



Mariana González Boluda
Davis Velarde-Camaqui (Eds.)

Investigación e innovación educativa a través del conocimiento

Investigación e innovación educativa a través del conocimiento

Mariana González Boluda y
Davis Velarde-Camaqui
(Eds.)

Colección: Universidad

Consejo Editorial del Volumen

Dirección

Prof. Dr. Alexander López-Padrón, (Universidad Técnica de Manabí); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>

Editor

Juan León Varón (maestro, filólogo y Editor Jefe de Octaedro)

Consejo Científico Internacional (edición de la obra):

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, (Universidad de Sevilla); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>

Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-3633>

Prof. Dr. Antonio Cortijo, (University of California at Santa Barbara); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>

Prof. Dr. Giorgio Crescenza, (Università degli Studi della Tuscia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6704-8314>

Dra. Paula Estalayo Bielsa (Editora de Octaedro, Dra. en Artes y Educación, Universitat de Barcelona); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0292-5704>

Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, (Università degli studi Roma Tre); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9927-6095>

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, (Universidad del Bío-Bío); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-0617>

Profa. Dra. Mariana González Boluda, (University of Reading); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>

Dr. Manuel León Urrutia (Director Académico de Octaedro, Universidad de Southampton); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-7617>

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, (Universitat de València); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1588-9741>

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>

Profa. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, (Escuela Politécnica Nacional Ecuador); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1585-9876>

Gestión y organización

Dª. Ana Suárez Albo (economista, Administradora de Octaedro)

Requisitos evaluación expuestos en la web: <https://octaedro.com/octaedro-universidad/>

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: mayo de 2025

© De la edición: Mariana González Boluda y Davis Velarde-Camaqui

© Del texto: las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-1079-132-9

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

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

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Presentación		5
	Mariana González Boluda y Davis Velarde-Camaqui	
Capítulo 1	Principios formales de la pintura. Una experiencia didáctica en la colección del Instituto Valenciano de Arte Moderno	7
	Raquel Aguilar Alonso	
Capítulo 2	El constructivismo: medio y fin para trabajar con alumnado de Magisterio la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil	15
	Ana María Aguilar López, María de las Nieves Goicoechea Gómez	
Capítulo 3	RuTIC: innovació tecnològica i interdisciplinarietat per accedir al patrimoni literari mediterrani	27
	Alexandre Bataller Català, Jordi Oviedo Seguer	
Capítulo 4	«Castalla, el castell del cel»: la ruta literària RuTIC d'Enric Valor	38
	Joan Borja i Sanz	
Capítulo 5	Metodologías activas para facilitar el aprendizaje de estadística en el grado en ingeniería informática de la Universitat Politècnica de València	48
	Ángeles Caldúch-Losa, Víctor Yeste	
Capítulo 6	El uso de trabajolenguas como recurso para potenciar la expresión oral en Educación Infantil: una experiencia educativa aplicada	58
	Inés Fernández Marcos, Ana Isabel Cózar-Cuesta	
Capítulo 7	El lenguaje no sexista en el aula de secundaria. Propuesta de buena práctica docente	71
	Leticia Galiana Hernández	
Capítulo 8	Integración artística en metodologías activas: efectos en la inclusión y el rendimiento académico	80
	Alejandro Galindo-Durán, Adoración Sánchez-Ayala	
Capítulo 9	El debate como herramienta de innovación docente en educación superior. Una experiencia con alumnado de ciencias de la educación	92
	María del Carmen García Mendoza	
Capítulo 10	Educación para la paz y formación en ciudadanía: una experiencia	

con niños y jóvenes de Ciudad Bolívar	104
Luis García-Noguera, Yadira Vásquez López, Angela Marín Marín	
Capítulo 11 La integración de principios de derechos humanos en la enseñanza de los funcionarios penitenciarios en los centros de formación especializada	113
Paula Andrea Jaramillo Villegas, Carlos Antonio Peñaloza Contreras	
Capítulo 12 La sinèrgia de les noves tecnologies de realitat augmentada i intel·ligència artificial en rutes literàries	125
Jordi Linares-Pellicer	
Capítulo 13 <i>Regreso a Xibānyá</i> : un escape room intercultural para aumentar la motivación y promover la comunicación del aprendiente chino de ELE	134
Juan Carlos Manzanares Triquet	
Capítulo 14 La Taxonomía de Bloom en Geografía e Historia. Creación de productos finales para situaciones de aprendizaje en 2º de ESO: una experiencia didáctica	147
Diego Marín Roig	
Capítulo 15 La cocreación de canciones en el aula de idiomas mediante la IA	158
Elena Merino Rivera, Mayah Victoria Till	
Capítulo 16 <i>A guardar cada cosa en su lugar</i> . El aprendizaje de la expresión e interacción oral en Educación Infantil a través del enfoque por tareas	168
Marta Miguel Borge, Ana María Aguilar López	
Capítulo 17 «Ruta de Tarragona. Veus de dona»: literatura i turisme cultural en una app	179
Carme Oriol Carazo, Montserrat Bové Montcusí	
Capítulo 18 Aprender a aprender en la educación sostenible: experiencias AICLE entre España y Ucrania	190
María Candelaria Romeu Peyró, Ruzana Galstyan Sargyan, Oksana Polyakova Nesterenko	

