n9.cl/t0qjkt	Mi primer Quijote (2012), con ilustraciones de Antonio Mingote, editorial Cometa (Grupo Planeta), de 6 a 8 años, 38 páginas a color en las que se combina ilustraciones clásicas, tipo acuarela, con texto muy breve. Se ofrece un texto con una rescritura completa, totalmente adaptado y sin capítulos. Volumen con una muy buena manejabilidad gracias al pequeño formato.
 Fuente: Editorial Algar, https://n9.cl/srcke	Don Quijote de la Mancha, (2016) adaptación de Josep Antoni Fluixà, colección MiniClásicos (editorial Algar), de 4 a 7 años, 24 páginas. Muy parecido al anterior de Cometa, con ilustraciones más extravagantes y menos normativas y con el texto en las páginas impares y las ilustraciones en las pares. Rescritura completa, totalmente adaptado, sin capítulos y con un tipo de lenguaje muy básico (quizás demasiado para alumnado de más de 5 años). Con propuesta didáctica de 32 páginas muy completa para descargar en web.
 Fuente: Editorial LaGalera, https://n9.cl/tjlww	Don Quijote de la Mancha (2017), adaptación de Ana Campoy y Roser Calafell, editorial LaGalera, a partir de 4 años. Se trata de un álbum ilustrado de 24 páginas escrito en verso octosílabo con rima consonante y utilizando una fuente redonda con características caligráficas manuales. Al usar el verso, puede utilizarse para el aula de música igualmente. Ilustraciones muy sencillas de estilo animado.

 Fuente: Editorial Anaya, https://n9.cl/n3ijq	Mi primer Quijote (2015), adaptación de Ramón García Domínguez e ilustraciones de Emilio Urberuaga (Premio Nacional de Ilustración en 2011), editorial Anaya (hay versión para Kindle), de 5-7 años, 32 páginas. Con ilustraciones a todo color alargadas y estrechas con efectos visuales muy marcados. Texto muy simple y completamente reescrito (quizás es el texto más débil en cuanto a recursos lingüísticos de los diez títulos propuestos).
 Fuente: Ediciones Disset, https://n9.cl/2dxll	Don Quijote de la Mancha (2018), adaptación de Esther Zariñas e ilustraciones de Iván Mata, ediciones Disset, a partir de 7 años. Álbum ilustrado con un formato alargado de 16x35 cm, muy diferente al resto de propuestas, escrito en verso libre con estilo directo e indirecto indistinto. Con 10 capítulos. Ilustraciones figurativas, alargadas y estáticas.
 Fuente: Editorial Edebé, https://n9.cl/kyf7r3	El Quijote contado a los niños (2011), adaptación de Rosa Navarro Durán e ilustraciones de Francesc Rovira, editorial Edebé, de 7 a 11 años. Dividido en capítulos y en 1ª y 2ª parte, (como el texto original), cuenta con 190 páginas de texto adaptado y tipografía clásica. Ilustraciones cada dos páginas, no necesariamente de la escena concreta que se narra, sino a veces sobre algún elemento significativo que aparece en el texto. Muy completo y bastante fiel al original.

 Fuente: Editorial Libsa, https://n9.cl/mopqx	Mi primer don Quijote de la Mancha (2017), adaptación de Alejandra Ramírez y Agustín Celis con ilustraciones de Sergio Ballesteros, editorial Libsa. A partir de 9 años, 192 páginas. Volumen con un tamaño bastante grande (20x27 cm) y con ilustraciones muy coloridas y maduras. Distribución de los capítulos con formato columna, con un tipo de lenguaje que mezcla lo directo con lo indirecto y con algunos giros tomados del texto original (“En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...”).
 Fuente: Penguin Libros, https://n9.cl/s7t6wv	Don Quijote de la Mancha (2015), versión de José Luis Giménez-Frontín, con prólogo de Fernando Sabater e ilustraciones de Iban Barrenetxea, editorial Alfaguara (Penguin Libros), a partir de 10 años. Edición muy cuidada con ilustraciones en blanco y negro tipo sombra. En la propia portada ya se habla de “versión”, lo que demuestra la intención del libro. Tiene un pequeño estudio introductorio en el que habla de forma muy sencilla sobre el autor, la obra y la intención del texto.
 Fuente: Editorial Espasa, https://n9.cl/d789au	Mi primer Quijote (2012), adaptación de José María Plaza e ilustraciones de Julius, con un grafismo de estilo cartoon salpicado a lo largo del texto, editorial Espasa, a partir de 10 años. Es la propuesta más completa de este listado. Con 52 capítulos (como la primera parte del texto original), con un epílogo (que comienza como el Prólogo cervantino, con una modificación que empieza: “Desocupado lector que has acabado de leer este libro”) y dividido en 4 partes. Es muy elocuente la dedicación que se hace al comienzo: si Cervantes dedica su libro al Duque de Béjar, Plaza lo hace, entre otros, “Al príncipe Felipe de Borbón..., por la honra que hace vuestra excelencia”, “A Los Beatles” por “come together”. Vuelve, de nuevo el autor, a insistir en que quiere “abrir una nueva puerta desde la que acceder a la gran novela de Cervantes” porque pretender ser un libro “para primeros lectores del Quijote”, sin ser necesariamente niños/jóvenes y que “sirva de paso preciso a aquellos lectores que no se sienten con fuerzas para sumergirse directamente en el original de Cervantes”. Intercala la novela del Curioso impertinente con grafismo, color de papel e ilustraciones marcadamente diferentes.



Fuente: Editorial Susaeta,
<https://n9.cl/0iq0d6>

Don Quijote de la Mancha (2016), adaptación de María Asensio e ilustraciones de Antonio Albarrán, editorial Susaeta, a partir de 11 años. Cuenta con ilustraciones más complejas y maduras, con 7 capítulos e índice de contenidos y una introducción inicial a los personajes principales. Lenguaje que mezcla lo directo con lo indirecto y con algunos giros tomados directamente del texto original (p.e.: “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...”). Con material de lectura adicional para descarga web.

5. CONCLUSIONES

Si ahora mismo preguntásemos a amigos y conocidos (incluso con estudios superiores) si han leído el *Quijote*, muchos de ellos confesarían que “un poco”, “en parte”, “el comienzo solo porque es muy largo” etc. Aunque este hecho supone que muchos textos clásicos acaben siendo considerados imposibles o inalcanzables, solo accesibles por una élite intelectual muy reducida, es importante tener en cuenta que un texto clásico, tal y como Calvino defiende en su amplia definición de clásico, debe vivir en el lector. La excusa de preservar la fidelidad absoluta al original hace que la capacidad connotativa y denotativa del texto clásico disminuya considerablemente lo que supone, a su vez, reducir el mundo referencial de nuestros alumnos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguar e Silva, V. M. (1984). Teoría de la literatura. Gredos.
- Azorín, (1963). El arte de leer. En Estéticas y políticas literarias. Obras completas. Aguilar, vol. IX, pp. 1163.
- Bergua Cavero, J., (2003). La tradición clásica y el concepto de influencia. Literatura hispanoamericana del siglo XX: mimesis e iconografía. Universidad de Málaga, pp. 11-21.
- Borges, J. L. (1996). Obras completas. Emecé editores, tomo IV.

- Calvino, I. (1992). Por qué a leer los clásicos. Tusquets.
- Camacho Rojo, J. M. (2004). La Tradición clásica en las literaturas iberoamericanas del siglo XX. Bibliografía analítica. Universidad de Granada.
- Cristóbal López, V. (2013). La tradición clásica en España. Miradas desde la Filología Clásica. Minerva, 26, pp. 17-51, <https://n9.cl/hp3yy>.
- Curtius, E. (1955). Literatura europea y Edad Media latina. FCE.
- García Jurado, F. (2010). La ciudad invisible de los clásicos. Entre Aulo Gelio e Italo Calvino. Nova Tellus, 28, pp. 273-300, <https://n9.cl/3i53b>.
- García Jurado, F. (2015). Tradición frente a Recepción clásica: historia frente a estética, autor frente a lector. Nova Tellus, 33/1, pp. 9-37, <https://n9.cl/8vxmv>.
- García Jurado, F. (2016). Teoría de la tradición clásica: conceptos, historia y métodos. UNAM.
- Goethe, J. W. (1869). Goethes Sämtliche Werke. Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung.
- Gómez Moreno, A. (2006). Letras latinas, tradición clásica y cultura occidental. eHumanista, 7, pp. 37-54, <https://n9.cl/oqdknf>.
- Grafton, A. et al. (2010). The Classical Tradition, Harvard University Press.
- Jauss, H. R (1992). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Taurus.
- Lida de Malkiel, M^a. R. (1975). La tradición clásica en España. Ariel.
- Navarro Durán, R. (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original. Quaderns de Filologia. Estudis literaris, XVIII, pp. 63-75, <https://n9.cl/mmce84>.
- Navarro Durán, R. (2016). Las adaptaciones de los clásicos: puentes hacia islas de tesoros. Edetania, 49, pp. 17-28, <https://n9.cl/xt363>.
- PIRLS (2021). Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Gobierno de España, <https://n9.cl/53oib>.
- Salinas, P. (1961). Ensayos de literatura hispánica. Aguilar.
- Settis, S. (2004). El futuro de lo clásico. Traducción de Andrés Soria Olmedo. Abada.
- Sotomayor Saéz, M^a V. (2005). Literatura, sociedad y educación: las adaptaciones literarias. Revista de Educación, extra 1, pp. 217-238.
- Staël, M. (1991). Alemania. Traducción de Manuel Granell. Espasa-Calpe.
- Swift, J. (2012). La batalla entre los libros antiguos y modernos. Traducción y notas de Cristóbal Serra. José J. de Olañeta.

JUEGOS QUE HACEN HISTORIAS: EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de las habilidades, saberes y competencias vinculados con la escritura creativa resulta fundamental para que los estudiantes desarrollen su competencia literaria, un objetivo fundamental de la materia de Lengua Castellana y Literatura. El cultivo de la competencia literaria presenta una evidente utilidad instrumental, pues redundaría en un mayor rendimiento académico general (tal como señaló, por ejemplo, el *Informe PISA* de 2018), pero además posee un valor educativo inherente para el desarrollo artístico, cultural, social e individual del alumnado:

La capacidad de leer y escribir textos literarios es importante en el alumno no solo porque le ayuda a progresar en otras capacidades o materias, sino porque la capacidad de leer y escribir textos literarios es necesaria para el crecimiento psicológico y la maduración intelectual. La competencia comunicativa del sujeto necesita la ficción para contrastar su imaginario con la realidad. Se puede vivir sin literatura, sí, pero a costa de no ver otros mundos, de prescindir de saber lo que otros personajes hacen o sienten, o lo que nosotros haríamos o sentiríamos, también de vivir situaciones de angustia o placer, dar respuesta al fracaso o al dolor, recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos y sentimientos, también a la sexualidad en concreto. Sin lectura se ignora la solución

literaria que los escritores dan a un problema o conflicto humano que han planteado previamente... (Alonso, 2001, p. 52).

Sin embargo, ser competente literariamente implica no solo desempeñar con solvencia el rol de receptor literario, sino también entender la literatura como un medio a través del cual expresar la propia identidad individual, social y artística mediante la escritura de textos propios. Aunque la creación literaria está bastante desatendida en los currículos académicos, es esencial para la formación de nuestro alumnado que este desarrolle su creatividad, imaginación y capacidad artística también en el ámbito literario. Así lo plantea Sevilla Vallejo, a propósito de los talleres escolares de escritura creativa:

Conforme el niño desarrolla su capacidad discursiva y su mundo interior (...) se despierta en él la necesidad de la creación literaria. El desarrollo de la capacidad para abstraer que experimentan los alumnos durante los últimos años de la infancia y durante la adolescencia les permite expresarse a través de la palabra escrita. El Taller de escritura debe potenciar las capacidades de leer y de escribir que el alumno adquiere en el sistema escolar porque (...) estas capacidades son los motores del desarrollo cognitivo, y ambas están altamente relacionadas (2012, p. 491).

Sin embargo, si bien muchos docentes de Lengua Castellana y Literatura se esfuerzan en gran medida para que sus alumnos adquieran los saberes básicos y habilidades específicas y generales necesarios para convertirse en receptores literarios medianamente competentes, las situaciones de aprendizaje, proyectos y tareas relacionados con la escritura creativa se plantean con escasa frecuencia en las aulas y en muchos manuales y libros de texto de nuestra materia aparecen de manera descontextualizada y poco estructurada. Esto provoca que los estudiantes de Secundaria, no excesivamente habituados a expresarse literariamente, se sientan desmotivados hacia unas tareas de escritura demasiado complejas y que no se perciben como significativas. Así, para muchos adolescentes, la escritura escolar genera situaciones de inhibición, bloqueos y falta de confianza en sus propias capacidades. Tal y como han demostrado numerosos estudios (Domínguez Alonso y Pino Juste, 2014; Domínguez Alonso *et al.*, 2016; Llanga *et al.*, 2019), la motivación intrínseca, es decir, la que procede de la tarea en sí misma contribuye en mucha mayor medida a que el estudiante desarrolle un

aprendizaje significativo que la motivación extrínseca (calificaciones, premios, etc.) por lo que, en la medida de lo posible, los docentes debemos contribuir con el diseño de nuestras situaciones de aprendizaje a que los ejercicios, tareas y proyectos que se realizan en las aulas resulten motivadores y capaces de implicar al alumnado.

Por todo ello, consideramos que el aprendizaje basado en juegos (ABJ), una metodología que, debido a su naturaleza lúdica y social, posee una amplia capacidad de motivación, puede resultar muy útil en el desarrollo de situaciones de aprendizaje, proyectos y tareas en el ámbito de la escritura creativa.

1.1. EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ)

La metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (traducción del término anglosajón *Game Based Learning (GBL)* se define como aquella que:

tiene como finalidad última utilizar juegos con el fin de aprender a través de ellos. El juego se convierte en el vehículo para realizar un aprendizaje o para trabajar un concepto determinado. Mientras dura el juego, o al final de la partida, el docente puede reflexionar en torno a lo que está sucediendo en el juego y los contenidos que se quieren trabajar (Cornellà *et al.*, 2020, p. 9).

Aunque el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es una metodología didáctica esencialmente lúdica, no debe confundirse con la ludificación o gamificación, estrategia didáctica que consiste en transferir algunos de los elementos característicos del juego (por ejemplo, un sistema de puntos o recompensas o el componente competitivo) a un contexto no lúdico con el objetivo de hacer más atractiva una tarea y motivar a los discentes para que alcancen determinados objetivos de aprendizaje (Fernández Rodríguez, 2022, pp. 100-101).

A diferencia de la gamificación, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) introduce directamente los juegos en el aula, resignificándolos para convertirlos en un instrumento de aprendizaje para los estudiantes. El alumnado en general muestra una predisposición positiva hacia esta metodología, pues aumenta su motivación hacia el aprendizaje, al generarse este en un contexto lúdico, tal como han demostrado recientemente estudios como los de Zabala-Vargas *et al.* (2020) y Moreno-Acosta *et al.* (2022).

Pese a que el Aprendizaje Basado en Juegos se aplica con frecuencia a través de las TIC (mediante el uso de videojuegos) en nuestra investigación hemos preferido analizar la potencialidad didáctica de tres juegos de mesa, pues consideramos que es conveniente que nuestro alumnado de Secundaria se familiarice con formas de ocio distintas a los videojuegos (de los que usualmente abusa, tal como señalan estudios como los de González *et al.*, 2017, p.182). De esta manera, los juegos de mesa contribuyen a que los adolescentes encuentren un nuevo entorno de socialización con sus iguales y, además, les sirven para desarrollar competencias esenciales para su vida adulta como la Competencia Ciudadana (CC) o la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). De este modo, Juan Penalva *et al.* destacan que

los juegos de mesa fomentan la conectividad entre quienes juegan, además de ayudar a conformar un entorno reflexivo que deja espacio a la imaginación. Además, los juegos de mesa son simulativos, es decir, amplifican situaciones reales a través de contenido guiado y permiten a las y a los jugadores sumergirse en mundos posibles que van creciendo a medida que aumenta su experiencia de juego (2023 p. 114).

Así, el empleo de juegos de mesa como recurso didáctico contribuye tanto a una socialización del proceso de aprendizaje como a que los discentes movilicen saberes, habilidades y competencias adquiridos en diversas materias para resolver un problema concreto (lograr los objetivos específicos del juego y ganar la partida); aspectos que facilitan que el proceso de aprendizaje resulte significativo para el alumnado.

Rodríguez Bueno, por su parte, señala que el empleo de los juegos de mesa en el aula puede considerarse una metodología activa de aprendizaje que promueve la autonomía y la motivación del alumno, potencia tanto la creatividad e imaginación como el desarrollo de habilidades sociales y, además, proporciona información muy útil al docente:

Además del resultado y la superación o no del juego, también las elecciones que hace el alumno, los problemas concretos que le surgen, los puntos en los que se falla o en los que destaca aportan muchos datos al docente para detectar fortalezas y debilidades respecto al área o comprobar el nivel de comprensión de los conocimientos. Además, permite un acercamiento mucho más profundo al alumno, en cuanto a su capacidad de razonar, resolver problemas, tomar decisiones o superar fallos (2016, p. 145).

1.2. JUEGOS DE MESA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

En nuestra investigación sobre el uso de juegos de mesa para el desarrollo de la competencia literaria, concretamente en sus aspectos vinculados al ámbito de la escritura creativa, hemos localizado tres juegos (*Dixit*, *Storytailors* y *Érase una vez*) que contribuyen específicamente a consolidar las habilidades narrativas de sus participantes pues, en ellos, los jugadores deben imaginar, elaborar y relatar una historia para cumplir determinados objetivos y lograr ganar el juego.

Esta característica específica de estos tres juegos no debe hacer que los confundamos con los juegos de narrativa muy compleja, en los que, en algunos casos (como en muchos videojuegos) el desarrollo de las habilidades creativas y narrativas por parte del jugador es mínimo o nulo. En efecto, la narrativa es un componente esencial de todo juego y se define como el contexto o marco en el que el juego inserta al jugador para que desempeñe un rol determinado. Esta tiene mayor o menor importancia en función de la tipología de juego, de modo que encontramos juegos clásicos, como el dominó o el parchís, en los que la narrativa es mínima, pues solo define rivales y objetivos; mientras que otro tipo de juegos, como los simbólicos o los de rol, poseen una narrativa ampliamente desarrollada.

Así, atendiendo a la clasificación de los juegos de mesa según sus componentes narrativos y literarios de Juan Penalva *et al.* (2024), los tres juegos analizados se consideran “juegos de creación de historias”, esto es, en los que, para ganar, el jugador debe elaborar una narración apoyándose en mayor o menor medida en elementos proporcionados por el juego y su reglamento. No obstante, mientras *Dixit* es un juego de creación de historias “individual”, pues el jugador que desempeña el rol de narrador en cada turno elabora su relato libremente y de modo autónomo; *Storytailors* (tanto en su modo de juego cooperativo como en el competitivo) y *Érase una vez* se consideran juegos de creación de historias “colectivos” pues, en ellos, la labor de contar la historia no recae en un único jugador, sino que todos participan del proceso creativo, sea de modo colaborativo o competitivo.

2. OBJETIVO

El objetivo de nuestra investigación es analizar la potencialidad didáctica de tres juegos de mesa “de creación de historias” (*Dixit*, *Storytailors* y *Érase una vez*) para promover que el alumnado de Enseñanza Secundaria adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar con éxito proyectos y tareas en el ámbito de la escritura creativa.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio se enmarca en el ámbito de la Didáctica de la Literatura y, para desarrollarlo, hemos empleado una metodología inductiva a través de la aplicación de un instrumento de análisis elaborado específicamente para esta investigación. Asimismo, hemos sustentado nuestras conclusiones con la consulta de bibliografía especializada sobre Didáctica de la Literatura y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).

4. RESULTADOS

Exponemos a continuación los resultados de la aplicación de nuestro instrumento al análisis de *Dixit*, *Storytailors* y *Érase una vez*:

TABLA 1. Resultados de análisis comparativo de *Dixit*, *Storytailors* y *Érase una vez*.

	Dixit	Storytailors	Érase una vez
Autor	Jean Louis Roubira Marie Cardouat	Wilfried Fort Marie Fort Eugene Smolencava Irina Pechenkina	Andrew Rilstone James Wallis Richard Lambert
Año de comercialización	2009	2020	1993
Sello editor	Libellaud	Mercurio	Edge
Nivel	Todos	1º ESO	3º y 4º ESO Bachillerato
Tipología	Juego de cartas y tablero	Juego de cartas	Juego de cartas
Competencias clave	CCL CCEC CPSAA CC CE CD (aplicación móvil)	CCL CCEC CPSAA CC CE	CCL CCEC CPSAA CC CE

Competencias específicas	Lengua Castellana y Literatura: 2, 3, 5, 8 Educación Plástica, Visual y Audiovisual: 4, 6	Lengua Castellana y Literatura: 2, 3, 5, 8 Educación Plástica, Visual y Audiovisual: 5, 6		Lengua Castellana y Literatura: 2, 3, 5, 8
Saberes básicos	Lengua Castellana y Literatura: B, C Educación Plástica, Visual y Audiovisual: D	Lengua Castellana y Literatura: B, C Educación Plástica, Visual y Audiovisual: C, D		Lengua Castellana y Literatura: B, C
Interdisciplinariedad	Sí	Sí		No
Otras habilidades y destrezas	Imaginación	Otras habilidades y destrezas		Imaginación
Variedad de modos de juegos	Juego competitivo	Juego competitivo	Juego cooperativo	Juego competitivo
Participantes	3 - 6	3 - 6	2 - 6	3 - 6
Duración de la partida	30 minutos	20 minutos	10 minutos	40 minutos
Complejidad del juego	Media	Baja	Muy baja	Media-alta
Calidad ilustraciones	Muy alta	Alta		Media
Precio	28 euros	25 euros		22 euros
Expansión	Sí	No		Sí
Nivel de rejugabilidad	Muy alto	Bajo		Alto
Versión digital	Sí	No		No

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los juegos de mesa *Dixit*, *Storytailors* y *Érase una vez* presentan características muy variadas que permiten emplearlos en el aula en diversos momentos a lo largo de una situación de aprendizaje relacionada con el ámbito de la escritura creativa. Todos ellos son, además, juegos con una mecánica relativamente sencilla y partidas de duración breve, por lo que pueden incluirse sin problemas en una sesión lectiva de Secundaria. Cuentan además con un precio relativamente económico (en contraste con los videojuegos), lo que facilita que puedan ser adquiridos por los centros educativos como recurso didáctico.

5.1. DIXIT

Con más de diez millones de ejemplares vendidos y traducido a numerosas lenguas, *Dixit* es el juego de mesa más conocido de los tres que incluimos en nuestro análisis. *Dixit* fue creado en 2008 por Jean Louis Roubira y, en su primera edición, contaba con 84 cartas ilustradas por Marie Cardouat. Su rápido éxito debido, en gran parte, al poder evocador de sus cartas ilustradas, han hecho que el juego haya recibido múltiples galardones internacionales, entre los que destacan el As d'Or (Francia, 2009), Juego del Año (España, 2009), Party Game (International Games Award, 2010), Mejor juego de mesa (Spiel des Spier, Alemania, 2010), Juego de Cartas del año (Spiel des Jahres, 2010, Austria), o el Parent's choice approved seal (2011, EE. UU.). El prestigio de *Dixit*, publicado por la editorial Libellud, ha hecho que se publiquen diez expansiones y una nueva versión del juego original, en las que se abordan nuevas temáticas y en las que han participado, además de Marie Cardouat, artistas como Piero, Collete, Lefèvre, Dion, Hinder, Péliissier, Coudray, Echegoyen...

Dixit se presenta como un juego familiar, adecuado a partir de 8 años. En cada partida, de alrededor de 30 minutos de duración, pueden participar entre 3 y 8 jugadores, aunque el número ideal oscila entre 4 y 6 participantes.

El objetivo del juego es ganar puntos, facultad exclusiva del jugador que desempeña en cada turno el rol de “cuentacuentos”. Para lograr puntos el cuentacuentos debe conseguir, a través de una narración, que el mayor número posible de jugadores adivine qué carta esconde. Sin embargo, la relación entre la carta del cuentacuentos y su relato no debe ser demasiado obvia pues, si todos los jugadores identifican de qué carta se trata, este perderá sus puntos. El rol de cuentacuentos se transfiere en cada turno a un nuevo jugador, de manera que todos tienen la oportunidad de ganar puntos.

Tras analizar la dinámica de juego de *Dixit* desde un punto de vista didáctico, concluimos que se trata de un recurso excepcional como punto de partida en situaciones de aprendizaje relacionadas con la escritura creativa pues sus ilustraciones estimulantes, surrealistas y oníricas sirven para potenciar fácilmente la creatividad e imaginación del

alumnado de todas las edades y niveles, evitándose situaciones de bloqueo e inhibición habituales durante el desarrollo de tareas de escritura creativa en el ámbito escolar. *Dixit* establece asimismo relaciones interdisciplinares entre literatura e ilustración, facilitando en su aplicación didáctica el diseño de situaciones de aprendizaje vinculadas tanto a la materia de Lengua Castellana y Literatura como a la de Educación Plástica y Audiovisual.

Aunque originalmente el juego *Dixit* plantea la elaboración oral de narraciones breves, en nuestra aplicación didáctica de *Dixit*, estos relatos pueden utilizarse como punto de partida para la redacción de una versión escrita posterior más amplia o realizarse directamente por escrito. En este sentido es conveniente que el docente proporcione a los estudiantes ciertas pautas para desarrollar su narración, tanto desde un punto de vista estructural como de construcción de la trama, caracterización de los personajes, inserción de los diálogos etc.

Por otra parte, la inspiración y capacidad de sugerencia que ofrecen las bellas ilustraciones de *Dixit* pueden emplearse como estímulo para que nuestro alumnado elabore textos literarios líricos o teatrales o, incluso, creaciones interdisciplinares en las que la Literatura se conjugue con otras manifestaciones artísticas, como la Música o las Artes Plásticas.

La libertad creativa que ofrece *Dixit* a sus jugadores hace que este sea uno de los juegos más empleados en aulas de todos los niveles y materias mediante la metodología ABJ. Así, encontramos experiencias no solo en Secundaria sino también en enseñanza de español para extranjeros (Revuelta Moreno, 2020) o en asignaturas universitarias del grado de Publicidad (Gonzalo Iglesia *et al.*, 2018b), de la titulación de Historia del Arte (Leñador, 2022) o del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Sotoca Orgaz *et al.*, 2023).

Asimismo, debido a la capacidad de las ilustraciones de *Dixit* para reflejar un amplio abanico de emociones, existe ya un número importante de investigaciones acerca de la potencialidad de este juego como herramienta terapéutica, de educación emocional o de integración psicosocial (Mousnier *et al.*, 2016; Zorzano Rojo, 2023; Noreña *et al.*, 2024).

El hecho de que *Dixit* cuente con numerosas expansiones aumenta, además, su jugabilidad, pues permite ofrecer a los alumnos cartas novedosas o la versión del juego que mejor se adapte a sus gustos e intereses

Por otra parte, Libellud, la editorial comercializadora de *Dixit*, ofrece de manera gratuita una aplicación con múltiples juegos basados en las ilustraciones de *Dixit*, a través de los que nuestro alumnado puede activar su creatividad e imaginación y desarrollar su competencia literaria mediante el uso de las TIC. De este modo, podría plantearse un uso autónomo de la aplicación (en casa), mientras que en el aula se empleará preferiblemente el juego de mesa para fomentar la socialización dentro del grupo.

5.2. STORYTAILORS

Storytailors, un juego de mesa creado por Wilfried y Marie Fort con ilustraciones originales de Eugene Smolencava e Inna Pechenkina, fue comercializado en su versión en inglés en 2019 por Lifestyle Boardgames y en 2020, en su traducción al castellano, por Mercurio.

Storytailors se presenta como un juego familiar, recomendado a partir de cuatro años, que da lugar a partidas de corta duración, de entre diez y treinta minutos. El objetivo de *Storytailors* es la elaboración de un cuento, si bien ofrece dos modos de juego: uno cooperativo orientado a aquellas partidas en las que juegan niños pequeños y otro competitivo, para jugadores a partir de diez años. A lo largo de cada partida los jugadores se esforzarán por construir una historia empleando diversas “cartas de historia” (que introducen elementos centrales o puntos de giro en la historia) y “cartas de personaje”. Si bien, en la modalidad cooperativa los jugadores simplemente elegirán las cartas con las que configurarán su historia por votación, en la modalidad competitiva se considerará ganador al jugador cuyas elecciones de cartas coincidan con las elegidas mayoritariamente por el resto de los jugadores; es decir, a aquel jugador que mejor adapte su historia al horizonte de expectativas del conjunto de participantes.

Storytailors ofrece indudables potencialidades didácticas pues contribuye a que los alumnos (sobre todo si el profesor lo explicita) sean

capaces de identificar los constituyentes de una narración, sobre todo en cuanto a elementos estructurales y tipos de personajes se refiere, y aprendan a combinarlos para crear sus propias historias.

A fin de aplicar *Storytailors* a una situación de aprendizaje para el desarrollo de la escritura creativa, puede proponerse al alumnado la redacción del relato obtenido a través de la combinación de las cartas del juego durante la partida o modificar por escrito toda o parte de la narración elaborada durante el juego. Paralelamente, resultaría interesante que, siguiendo el modelo del juego, los alumnos elaboraran sus propias cartas, lo que brindaría la oportunidad de crear nuevas combinaciones de juego y, por consiguiente, nuevas historias. Esta tarea aumentaría la rejugabilidad del juego, dado que este solo presenta diez cartas de historia, lo que puede hacer que, si lo empleamos en varias sesiones, las narraciones creadas por nuestros alumnos resulten similares. La elaboración de nuevas cartas por parte de los estudiantes se plantea además como una tarea de carácter interdisciplinar, pues las cartas de *Storytailors* combinan elementos literarios con ilustraciones.

Storytailors es un juego de mesa que estimula la imaginación, la creatividad y el aprendizaje colaborativo por parte del alumnado y sus cartas permiten crear situaciones de aprendizaje adaptables a diversas edades, cursos y niveles de competencia. No obstante, el estilo de sus ilustraciones, aunque atractivo, resulta quizá un tanto infantil, por lo que hace que el juego pueda resultar adecuado en Educación Primaria y 1º de ESO, pero no en cursos más avanzados.

5.3. Érase una vez

Érase una vez es un juego de mesa creado por Andrew Rilstone, James Wallis y Richard Lambert y publicado por Edge Editorial en 1993, si bien cuenta con tres expansiones más recientes de diversas temáticas (*Cuentos encantados*, 2013; *Cuentos de piratas*, 2013; y *Cuentos de caballeros*, 2014).

Érase una vez es un juego competitivo en el que cada uno de sus jugadores tiene como objetivo relatar hasta el final una historia coherente en la que aparezcan los personajes y objetos representados en las cartas

que le han tocado en suerte. Si, por error, menciona un personaje u objeto que aparece en una carta de otro jugador, pierde el turno y la oportunidad de ganar la partida.

Érase una vez posee mayor grado de complejidad que *Dixit* y *Storytailors*, pues el jugador debe crear una narración compleja sin contar apenas con pautas previas, basándose fundamentalmente en las características del protagonista y diversos elementos de la historia que ha recibido durante el reparto de cartas. Por ello parece adecuado para ser empleado como recurso didáctico en aulas de 3º y 4º de ESO o Bachillerato, siempre que el docente haga explícitas ciertas orientaciones que puedan facilitar la elaboración de relatos a partir de los elementos proporcionados por el juego, tales como algunas nociones acerca del “viaje del héroe” de Campbell o la teoría actancial de Greimas. A partir de la consolidación de estos conceptos narratológicos, los alumnos podrán integrar fácilmente los personajes y elementos proporcionados por las cartas del juego, de manera que las historias que elaboren durante las partidas posean mayor coherencia estructural y argumental. Resulta reseñable que las cartas de *Érase una vez*, esto es, los personajes y elementos que se facilitan a los jugadores para forjar sus historias, pertenecen en su mayor parte al acervo popular y folclórico, por lo que pueden servir como punto de partida para que nuestros alumnos se acerquen a la literatura tradicional, a la que, a menudo, el currículo no presta demasiada atención, o para que establezcan relaciones entre las narraciones populares de distintas culturas empleando, por ejemplo, las teorías sobre los cuentos folclóricos de Vladimir Propp.

Tal como ocurría en el caso de *Dixit* y *Storytailors*, *Érase una vez* propone que los jugadores elaboren sus relatos de manera oral, pero estas historias son susceptibles de servir como punto de partida para el desarrollo de una situación de aprendizaje en la que los alumnos desarrollen sus habilidades de escritura creativa. Por otra parte, *Érase una vez*, gracias a sus diversas expansiones, ofrece múltiples posibilidades de rejugabilidad, lo que lo convierte en un recurso didáctico atractivo para que el alumnado adolescente desarrolle su creatividad e imaginación y se sienta motivado hacia la realización de tareas de escritura creativa.

6. CONCLUSIÓN

La metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) permite a nuestros alumnos activar y adquirir conocimientos y habilidades en un contexto lúdico y motivador, lo que contribuye a que el aprendizaje que se desarrolle posea un carácter significativo. De este modo, juegos de mesa como *Dixit*, *Storytailors* y *Érase una vez* ayudan a desarrollar la competencia literaria y la creatividad y pueden resultar una herramienta didáctica valiosa para que nuestro alumnado mejore sus competencias específicas relacionadas con el ámbito de la escritura creativa. No obstante, el uso de los tres juegos analizados como recurso didáctico debe plantearse en el marco de una situación de aprendizaje rigurosamente diseñada por el docente, que permita contextualizar los aprendizajes narratológicos y hacer que estos cobren sentido en su aplicación a una tarea real y concreta (la planteada por el juego). En este sentido, Gonzalo Iglesia, Lozano Monterrubio y Prades Tena plantean la necesidad de que el ABJ no se centre únicamente en su vertiente lúdica, sino en que el juego sirva como punto de partida para motivar, configurar y consolidar el aprendizaje:

Es básico tener un objetivo pedagógico vinculado con la selección del juego o la modificación que se decida. A pesar de ser juegos sin un propósito inicial más allá del entretenimiento, convertirlos en una herramienta educativa obliga a reflexionar sobre por qué y para qué se van a utilizar, sin limitarse simplemente a jugar. Además, hay que tener en cuenta que el aprendizaje se produce durante la situación de enfrentarse al juego (y de jugarlo), a través de las conversaciones/discusiones que se producen durante el tiempo de juego, y a través de la evaluación y la reflexión sobre las opciones que el juego plantea. Pero también a través de las actividades que se puedan realizar anterior y posteriormente (Gonzalo Iglesia *et al.*, 2018, p. 40).

De este modo, para la correcta implementación de *Dixit*, *Storytailors* y *Érase una vez* en el aula es necesario acompañar las sesiones de juego de aclaraciones y explicaciones del docente sobre las fases y elementos que los escritores emplean para elaborar un relato, de manera que los materiales proporcionados por los juegos se transformen para el alumno en el andamiaje necesario para la elaboración creativa de una narración literaria.

7. REFERENCIAS

- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, 51-66.
- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28 (1), 5-19.
- Domínguez Alonso, J. et al. (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (2), 94-101.
- Domínguez Alonso, J. y Pino Juste, M. R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 349-358.
- Fernández Rodríguez, M. (2022). Los principios generales de la ludificación, el aprendizaje basado en juegos y los juegos serios. *Alea jacta est*, 4, 87-106.
- Gonzalo Iglesia, J. L., Lozano Monterrubio, N. y Prades Tena, J. (2018a). Evaluando el uso de juegos de mesa no educativos en las aulas: una propuesta de modelo. *Communication papers*, 14, 37-48.
- Gonzalo Iglesia, J. L., Lozano Monterrubio, N. y Prades Tena, J. (2018b). Noneducational board games in University Education. Perceptions of students experiencing Game-based Learning methodologies. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 45-56.
- Gonzálvez, M. T., Espada, J. P. y Tejeiro, R. (2017). El uso problemático de videojuegos está relacionado con problemas emocionales en adolescentes, *Adicciones*, 29 (3), 180-185.
- INEE (2019). PISA 2018. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional. DOI: [bit.ly/4gSQDOM](https://doi.org/10.1016/j.4gSQDOM)
- Juan Penalva, J., Samper Cerdán, M. y Acosta Tuñas, C. (2023). Los componentes narrativos y literarios en los juegos de mesa: aplicaciones didácticas de Fábulas de Peluche. En Scribà, C. C. y Sanz, J. (eds.). *Innovación en la docencia y en la investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Dykinson.
- Juan Penalva, J., Samper Cerdán, M. y Acosta Tuñas, C. (2024). Posibilidades didácticas de los juegos de mesa en el estudio de la narrativa y la literatura. En Chiner Sanz, E. y Sánchez-López, I. (coords.). *Nuevas tendencias interdisciplinares en educación y conocimiento*. Tirant lo Blanch, 315-329.

- Leñador, J. (2022). Hacia un aprendizaje activo en Historia del Arte Contemporáneo. En Porlán Ariza, R., Navarro Medina, E. y Villarejo Ramos, A. F. Ciclos de Mejora en Aula. Año 21: Experiencias de Innovación docente de la Universidad de Sevilla. Universidad de Sevilla, 309-328.
- Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña M. A. y Vistin Remachw, J. J. (2019) Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, en línea <https://bit.ly/4eeAxwt>
- Moreno-Acosta, J. y Zabala-Vargas, S. A. (2022). Efecto sobre la motivación y el rendimiento académico al aplicar aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de las redes definidas por software. Formación universitaria, 15 (4), 81-94. DOI: <https://bit.ly/4e8vUns>
- Mousnier, E., Knaff, L., y Es-Salmi, A. (2016). Les cartes Dixit comme support aux représentations métaphoriques: un média d'intervention systématiques sous mandat. Thérapie Familiale, 37 (4), 363–686.
- Noreña, D., Latorre, G. y Ezpeleta, D. (2024). El juego como terapia. Parte II: uso de juegos de mesa en neurología clínica. Kranion, 19, 58-65.
- Revuelta Moreno, S. (2020). Conectamos jugando: aprendizaje basado en juegos de mesa en la clase de ELE. Mosaico, 38, 131-145.
- Rodríguez Bueno, J. A. (2016). Aprendizaje basado en juegos. En Lavado Paradinas, P. J. y Lacambra Gambau, V. M. (coords.). IX Jornadas Nacionales de ludotecas, juegos y juguetes. Juegos y juguetes en la vida social. Comarca de la Sierra de Albarracín, 139-152.
- Sevilla Vallejo, S. (2012). Taller de escritura creativa de cuentos. Didáctica. Lengua y Literatura, 24, 489-516.
- Sotoca Orgaz, P., Herrador Varo, M., Hernández Gándara, A. y Arévalo Baeza, M. (2023). Un serious game para el desarrollo de las capacidades expresivas corporales y el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Retos, 48, 34-42.
- Zabala-Vargas, S.A., Ardila-Segovia, D.A., García-Mora, L.H. y Benito-Crosetti, B.L. (2020). Aprendizaje Basado en Juegos (GBL) aplicado a la Enseñanza de la Matemática en Educación Superior. Una Revisión Sistemática de Literatura, Formación Universitaria, 13 (1), 13-26.
- Zorzano Rojo, A. (2023). ¿Jugamos? Una propuesta de intervención lúdica para la educación socioemocional [TFG inédito]. Universidad de Valladolid. Disponible en <https://bit.ly/3XuNcpe>

HIPOTEXTOS FILOSÓFICOS Y MÉDICOS EN LA LITERATURA INFANTIL

ELENA CANO TURRIÓN
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La idea del doble destinatario de la literatura infantil, desde el punto de vista de obras que pueden ser disfrutadas igualmente por adultos y niños¹²⁰, nos lleva, inexcusablemente, a la necesidad de la aprobación primera, por parte de los adultos, de los libros que se ponen en las manos de los niños. Lógicamente, de esta manera, los autores de literatura infantil escriben para el lector infantil, pero no solo para él.

Así, la intertextualidad en la literatura infantil puede ser vista como un valor adicional. No obstante, el intertexto lector de los destinatarios a los que va dirigida la obra, los infantes, no será activado por falta de referencias, pero sí puede serlo el intertexto de los adultos que adquieren el libro.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este trabajo realizaremos un análisis intertextual que nos conducirá desde álbumes ilustrados pertenecientes a la literatura infantil hasta hipotextos filosóficos y médicos presentes en el génesis de estas obras.

El análisis supondrá, a su vez, una metodología cualitativa, en la que tratamos como obras centrales: *El oso que no estaba*, de Oren Lavie e ilustrada por Wolf Erlbruch; y *La vaca que confundió a su pájaro con un sombrero*, de Luciano Lozano.

¹²⁰ Cervera Borrás (s/f).

3. DISCUSIÓN

3.1. ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE LAS OBRAS

3.1.1. EL OSO QUE NO ESTABA, OREN LAVIE Y WOLF ERLBRUCH

En el caso de la obra *El oso que no estaba*, escrita por Oren Lavie, e ilustrada por Wolf Erlbruch, vamos a contemplar cómo un hipotexto filosófico se encuentra en los pilares de la construcción del argumento.

Por otra parte, posiblemente, este valioso libro no se hubiese publicado hoy en día, no, al menos, sin pasar por la guillotina de la censura, como podremos ver a raíz de la caracterización de determinados personajes que componen la historia. Nos referimos a la Lagartija Lánguida, que, a su vez, proviene de otro famoso hipotexto perteneciente a la literatura infantil, como veremos posteriormente.

En otro orden de ideas, algunos detalles hacen pensar en la edad a la que este libro está especialmente dedicado, niños y niñas de más de 5 años, como indica la editorial, Barbara Fiore; así, lo que para un adulto puede ser una sentencia filosófica, es, también, una referencia directa a la teoría de la mente infantil y sitúa algunos casos dentro de los fenómenos que acontecen alrededor de los 3-4 años.