Presentación

La innovación educativa es crucial para garantizar que la enseñanza y el aprendizaje se adapten a las cambiantes necesidades y expectativas de la sociedad. Además, prepara a las futuras generaciones para enfrentar los desafíos, equipándoles con habilidades críticas y creativas necesarias en un mundo en constante cambio. En un contexto globalizado y dinámico, los sistemas educativos deben evolucionar para ofrecer una educación inclusiva y transversal. En este sentido, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo permiten una mayor participación del alumnado y fomentan habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Asimismo, la incorporación de tecnologías emergentes, tales como la inteligencia artificial, las aplicaciones educativas y la realidad aumentada, puede enriquecer el proceso de aprendizaje y hacerlo más accesible.

La presente obra aborda la importancia de las prácticas innovadoras en el ámbito educativo en diversos contextos nacionales e internacionales, como Colombia, China y Ucrania, y en distintos niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. El volumen consta de 18 capítulos, de los cuales diez están dedicados a la investigación y la innovación educativa en la Educación Superior, y ocho se centran en iniciativas educativas innovadoras en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Estas experiencias educativas innovadoras abarcan una amplia gama de disciplinas, que incluyen Arte Moderno, Expresión Plástica, Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Lengua y Literatura, Enseñanza de Idiomas, Español como Lengua Extranjera, Magisterio, informática, Geografía e Historia, y Derechos Humanos.

Este volumen presenta estudios y proyectos que demuestran cómo la innovación educativa debe ser inclusiva y transversal. Se exploran diversas metodologías y experiencias educativas innovadoras, que van desde actividades educativas basadas en una exposición de arte moderno hasta la integración de tecnologías avanzadas, como la realidad aumentada y la inteligencia artificial. En el ámbito de la Educación Infantil, se proponen estrategias pedagógicas como el uso de trabajos de lenguas para fomentar la expresión oral y metodologías innovadoras para la enseñanza de la lectoescritura, basadas en un enfoque constructivista. En Educación Secundaria, se destacan prácticas docentes que promueven el lenguaje inclusivo en el aula mediante un enfoque de aprendizaje basado en proyectos y programas educativos que integran estrategias de inclusión para estudiantes con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. Asimismo, en Educación Superior se incluyen metodologías activas como el escape room con una propuesta intercultural para el aprendizaje de lenguas, la creación de canciones mediante inteligencia artificial generativa, experiencias de educación para la paz y el uso del debate como herramienta de innovación. Finalmente, se presentan experiencias innovadoras para lograr la sostenibilidad educativa a través del aprendizaje activo y la colaboración virtual entre estudiantes de dos universidades en España y Ucrania, mostrando un enfoque interdisciplinario centrado en la educación sostenible.

El extenso trabajo dedicado a la edición de este volumen y la meticulosa selección de los trabajos académicos incluidos ha sido sumamente gratificante, ya que el resultado refleja el

compromiso del profesorado con la mejora de la educación de alta calidad. Por todo ello, expresamos nuestra satisfacción por el resultado obtenido en este volumen titulado “Investigación e innovación educativa a través del conocimiento”.

Mariana González Boluda¹

Davis Velarde-Camaqui²

¹University of Reading

²Universidad César Vallejo; Tecnológico de Monterrey

Editores

Capítulo 1

Principios formales de la pintura. Una experiencia didáctica en la colección del Instituto Valenciano de Arte Moderno

Raquel Aguilar Alonso

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) (España)

Resumen: La transformación de las artes visuales desde principios del siglo XX hasta nuestros días ha provocado numerosos cambios en nuestra percepción. Analizamos algunos de ellos para reflexionar sobre la educación de la mirada y la formación en Bellas Artes. En este sentido, planteamos una serie de experiencias educativas llevadas a cabo a partir de una exposición de la colección de arte abstracto del Instituto Valenciano de Arte Moderno, en la que ponemos en práctica el material pedagógico elaborado al efecto, a partir de la investigación formal de las obras de la exposición. Estudiamos nociones de composición, color, claroscuro y algunas categorías básicas como la línea, el plano o el espacio a través de una selección de autores. Gracias a diferentes ejercicios, concluimos con la valoración de esta perspectiva, tanto por el aprendizaje que facilita como por el poder que tiene sobre la capacidad crítica del espectador, que ya no necesita apoyarse en los argumentos de otros para defender lo que ven sus ojos.