Como la misma editorial señala, hay guiños a *Winnie de Pooh* y al *non-sense* de *Alicia en el país de las maravillas*, y, como ya indicado, no vamos a reparar en ellos.

Al respecto de los responsables del libro, Oren Lavie es un autor israelí que se define a sí mismo como “compositor, director y autor de libros divertidos para niños tristes”¹²¹. Fue muy conocida su carrera musical, en concreto por el álbum *The Opposite Side of the Sea* (2007), que lanzó con el single “Her morning elegance”, nominado a los Grammy por su video en *stop motion* como Mejor video musical corto (2009) y como Mejor video musical (2010). Su obra se compone de: *El libro de los silencios que realmente importan*, (2020, en hebreo), *El oso que no*

¹²¹ Instagram de Oren Lavie.

estaba (2015) y *Alexander von Biscuit y la búsqueda del abrazo perfecto* (2024).

Wolf Erlbruch no necesita presentación alguna, ilustrador, escritor y profesor de ilustración en la Universidad de Wuppertal; muy conocido e imitado y con un conocido poso filosófico y psicológico en sus obras. La muerte es tópico recurrente en sus obras, así en *El pato, la muerte y el tulipán* (2008), en la que el pato mantiene una amistad con la muerte. Su producción es muy numerosa y valorada.

Entrando ya en el libro que nos ocupa, la obra empieza cómicamente con un picor que se va convirtiendo en un oso. Este descubre que tiene un papel en el bolsillo que dice:

¿Eres yo? Pistas útiles que buscar:

1. Soy un oso muy amable.
2. Soy un oso feliz.
3. Y un oso muy guapo.

FIGURA 1. O. Lavie; W. Erlbruch. *El oso que no estaba*. Barbara Fiore, 2015



Fuente: Editorial Bárbara Fiore

El oso espera ser él, pero, en ese momento, no lo sabe. Se encuentra en un bosque, donde continúan los interrogantes, en concreto, se pregunta “si el bosque también crecería si él no miraba.”

George Berkeley, *Tratado sobre los principios del conocimiento humano* (1710)

Esto nos lleva directamente al Dilema de Berkeley, que fue expuesto de la siguiente forma: «¿Hace ruido un árbol al caer si nadie está allí para escucharlo?» o «Si un árbol cae en un bosque y nadie está cerca para oírlo, ¿hace algún sonido?». Este conocido experimento mental filosófico gira en torno a la observación y el conocimiento de la realidad.

Atribuida esta frase erróneamente al filósofo empirista George Berkeley, por su:

Tratado sobre los principios del conocimiento humano (1710), cuyo título completo es: *Tratado sobre los principios del conocimiento humano. Parte I. En la que se investigan las causas principales del error y de las dificultades en las ciencias, así como los fundamentos del escepticismo, del ateísmo y de la irreligión*¹²², denominado generalmente como *Tratado*.

Principalmente, Berkeley trata en esta obra de refutar las posiciones de John Locke acerca de la naturaleza de la percepción humana. Aunque, como todos los filósofos empiristas, tanto Locke como Berkeley coincidían en que existe un mundo externo, Berkeley trató de probar que el mundo externo también se compone únicamente de ideas y lo hizo sugiriendo que las ideas mentales que poseemos solo pueden asemejarse a otras ideas (no a sustancias materiales) y de este modo el mundo externo no consiste en una sustancia material, sino más bien en ideas. Este mundo recibe lógica y regularidad por alguna otra fuerza, que Berkeley concluyó que era Dios. Así propuso una reflexión que trataba el problema de la naturaleza de los objetos que no son percibidos.

La atribución de la frase se debe a sus palabras:

Pero me dice usted que no hay nada más fácil que imaginar, por ejemplo, árboles en un parque, o libros existiendo en el interior de un armario, sin que haya nadie que los perciba [...]. Así pues, esto no es objeción contra lo que nos proponemos demostrar; solo es prueba de que usted tiene el poder de imaginar o formar ideas en su mente, pero no prueba que usted pueda concebir como posible el que los objetos de su pensamiento puedan existir sin la mente [...]. Cuando tratamos de

¹²² Berkeley (1710).

concebir la existencia de cuerpos exteriores, lo más que concebimos es solo contemplar nuestras propias ideas¹²³.

Lo que supone que los objetos sensibles existen solo cuando son percibidos; los árboles, por tanto, están en el jardín solo mientras haya alguien para percibirlos.

Esta cuestión apareció en una revista en 1883¹²⁴, en una serie de preguntas y respuestas como entretenimiento:

Si un árbol fuera a caer en una isla en donde no hubiera ningún ser humano ¿haría algún sonido? No. El sonido es la sensación percibida en el oído cuando el aire u otro medio está en movimiento.

Y, de nuevo, en 1884¹²⁵, reformulada y eliminando el lado filosófico:

Si un árbol fuera a caer en una isla deshabitada, ¿haría algún sonido? El sonido es vibración, transmitido a nuestros sentidos a través del mecanismo del oído, y reconocido como sonido sólo en los centros de nuestros nervios. El caer del árbol o cualquier otro disturbio producirá una vibración en el aire. Si allí no hay un oído para oírlo, no habrá ningún sonido

Estas preguntas determinaron la conexión con la obra de Berkeley y el origen del dilema¹²⁶.

Esto nos lleva a la posibilidad de si puede algo existir sin ser percibido. El tema filosófico más inmediato es la existencia del árbol (y el sonido que produce el mismo si cae) fuera de la percepción humana. Si nadie está alrededor para ver, oír, tocar u oler el árbol, ¿cómo podemos decir que existe?

Berkeley desarrolló el *idealismo subjetivo*, teoría metafísica definida como “existir es ser percibido”. La metafísica, actualmente, se divide entre la teoría de la sustancia, que esgrime que una sustancia es

¹²³ Berkeley (1992 [1710], p. 68).

¹²⁴ *The Chautauquan*, 3, junio de 1883.

¹²⁵ *Scientific American*, 51 (14), 4 octubre de 1884, p. 218.

¹²⁶ Dejamos aparte la obvia vinculación de esta cuestión con la famosa hipótesis de mecánica cuántica del gato de Schrödinger, donde la vida o la muerte de un gato, en una cámara de acero cerrada y dependiente del estado de un átomo radiactivo (descompuesto y emitiendo radiación o no), era imposible de verificar, lo que implicaba que el gato permanecía vivo y muerto hasta que se observa el estado.

diferente de sus propiedades, frente a la teoría de fardo, para la cual un objeto es meramente su dato de sentido. El sonido es un ruido audible, en cuyo caso el árbol producirá un sonido, incluso si nadie lo oye.

Berkeley comienza el tratado definiendo la existencia como el estado de ser percibido por un percipiente. Las mentes humanas conocen ideas, no objetos. Las tres clases de ideas son las de sensación, pensamiento e imaginación.

Las ideas las conoce y percibe un percipiente cognoscente:

Este ser perceptivo y activo es lo que llamo *mente, espíritu, alma* o *yo*. Mediante estas palabras no designo ninguna de mis ideas, sino una cosa enteramente separada y distinta de ellas, en las que ellas existen o, lo que es lo mismo, por la que ellas son percibidas; pues la existencia de una idea consiste en ser percibida¹²⁷.

Los objetos externos son cosas que se perciben a través de nuestros sentidos. Solo percibimos nuestras propias sensaciones o ideas que no pueden existir si no se perciben, por lo que es imposible separar el ser de una cosa sensible de su existencia como percepción de un perceptor.

Y aquí tenemos a nuestro oso esperando ser percibido por alguien, buscando pruebas de sus propiedades: amable, guapo y feliz, ante la imposibilidad de definir su propia sustancia, y para ello se refuta en la información que le proporcionan los personajes que va encontrando.

En el primer encuentro, con la Vaca Valerosa y la Lagartija Lánguیدا, es percibido, conocido, o reconocido como un oso muy amable, primera pista para dilucidar si era él mismo¹²⁸.

En este punto, es necesario contemplar la *Theory of Mind (ToM)* y del desarrollo infantil. En el ámbito familiar, el niño tiene una identidad definida y autodefinida, cualidades físicas que le diferencian de los adultos, etc.; no obstante, al entrar en el ámbito escolar se encuentra

¹²⁷ Berkeley (1992 [1710], p.56).

¹²⁸ El personaje de la Lagartija Lánguیدا se muestra fumando, en clara referencia a la oruga de *Alicia en el país de las maravillas*. Sin embargo, que un personaje de un álbum ilustrado infantil aparezca fumando no parece que hubiese pasado el actual filtro de la censura.

con muchos niños igual que él, ¿Qué le diferencia a él? Generalmente, no serán cualidades físicas, sino psicológicas.

Al tratarse con sus iguales se compara con ellos y va estableciendo su propia identidad, como hace este oso, autodefiniéndose por oposición a otros habitantes del bosque y siendo percibido y definido por ellos.

El siguiente encuentro es con el Pingüino Pintoresco, con el que entabla una discusión acerca de que en qué pueden pensar. El oso acaba de ser definido como amable y va a encontrar un personaje que no lo es, lo que le hará, a su vez, ratificar su condición de oso amable.

El concepto de la Nada y el Todo y que aquella forme parte de este plantean un problema, ya que los niños, en la etapa preoperacional, otorgan al lenguaje una función designativa, no pueden concebir la Nada, la ausencia de algo ya supondría el pensamiento abstracto, y están a punto de entrar en la etapa de las operaciones concretas (de los 6-7 años a los 12) en la que aún necesitan situaciones concretas.

Asimismo, el encuentro con el Pingüino Pintoresco nos lleva también a la noción de número, que solo existe en la mente. Según Berkeley, una misma cosa se describe con diferentes números según el punto de vista de la mente¹²⁹.

Frente a este concepto encontramos las leyes naturales:

las ideas del sentido son más fuertes, vivaces y distintas que las de la imaginación; tienen, asimismo, una firmeza, orden y coherencia, y no son suscitadas arbitrariamente, como a menudo lo son las que son efecto de las voluntades humanas, sino que siguen una secuencia o serie regular [...]. Ahora bien, el conjunto de reglas o métodos establecidos según los cuales la mente de que dependemos suscita en nosotros las ideas del sentido, son llamadas *leyes de la naturaleza*¹³⁰.

¹²⁹ "Que el número es enteramente una creación de la mente aun en el caso de que concedamos que las otras cualidades existen fuera de ella, es algo que resultará evidente a cualquiera que considere que una misma cosa recibe una diferente denominación numérica, según la mente la vea con respecto a unidades distintas [...] El número es algo tan visiblemente relativo y tan dependiente del entendimiento de los hombres, que resulta difícil pensar que alguien se atrevería a concederle una existencia fuera de la mente", (Berkeley (1992 [1710], pp. 61-62).

¹³⁰ Berkeley (1992 [1710], p. 72).

Según Berkeley, las conexiones necesarias no las descubrimos nosotros, sino que observamos leyes naturales establecidas y las empleamos.

En este caso, el oso se encuentra en la fase preoperacional, no sabe contar aún, entiende el mundo por medio de imágenes concretas, como las flores, así está oliendo las flores o “contando”¹³¹ flores bonitas, en contraposición con el pensamiento matemático del Pingüino Pintoresco, que evidencia la etapa de las operaciones formales (desde los 12 años hasta la vida adulta).

El siguiente encuentro será con la Tortuga Taxi¹³², donde sigue introduciendo conceptos abstractos de organización de la realidad¹³³: “Érase una vez, un poco más tarde, sobre érase una vez y cuarto más o menos”, donde mezcla la típica fórmula de comienzo de los cuentos infantiles con la imposibilidad de concretar el tiempo; o “primero”, “último”, “delante”, “detrás”, conceptos espaciales que introducirá por medio de la clave del humor: “todo el mundo va hoy en día hacia delante”.

Todos estos conceptos están relacionados con la Teoría de la mente, etapa fundamental y necesaria para el desarrollo de las capacidades sociales en los primeros años de los niños, definida como la capacidad de un individuo de atribuir estados mentales (el pensamiento, las creencias, sentimientos, deseos...) a otras personas o a sí mismo, es decir, el hecho de que existe un punto de vista diferente al de uno mismo, y, en virtud a esto, ser capaz de realizar inferencias mentalistas; lo que

¹³¹ La manera de contar del oso consiste en:

«Una flor...

dos flores...,

flores rojas...,

flores azules...,

flores altas...,

y..., ¡flores bonitas!

—Hay exactamente flores bonitas alrededor del árbol»

¹³² Obviamente, por evidente, la atención al desarrollo de la conciencia fonológica en las rimas internas y aliteraciones de los nombres de los personajes: Vaca Valerosa, Lagartija Lánguida, Pingüino Pintoresco o Tortuga Taxi.

¹³³ Berkeley, doctrina de las ideas abstractas (1992 [1710], p. 148).

constituye una etapa fundamental y necesaria para el desarrollo de las capacidades sociales¹³⁴.

Más exactamente, la *ToM* (*Theory of Mind*)

es una capacidad mentalista, es decir, que brinda la posibilidad de percibir estados mentales en otros seres y reconocer los estados mentales propios como distintos a los de aquellos (diferenciación subjetiva), diferenciar unos estados mentales particulares de otros (con un contenido potencialmente distinto), además de atribuir estados mentales (a sujetos distintos y a uno mismo en momentos diferentes), utilizando los estados atribuidos para explicar y predecir la conducta de carácter predictivo u organizativo personal, al sustentar objetivos comportamentales propios¹³⁵.

Se puede dividir en:

- Nivel 0: describir la situación observada sin preocuparse de los estados mentales de los demás sobre esta situación.
- Nivel 1: razonar sobre los estados mentales de la otra persona en una situación concreta. Es decir, razonar a partir de lo que la otra persona piensa en esta situación.
- Nivel 2: capacidad de juzgar los estados mentales de una persona según los estados mentales de otra persona. Este segundo nivel es alcanzado por el niño neurotípico hacia la edad de 6-7 años.

La Teoría de la Mente les permite a los niños adquirir nuevas formas de razonamiento y avanzar en su desarrollo cognitivo. Uno de los pasos más importantes es la habilidad para usar la metarrepresentación, mecanismo cognitivo cuya función principal se centra en la capacidad que tienen los sujetos “normales” de pensar o de imaginar el estado mental de otro individuo y se desarrolla durante la infancia bajo ciertas condiciones de interacción social, como las que ha experimentado el oso en su paseo por el bosque, quien podemos deducir que se encuentra en el nivel 1.

Piaget, sobre la teoría de la mente, creía que los niños construyen una comprensión del mundo que los rodea experimentando discrepancias

¹³⁴ Esteban *et al.* (2008, p. 2).

¹³⁵ Zegarra-Valdivia, J.; Chino Vilca, B. (2017, p.190).

entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno y, luego, ajustan sus ideas en consecuencia, lo cual sucede aproximadamente a partir de los 6 años, cuando abandonan el egocentrismo. No obstante, Wimmer y Perner (1983)¹³⁶ anticiparon esta fase, con rudimentos de comprensión de los demás, alrededor de los 4 años de edad. Y, tras ellos, otros autores, como Leslie (1987), define un módulo de la teoría de la mente

que hace posible que el niño separe información simbólica de la real [...] pero solo madura en el segundo año de vida. Momento en el cual el niño comienza a desarrollar la capacidad de crear “ficciones”. Estas invenciones del niño irán evolucionando gradualmente hasta convertirse en su capacidad mentalista y, finalmente, en una teoría de la mente completamente elaborada, lo cual es un avance evolutivo de gran significación y de enorme importancia para todas las funciones mentales superiores¹³⁷.

Finalmente, el oso llega a una casa que entiende que es la suya y se reconoce al mirarse al espejo, como el oso, amable, feliz y muy guapo, pistas necesarias para saber que era él mismo.

Así pues, en este viaje por el bosque, el oso se ha enfrentado a una de las grandes cuestiones filosóficas sobre la existencia basada en la percepción; la oposición entre las leyes naturales y los conceptos abstractos; la autodefinition, que realiza tanto en virtud a cómo es percibido por el resto de personajes, como por la oposición que va realizando respecto a los animales con los que se encuentra en el bosque; para acabar teniendo un conocimiento metacognitivo complejo de su propia mente, conociéndose a sí mismo, cual sentencia del oráculo de Delfos, frente al espejo de su casa; y todo ello, bajo la sencillez de un álbum ilustrado para el público infantil.

Aunque de mucho menor calado, *El oso que no estaba* mantiene una relación intertextual con otras obras infantiles, como es el caso de *¡Qué bonito es Panamá!* o *El oso que no lo era*.

¹³⁶ Citados por Esteban *et al.* (2008, p. 2).

¹³⁷ Leslie, A. M. (1987). Citado en Esteban *et al.* (2008, p. 32).

¡Qué bonito es Panamá! Janosch

FIGURA 2. Janosch ¡Qué bonito es Panamá! Kalandraka, 2013



Fuente: Editorial Kalandraka

¡Qué bonito es Panamá! (1979) es un cuento de infantil del escritor alemán Janosch (pseudónimo de Horst Ecker) que narra las aventuras de un Oso y un Tigre que vivían en un campo en la orilla de un río. Panamá es el particular *locus amoenus* de Tigre y Oso; su viaje en busca de ese lugar idílico es un viaje de autoconocimiento que relaciona la madurez personal, la aventura cotidiana y el descubrimiento de nuevas emociones y lo coloca en la perspectiva de *El oso que no estaba*, en la línea, *mutatis mutandis*, del *bildungsroman*, ya que exponen un argumento narrativo que, con el motivo del viaje, supondrá un desarrollo del crecimiento psicológico o social del personaje¹³⁸.

¹³⁸ López Gallego (2013, pp. 62-75).

El oso que no lo era, Tashling

FIGURA 3. F. Tashling. *El oso que no lo era*. Alfaguara, 2002



Fuente: Amazon.es

El oso que no lo era es un cuento infantil sobre la búsqueda de la identidad y la importancia de lo que los demás ven en ti, escrito por Frank Tashling y publicado en 1967, y la posible base estructural de *El oso que no estaba*.

Comienza la narración: “Había una vez un oso que estaba parado en medio de un gran bosque”, la similitud con el comienzo de *El oso que no estaba* es innegable, si bien, el argumento transcurrirá por otros caminos. El oso buscó una cueva e hibernó hasta la llegada de la primavera. No obstante, mientras el oso duerme, se construye una fábrica justo encima de la cueva, y cuando despierta es confundido por el capataz de los obreros con “un hombre, tonto, sin afeitarse y con un abrigo de pieles” —frase que se le repite en múltiples ocasiones durante todo el cuento—, que está evadiendo su trabajo; ante su negativa a trabajar por no ser un hombre, le llevan frente al gerente de la empresa, el vicepresidente tercero de la fábrica, el vicepresidente segundo, luego frente al primero, y, de allí, al zoológico, donde los mismos osos le repiten que es un hombre. La misma situación se repite en el circo, y, finalmente, acaba trabajando en la fábrica hasta que esta cierra y se queda solo, y, de esta manera, al final, el oso comprende que sí es un oso, busca una cueva y se duerme “ya aunque todos habían dicho que no era un oso no se lo había creído del todo”.

Bajo dos títulos muy similares se esconden dos caras de la misma moneda. El oso de Oren Lavie busca ser percibido para autodefinirse, lo que encuentra en el resto de personajes del bosque, acabando por ser definido como un oso amable, guapo y feliz y reconociéndose frente al espejo. Sin embargo, el oso de Frank Tashling es confundido por la percepción de los demás, lo que le hace llevar una vida que no le es propia hasta el final del cuento, cuando, ante la perspectiva de morir congelado o ser un oso e hibernar, por fin, vuelve a su auténtico ser, un oso.

Como podemos ver, en ambas obras subyace el cómo se es percibido por los demás, aunque *El oso que no lo era* también manifiesta una crítica a la sociedad y a la cultura corporativa, que se muestra en los personajes del capataz, el gerente, los sucesivos vicepresidentes y el presidente.

Finalmente, Lavie, al igual que juega con la percepción del oso de Tashling para oponerle una versión más benigna, lo hace también con los conceptos de tiempo, sobre las expresiones de Tashling (“Érase una vez —para ser precisos, un martes—” [1]; “Poco tiempo después— para ser más precisos un miércoles [...]”, [5]), para llevar su narración al terreno de la indeterminación propia de un niño: “Érase una vez, un poco más

tarde, sobre érase una vez y cuarto más o menos”, donde, como decíamos, mezcla la típica fórmula de comienzo de los cuentos infantiles con la imposibilidad de concretar el tiempo.

3.1.2. LA VACA QUE CONFUNDIÓ A SU PÁJARO CON UN SOMBRERO.

LUCIANO LOZANO

FIGURA 4. Luciano Lozano. *La vaca que confundió a su pájaro con un sombrero*. Tres Tigres tristes, 2023 (portada).



Fuente: Editorial Tres Tigres Tristes

Continuando con la línea de las complejas relaciones intertextuales que acabamos de contemplar en *El oso que no era*, el álbum ilustrado infantil *La vaca que confundió a su pájaro con un sombrero* (premio Fundación Cuatro Gatos 2024), escrito e ilustrado por Luciano Lozano, narra la historia de Vaca, a quien “le encantan las palabras, por eso las colecciona y las ordena en una habitación especial. Una mañana, debido a un suceso inesperado, su habitual paseo se convertirá en una experiencia totalmente nueva y diferente”, con estas palabras nos presenta la editorial este álbum ilustrado, recomendada para niños de a partir de 6 años¹³⁹.

Por otra parte, Vaca organiza las palabras por campos semánticos en la habitación de las palabras “para recordarlas más fácilmente”, ej.: “arcoíris” al lado de “lluvia”, o “playa” junto a “verano”.

Su autor, Luciano Lozano, cuenta con una larga e interesante trayectoria en la ilustración infantil, así *La escuela de Haru*, Flavia Company, Petit Fragmenta Ed (2017); *Inventoras y sus inventos*, de Aitziber López, Framboyant (2018); *El gato con botas*, de Charles Perrault, Flamboyant (2020); *Hansel y Gretel*, de Jacob y Wilhelm Grimm, Flamboyant (2020); *Jean-Michel Basquiat*, María Isabel Sánchez Vergara, Editorial Alba (2020); *Tiempo de haikus*, J.N Santaaulália, Aikara Books (2022); o *El calcetín perdido, una historia llena de vecinos*, Planeta, 2023; son algunas de sus obras. A su vez, ejerce la ilustración y la escritura en obras como *Diana Dances*, Tres Tigres Tristes (2019); *Tancho*, Akiara Books (2021); *Bea y el ballet*, Tres Tigres Tristes (2021); *La casa de la noche*, Tres Tigres Tristes (2022); *Un niño en la playa*, Akiara Books (2023) o el álbum ilustrado que en estos momentos nos ocupa.

Lo que, en principio, puede parecer una historia para el público infantil, y, de hecho, lo es, lleva intrínsecas algunas referencias intertextuales poco comunes para el público infantil, veamos.

El título es una alusión directa al famoso libro del neurólogo Oliver Sacks *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* (1985). Dicha obra describe veinticuatro casos clínicos de sus pacientes divididos en cuatro secciones: “Pérdidas” (déficits), “Excesos”

¹³⁹ Editorial Tres Tigres Tristes.

(compensaciones), “Arrebatos” (percepciones alteradas y cualidades extraordinarias) y “El mundo de lo simple” (discapacidades intelectuales), casos todos especialmente llamativos, como neuropatías sensoriales, agnosia visual, prosopagnosia, etc.

Oliver Sacks recibió en 2001 el premio Lewis Thomas para Escritos sobre Ciencia, y ningún científico de las últimas décadas alcanzó un nivel literario y comunicativo como él a la hora de acercar las enfermedades cerebrales al gran público.

El título de la obra tuvo trascendencia en el mundo cultural, así el álbum del grupo escocés Travis, *The Man Who* (1999), lleva el nombre de este libro, al igual que una ópera de Christopher Rawlence basada en el libro y con música de Michael Nyman (1986).

La vaca que confundió a su pájaro con un sombrero alude en el título, en concreto, al primer caso de la obra de Sacks (“El hombre que confundió a su mujer con un sombrero”), que narra la historia de un paciente que sufre agnosia visual y prosopagnosia.

La agnosia visual se define como

la incapacidad para reconocer un estímulo a pesar de existir una adecuada sensación del mismo. [...] es, entonces, la pérdida de la capacidad de transformar las sensaciones simples en percepciones propiamente dichas, por lo que el individuo (a pesar de ver, oír o sentir) no puede reconocer los estímulos visuales, auditivos o táctiles. [...] supone una integridad sensorial primaria (al menos parcial) y la ausencia de deterioro intelectual global¹⁴⁰.

La prosopagnosia consiste en la dificultad para reconocer caras, también llamada ceguera facial, los pacientes son conscientes de que están percibiendo un rostro, pero no son capaces de identificarlo, a pesar de que se trate de una persona familiar¹⁴¹.

En nuestra historia, la agnosia visual y la prosopagnosia de Vaca le lleva a colocarse a Pájaro como sombrero debido a la confusión entre

¹⁴⁰ Ardila (2008, p. 131).

¹⁴¹ González Ablanado *et al.* (2013, pp. 53-59).

los conceptos y las palabras que ha provocado Perro, es decir, su gato, esa mañana.

El accidente desencadenado por Perro origina que las palabras no se encuentren en su lugar habitual, causando que Vaca las utilice para otros elementos. El que Vaca conserve el significado de los conceptos y su uso puede hacer alusión a una afasia relativa a la expresión del lenguaje, pero, como veíamos, el título apunta directamente a la agnosia visual del paciente del doctor Sacks al no reconocer los objetos como tales, conservando el significado, pero no siendo capaz de reconocerlo en los objetos. Así ambos personajes confunden a su mujer y su pájaro, respectivamente, con un sombrero.

Y es que, las agnosias visuales pueden asociarse con afasia, ya que

En caso de anomia semántica, es frecuente la existencia de trastornos agnósicos leves o moderados. La anomia semántica implica dificultades en la revisualización (representación para sí) de los objetos¹⁴².

Y llegamos al uso de “nube” para decir “paraguas”, que hace referencia a una posible parafasia verbal semántica (“transformación afásica en la cual las palabras sustituyente y sustituida guardan una relación semántica”)¹⁴³, en la que el paciente, en algunos casos, tiende a utilizar una palabra de un mismo campo semántico cuando no encuentra la palabra adecuada, al igual que en el caso de “cometas” por “flores”, quizá usada por una asociación por los colores.

Vaca ha perdido realmente la conexión del significante con el significado a costa del accidente de Perro, conservando, como decíamos, el significado y su uso, pero aplicados a diferentes objetos en virtud de la agnosia.

Más alejado del hipotexto principal, la sustitución accidental de las palabras por parte de Vaca podría ser susceptible de conectarse con el sentido lógico de las palabras en sí mismas y con la arbitrariedad de la

¹⁴² Ardila (2008, p. 131).

¹⁴³ Ardila (2008, p. 113).

lengua¹⁴⁴, antiguo objeto de discusión en *El Crátilo* de Platón, cuyo tema principal es la relación entre las palabras y su significado¹⁴⁵.

La edad para la que está indicada *La vaca* [...] —alrededor de los 6 años— es en la que los niños comienzan a desarrollar la conciencia metalingüística, que se conectará con sus habilidades para el aprendizaje lector¹⁴⁶, conocimientos reflexivos de la lengua que se complejizan entre los 5 y 7 años

desde algunos juicios sobre el lenguaje de forma automática sin que puedan explicar sus respuestas, pasando por una conciencia rudimentaria del lenguaje hasta demostrar una verdadera reflexión del mismo, cuando explican reglas lingüísticas de forma simple¹⁴⁷.

Todas estas cuestiones hacen de este álbum una obra especialmente interesante no solo desde el punto de vista literario e intertextual —por el hipotexto médico al que apunta ya desde el título y el tratamiento que se hace de él— sino también desde el educativo, por su posible uso de cara al desarrollo de la conciencia metalingüística de los niños.

4. RESULTADOS

Tras detectar relaciones intertextuales con hipotextos muy poco habituales en la literatura infantil, en este estudio se han contrastado las obras centrales con tratados filosóficos sobre la existencia basada en la percepción; literatura médica acerca de trastornos también relacionados con la percepción de la realidad y determinadas alteraciones del lenguaje; teorías de desarrollo cognitivo; diálogos lingüísticos, etc., para,

¹⁴⁴ Sin ánimos de reparar en estos momentos en la relativización del principio saussureano, sí creemos que se hace necesario revisar la noción de arbitrariedad desde la actual psicolingüística y la psicología del lenguaje, como apunta Fernando G. Rodríguez (2023, p. 95).

¹⁴⁵ Este tema se divide en dos posturas: la conexión natural (concepción presocrática), la palabra contiene sonidos que expresan la esencia de lo nombrado (hay letras idóneas para cosas blandas, otras para cosas líquidas, etc.) defendida por Crátilo; y la convención, la relación entre el nombre y lo nombrado viene dada por la costumbre y la convención, los nombres no expresan la esencia de las cosas, pueden ser reemplazados por otros si se acuerda, sostenida por Hermógenes.

¹⁴⁶ Fernández Cabezas *et al.* (2015, pp. 105-116).

¹⁴⁷ Neira *et al.* (2006, pp. 49-59).

finalmente, comprobar cómo en algo, aparentemente, tan sencillo como un álbum ilustrado destinado a niños de alrededor de 6-7 años, se imbrican conceptos de gran calado.

5. CONCLUSIONES

Tanto *El oso que no estaba* como *La vaca que confundió a su pájaro con un sombrero* son fantásticos álbumes ilustrados muy recomendables desde el punto de vista literario y tremendamente interesantes desde el prisma de la intertextualidad.

Ambas obras se encuentran dedicadas a niños en la etapa preoperacional, en vías de entrar a la de las operaciones concretas, momento especialmente propicio para tratar cuestiones como los conceptos abstractos, la indeterminación del tiempo o la habilidad para usar la metarrepresentación o autodefinición, que tendrá un papel central en la obra de Lavie; al tiempo que el desarrollo de la conciencia metalingüística será muy oportuno en la obra de Lozano, pudiendo ser abordados dichos temas en el tratamiento en la educación y ayudar a transitar por determinadas etapas del desarrollo evolutivo de los lectores infantiles de manera lúdica.

Todas estas cuestiones hacen de estos dos álbumes ilustrados dos magníficas obras desde el punto de vista de la didáctica de la literatura, pero también de la didáctica de la lengua, multiplicando sus posibilidades como herramientas educativas.

En cualquier caso, podemos concluir que “cada texto es una caja de resonancia del espacio y del tiempo en el que surge y también de los principios estéticos que se generan en el mundo como respuesta a los nuevos contenidos científicos, ideológicos, y culturales reinantes”¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Reyzabal, V.; Silva, P. H (2006).

6. REFERENCIAS

- Ardila Ardila, A. (2008). Neuropsicología del lenguaje. Tirapu-Ustárroz, J.; Ríos-Lago, M.; Maestú Unturbe, F. (2008). *Manual de neuropsicología*. Viguera Editores, 111-134.
- Berkeley, G. (1992). *Tratado sobre los principios del conocimiento humano* [1710]. Traducción, prólogo y notas de Carlos Mellizo. Alianza.
- Durañona, M. A.; García Carrero, E.; Hilaire, E.; Salles, N. A.; Vallini, A. M. (2006). *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico*. Consejería de Educación.
- Esteban, M.; Sidera, F.; Serrano, J. (2008). Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en la edad preescolar: algunas consideraciones teóricas y educativas. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 4, 1-23. Recuperado 10/05/24 de <https://n9.cl/mqjsw>
- Fernández Cabezas, M.; Ruiz Gallego, M.^a C.; Romero Mariscal, M.^a E. (2015). Desarrollo de la consciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental. *Investigación en la escuela*, 87, 105-116. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i87.08>
- González Ablanedo, M. R.; Curto Prada, M. I.; Gómez Gómez, M. L. (2013). Prosopagnosia, la discapacidad para reconocer una cara conocida. *Revista Científica Sociedad Española de Enfermería Neurológica*, 38(1): 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.sedene.2013.10.002>
- Lavie, O. <https://www.instagram.com/orenlavieforsure/?hl=es>
- Lavie, O.; Erlbruch, W. (2015). *El oso que no estaba*. Barbara Fiore.
- López Gallego, M. (2013). El Bildungsroman. Historias para crecer. *Tejuelo*, 18, 62-75. Recuperado 10/05/24 de <https://n9.cl/dklyka>
- Lorenzo, L. (2023). *La vaca que confundió a su pájaro con un sombrero*. Tres Tigres Tristes.
- Neira, L. I.; Jiménez, D. P.; Flores Romero, R. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños y niñas de 5 a 7 años. *Fonoaudiología Iberoamericana*, 49-59 Recuperado 10/05/24 de <https://n9.cl/46vao>
- Platón (1988). *Crátilo*. Introducción, versión y notas de U. Schmidt Osmanczik. Universidad Autónoma de México.
- Reyzabal, V.; Silva, P. H (2006). Hacia un lector intercultural e interdisciplinar. En Durañona, M. A.; García Carrero, E.; Hilaire, E.; Salles, N. A. & Vallini, A. M (2006). *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico*. Consejería de Educación, 35-54. Recuperado 10/05/24 de <https://n9.cl/amwsy>

- Rodríguez, F. G. (2023). El principio de arbitrariedad y la motivación sinestésica de la lengua. *Lenguaje*, 51(1), 92-115.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.12158>
- Sack, O. (2002). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* [1985]. Traducción de J. M. Álvarez Flórez. Anagrama.
- Tashling, F. (2009). *El oso que no lo era* [1946]. México: Alfaguara.
- Uribe Ortiz, D. S.; Gómez Botero, M.; Arango Tobón, O. E. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1, 1, 28-37. Recuperado 18/05/24 de <https://n9.cl/2c60ig>
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Zegarra-Valdivia, J.; Chino Vilca, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80 (3), 189-199.
<http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>.

“CARTA A LÁZARO DE TORMES”: *FANFIC* Y ESCRITURA COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La competencia literaria está constituida por un complejo entramado de saberes y habilidades que nuestro alumnado debe desarrollar a lo largo de todo su periodo formativo para, en la edad adulta, ser capaz de disfrutar de todo tipo de textos literarios, poseer un hábito lector consolidado y concebir la literatura como fuente de enriquecimiento cultural, social y personal. Encontrar en la literatura un medio de expresión artística de la propia individualidad, esto es, desarrollar ciertas competencias de escritura creativa constituye el último escalafón en la adquisición de la competencia literaria, pues supone el abandono por parte del alumno del rol de receptor para constituirse en creador literario. Para ello se requiere que el discente haya llevado a cabo un aprendizaje suficientemente significativo del conjunto de saberes y habilidades que constituyen la competencia literaria, el cual permita movilizarlos y aplicarlos a una situación de comunicación literaria concreta y real, en la que la palabra sirva como medio de expresión artística, individual y social. En palabras de Alonso Blázquez:

Escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público (2001, p. 51).

Pese a su relevancia en el proceso de desarrollo de la competencia literaria, la escritura creativa se encuentra bastante desatendida en los *currícula* de Lengua Castellana y Literatura. Esta falta de tradición en la práctica de la escritura creativa en el aula se explica, en parte, por la falta de formación del profesorado que, con frecuencia, no sabe cómo plantear tareas de escritura suficientemente estructuradas y pautadas, capaces de guiar al alumnado en el proceso de aprendizaje de la escritura literaria y de hacer explícitos los procesos creativos que llevan a cabo los escritores en la redacción de sus obras.

En consecuencia, a menudo las tareas de escritura creativa que se proponen en los libros de texto y en las aulas son excesivamente amplias, complejas e inespecíficas (por ejemplo, “escribir un cuento”), lo que hace que resulten muy difíciles de abordar para gran parte del alumnado. Ello hace que muchos adolescentes se sientan desmotivados y experimenten sensaciones de frustración, incapacidad y falta de autoestima académica cuando sus profesores les piden que escriban creativamente. Esta falta de motivación afecta directamente al rendimiento de nuestros alumnos en las tareas de escritura, pues, tal como exponen De Caso-Fuertes y García-Sánchez,

el proceso de composición de textos es un proceso de solución de problemas muy complejo (...) [por lo que] los alumnos necesitan desarrollar fuertes creencias motivacionales sobre la relevancia y la importancia de la escritura (...), saber enfrentarse con las complejidades y frustraciones que la tarea en sí conlleva, (...) [y] aprender a ser persistentes y flexibles, puesto que es una actividad que requiere un control constante del progreso hacia las metas (2006, p. 481).

Con el objetivo de incrementar la motivación intrínseca de nuestro alumnado hacia las tareas escolares de escritura creativa, hemos indagado sobre las distintas formas de escritura que muchos adolescentes practican en su tiempo de ocio. Sorprendentemente, la escritura creativa de textos literarios es una actividad bastante popular entre nuestros alumnos (Aytan, 2017; Bal, 2018; Sáez, 2021), aunque esta se desarrolla habitualmente en entornos virtuales, en plataformas digitales de escritura y lectura como *Wattpad* en las que la socialización constituye una parte esencial del proceso de comunicación literaria.

La plataforma de lectura y escritura más popular entre nuestros alumnos es *Wattpad*. Fundada en 2006 por los canadienses Allen Lau e Yvan Luen, es una aplicación web gratuita de intercambio literario entre creadores y lectores que está modificando los hábitos de lectura de la llamada “Generación Z”. Tal como plantean Falguera-García y Selfa-Sastre,

es evidente que la manera de difundir el mensaje, incluso la naturaleza misma del mensaje, cambia radicalmente con la eclosión de la literatura en red a principios del siglo XXI. La forma, el canal, el código y el formato de la literatura hecha a través de las redes sociales varían sustancialmente respecto a las formas tradicionales de literatura. Se modifica la propia naturaleza del texto literario y su relación con el lector a través de las mencionadas redes (2021).

Así, los miembros de *Wattpad* pueden acceder gratuitamente a los textos colgados por otros usuarios de la aplicación e interactuar con los autores y otros lectores a propósito de los mismos. Pese a la falta de calidad de muchos textos y sus abundantes errores estilísticos y ortotipográficos (Gálvez Chirón, 2022, p. 28), *Wattpad* aglutina a una joven comunidad lectora *on-line* con más de cinco millones de miembros en nuestro país y de cien millones en todo el mundo. La mayoría de los usuarios no supera los 30 años y hay “un amplio predominio de adolescentes mujeres (...) que leen y escriben literatura en la aplicación a través de sus teléfonos móviles y que tejen vínculos afectivos en torno a estas prácticas” (Sáez, 2021).

A través de *Wattpad* los jóvenes escritores comparten sus creaciones literarias con sus iguales en un intercambio dialógico asíncrono que genera procesos de cocreación, pues los roles de escritor y lector no resultan tan rígidos como en la comunicación literaria tradicional y son habituales las sugerencias y correcciones por parte de los lectores, así como la modificación del texto que el escritor ofrece a fin de adaptarlo a las preferencias de sus lectores. Frente a los procesos de lectura de los adultos, en los que el lector tiene acceso a la obra completa desde el principio, en *Wattpad* los textos se publican por entregas de extensión relativamente breve. Cada una de ellas es objeto de discusión por parte de los lectores, quienes realizan aportaciones y correcciones al texto que les brinda el escritor, participando así en la elaboración de la obra final. Tal como explican Guerrero-Pico, Establés y Costa-Sánchez:

La retroalimentación que los lectores beta dan a los autores, por tanto, es un ejemplo claro de los procesos de lectoescritura colaborativa que tienen lugar en espacios de afinidad entre iguales, y que se extienden también hacia el resto de lectores que van escribiendo sus comentarios y reacciones párrafo a párrafo, o al final de cada capítulo. Los propios autores son conscientes de que escribir en plataformas como Wattpad es un proceso horizontal, en el que la lectura, pero también la escritura, son actividades compartidas que no se entienden sin los demás, y que están en constante transformación (2022, p. 9).

Por otra parte, la comunidad escritora-lectora de *Wattpad* muestra cierta predilección por el cultivo de subgéneros bastante inusuales en la literatura destinada a adultos o en la juvenil inserta en el circuito editorial. Gozan así de gran popularidad las narraciones protagonizadas por *zombies* u hombres lobo, la *chick lit*, con contenido erótico explícito, y, sobre todo, los *fanfics*.

Los *fanfics* son relatos ficcionales que los adolescentes elaboran partiendo de obras literarias, series, películas e, incluso, de la vida de personas reales. Así, encontramos continuaciones, *spin offs* literarios o versiones totalmente nuevas de películas, de series y, en menor medida, de obras literarias; y, por otro lado, relatos biográficos de ídolos adolescentes (actores, cantantes y, sobre todo, *influencers* y *youtubers*) que entremezclan realidad y ficción. Los *fanfics* constituyen un subgénero narrativo realmente trasgresor, que rompe con convenciones tan arraigadas en la cultura literaria adulta como las de originalidad, autoría o ficcionalidad.

La popularidad de estos relatos entre los jóvenes nos ha llevado a diseñar una situación de aprendizaje en la que se aborde la escritura creativa utilizando convenciones propias de los *fanfics*, siguiendo las propuestas de autores como Bahoric y Swaggerty:

Teachers can capitalize on the self-directed and critical thinking skills inherent in fanfiction literacy practices because it is already widely popular among today's young people, is motivating, and aligns with many literacy and 21st century skills that students need to learn to be successful in literacy endeavors in and out of school. Inarguably, fanfiction has potential to be a powerful literacy practice in the real world and at school (2015, p. 31).