Palabras clave: visualidad, abstracción, pedagogía, pintura

Abstract: The transformation of the visual arts from the beginning of the twentieth century to the present day has brought about numerous changes in our perception. We analyse some of them in order to reflect on the education of the eye and training in Fine Arts. In this sense, we bring up a series of educational experiences carried out based on an exhibition of the abstract art collection of the Valencian Institute of Modern Art, in which we put into practice the pedagogical material developed for this purpose, based on the formal research of the works in the exhibition. We study notions of composition, colour, chiaroscuro and some basic categories such as line, plane or space through a selection of authors. Thanks to different exercises, we conclude with the appreciation of this perspective, both for the learning it facilitates and for the power it has over the critical capacity of the spectator who no longer needs to rely on the arguments of others to defend what his eyes see.

Keywords: visuality, abstraction, pedagogy, painting

1. INTRODUCCIÓN

Desde principios del siglo veinte hasta la actualidad las artes visuales han sufrido una serie de transformaciones que han alterado nuestra percepción. Hoy en día se habla mucho del impacto de las nuevas tecnologías, pero cabe señalar otra transformación sustancial que operó en los años sesenta del siglo pasado con la irrupción del arte conceptual. Tanto en la arquitectura, como en la pintura o el cine, el concepto suplantó la entidad formal de la obra y el arte debía significar algo que no necesariamente tenía que ver con su objeto, lo que la convertía dependiente de una justificación teórica desde otros campos ajenos a su especificidad.

Los cambios que se vivieron a principios del siglo veinte con las vanguardias artísticas fueron distintos a los que nos deparó el discurso conceptual posmoderno, si bien es cierto que fue entonces cuando comenzó a establecerse una brecha entre la sociedad y el arte que resultaba más difícil de percibir para la mayoría. Aunque lo que se destapó con los movimientos de vanguardia no fue una repentina falta de comprensión del público, sino la evidencia de lo que nunca habían entendido realmente. Es decir, se puso de manifiesto la confusión entre el disfrute de la pintura por su capacidad para representar algo, del de la satisfacción que produce el entendimiento de su construcción formal a través del juicio. Como definió Ortega y Gasset (2004) el arte estaba en un proceso de deshumanización como condición necesaria de su estilización: “El arte no puede consistir en contagio psíquico [...] el arte ha de ser plena claridad [...] el llanto y la risa son estéticamente fraudes” (pp. 11-36). Y sobre el placer del espectador al emocionarse con una obra a través de su representación decía: “En vez de gozar del objeto artístico, el sujeto goza de sí mismo; la obra ha sido solo la causa y el alcohol de su placer” (pp. 31-32).

Ahora bien, la diferencia para el público entre los acontecimientos de principios del siglo veinte con los que llegaron décadas después, es que mientras el arte de vanguardia era capaz de educar a través de sus manifestaciones y hallazgos, el arte posmoderno, deseducaba ya que cancelaba el juicio del sujeto que se sentía incapaz de entender lo que veía. Desde entonces, muchas corrientes artísticas desplazan el sentido de la obra de su objeto, y la percepción visual y estética, en esas condiciones, no se da. El ciudadano manifiesta no poder opinar, como si no entendiese lo suficiente de no saber muy bien qué, como si el arte fuese destinado a un grupo especial de personas y no pudiese ser disfrutado por todos.

Las instituciones que promueven el arte contemporáneo muchas veces marcan la misma dirección programando y subvencionando actividades alineadas con lo que está bien visto, lo que cumple unos estándares ajustados a los criterios que dictamina lo políticamente correcto, muchas veces disfrazado de arte disruptivo mientras cumple con unos estándares descafeinados del tema que sea y se ajusta perfectamente a la política de mercado. De forma que el arte, supuestamente más transgresor, se encuentra muchas veces alineado con el poder, capaz de integrarlo en sus predicados. En este contexto, el desconcierto se da en el ciudadano, que ya no entiende ni disfruta muchas de las manifestaciones artísticas de su tiempo, y en las personas que se dedican al arte, que no se reconocen en muchas de las propuestas expositivas de sus ciudades o proyectos subvencionados a sus colegas. La idea de calidad cae en el olvido y nadie se atreve a pronunciarse ante algunas manifestaciones, que a pesar de exponerse en los mejores museos de la ciudad o ser de artistas con currículos que quitan el hipo, son claramente mediocres.

Algunas publicaciones recientes, como la ampliamente divulgada de Lincoln Perry en 2022, “La mirada del artista,” hace hincapié en esta cuestión cuando defiende que el arte es una meditación

visual abierta a todo el mundo e invita con sus ensayos a mirar: “Me preocupa que podamos perder la habilidad de mirar con atención [...] esta colección de ensayos tiene el propósito de ofrecer un mínimo correctivo a esa enfermedad: es un llamado a prestar atención a lo que vemos” (p. 21).