2. OBJETIVO

Nuestro objetivo es desarrollar una situación de aprendizaje (“Carta a Lázaro de Tormes”) con la que lograr que nuestros alumnos adquieran saberes y habilidades del ámbito de la escritura creativa que les permitan desarrollar su competencia literaria. Para aumentar su motivación hacia nuestra situación de aprendizaje emplearemos las convenciones propias del subgénero juvenil *fanfic* y la metodología de escritura colaborativa, habitual en las aplicaciones de lectura y escritura populares entre los adolescentes. Asimismo, a través de una plataforma educativa, emularemos los procesos de socialización de la escritura que nuestros alumnos experimentan en *Wattpad*.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio, enmarcado en el ámbito de la Didáctica de la Literatura, se basa en la investigación-acción, pues partimos de la detección y el análisis de un problema en las aulas de Secundaria (la falta de motivación intrínseca del alumnado hacia las tareas de escritura creativa) para diseñar una solución didáctica: una situación de aprendizaje que será posteriormente desarrollada. Para la elaboración de esta situación de aprendizaje hemos consultado bibliografía especializada sobre Didáctica de la Literatura, Escritura Creativa y nuevas prácticas digitales de lectura y escritura.

4. RESULTADO

El resultado de nuestra investigación es el diseño de la situación de aprendizaje “Carta a Lázaro de Tormes”, cuyos principales elementos exponemos a continuación:

4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

“Carta a Lázaro de Tormes” es una situación de aprendizaje sustentada en las directrices curriculares de Lengua Castellana y Literatura del Real Decreto 243/2022, las cuales promueven que los alumnos lleven a cabo tareas de escritura creativa a partir de modelos literarios concretos

para el desarrollo de su competencia literaria. Esta metodología de trabajo de la escritura creativa se propone desde los cursos iniciales de Educación Primaria (Real Decreto 157/2022) hasta el Bachillerato, si bien se entiende que la dependencia del modelo será mayor cuanto menor sea el grado de competencia literaria del discente y que este irá ganando en autonomía a medida que avance en su formación.

Para el desarrollo de nuestra situación de aprendizaje hemos seleccionado como modelo el *Lazarillo de Tormes*, una obra que supone un hito en la evolución de la narrativa hispánica y europea pues plantea una ruptura radical, tanto en sus aspectos temáticos como formales, con la tendencia idealizante que hasta mediados del siglo XVI dominó el panorama literario europeo. *Lazarillo de Tormes* es una novela que nuestro alumnado debe conocer, no solo por su valor literario intrínseco, sino porque constituye un auténtico revulsivo en la evolución de la literatura renacentista y en el desarrollo del Realismo literario tan característico de la literatura hispánica. Asimismo, el *Lazarillo de Tormes* es una obra profundamente trasgresora que cuestiona las instituciones sociales, políticas y religiosas de su tiempo incentivando el desarrollo del pensamiento crítico por parte de nuestro alumnado.

No obstante, pese a su indudable complejidad literaria, el *Lazarillo de Tormes* es uno de los textos de nuestro Siglo de Oro más asequibles para el alumnado de Bachillerato. Ello se debe, en primer lugar, a que su anónimo autor dotó al *Lazarillo* de un estilo sencillo y realista (siguiendo la famosa máxima valdesiana de su época, “escribo como hablo”), que hace que la obra, particularmente en aquellas secuencias que remedan el estilo de los cuentos populares, pueda ser leída por nuestros alumnos de modo autónomo.

La propia estructura externa del clásico también facilita su lectura a los adolescentes, pues su segmentación en breves tratados permite una lectura discontinua similar a la que los alumnos desarrollan en su tiempo de ocio.

Por último, *Lazarillo de Tormes* es, en gran medida, un antecedente del *bildungsroman* (novela de formación o aprendizaje), pues relata en primera persona el tránsito del protagonista desde la niñez a la vida adulta.

Esta temática es muy popular en la literatura juvenil de todas las épocas (desde *Oliver Twist* hasta *El guardián entre el centeno*) dado que posibilita la identificación del adolescente lector con el protagonista. Así, de Diego, en su caracterización del subgénero de la novela de aprendizaje, enumera ciertos rasgos distintivos que son aplicables al *Lazarillo*:

a) aquella en la que se narra el desarrollo de un personaje -generalmente un joven- a través de sucesivas experiencias que van afectando su posición ante sí mismo, y ante el mundo y las cosas; por ende, el héroe se transforma en un principio estructurante de la obra; b) que cumple -o busca cumplir- una función propedéutica, ya sea positiva -modelo a imitar- o negativa -modelo a rechazar-, independientemente de la mayor o menor presencia de la voz autoral; c) a cuya caracterización pueden ser asociados textos de diferentes épocas y de diversa procedencia; d) que no cumple un papel fijo en los debates ideológicos, ya que su grado de reformismo o conservadurismo depende de los modos de relacionarse los textos con los contextos históricos de producción (2007, p. 293).

La novela de formación continua hoy en día siendo uno de los géneros preponderantes en la literatura juvenil (Penas, 2009), lo que explica que el *Lazarillo de Tormes* sea una de las obras clásicas más atractivas para nuestro alumnado.

Por último, *Lazarillo de Tormes* fue una novela muy controvertida en su tiempo debido a su rebelión contra las convenciones literarias de su época. En efecto, el *Lazarillo*, al igual que los *fanfics* en nuestros días, trasgredió las normas del sistema literario del siglo XVI al emplear la narración en primera persona, tratar temas tan vulgares como la triste existencia de un pícaro, establecer relaciones paródicas respecto a múltiples hipotextos (que abarcan desde los libros de caballerías al Antiguo Testamento) o hacer dudar a sus lectores sobre el carácter ficcional del propio relato. Todas estas circunstancias permitirán a los alumnos reflexionar sobre las instituciones y el sistema literario, en el siglo XVI y en nuestra época, y establecer analogías entre diversas manifestaciones literarias revulsivas y transformadoras (como la picaresca o los *fanfics*).

4.2. ALUMNADO DESTINATARIO Y TEMPORALIZACIÓN

“Carta a Lázaro de Tormes” se dirige al alumnado de 1º de Bachillerato de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Siguiendo las indicaciones curriculares de la asignatura en este nivel, la situación de aprendizaje

se desarrollará a lo largo del segundo trimestre del curso, periodo en el que habitualmente se aborda el estudio de la literatura hispánica del Siglo de Oro, y tendrá una duración aproximada de siete sesiones.

4.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nuestra situación de aprendizaje “Carta a Lázaro de Tormes” se basa en diversos principios metodológicos:

4.3.1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo es aquel que cobra sentido para el alumno, pues se desarrolla de modo contextualizado estableciendo vínculos con los conocimientos y experiencias previas del discente. Para dotar a nuestra situación de aprendizaje de un carácter significativo hemos tratado de emular en el aula los procesos de escritura creativa que los adolescentes llevan a cabo en su tiempo libre en la plataforma *Wattpad*, a fin de que la tarea de escritura que se les plantea resulte motivadora.

4.3.2. APRENDIZAJE ACTIVO

A lo largo de las dos fases de “Carta a Lázaro de Tormes” nuestros estudiantes desempeñarán un rol activo y autónomo en su proceso de aprendizaje, regulando su desempeño y el de sus compañeros, tanto en la elaboración del informe de lectura del *Lazarillo de Tormes* como en la redacción colaborativa de su *fanfic*.

4.3.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO

En la primera fase del desarrollo de “Carta a Lázaro de Tormes” emplearemos una metodología de trabajo cooperativo, en la que nuestros alumnos deberán coordinarse dentro de un grupo para realizar una tarea compleja llevando a cabo procesos como la planificación, el reparto de tareas, la revisión, la retroalimentación y la corrección del producto final. Esta metodología, además de mejorar la socialización dentro del grupo y la motivación del alumnado hacia la tarea, prepara a los discentes para el mundo laboral (Domingo, 2008).

4.3.4. APRENDIZAJE COLABORATIVO

El empleo de una metodología de aprendizaje colaborativo constituye uno de los aspectos centrales de “Carta a Lázaro de Tormes”, pues, en contraste con el carácter individual que presentan la mayoría de las actividades y tareas de escritura creativa que se proponen en el ámbito escolar, nuestra situación de aprendizaje trata de acercarse a las técnicas de escritura colaborativa que los adolescentes utilizan cuando escriben en su tiempo de ocio, en plataformas como *Wattpad*.

La escritura colaborativa, un procedimiento de creación con el que el adolescente está familiarizado, aumenta su motivación hacia la situación de aprendizaje y previene sentimientos de bloqueo, frustración o ineptitud habituales cuando se plantean tareas de escritura creativa individuales en el aula. Contribuye a ello el hecho de trabajar sobre borradores sucesivos y realizar continuas correcciones, en un proceso mucho más cercano a la práctica habitual de los escritores que la textualización única que a menudo realizan nuestros estudiantes ante una tarea de escritura.

4.3.5. INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Para el desarrollo de “Carta a Lázaro de Tormes”, emularemos en una plataforma educativa un entorno virtual de escritura similar al que encontramos en aplicaciones como *Wattpad*. El empleo de las TIC aumenta la motivación del alumnado hacia el proceso de aprendizaje, tal como han demostrado diversas investigaciones (Docekal y Tulinska, 2015; Amores-Valencia y De Casas-Moreno, 2019; Addeo *et al.*, 2021; Ruiz-Bañuls *et al.*, 2021; Ábalos-Aguilera *et al.*, 2024).

4.4. COMPETENCIAS CLAVE, COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, SABERES BÁSICOS Y CONTENIDOS TRANSVERSALES

Gracias a “Carta a Lázaro de Tormes” nuestro alumnado desarrollará las competencias clave de Comunicación Lingüística (CCL), Conciencia y Expresiones culturales (CCEC), Digital (CD), Ciudadana (CC), Personal, Social y para Aprender a Aprender (CPSAA) y Emprendedora (CE). Nuestra situación de aprendizaje también contribuye al desarrollo de determinadas competencias específicas y saberes básicos

propios de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Así, a través de “Carta a Lázaro de Tormes” el alumnado se centrará en el desarrollo de las competencias específicas 4, 5, 6 y 8 de nuestra materia y trabajará en la adquisición de los siguientes saberes básicos:

- Bloque B. Comunicación (apartado 3. Procesos: comprensión lectora y producción escrita)
- Bloque C. Educación literaria (apartados 1. Lectura autónoma y 2. Lectura guiada)

Asimismo, nuestra situación de aprendizaje contribuye a que el alumnado desarrolle varios de los elementos transversales explicitados por la LOMLOE: comprensión lectora, expresión escrita, uso de las TIC y desarrollo de la creatividad.

4.5. AGRUPAMIENTOS, TEMPORALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Para el desarrollo de “Carta a Lázaro de Tormes”, el docente realizará agrupamientos de seis alumnos buscando la heterogeneidad en cuanto a sus capacidades, aptitudes y rendimiento académico. Asimismo, mediante la elaboración de los grupos de trabajo, se tratará de fomentar la socialización entre alumnos que habitualmente no se relacionan, a fin de mejorar la convivencia en el aula. También se prestará especial atención a la inclusión en la situación de aprendizaje al alumnado con NEAE, al que se proporcionarán apoyos suplementarios.

“Carta a Lázaro de Tormes” se desarrolla en dos fases diferenciadas y en cada una de ellas los alumnos elaboran un producto final que sintetiza el resultado de su proceso de aprendizaje:

4.5.1. FASE 1 - “CONOCIENDO A LÁZARO” (4 SESIONES)

La primera fase de nuestra situación de aprendizaje tiene como objetivo que nuestro alumnado lleve a cabo una lectura significativa del *Lazarillo de Tormes*, alcanzando una comprensión valorativa y crítica de la obra que deberá plasmarse en un informe en el que los alumnos sintetizan los elementos centrales del texto: aspectos temáticos (temas

centrales y secundarios), personajes, tiempo, espacio, características técnicas (tipo de narrador, elementos estructurales etc.), rasgos estilísticos más destacados, usos lingüísticos característicos...

Para ello se combinarán sesiones de lectura intensiva de los fragmentos centrales de la obra, en los que el docente guiará a los alumnos en la comprensión del texto a través de aclaraciones culturales, históricas y lingüísticas o promoverá la construcción compartida del significado de la obra a través del debate y el diálogo; con sesiones de lectura extensiva que los discentes llevarán a cabo de modo autónomo.

La realización del informe se llevará cabo de modo cooperativo, de manera que cada uno de los miembros del grupo se centrará en un aspecto determinado del *Lazarillo de Tormes*, pero deberá compartirlo con sus compañeros. Para la elaboración del informe los discentes deberán analizar cuidadosamente el texto del *Lazarillo*, seguir las indicaciones del docente y las sugerencias que el grupo-clase ha planteado en las sesiones de debate sobre la obra y, también, integrar información bibliográfica procedente de, al menos, dos fuentes fiables.

Este informe, fruto del proceso de aprendizaje llevado a cabo en la primera fase de “Carta a Lázaro de Tormes” servirá como base para el desarrollo de la segunda fase de la situación de aprendizaje.

4.5.2. FASE 2 - FANFIC “CARTA A LÁZARO DE TORMES” (3 SESIONES)

En la segunda fase de “Carta a Lázaro de Tormes” los alumnos deberán utilizar todos los datos recabados en sus informes para elaborar colaborativamente un *fanfic*, en este caso, la respuesta del narratorio del *Lazarillo de Tormes*, ese misterioso “Vuesa Merced”, a Lázaro.

Esta segunda fase de “Carta a Lázaro de Tormes” se subdivide, a su vez, en cuatro etapas de trabajo:

Invención

El objetivo de la primera etapa es la de idear colaborativamente un breve episodio de estructura italiana (introducción, nudo y desenlace) que constituya la respuesta de Vuesa Merced a Lázaro y que, por tanto, mantenga cierta coherencia argumental con el *Lazarillo de Tormes* (podría ser, por ejemplo, alguna anécdota que demuestre que, en efecto, su

esposa es la barragana del arcipreste de San Salvador). Para llevar a cabo este proceso de invención de modo colaborativo, cada grupo de alumnos efectuará una lluvia de ideas que culminará con la redacción de un breve borrador esquemático de su *fanfic*.

Redacción

En la etapa de redacción cada uno de los grupos trabajará sobre el borrador de su *fanfic* a través de un documento de trabajo colaborativo. Partiendo de este borrador, los alumnos tendrán que construir su texto de manera coherente, cohesionada y capaz de llamar la atención del lector. Asimismo, deberán aplicar algunas de las convenciones literarias características del *Lazarillo de Tormes*, como el uso del narrador homodiegético protagonista o del género epistolar. Simultáneamente, el *fanfic* deberá, en la medida de lo posible, imitar los usos lingüísticos y estilísticos de su modelo, en lo que a léxico, sintaxis, figuras literarias o empleo de citas de autoridades se refiere.

Consideramos que este modelo de trabajo, colaborativo y abierto a las aportaciones de todos los miembros del grupo, contribuirá a estimular la creatividad de nuestros estudiantes y a evitar actitudes de inhibición y bloqueo frecuentes en las tareas escolares de escritura que se realizan de modo individual.

Revisión colectiva

La revisión y la corrección son etapas fundamentales del proceso de creación literaria a las que a menudo no se les presta la suficiente atención en las propuestas escolares de escritura, extendiendo la falsa creencia de que los escritores elaboran sus textos en una sola redacción. Este prejuicio hace que los alumnos se frustren cuando no son capaces de producir un texto aceptable en un primer intento, tal como plantea Cassany:

Al carecer de modelos reales o verosímiles y al asociar la escritura con versiones finales, pulidas y sin rastros de error o esfuerzo, el aprendiz tiende a creer que (...) corregir es malo, que planificar o elaborar el texto es una pérdida de tiempo y que la revisión solo sirve para enmendar “despistes” y, en definitiva, que uno debe conseguir su escrito en una sola textualización, en un acto único de enunciación en prosa (1999, p. 98).

Por ello es importante insistir a nuestro alumnado en que la escritura es un proceso complejo, que los creadores realizan a través de sucesivos borradores hasta llegar a la versión definitiva de sus textos. En nuestra situación de aprendizaje, la práctica de la escritura colaborativa implica una constante revisión, corrección y retroalimentación por parte de todos los miembros de cada grupo sobre el documento de trabajo, que se plantea como una obra “en construcción”, susceptible de ser continuamente evaluada y mejorada. Simultáneamente, una vez que cada grupo considere que su *fanfic* está terminado, este será evaluado por el resto de la clase, en un procedimiento de coevaluación similar al que experimentan los escritores de *Wattpad* cuando cuelgan sus textos en la aplicación. De esta manera, los alumnos realizarán valoraciones, sugerencias y correcciones sobre los *fanfics* elaborados por sus compañeros a través de comentarios en los márgenes de cada uno de los documentos, participando, en última instancia, de su proceso de elaboración. Consideramos que este proceso de cocreación puede hacer que nuestro alumnado se implique de modo mucho más activo en una tarea que trasciende lo meramente escolar para transformarse en una oportunidad de socialización con los miembros del grupo-clase, tal como plantea Tirocchi:

Comparar los trabajos hechos en *Wattpad* (cuyas características intrínsecas favorecen la retroalimentación entre compañeros y el debate), podría derivar en una experiencia más enriquecedora que el intercambio aislado y, en ocasiones, excesivamente estructurado, entre profesor y alumno (2019, p. 104).

Una vez finalizado este proceso de coevaluación, los miembros de cada grupo podrán modificar su *fanfic* siguiendo las indicaciones de sus compañeros si lo estiman oportuno para mejorar el producto final de su proceso de aprendizaje.

Autoevaluación y coevaluación

La última etapa de “Carta a Lázaro de Tormes” consiste en la evaluación por parte del alumnado de su proceso de aprendizaje, propiciándose así el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje que consideramos esenciales en un periodo de educación postobligatoria como el Bachillerato. A través de cuestionarios específicos se pedirá a los alumnos que autoevalúen su trabajo y el grado de consecución de

aprendizajes relacionados con el *Lazarillo de Tormes* y las competencias de escritura creativa, tanto individual como grupalmente; y también que evalúen los *fanfics* llevados a cabo por sus compañeros de los otros grupos de trabajo.

4.6. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Para llevar a cabo “Carta a Lázaro de Tormes” emplearemos diversos recursos y materiales, tales como una edición crítica y anotada del *Lazarillo de Tormes* y bibliografía y webgrafía especializada en esta obra clásica. Las TIC poseen una gran importancia en el desarrollo de nuestra situación de aprendizaje y, por ello, nuestros alumnos emplearán los ordenadores de aula para la elaboración de los informes con un programa procesador de textos (Word); el mismo que se utilizará para la redacción colaborativa de los *fanfics*. A fin de emular el funcionamiento de la aplicación *Wattpad*, crearemos un entorno virtual en una plataforma educativa (Google Classroom) en el que los alumnos presentarán sus *fanfics* al resto del grupo para promover procesos dialógicos y de aprendizaje colaborativo.

4.7. EVALUACIÓN

“Carta a Lázaro de Tormes” se sustenta en procesos de evaluación continua y formativa, incidiendo especialmente en la autoevaluación y la coevaluación entre iguales, a fin de que nuestro alumnado desarrolle la Competencia Social, Personal y para Aprender a Aprender (CPSAA) y sea capaz de autorregular de modo autónomo su proceso de aprendizaje; algo esencial en la etapa formativa del Bachillerato.

Además, tal como se ha apuntado, la capacidad de autoevaluar, revisar y corregir el trabajo propio resulta fundamental para el desarrollo de las tareas de escritura, por lo que se reservarán tiempos específicos a lo largo de la situación de aprendizaje para que los estudiantes lleven a cabo estas tareas.

4.7.1. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

El docente evaluará los dos productos finales de cada fase de la situación de aprendizaje “Carta a Lázaro de Tormes”: el informe de lectura de la primera fase y el *fanfic* elaborado en la segunda. Para ello empleará sendas rúbricas que serán entregadas a los alumnos al inicio de la situación de aprendizaje, a fin de servir como guía para la elaboración de ambas tareas. Estas mismas rúbricas deberán ser tenidas en cuenta por los discentes para corregir y retroalimentar el trabajo de sus compañeros, tanto el de los de su propio grupo de trabajo (durante la fase de escritura colaborativa) como los *fanfics* de otros grupos (a través del entorno virtual que imita a la plataforma *Wattpad*).

Asimismo, cada uno de los estudiantes autoevaluará su trabajo y coevaluará a sus compañeros mediante cuestionarios finales.

4.7.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación que servirán como base para la elaboración de los criterios de calificación específicos de la situación de aprendizaje “Carta a Lázaro de Tormes” son, según aparecen recogidos en el Real Decreto 243/2022, el 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 8.1, 8.2 y 8.3.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las tareas escolares de escritura creativa resultan poco motivadoras para muchos adolescentes, al presentarse en numerosos libros de textos de Educación Secundaria descontextualizadas y escasamente estructuradas.

Nuestra situación de aprendizaje “Carta a Lázaro de Tormes” se basa en la imitación de los procesos de lectura y escritura creativa que llevan a cabo nuestros alumnos en su tiempo de ocio, en la aplicación *Wattpad*, para lograr motivar a nuestros estudiantes mediante el desarrollo de una tarea de escritura significativa y contextualizada. Seguimos de este modo las propuestas de diversos investigadores en el campo de la Didáctica de la Literatura que reivindican la necesidad de integrar las prácticas de lectura y escritura digitales de los adolescentes en el ámbito escolar:

Conclui-se que as indústrias criativas, como o *Wattpad*, podem motivar a leitura e a produção de textos fora e dentro das escolas, mas que isso depende da maneira como são utilizadas pelos professores e pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, da organização da sequência didática, da adequação dos objetivos pedagógicos às potencialidades e características de usabilidade do aparato tecnológico, dentre outros aspectos (Coelho *et al.*, 2019, p. 180).

Así, nuestra situación de aprendizaje emula el proceso de escritura en *Wattpad* socializando la experiencia literaria a través de procedimientos de escritura colaborativa y creación colectiva, convirtiendo las TIC en un elemento central del proceso de aprendizaje y apropiándose de un subgénero literario muy popular entre los adolescentes: el *fanfic*.

De este modo, “Carta a Lázaro de Tormes” se orienta a alumnos de 1º de Bachillerato y plantea la realización colaborativa de un conjunto de tareas secuenciadas de escritura creativa para elaborar un *fanfic* del *Lazarillo de Tormes*; concretamente, una carta de respuesta de “Vuesa Merced” (el narratorio de la famosa novela picaresca) a Lázaro de Tormes. Para la redacción de sus textos, nuestros estudiantes deberán tener en consideración múltiples aspectos del *Lazarillo*, tales como la lengua de la época, la coherencia respecto a la trama y personajes originales o las convenciones de la novela epistolar, lo que los llevará a desarrollar no únicamente sus habilidades de escritura creativa, sino también un profundo conocimiento de uno de los grandes clásicos de la literatura española: el *Lazarillo de Tormes*.

“Carta a Lázaro de Tormes” constituye así una situación de aprendizaje innovadora en la que, partiendo de un subgénero popular entre los adolescentes, el *fanfic*, contribuimos a la adquisición de conocimientos sobre el *Lazarillo* y la narrativa renacentista, al desarrollo de habilidades de escritura creativa y a la consolidación de la competencia literaria de nuestro alumnado. Esta situación de aprendizaje es, por otra parte, fácilmente adaptable a otros niveles educativos o al alumnado NEAE o NEE (incrementando el nivel de dificultad o aumentando el apoyo docente, según el caso) y puede, además, realizarse a partir de diversos textos literarios para contribuir al desarrollo de la competencia literaria de nuestros estudiantes.

6. REFERENCIAS

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ábalos-Aguilera, F., Romero-Rodríguez, L. M., y Bernal Bravo, C. (2024). TIC, motivación y rendimiento académico en educación primaria: meta-análisis, revisión de literatura y estado de la cuestión. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25. DOI: 10.14201/eks.31799
- Addeo, F., Masullo, G., Ruopolo, A., y Paoli, A. D. (2021). Learning with ICTs at primary level: teachers' and pupils' perceptions. *Italian Journal of Sociology of Education*, 13(3), 21–44.
- Alonso Blázquez, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, 51-64.
- Amores-Valencia, A. J. y De Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut'ay*, 6 (3), 37-49. DOI: 10.21503/hamu.v6i3.1845
- Aytan, T. (2017). Evaluation of electronic writing experiences of Turkish teacher candidates at Wattpad environment. *Higher Education Studies*, 7 (4), 1-8.
- Bahoric, K. y Swaggerty, E. (2015). Fanfiction: exploring in- and out-of-school literacy practices. *Colorado Reading Journal*, 25-31.
- Bal, M. (2018). Reading and writing experiences of middle school students in digital age: *Wattpad* sample. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6 (2), 89-100.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Coelho, P. M., Costa, M. R. y Santos, R. (2019). Education, technology and creative industry: a case study of *Wattpad*. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (173). DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146172>.
- De Caso-Fuertes, A. M. y García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.
- De Diego, J. L. (2007). Literatura y educación: la novela de aprendizaje. *Arrabal*, 5-6, 293-298.
- Dočekal, V. y Tulinská, H. (2015). The Impact of Technology on Education Theory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3765-3771. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1111.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo social*, 21, 231-246.

- Falguera-García, E. y Selfa-Sastre, M. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en *Wattpad*. *Ocnos*, 20 (3). DOI: <https://bit.ly/47g2jq7>
- Gálvez Chirón, J. I. (2022). *Wattpad como plataforma literaria entre los jóvenes*. Universidad de Zaragoza [TFG inédito].
- Guerrero-Pico, M., Establés, M. J. Y Costa-Sánchez, C. (2022). *Fan fiction* y prácticas de lectoescritura transmedia en *Wattpad*: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de los adolescentes. *Profesional de la información*, 31 (2), 1-15.
- Penas, E. (2009). La vigencia de la novela de aprendizaje: un análisis de *Carreteras secundarias*, de Martínez Pisón y *El viento de la luna*, de Muñoz Molina. *Anales de Literatura Española*, 21, 117-141.
- Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J., y Rico-Gómez, M. L. (2021). Gamification and trans-media in interdisciplinary contexts: A didactic intervention for the primary school classroom. *Heliyon*, 7(6). DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e07374
- Sáez, V. (2021). Experiencias de lectura en la era digital. El caso *Wattpad*. *Questión*, 68 (3). DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e519>
- Tirocchi, S. (2019). Wattpad. En Scolari, C. (ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra, 99 -104.

6.2. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA CREATIVA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

ANNA PEIRATS

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

FRANCISCO JAVIER ARTEAGA

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

La lectura crítica y la escritura creativa son dos habilidades fundamentales que forman la base del desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado universitario. La lectura crítica, entendida como el proceso de analizar y evaluar la información presentada en un texto, permite a los estudiantes identificar argumentos, premisas y conclusiones, lo que facilita una comprensión más profunda y matizada del contenido.

En el contexto académico, la capacidad de evaluar la información y distinguir entre lo relevante y lo irrelevante se convierte en una herramienta indispensable para los estudiantes. Esta habilidad no solo les permite comprender mejor el contenido de los textos, sino que también les ayuda a desarrollar una perspectiva crítica y a tomar decisiones fundamentadas.

Por otra parte, la escritura creativa es un proceso que implica generar contenido original y atractivo, utilizando diversas técnicas y estrategias para comunicar ideas y mensajes de manera efectiva. Esta habilidad es esencial para que los estudiantes puedan expresar sus pensamientos de manera clara y concisa.

El desarrollo de estas competencias comunicativas no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también prepara para enfrentar los desafíos profesionales con mayor eficacia. La

capacidad de estructurar un texto, utilizar un lenguaje efectivo y comunicar ideas de manera clara y persuasiva son habilidades transferibles que aumentan la empleabilidad y el éxito en diversas carreras.

La lectura crítica es un proceso activo y reflexivo que permite a los estudiantes analizar y evaluar la información presentada en los textos. Esta habilidad es esencial para el éxito académico, ya que facilita la comprensión profunda de los materiales de estudio y permite a los estudiantes identificar los puntos fuertes y débiles de los argumentos presentados.

Los estudiantes que desarrollan habilidades de lectura crítica son capaces de discernir entre información relevante e irrelevante, evaluar la validez de las fuentes y construir una base sólida para su propio conocimiento. Esta capacidad es crucial en un entorno académico donde la sobrecarga de información puede ser un desafío.

La escritura creativa es igualmente vital para los estudiantes universitarios. Esta forma de escritura permite a los estudiantes expresar sus ideas de manera clara y concisa, utilizando un lenguaje efectivo y estructuras textuales adecuadas. La escritura creativa no solo mejora las habilidades de comunicación, sino que también fomenta la innovación y la creatividad (Smith y Dean, 2020).

El dominio de la escritura creativa permite a los estudiantes producir textos que no solo son informativos sino también atractivos y persuasivos. Esto es particularmente importante en un contexto académico, donde la capacidad de presentar ideas de manera convincente puede marcar la diferencia en la evaluación de trabajos y proyectos (Harmer, 2015).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de este capítulo es presentar una propuesta metodológica para la mejora de la lectura crítica y la escritura creativa en el alumnado universitario. Sin embargo, este objetivo general se puede desglosar en varios objetivos específicos que, juntos, contribuyen a un desarrollo integral de las competencias comunicativas de los estudiantes. Los objetivos específicos del capítulo son:

2.1. DEFINIR CONCEPTUALMENTE LA LECTURA CRÍTICA Y LA ESCRITURA CREATIVA

Un objetivo clave es proporcionar una comprensión clara y detallada de lo que implica la lectura crítica y la escritura creativa. Este objetivo incluye:

- Explicar las definiciones de lectura crítica y escritura creativa.
- Describir los componentes y procesos involucrados en cada una de estas habilidades.
- Analizar las diferencias y similitudes entre la lectura crítica y la escritura creativa, y cómo se complementan mutuamente en el desarrollo de la competencia comunicativa.

2.2. DESTACAR LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA CRÍTICA Y LA ESCRITURA CREATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

- Subrayar la relevancia de estas habilidades en el contexto académico. Este objetivo se centra en:
- Demostrar cómo la lectura crítica y la escritura creativa contribuyen al éxito académico.
- Ilustrar la aplicabilidad de estas habilidades en diversas disciplinas y campos de estudio.
- Resaltar la importancia de estas habilidades para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

2.3. IDENTIFICAR LOS BENEFICIOS DE LA LECTURA CRÍTICA Y LA ESCRITURA CREATIVA

Este objetivo busca enumerar y explicar los múltiples beneficios que estas habilidades aportan a los estudiantes universitarios. Los subobjetivos incluyen:

- Detallar cómo la lectura crítica mejora la comprensión lectora y desarrolla habilidades cognitivas avanzadas.

- Explicar cómo la escritura creativa mejora la expresión escrita y estimula la creatividad.
- Mostrar ejemplos concretos de cómo estas habilidades se traducen en competencias prácticas y transferibles.

2.4. PROPONER UNA METODOLOGÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA Y LA ESCRITURA CREATIVA

Un objetivo crucial es presentar un plan de acción detallado para integrar estas habilidades en el currículo académico. Este objetivo incluye:

- Detallar las fases de implementación, desde la creación de un corpus textual hasta la producción de textos periodísticos y narrativos.
- Proporcionar ejemplos de actividades y ejercicios específicos para fomentar la lectura crítica y la escritura creativa.

2.5. EVALUAR EL IMPACTO DE LA LECTURA CRÍTICA Y LA ESCRITURA CREATIVA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Este objetivo se centra en analizar cómo la implementación de estas habilidades afecta el rendimiento académico de los estudiantes. Los subobjetivos incluyen:

- Describir métodos de evaluación para medir el desarrollo de competencias comunicativas.
- Analizar los resultados y beneficios observados en estudiantes que han participado en programas de formación en lectura crítica y escritura creativa.
- Proporcionar recomendaciones para la mejora continua de la metodología y su aplicación en diversos contextos educativos.

2.6. EXPLORAR LAS IMPLICACIONES A LARGO PLAZO DE ESTAS HABILIDADES

Finalmente, un objetivo importante es considerar las implicaciones a largo plazo del desarrollo de estas habilidades en la vida profesional y personal de los estudiantes. Este objetivo incluye:

- Analizar cómo la capacidad de leer críticamente y escribir creativamente prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos profesionales.
- Explorar el impacto de estas habilidades en la empleabilidad y el éxito profesional.
- Discutir la importancia de estas competencias en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos en una sociedad cada vez más compleja y diversa.

Para asegurar una implementación efectiva es fundamental que estos objetivos se traduzcan en acciones concretas a lo largo de diferentes fases del proceso educativo.

Fase 1: Sensibilización y Preparación

- Objetivo: Introducir a los estudiantes en los conceptos de lectura crítica y escritura creativa.
- Acciones: Seminarios introductorios, talleres de sensibilización y discusión sobre la importancia de estas habilidades.

Fase 2: Implementación en el Aula

- Objetivo: Integrar la lectura crítica y la escritura creativa en las actividades diarias del aula.
- Acciones: Incorporar ejercicios de análisis textual, debates críticos, y tareas de escritura creativa en el currículo regular.

Fase 3: Evaluación y Retroalimentación

- Objetivo: Evaluar el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación continua.
- Acciones: Implementar evaluaciones formativas y sumativas, realizar sesiones de retroalimentación y ajuste de estrategias pedagógicas.

Fase 4: Reflexión y Aplicación Práctica

- Objetivo: Fomentar la aplicación práctica de las habilidades adquiridas en contextos reales.
- Acciones: Proyectos finales, publicaciones en medios universitarios, y presentaciones de trabajos creativos.

Para alcanzar estos objetivos, se debe aplicar una metodología que combine enfoques cualitativos y cuantitativos, asegurando una formación integral y efectiva. La metodología puede incluir:

- Estudios de caso: Analizar ejemplos específicos de lectura crítica y escritura creativa.
- Entrevistas y grupos focales: Obtener retroalimentación directa de los estudiantes y docentes.
- Análisis de contenido: Evaluar la calidad y efectividad de los textos producidos por los estudiantes.
- Encuestas y cuestionarios: Medir la percepción y satisfacción de los estudiantes respecto a las actividades realizadas.

3. LA LECTURA CRÍTICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

3.1. DEFINICIÓN Y ALCANCE

La lectura crítica es una habilidad fundamental que implica la evaluación y el análisis profundo de la información presentada en un texto. Este proceso permite a los estudiantes universitarios identificar los argumentos, premisas y conclusiones, evaluando su validez y relevancia (Wallace y Wray, 2021) para fomentar la curiosidad y el pensamiento analítico, esencial para la comprensión profunda de los textos académicos.

En el ámbito universitario, la lectura crítica no solo se aplica a textos académicos y científicos, sino también a una variedad de materiales como artículos de opinión, informes técnicos, obras literarias y más. La capacidad de leer críticamente permite a los estudiantes desentrañar la estructura lógica de los textos, reconocer la intención del autor y

evaluar la credibilidad de las fuentes. Esta habilidad es particularmente importante en un entorno donde la información abunda y la capacidad de discernir entre fuentes confiables y no confiables es crucial.

3.2. BENEFICIOS DE LA LECTURA CRÍTICA

3.2.1. Mejora de la Comprensión

La lectura crítica mejora la comprensión lectora al permitir que los estudiantes desglosen textos complejos en sus componentes esenciales (Browne y Keeley, 2018), lo que ayuda a los estudiantes a captar las ideas principales y los detalles de apoyo.

- Desglose de Textos: Los estudiantes aprenden a identificar las tesis principales, argumentos secundarios y evidencias de apoyo en los textos. Esta habilidad es esencial para la elaboración de resúmenes precisos y para la preparación de exámenes y trabajos académicos.
- Conexión de Ideas: La lectura crítica ayuda a los estudiantes a relacionar la información nueva con su conocimiento previo, facilitando una integración más profunda y duradera del contenido.
- Mejora de la Retención: Al comprender mejor los textos, los estudiantes son capaces de retener la información de manera más efectiva, lo cual es vital para su desempeño académico.

3.2.2. Desarrollo de Habilidades Cognitivas

La lectura crítica también desarrolla habilidades cognitivas avanzadas como la evaluación de la validez de los argumentos, la identificación de sesgos y la distinción entre información relevante e irrelevante. Estas habilidades son cruciales para el éxito académico y profesional, permitiendo a los estudiantes analizar efectivamente la información y tomar decisiones informadas (Paul & Elder, 2019).

- Evaluación de Argumentos: Los estudiantes aprenden a evaluar la solidez de los argumentos presentados en los textos, identificando falacias lógicas y debilidades estructurales.

- Identificación de Sesgos: La capacidad de reconocer sesgos y suposiciones subyacentes permite a los estudiantes desarrollar una visión crítica y equilibrada de los temas tratados.
- Distinción de Información: La habilidad para distinguir entre información relevante e irrelevante es esencial para la síntesis y el análisis de grandes volúmenes de información, una competencia vital en investigaciones académicas y en la toma de decisiones profesionales.

3.2.3. Ampliación de la Perspectiva

Esta habilidad permite a los estudiantes adoptar una perspectiva más amplia y crítica sobre los temas que estudian, cuestionando las suposiciones subyacentes y considerando diferentes puntos de vista.

Al leer críticamente, los estudiantes aprenden a cuestionar las suposiciones implícitas en los textos, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda y matizada de los temas.

- Consideración de Puntos de Vista Diversos: La lectura crítica fomenta la apertura intelectual al exponer a los estudiantes a múltiples perspectivas y argumentos, enriqueciendo su comprensión y su capacidad para participar en debates informados.
- Desarrollo de la Empatía Intelectual: La capacidad de entender y valorar diferentes puntos de vista contribuye al desarrollo de la empatía intelectual, una cualidad esencial para la colaboración efectiva en entornos académicos y profesionales.

3.2.4. Creación de un Ambiente de Aprendizaje Activo

Fomentar la lectura crítica requiere un ambiente de aprendizaje activo donde los estudiantes se sientan motivados a participar y cuestionar. Esto incluye:

- Discusión en Grupo: Facilitar discusiones en grupo donde los estudiantes puedan compartir sus interpretaciones y desafiar las ideas de los demás en un entorno seguro y constructivo.

- Debates Formales: Organizar debates formales sobre temas controvertidos para desarrollar habilidades argumentativas y críticas.
- Análisis de Estudios de Caso: Utilizar estudios de caso reales para aplicar habilidades de lectura crítica en contextos prácticos.

3.2.5. Integración de Tecnologías Educativas

- Las tecnologías educativas pueden ser herramientas poderosas para apoyar el desarrollo de la lectura crítica:
- Plataformas de Colaboración: Utilizar plataformas de colaboración en línea para facilitar el intercambio de ideas y el debate crítico entre los estudiantes.
- Herramientas de Análisis de Texto: Emplear software de análisis de texto que ayude a los estudiantes a identificar patrones, argumentaciones y posibles sesgos en los textos.
- Recursos Digitales: Proporcionar acceso a bases de datos académicas y recursos digitales que ofrezcan una amplia gama de perspectivas y fuentes de información.

3.2.6. Evaluación y Retroalimentación

La evaluación continua y la retroalimentación constructiva son esenciales para el desarrollo de habilidades de lectura crítica:

- Rúbricas Detalladas: Utilizar rúbricas detalladas para evaluar la capacidad de los estudiantes para analizar y criticar textos, proporcionando criterios claros y específicos.
- Retroalimentación Individualizada: Ofrecer retroalimentación individualizada que destaque fortalezas y áreas de mejora, orientando a los estudiantes hacia una práctica crítica más efectiva.
- Evaluación Formativa: Implementar evaluaciones formativas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su progreso y ajustar sus enfoques de lectura crítica.

La lectura crítica es una habilidad esencial que permite a los estudiantes universitarios no solo comprender mejor los textos académicos, sino también desarrollar una mentalidad analítica y reflexiva que es crucial para su éxito académico y profesional. Al fomentar esta habilidad a través de un enfoque pedagógico integral que incluye la creación de un ambiente de aprendizaje activo, la integración de tecnologías educativas y una evaluación continua y constructiva, las instituciones académicas pueden preparar a sus estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno con mayor eficacia y confianza.

3.3. METODOLOGÍA PARA IMPLEMENTAR LA LECTURA CRÍTICA

3.2.7. Creación de un Corpus Textual

El primer paso para implementar la lectura crítica es la creación de un corpus textual a partir de fuentes diversas como la prensa escrita y digital, así como obras narrativas actuales. Este corpus debe incluir textos que traten temas de actualidad y que sean de interés para los estudiantes, motivándolos y haciendo relevante el proceso de lectura crítica (Kroll, 2013).

3.2.8. Análisis y Debate en el Aula

Tras la lectura crítica de los textos, se propone una puesta en común en el aula. Los estudiantes debatirán sobre las posibles lagunas de los textos y los puntos de desacuerdo con los autores. Este debate fomenta la discusión crítica y permite a los estudiantes desarrollar y compartir sus perspectivas (Harmer, 2015).

4. ESCRITURA CREATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

4.1. DEFINICIÓN Y ALCANCE

La escritura creativa es una habilidad que implica la generación de contenido original y atractivo mediante el uso de diversas técnicas y estrategias. Esta habilidad es esencial para los estudiantes universitarios, ya que les permite expresar sus ideas y pensamientos de manera clara y concisa. La escritura creativa no solo mejora las habilidades de

comunicación escrita, sino que también fomenta la creatividad y la innovación, habilidades esenciales en el ámbito académico y profesional (Richards, 2015).

4.2. BENEFICIOS DE LA ESCRITURA CREATIVA

4.2.1. Mejora de la Expresión Escrita

La escritura creativa permite a los estudiantes mejorar significativamente su capacidad de expresión escrita. A través de la práctica de la escritura creativa, los estudiantes aprenden a estructurar sus textos de manera lógica y coherente, utilizar un lenguaje efectivo y comunicar sus ideas de manera clara y persuasiva (Kroll, 2013).

4.2.2. Desarrollo de Habilidades de Comunicación

La escritura creativa también contribuye al desarrollo de importantes habilidades de comunicación. Estas incluyen la capacidad de estructurar un texto de manera lógica y coherente, utilizar un lenguaje claro y efectivo, y adaptar el estilo y el tono de escritura a diferentes audiencias y propósitos. Estas habilidades son esenciales para el éxito académico y profesional, ya que permiten a los estudiantes comunicar sus ideas de manera efectiva en una variedad de contextos (Richards, 2015).

4.2.3. Estimulación de la Creatividad

La escritura creativa fomenta la creatividad y la innovación al permitir a los estudiantes experimentar con diferentes técnicas y estrategias de escritura. Esta habilidad les permite explorar nuevas ideas, desarrollar su imaginación y pensar de manera original. Como resultado, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades de escritura, sino que también desarrollan una mayor capacidad para resolver problemas y generar ideas innovadoras (Smith & Dean, 2020).

4.3. METODOLOGÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCRITURA CREATIVA

4.3.1. Práctica Constante en el Aula

Para implementar la escritura creativa en el currículo académico, se propone una práctica constante en el aula. Una vez a la semana, en la clase de Lengua y Literatura, se dedicará una sesión a la práctica de la escritura creativa. Durante estas sesiones, los estudiantes realizarán ejercicios y actividades diseñadas para desarrollar sus habilidades de escritura y estimular su creatividad (Kroll, 2013).

4.3.2. Producción de Textos Periodísticos y Narrativos

Al final del proceso, el alumnado deberá crear un texto periodístico o una historia breve en la que demuestre que ha aprendido a reflexionar sobre los problemas actuales difundidos en los medios de comunicación y en las novelas actuales sobre temas de interés. Este ejercicio permite a los estudiantes aplicar lo que han aprendido y desarrollar su capacidad para comunicar ideas de manera efectiva (Richards, 2015).

3. PROPUESTA METODOLÓGICA INTEGRADA

La propuesta metodológica para la integración de la lectura crítica y la escritura creativa en el currículo académico se basa en una metodología cualitativa y descriptiva. Esta metodología permite una comprensión profunda de los procesos de aprendizaje y la implementación de estrategias efectivas para el desarrollo de competencias comunicativas.

5.1. FASES DE IMPLEMENTACIÓN

Fase 1: Lectura Crítica a Partir de un Corpus Textual

La primera fase de la propuesta implica la creación de un corpus textual a partir de fuentes como la prensa escrita y digital, así como obras narrativas actuales. Este corpus debe incluir textos que traten temas de actualidad y que sean de interés para los estudiantes, motivándolos y haciendo relevante el proceso de lectura crítica (Richards, 2015).

Fase 2: Análisis y Debate en el Aula

Tras la lectura crítica de los textos, se propone una puesta en común en el aula donde los estudiantes debatirán sobre las posibles lagunas de los textos y los puntos en los que difieren de las opiniones del autor. Este análisis crítico y los debates en el aula fomentan una discusión profunda y reflexiva, permitiendo a los estudiantes desarrollar sus habilidades argumentativas y de evaluación crítica.

Fase 3: Práctica de Escritura Creativa

Una vez desarrolladas las habilidades de lectura crítica, se procederá a la fase de escritura creativa. Los estudiantes participarán en talleres semanales de escritura creativa donde realizarán ejercicios que fomenten la imaginación y la capacidad de expresión escrita. Estas sesiones incluirán actividades como la creación de relatos breves, la redacción de artículos de opinión y la elaboración de ensayos creativos.

Fase 4: Producción Final de Textos

En la fase final, los estudiantes aplicarán las habilidades adquiridas a través de la producción de textos periodísticos y narrativos. Estos textos serán evaluados no solo por su contenido, sino también por la claridad, coherencia y creatividad en la presentación de ideas. Este proceso culminará con una publicación en un medio universitario, proporcionando a los estudiantes una plataforma para mostrar su trabajo y recibir retroalimentación.

El primer paso en este proceso es la selección del tema. Los estudiantes deben elegir un tema de actualidad que sea de interés personal y relevante para su campo de estudio. Los temas pueden variar ampliamente, desde el impacto de las redes sociales en la sociedad, los efectos de la pandemia en la economía global, hasta las luchas por los derechos humanos en diferentes partes del mundo. Esta etapa es crucial, porque un tema bien elegido no solo motiva a los estudiantes, sino que también garantiza que el producto final sea relevante y significativo.

Una vez seleccionado el tema, los estudiantes deben embarcarse en una investigación exhaustiva. Esto implica buscar información de diversas fuentes, como artículos de prensa, informes académicos y obras literarias. Durante esta fase, es importante que los estudiantes apliquen sus habilidades de lectura crítica para evaluar la credibilidad de las fuentes y la validez de los argumentos presentados. Esta investigación no solo enriquece el contenido del texto, sino que también asegura que las ideas y argumentos estén bien fundamentados.

El siguiente paso es la creación de un esquema detallado del texto. Este esquema debe organizar las ideas principales y los argumentos de manera lógica y coherente. Para los textos periodísticos, esto podría incluir la definición de encabezados claros que guíen al lector a través del artículo. Para los textos narrativos, el esquema podría delinear la trama, los personajes y los puntos clave de la historia. La planificación cuidadosa en esta etapa es esencial para asegurar que el texto final sea cohesivo y fácil de seguir.

Una vez elaborado el esquema, los estudiantes proceden a escribir el primer borrador. En esta fase, es importante enfocarse en la claridad y coherencia de las ideas. Para los textos narrativos, se debe utilizar técnicas narrativas que hagan la historia atractiva y convincente, mientras que para los textos periodísticos, se deben emplear técnicas que presenten la información de manera clara y precisa. La redacción del borrador es una oportunidad para experimentar con diferentes estilos y enfoques, permitiendo a los estudiantes explorar su creatividad y encontrar su voz única.

Una vez completado el primer borrador, el siguiente paso es la revisión y edición. Esta etapa implica revisar el texto prestando atención a la precisión de los hechos, la coherencia de los argumentos y la fluidez del lenguaje. Es crucial corregir errores gramaticales y de estilo, así como eliminar redundancias. La revisión y edición no solo mejoran la calidad del texto, sino que también permiten a los estudiantes refinar sus ideas y argumentos.

Después de la revisión inicial, los estudiantes deben compartir su borrador con compañeros y profesores para obtener retroalimentación constructiva. Este proceso de revisión por pares es invaluable, ya que proporciona diferentes perspectivas y sugerencias que pueden mejorar aún más el texto. Incorporar esta retroalimentación y reescribir el texto es el paso final antes de la entrega del producto final.

En cuanto a los tipos de textos que los estudiantes pueden crear, existen varias opciones. Los textos periodísticos pueden incluir artículos de opinión, donde se presenta un análisis crítico de un tema actual, respaldado por evidencia sólida; reportajes, que investigan un tema en profundidad y presentan información detallada y múltiples puntos de vista; y crónicas, que narran un evento reciente de manera descriptiva y emotiva, destacando aspectos humanos y contextuales.

Por otro lado, los textos narrativos pueden incluir cuentos cortos que exploren un tema contemporáneo a través de personajes y tramas ficticias; ensayos narrativos que combinan elementos de la narrativa y el ensayo para reflexionar sobre un tema actual utilizando una estructura flexible y personal; y relatos de ficción más extensos que aborden temas complejos y permitan a los estudiantes experimentar con el desarrollo de personajes y tramas.

Por ejemplo, un estudiante interesado en el cambio climático podría escribir un reportaje sobre los efectos del cambio climático en comunidades locales, investigando y presentando diferentes perspectivas sobre el tema. Alternativamente, podría crear una narrativa que cuente la historia de una familia enfrentando los desafíos de un desastre natural provocado por el cambio climático, utilizando técnicas literarias para ilustrar el impacto humano de estos eventos.

La evaluación de los textos producidos debe centrarse en varios criterios clave: claridad y coherencia, originalidad y creatividad, precisión y rigor, e impacto y relevancia. El texto debe ser claro y fácil de seguir, con una estructura lógica y bien organizada. El contenido debe ser original y creativo, mostrando una perspectiva única y un uso innovador

del lenguaje y las técnicas narrativas. La información presentada debe ser precisa y bien investigada, con fuentes creíbles y argumentos sólidos. Finalmente, el texto debe abordar un tema relevante y significativo.

5.2. IMPACTO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

5.2.1. Evaluación de Competencias

La implementación de la lectura crítica y la escritura creativa en el currículo académico tiene un impacto significativo en el desempeño de los estudiantes. La evaluación de estas competencias debe ser continua y proporcionar retroalimentación detallada, continua y constructiva (Paul y Elder, 2019). Los métodos de evaluación pueden incluir la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación del profesor (Black & Wiliam, 2018).

5.2.2. Métodos de Evaluación

1. Autoevaluación: Permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio trabajo y progreso y fomenta la autocrítica constructiva y la autorregulación del aprendizaje.
Herramientas: diarios reflexivos, rúbricas de autoevaluación, portafolios digitales.
2. Evaluación por Pares: Facilita la interacción y el aprendizaje colaborativo entre estudiantes y promueve el desarrollo de habilidades críticas y de retroalimentación constructiva.
Herramientas: sesiones de revisión entre pares, grupos de discusión, rúbricas de evaluación.
3. Evaluación del Profesor: Proporciona una evaluación experta y una retroalimentación detallada y asegura la alineación con los objetivos del curso y los estándares académicos.

Herramientas: pruebas escritas, proyectos, ensayos, presentaciones orales.

5.2.3. Desarrollo de la Competencia Comunicativa

El desarrollo de competencias comunicativas es esencial para el éxito académico y profesional de los estudiantes. La capacidad de leer

críticamente y escribir de manera creativa permite a los estudiantes comunicar sus ideas de manera clara y persuasiva, construir argumentos sólidos y participar de manera efectiva en discusiones académicas (Wallace y Wray, 2021), para fomentar la comprensión crítica y la comunicación eficaz.

Los componentes de la Competencia Comunicativa son:

1. Claridad y Coherencia: La habilidad para organizar y expresar ideas de manera lógica y estructurada.
Ejercicios: redacción de ensayos, resúmenes analíticos, informes de investigación.
2. Persuasión y Argumentación: La capacidad de construir y defender argumentos sólidos y convincentes.
Ejercicios: debates, artículos de opinión, presentaciones persuasivas.
3. Adaptabilidad: La habilidad para adaptar el estilo y tono de comunicación a diferentes audiencias y contextos.

Ejercicios: escritos técnicos, relatos creativos, comunicaciones profesionales.

6. CONCLUSIONES

Las habilidades de lectura crítica y escritura creativa tienen implicaciones a largo plazo para los estudiantes. Estas competencias no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales con mayor eficacia. La capacidad de analizar críticamente la información y comunicar ideas de manera clara y persuasiva aumenta la empleabilidad y el éxito en diversas carreras (Richards, 2015; Smith & Dean, 2020). Los empleadores valoran altamente las habilidades de pensamiento crítico y comunicación efectiva.

En conclusión, la lectura crítica y la escritura creativa son habilidades fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado universitario. A través de una metodología cualitativa y descriptiva, se puede implementar un plan de acción que integre estas dos

competencias en el currículo académico. Esta propuesta no solo mejora las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, sino que también fomenta una comprensión más profunda y crítica de los textos, así como una mayor capacidad para expresar ideas de manera clara y persuasiva. La implementación de programas de formación en lectura crítica y escritura creativa puede tener un impacto significativo en el desempeño académico de los estudiantes, preparándolos para una comunicación eficaz en sus futuras carreras profesionales.

Para asegurar una implementación exitosa de estas competencias en el currículo académico, se proponen las siguientes recomendaciones:

- **Diseño Curricular Integrado:** Integrar la lectura crítica y la escritura creativa en todas las disciplinas académicas. Desarrollar módulos específicos y transversales que refuercen estas habilidades.
- **Capacitación de Docentes:** Proporcionar formación continua a los docentes en técnicas de enseñanza de lectura crítica y escritura creativa. Fomentar el uso de metodologías activas y participativas en el aula.
- **Recursos y Materiales Didácticos:** Desarrollar y distribuir recursos educativos que faciliten la práctica de estas habilidades. Crear bibliotecas digitales y bases de datos con textos diversos y ejercicios interactivos.
- **Evaluación Continua y Formativa:** Implementar sistemas de evaluación continua que proporcionen retroalimentación regular a los estudiantes. Utilizar herramientas de evaluación diversificadas para medir el progreso de manera integral.
- **Promoción de la Colaboración:** Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre estudiantes para el desarrollo de proyectos conjuntos. Establecer redes de intercambio académico y cultural que enriquezcan la práctica de estas competencias.

Al seguir estas recomendaciones, las instituciones educativas pueden crear un entorno de aprendizaje dinámico y enriquecedor, donde los estudiantes

no solo desarrollen habilidades técnicas y académicas, sino también competencias esenciales para su éxito personal y profesional a largo plazo.

7. REFERENCIAS

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Browne, M. N., & Keeley, S. M. (2018). *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*. Pearson.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.
- Kroll, B. (2013). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Paul, R. & Elder, L. (2019). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson.
- Richards, J. C. (2015). *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. Routledge.
- Smith, H. & Dean, R. T. (2020). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press.
- Wallace, M. & Wray, A. (2021). *Critical Reading and Writing for Postgraduates*. SAGE Publications.

LITERATURA Y CINE EN EL AULA UNIVERSITARIA: LA FIGURA FEMENINA DE HOLLYWOOD EN *MARILYN NO ES MONROE* (2012), DE GREGORIO MORALES

ALBERTO GARCÍA-AGUILAR
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El auge en el siglo XXI de los estudios comparatistas entre literatura y cine en España ha implicado su inclusión en las universidades para que el alumnado desarrolle competencias críticas relacionados con ellos. De hecho, varias de estas instituciones cuentan en sus grados en Español: Lengua y Literatura —o en carreras equivalentes a la de Filología Hispánica— con una asignatura específica para abordar estas relaciones interartísticas. Entre ellas se encuentran la Universidad de Burgos, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Alicante, la Universidad de Málaga y la Universidad de La Laguna. Por este motivo, las propuestas didácticas concebidas para potenciar las competencias analíticas y académicas en el ámbito de la literatura y el cine son extrapolables a las aulas de cualquiera de estas instituciones.

Aunque los análisis comparatistas entre estos lenguajes artísticos sirven para comprender mejor la influencia de un medio en otro, también existe la posibilidad de incluir cuestiones de género para concienciar al alumnado sobre ellas. La presencia de situaciones injustas para las mujeres en obras literarias que ofrecen visiones agrídulces, o incluso trágicas, de la industria del cine contribuye a la consecución de dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que marca la Agenda 2030: el cuarto, referido a una educación de calidad; y el quinto, que persigue la igualdad de género. De este modo, el alumnado adopta una postura crítica ante las representaciones del mundo cinematográfico en la literatura.

El texto teatral *Marilyn no es Monroe* (2012), del autor español Gregorio Morales, se adecúa a este propósito de propiciar la reflexión en torno a la igualdad de género a partir de un título que aborda las miserias humanas de la industria audiovisual. La obra se estrenó en el Teatro CajaGranada, en la ciudad de Granada, en 2011, y al año siguiente se publicó en una edición bilingüe en español y portugués. En ella se exploran las múltiples dificultades que la actriz hollywoodiense Marilyn Monroe sufrió desde niña hasta alcanzar el estrellato y que abarcan el desprecio machista, los abusos sexuales y el deseo de mostrar su verdadero talento actoral. No se trata de un texto con pretensiones documentales, pero sí se inspira en la vida de Monroe para resaltar, desde la ficción, cómo la industria del cine, en especial la de Hollywood, usa a algunas de sus estrellas femeninas como mercancía erótica.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Por los motivos expuestos, la obra de Morales es adecuada para crear una propuesta didáctica en la que el estudio de las relaciones filmoliterarias conciencie al alumnado sobre la importancia de la igualdad de género y los problemas que enfrentan las mujeres, incluso las famosas, en el ámbito laboral. Para conseguir este objetivo, en primer lugar, se explicará cómo el subgénero narrativo de la *Hollywood novel* —o novela de Hollywood— ha influido en el teatro español para ofrecer en escena historias que critican las dinámicas de esta industria. Del mismo modo, se explorará la presencia de Marilyn Monroe en el teatro español, ya que su figura, en este corpus dramático, siempre se ha vinculado con una mirada pesimista de Hollywood. En segundo lugar, se desarrollará la propuesta didáctica basada en *Marilyn no es Monroe* y concebida para la asignatura de Literatura y Cine, del grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad de La Laguna, donde se imparte en el primer cuatrimestre del tercer año. No obstante, es una propuesta que se puede incluir en asignaturas similares de otras universidades. Con ello, se espera contribuir a la enseñanza universitaria de los estudios comparatistas entre la literatura y el cine.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE LITERATURA Y CINE

3.1. VISIONES CRÍTICAS DE LA INDUSTRIA DEL CINE EN LA LITERATURA ESPAÑOLA: DE LA HOLLYWOOD NOVEL AL TEATRO SOBRE MARILYN MONROE

El aprendizaje de las competencias que requiere la lectura literaria, como explica Cerrillo (2010, p. 118), implica que el alumnado adquiera un conocimiento cultural variado, analice el mundo interior humano e interprete la realidad exterior. Las obras que abordan la faceta más turbia de la industria hollywoodiense resultan adecuadas para este conseguir este objetivo. A través de ellas, no solo se suscitan reflexiones sobre los sufrimientos y los malestares de estrellas o de cineastas, sino que también se conocen manifestaciones del medio audiovisual en la literatura y se realizan aproximaciones a la historia del cine. Asimismo, se plantea cómo estos problemas perviven en la sociedad contemporánea y se advierten en el entorno cercano del estudiantado. Sin embargo, para que este proceso de aprendizaje se desarrolle con efectividad, es necesario poseer conocimientos sobre la influencia cinematográfica en los textos literarios, en particular cuando en ellos se presentan visiones críticas de la industria de Hollywood. Además, para leer, en concreto, *Marilyn no es Monroe*, son útiles nociones sobre la figura de esta actriz y su presencia en el teatro español.

El estudio de esta obra en la asignatura de Literatura y Cine, que, en la Universidad de La Laguna, consta 6 créditos ECTS, es apropiado porque en el texto se combina una visión pesimista de la industria del cine con críticas a la desigualdad de género en ella. La asignatura se dividiría en tres módulos y cada uno se extendería a lo largo de veinte horas presenciales en el aula. La propuesta didáctica vinculada a *Marilyn no es Monroe* correspondería al segundo, dedicado a la influencia del cine en la narrativa, el teatro y la poesía, y se llevaría a cabo a lo largo de cinco sesiones de dos horas cada una. En el primer módulo habrían visto nociones de lenguaje cinematográfico y de las posibles manifestaciones de la literatura en el cine, que se refleja, sobre todo, en las adaptaciones filmicas de textos literarios. Con ello, poseerían bases teóricas para abordar parte de las relaciones filmoliterarias.

Las constantes relaciones entre el cine y la literatura se han manifestado de numerosas maneras en los textos españoles. Peña-Ardid (2009, p. 98), al analizar la influencia del cine en las obras literaria, distingue la influencia técnica, que implica modelos expresivos con los que se remedan, mediante la palabra literaria, recursos fílmicos —como planos, movimientos de cámara y efectos tanto visuales como sonoros— de la influencia temática, que introduce contenidos cinematográficos en el texto. De este tipo de influencia han surgido las obras en las que se ofrecen representaciones críticas de la industria audiovisual y que, en el ámbito narrativo, se ha denominado *Hollywood novel*. Niemeyer (2013) también alude a este subgénero como narraciones críticas con el medio cinematográfico, pues en ellas se ofrecen visiones agrisadas de la industria. Esta etiqueta resulta más apropiada para aquellas obras que, aunque no transcurren en California ni en Estados Unidos, sí reproducen miradas críticas hacia la industria propias del subgénero.

De acuerdo con Gutiérrez (2020, p. 329), la *Hollywood novel* comenzó en Estados Unidos con *The Phantom Herd* (1916), de B. M. Bower. No obstante, se trata de un subgénero transnacional que, a pesar de haberse vinculado sobre todo con California, cuenta con manifestaciones en varios países, entre ellos España. Ya en el periodo del cine mudo se publicaron novelas en las que se advierten críticas evidentes a la industria cinematográfica, como *Cinelandia* (1923), de Ramón Gómez de la Serna; *La Virgen de California* (1925), de J. Calvo Alfaro; y *Vidas de celuloide* (1934), de Rosa Arciniega. En décadas posteriores existen ejemplos como *Memorias de una estrella* (1954), de Josefina de la Torre, en los que se reflejan los abusos que sufren las mujeres en el mundo del cine.

Dada la importancia de este subgénero en los estudios filmoliterarios, la primera sesión del segundo módulo de la asignatura de Literatura y Cine se dedicaría a la *Hollywood novel*. Para su enseñanza en el aula, se recurriría a una estrategia mayéutica que consiste en que el alumnado, a partir de la lectura de fragmentos de obras que respondan a este modelo narrativo y del debate, saque conclusiones sobre la presencia del mundo audiovisual en los textos. Con ello, se desarrollaría, de acuerdo con los términos de Ruiz-Guerrero et ál. (2021, p. 37-38), una lectura dialógica, en la que el docente plantea cuestiones sobre las obras

correspondientes con el fin de desplegar el pensamiento crítico respecto a la igualdad de género y los problemas de las mujeres en la industria. Tanto en *Cinelandia* (Gómez de la Serna, 1923, p. 250-251) como en *La Virgen de California* (Calvo Alfaro, 1925, p. 217) se narra cómo actrices jóvenes sufren violaciones. De modo similar, en *Vidas de celuloide* (Arciniega, 1934, p. 100-101) se relata cómo, en los *castings*, las aspirantes reciben un trato mercantil y se las rechaza por su falta de atractivo. Asimismo, en *Memorias de una estrella* (Torre, 1954, p. 16), la protagonista recibe tocamientos indeseados de un ejecutivo del mundo del cine. Por tanto, existen suficientes episodios para debatir en el aula sobre el trato vejatorio o los abusos de los que son víctimas los personajes femeninos en la industria audiovisual.

Precisamente, Gautreau (2021, p. 41-42) explica que, en las *Hollywood novels*, las situaciones peligrosas para las mujeres son frecuentes. Es una manera de incidir en los peligros y en las presiones que la industria depara a las trabajadoras. En torno a esta cuestión giran también los textos teatrales que cuentan con Marilyn Monroe como protagonista. A pesar de no ser obras narrativas, reproducen los modelos expresivos de la *Hollywood novel* para mostrar en escena las dificultades que el cine presenta a las mujeres y, sobre todo, a las estrellas. Por ello, la dramaturgia sobre Monroe se puede calificar, por analogía con el término ‘*Hollywood novel*’, como teatro de Hollywood. Por estos motivos, la lectura dialógica en el aula de fragmentos de estos textos dramáticos favorece la conciencia sobre la igualdad de género en el alumnado.

En España, Monroe ha sido la actriz estadounidense con mayor presencia en los textos teatrales. Su condición de mito fílmico ha facilitado que su vida, sus actuaciones y su figura perduren en el imaginario colectivo del siglo XXI. Por ello, analizar obras dramáticas que se inspiren en ella contribuye a comprender cómo el cine funciona como una fuente de temas literarios. Como ha estudiado Bolton (2015, p. 121), su estatus de icono cultural se refleja en que su imagen no solo se reproduce con frecuencia en productos populares, como pósters y sellos, sino que se ha desvinculado de sus actuaciones en películas. A esta fama ha contribuido, según Bolton (2015, p. 125), tanto la belleza y el glamour de la actriz como su vida tormentosa.

Ya desde 1974 existen obras teatrales españolas en las que se abordan, desde la ficción, los problemas que sufrió Monroe, sobre todo, su carácter melancólico, sus tendencias suicidas, los abusos sexuales y la sexualización constante de su cuerpo. En *El último tango de Marilyn Monroe y Rodolfo Valentino*, de Romano Villalba, que permanece inédita¹⁴⁹, se abordan estas dificultades, pues la protagonista se suicida (Villalba, 1974, p. 111) —como ocurrió con la actriz en la realidad—. Este mismo desenlace se repite en *La vida imposible de Marilyn*¹⁵⁰, de David Barbero, que se centra en la relación tóxica entre la estrella y su madre. Varias intervenciones del personaje de Monroe en esta obra, además, revelan sus conflictos con la industria hollywoodiense, como cuando se lamenta de interpretar siempre a una “rubia estúpida y provocativa” (Barbero, 1996, p. 85). De igual modo, en *I love you, Marilyn*¹⁵¹, de Juan Alfonso Gil Albers, la protagonista se quita la vida, aunque se plantea el interés de la familia Kennedy en que muera para evitar un escándalo que involucre al presidente de Estados Unidos. Además, los periódicos informan de su declive como actriz: “El alcoholismo y los barbitúricos, sus reiteradas ausencias y retrasos en las sesiones de rodaje han sido la causa de su expulsión de los estudios” (Gil Albers, 2003, p. 222). Con ello, culmina la degradación de su imagen pública.

Entre el conjunto de textos teatrales con la estrella como protagonista, destaca *Marilyn no es Monroe*, de Gregorio Morales. Como sugiere el título, en la obra se explora la dicotomía existente entre la mujer hollywoodiense —Marilyn Monroe— y la real —Norma Jean Baker, el nombre verdadero de la actriz— para profundizar en cómo la fama afecta los aspectos más íntimos de su vida. Tal como afirma el autor en el prólogo, él ha interpretado la biografía de Marilyn Monroe a partir de una perspectiva cuántica, que consiste en resaltar las conexiones entre acontecimientos físicos y motivos invisibles a partir de una visión “científico-psicológica” (Morales, 2012, p. 11). Según Caro Cabrera y Murphy (2000, p. 235), en febrero de 1999 se conformó el Grupo de

¹⁴⁹ Aunque el manuscrito, conservado en la Biblioteca Nacional de España, está fechado el 14 de diciembre de 1974, se estrenó en el café-teatro *Boîte El Pintor*, en Madrid, el 24 de mayo de 1975.

¹⁵⁰ Su lectura dramatizada se realizó el 30 de octubre de 1998 en la Sala Barrainkua, en Bilbao.

¹⁵¹ Se estrenó el 8 de enero de 1999 en el Teatro Salón Cervantes de Alcalá de Henares.

Estética Cuántica, con Morales entre los fundadores, que consideraba que el realismo literario y artístico había quedado obsoleto. A partir de postulados extraídos de la física cuántica, defendían que el ser humano crea la realidad al percibirla, ya que no existe una única realidad objetiva. Por eso, en declaraciones a Caro Cabrera y Murphy (2000, p. 239), Morales afirma que considerar el mundo interior individual como una “genuina verdad es una conquista estética revolucionaria”.

Desde esta postura, donde predomina la percepción del individuo, Morales explicita su objetivo en *Marilyn no es Monroe*: mostrar el significado y la meta de la vida de la actriz (2012, p. 13). Sin embargo, la obra no posee intenciones documentales ni históricas. Por supuesto, existen en el texto personajes reales, como Gladys, la madre de Monroe; Ralph Greenson, el psiquiatra de la actriz; Joe DiMaggio, uno de sus maridos; John Huston y Billy Wilder, directores de cine; y John F. Kennedy, presidente de Estados Unidos y amante de la estrella. Pero el autor no pretende ofrecer ni de ellos ni de la protagonista imágenes acordes a la realidad biográfica, sino profundizar en los problemas que sufrió la actriz y que acabaron con su bienestar.

Antes de abordar el análisis en el aula de *Marilyn no es Monroe*, se dedicará la segunda sesión del módulo a la presencia de la actriz, como personaje, en el resto de obras teatrales que se han mencionado. Se pretende que, a través de la lectura dialógica de fragmentos, el alumnado establezca una continuidad entre la visión crítica de los problemas de la mujer en la *Hollywood novel* y la que se ofrece en estos textos dramáticos. Así, se destaca la influencia del subgénero narrativo en las obras de teatro. Existen en ellas numerosas escenas que inciden en los obstáculos que encuentra la protagonista en su carrera como actriz a causa de su condición de mujer. En *El último tango de Marilyn Monroe y Rodolfo Valentino*, la estrella se refiere a los abusos que ha sufrido cuando afirma: “El cine es un truco que los hombres han inventado para aprovecharse de las chicas” (Villalba, 1974, p. 71). En *La vida imposible de Marilyn*, ella reprocha a su madre que participe en campañas contra los abusos a mujeres jóvenes cuando no ha actuado contra las que sufrió su propia hija: “Me parece irónico que protestes por las agresiones sexuales a otras y no te preocuparas cuando me pasó a mí lo mismo”

(Barbero, 1996, p. 55). Y, en *I love you, Marilyn*, el periódico habla de la actriz como un ídolo que encarna “todo aquello que hace que un hombre se sienta extasiado e irremediabilmente atraído por una mujer” (Gil Albors, 2003, p. 222). Como se observa, en estos textos se hallan pasajes suficientes para suscitar el debate sobre la desigualdad de género vinculada al mundo del cine a partir de la lectura dialógica en el aula.

3.2. LECTURA Y COMPRENSIÓN DE MARILYN NO ES MONROE

Para que el estudiantado realice una lectura productiva de *Marilyn no es Monroe*, se dedicará la tercera sesión en el aula a desarrollar las estrategias que Solé (2015: 91-93) recomienda antes de leer un texto. Con ellas se pretende que el alumnado active su conocimiento previo sobre los temas que se abordan en la obra y favorecer su comprensión. Por eso, según las pautas de Solé, en primer lugar, el docente indicará la temática del texto —que gira en torno a los problemas de Monroe en Hollywood por su condición de mujer— y su carácter ficticio, a pesar de contar con referentes reales. De esta manera, se espera que la clase no la lea como una obra histórica.

En segundo lugar, el profesorado explicitará que *Marilyn no es Monroe* lleva al ámbito teatral el modelo de la *Hollywood novel* para expresar críticas hacia esta industria cinematográfica. Asimismo, solicitará ejemplos vistos en el aula de literatura que se ajustan a este modelo narrativo. Al recordar esta información, el alumnado valorará ese subgénero narrativo en las relaciones entre literatura y cine y reflexionará sobre su influencia en el texto de Morales al leerlo.

En tercer lugar, se animará al estudiantado a que exponga sus conocimientos sobre los temas que se tratan en la obra, como la vida de Marilyn Monroe, la situación de la mujer en Hollywood y los estragos de la fama. Dado que la actriz pertenece al imaginario colectivo y se ha hablado de ella en el aula en la sesión anterior, se prevé que la mayoría de la clase se haya formado una imagen mental de ella y, por tanto, exprese qué le transmite, incluso si no ha visto ninguna de sus películas.

Después de esta sesión, cada estudiante leerá *Marilyn no es Monroe* de modo individual. Al tratarse de un texto que no supera las cien páginas —excluyendo la traducción al portugués—, bastaría con una tarde para completar su lectura. Por tanto, en la cuarta sesión se llevaría a cabo un

debate colectivo en el que se seguirán las estrategias de lectura compartida que propone Solé (2015: 104) para propiciar la comprensión del texto. Aunque el alumnado ya habrá leído la obra completa, en el aula se leerán, en voz alta, fragmentos significativos elegidos por el docente. A continuación, el profesor resumirá el contenido del fragmento, solicitará su acuerdo al estudiantado respecto a su significado y planteará preguntas sobre aspectos ambiguos o polémicos que se adviertan.

Para que esta estrategia sirva para concienciar sobre las desigualdades de género, se escogerán fragmentos en los que se observe una evidente crítica a la situación de la protagonista por ser mujer. Así se aprecia en la siguiente cita, que corresponde al momento en el que Monroe le cuenta a su psiquiatra una violación que sufrió para perjudicar a su amante, el presidente John F. Kennedy: “Me... me... violaron. No... no sentí nada... Me encontraba... fatal. Pero... pero... hicieron fotos. Se las enviaron a Sinatra... ¡Todo... todo para perjudicar al Presi! ¡Soy una repugnante mercancía!” (Morales, 2012, p. 145). A esta agresión sexual se suman también insultos como “muy zorra” y “putilla” (2012, p. 51), con los que Zanuck, el jefe de los estudios donde trabaja la actriz, alude a ella. Su esposo, Joe DiMaggio, también se refiere a Monroe como “puta” al estar a solas junto a la intérprete después de que ella haya posado con sensualidad ante la cámara e incluso la agrede con un golpe. La escena denuncia la violencia física y verbal que sufrió la actriz:

JOE DIMAGGIO (*enfurecido*): Me he casado con una puta. Puta, puta, puta...

MARILYN (*llorando*): Las putas también tenemos corazón. ¡Pero tú no tienes ninguno!

JOE DIMAGGIO (*más enfurecido aún*): ¿Que no tengo corazón? ¡Se me parte cuando veo que no cambias! Que te ofreces a todos, como si quisieras hacer al amor con la humanidad entera. ¿Y tú pretendes ser la señora DiMaggio? ¡No estás a la altura!

MARILYN (*llorando con rabia*): ¡Tú tampoco estás a la altura! Es imposible hablar contigo. No tienes inquietudes. No lees. No te gustan el teatro ni el cine. Odias salir. ¡Sólo televisión y cerveza! ¡Eres aburrido, muy aburrido!

JOE DIMAGGIO se queda sin palabras. Está crispado, lleno de furor. De pronto lanza la medalla contra el suelo y le pega un bofetón a MARILYN.

JOE DIMAGGIO: ¡Este es el único lenguaje que entiendes! (Morales, 2012, p. 103)

Tras la lectura compartida, en la que fragmentos como este ocuparán un lugar fundamental para el debate, en la quinta sesión se creará un entorno de aprendizaje cooperativo. Según Sun (2023, p. 264), este modelo pedagógico consiste en organizar grupos pequeños de estudiantes para que trabajen juntos con un propósito didáctico. Al mismo tiempo, se fomentan las interacciones personales y la expresión respetuosa de las discrepancias. Por eso, se trata de un método adecuado para analizar el texto en un aula universitaria.

4. DISCUSIÓN

Para que la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula sea efectiva, el docente, en esa quinta sesión presencial, dividirá a la clase en grupos de cuatro o cinco personas para que debatan entre sí sobre aspectos presentes en la obra de Morales, como problemas de la protagonista, la visión crítica de Hollywood y la sexualización constante. La función del profesorado consistirá en ejercer de mediador entre la lectura y sus destinatarios, así como en dirigir las discusiones. Es una labor que Abril Villalba (2014: 32) destaca en su estudio sobre las experiencias literarias de aprendizaje. Por ello, el docente, al supervisar el desarrollo de los debates, velará por que cada estudiante mantenga una actitud respetuosa ante opiniones contrarias a las suyas y suscitará reflexiones para que se hable sobre temas que puedan pasar desapercibidos. Además de la desigualdad de género, en el texto se aprecia el hastío ante el estrellato, que no proporciona ningún placer a Monroe, como ella misma declara: “Estoy harta de la fama, de que el público me siga a todas partes, de verme obligada a colocar cortinas para que las cámaras no sorprendan mi intimidad” (Morales, 2012, p. 159). También reviste importancia los deseos de la intérprete de alcanzar la excelencia actoral y abandonar los personajes sensuales pero vacuos que siempre le asignan: “quiero demostrar que soy... que soy una actriz de verdad...” (2012, p. 157). Estos aspectos de la protagonista enriquecen el debate en torno a su representación literaria en un texto dramático.

Domingo (2008, p. 240) señala que el aprendizaje cooperativo deriva, en ocasiones, en la formación de grupos que no abordan un verdadero

trabajo conjunto. Así ocurre con los de “pseudoaprendizaje” (2008, p. 240), un término con el que se refiere a aquellos en los que los estudiantes no se interesan en las tareas que se les han encomendado en el aula. De igual manera, los de “aprendizaje tradicional” (2008, p. 240) se dan cuando cada grupo realiza una actividad que, en realidad, no requiere una auténtica cooperación.

Sin embargo, dado el interés general que el alumnado demuestra por el mundo audiovisual y sus representaciones, los textos teatrales que representan la industria hollywoodiense, y que cuentan con una presencia significativa de estrellas femeninas como personajes, se convierten en obras adecuadas para reflexionar sobre la igualdad de género a través del aprendizaje cooperativo. Al tratarse de textos que muestran las facetas más turbias de este ámbito, los abusos y las presiones contra las mujeres, ofrecen críticas hacia las graves situaciones que sufren. Además, el debate conjunto en pequeños grupos favorece un auténtico trabajo cooperativo para precisar la manera en la que las actrices se muestran en la obra. La eficacia de esta cooperación influirá en la profundidad crítica de la tarea que cada alumno deberá entregar.

5. RESULTADOS

Para evaluar los conocimientos adquiridos y las habilidades de análisis crítico, se pedirá al alumnado que, en el plazo máximo de dos semanas desde la quinta sesión, entregue un trabajo escrito e individual, entre mil y mil quinientas palabras, sobre cómo se representa la figura de la estrella de cine en *Marilyn no es Monroe*. De este modo, se constatarán la eficacia del aprendizaje cooperativo y los logros del estudiante. Se trata de una estrategia adecuada para examinar la capacidad crítica de cada uno, su comprensión del texto y, en definitiva, los resultados obtenidos a partir del trabajo autónomo y del grupal.

Cada alumno, además de citar un mínimo de tres referencias bibliográficas relevantes, deberá vincular la obra con la *Hollywood novel*, determinar cómo este subgénero ha influido en la obra y establecer las similitudes que presenta con otros textos teatrales que también giran en torno a Monroe. De igual modo, explicará cómo se muestra la posición

de la protagonista en el mundo del cine. Desde el final de la quinta sesión se proporcionará al alumnado la rúbrica que se usará para evaluar la tarea y que contemplará los siguientes aspectos, cada uno con un valor máximo de dos puntos (sobre un total de diez): la coherencia y la cohesión textual, el uso adecuado de bibliografía, las explicaciones teóricas pertinentes sobre las relaciones filmoliterarias y la *Hollywood novel*, los vínculos con otras obras dramatúrgicas con Monroe como protagonista y el análisis crítico de la figura femenina en el texto de Morales. A lo largo de esas dos semanas el alumnado podrá realizar consultas al docente tanto a través de correo electrónico como en tutorías presenciales para resolver dudas sobre el desarrollo de la tarea.

Después de la evaluación, el profesorado enviará a cada estudiante, a través del aula virtual, la rúbrica cumplimentada con los puntos obtenidos. En ese documento se dedicará un espacio para observaciones concretas sobre posibles mejoras. Con este *feedback*, se sigue un modelo de evaluación formativa, que, como explica López Gómez (2015: 940), consiste en orientar al estudiante sobre los objetivos que ha alcanzado y cómo avanzar hacia otros nuevos. Al ser una tarea que corresponde al comienzo del segundo módulo de la asignatura, se da al alumnado la oportunidad de considerar las indicaciones y las correcciones del docente para evitar errores o mejorar aspectos específicos de su desempeño en el resto de la asignatura. Para proporcionar esta información, el profesorado ofrecerá un *feedback* de “estilo amable”, con el que, según García-Rodicio et ál. (2015: 655), se señalan fallos y se piden revisiones sin cuestionar la habilidad del estudiante. Este estilo se consigue al relativizar los fallos con adverbios como “quizás”, impersonalizar los errores y sugerir cambios en lugar de ordenarlos. Aunque García-Rodicio et ál. (2015: 661) concluyen en su investigación que no se aprecian diferencias en el aprendizaje entre el estudiantado que recibe un *feedback* amable y el que no, apuntan la posibilidad de que hayan empleado una muestra demasiado reducida de alumnos para comprobar sus verdaderos efectos. De hecho, Wang et ál. (2008: 110), en su estudio, sí aprecian efectos positivos en el *feedback* de estilo amable. Por tanto, se considera apropiado para que el alumnado mejore sus aptitudes críticas y analíticas.

Dado que la propuesta didáctica que se ha desarrollado en este trabajo no se ha llevado aún al aula universitaria, se desconoce el rendimiento de cada estudiante al escribir la tarea correspondiente. Pero, al seguir esta metodología, se espera que comprendan con precisión los aspectos en los que profundizar en futuras tareas y que acepten con una actitud tanto positiva como de automejora las recomendaciones del docente.

6. CONCLUSIONES

La oportunidad que ofrecen al profesorado universitario las asignaturas de Literatura y Cine en los grados en Español: Lengua y Literatura —o en otras carreras similares— permiten desarrollar propuestas didácticas que, como la que se ha expuesto en este trabajo, combinen el estudio filmoliterario con reflexiones sobre cuestiones de género. Se trata de una manera adecuada de fomentar en el aula las competencias críticas necesarias para el análisis crítico de influencias interartísticas con una educación en valores que conciencie sobre la discriminación y las injusticias contra las mujeres.

La importancia de la figura de Marilyn Monroe en la historia del cine y en la cultura popular facilita que el alumnado se interese por ella y, en especial, por las representaciones ficticias que las obras literarias ofrecen de la actriz. La lectura y el análisis de estos textos contribuye, por tanto, a que el estudiantado universitario conozca cómo el cine influye en los temas literarios. Así, se comprueba que la visión pesimista de la industria audiovisual presente en el subgénero de la *Hollywood novel* se ha trasladado a la escena gracias a obras teatrales que, como *Marilyn no es Monroe*, se inspiran en estrellas hollywoodienses. En este texto, el valor como mujer de la protagonista en el mundo del cine reside en su poder erótico y, por eso, siente que desperdicia su talento actoral en papeles que solo explotan su atractivo físico.

Por ello, las obras que versan sobre la industria audiovisual son propicias para suscitar reflexiones, tanto individuales como colectivas, sobre la posición de la mujer en la sociedad contemporánea y, en particular, en el mundo laboral. De esta manera, se contribuye a que el estudiantado conozca este problema a través de la literatura dramática.

7. REFERENCIAS

- Abril Villalba, M. (2014). La educación literaria: experiencias de aprendizaje. Octaedro
- Arciniega, R. (1934). Vidas de celuloide. La novela de Hollywood. Editorial Cenit
- Barbero, D. (1996). La vida imposible de Marilyn. Excma. Diputación Provincial de Burgos
- Bolton, L. (2015). #Marilyneveryday: The persistence of Marilyn Monroe as a cultural icon. *Film, Fashion & Consumption*, 4 (2-3), 121-143.
https://doi.org/10.1386/ffc.4.2-3.121_2
- Calvo Alfaro, J. (1925). La Virgen de California. Novela de una estrella del cinematógrafo. Ediciones Mediterráneo
- Caro Cabrera, M., y Murphy, J. L. (2000). Gregorio Morales: ética y estética cuánticas. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 4, 235-248.
<https://bit.ly/4cleazb>
- Cerrillo, P. C. (2010). Sobre lectura, literatura y educación. Miguel Ángel Porrúa
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. <https://bit.ly/3TWDkCF>
- García-Rodicio, H., Sánchez, E., y Castellano, N. (2015). ¿Es mejor proporcionar feedback en estilo amable que en estilo directo? En N. González Fernández, I. Salcines Talledo y E. García Ruiz (Coords.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 653-662). Editorial de la Universidad de Cantabria
- Gautreau, J. (2021). *The Last Word. The Hollywood Novel and the Studio System*. Oxford University Press
- Gil Albors, J. A. (2003). *Obra teatral. Volumen II*. Ajuntament de Valencia
- Gómez de la Serna, R. (1923). *Cinelandia*. Editorial Sempere
- Gutiérrez, J. I. (2020). Hollywood no era una fiesta: distopías narrativas sobre la meca del cine. *Castilla. Estudios de Literatura*, 11, 326-360.
<https://doi.org/10.24197/cel.11.2020.326-360>
- López Gómez, E. (2015). Evaluación formativa en la universidad: el valor del feedback y la tutoría. En N. González Fernández, I. Salcines Talledo y E. García Ruiz (Coords.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 939-947). Editorial de la Universidad de Cantabria
- Morales, G. (2012). Marilyn no es Monroe. Una perspectiva cuántica de la vida de Marilyn Monroe. UNICEPE

- Niemeyer, K. (2013). “How to Make Films with Words”. Sobre los comienzos de la escritura filmica en la literatura hispanoamericana. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/3RVFwcJ>
- Peña-Ardid, C. (2009). Literatura y cine. Cátedra
- Ruiz-Guerrero, L., Hoster-Cabo, B. y Molina Puche, S. (2021). Lectura dialógica de álbumes ilustrados para fomentar el pensamiento crítico: un enfoque para Educación Primaria. *Journal of Literary Education*, 5, 33-53. <http://doi.org/10.7203/JLE.5.21057>
- Solé, I. (2015). Estrategias de lectura. ICE de la Universitat de Barcelona / Graó
- Sun, X. (2023). El aula de todos: aprendizaje cooperativo en la enseñanza de literatura española. En M. D. Díaz-Noguera, C. Hervás-Gómez, M. de los Á. Domínguez-González y Á. Martín Gutiérrez (Coords.), *Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias* (pp. 264-277). Dykinson
- Villalba, R. (1974). El último tango de Marilyn Monroe y Rodolfo Valentino. Texto inédito. Signatura T/48411. Biblioteca Nacional de España
- Wang, N., Johnson, W. L., Mayer, Richard E., Rizzo, P., Shaw, E., y Collins, H. (2008). The politeness effect: Pedagogical agents and learning outcomes. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 98-112. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2007.09.003>

LA ACCIÓN TUTORIAL A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN EN LA TUTORIZACIÓN DE TFG EN LITERATURA ESPAÑOLA

NÚRIA LORENTE QUERALT

Universidad Internacional de Valencia

MARIA MORANT GINER

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN Y PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Las encuestas de satisfacción de los estudiantes con la actividad docente desarrollada buscan medir el grado de interés y contenido de estos con la realidad académica. Las encuestas constituyen, a su vez, la herramienta más habitual y efectiva para valorar el funcionamiento docente y contrastar los indicadores de calidad universitarios. De este modo, a través de este tipo de encuestas se recopila la información de los estudiantes para identificar las principales áreas de mejora. Aplicándolas se puede analizar cómo evoluciona el estudiantado con respecto a la docencia, así como su criterio en torno a la institución y sus instalaciones. No obstante, estos procesos de recogida y gestión de la información, relativos a los informes de calidad, no siempre inciden en uno de los aspectos más relevantes de la educación integral universitaria: los procesos de tutorización. Si bien las encuestas incluyen alguna pregunta en torno a la función tutorial, estas reducen el proceso meramente a una obligación legal de atención a dudas y no le confieren el estatuto de utilidad en tanto metodología competencial, adicionalmente a su contribución al aprendizaje de la materia en la que se inserta.

Más relevante, si cabe, es el proceso tutorial relacionado con el Trabajo Fin de Grado (TFG), cuya función principal es proporcionar apoyo académico y metodológico al estudiantado, asegurándose de que comprenda los requisitos del proyecto y cómo llevarlo a cabo. Si hasta ahora la acción tutorial relativa a la planificación y redacción de este tipo de trabajos finales había estado sujeta a la iniciativa de cada docente, en las últimas décadas estos procesos han pasado a tener una consideración especial como metodología académica. La tutoría, en este contexto, debe ser una tutoría integral, donde se oriente al alumnado no solo en la redacción de un trabajo relacionado con una determinada materia sino, además, y sin obviar el contexto de cada especialidad docente, se le oriente en competencias profesionales y personales.

Siendo así, urge mostrar preocupación por el desarrollo de experiencias válidas y actualizadas de tutorías en el contexto académico y universitario, así como valorar los posibles modelos de participación tutorial en los contextos de realización de estos trabajos finales. Como señala Sancho (2002, p. 20), desde una visión amplia, este tipo de tutorías enfocadas a los trabajos habría que entenderlas como el conjunto de todas las actividades, actitudes, procesos, intercambios personales y profesionales que caracterizan la relación entre el docente y los estudiantes en relación a un tema o proyecto específico. Y, por tanto, habría que reflexionar críticamente sobre su naturaleza, utilidad y eficacia mediante proyectos de innovación educativa que mejoren el rendimiento del estudiantado y faciliten procesos de seguimiento y atención en función de los intereses y las necesidades de estos.

El contexto en el que se inserta este Proyecto de Innovación tiene que ver con la entrada en vigor del Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre¹⁵² que supuso la reforma de la enseñanza superior en nuestro país y con ella, la de los planes de estudio orientados a la obtención de los títulos de Grado. Una de las novedades de esta reforma fue la implantación de un trabajo obligatorio, que debe cursarse como una materia más en la fase final de estudios y evaluarse según las competencias asociadas a cada título. Para calibrar la efectividad del Proyecto Docente

¹⁵² Dicho decreto puede consultarse aquí: <https://bit.ly/3TWaz92>

que presentamos resulta primordial empezar por tener en cuenta cómo se define el “Reglamento de Trabajo de Fin de Grado” de la titulación, en coherencia con lo especificado en la Memoria de Verificación correspondiente¹⁵³.

Tal como aparecen definidas en la Memoria de Verificación, las competencias y resultados de aprendizaje asociadas a la realización del TFG inciden, por una parte, en la aplicación y profundización de los contenidos aprendidos en los diversos cursos académicos, pero ponen el acento también en el conocimiento y la aplicación de metodologías básicas de la investigación en el área de los estudios literarios. Asimismo, se enfatiza la importancia de incentivar la autonomía en el estudio y en la posibilidad del plantear el TFG como un proyecto de diseño y gestión que sirva para el futuro académico y profesional del alumnado, incluido el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Son diversas las dificultades que implica promover la adquisición de estas competencias en un grado en el que la matrícula en el TFG alcanza a los 75-80 estudiantes anuales que son asignados mediante un procedimiento complejo a la plantilla de profesores del departamento de Filología Española. El reparto de la tutorización depende de la disponibilidad del personal docente, pero puede llegar, en algunos casos, hasta las siete direcciones. Teniendo en cuenta todo esto, este Proyecto de Innovación Docente surge ante la necesidad de mejorar las estrategias de tutorización y dirección, generar un espacio colectivo para el intercambio de metodologías y experiencias, y diseñar e implementar dinámicas de trabajo que optimicen los esfuerzos tanto del profesorado como del alumnado implicado.

En este artículo se recogen las acciones desarrolladas durante el curso académico 2023/2024, realizadas por un equipo docente del Departamento de Filología Española de la Universitat de València, comprometido con la mejora docente y la tutorización de trabajos, con el fin de divulgar su impacto.

¹⁵³ Dicho reglamento puede consultarse en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3Y9LeLw>

2. OBJETIVOS Y OBSTÁCULOS EN EL ÁMBITO DE APLICACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto tiene como objetivo general mejorar las condiciones y dinámicas de tutorización del TFG en el área docente de Literatura Española, en el grado de Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus Literaturas. En la actualidad las formas de tutorización en el área se limitan a las reuniones individuales entre el profesorado tutor/a y el alumnado, sin que medien instancias colectivas de reflexión ni espacios grupales para el desarrollo de métodos de dirección. Para lograr la finalidad de construir una “comunidad de aprendizaje” para la tutorización del TFG que permita compartir flujos de trabajo y herramientas de apoyo que mejoren las condiciones de su realización se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Creación de un espacio de discusión colectiva entre los/as tutores/as participantes. Con el objetivo de desarrollar estrategias de tutorización del TFG que favorezcan la transversalidad entre las distintas líneas de investigación de Literatura Española y el intercambio horizontal entre los profesores se crea un espacio de discusión de metodologías de tutorización.
- Implementación de tutorías colectivas, transversales y colaborativas y creación de foros de consulta y discusión. Estas tutorías, que promueven la interacción horizontal entre el estudiantado, tendrán lugar en fases intermedias de la realización del TFG y justo antes de la fase final. De ese modo, los/as estudiantes participantes podrán conocer el trabajo de sus compañeros/as y cooperar para mejorarlos e intercambiar ideas, preocupaciones y problemas.
- Utilización de herramientas virtuales de gestión del trabajo para la realización y tutorización de los TFG. A través de la explotación de recursos del Aula Virtual y el uso de la plataforma Trello para la gestión del trabajo y la tutorización, como más adelante se comprobará.

No obstante, dichos propósitos de partida entrañan una serie de dificultades en el desarrollo de tutorías intrínsecas a la educación en el ámbito universitario y a su naturaleza compleja:

- Falta de información en el contexto universitario sobre la importancia de los procesos de tutorización.
- Escasa formación de los docentes en planes de acción tutorial.
- Poca implicación y disponibilidad por parte del alumnado para someterse a procesos de acompañamiento y seguimiento tutorial integral.
- Problemáticas relacionadas con aspectos organizativos, de ratio y horarios, debido a la falta de recursos y tiempo.
- Escasa familiaridad por parte de un sector de la plantilla docente en entornos virtuales y falta de concienciación con estas modalidades de intercambio virtual del conocimiento.

A raíz de estas dificultades, y teniendo en cuenta el horizonte de propósitos del Proyecto de Innovación, se pone de manifiesto la necesidad de implementar mejoras en los planes de acción tutorial universitarios, así como de establecer las líneas de diseño para crear espacios de intercambio del conocimiento más efectivos y eficientes.

3. METODOLOGÍA Y PLAN DE SEGUIMIENTO DEL PROYECTO

Para definir el horizonte funcional de la tutoría universitaria en el marco de este Proyecto de Innovación cabe tener en cuenta la triple utilidad que deben alcanzar los procesos de tutorización orientados a la realización de un trabajo final en un contexto académico. Por una parte, su función académica y organizativa, en tanto las tutorías deben servir para planificar el calendario de entrega y los procesos de investigación y escritura de los trabajos. Para ello es necesario que el profesorado guíe y asesore en técnicas de organización y realización de este tipo de trabajos. Por otra parte, su función social y orientadora, en tanto las tutorías deben servir para dinamizar los procesos de intercambio de la

información y el conocimiento, así como para potenciar la participación del estudiantado de manera efectiva. Finalmente, su función técnica, pues el equipo docente debe comprobar que el alumnado que se le ha asignado para la tutorización posee los conocimientos para manejar la plataforma educativa y las herramientas del entorno virtual y así aprovechar su utilidad y los recursos disponibles.

Teniendo en cuenta esta triple funcionalidad tutorial, la metodología de innovación educativa que se implementa en esta propuesta puede describirse a partir de una serie de conceptos clave:

- a. “Comunidad de aprendizaje”. La premisa básica es “la consideración de que el aprendizaje individual es, en buena medida, inseparable de la construcción colectiva de conocimiento, y que tal construcción colectiva constituye el contexto, la plataforma y el apoyo básico para que cada alumno pueda avanzar en su propio conocimiento” (Onrubia, 2004, p. 1). Por ello, la transformación del aula -o en nuestro caso, el desarrollo del TFG- en una comunidad de aprendizaje busca potenciar y promover la colaboración e intercambio de trabajo tanto entre profesores como entre estudiantes y generar dinámicas de cooperación entre ellos que potencien el desarrollo de su trabajo.
- b. “Aprendizaje cooperativo”. Uno de los pilares básicos del proyecto es la idea de que el trabajo realizado por los estudiantes no depende solo de su trabajo individual, sino de la capacidad colectiva para cooperar, colaborar e intercambiar recursos. El aprendizaje cooperativo es “esencialmente un proceso solidario de construcción del conocimiento donde los procesos de interacción entre compañeros y compañeras contribuyen a conseguir el éxito en la tarea de todos y cada uno de sus miembros” (Jáuregui *et al.*, 2014, p. 415).
- c. “Uso de TICs para la gestión del TFG: metodologías ágiles”. Uno de los aspectos centrales del proyecto es la utilización del Aula Virtual y de la plataforma de gestión del trabajo Trello para la racionalización de la tutorización y el proceso de desarrollo de su escritura. Como señala Suárez Guerrero “lo

significativo del aprendizaje en contextos de virtualidad no es necesariamente la conexión a Internet, sino la calidad de la interacción entre personas a través de ella” (2010, p. 56). No se trata, en ningún caso, de fetichizar la tecnología como un componente transformador en sí, sino de localizar aquellos usos de las tecnologías digitales que pueden contribuir a la articulación de dinámicas colectivas de cooperación y colaboración en el aprendizaje.

Figura 1. Imagen del entorno virtual de la Universitat de València



Fuente: <https://bit.ly/3BynAzI>

Figura 2. Imagen de la plataforma Trello que te permite organizar en el entorno digital los proyectos y tareas.



Fuente: <https://bit.ly/3ZU4A8M>

La aplicación de este tipo de metodologías permitiría, entonces, llevar a cabo el seguimiento del rendimiento académico del alumnado, favorecería la interacción constructiva entre el estudiantado y aumentaría la acción recíproca entre este y el profesorado. De modo que, este planteamiento sobre las modalidades tutoriales reduciría la distancia y refuerzan la empatía entre los interlocutores en el contexto académico de realización de los trabajos finales.

4. UTILIDAD E IMPACTO DEL PROYECTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

El Proyecto de Innovación que presentamos se caracteriza por abordar las necesidades y problemáticas de los procesos de tutorización de TFG desde una perspectiva novedosa que aborda su complejidad a través de formas de intervención académica que fomentan el aprendizaje y la interacción de manera eficaz y original.

Esta iniciativa trata de transformar los espacios de intercambio del conocimiento y el acompañamiento académico mediante una serie de estrategias que se caracterizan por su perfil creativo, tecnológico y colaborativo, pues involucran a la comunidad educativa en su diseño e implementación, al tiempo que promueven el aprendizaje activo y participativo. Mediante la aplicación de sus propuestas de mejora se busca abordar una gama de desafíos que van desde la ausencia de implicación del estudiantado con sus trabajos finales, hasta su mayor inclusión en las tutorías y en su relación con los tutores. En este sentido, su planteamiento es esencial para:

1. Adaptarse a los estudiantes del nuevo siglo, ya nativos digitales y acostumbrados a una diversidad de estilos de aprendizaje activos y colaborativos.
2. Facilitar la comunicación entre el profesorado y el alumnado y mejorar el tiempo y la calidad de las tutorías.
3. Mejorar los resultados de aprendizaje, persiguiendo el impacto positivo en el rendimiento y desarrollo de los trabajos finales.

4. Fomentar la innovación en el ámbito de la didáctica universitaria, al tiempo que contribuir a la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación.

Así pues, el impacto del proyecto esperamos que sea de gran alcance en dos dimensiones complementarias que todavía no podemos valorar con certezas cerradas, debido al escaso tiempo que el Proyecto de Innovación lleva en funcionamiento. En primer lugar, en lo referente a las metodologías de tutorización. Dado que hasta el momento no se ha abierto en nuestra unidad docente ninguna reflexión profunda sobre herramientas de tutorización, dinámicas de dirección y metodologías compartidas, confiamos en que esta primera intervención abra el camino a una discusión permanente sobre las mejores formas de afrontar la tutorización.

En segundo lugar, en el propio desarrollo de los TFG de los estudiantes involucrados/as. Confiamos en que la puesta en práctica de tutorías transversales, tutorías colaborativas y el uso de las plataformas digitales de gestión del trabajo tengan un impacto real en la calidad de los trabajos. Por una parte, porque los estudiantes tendrán acceso a una formación más variada, completa y con múltiples perspectivas, más allá de la visión individual de su tutor/a. Por otra parte, porque contarán también con la cooperación y colaboración de sus compañero/as de curso, que podrán ofrecer perspectivas novedosas a sus trabajos y ayudarse, desde un plano horizontal, en la resolución de problemas prácticas y de investigación.

5. DISCUSIÓN

5.1. EVALUACIÓN DEL PROYECTO Y VALORACIÓN DE LOS PRIMEROS RESULTADOS

Establecer criterios que ayuden a evaluar la calidad de los procesos de innovación y determinar su eficacia resulta altamente complejo. En esta línea, Mauri *et al.* (2007) proponen cinco estrategias en las que basar la elaboración de los instrumentos para valorar la calidad de la innovación docente universitaria:

1. La coherencia entre el diseño de la propuesta de innovación y los criterios de calidad de la docencia.
2. La capacidad de potenciar el desarrollo de actividades conjuntas entre profesorado y alumnado
3. La posibilidad de favorecer el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje del alumno.
4. El interés por potenciar el uso del trabajo cooperativo.
5. Incluir el uso de las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos cinco parámetros, y siendo conscientes del carácter experiencial del proyecto, su evaluación se ha centrado en varias estrategias simultáneas:

- a. Reuniones de autoevaluación. Realización de dos sesiones de autoevaluación, al final del primer y del segundo cuatrimestre, en las que se han realizado análisis del desarrollo de los objetivos del proyecto, se ha debatido en torno a los problemas y obstáculos encontrados y se han planteado procesos de mejora para continuar con el proyecto.
- b. Encuestas anónimas a los/as estudiantes participantes. El profesorado ha realizado una encuesta anónima a los/as estudiantes de la comunidad, fuera del marco de las encuestas del grado, específica sobre la valoración de las acciones llevadas a cabo en el proyecto. La encuesta preguntaba cuestiones concretas, pero también pedía a los estudiantes que propusieran mejoras en el funcionamiento y expresaran críticas específicas ante los problemas surgidos.
- c. Comparación de resultados con respecto a años anteriores. Al final del proyecto se realizará una comparación crítica de los TFG dirigidos por el profesorado integrante del proyecto el curso 2022-2023 y se comparará con los realizados en el curso 2023-2024.

Todo ello ha dado como resultado una valoración favorable del proyecto:

TABLA 1. *Tabla de aspectos favorables y de mejora en la implementación del Proyecto de Innovación educativa.*

Aspectos Favorables	Aspectos de mejora
Economía del tiempo en los procesos de tutorización	Mejora en el uso de las TICS por parte del profesorado docente
Mejora en la calidad de las tutorías	Mayor compromiso del profesorado en el uso de las plataformas digitales del Proyecto de Innovación
Mayor transferencia de conocimientos y materiales entre el alumnado	Organización de tutorías colectivas interdisciplinarias
Mejor organización en la calendarización de tiempos y entregas	Intercambio de correos del profesorado y el alumnado con información repetida

Fuente: Proyecto de Innovación Docente Herramientas metodológicas para la innovación en la tutorización de TFG en literatura española

Dicha tabla evidencia, no solo las posibles aportaciones de un proyecto cuyos planteamientos describimos, sino la complejidad de su aplicación en el marco universitario y de su evaluación en términos de innovación. Lo cual pone de manifiesto la necesidad de establecer criterios consensuados para evaluar la gestión de los proyectos de innovación docente y su calidad en las fases de diseño, desarrollo, implantación y evaluación a partir de las aportaciones de los agentes directamente implicados. Dicha tarea será de aplicación necesaria en los próximos años en los que la vigencia del proyecto permitirá evaluar sus logros a largo plazo y valorar la utilidad de propuestas de este tipo el marco de los proyectos de innovación docente universitaria.

5.2. VALORES, TRANSFERENCIA Y POSIBLES PUNTOS DE LLEGADA

Tal y como apuntan acertadamente Poncet y González (2010, p. 240), la innovación debería ser una tarea inherente a la propia actividad docente y a su compromiso académico, no obstante, no siempre es así. Más allá de las convicciones individuales y la dedicación personal de cada uno de los docentes, este hecho guarda estrecha relación con las condiciones laborales y la falta de reconocimiento y apoyos que desde las propias instituciones y política universitaria se ha deparado a la docencia y su innovación (Hockings, 2005, p. 319). Según López *et al* (2014, p. 379)

esto se debería a la devaluación de la actividad docente frente a la investigadora, el bajo impacto de la actividad docente en la carrera profesional, y la escasa valoración conferida a la innovación docente en los procesos de evaluación de la calidad docente. Todo ello, en su conjunto, mermaría la eficacia de la innovación en el contexto académico.

Teniendo en cuenta un marco como el que describimos, el Proyecto de Innovación que presentamos supone un reto en lo que respecta a la experiencia tutorial relacionada con los TFG en el ámbito de la literatura española, cuyo planteamiento incide en la propia naturaleza del concepto de innovación y del concepto de tutoría. Con respecto al primer término, y siguiendo a Gimeno (2010, p. 244), entendemos la innovación docente, no como una cuestión meramente metodológica o tecnológica, sino como un desafío a la tradición recibida, pues comporta una aproximación a nuevas premisas epistemológicas desde las que redefinir la labor docente, el compromiso institucional, la enseñanza, el aprendizaje y la propia construcción del conocimiento. Debido a ello, el Proyecto de Innovación implica a toda la comunidad docente relacionada con la dirección de TFG en el ámbito descrito y apuesta por la transferibilidad de conocimientos, saberes y experiencias docentes. Por otro lado, con respecto al segundo término, la innovación tutorial parte de la idea de Ortega (2007, p. 148) al considerar la tutoría como un estimable indicador de una formación universitaria de calidad. Al plantearlo así, incluye la acción tutorial como una acción esencial para la formación universitaria, a la vez que como una tarea y labor inherente al trabajo del profesorado universitario.

El objetivo era desarrollar estrategias de tutorización del TFG que favorecieran la transversalidad entre las distintas líneas de investigación de Literatura Española y el intercambio horizontal de metodologías de tutorización entre los profesores. En relación con este eje se han realizado las siguientes acciones:

- a. Dos reuniones de planificación, discusión y diseño de contenidos. Realizadas en el mes de septiembre y en el mes de mayo.
- b. Diseño de contenidos, dinámicas y materiales presentados en las tutorías colectivas.

- c. Diseño de proceso de tutorización estandarizado, concretado en las diferentes etiquetas de la plataforma Trello.
- d. Evaluación de la efectividad de las tutorías, de las herramientas digitales y del progreso de tutorización. Específicamente, en la reunión de mayo se llevó a cabo una evaluación general de los procesos puestos en marcha.
- e. Evaluación final de los resultados de cada una de las intervenciones llevadas a cabo y propuesta de mejora para cursos siguientes. Realizada a través de un formulario online en el que han participado los profesores implicados.

Al incorporar estas ideas vinculadas al ámbito universitario, este proyecto se presenta como una experiencia piloto que permitiría extender sus resultados al resto de áreas del departamento, al nivel del máster y al nivel del doctorado. Nuestro objetivo es compartir los resultados del proyecto con el resto de profesores/as del área docente de Literatura Española y del departamento de Filología Española, en un primer momento, y en caso de que resulte exitoso, invitar en el futuro a implementar, en todas las áreas (Lengua Española y Lengua y Literatura Portuguesa), las metodologías de tutorización que resulten más óptimas. En conclusión, es por ello por lo que pensamos que la propuesta puede tener un efecto de normalización de las metodologías cooperativas, que ya se han probado en el contexto del aula, en el ámbito del TFG, siendo este el principal propósito de innovación que persigue dicho proyecto.

Siguiendo a Zabalza (2003-2004, p. 126), la posibilidad de tener éxito con este tipo de proyectos está siempre sujeta a tres factores: disponer de una idea que mejore las cosas, unas personas dispuestas a llevarla a cabo y unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y la apoyen. En lo que respecta a los tres factores mencionados contamos con la plena certeza de encontrarnos en el camino correcto para despertar el interés y compromiso con la innovación. Cabrá esperar, entonces, para comprobar su rendimiento y hacer una valoración adecuada de sus buenas prácticas asociadas al desarrollo de la innovación y los elementos que lo favorecen.

6. CONCLUSIONES. FORTALEZAS, DEBILIDADES E ITINERARIO DE MEJORA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

De acuerdo a las evaluaciones realizadas por estudiantes y profesorado, algunas de las cuales adjuntamos en los Anexos, los resultados del proyecto pueden considerarse muy positivos en dos de sus aspectos centrales:

1. En primer lugar, la realización de las tutorías colectivas y la utilización de la herramienta virtual de planificación y gestión del trabajo. De hecho, la totalidad de los implicados hace una valoración positiva de ambas cuestiones, a pesar de las posibilidades de mejora que hemos también detectado. En el caso de las tutorías, las posibilidades de mejora pasan, en primer lugar, por una mayor regularidad, que permita calendariar desde el principio del curso un calendario de tutorías colectivas en la que estén previamente explicados los contenidos que se van a tratar en cada una de ellas.
2. En segundo lugar, los estudiantes han demandado una mayor disponibilidad virtual de esas tutorías, por lo que para el futuro se ha pensado en grabarlas para que estén disponibles y accesibles en todo momento.
3. En tercer lugar, la tutorización colectiva se podría profundizar incluyendo las tutorías colaborativas que este año se ha decidido aparcarse, e incluso desarrollando un modelo de evaluación por pares en determinadas fases del proceso que permitiera horizontalizar la producción de conocimiento, haciendo que los estudiantes intervinieran críticamente en la elaboración y corrección de los TFG de sus compañeros. En el caso de la plataforma Trello, las dificultades han estado ligadas a las características internas de la plataforma, a su carácter poco intuitivo y a su dificultad de configuración, aunque la valoración general ha sido muy positiva. Por ello como posibilidad de mejora planteamos, en primer lugar, realizar una formación específica, previa, para profesores y estudiantes implicados, de este tipo de plataforma.

Estos sistemas de valoración del trabajo han demostrado la importancia de promover la mejora de la satisfacción del alumnado, agilizar los procesos tutoriales y mejorar la gestión del tiempo, así como incorporar metodologías participativas en los procesos de elaboración y corrección de los trabajos. De acuerdo con las opiniones contrastadas entre la comunidad docente y discente implicada, las propuestas de este Proyecto de Innovación no solo son positivas en lo que respecta a los resultados obtenidos, también a las posibilidades de transferir y aplicar sus usos a otros ámbitos, disciplinas y niveles.

7. APOYO INSTITUCIONAL Y FINANCIERO

Tanto el proyecto de innovación educativa que aquí presentamos, como el presente trabajo, han sido auspiciados por el Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Docente y Ocupación mediante la Convocatoria de Ayudas para el Desarrollo de Proyectos de Innovación Educativa (2023-2024).

8. REFERENCIAS

- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 243-260.
- Hockings, C. (2005). Removing the barriers? A study of the conditions affecting teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 313-326. <https://doi.org/10.1080/13562510500122149>
- López, C., Hinojosa, E. y Sánchez, D. (2004). La evaluación de la calidad docente de los proyectos de innovación docente universitaria. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18 (3), 373 - 391.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de medición de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de psicología*, 38(3), 377-400.
- Onrubia, J. (2004). Comunidades de Aprendizaje. *Trabajadores de la enseñanza*, 249 (enero).
- Ortega, P. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 145- 173.

- Poncet, M. y González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1), 237-250.
- Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Sancho, J. M. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria. En M. Coriat (coord.), *Jornadas sobre tutoría y orientación* (pp. 17-36). Universidad de Granada.
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113 – 136. <https://doi.org/10.18172/con.531>

INNOVATION IN TEACHING THROUGH AI: NEW TOOLS FOR TEACHING IDIOMS TO UNIVERSITY STUDENTS

CRISTINA LARA-CLARES
University of Jaén, Spain

CRISTINA FERNÁNDEZ-ALCAINA
Charles University in Prague, Czechia

ALBA E. RUZ GÓMEZ
University of Granada, Spain

1. INTRODUCTION

This paper presents a didactic experience of the application of *Generative Artificial Intelligence* (hereafter referred to as Generative AI, or simply AI) in English Language Teaching.

In recent times, the use of AI has become widespread in various fields, with education being no outlier. To meet the demands of the new era, both educators and learners should adapt to these novel methodologies. However, such changes must adhere to basic ethical standards to ensure AI tools are used appropriately in the learning context.

In this didactic experience, AI tools are used for the generation of images to represent idioms in English. The representation of idioms and their subsequent interpretation are expected to facilitate the understanding and long-term retention of foreign idiomatic expressions. Also, the use of AI is expected to have an impact on the students' motivation and engagement in classroom activities while enhancing their technological competence.

1.1. GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

The term Generative Artificial Intelligence began to be used in the early 2000s and is defined in the field of computing as the “[a]rtificial intelligence

designed to produce output, esp. text or images, previously thought to require human intelligence, typically by using machine learning to extrapolate from large collections of data.” (Oxford English Dictionary, n.d.)

The rapid development of AI tools and its effects on education have attracted increasing attention in recent years. The public release of ChatGPT in November 2022, along with the development of other generative AI tools such as DALL-E, may be considered a turning point in the history of AI and is deemed by experts as the beginning of the “AI era” (Gates, 2023). The changing paradigm brought by AI calls therefore for a revision of the current educational landscape to allow for the effective leveraging of AI and AI tools in the curriculum and, particularly relevant for our purposes, in the curriculum of (English) language teaching. In this line, recent studies have highlighted the advantages of the use of generative AI in teaching, mainly for writing tasks, but also in tasks following a multimodal approach in which text is combined with other modes of communication (e.g. images). This is especially relevant for teaching specific aspects, such as conceptual metaphors (Martin, 2024), vocabulary (Fannoni et al., 2023) or writing skills by means of *prompt literacy*, i.e. the ability to generate precise prompts for AI systems, interpret the outputs and fine-tune the prompts to get the best output (Hwang et al., 2023; Wazan et al., 2023, p. 27).

Despite the benefits the use of AI may bring to learning, part of the teaching community is questioning the use of AI in the classroom for various reasons, among others, because it raises concerns about its misuse by students, or because risks associated with privacy and the security of students’ information may arise (cf. Hockly, 2023 for discussion of some ethical issues concerning the use of AI). Lecturers should, however, not disregard the fact that students frequently use innovative tools to aid their learning. Thus, teaching methodologies should adapt to the recent changes and try to include innovations in the learning activities undertaken, partly also to enhance student motivation.

1.2. TEACHING IDIOMS IN ENGLISH

When learning vocabulary in a foreign language, idiomatic expressions (or idioms) pose an additional challenge, because the interpretation of

idioms bears no direct relation to the individual components that constitute the expressions. Consequently, students find it more challenging to decipher and recall idiomatic expressions.

Traditionally, idioms have been taught as mere chunks of language for students to memorize (Lazar, 1996, p. 45, as cited in Detry, 2012, p. 98). It is often the case that students memorize these expressions for classroom assignments or exams, only to forget them over time, except for few cases for which they may have forged stronger mental links by relating idioms to their personal experiences or real-life contexts.

As an alternative to traditional teaching methods, the use of learning mechanisms combining both the literal and metaphorical dimensions has been put forward as a more beneficial methodology (cf. Detry, 2012 on strategies for learning Spanish idioms). Specifically, Detry (2012, and references therein) proves the relevance of strategies such as mental visualisation of the literal expressions and their subsequent metaphorical analysis and decoding for their long-term understanding and retention. Based on these findings, the didactic experience described in this paper incorporates Detry's techniques as follows (see Section 3.2. for a description of the activities):

- Associating the expressions with images: Both the teacher and the students got involved in the creation of images representing the literal meaning of the idioms, employing AI tools. This served to reinforce the students' technological competence and to guarantee a greater motivation and engagement of the students in the classroom activities.
- Subsequent deductive analysis or decoding: The students were encouraged to decipher the meaning of the images representing idioms in the activities. Additionally, the expressions were commented on by the lecturer in class. A similar approach using images has been employed by other authors in the teaching of conceptual metaphors (e.g. Martin, 2024). In the activities proposed by Martin (2024), students were asked to generate and refine images reflecting the meaning of metaphors such as “arguments as buildings”, represented through various types

of constructions, some of them more solid than others (as arguments may also be). Albeit not with images but related to the learning of metaphors, deductive analysis is also used by Gutiérrez Pérez (2019, p. 334). Related are also studies which emphasize the advantages of creating metaphoric awareness by categorizing idioms according to conceptual metaphors, which is said to facilitate vocabulary acquisition and its long-term retention (cf. Gutiérrez Pérez, 2019).

- Contrastive analysis of the expressions: The literal representation of the idioms through AI-generated images and the actual meaning of the expressions were compared, and they were related with expressions with an equivalent meaning in the students' native languages, which contributes to the establishment of stronger connections. This has proved to be beneficial, for example, in the learning of conceptual metaphors (Gutiérrez Pérez, 2019, p. 343), where 65% of the learners reported it helpful to establish a comparison with equivalent metaphors in their native language.

The techniques above are considered relevant in guaranteeing both the acquisition of the idioms and a greater motivation and involvement of the students in the learning process, while also developing their technological competence.

2. OBJECTIVES

The main objective of the activities presented in this paper is to facilitate the learning of idioms through an active and innovative teaching methodology that encourages the use of AI tools (including Bing, Google's text-to-image AI or Ideogram) to generate images that represent a number of English idioms. Research has shown that the combination of text and images in language learning is beneficial for learners. Specifically, adding a multimodal dimension to language learning may contribute to learners' memory enhancement, which in turn may result in deeper and more significant learning and have positive impacts on learners' motivation (Cerezo & Yaguas, 2024, as cited in Muñoz-

Basols & Fuertes Gutiérrez, 2023, p. 351). As mentioned above, this has proved especially relevant for the teaching of abstract concepts such as conceptual metaphors (Martin, 2024).

3. METHODOLOGY

3.1. CONTEXT

The didactic experience here described was carried out during the second semester of 2024 as part of the course “Inglés Instrumental 3” (Instrumental English 3), which is a compulsory course in the third year of the Degree in English Studies at the University of Jaén. A total of 74 students are enrolled in this course, 16 of which are international students, which contributes to the rich cultural diversity of the class. Each student attends class for four hours per week: one hour of theory, with the whole group, and three hours of practice, with half the group. The course is taught entirely in English.

The aim of this course is to bring students to an advanced level of English, equivalent to C1 level within the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). According to the CEFR, C1 learners are expected to have a good command of a wide range of idiomatic expressions and the contexts where they are used (Council of Europe, 2001, pp. 131, 137). With the aim of improving the student’s communicative skills in different contexts, the learning of idioms is considered key at an advanced level, especially considering that English is a particularly rich language in this type of expressions (Roberto de Caro, 2009, p. 124).

At the beginning of the semester, 49 students took a questionnaire which aimed to identify:

- What their perceived level of English was, using the CEFR standard, and
- their real level of English, using the *Oxford Quick Placement Test* (2004), which evaluates the competence of students’ use of English from A1 to C2 level.

As for their perceived level of English, three students selected “B1” (c. 6%), 35 students selected “B2” (c. 71.5%) and 11 students selected “C1” (c. 22.5%). These results partly agree with those obtained in the placement test, where the majority performed at a B2 level. In particular,

- three students obtained an A2 level (c. 6%),
- 15 students obtained B1 (c. 31%),
- 25 students obtained B2 (c. 51%), and
- six students obtained C1 (c. 12%).

These results brought to light a need to enhance the students’ use of English and, in particular, it became evident from the beginning of the semester that one of their weaknesses was their knowledge of fixed expressions and figurative language, such as sayings or idiomatic expressions. The former were tackled mainly with receptive tasks (listening, reading), which they later had to put into practice in various speaking activities. However, the learning of idioms proved more complex, and it was decided to use a more innovative teaching method to improve the students’ motivation and facilitate the retention of these expressions. The activities are described in the following section (Section 3.2.).

3.2. ACTIVITIES

During the second week of the course, students were introduced to sayings with some activities from the coursebook (*Face2face Advanced*, 2nd edition). As there is a considerable percentage of international students in the group (over 20%), a follow-up activity was done in small groups. The groups were organised in a way that there were students from at least two different nationalities in each group. To do the activity, each student had to think of one saying in their native language and explain its meaning and use to the other members of the group in English, and then discuss together if there is an equivalent saying in English. During this activity, it became evident that students struggled to differentiate sayings from idioms, which were going to be introduced in the following unit. Therefore, this activity served as a starting point to introduce the difference between sayings and idioms.

In the following week of the semester, the unit on idioms was first introduced. The first activity was the *First Idioms Contest*, where students were randomly divided into groups of four by assigning each student a number, so they would work with the students with the same number as theirs. Using the screen and projector available in the classroom, the lecturer showed a series of images generated using AI tools, one by one (see Figure 1 for an example).

FIGURE 1. Image used to represent the idiom “to smell fishy”



Source: <https://ideogram.ai>

Once the image was projected on the screen, students had to guess which idiom was represented by each image. To do this, they were allowed to use electronic devices with internet access to search for the answer, if they did not know already. If the class struggled to guess the idiom, the lecturer would provide some hints (for example, “what kind of food is on the table?”). When a group thought they had the answer,

they would raise their hand and say the idiom. If it was correct, they had to try to explain its meaning and provide an example of a scenario where they would use it. If they did not guess it correctly, another group had the chance to provide the correct answer. In this case, both the idiom provided by the first group, and by the group that answered correctly, were explained to the class. The lecturer would ensure the meaning and the context of use were explained correctly and would also show the idiom in written form on the screen, to make sure it was understood by everyone. The group which guessed the highest number of idioms correctly would get extra participation points on their final mark (attendance and participation are worth 20% of the final mark of the course). A total of 14 idioms were presented, and the group was eager to participate from the very beginning.

After the idioms contest, students were asked if they felt this activity had helped them learn some idioms and if they would like to do it again later in the semester. For both questions, there was a resounding positive answer.

As a follow-up activity, which would go on for over a month, the university learning platform, Platea, was used. In this activity, students would need to use AI tools to generate images. Several aspects were considered before introducing the task to the students:

- To guarantee that AI is used to enhance learning experiences without compromising fairness or inclusivity, we made sure that all students had access to the Internet and to the use of free online tools, recommended by the lecturer, for the generation of images.
- To ensure comprehension by the students, the activity and expected outcome were described in detail first.
- For an effective use of the tools, as it may require skills by the users, and to ensure accessibility within the group, students were instructed on how to use various generative AI tools for the creation of images. Examples of the expected outcome were provided and discussed too. This is because a non-

effective use may hinder the effectiveness of using AI tools and their integration in the classroom. Thus, it is essential for teachers to possess the necessary technical knowledge and skills to address specific needs in a classroom (cf. Pérez-Paredes et al., 2018, p. 4, and references therein).

For this activity students had to use a forum in Platea, created by the lecturer, to:

- First, generate, using AI tools, an image which represented an idiom of their liking or that they had just seen or learned.
- Second, open a new thread on the forum with their name. There, they had to upload their image without writing anything else.

Two basic rules had to be followed: the idioms represented could not have been used in the idioms contest, and no idiom could be repeated within the forum. After a new thread was opened, the other students had to try to guess the idiom represented by the image and provide a description of what it means, a description that could not be copy-pasted from some other source. If they guessed it correctly, the student who uploaded the image had to provide positive feedback, and the lecturer would close that thread. If they guessed it incorrectly, the student who generated the image had to provide feedback and a hint. If no student could guess the idiom, they had to ask for hints until they guessed it correctly. To facilitate active participation, every student (and the lecturer) was subscribed by default to an email list to receive notifications for new threads and replies, although everyone had the option to unsubscribe anytime.

The *Idioms Forum* was highly successful, as proved by the number of threads and replies from students. On previous voluntary activities in a forum-style on other contents of the course, no more than ten students had participated. However, in the Idioms forum, after one week, over 40 threads were opened. Because of this, the teacher decided to allow students to generate an extra image if they wished to. In total, by the end of the activity, 79 images were shared, and 77 threads could be

closed (two received no answer from the student who uploaded the image). Besides, there was a total of over 7,500 visualisations of the forum.

Given the success of the first idioms contest and the idioms forum, a *Second Idioms Contest* was done in class. The development of the activity was similar to the first one, with the difference that the lecturer would first test if students knew the idiom and then display the image on the screen, as follows: the lecturer would first explain a scenario where the idiom could be used, then the students had to try to guess the idiom. The idioms brainstormed by the students were written on the board without any feedback from the lecturer. After that, the image was displayed on the screen, so that the students could check whether any of the suggestions provided was a correct guess. If none of the idioms proposed by the students was correct, they had to find a new idiom that would match the image and also fit in the scenario provided by the teacher. For example, the lecturer would describe the following context for an idiom:

Imagine you are trying to do some calculation using a spreadsheet in your computer with your classmates. However, when you click the enter key, the program returns an error, but you cannot discern what the problem is. You spend half an hour trying to solve the issue, but you find no way to solve it. Then, one classmate that is not in your group asks what the problem is, and you explain it to them. In 10 seconds, they find the way to solve your problem, so we would say that they [idiom]

After the first guessing period, the lecturer would show the image (Figure 2). In this case, the idiom was “to hit the nail on the head”. The image represents the literal meaning, although ambiguously, since it can be interpreted in two ways:

4. The man with a hammer is hitting the nail head, and
5. the nail is on the head of another man, who is being hit by a hammer.

FIGURE 2. Image used to represent the idiom “to hit the nail on the head”



Source: <https://ideogram.ai>

Therefore, the image in this case created a play on words (head as a part of the nail, and as a body part) which is comical, making it easier to remember. Some students also stated that they could see a relation between the idiomatic meaning and the image because, in the context where this idiom could be used, one would feel that they are being ‘hit’ by how obvious the solution was to another person.

In the second idioms contest, 12 new idioms were introduced to the class. Before showing the images, students guessed four of them correctly, whereas the rest were new to the group. This activity was again highly successful, and students were eager to do more in the future.

However, due to time limitations, it was not possible to do more activities specific to idioms in class in this course. For those interested, students were encouraged to follow an account on Telegram (*1000 words*, by JohnPlusEnglish) where more idioms are represented through images and where followers are expected to guess the idiom in context.

After these three activities, an *Idioms Test* and a final questionnaire were done. The idioms test contained three activities:

- A gap-fill activity (worth eight points), in which students were provided with nine sentences where an idiom had to be used, and ten images representing idioms (taken both from the idioms contests and the forum). To successfully complete the activity, they had to fill in the gap of eight sentences using the correct form of the idiom (see example in Section 4.1.).
6. An activity (worth two points) where they had to write two idioms that they had learned during the semester neither in the idioms contests nor in the idioms forum and briefly explain what they mean.
7. An activity (worth one extra point) where they had to write one idiom that they had learned during the semester but that had *not* been represented in an image and briefly explain what it means.

They could, therefore, get the maximum mark with the first two activities (10 out of 10), and the third one was a bonus. This test was done both to encourage students to review the idioms learned throughout the first half of the semester, and to test the usefulness of these activities for the learning of idioms. A final questionnaire was conducted to get some feedback from students in relation to the use of AI tools in education in general, and for learning idioms in particular.

4. RESULTS AND DISCUSSION

The idioms test and the final questionnaire are two objective tools for the evaluation of the success of these activities. The results are highly

satisfactory for both, and they provide useful feedback for the future. Section 4.1. describes the results obtained in the idioms test, and Section 4.2. describes the results from the questionnaire.

4.1. IDIOMS TEST

The idioms test aimed to assess the effectiveness of this method for the learning of idioms, both in terms of form, meaning and context of use. The first activity is the most relevant in this respect, as it demanded that students were able to:

- Identify the idiom represented by the images,
- determine in which context each idiom could be used, and
- use the correct form of the idioms, when some modification was needed (for example, in terms of tense).

By way of illustration, three of the sentences in the first activity were:

The constant nagging, demands and frustration from her – and the fact that she only praises the good work I do, never me – is _____.

8. It was like he was on amphetamines – unable to sit still, glassy and wild-eyed and crying hysterically – he was _____, unable to calm down!

9. Thanks for the great review of these, I was _____ about buying them (and had limited freezer space) so I passed last time, but I've got to try them now.

Three of the images available, which correspond to the sentences were the following:

FIGURE 3. Image used to represent the idiom “to drive somebody up the wall”



Source: <https://ideogram.ai>

FIGURE 4. Image used to represent the idiom “like a bull in a china shop”



Source: <https://www.canva.com/ai-image-generator/>

FIGURE 5. *Image used to represent the idiom “on the fence”*



Source: <https://ideogram.ai>

The correct answer for each sentence was, then:

driving me up the wall

1. like a bull in a china store
2. (sitting) on the fence

A total of 53 students took the idioms test. The average mark obtained was 7.8 out of 10. Seven students got a mark below five (c. 13%), and 13 students got a mark of 10 or higher (25%). As expected, students who got a higher level on the initial placement test also scored higher

on the idioms test. Specifically, only one student who performed to a A2 level of English on the placement test and who also took the idioms test scored 6.5 out of 10. The average mark of students with a B1 level is 7.5. Students with a B2 level averaged a mark of 8.2. Students with an advanced level got, on average, 9 out of 10.

However, even if the average results parallel the competence level in the initial test, there are some cases that are especially interesting. Out of the 14 students who did both tests and got a B1 in the placement test, four obtained an excellent mark (above 9). Within the B2 level, 22 students took the idioms test, and three students failed the test. Six students with a C1 level took the idioms test and one got a pass (6 out of 10). These results seem to suggest that even if a student initially had a lower level of English, a high level of motivation in the learning of idioms could help them in retaining the expressions. On the other hand, a high level of English does not guarantee a wide knowledge of idioms. In fact, the students with a B2 level who failed the idioms test had not participated actively in the idioms forum but were in class during one of the idioms contests.

The second activity, where they had to write two extra idioms they had learned during this didactic experience and explain their meaning and context of use, served to test whether they learned new idioms and were able to remember them even if no image or context was provided. Nearly all the students answered this question correctly, although some wrote sayings instead of idioms. There was a balance between the number of idioms they wrote that were learned through the idioms contests and through the forum, so no distinction can be made as to which one was more useful for our purposes.

The last activity, where they were asked to write one idiom they had learned but not through the idioms contests or forum, was left blank by most students (around 70%). Of the ones that provided an answer, around 10% did not write an idiom or they wrote an idiom that had been learned during this didactic experience. This result can be interpreted in two ways:

As this activity was a bonus, that is, they could get the maximum mark even if leaving it blank, some students simply skipped it.

The methodology followed for learning idioms yields more positive results than traditional teaching. In fact, some idioms were learned in class through, for example, reading or listening activities from the coursebook, but no student gave them as an answer.

All in all, the results obtained from the idioms test prove that the activities were useful for learning new idioms.

4.2. QUESTIONNAIRE

One week after the idioms test, the students were asked to fill in an online questionnaire about it using Google Forms. It was voluntary and anonymous. A total of 38 students answered the questionnaire, which was divided into five main sections:

Previous use of AI tools

1. Before the activity
2. The idioms activity
3. AI and idioms
4. General

Results will be described in the following sections.

4.3.1. Previous use of AI tools

In this section, students were first asked whether they had used AI tools before the semester; c. 76% replied “no” and c. 24% “yes”. For those whose reply was “yes”, there were two follow-up questions:

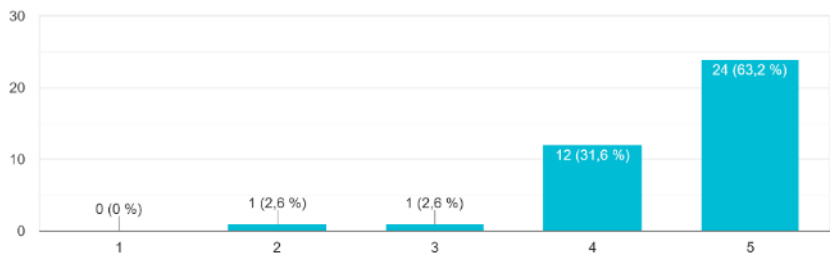
- “Specify which tools”. As expected, 90% of them specified ChatGPT. Other tools they mentioned were Dall-E (18%), Bard/Gemini (9%) and Quillbot (9%).
- “What did you use those tools for?” The majority answered that they had used them to improve their writing or to get answers quickly.

The last question was whether they had used AI tools specifically for learning idioms before that semester. Over 90% replied “no”, and nearly 10% replied “yes”.

4.3.2. Before the activity

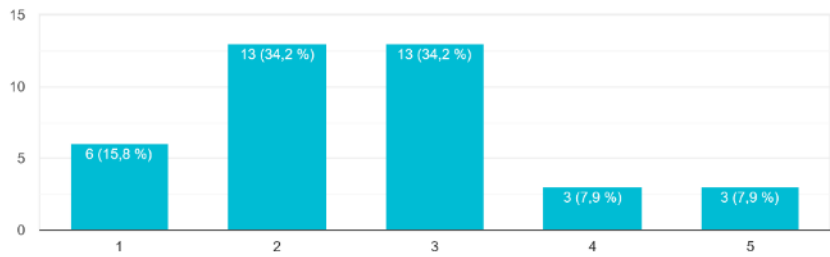
This section contained four items to which they had to reply using the Linkert scale. The first two statements were: “I found it easier to learn English using visual representations” (Graph 1) and “I found it easier to learn English using traditional methods (e.g. vocabulary lists)” (Graph 2). The results show that the majority preferred visual learning.

GRAPH 1. Results obtained for the question “I found it easier to learn English using visual representations”, where 1 means strongly disagree, and 5 strongly agree



Source: <https://docs.google.com/forms/>

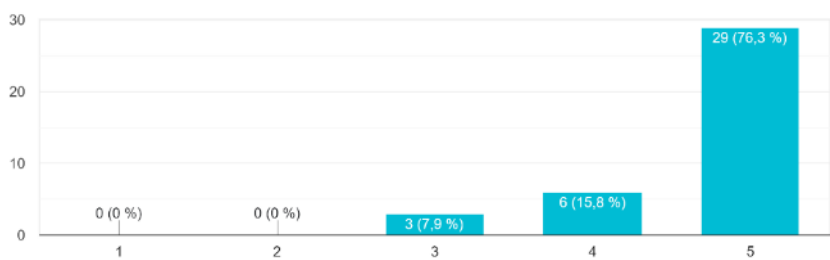
GRAPH 2. Results obtained for the question “I found it easier to learn English using traditional methods (e.g. vocabulary lists)”, where 1 means strongly disagree, and 5 strongly agree



Source: <https://docs.google.com/forms/>

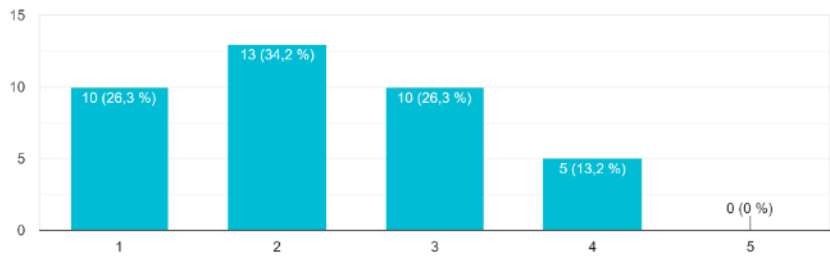
The following statements were specific to idioms: “I found it easier to learn idiomatic expressions in English using visual representations” (Graph 3) and “I found it easier to learn idiomatic expressions in English using traditional methods (e.g. vocabulary lists)” (Graph 4). The results were similar to the previous ones, although the difference between the two methods is even sharper.

GRAPH 3. Results obtained for the question “I found it easier to learn idiomatic expressions in English using visual representations”, where 1 means strongly disagree, and 5 strongly agree



Source: <https://docs.google.com/forms/>

GRAPH 4. Results obtained for the question “I found it easier to learn idiomatic expressions in English using traditional methods (e.g. vocabulary lists)”, where 1 means strongly disagree, and 5 strongly agree



Source: <https://docs.google.com/forms/>

4.3.3. The idioms activity

The next section in the questionnaire aimed to identify the strengths and weaknesses of the didactic experience. This section contained five items to which they had to reply using the Linkert scale. The statements and results were as follows:

“The activities were interesting and useful”. Nearly 80% of students answered “strongly agree”, 20% “agree”.

“The instructions for the activities were clear and concise”. Approximately 82% of students answered “strongly agree”, 16% “agree”, and 3% “not agree nor disagree”.

“I found the forum a useful tool to learn new idioms”. Approximately 76% of students answered “strongly agree”, 18% “agree”, 3% “not agree nor disagree”, and 3% “disagree”.

“I found it an innovative way to learn idioms”. Nearly 80% of students answered “strongly agree”, and 20% “agree”.

“This activity made the course more engaging”. Approximately 63% of students answered “strongly agree”, 26% “agree”, and 11% “not agree nor disagree”.

The results obtained in this section were, therefore, satisfactory.

4.3.4. AI and idioms

This section focused more specifically on the use of AI tools to learn idioms. This section contained four items to which they had to answer using the Linkert scale:

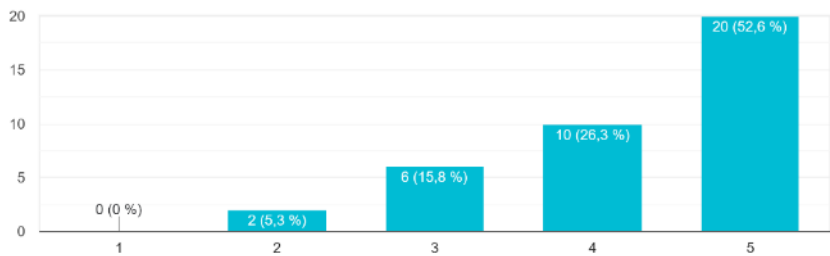
“I can remember idioms better when they are taught with AI-generated images” (Graph 5)

“I am likely to use AI-generated images to learn new expressions in the future” (Graph 6)

“The activity has helped me to develop my creativity” (Graph 7)

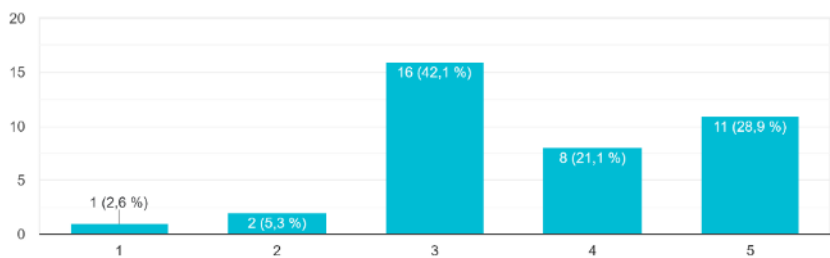
“The use of AI tools in class has changed my opinion about their usefulness in learning English” (Graph 8)

GRAPH 5. Results obtained for the question “I can remember idioms better when they are taught with AI-generated images”, where 1 means strongly disagree, and 5 strongly agree



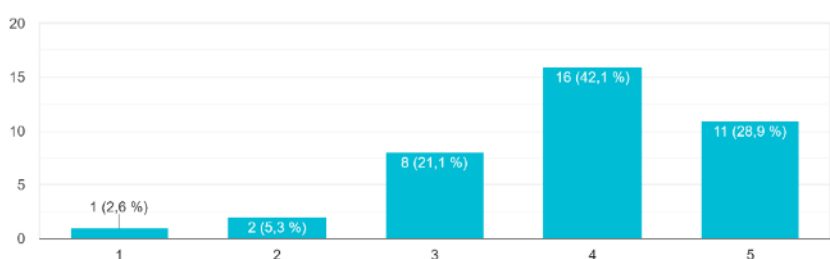
Source: <https://docs.google.com/forms/>

GRAPH 6. Results obtained for the question “I am likely to use AI-generated images to learn new expressions in the future”, where 1 means strongly disagree, and 5 strongly agree



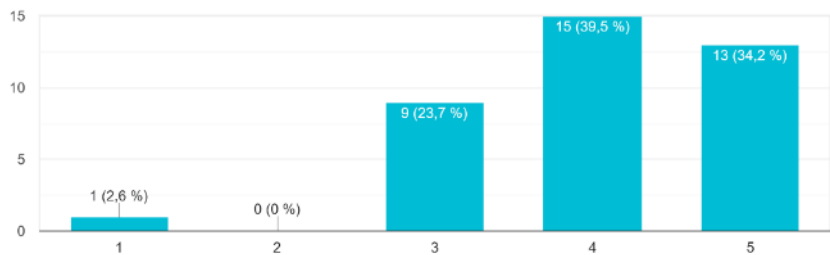
Source: <https://docs.google.com/forms/>

GRAPH 7. Results obtained for the question “The activity has helped me to develop my creativity”, where 1 means strongly disagree, and 5 strongly agree



Source: <https://docs.google.com/forms/>

GRAPH 8. Results obtained for the question “The use of AI tools in class has changed my opinion about their usefulness in learning English”, where 1 means strongly disagree, and 5 strongly agree



Source: <https://docs.google.com/forms/>

The results show that this activity helped the students learn idioms more easily, and that it helped them realise that AI tools could help in their learning process. Nevertheless, they might not take the initiative to use them.

4.3.5. General

The last section of the questionnaire contained three items: a multiple-choice question and two open questions. The former aimed to identify whether they would like to see this method used in other courses. The answer was positive: 27 students answered “yes” (c. 71%), and 11 students answered “maybe” (c. 29%). Nobody answered “no”.

The two open questions were about what they liked the most and the least about the activities. When asked what they enjoyed the most, students remarked that the activities were interesting, engaging and game-like, which made them easier to remember. Here are some of the positive answers:

- “What I have liked the most about this activity is the fact that not only have I learned plenty of new expressions, but also that it has been really easy to do so because of the visual representations”
- “I liked the activity because all of us were included in it. It was interesting and something new. I am curious to see how this method can be used in different courses”

- “The usage of AI generated images helped to visualise idioms and made them easier to memorise; it was also a lot more fun if compared to traditional methods of learning”
- “What I liked the most was the fact of knowing expressions that I knew in Spanish but I’ve never heard them in English with their respective representations with the images”
- “We had a very good time and of course our speaking skills were put into practice in order to communicate with others, because in my group almost everyone were Erasmus students. I also liked the way on teaching the idioms in a more relaxing and creative way, I think students are more focused on the activity, trying to win the competition”

As for the aspects that could be improved, although most students said they would not change anything, some gave some useful remarks:

- “I would improve the interaction between the students as some of them does not answer if the idiom and meaning is correct or not”
- “I would do a test every 20 or maybe 30 idioms because there were like 100 idioms to memorise for the test that were a little too much in my opinion”
- “I think it would be a good idea to make own sentences with idioms, so it helps to use them in context”
- “I think that maybe there were some idioms that were difficult to guess because of the limits of the AI but overall I found the activity really useful”

Therefore, the main area for improvement is to reduce the number of idioms introduced, and also to extend the time dedicated to such activity. This was not feasible in this course, but we will try to implement that in the future.

5. CONCLUSIONS

AI is here to stay, and we believe it is our duty as educators to accommodate our teaching methods to the needs and developments of society. With this aim in mind, the activities described in this paper aim to facilitate the learning of idioms, an aspect of language that has proved to be especially challenging for language learners, even at advanced levels, given their figurative and often language-specific meaning. To tackle these difficulties and provide learners with innovative techniques that promote active learning, the activities presented here integrate the use of AI-generated images.

The results show that learners may benefit from the integration of AI tools in language teaching, as the generated images helped them to retain more easily the meaning of the expressions through visualisation. From a more general perspective, the use of AI in the classroom setting provides students with new tools they can apply and readjust to fit in in their learning process, thus enhancing autonomous learning.

This is just the beginning of a new era. In the future, we are likely to see more AI-driven technologies and methodologies being implemented in education. Previous research on student motivation and the effectiveness of the implementation of AI in the classroom seems to point out to benefits of introducing AI tools in the classroom, and a need to upgrade our teaching methods and adapt to newer methodologies. This experience supports this need, and we believe that a similar methodology might prove beneficial in other modules, and in other levels of education too.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This work has been partially funded by the Departamento de Filología Inglesa from the University of Jaén.

8. REFERENCES

- Cerezo, L. & Yanguas, Í. (2024). Motivación y enseñanza virtual [Motivation and virtual teaching]. In J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, & L. Cerezo (Eds.) *La Enseñanza del Español mediada por Tecnología: De la Justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* [Teaching Spanish through technology: From social justice to Artificial Intelligence (AI)] (pp. 131–159). Routledge.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cunningham, G., Bell, J., & Clementson, T. (2013). *Face2face Advanced*, (2nd Ed.). Cambridge University Press.
- Detry, F. (2012). Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: Claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE [Learning strategies and phraseological iconicity: Cognitive keys for the study of L2 idioms]. *Paremia*, 21, 97–106. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/009_detry.pdf
- Fannoni, B. I., Priyana, J., Hidayatulloh, S. M. M., & Adhani, R. (2023). The use of Dall-E artificial intelligence platform for enhancing students' Vocabulary Acquisition. *Voices of English Language Education Society*, 7(3), 445–455. <https://doi.org/10.29408/veles.v7i3.19806>
- Gates, B. (21 March, 2023). The Age of AI has begun: Artificial intelligence is as revolutionary as mobile phones and the Internet. *GatesNotes*. The Blog of Bill Gates. <https://www.gatesnotes.com/The-Age-of-AI-Has-Begun>
- Gutiérrez Pérez, R. (2019). The development of a metaphoric competence: A didactic proposal of educational innovation. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(4), 331–357. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1466891>
- Hwang, Y., Lee, J. H., & Shin, D. (2023). What is prompt literacy? An exploratory study of language learners' development of new literacy skill using generative AI. *arXiv preprint* <https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.05373>
- Hockly, N. (2023). Artificial Intelligence in English Language Teaching: The Good, the Bad and the Ugly. *RELC Journal*, 54(2), 445–451. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>
- Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal*, 50(1), 43–51.

- Martin, P. (2024). ELINET (2 February, 2024). TELL Workshop series. The Art of AI: Unleashing Creative Teaching with AI Imagery by Phil Martin [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=JimJRV6Dtkc&ab_channel=ELINET
- Muñoz-Basols, J. & Fuertes Gutierrez, M. (2024). Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas/Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching and Learning. In J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutierrez, & L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA) [Teaching Spanish through technology: From social justice to Artificial Intelligence (AI)]* (pp. 343–365). Routledge.
- OpenAI. (2023). ChatGPT (14 March version) [Large language model].
<https://chat.openai.com/chat>
- OpenAI. (2023). DALL-E (version 3) [Large text-to image model].
<https://openai.com/index/dall-e-3/>
- Oxford University Press. (n.d.). Generative Artificial Intelligence. Oxford University Press. Retrieved 15 June, 2024, from
https://www.oed.com/dictionary/generative-artificial-intelligence_n?tab=meaning_and_use#1411915350100
- Pérez-Paredes, P., Ordoñana Guillamón, C., & Aguado Jiménez, P. (2018). Language teachers' perceptions on the use of OER language processing technologies in MALL. *Computer Assisted Language Learning*. ResearchGate. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1418754>
- Roberto de Caro, E. E. (2009). The advantages and importance of learning and using idioms in English. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 14, 121–136.
- Wazan, A.S., Taj, I., Shoufan, A., Laborde, R., & Venant, R. (2023). How to design and deliver courses for higher education in the AI era: Insights from exam data analysis. *arXiv e-prints*
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.02441>

AI IS HERE TO STAY! SHOULD WE ADAPT OR IGNORE? A DISCUSSION ON THE CHANGING LANDSCAPE IN THE LANGUAGE TEACHING CLASSROOM

LILLY ESCOBAR ARTOLA
UCH-CEU Cardenal Herrera University

1. INTRODUCTION

The abrupt and overwhelming speed with which AI-powered tools are making their way in education does not leave enough time to reflect on their suitability or validity, particularly in language teaching. Whether we approve or disapprove of its use in class assignments, it is being used daily by students in all fields of study. Furthermore, text production tools are being refined and updated continuously aspiring to surpass human-generated written activity. However, in university faculties, it is still an unsettled topic of discussion, with mixed reactions that range from penalization to innovative designed approaches for its implementation.

Therefore, this article intends to encourage reflection and discussion of the invasive presence of AI and the challenge it poses for its imminent inclusion as a teaching tool in the language classroom. To ignore its presence or question its validity seems pointless. Instead, we must focus on designing ways to use it for student's benefit in the mastery of the target language, which is in the end our goal along with the development of responsible digital literacy skills. More importantly, it is the best way to boost the unique and irreplaceable student-teacher interaction at the heart of the teaching/learning act.

2. OBJECTIVES

2.1. THE OBJECTIVES FOR THE FOLLOWING ARTICLE ARE:

- To encourage dialogue and discussion on how to effectively approach the use of AI writing assistance tools in the FL classroom, (English).
- To assess how our students are using AI tools in our English classes to move beyond assumptions and towards realistic and efficient practice.

3. METHODOLOGY

First, we start with a review and discussion of how the issue of AI tools in language learning and teaching is being addressed in the academic community. Secondly, we analyze the results of an introductory in-class survey which shed light on how students are using AI tools in their language assignments.

4. DISCUSSION

4.1. DEFINING AI WRITING ASSISTANCE TOOLS

Several definitions of AI writing assistance can be found but we include the following one for its pertinence and clarity for the purpose of this study. It is

The application of AI intelligence technologies...to analyze, generate, and enhance written content...in order to foster more compelling, error-free, engaging content....reducing the time and effort typically required in the writing process. (Cole, 2023, What is AI Writing Assistance? para.1).

ChatGPT first released on November 30, 2022, by the American company OpenAI is one of the most widely used AI programs. Initially, it defined its primary purpose “is to generate human-like text, which can be used for a variety of applications, such as chatbots, automated content creation, and language translation” (Gregersen, 2024, para. 3). However, it quickly expanded its capabilities and now it also “is capable of answering follow-up questions, admitting mistakes, challenging incorrect premises, and rejecting inappropriate queries” (Zhai, 2022, p.2). This growing list of interactive features has made all of us in university teaching feeling a mix of surprise, amazement, concern, and

even a sense of being overwhelmed or challenged. Particularly as some of these features might be difficult for us to achieve.

In recent years, we have seen AI evolve from a supportive tool into a collaborative writing partner. Currently, studies concur in acknowledging that the “writing proficiency of AI is way over a general student” (Zhai, 2022, p. 9). This shift directly impacts the way we teach writing skills, whether in a first or foreign language, and we can neither ignore it nor hope it will simply fade away. We must stay up to date with this new tool, just as we do with other innovative trends that shape our pedagogy.

Therefore, continuous reflection on the implications of AI’s presence is essential, as it directly influences our professional responsibility as educators. The rapid evolution of AI tools can undermine our confidence and comfort level in our teaching practices. This can shake our teacher’s long-held beliefs and identity, forged by the principles which guide our practice particularly in the areas of assessment and feedback, among others.

There are many factors for teachers to consider when embracing AI integration in teaching. Du & Gao (2022) highlight that the decisions to adopt AI tools depend on factors such as training, incentives, and time investment, with the most critical factors being the complexity and effectiveness of their use.

The extra effort required to master these tools can significantly influence the level of commitment we choose to make, especially given the constraints of an already overloaded agenda. Therefore, the scope of this challenge may understandably raise concerns for some of us.

In any case, students can be one of our greatest resources, as they are often ahead of us in integrating AI tools into various aspects of their lives. Seeking their input not only benefits us but also empowers them, creating a more engaging and motivating learning experience.

4.2. COMMONLY USED AI WRITING TOOLS

This is a self-made compilation of some of the most widely used AI writing assistants in language writing classrooms.

- QuillBot (2017): with its slogan “an AI that writes with you not for you” ensures authenticity in several languages, grammar correction, paraphrasing, translation, and plagiarism detector, among other features. It is advertised as widely used among university faculties at several universities around the world.
- Jenni AI (Dec.2023) is a powered text editor that helps you write, edit, and cite with confidence. Its main feature is its Outline Builder, in which you can enter your prompt and get a list of section headings ready to work with.
- Ginger (2008) boosts creativity and style, context-based corrections, rephrases, and focuses on wordy sentences to help convey your intended message.
- ChatGPT 4 (2023) generates human-like text based on prompts and information you provide.
- Writer Sonic (2021) uses Open AIs GPT 4 language model ability to generate creative content quickly. It is an excellent tool for overcoming writer’s block and enhancing creativity in essays.
- Grammarly Go (2023): incorporated GPT 3 which has added to its basic grammar check and style, text generating capabilities, and built-in plagiarism checker.

4.3. MAIN AREAS ADDRESSED IN THE ACADEMIC RESEARCH ON AI TOOLS IN LANGUAGE LEARNING

A brief examination of how the academic community is addressing the use of AI tools in foreign language learning gives us some foundation for deciding how we need to proceed. We have found that the research has predominantly focused on the pedagogical implications of AI use.

First, to assess the effectiveness of these technologies, several studies have analyzed the various AI platforms available in the market for personal language learning. Overall, the conclusions seem to encourage their inclusion as supplementary tools that can become handy in the language teaching classroom, as “By embracing these innovations, EFL

educators and students can harness the power of AI and Chat GPT to reach new heights in language learning” (Amin, 2023, p.2). Rather than considering them as inadequate options or fearing their reach and influence, these tools are increasingly being recognized as valuable aids for the language teacher.

Among the many language teaching platforms emerging from AI, some studies have highly rated Duolingo due to its ability to provide personalized feedback and real-time practice. Other notable platforms, such as Babbel, Rosetta Stone, and Lingopie, are reported to excel in providing fast, accessible, and self-paced learning experiences (Arvanitis, 2019; Vazquez, G., Lopez, M. & Soto, 2020; Amin, 2023). Therefore, these benefits extend to teachers as well, particularly in practical ways, as “AI tools have the potential to assist teachers in extending their support to individual students, especially when faced with time constraints” (Vera, 2023, p.71). Teachers can utilize these tools for specific tasks in the language teaching process, such as providing interactive opportunities for speaking and listening practice or offering spelling and grammatical corrections. This allows them to allocate more time to developing more complex skills like accuracy and comprehension.

In second place, another area of research frequently addressed concerns the benefits and drawbacks of using AI tools in language learning. Regarding the advantages for students, some studies have emphasized the fact that AI language tools can provide immediate feedback in all language skills practice, which makes it highly valuable for successful learning (Amin, 2023; Lee, 2017). The possibility of engaging in real-time practice and interaction when not in a classroom, is also considered an important advantage, particularly from the student’s perspective (Arvanitis, 2019). This feature also works to improve motivation as it caters to their individual needs, interests, and learning preferences. Even though individual learning lacks the social and interactive nature of a real classroom, the exclusiveness of the learning process offered by AI teaching platforms should not be underestimated.

In a broader sense, we can anticipate that AI tools may work to further motivate students as they “are effectively transforming traditional pen-and-paper methodologies into far more creative....pedagogical

experiences” (Marzuki *et al.*, 2023, p.5). Furthermore, the higher-level skills at play in a writing task, such as sequencing, coherence, and style which language learners often find challenging to master, are continually refined with each updated version of AI tools.

On the other hand, these same benefits can negatively impact students’ learning skills when used extensively. This concern has drawn the attention of the academic research, particularly since some studies have highlighted the risk “of over-reliance....on these tools for correction” and “prioritizing quick fixes....over deeply understanding and learning” (Marzuki *et al.*, 2023, p.5). Furthermore, this issue may only become evident later in the evaluation process when learners are required to demonstrate true mastery of the concepts.

Additionally, other studies have pointed to a more worrying issue which is the need to reflect on how our students' critical thinking skills are impacted when using these tools, particularly in the initial stages of the writing process. These stages involve crucial decision making regarding the content to address, where strategic skills such as prioritization and correlation are exercised. If students can accomplish this by resorting to AI with just a click, bypassing the need to generate and the ability to articulate their own ideas, we must question whether with this practice we could be hindering their creativity and diminishing their critical thinking. Even more so, the cognitive effort typically required for translating from a first language, a common strategy employed by language students, is also bypassed thanks to the accuracy and precision offered by AI language tools.

Another point highlighted by the research on the potential drawbacks of AI use, has to do with what has been referred to as “digital equity” or “digital divide” to describe the unequal access to modern technology (Amin, 2023). According to this author, “Socioeconomic, geographical, and demographic factors often determine the extent to which individuals can engage with AI-driven tools” that can also increase the breach in learning opportunities for everyone (Amin, 2023, p.6). Moreover, the use of these tools can result in a more inadvertent danger of promoting cultural biases and discrimination (Zhou, 2018). This concern was more explicitly articulated in the conclusions of a study involving a group of

students who were intentionally asked to incorporate ChatGPT-generated text into their academic assignments. The primary objective was to encourage reflection on the entire experience. Among other noteworthy conclusions drawn by these students, they expressed concerns about whose views were represented and whose were excluded in the content provided by the AI platforms used in their assignments (Fyfe, 2022). The ramifications of this critical point in the implementation of AI use demand further consideration to ensure education remains inclusive and does not become a discriminatory experience.

The role of the teacher and how we deal with students' inadequate use of AI tools has not been sufficiently addressed by the research so far. When dealing with the issue of plagiarism, paraphrasing, and copying without proper acknowledgment of bibliographic references, it is hard to find agreement on reasonable policies that teachers and institutions should implement. As Luo (2024) states "there are still many 'grey areas' without established guidelines, norms or consensus to guide teachers on the most ethical and effective course of action" (p. 7).

In the past, the instances of academic dishonesty were easier to identify, as in most cases there were available sources for contrasting. However, with the advent of AI generated content, detecting plagiarism now requires more effort, often relying on specialized software to trace the wrongdoing. More importantly, the foundation for successful learning lies in the trust factor within the teacher-student relationship, which can be easily undermined in this context. Not many studies have reported on this issue, yet it deserves attention, as it can hinder meaningful interaction due to the pervasive suspicion factor felt by all involved.

Interestingly, one of the few studies focusing on this issue reported how teachers acknowledged changing their perceptions of students' work while grading when they were aware of the possibility that students could have used AI assistance in their assignments (Farazouli, 2024).

In order to foster a safe, open, and interactive learning environment, both teachers and students must be able to engage freely without reservations or holding back due to mistrust. The trust factor is more affected and determinant in the assessment phase of the teaching process.

Unfortunately, it has become more common to question students' honesty based only on the suspicion that they may be using AI assistance. The study previously mentioned by Luo (2024), reports that "students feared that their teachers did not know them personally and hence would assume the worst of them" (p. 10). This has noteworthy implications since it shows that students place a high value on their teachers' respect and trust.

The ramifications are large when considering the ethical issues springing from the use of AI technologies. However, there seems to be a disproportionate emphasis on students' use of AI rather than on how teachers are dealing with these challenges. One teacher's practice that needs more attention is the fairness issue in our grading. It is possible that, without realizing, teachers could be assigning lower grades to students who submit work they have produced by themselves, without AI assistance, compared to those who have used AI and, therefore, require fewer corrections. This disparity can further damage the teacher-student relationship, potentially leading students to disengage from the learning experience.

On a more positive view, the emergence of AI technologies has also provided a broad range of resources for teachers to use by simplifying daily tasks like grading, lesson planning, and creating material. This allows teachers to invest more time in evaluating their teaching practices and move towards a more reflective teaching approach. As Grassini (2023) observes, "With the burden of routine tasks lessened, teachers gain more time to reflect, innovate, and devise new teaching techniques and activities" (p.4).

4.4. THE ARMS RACE

As teachers, we can all probably affirm that at times when evaluating written assignments, we become aware of the presence of unaccredited sources in students' writing. Particularly with the widely established practice of final career essays and master's theses, reading texts that do not align with the linguistic competency demonstrated in their coursework is quite common.

At this point, the questions in the title of this study are pertinent, what should we do? Do we ignore it? Should we adapt to it, or do we fight it? The time and effort it takes to hunt down the plagiarism signs in students' assignments can be overwhelming and for some even futile. The extensive use of AI for content provision and writing assistance by students has become both a challenge and a marketable opportunity. In fact, as new detection software continues to develop, one author has characterized this situation as “an Arms Race, between plagiarism detectors and AI technology...” alluding to issues of academic honesty, and “the value of original work” (Grassini, 2023, p.5). However, the time needed to learn how to use these tools can be significant, adding to an already heavy workload.

This raises important ethical concerns regarding academic honesty, particularly due to the lack of standardized citation formats when using these tools. Additionally, the growing sophistication of AI writing assistance tools, which offer features like plagiarism checks, style reviews and paraphrasing options to avoid detection, further complicates the issue. In May 2024, a UNESCO global survey of over 450 schools and universities found that fewer than 10% have developed institutional policies and/or formal guidance concerning the use of generative AI applications (UNESCO, 2023, para. 1).

In the end, we need to be aware of the changes occurring in the classroom and cannot afford to ignore this new scenario in our profession. Instead of spending more time devising ways to punish their use, we should prioritize finding ways to integrate these technologies for the benefit of everyone involved. Acknowledging the research that shows that AI writing tools can enhance language learning is a necessary step and will help ensure we offer a sound and relevant educational experience in our universities. This is hard work as we “need to revisit the requirements for literacy in education” and at the same time “educators have to revolutionize learning tasks to cultivate student’s unique skills that are beyond the capabilities of AI” (Zhai, 2022, p.10). This demands a major shift in our conception and practice of teaching, and it cannot be achieved in isolation.

In the research, there are numerous studies dealing with the use of AI for image creation, video production, and other creative resources for class use. However, there are fewer studies that focus their impact on assessment practices, particularly concerning written assignments in light of this new context.

We need to consider how the realm of AI tools is affecting formal examinations. Alharbi (2023) affirms, “this presents a challenge for language educators as they must find creative ways to assign credit fairly and consistently” (p. 15). Do we evaluate with AI tools? Without AI tools? Are we using traditional pen-and-paper evaluations or are we incorporating writing assistance tools in our examinations?

More research is needed to address not only how these tools can be used in the classroom, but also how they affect student performance during evaluations. Are the results of writing assignments using AI tools comparable to those done without them? In our language teaching practice, we have found a significant difference between those assignments where no AI restrictions were specified and the traditional pen-and-paper essay writing ones. Therefore, we need to pay more attention to how AI writing assistance influences the results of formal examinations. As far as we know, institutional examinations continue to ban the use of AI tools (Cambridge English, 2024). This does not seem to acknowledge the realm of AI assistance in use within the language learning context.

4.5. PRACTICAL APPLICATION FOR THE LANGUAGE CLASSROOM

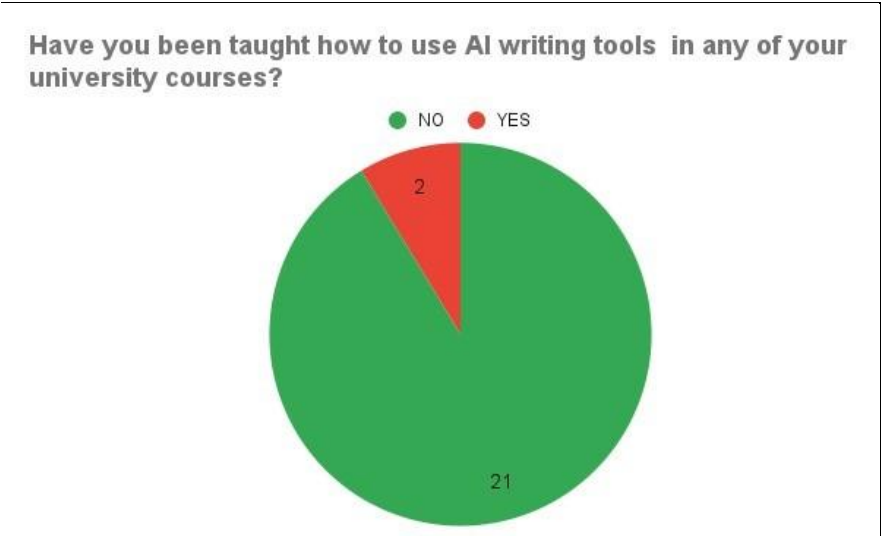
The first objective was to encourage dialogue and on how we can deal with AI writing tools in the foreign language class, particularly with text-generating assignments. As we need to revise our assessment practice in light of these new pedagogies.

The second objective was to gain a better perspective of how our students are using these tools in our English language classes. For this, we used a pilot questionnaire, which will be refined and expanded in a future study. The questions were intended as an in-class assessment and to serve as part of a reflection-for-action approach in research with the

purpose of improving and changing for better practice. Only a short sample of answers will be shared here.

A group of twenty-three students answered the questionnaire anonymously. They are all third year students from 3 different degrees, Education, Dentistry, Nursing. The majority had a B1 level accredited.

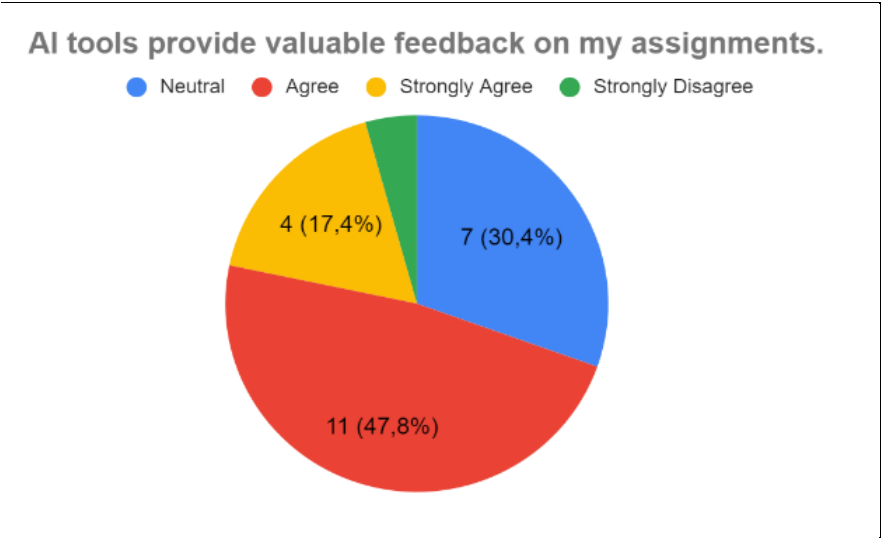
FIGURE 1. *Teaching how to use AI writing tools*



Source: Own work

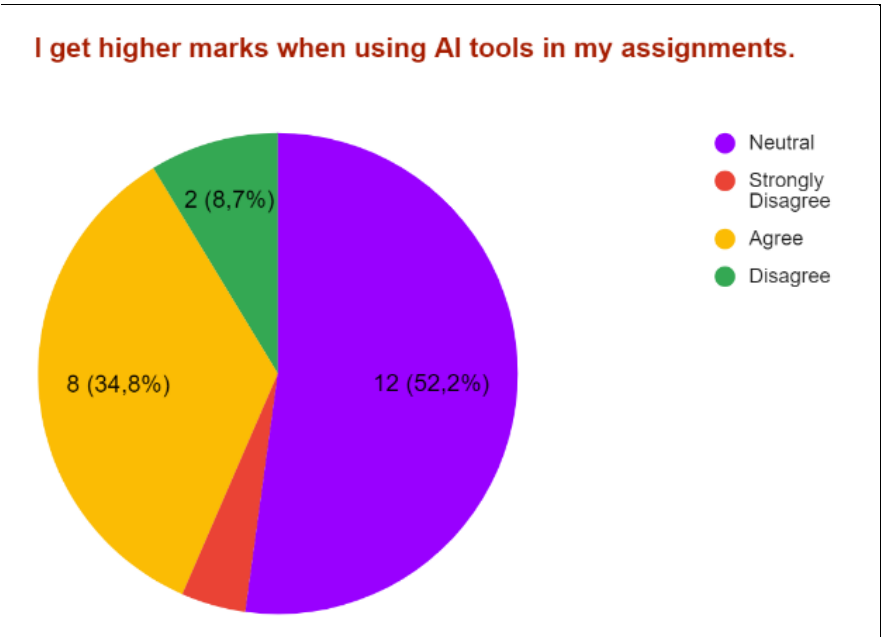
The result in Figure 1 shows that students are using AI tools but have not received guidelines or directions on how to use them, neither in their general courses nor in the specific language courses. Thus, they are navigating on their own the use of AI assistance in their assignments.

FIGURE 2. AI feedback in class assignments



Note: Own work

FIGURE 3. Assessment and AI tools

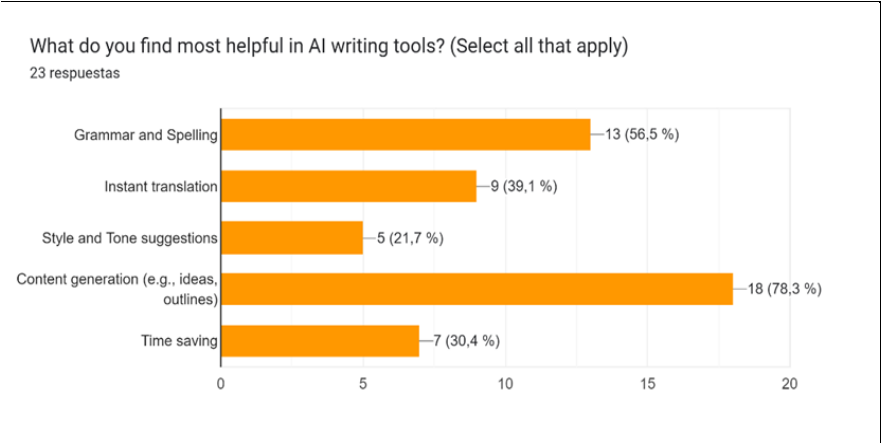


Note: Own work

In Figures 2 and 3, students valued the fact that these tools provide fast and helpful feedback. They reported AI tools helped them get higher marks, therefore boosting their confidence level.

Devising ways in which students can use this immediate feedback to ensure learning seems worthwhile. While we often rely on these quick fixes, their effectiveness in early language learning deserves further exploration to avoid dismissing their importance. By integrating strategies to check comprehension and internalization alongside *immediate* feedback, teachers can implement effective interventions to enhance learning outcomes.

FIGURE 4. *Most helpful features of AI writing tools*



Note: Own work

Here students report AI writing assistance is most helpful in content generation, followed by grammar and spelling, instant translation, time saving, style, and tone.

This suggests that students resort to AI for generating ideas more than for language use, raising questions about how we foster creativity in our classwork. If students rely on AI for content and ideas, we must consider how we can design activities in our language classes that promote creativity and critical thinking skills without depending solely on AI feedback. Clear guidelines on how and when students can use AI assistance are decisive for reaching successful outcomes.

5. CONCLUSIONS

By combining the research exposed with the preliminary survey results, we can better assess how to integrate AI writing assistance tools in our language teaching practice as a support tool without harming the learning process. We need to reflect on this to ensure teacher-student interaction remains meaningful and worthwhile. As Schmidt and Strassner (2022) comment regarding the type of teachers needed in the next decades “well-trained, data-literate teachers who are competent, critical and reflective in their use of media and technology support” (p.180).

We recognize the importance of teaching our students how to effectively select and incorporate AI tools to enhance their language learning, ensuring both accuracy and coherence. To achieve this, it is essential for teachers to stay current with advancements in AI technologies and develop the necessary skills to confidently prepare students for the professional world they will enter. Thus, teacher agency becomes crucial as it encompasses the responsibility of increasing AI literacy to meet the evolving demands of our students. They expect teachers to guide and facilitate the integration of this new element into the learning environment, which must be mastered to accomplish their educational goals.

By ignoring or disregarding the integration of AI tools in our practice, we might be contributing to their inadequate use which can affect not only our students’ linguistic competency but more importantly, suppress their creativity and critical thinking abilities.

We also acknowledge the need to attend to issues of academic honesty that arise due to the use of AI tools. Ignoring, banning, or penalizing them can not only be harming their learning process, but also revealing our inadequacy in dealing with the reality of today’s educational context. As Lu (2023) points out, taking a punitive approach when dealing with the inadequate use of AI by students could have a negative impact for us, as “The one way transparency may be interpreted as a surveillance mechanism that reinforces top-down control and a power imbalance between students and teachers”, which ultimately does not work towards fostering a healthy and meaningful learning environment.

The impact of AI on examination practices and outcomes has to be revised. It is essential to address both in-class and external examinations, recognizing that the excessive reliance on these tools may affect the results, particularly if there are inconsistent and unclear guidelines regarding their use. For this reason, the responsibility lies not only with teachers revising assessment practices but also with institutions conducting language accreditation exams, which often fail to account for the role of AI assistance in meeting them. The integration of these tools has to materialize in teaching, learning and assessment practice. We cannot afford a disconnect between these three stages they have to work together to ensure success.

As students increasingly outsource their writing tasks to varying degrees, we must rethink our teaching and their learning approaches to ensure that our presence in the classroom remains an invaluable and irreplaceable contribution. Students should feel that physically attending classes is worth their time and money in their pursuit of the mastery of a new language. For us this is no small challenge bearing in mind that AI tools are only getting better and are here to stay.

6. BIBLIOGRAPHY

- Alharbi, W. (2023). AI in the Foreign Language Classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Education Research International*, 2023(1), 1-15.
- Amin, M. Y. (2023). AI and Chat GPT in Language Teaching: Enhancing EFL Classroom Support and Transforming Assessment Techniques. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(4), 1-15. doi:<https://doi.org/10.33422/ijhep.v4i4.554>
- Arvanitis, P. (2019). Self-paced language learning using online platforms. In M. Dressman, & R. W. Sadler (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 117-138). John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781119472384
- Cambridge English. (2024). Retrieved from bit.ly/4eDYmOz
- Cole, A. (2023, April 11). The Ultimate Guide to AI Writing Assistants: Remarkable Features, Incredible Benefits, and Inspiring Use Cases for 202. *AI Journal. Ai*. Retrieved from <https://aijournal.ai/guide-to-ai-writing-assistants>

- Du, Y., & Gao, H. (2022). Determinants affecting teachers' adoption of AI-based applications in EFL context: An analysis of analytic hierarchy process. *Education and Information Technologies*, 2022, vol. 27, no 7, p. 9357-9384., 27(7), 9357-9384.
- Farazouli, T. e. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 363-375.
- Fyfe, P. (2022). How to cheat on your final paper: Assigning AI for student writing. *AI & Society*, 38(4), 1395-1405.
- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Educational Sciences*, 13(7), 692.
- Gregersen, E. (2024). Encyclopedia Britannica,. Retrieved from <https://www.britannica.com/technology/ChatGPT>.
- Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Singapur: Springer Singapur.
- Luo, J. (2024). How does GenAI affect trust in teacher-student relationships? Insights from students' assessment experiences. *Teaching in Higher Education*., 1-16.
- Marzuki, e. a. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2). doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>
- Schmidt, T., & Strassner, T. (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching. *Anglistik*, 33, 165-184.
- UNESCO. Assistant Director-General for Education. (2023). Retrieved from UNESCO: <https://bit.ly/3ZXEiLM>
- Vazquez, G., Lopez, M., & Soto, V. (2020). Duolingo: An AI-powered language learning platform. *Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence in Education*, 1, pp. 289-295.
- Vera, F. (2023). Integrating Artificial Intelligence (AI) in the EFL Classroom: Benefits and Challenges. *Transformar*, 4(2), 66-77.
- Zhai, X. A. (2022). SSRN 4312418, 2022 - papers.ssrn.com. Retrieved June 2024
- Zhou, B. (2018). AI fairness 360: An extensible toolkit for detecting and mitigating algorithmic bias. *IBM Journal of Research and Development*, 62(4/5).

INTEGRATING EXTRAMURAL ENGLISH WITH CLASSROOM INSTRUCTION: REFLECTIVE INSIGHTS ON THE USE OF CHATGPT IN ENGLISH FOR TOURISM (EFT) LESSONS TO PROMOTE COLLABORATIVE LEARNING

YOLANDA JOY CALVO BENZIES

Universitat de les Illes Balears

RAQUEL P. ROMASANTA

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCTION

The language teaching field is constantly undergoing changes, from shifts in the official legislations to the appearance of new teaching methodologies, resources and materials (Calvo-Benzies, in press-a). As a result, instructors must be adaptable; however, these changes often happen so quickly that teachers have little time to adjust. Furthermore, lecturers are sometimes “faced with so many fascinating options (...) that it can be overwhelming” (Kessler, 2018, p. 205) to decide which ones to incorporate into their lessons.

A perfect and quite recent example of “game-changer” (Mushthoza *et al.*, 2023), which has revolutionized many areas, including education (Koch-Delgado *et al.*, 2020; Moybeka *et al.*, 2023) has been the emergence of Artificial Intelligence (AI) tools. In broad terms, these resources have improved “the quality of teaching and learning through personalized experiences, instantaneous feedback, and interactive environments” (Luo & Qiu, 2023, p. 2).

Some important advantages that AI tools offer for the language classroom are that they: a) promote personalised learning experiences, adapted to students’ styles and proficiency level (Luo & Qiu, 2023;

Rebolledo-Font de la Vall & González-Araya, 2023); b) provide instant feedback and information in response to prompts (Pokrivcakova, 2019; Rebolledo-Font de la Vall & González-Araya, 2023), c) are available at any moment (Duggal, 2024), d) are, on some occasions free of charge, reducing financial barriers to access (Rebolledo-Font de la Vall & González-Araya, 2023), and, e) allow students to actively engage in the learning process by directly interacting with the tools.

Despite these benefits, some language teachers continue to feel uncertain about integrating AI resources into their classes or encouraging students to use them independently outside their lessons. Specifically, they are worried that resorting to these tools will weaken students' critical thinking skills and hinder their autonomy (Kirshner, 2023; Jane, 2023; Martínez, 2023).

Although some instructors have these concerns, the truth is that AI tools are gradually being introduced into classrooms (Exance, 2023) as alternative resources to the Internet, mobile phones or electronic dictionaries and databases. Consequently, teachers should start familiarizing themselves with their use, as well as their benefits and challenges (Hockly, 2023).

The findings of a recent study conducted by Edmett *et al.* (2023) indicate that 57% of a group of more than 1,300 English language instructors from 118 countries acknowledge that they are already using AI to create teaching materials and 53% of them motivate their students to use these resources to help them improve their English.

Our intuition is that AI tools are here to stay, and they will soon become integral complements in the language classroom, just like blogs, social networks, podcasts, music, videos or games are today. Therefore, it is necessary that teachers adapt to these new materials and learn how to use them (Vera, 2023); in addition, prospective teachers should be trained on AI literacy (Edmett *et al.*, 2023).

This paper aims to contribute to the field of language teaching in general, and to the English for Specific Purposes (ESP) classroom, in particular. Specifically, we will describe our first teaching experiences

incorporating AI tools into the English for Tourism curriculum for undergraduates at the University of the Balearic Islands (UIB).

This chapter is organized as follows. Section 2 outlines the didactic framework, structured around four key areas. Section 3 describes the study's objectives. Section 4 details the methodology, beginning with a description of the participants and the teaching context of the didactic proposal, followed by an overview of the research materials (tasks) used and remarks on the role of the teachers in each task. Section 5 presents the results and discusses notable findings. Finally, Section 6 offers conclusions, teaching implications, and suggestions for future research.

2. DIDACTIC FRAMEWORK

Professionals in the tourism and hospitality industry often engage with both national and international clients, suppliers, and colleagues, and need to know how to resolve problems, complaints and other issues effectively (Calvo-Benzies & Quieruga-Domínguez, in press). For this reason, it is essential that tourism undergraduates develop a range of soft skills throughout their university studies, which they can later apply in their professional careers (Lavrysh, 2016; Vandana, 2018). Indeed, as Weber *et al.* (2013, p. 314) explain, it is highly likely that companies will “consider the knowledge, skills, and abilities (KSAs) of their applicants when trying to find the best fit” for a particular post.

Some of the soft (or transversal) skills tourism and hospitality students will need are public speaking and networking skills, cultural sensitivity, emotional intelligence, empathy, patience, consistency, fairness, task-prioritisation, multitasking, or the ability to work under pressure.¹⁵⁴

As mentioned above, in this paper, we will explain some activities we have done with a group of English for Tourism students (Eft from now onwards) involving the use of AI. Apart from using the tasks themselves—in which we aimed at teaching new lexical contents—we also

¹⁵⁴ For a more exhaustive list of soft skills, see Calvo-Benzies and Queiruga-Domínguez (in press).

wanted to enhance some important soft skills at the same time. Hence, our didactic approach with AI will be structured around four key areas: a) collaborative learning, b) enhancement of communicative and critical thinking skills, c) the integration of authentic professional activities and real language into the classroom and, d) the incorporation of students' extramural activities into Eft lessons.

2.1. COLLABORATIVE LEARNING

As the name suggests, collaborative learning involves cooperation and collaboration among multiple individuals (Ghaith & Awada, 2022; Bobojonova, 2023; Khushru, 2023). In the educational context, particularly in language teaching and learning, we can identify, among others, three main types of collaboration: student-to-student, teacher-to-teacher, and, the primary focus of this paper, student-to-teacher collaboration.

For people studying tourism and hospitality, mastering teamwork is crucial so that they will be able to effectively address challenges, respond to customer inquiries, and manage unexpected situations in hotel, airport, restaurant, museums or tour environments.

In this paper, we will follow a collaborative method in which the students will work together and/or with their teacher. Our didactic design and implementation hence reflect the industry's real-world demands, equipping students with the skills needed for their professional futures.

2.2. ENHANCEMENT OF COMMUNICATIVE AND CRITICAL THINKING SKILLS

Two important competencies for almost any job nowadays are communicative and critical thinking skills. The former englobe everything related to the ability to transmit and receive information in a clear and concise manner, i.e., skills like giving clear instructions, being persuasive, active listening, public speaking, having a developed emotional intelligence, non-verbal language, self-confidence and cultural sensitivity (see Calvo-Benzies, in press-b for more information).

Critical thinking skills, on the other hand, include a series of mental processes used to analyse and evaluate information and ideas to

subsequently make informed decisions. Therefore, the ability to analyse, evaluate, and interpret information and data, as well as reflection, problem-solving, and the creation of new ideas, are all examples of this type of skill.

Tourism professionals frequently interact with clients from diverse backgrounds. Hence, effective communication is key for understanding and addressing the needs, preferences, and expectations of visitors. Moreover, a clear communication can help in resolving conflicts and providing solutions swiftly and to enhance networking with clients, partners and colleagues.

Developing critical thinking skills is also crucial for tourism students because they will often have to face dynamic and unpredictable situations that require quick, effective decision-making. In addition, these skills allow professionals to adapt to new situations and trends, something essential for staying competitive and providing relevant services.

2.3. INTRODUCING REAL LANGUAGE AND AUTHENTIC PROFESSIONAL ACTIVITIES INTO THE CLASSROOM

ESP classes are distinguished by their emphasis on specialized language, utilisation of authentic materials (Krzanowski, 1998; cited in Bocanegra-Valle, 2010), and focus on achieving “specific practical outcomes” (Hafner & Miller, 2019, pp. 15-16).

In the case of EfT settings, introducing authentic professional activities and language into the classroom is even more vital for preparing students comprehensively for their future careers. Therefore, EfT instructors play a crucial role in ensuring the development of both their students' linguistic proficiency and essential practical skills necessary for success in the tourism industry.

As detailed later in this paper, the first task we have implemented in the classroom precisely exemplifies a real-world scenario that students are likely to encounter in their future careers, the booking of a hotel room over the phone.

2.4. THE INCORPORATION OF STUDENTS' EXTRAMURAL ACTIVITIES INTO THE LANGUAGE CLASSROOM

The exposure to English that students receive inside and outside the classroom tends to differ significantly in terms of activities and contexts. In general terms, inside the classroom, language learning often follows structured lessons focused on grammar, vocabulary, the development of productive and receptive skills, and a rather formal academic communication. In contrast, outside the classroom, students engage in informal activities such as watching movies and series, chatting with friends online, or listening to music (Sockett & Toffoli, 2012; Alonso-Alonso, 2022; Amengual *et al.*, 2023a, 2023b), where language use is spontaneous and often more relaxed.

We believe that bridging this gap by integrating outside-the-classroom activities into traditional lessons will enrich the students' learning experience and make it more authentic and relevant for them. Moreover, incorporating extramural (and perhaps more informal) activities will help foster a more engaging and motivating learning environment, as students' interests will be aligned with their language learning goals.

2.5. OUR DIDACTIC SELECTION: CHATBOTS

A few months before designing and implementing this didactic experience, we reviewed different types of AI tools, such as text-to-speech and speech-to-text generators, lesson plan generators, chatbots and online writing tools. In the end, we found that chatbots could better fulfil our intentions—i.e., emphasise vocabulary, involve the development of some soft skills and integrate authentic and informal language into the EfT classroom at the same time. Other reasons why we chose chatbots—particularly ChatGPT—are that they can:

- Enhance collaborative learning by serving as interactive facilitators and resource managers within group activities.
- Coordinate tasks, provide real-time feedback, and share relevant resources, ensuring that all group members are equally informed and engaged.

- Simulate real-life scenarios where students must coordinate as a team to solve problems, handle customer inquiries, or manage unexpected situations in a hotel or tour setting.
- Provide instant feedback, helping teams to quickly identify areas of improvement and refine their collaborative strategies.
- Help students practice evaluating options, anticipating potential outcomes, and making informed decisions—all vital skills for a successful career in tourism and hospitality.
- Moreover, the findings obtained in Edmett *et al.* (2023) reveal that 31% of 1,300 surveyed teachers reported utilizing chat-bots. Notably, these resources are currently among the most frequently used AI tools in language classrooms, just behind language learning apps and language generation systems (Edmett *et al.*, 2023).

3. OBJECTIVES

As aforementioned, the primary aim of this paper is to outline our first attempts at incorporating ChatGPT in the English for Tourism (EfT) classroom within the degree in Tourism at the UIB. We will outline our reflections on the performance of the tool, as well as students' attitudes towards the tasks and some challenges and/or limitations we have encountered during the preparation and implementation processes.

Specifically, we will describe two distinct tasks we have carried out in EfT classes with a group of first-year university students. In the first task, the teacher acted as a facilitator, helping students prepare a dialogue simulating the booking of a hotel room over the phone (see Section 4.3. for more information). In contrast, in the second activity, the instructor and students collaboratively analysed some paragraphs generated by ChatGPT involving the use of different collocations with *break* acting either as a noun or a verb.

4. METHODOLOGY

4.1. PARTICIPANTS AND TEACHING CONTEXT

Both activities were conducted in the subject English 1, a mandatory instrumental module within the degree in Tourism at the UIB, Mallorca (Spain). The primary focus of English 1 is on face-to-face customer interactions to deliver tourist services, covering areas such as transport (with a special emphasis on airports and the airline industry), accommodation (particularly hotels) and travel destinations. The course places a strong emphasis on spoken skills, both during lessons and in the assessment system. Students are required to complete an individual oral exam—which includes a pre-prepared monologue on the topics seen in class—and the recording of two videos, one simulating a telephone conversation involving the booking of a hotel room and the other addressing an issue at the airport. The proficiency level students are expected to reach after passing this module is a B1+.

For the activities presented in the next sections, we worked with groups ranging from 6 to 15 students. They were all enrolled in the English 1 course and were bilingual speakers of Spanish and Catalan, the Majorcan variety.

4.2. TEACHING MATERIALS

4.2.1. Task one

As previously noted, the spoken component of the course includes recording two videos. The purpose of the initial task we completed with ChatGPT was to assist students in preparing for the first video, in which they role-play booking a hotel room over the phone in pairs.

Before carrying out task number 1, we had a session where we explained the assessment system and what we expected to find in the videos. We also gave the students a series of guidelines they had to follow, which included the length of the video, assessment system and information that had to be developed, such as: full name (preferably a difficult name and/or surname so that they would put into practise the

aviation alphabet), duration of the stay, type of room, postal address, telephone contact number, complex email address (with symbols like dash, hyphen or underscore, capital versus lowercase letters...), payment details and reference to any special requests.

The activity was to be completed directly in class; therefore, the teachers had previously prepared an initial document outlining various steps to consider for completing it (see Section 5.1.1. & Figure 1 for more details).

4.2.2. Task two

The main aim of the second task was to analyse students' critical thinking skills by getting them to assess a paragraph generated by ChatGPT with several collocations with *break*. In this case, the activities to be implemented and the necessary materials were pre-designed by the teacher before using them in class (cf. Section 5.2.1). Unlike in task 1, guidelines or further explanations were unnecessary for this task, as it required more improvisation and was intended to be performed spontaneously.

4.3. Teachers' role

As Luo and Qiu (2023, p. 3) state, "the adoption of AI in education has led to a pivotal change in the role of teachers." Specifically, "by integrating AI tools into the learning environment, teachers have evolved from traditional knowledge transmitters to facilitators of learning and strategic advisors" (Luo & Qiu, 2023, p. 3). In other words, it is crucial for language teachers to equip students with the necessary tools to continue learning autonomously, thereby enhancing their critical thinking skills.

Bearing this in mind, the role of the teacher varied significantly across the two tasks designed and implemented. In the first activity, students independently interacted with ChatGPT, following basic instructions from the teachers, who acted as facilitators, providing ideas and assessing their progress. In contrast, in the second exercise, the teachers assumed a more interactive role, collaborating with the students to analyse the text generated by ChatGPT.

5. RESULTS AND DISCUSSION

In this section, we will explain our main findings. We will start by outlining the steps taken to prepare the tasks and then describe their implementation with the students.

5.1. TASK ONE

As previously mentioned, the aim of our initial task with ChatGPT was to assist students in getting ready for the first video they must submit for evaluation. This is a video recorded in pairs where they simulate the process of booking a hotel room. For this task, we prepared a detailed document outlining the guidelines for the students in advance (cf. Section 4.2.1. for more information). During the face-to-face session, students primarily worked independently, while the teacher acted as a facilitator, moving between groups to offer assistance and suggestions.

5.1.1. Task preparation

The guidelines provided to the students were somewhat general, as illustrated in Figure 1. In the first step, students were asked to generate a list of potential questions a receptionist would ask a customer booking a hotel room over the phone. In the second step, they imagined themselves as customers and created a list of questions these people might ask. In the third step, we began working with ChatGPT and offered students two options. The first option was to create dialogues from scratch by requesting an example of a booking from the bot whereas the second option was to input the questions they had prepared in the previous steps and ask the tool to correct them (grammar, vocabulary, register) and create a conversation using those questions. In the fourth step, students were instructed to continue refining their scripts by asking the bot additional questions until they were satisfied with the final product. They could, for example, inquire about the meaning of words they did not understand, request synonyms, or ask for more polite or impolite versions of the script. During this step, we also encouraged students to consider the requirements of their project, such as creating difficult email addresses and surnames that would need to be spelled out. All these factors had to be considered during the dialogue with ChatGPT.

FIGURE 1. *Guidelines provided to the students for the first task*



Universitat
de les Illes Balears

20502 – English I
Degree in Tourism
April 2024

Preparing your booking a room simulation video with the help of ChatGPT

The objective of this activity is to start preparing your first video, the booking of a room over the phone with the help of ChatGPT. Work in pairs or small groups.

First step:

Imagine you are the receptionist of a hotel. Without the help of any technological resources, write a list of possible questions you would ask a customer who has phoned the hotel and wants to book a room.

Second step:

Now imagine you are the customer. Write a list of questions you could ask the receptionist about the booking/hotel...

Third step:

Two options:

- Start preparing your dialogues from scratch by asking ChatGPT to give you an example of a booking of a room over the phone.
- Start by inserting your questions into ChatGPT. Ask the tool to correct any grammar mistakes. You can also ask for explanations on these mistakes. Afterwards, start preparing your dialogues. Ask the tool to include some/all of your questions.

Fourth step:

Keep on asking questions until you are happy with the final dialogue.

Ideas:

- Meaning of words.
- Register: being more polite.
- Synonyms.
- Take into account the requirements of our subject (difficult email address, surname to be spelled out...).

Fifth step:

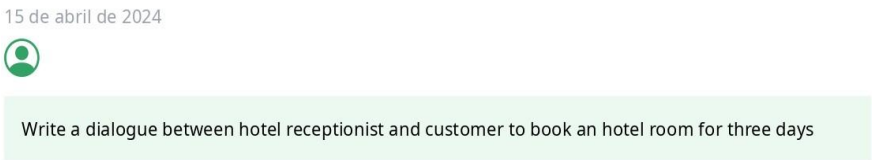
Copy all the conversations maintained with ChatGPT onto a Word document and send it through the forum your teachers had created on the Aula Digital.

Source: our own elaboration

5.1.2. Task completion

For the completion of the task during the face-to-face session, we divided the students into two groups. The first group decided to start the dialogue from scratch and asked ChatGPT to create it. As shown in Figure 2, they provided the bot with a very broad prompt. In contrast, the second group chose to begin with the questions they had prepared in advance. They first asked the bot to correct their questions and then, in a subsequent prompt, requested it to create a dialogue using those questions (Figure 3).

FIGURE 2. First prompt given to ChatGPT by the students in Group 1.



Source: our own elaboration

FIGURE 3. First prompts given to ChatGPT by the students in Group 2.



Source: our own elaboration

Next, we will focus on ChatGPT's responses and the subsequent prompts. We will first examine the conversation of Group 1, then move to Group 2.

Starting with Group 1, then, the first thing we notice in the dialogue created by the bot (Figure 4) is the informality of the customer using *hi there*. While this informality is not inherently problematic since it is not as important for tourists to be as diplomatic as professionals working within the tourism and hospitality industry (as the receptionist in this case), it raises the question of whether the students will recognize this and make adjustments to better fit the context. In our English 1 classes, we instruct students to be polite and diplomatic, no matter whether they perform the role of a professional or a non-professional

A positive aspect is that the bot demonstrates an understanding of the structure of this type of conversation, incorporating many of the questions we specifically instructed the students to include in their video, such as *What type of room are you interested in?*, *Would you prefer a room with a city view or one facing the garden?*, and *How many guests will be staying in the room?*, among others. However, we have also found that there is some missing information, highlighting the importance of students double-checking the dialogue before recording their video and submitting the project.

FIGURE 4. *Fragment of Group 1's initial conversation with ChatGPT.*



Receptionist: "Good afternoon, welcome to Luxe Hotel. How may I assist you today?"

Customer: "Hi there, I'd like to book a room for three days, please."

Receptionist: "Of course, let me check our availability for you. When would you like to check-in?"

Customer: "I'd like to check-in tomorrow and check-out on the third day after tomorrow."

Receptionist: "Alright, let me see... Yes, we have a few options available. What type of room are you interested in?"

Customer: "I'm looking for a standard double room, please."

Receptionist: "Great choice. Would you prefer a room with a city view or one facing the garden?"

Customer: "A city view would be lovely, thank you."

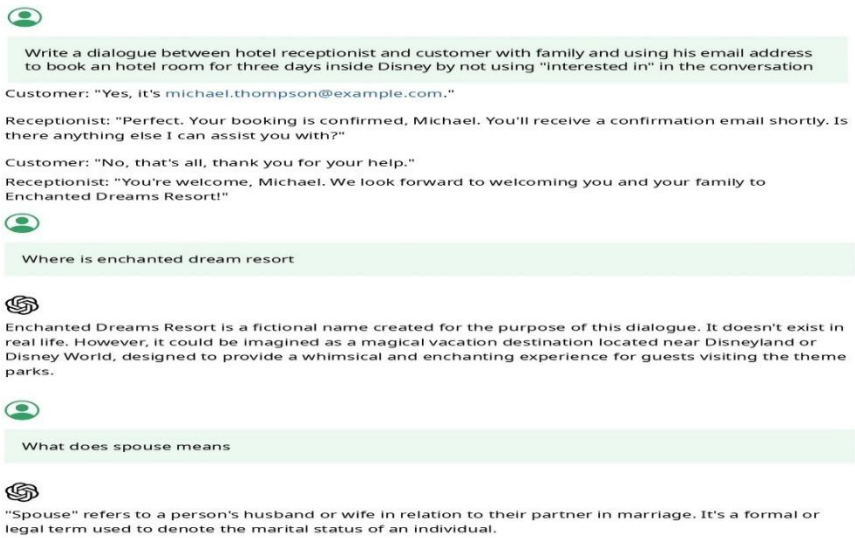
Receptionist: "Perfect. And how many guests will be staying in the room?"

Source: our own elaboration

In Figure 5, we see the students’ responses to the initial dialogue created by the bot, demonstrating their ability to critically evaluate the answers they receive and engage in further interactions. Initially dissatisfied with the first script, the students requested a new dialogue with a more detailed prompt, specifying a hotel room *for three days inside Disney*. They wanted to include Disney as the destination, but ChatGPT concluded the dialogue with, *We look forward to welcoming you and your family to Enchanted Dreams Resort*. Unfamiliar with this *Enchanted Dreams Resort*, the students asked the bot for clarification. The bot explained that *Enchanted Dreams Resort* was a fictional name it had created.

Additionally, the students inquired about the meaning of *spouse*, which they did not know, and the bot provided not only the definition but also the register and uses of the word (see Figure 5). This type of information—especially regarding register—is extremely useful for our particular EfT students as they will need to use formal language when interacting with different customers in hotels, airports, museums, means of transport, etc.

FIGURE 5. *Group 1 Students’ Responses to ChatGPT’s Initial Generated Dialogue.*



Source: our own elaboration

At this point, the students realized that the dialogue lacked some of the required information for their video. Without the help of their teacher, they autonomously decided to ask the bot to provide a more complex email address and name (cf. Figure 6). ChatGPT responded with a longer email address. However, the structure of the emails offered by the bot differed. While the first email address resembled a typical email format, *michael.thompson@example.com*, the second, more complex email lacked the @ sign, resembling a URL instead: *elena.petrovna/familyvacation-example.com*.

FIGURE 6. Group 1 students' interaction with the chatbot: Requesting a more difficult email address.



Give me another more complex email address with a russian name in latin and slash and dash for the Enchanted dream resort dialogue and rewrite the conversation

Receptionist: "Thank you, Michael. And can I have an email address to send your booking confirmation?"

Customer: "Yes, it's michael.thompson@example.com."

Receptionist: "Perfect. Your booking is confirmed, Michael. You'll receive a confirmation email shortly. Is there anything else I can assist you with?"

Customer: "Certainly, it's Elena Petrovna."

Receptionist: "Thank you, Elena. And could I have an email address to send your booking confirmation?"

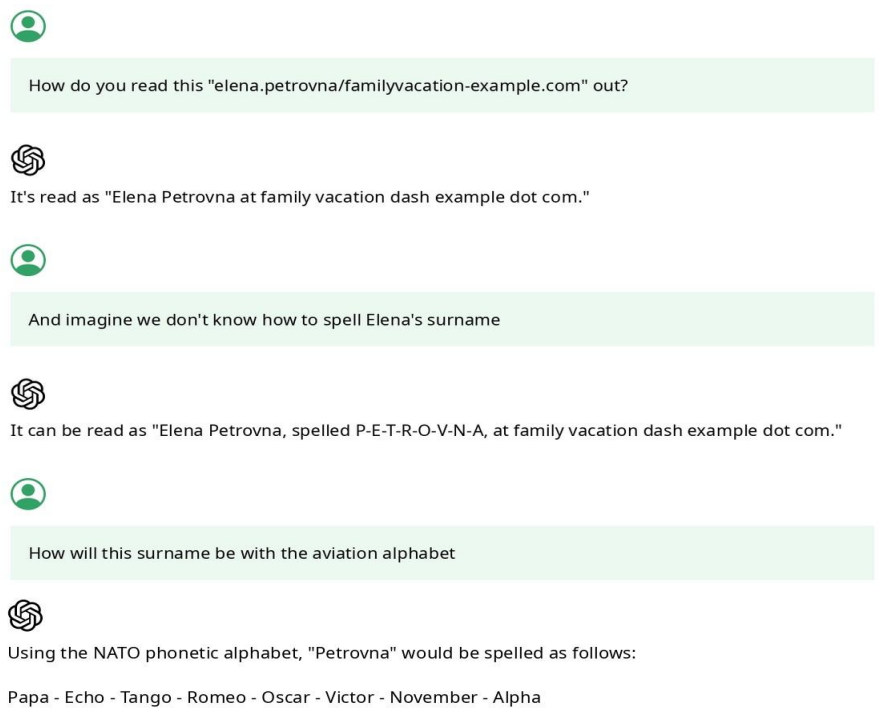
Customer: "Sure, it's elena.petrovna/familyvacation-example.com."

Receptionist: "Perfect. Your booking is confirmed, Elena. You'll receive a confirmation email shortly. Is there anything else I can assist you with?"

Source: our own elaboration

After these interactions, the students realized they were unsure how to read the email out loud, especially the symbols, so they asked the bot for guidance, as seen in Figure 7. ChatGPT responded by providing the terms *dash* and *dot com*. For the video, we require students to use the aviation alphabet to spell the (sur)names, so they also afterwards asked the bot for this information. The tool was able to provide the aviation alphabet accurately.

FIGURE 7. Group 1 students' interaction with the chatbot: Asking for clarification in email symbols.



Source: our own elaboration

Now, regarding Group 2, as previously mentioned, they began the task by providing ChatGPT with the questions they wanted to include in the role-play for correction and then requested a dialogue incorporating those questions. In Figure 8, we see that the customer is more formal than in Group 1, starting with a *Good afternoon* salutation. However, the dialogue did not include all the questions the students wanted. For example, questions like *Does the hotel provide lunch and dinner services?* and *What are the transportation options to the hotel?* were missing. The students noticed this and asked ChatGPT to try again, ensuring all their questions were included.

FIGURE 8. *Fragment of Group 2's initial autonomous conversation with ChatGPT.*



Certainly! Here's a dialogue incorporating the corrected sentences:

Receptionist: Good afternoon, welcome to our hotel. How may I assist you today?

Guest: Good afternoon. I'd like to inquire about booking a room, please.

Receptionist: Of course, I'd be happy to assist you. Could you please provide me with your full name?

Guest: Certainly, it's John Smith.

Receptionist: Thank you, Mr. Smith. What is your email address?

Guest: It's john.smith@example.com.

Receptionist: Great, thank you. What type of room would you like?

Guest: I'm looking for a double room with a king-sized bed.

Receptionist: Understood. How many people will be staying in the room?

Guest: Just myself.

Receptionist: Perfect. And which method of payment would you prefer, and for how many nights would you like to book the room?



But you forget to include all the sentences, can you try again?

Source: our own elaboration

ChatGPT generated a similar dialogue, which still did not include all the questions and contained some inconsistencies (see Figure 9). For instance, within the same piece of AI-generated dialogue, the bot initially states that one customer will be staying alone in the requested hotel room, i.e., *just myself*, with no children accompanying. Later, however, in the same generated text, the customer asks about *any discount available for large families*, and the tool explicitly states that the booking is for five people, *there will be five of us*.

FIGURE 9. *Fragment of the re-generated initial text ChatGPT generated for Group 2 students.*

Receptionist: Understood. How many people will be staying in the room?

Guest: Just myself.

Receptionist: Perfect. And which method of payment would you prefer, and for how many nights would you like to book the room?

Receptionist: Alright. Are there any children accompanying you?

Guest: No, it's just me.

Receptionist: Okay. Do you require parking during your stay?

Guest: Just one more thing, is there any discount available for large families?

Receptionist: Yes, we offer discounts for large families. Could you please provide me with the number of people in your group?

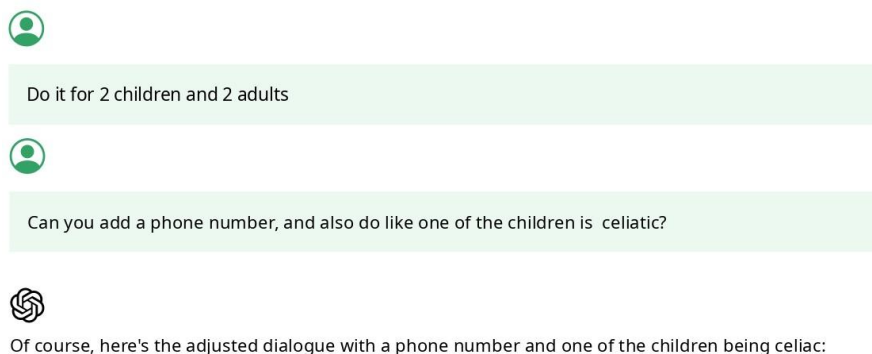
Guest: There will be five of us.

Receptionist: Perfect. I'll apply the family discount to your booking. Anything else I can assist you with?

Source: our own elaboration

At this point, we believe the students noticed the mistake and decided to give the bot more specific prompts, first instructing it to *do it for 2 children and 2 adults* and later to *add a phone number* (Figure 10). They wanted the trip to be for two children and two adults and to include specific food requirements for one of the kids. They wrote *celiatic*, not knowing the correct term, and ChatGPT corrected them by using the right word within the dialogue itself without directly pointing out their mistake. We do not know if the participants noticed that the tool provided the correct term for the autoimmune illness. If they did not, this text extract lacks some type of direct linguistic feedback to inform students that a correction was made, for instance, *people who suffer from an autoimmune illness which involves not being able to eat gluten are called celiacs or there is a mistake in your prompt, the correct term is celiac, not celiatic*.

FIGURE 10. Group 2 students' interaction with the chatbot: Providing more specific prompts.



Source: our own elaboration

Overall, we think this activity is a good starting point for students to prepare their booking over the phone simulation dialogues, but they need to be aware of the importance of revising them.

5.2. TASK TWO

As previously noted, we prepared this task in advance, before a particular face-to-face session with the students. The main goal of the activities was to learn and contextualize various collocations involving the verb and/or noun *break*. Specifically, the students and teacher should work together in class to assess the suitability of a text generated by ChatGPT containing some of these collocations.

5.2.1. Task preparation

The first step taken was to request ChatGPT to provide a list of collocations with *break*. It generated an exhaustive list of over 40 collocations, 20 of which can be seen in Figure 11 below. This list included expressions in which *break* acted as a verb as in *break a rule*, *break a habit*, *break a deadline*, *break the silence*, and *break a sweat* and others in which it served as the noun like in *take a break*, *enjoy a break*, *need a break*, *give someone a break* or *go on a break*.

Something that we noticed was that the collocation *break a habit* is repeated twice, both in numbers 3 and 20. Hence, once again, it is

essential that teachers revise AI-generated materials, texts and activities to identify and solve possible inconsistencies, mistakes...

FIGURE 11. *Fragment of the original list of collocations with break generated by ChatGPT.*



collocations with break



Certainly! "Break" is a versatile word that collocates with various verbs depending on the context. Here are some common collocations with "break":

1. Break a rule
2. Break a record
3. Break a habit
4. Break a promise
5. Break a window
6. Break a bone
7. Break the ice (idiomatic, meaning to initiate conversation or social interaction)
8. Break the news (idiomatic, meaning to inform someone of something significant)
9. Break a sweat (idiomatic, meaning to exert oneself physically)
10. Break the silence
11. Break the bank (idiomatic, meaning to spend a lot of money)
12. Break a deadlock (idiomatic, meaning to resolve a stalemate or impasse)
13. Break the cycle
14. Break a code
15. Break a circuit
16. Break a tradition
17. Break a pattern
18. Break the monotony
19. Break a curse
20. Break a habit

These collocations cover a range of meanings and contexts in which "break" is used.

Source: our own elaboration

Despite the usefulness of this initial list, we found that some collocations were unlikely to be used that often in the tourism and hospitality industry. For this reason, we afterwards selected the collocations with *break* that were most relevant to our area of study. The chosen items were: 1) *give someone a break*, 2) *go on a break*, 3) *break a sweat*, 4) *break the news*, 5) *break the bank*, 6) *break the ice*, 7) *break a leg* and 8) *break a rule*.

Since we anticipated that the students might not be familiar with all the selected collocations, we then requested the chatbot to provide definitions for each expression. These definitions can be found in Figure 12 below.

FIGURE 12. *Definitions generated by ChatGPT for the selected collocations.*



Certainly! Here are the definitions for each of the collocations:

1. **Give someone a break:** To provide someone with an opportunity for rest, relaxation, or leniency; to offer someone relief from stress, pressure, or difficulty.
2. **Go on a break:** To take a period of time away from work, school, or other responsibilities; to pause or temporarily cease an activity in order to rest or relax.
3. **Break a sweat:** To engage in physical activity or exertion to the point of perspiration; to work hard or exert oneself physically.
4. **Break the news:** To inform someone about important or significant information, often something unexpected or difficult to hear; to reveal news to someone.
5. **Break the bank:** To spend a large amount of money, typically more than one can afford or is reasonable; to exhaust one's financial resources or exceed one's budget.
6. **Break the ice:** To initiate or facilitate social interaction in a situation where there is initial tension, awkwardness, or discomfort; to make people feel more relaxed and comfortable in a social setting.
7. **Break a leg:** An expression of good luck, typically used in the performing arts before a performance, wishing someone success without directly saying "good luck."
8. **Break a rule:** To violate or disobey a regulation, guideline, or established norm; to act contrary to established standards or expectations.

Source: our own elaboration

With the collocations chosen and defined, our next step was to request ChatGPT to produce a sentence using each one, allowing students to observe them in context. Our intention was for the tool to produce one sentence per collocation; however, it generated a whole paragraph (see Figure 13). Once again, the prompt we had given the tool was not specific enough and the first paragraph generated was not related to tourism. Our next step was hence to ask for an adequate text for our classes, which was the one we used in the end (see Figure 14).

With all the information provided and selected, the last step taken was the design of the activities to be completed in class. We created three tasks, which will be further explained in the next section.

FIGURE 13. *Initial paragraph generated by ChatGPT containing the selected collocations.*



Sure! Here's a sentence incorporating those collocations:

"After a long day of rehearsals, the director decided to give the actors a break, allowing them to go on a break and relax before the evening performance, but not before reminding them to break a sweat during warm-ups. As they gathered, the stage manager approached to break the news that the lead actress had fallen ill, causing a brief panic among the cast. However, the director quickly broke the ice by reassuring everyone that an understudy would step in. 'Break a leg!' she exclaimed, hoping to boost their confidence. Despite the setback, they were determined not to break a rule and deliver an outstanding performance."

Source: our own elaboration

FIGURE 14. *Activity created with the tourism-related paragraph generated by ChatGPT containing the selected collocations.*

Exercise 3: Look at the following text created by AI in which the previous collocations are used. What do you think. Look at it in pairs or groups. Does it make sense?

"After a long year of hard work, Sarah's boss decided to give her a break, encouraging her to go on a break and relax by the beach. Sarah was relieved to hear the news and planned to break a sweat by hiking in the mountains during her time off. However, before she could fully unwind, her friend called to break the news that their international trip had to be postponed due to unforeseen circumstances. Disappointed but undeterred, Sarah decided not to let it break the bank and instead opted for a local getaway. As she joined her friends for a picnic by the lake, they exchanged stories and jokes, breaking the ice and creating cherished memories. Just before leaving, Sarah's friend jokingly said, 'Break a leg on your adventures!' - a reminder to embrace the unexpected twists of life and never break a rule in the pursuit of happiness."

Generated with ChatGPT.

Source: our own elaboration

5.2.2. Task administration and completion

As detailed earlier, we developed an activity sheet focused on various types of information generated by ChatGPT in response to our prompts. All three exercises were conducted as a whole class, allowing the teacher and students to work together, with the teacher being another collaborator, rather than serving as a facilitator as in the video simulation activity (see Section 4.3).

The initial exercise designed was open-ended; we asked the students to come up with collocations with *break*, whether used as a verb or a noun. We began by reviewing what collocations are. The students could only think of a few examples, such as *take a break* and *break the rules*. One student also mentioned the tagline of Kit-Kats, *have a break, have a Kit-Kat*.

In the second exercise, we provided students with a list of the eight selected collocations and asked them to define each one. As anticipated, they were familiar with some of them, such as *break a leg* and *break the ice*, while others, like *break the bank* and *break a sweat*, were new to them. We encouraged them to guess the meanings of these unfamiliar phrases. Through group discussion, they managed to deduce the general meaning of *break the bank* but continued to struggle with *break a sweat*. For this reason, the teacher stepped in and read out the corresponding definition provided by the tool.

In the final exercise, we presented the students with a tourism-related paragraph generated by ChatGPT that incorporated the selected collocations. The main goal was to evaluate whether the text flowed naturally and if the collocations were used appropriately in context, according to the definitions we had discussed before in Exercise 2. For reasons of time, the teacher did not have time to review the generated text beforehand. This turned out to be beneficial, as it allowed the instructor to engage with the students in a more genuine, collaborative manner, which was one of the aims of this didactic experience.

Overall, after reviewing the paragraph as a group, we found that most of the collocations were used correctly. However, we also identified some instances of pragmatic issues. Although the students did not explicitly refer to pragmatics, likely due to their limited linguistic knowledge as English learners, they were able to recognize that some expressions were used incorrectly.

The first issue they pointed out was the misuse of *break the ice* since in the text it appears with the antecedent *friend*:

"As she joined her friends for a picnic by the lake, they exchanged stories and jokes, breaking the ice and creating cherished memories."

The students hence knew that this expression is typically used in contexts involving strangers or people whom one has just met, not with friends who are already familiar with each other.

Moreover, we found that the collocation *break the bank* does not really fit the meaning in the generated paragraph:

"Disappointed but undeterred, Sarah decided not to let it break the bank and instead opted for a local takeaway."

Finally, before moving on, another aspect we noticed after the preparation and implementation of this task was that the order in which the collocations with *break* appear in the generated paragraph matches the order in which we chose them. In other words, in the generated text, the first collocation to be inserted was *give someone a break*, followed by *go on a break*, *break the news*, *break the bank*, *break the ice*, *break a leg* and *break a rule*, respectively. This is a perfect example of AI tools' lack of creativity and innovation in comparison to non-AI based materials.

Overall, we believe this activity serves as an excellent starting point for students to collaborate and critically evaluate the appropriateness of AI-generated texts.

6. CONCLUSIONS, DIDACTIC IMPLICATIONS AND TOPICS FOR FUTURE RESEARCH

AI has revolutionized many sectors, including education. Despite some teachers' scepticism about incorporating these resources into the language classroom—believing they might undermine critical thinking skills and autonomous learning—students are already using them in their free time. Therefore, it is crucial for language instructors to become familiar with these tools to guide their students in using them effectively and teach them how to exploit these resources to improve their language proficiency.

In this paper, we have detailed our initial experiences using ChatGPT in the EfT classroom. After carrying out these activities in class, we

have observed some pros and cons in terms of the suitability of the tasks and the information generated by the chatbot.

Starting with the advantages, for the first task we believe the tool has significantly improved students' dialogues, deepening their understanding and knowledge of this type of conversation, which will be highly beneficial for their future careers. Additionally, it is beneficial that the bot can comprehend what students intend to say, even if they lack the correct vocabulary or perfect grammar. Furthermore, the task has enhanced participants' critical thinking skills while promoting both collaborative and independent (student-centred) learning. Finally, the students used ChatGPT not only for the main objective of the task—creating a script for their first video, which involved booking a hotel room over the phone—but also for other purposes, such as asking for the meaning of words or seeking further information or clarification on the generated texts. In similar lines, the second task allowed students to practice their critical thinking skills as a whole group with the teacher, further fostering collaborative learning. This task also utilized authentic language by placing a series of collocations into context, rather than teaching them in isolation.

Regarding the cons, on the other hand, in task number one, the bot made some mistakes in the dialogue, requiring students to be vigilant. This observation aligns with findings by Lingard (2023), Zuccon *et al.* (2023) and Calvo-Benzies (in press-a) who emphasized the need to review ChatGPT's responses, as it can sometimes hallucinate or invent information. There is also a difference between formal and informal dialogues, which we are not sure the students fully notice and could potentially impact their performance in the final projects. We need to make them aware that they must double-check the final product to ensure it meets the required standards. Furthermore, although ChatGPT corrects language errors (e.g., *celiatic* instead of *celiac*), it does not provide feedback or explanations regarding these corrections, which means students might not even realize their mistakes. Thus, the tool lacks implicit feedback, relying on direct explicit instructions by the user. In the second task, we encountered some pragmatic issues with the context in which various collocations with *break* were used in the ChatGPT-

generated paragraph, indicating once again that prior revision is necessary. Additionally, during the task preparation stage, we faced several obstacles to get the bot to achieve our exact goals. We can now confirm that it is essential to think deeply about the prompts to be used. Furthermore, we have observed lack of creativity in the text with collocations generated ChatGPT as the tool follows a strict order of insertion.

Despite these few challenges, our observations and reflections lead us to conclude that using ChatGPT in the language classroom is an excellent complement for both teachers and students to perform a wide range of activities. Returning to our didactic framework, using this tool (or materials generated with it) in the ESP classroom: a) enhances students' communicative and critical-thinking skills, b) fosters collaborative learning, both among students and between students and their teachers, c) incorporates authentic and professional language and contexts into our lessons, meeting their needs as future professionals in the tourism and hospitality industry and, d) provides a motivating way to integrate extramural activities that students engage in during their free time into the classroom.

We recommend that teachers invest some time in training students how to maximize the benefits of these tools to improve their English proficiency. In the near future, we plan to continue experimenting with different AI tools in our ESP lessons, including lesson plan generators, speech-to-text and text-to-speech tools, and writing improvement resources. Additionally, we believe it is important to analyse students' attitudes towards the designed activities. Furthermore, we will encourage students to design materials related to their ESP classes that they can share with the rest of the class, such as review materials for exams or resources to further practice, for example, their reading, vocabulary, grammar, or writing skills.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

For generous financial support, we are grateful to the Spanish Ministry of Science and Innovation (grant PID2021-122267NB-I00) and the *Institut de Recerca i Innovació Educativa* (IRIE, UIB, Grant PID24266). These grants are hereby gratefully acknowledged.

8. REFERENCES

- Alonso-Alonso, R. (2022). Contacto con el inglés como L2 fuera del aula: Perspectivas de los aprendices de lenguas. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 21 (1), 74-90.
<https://doi.org/10.58859/rael.v21i1.509>
- Amengual, M., Calvo-Benzies, Y. J., & Jacob, K. (2023, November 29 – December 1). Out-of-class contact with English: Enriching L2 students' learning experience [Conference presentation]. XXIV Congreso Internacional de SEDLL, Santiago de Compostela, Spain.
- Amengual, M., Jacob, K., & Calvo-Benzies, Y. J. (2023, November 8-10). Out of class contact with English among Spanish ESP university students [Conference presentation]. 46th AEDEAN Conference, Las Palmas de Gran Canaria, Spain.
- Bobojonova, S. (2023). Effects and outcomes of collaborative students learning. GlobeEdit.
- Bocanegra-Valle, A. (2010). Evaluating and designing materials for the ESP classroom. In M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, & I. Fortanet-Gómez (Eds.), *English for professional and academic purposes* (pp. 141-161). Rodopi.
- Calvo Benzies, Y. J. (In press-a). Levelling up the English for Tourism (EfT) Classroom with Artificial Intelligence (AI) tools: Practical contributions for preparing and succeeding at job interviews. In *Revolucionando la docencia universitaria: Innovación educativa en la era de la IA y la gamificación*. Dykinson.
- Calvo Benzies, Y. J. (In press-b). Emphasising project work during the Covid-19 pandemic via an online business meeting simulation: A descriptive approach to soft skills illustrated in the language used by tourism ESP students. In *Comunicar a través del idioma: pensar y traducir*. Peter Lang.
- Calvo-Benzies, Y. J., & Queiruga-Domínguez, N. (In press). Connecting in-class and out-of-class exposure to English: A social network approach for enhancing soft skills and fostering productive skill development in the English for tourism (EfT) classroom. In *Nuevos avances en educación: Metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física*. Dykinson.
- Duggal, N. (2024, March 21). Advantages and disadvantages of Artificial Intelligence [AI]. Simplilearn. <https://bit.ly/3zLJMFQ>

- Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2023). Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. British Council. <https://doi.org/10.57884/78EA-3C69>
- Extance, A. (2023, November). ChatGPT has entered the classroom: How LLMs could transform education. *Nature*. <https://bit.ly/4eE6TkN>
- Ghaith, G. M., & Awada, G. M. (2022). Cooperative learning and world-readiness standards for learning languages: A guide for effective practice. Palgrave Macmillan.
- Hafner, C. A., & Miller, L. (2019). English in the disciplines: A multidimensional model for ESP course design. Routledge.
- Hockly, N. (2023). Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad, and the ugly. *RELC Journal*, 54 (2), 445-451.
- Jane, E. (2023, February 21). CheatGPT? Openforum. <https://bit.ly/3Ynzi7V>
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51, 205-218.
- Khushru Mirza, S. (2023). Collaborative learning and teaching of communicative skills. Dattons.
- Kirshner, S. (2023, March 25). Education in the age of ChatGPT. Openforum. <https://bit.ly/4f0DDol>
- Koch Delgado, H. O., Azevedo Fay, A., Sebastiany, M. J., & Cortina Silva, A. D. (2020). Artificial intelligence adaptive learning tools: The teaching of English in focus. *Brazilian English Language Teaching Journal (BELT)*, 11 (2), 1-19. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2020.2.38749>
- Krzanowski, M. (1998, April 14-18). Materials design in teaching English for academic purposes (EAP). Paper presented at the 32nd IATEFL Annual International Conference, UMIST, Manchester, England.
- Lavrysh, Y. (2016). Soft skills acquisition through ESP classes at technical university. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4 (3), 517-525. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1603517L>
- Lou, J., & Qiu, L. (2023). Review of artificial intelligence-based tools in EFL classroom. *Arts, Culture and Language*, 1 (7), 1-5. <https://doi.org/10.61173/s266nr95>
- Martínez, C. (2023, April 6). ChatGPT sparks debate on academic integrity in class. *The University Star*. <https://bit.ly/3Nmymvm>
- Moybeka, A. M. S., Syariatn, N., Tatipang, D. P., Mushthoza, D. A., Lestari Dewi, N. P. J., & Tineh, S. (2023). Artificial intelligence and English

- classroom: The implications of AI toward EFL students' motivation. *Jurnal Edumaspul*, 7 (2), 2443-2454.
- Mushthoza, D. A., Syariatun, N., Tahalele, O., Telussa, S. I., Rasmita, R., & Mokodenseho, S. (2023). Analyzing the impact of artificial intelligence (AI) on the future of English language teaching and learning. *Journal on Education*, 6 (1), 1549-1557.
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7, 135-153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>
- Socket, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24 (2), 138-151. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>
- Rebolledo-Font de la Vall, R., & González-Araya, F. (2023). Exploring the benefits and challenges of AI-language learning tools. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10 (1), 7569-7576. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v10i01.02>
- Vandana, S. (2018). Soft skills: An employability enabler. *The UIP Journal of Soft Skills*, 7 (2), 25-32.
- Vera, F. (2023). Integrating artificial intelligence (AI) in the EFL classroom: Benefits and challenges. *Revista Electrónica Transformar*, 4 (2), 66-77. <https://bit.ly/3U3EOLr>
- Weber, M. R., Crawford, A., Lee, J. J., & Dennison, D. (2013). An exploratory analysis of soft skill competencies needed for the hospitality industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 12, 313-332. <https://doi.org/10.1080/15332845.2013.790245>

EL *MICROLEARNING* EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CRISTINA BLANCO GARCÍA

Universidad de Extremadura

MARTA MARTÍN GILETE

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

El *microlearning* o micro-aprendizaje, también conocido como *micro-teaching*, es un modelo educativo promovido y recomendado por el Consejo de la Unión Europea que tiene dos objetivos principales: (i) promocionar un aprendizaje para toda la vida y (ii) la empleabilidad (Consejo de la Unión Europea, 2022). Estos títulos están diseñados para complementar la educación formal, y por lo tanto, su duración es corta y están altamente enfocados, siendo el alumnado el principal foco de atención. Estos cursos dan respuestas rápidas a problemas específicos, lo que permite desarrollar habilidades de manera flexible y enfocada a tareas concretas.

1.1. El *microlearning* en la educación superior

Este nuevo modelo de aprendizaje viene a dar respuesta a la necesidad imperiosa del mercado laboral actual que se caracteriza por demandar un desarrollo continuo de las habilidades. De acuerdo con el Consejo de la Unión Europea, las micro-credenciales certifican el resultado de aprendizaje de cursos de corta duración, lo cuales ofrecen un aprendizaje flexible y orientado a desarrollar conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional.

Los micro-aprendizajes se caracterizan por su brevedad y enfoque. A diferencia de los programas académicos tradicionales, que tienen una

duración de años, los micro-aprendizajes se pueden certificar en cuestión de días, semanas o meses. Esta duración los convierte en recursos ideales para aquellos profesionales que buscan actualizar su formación académica o que quieren desarrollarse en otros ámbitos profesionales, pero sin tener que dedicarle el tiempo que la educación tradicional demanda.

El mercado laboral en la actualidad demanda una continua renovación y mejora de nuestras habilidades y competencias, lo que convierte estos cursos en herramientas esenciales, ya que permiten acreditar que se poseen habilidades y competencias específicas. Además, las microcredenciales son a menudo acumulables, es decir, se puede cursar varias micro-credenciales para obtener una formación más completa, lo que redundaría en la formación para toda la vida que promueven los micro-aprendizajes.

Las micro-credenciales están diseñadas para atender a las necesidades específicas de su alumnado, es decir, tienen la capacidad de proporcionar aprendizaje personalizado. Este enfoque permite que los contenidos sean diseñados para satisfacer los intereses y objetivos del alumnado. La flexibilidad que tienen las micro-credenciales permite que sean adecuadas para un gran colectivo de aprendices, tanto para aquellos que trabajan a tiempo completo como para los que tienen otra modalidad laboral.

Además, las micro-credenciales contribuyen a la democratización de la enseñanza, siendo estos cursos accesibles y económicos. Por lo tanto, son muchos los que se pueden beneficiar de esta formación para desarrollarse profesionalmente y mejorar su competitividad en el mercado laboral.

1.2. LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA Y LA ALIANZA EU GREEN

La Universidad de Extremadura es una de las universidades que junto a otras ocho universidades europeas (Universidad Atlántica Tecnológica en Irlanda, Universidad de Gävle en Suecia, Universidad de Breslavia en Polonia, Universidad de Magdeburgo en Alemania, Universidad de Angers en Francia y Universidad de Évora en Portugal) lideran la alianza EU Green. Esta alianza nace con el deseo de reforzar y disseminar los valores europeos y ofrecer una formación que tenga como eje

central la diversidad, la sostenibilidad y que ayude al alumnado a prepararse para el mercado laboral (Delicado *et al.*, 2024).

La alianza EU Green aúna esfuerzos en aras de la sostenibilidad, atendiendo a la dimensión económica, social, cultural y del medio ambiente. Dentro de la alianza, la Universidad de Extremadura fomenta la excelencia en el territorio europeo, a la vez que da visibilidad a pequeñas ciudades y zonas rurales (ver EU Green Alliance, 2019).

1.3. LAS MICRO-CREDENCIALES COMO APOYO A LOS TRABAJOS FIN DE GRADO

Las micro-credenciales son un apoyo excelente a la enseñanza tradicional ya que esta formación es flexible y diseñada *ad hoc*. Estas características permiten dotar al alumnado de contenido claro y conciso, así como de competencias. Por lo tanto, es una formación que complementa la educación formal y satisface otras necesidades específicas del alumnado.

Para nosotras, el Trabajo de Fin de Grado es una asignatura de unas características específicas que indudablemente se puede beneficiar de la formación complementaria que las micro-credenciales ofrecen. Es muy habitual que nuestro alumnado se sienta abrumado ante esta asignatura de último curso y que pone fin a sus estudios universitarios de grado. Esta materia aglutina múltiples habilidades, entre las que destacan: conocimiento en profundidad de un tema específico, métodos de investigación, análisis de datos, gestión del tiempo, entre otras. Las micro-credenciales vienen a satisfacer necesidades específicas, por lo que se pueden diseñar para abordar cualquiera de las habilidades anteriormente mencionadas y sin duda ayudarán a obtener unos mejores resultados en la ejecución del Trabajo de Fin de Grado.

El cursar estas micro-credenciales durante el proceso de elaboración de un Trabajo de Fin de Grado permitirá al alumnado superar esta materia y a la vez seguir formándose y adquiriendo competencias que serán necesarias para su crecimiento personal y profesional. La Comisión Europea estima que para conseguir los objetivos del Área de Educación Europea previstos para el 2025 es de vital importancia fomentar un

modelo educativo donde prime la innovación, se promueva la inclusión, la accesibilidad y la excelencia en la educación superior.

2. OBJETIVO

Este estudio tiene como objetivo principal examinar el impacto a corto plazo de la micro-credencial *Embarking on your BA dissertation: a roadmap for 'grado en Estudios Ingleses' students at the UEx* que fue diseñada para los estudiantes del grado en Estudios ingleses que cursan la asignatura Trabajo de Fin de Grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Extremadura.

3. METODOLOGÍA

3.1. MICRO-CREDENCIAL: DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Como parte de la formación continua que oferta la Universidad de Extremadura, hemos diseñado la micro-credencial presencial titulada *Embarking on your BA dissertation: a roadmap for 'grado en Estudios Ingleses' students at the UEx*.

Esta micro-credencial tiene como objetivo principal el de complementar y potenciar la formación académica previa de los estudiantes del Grado en Estudios Ingleses proporcionándoles un conjunto de habilidades diversificado que los preparará no solo para completar su Trabajo de Fin de Grado (TFG) con éxito y confianza, sino también para su desarrollo integral y con el deseo de motivarlos durante la ejecución de esta tarea.

Esta micro-credencial tiene una carga de tres créditos distribuidos en seis sesiones a lo largo de dos semanas en el segundo semestre del año académico 2023/2024.

El programa de esta formación se compone de seis sesiones que se han dividido en tres bloques principales:

Bloque 1: Introducción y manejo del tiempo

Este primer bloque se centra en dar una visión general del proceso de TFG. Esto incluye una panorámica sobre el reglamento vigente para esta materia en el centro y de las fases que consta. Además, en este primer bloque se dota al alumnado de habilidades de gestión del tiempo, lo que les ayudará a manejar satisfactoriamente la presión que puedan sufrir durante la ejecución de las diferentes tareas. El TFG se caracteriza por ser un proceso largo y que no cuenta habitualmente con unas horas lectivas prefijadas en un calendario académico como ocurre con otras materias del grado. Siendo así, es esencial saber manejar el tiempo de forma efectiva y estar preparados para cualquier eventualidad emocional, como la frustración o el desánimo, situaciones emocionales que se pueden dar durante el transcurso del semestre.

Bloque 2: Investigación y técnicas de estudio

El segundo bloque tiene como objetivo reforzar los conocimientos que el alumnado tenga sobre la búsqueda de información y su posterior evaluación y gestión. Esto incluye estrategias que optimizan ambas tareas. Además, se incluye una sección que versa sobre las citas bibliográficas y la citación. Cabe destacar que se hace hincapié en la diferencia entre el plagio y la documentación, lo que fomenta la integridad de su trabajo. Además, este bloque ayuda al alumnado a perfilar el tema de su TFG y a emplear técnicas de estudio efectivas, que sin duda favorecerán una mejor ejecución de las diferentes tareas.

Bloque 3: Escritura y presentación

Este tercer bloque guía al alumnado en las diferentes etapas de la escritura académica, desde el primer borrador hasta la versión final del mismo. Se hace especial énfasis en desarrollar un TFG que sea coherente y estructurado. Además, se entrena al alumnado para que llegado el momento puedan hacer una presentación y defensa de su TFG exitosa. Esto incluye, entre otras cosas, como presentar su TFG ante un tribunal y como responder a las preguntas de los miembros del tribunal el día de la defensa.

Al término de la micro-credencial, los participantes tendrán que hacer entrega d una memoria final como herramienta de evaluación enfocada en la reflexión personal y la integración de los conocimientos y habilidades adquiridos durante el curso de cara a la realización del TFG.

La memoria deberá incluir tres actividades concretas: (i) un cronograma de trabajo; (ii) elaboración de un listado de referencias bibliográficas básicas; y (iii) propuesta de esquema de TFG. Estas tres tareas están diseñadas para que el alumnado tenga una visión general de lo que deberá seguir trabajando en los meses siguientes a la realización de esta formación para concluir de manera exitosa esta materia que pondrá fin a sus estudios de grado.

Los directores del TFG también se beneficiarán de esta memoria porque les permitirá evaluar cómo el estudiante está preparado para abordar su proyecto de Trabajo de Fin de Grado.

3.2. PARTICIPANTES

De los cuarenta y cinco alumnos matriculados en la materia Trabajo de Fin de Grado en el grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Extremadura (mujeres = 36; hombres = 9), siete se han matriculado en la micro-credencial propuesta. Por lo tanto, sólo un 15,56% del alumnado potencial se ha matriculado en esta formación, siendo todas ellas mujeres con una edad media de 22,14 años.

La selección del tema del TFG varía entre los participantes. Mientras que el 71,43% de los estudiantes ha propuesto su tema del TFG a su tutor, el 28,57% ha seleccionado un tema propuesto por los profesores del departamento, es decir, escogen por prelación de nota de expediente un tema de entre la oferta que hace el profesorado del departamento. La mayoría de las participantes (57,14%) seleccionó un tema relacionado con la lingüística inglesa. El resto se divide entre estudios de traducción (28,57%) y estudios culturales (14,29%). La siguiente tabla muestra un resumen de los participantes en esta micro-credencial:

TABLA 1. *Participantes del 4º curso del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Extremadura que han participado en la micro-credencial de este estudio.*

Participantes	Sexo	Edad	Área de trabajo	Tema del TFG
ST01	Mujer	22	Traducción	Propuesto
ST02	Mujer	22	Lingüística	Asignado
ST03	Mujer	22	Traducción	Propuesto
ST04	Mujer	22	Lingüística	Propuesto
ST05	Mujer	22	Lingüística	Propuesto
ST06	Mujer	22	Lingüística	Propuesto
ST07	Mujer	23	Traducción	Asignado

Fuente: elaboración propia

3.3. LA ENCUESTA

Los datos cualitativos que serán analizados en la sección de resultados han sido recogidos mediante una encuesta que las participantes de esta micro-credencial han realizado de manera virtual una vez concluida la formación. La encuesta se compone de las siguientes preguntas abiertas que han sido organizadas en varios bloques temáticos:

- a. Cumplimiento de las expectativas:
 - ¿En qué grado esta micro-credencial ha cumplido tus expectativas de cara a prepararte para tu TFG? Por favor, incluye ejemplos ilustrativos que apoyen tu valoración.
- b. Comprensión de tu tema de TFG:
 - ¿Cómo te ha ayudado este curso a comprender mejor el tema de tu TFG?
 - ¿Cómo planeas integrar la retroalimentación recibida y los conocimientos adquiridos en este curso durante la planificación y ejecución de tu TFG?
- c. Manejo del tiempo:
 - ¿Qué estrategias o técnicas de manejo del tiempo presentadas en este curso valoras más positivamente a la hora de enfrentarte al TFG?

- ¿Puedes mencionar algún reto que te haya surgido durante la implementación de estas técnicas?
- d. Ante las dificultades:
- ¿Cómo te ha ayudado el curso a prepararte para enfrentarte a posibles dificultades durante la ejecución del TFG? Por favor, incluye algún ejemplo ilustrativo.
- e. Motivación:
- ¿En qué grado este curso ha tenido un impacto en tu motivación y confianza para progresar en el proceso del TFG?
 - ¿Puedes identificar algún elemento específico de este curso que te motivase o inspirase?
- f. Beneficios:
- Reflexiona sobre tu experiencia en este curso, ¿cuáles son tus principales fortalezas a la hora de enfrentarte al TFG?
 - ¿Puedes dar ejemplos de cómo planeas aplicar los conceptos y metodologías aprendidos en esta formación durante el proceso de elaboración de tu TFG?
- g. Áreas que requieren mayor formación:
- ¿Hay algún área o habilidad específica en la que te sientas insegura y necesites o te gustaría recibir formación adicional para enfrentarte al proceso del TFG?
 - ¿Cuál es tu plan de acción para progresar en esas áreas?
- h. Habilidades transferibles y percepciones:
- Además de la relevancia para tu TFG, ¿qué habilidades adicionales o conocimientos has adquirido en este curso que consideres útiles para tu futuro académico y profesional venidero?
- i. Colaboración con tus compañeros de curso:
- En tu opinión, ¿es importante la colaboración con tus compañeros durante el proceso de elaboración del TFG?

- ¿Cómo ha fomentado o dificultado este curso la colaboración entre los participantes?
- j. Sugerencias de mejora:
- ¿Cómo crees que este curso podría ser mejorado para darle una mejor formación y apoyo al alumnado que cursará la asignatura del TFG en el futuro?
 - ¿Tienes alguna recomendación específica para mejorar este curso en cuanto a su contenido, estructura o implementación?
- k. Recomendaciones para el alumnado:
- ¿Recomendarías este curso a tus compañeros que se matriculen en la asignatura del TFG? Por favor, razona tu respuesta.
- l. Interés en actividades de apoyo adicional:
- ¿Estarías interesada en participar en actividades adicionales, tales como grupos de estudio, talleres o seminarios que versen sobre el proceso de escritura, la defensa o la investigación al finalizar este curso? Justifica tu respuesta.
- m. Reflexión sobre el crecimiento personal:
- ¿Cómo consideras que la participación en este curso te ha ayudado a crecer personalmente o desarrollarte académicamente? ¿Cómo crees que esta formación influenciará tu futuro profesional y académico?

4. RESULTADOS

Esta sección presenta los datos cualitativos que las participantes han aportado a este estudio piloto. Los datos se organizarán de acuerdo con los bloques en los que han sido organizadas las preguntas de la encuesta (ver Sección 3.3).

4.1. CUMPLIMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS

Todas las participantes coinciden en que la micro-credencial ha superado sus expectativas. Por ejemplo, las participantes ST01, ST02 y ST05 destacan que este curso les ha dado la motivación necesaria para dar comienzo a sus TFG. Por otra parte, las participantes ST02 y ST06 comentan que gracias a esta formación han tenido acceso a información que desconocía sobre aspectos formales, tales como la posibilidad de publicar su TFG o el acceso a nuevos recursos que tenían a su disposición y no eran conocedoras.

Estos comentarios ponen de relieve que el hecho de que las micro-credenciales ofrezcan una formación tan centrada en un tema concreto como puede ser en este caso el embarcarse en la asignatura del TFG es recibido positivamente por el alumnado participante, incluso superando sus expectativas.

4.2. COMPRENSIÓN DEL TEMA DE TFG

La asignatura el TFG tiene unas características diferentes al resto de materias del grado y muchas veces enfrentarse a este trabajo crea inseguridades entre el alumnado. En líneas generales, las participantes destacan que el participar en este curso les ha ayudado a entender mejor su tema. Incluso la estudiante ST04 que tenía una idea clara de su tema de TFG, incide en que este curso le ha ayudado a entenderlo mejor porque ha sido consciente de que tenía que ser más específica y no sólo presentar la idea general.

Las alumnas refieren que el trabajo hecho durante las sesiones presenciales y los comentarios recibidos les servirán de gran ayuda en el proceso de elaboración de su TFG, en particular el uso de recursos que la universidad pone a su servicio para la elaboración de este trabajo y las herramientas de gestión del tiempo. Además, la ST01 y la ST02 coinciden en que compartirán el plan de trabajo con sus tutores para un mayor aprovechamiento de este recurso.

4.3. MANEJO DEL TIEMPO

Dado que la asignatura del TFG no tiene un horario preestablecido semanalmente como otras asignaturas del grado, muchos alumnos se enfrentan a un nuevo reto, la planificación del tiempo.

Las participantes destacan que es esencial tener un plan semanal e incluso mensual, no ver el TFG como una única tarea, pero como la suma de varias tareas a ejecutar durante el cuatrimestre. Dentro de las estrategias de manejo del tiempo presentadas, la participante ST04 destaca que la técnica del *Pomodoro* que ha descubierto en esta formación le funciona, mientras que ST07 menciona que para ella el implementar la regla de los dos días de Matt es lo que mejor se ajusta a su gestión del tiempo.

En cuanto a las dificultades que mencionan en el manejo del tiempo cabe mencionar que tres de las siete participantes coinciden en que tienen dificultades para ver el TFG como una tarea semanal o diaria en sus horarios y que esto conlleva un agobio que muchas veces les es difícil de gestionar.

4.4. DIFICULTADES

En este apartado las participantes apuntan que las dos mayores dificultades que encuentran son: el manejo de la bibliografía (representando una 57,14% de las participantes) y las emociones (42,85%).

Cabe destacar que la sesión de la micro-credencial dedicada a presentar los recursos de la biblioteca (ver Sección 3.1), ha sido mencionada recurrentemente por las participantes como de gran utilidad para el desarrollo de sus TFG.

4.5. MOTIVACIÓN

Como ya se ha mencionado anteriormente, la asignatura del TFG tiene unas características que la diferencian del resto de materias del grado. Los datos recogidos en este estudio preliminar apuntan a que uno de los mayores problemas que el alumnado encuentra es la motivación necesaria para embarcarse en sus TFG. De hecho, las participantes coinciden en que el haber cursado esta micro-credencial les ha dado la oportunidad de iniciar la tarea, que es uno de los momentos más críticos en el proceso.

Además, ST07 resalta que las tareas que tuvieron que entregar al concluir esta formación le han ayudado a empezar a trabajar en su TFG con más confianza.

Los talleres de esta micro-credencial que más han motivado a las participantes varían, pero entre los más mencionados están la retroalimentación de los ponentes del curso y de sus iguales.

4.6. BENEFICIOS

Los datos revelan que dos son los mayores beneficios de haber hecho esta formación: (i) el tener acceso a ver y evaluar otros trabajos fin de grado y (ii) la información recibida sobre la búsqueda de bibliografía y su gestión.

Las participantes mencionan que además aplicarán en el proceso de elaboración del TFG las técnicas de gestión de emociones y del tiempo que han aprendido en esta micro-credencial.

4.7. ÁREAS QUE REQUIEREN MAYOR FORMACIÓN

Mientras que ST01 y ST07 coinciden en que no necesitan mayor formación que la recibida, el resto de las participantes echan en falta más ayuda con el proceso de escritura e incluso ante el bloqueo durante esta tarea. En la misma línea, ST05 menciona que sería interesante recibir información sobre la inteligencia artificial a la hora de enfrentarse a la escritura académica.

Todas las participantes mencionan que tienen la intención de implementar las estrategias y habilidades presentadas en esta micro-credencial durante el proceso de elaboración de su TFG.

4.8. HABILIDADES TRANSFERIBLES Y PERCEPCIONES

El TFG pone fin a los estudios de grado, pero esta asignatura, así como los contenidos de esta micro-credencial, están diseñados para que puedan ser de utilidad para el futuro académico y profesional de los participantes.

Entre las respuestas recabadas en este apartado sobresale el manejo del tiempo y las emociones son las dos habilidades que las participantes destacan como transferibles a su futuro académico y profesional. Además, ST02 destaca que los consejos recibidos sobre cómo hacer una buena presentación oral también le serán de gran utilidad para el futuro.

4.9. COLABORACIÓN CON TUS COMPAÑEROS DEL CURSO

El 100% de las participantes destacan que colaborar con sus iguales es de vital importancia. No solo porque pueden ser un apoyo en caso de sufrir algún bloqueo emocional, pero también porque pueden asesorarte durante el proceso de escritura e incluso compartir bibliografía si los temas de los trabajos fin de grado fuesen afines.

Además, las sesiones presenciales de esta micro-credencial han fomentado el trabajo en grupo y en parejas, lo cuál ha sido valorado positivamente por las participantes.

4.10. SUGERENCIAS DE MEJORA

Uno de los aspectos que es susceptible de mejora es el calendario de la micro-credencial. Las alumnas coinciden en que sería más beneficioso tener más sesiones a lo largo del proceso de ejecución del TFG en vez de tener toda la formación en dos semanas.

La participante ST05 menciona que sería interesante incluir como ponentes a alumnos que puedan hablar de primera mano de cómo es el proceso de elaborar un TFG.

Por otra parte, ST03 comenta que le gustaría que como parte de la micro-credencial se incluyese información sobre como diseñar una encuesta o presentar la información en gráficos.

4.11. RECOMENDACIONES PARA EL ALUMNADO

El 100% de las participantes recomiendan encarecidamente cursar esta micro-credencial. Las razones que se mencionan son: (i) aumento de la motivación; (ii) complemento a la formación recibida durante el grado; (iii) reduce el estado de ansiedad.

4.12. INTERÉS EN ACTIVIDADES DE APOYO ADICIONAL

El 71,42% de las participantes estaría dispuesta a recibir formación adicional, ya que consideran que toda formación adicional redundará en su éxito en la elaboración del TFG. Por otra parte, un 28,57% considera que

participar en más formación adicional para el TFG o sobre temas afines a esta materia las distraería de su objetivo final, la finalización del mismo.

4.13. REFLEXIÓN SOBRE EL CRECIMIENTO PERSONAL

Junto a las valoraciones positivas que las participantes han hecho de esta formación, también destacan el crecimiento personal que han experimentado durante esta micro-credencial. ST03 and ST07 consideran que uno de los mayores aprendizajes para su crecimiento personal es el saber gestionar el tiempo y las emociones. Por otra parte, ST02 destaca que para ella es el ser consciente del registro a la hora de hablar o escribir. Mientras que ST04 y ST05 hacen referencia a las relaciones interpersonales y ponen de relieve que trabajar en grupos pequeños o ser conscientes de que no siempre uno puede trabajar en solitario es aprendizaje que les ha hecho crecer personalmente.

5. DISCUSIÓN

El análisis cualitativo de los datos indica que participar en la micro-credencial se percibe como beneficioso, particularmente en lo que respecta a aumentar la motivación, particularmente en el momento crítico para muchos alumnos de dar comienzo al TFG. De hecho, el 100% de las encuestadas coinciden en recomendar a futuros alumnos de TFG cursar esta micro-credencial.

La asignatura del TFG es para muchos una tarea inabarcable, ya que es la suma de muchas tareas. Dos de las tareas más temidas es la búsqueda y gestión de la bibliografía y el proceso de escritura. Dado este escenario, los datos revelan que esta formación les ha permitido enfrentarse a dichas tareas con más confianza. Además, aprender a gestionar el tiempo y las emociones durante la ejecución de las tareas tiene un impacto positivo directo sobre ellas. Por otra parte, las participantes ponen de manifiesto que el participar en esta formación les ha permitido entender mejor su tema de TFG, y esto no sólo beneficiará al alumnado, sino también la labor de sus tutores.

Lo aprendido durante esta micro-credencial no solo tiene un beneficio directo sobre la asignatura del TFG, sino que es aprendizaje que será de

utilidad para su futuro. En este respecto, los datos ponen de manifiesto que la gestión del tiempo y de las emociones, así como las técnicas de presentación son habilidades que consideran útiles para su futuro académico y profesional.

Las micro-credenciales tienen todavía una trayectoria corta en el tiempo, pero los beneficios de esta formación flexible y focalizada en temas concretos es muy bien recibida. De hecho, un 71,42% de las participantes estaría interesada en recibir formación adicional a esta micro-credencial. El participar en la micro-credencial no solo les ha ayudado con su TFG, pero también les ha brindado la oportunidad adquirir habilidades que redundan en su crecimiento personal, como son la gestión del tiempo y las emociones o el trabajar en grupo.

Por lo tanto, la formación recibida en esta micro-credencial ha sido valorada por las participantes como muy positiva durante el proceso de ejecución de sus TFG. Por consiguiente, esta micro-credencial es una herramienta que complementa la formación recibida durante el grado y que viene a cubrir un nicho en los estudios del grado, particularmente en la asignatura del TFG.

6. CONCLUSIONES

Los resultados preliminares de este estudio piloto en el grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Extremadura ponen de manifiesto el potencial que las micro-credenciales tienen en la educación superior. Los datos revelan que las estudiantes tienen una necesidad de recibir formación centrada en aspectos concretos que les ayuden a superar dificultades tales como el bloqueo al escribir, el aumento de la motivación o la gestión de las emociones y el tiempo.

Las micro-credenciales son bien recibidas en la educación superior, pero la implementación de estos cursos flexibles y que ofrecen una enseñanza tan personalizada requiere un diseño meticuloso para que genere interés entre los potenciales participantes y el alumnado quede satisfecho.

Las limitaciones de este estudio incluyen el pequeño número de participantes, que puede no ser representativo de una población de participantes mayor. Además, el haber implementado esta micro-credencial

en un único grado de humanidades puede sesgar los resultados y no ser extrapolables a otras áreas del conocimiento.

Este estudio será ampliado el futuro con el deseo de que la implementación de las micro-credenciales en los estudios superiores y particularmente en la elaboración de los trabajos fin de grado beneficie a un mayor número de estudiantes, no solo del grado de Estudios Ingleses sino también de otras titulaciones. Además, se considera que nuevas micro-credenciales pueden ser diseñadas para ofrecer un apoyo a los estudiantes en etapas concretas de la realización del TFG, atendiendo siempre a las necesidades y demandas de nuestro alumnado.

8. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la participación en este estudio piloto a las alumnas asistentes, que tan generosamente han dedicado su tiempo a reflexionar sobre su aprendizaje y a contestar las preguntas propuestas.

Agradecer también la colaboración y los consejos de Manuel Sánchez García, Diana Villanueva-Romero, Carolina P. Amador Moreno y Sara Díaz Sierra, docentes del departamento de Filología Inglesa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Extremadura. Además, todos ellos han aceptado nuestra invitación a ser ponentes en esta micro-credencial.

Hacemos extensivo también nuestro agradecimiento al Vicerrectorado de Planificación Académica por todo su apoyo en la logística de la implementación de esta micro-credencial, así como al decanato de la Facultad de Filosofía y Letras por cedernos sus instalaciones para la impartición de la micro-credencial.

8. REFERENCIAS

- Consejo de la Unión Europea (2024, 26 de mayo). A European approach to micro-credentials. European Education. <https://acortar.link/JTLhqj>
- EU Green Alliance. (2019). EU Green Alliance. <https://acortar.link/M9ZNUB>
- Delicado, G., Parejo, M., Real, L., & Peligros, S. (2024). Eu Green Alliance: A world of opportunities in its first year. Revista Viceversa. <https://acortar.link/M9ZNUB/>