Esta coyuntura, no solo la vive la sociedad, sino que las mismas facultades de Bellas Artes han parecido fomentar en las últimas décadas un arte más próximo al concepto que a la forma, con las consecuencias que esto acarrea, y en su abanico de asignaturas, sobre todo optativas, se barajan a partes iguales las destinadas a la práctica y a la visión conceptual del arte, distanciando muchas veces al alumno de su taller. El estudiante de Bellas Artes, desde la inexperiencia, ávido de conocer y necesitado de referentes, puede toparse con la dificultad de no encontrar un camino a través del que desarrollar sus inquietudes, tratando de entender o justificar su arte bajo premisas distanciadas de su trabajo con las que no consigue identificarse. También difíciles de entender en muchos casos, por la naturaleza del discurso posmoderno, proclive a un lenguaje confuso, en el que puede proliferar el relativismo o incluso darse la estafa intelectual. Sokal y Bricmont (1999), científicos estadounidenses, afirman: “Hay una enorme diferencia entre los discursos que son de difícil acceso por la propia naturaleza del tema tratado y aquellos en los que la oscuridad deliberada de la prosa oculta cuidadosamente la vacuidad o la banalidad” (p. 205). Y así lo demuestra, a través de una de las parodias intelectuales más conocidas de nuestro tiempo, con la publicación de un artículo en una prestigiosa revista escrito deliberadamente con incongruencias y falsedades (pp. 231-274), que, sin embargo, pasa todos los filtros y al que después contesta con otro descubriendo el engaño (283-294).

Ahora bien, las personas creativas cuentan con una ventaja sobre los demás para desenmascarar el fraude, y es que a través de su propio trabajo y práctica conectan con la realidad del arte, y se convierten, en consecuencia, en auténticos conocedores del tema sobre una gran cantidad de círculos, como el de los críticos, periodistas o académicos que a pesar de ser los más proclives a escribir sobre arte, muchas veces, están en las peores condiciones para hacerlo por la distancia que media entre ellos y la práctica.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo es poner de relieve, a través de sucesivas abstracciones, las leyes formales que sustentan las obras pictóricas que estudiamos. También, crear un material pedagógico que las concrete visualmente y nos permita plantear ejercicios. De esta forma, deseamos facilitar al ciudadano las nociones que utiliza el artista en su taller, ayudar al pintor a hacer conscientes áreas de su práctica, y, por último, mirar en perspectiva la formación en Bellas Artes. En suma, profundizar en la mirada de pintor, que Berger (1997) explica a través de la contemplación de una haya:

“como si estuvieras usando las manos, comienzas a poner orden entre lo que puedes ver [...] comienzas a revisar los ángulos de las ramas, no como un matemático, sino como lo haría un mecánico [...] Y así puede que permanezcas tumbado hasta que llegue la noche... y seas un pintor” (p. 19).

Tomamos como campo de estudio la pintura abstracta por estar libre de las condiciones que impone la representación, mostrar su forma sin las convenciones propias de la mimesis y no incitar al espectador a realizar asociaciones con la realidad, pues queremos que la percepción sea puramente visual. Como señala Tóibín (2024) en su ensayo sobre Joan Miró y Calder “Utilizaron la abstracción de la misma manera que un escritor utiliza los saltos de párrafo o un compositor la percusión” (p. 58). Se trata de una cuestión de forma.

En este punto son necesarias algunas aclaraciones sobre la pintura abstracta para evitar equívocos. La primera es sobre la creencia de que la pintura abstracta es el resultado de la síntesis de la pintura naturalista, como si la pintura abstracta tuviese su origen en la figurativa, algo que no se ajusta a la realidad, ni en la práctica, ni en la historia. De hecho, la pintura abstracta se encuentra entre las manifestaciones más antiguas del hombre y siempre ha discurrido de forma paralela a la pintura figurativa, como señala Worringer (2008): “Una tendencia abstracta se revela en la voluntad de arte de los pueblos [...] de todas las épocas primitivas y finalmente en la voluntad de arte de ciertos pueblos orientales de cultura desarrollada” (p. 91). Por su lado, Greenberg (2006) señala como el “arte por el arte” que aparece en las vanguardias artísticas busca lo absoluto huyendo del tema: “El contenido ha de disolverse tan completamente en la forma que la obra plástica o literaria no puede ser reducida en su totalidad o parcialmente a nada que no sea ella misma” (p. 26).

La segunda creencia tiene que ver con la formación del pintor, según la cual se piensa que primero ha de aprender a pintar imitando el natural para después pintar lo que quiera. Aunque en algún aspecto podríamos encontrar parte de verdad, esta idea tampoco es cierta, y posiblemente deriva del tipo de formación clásica que hemos heredado en las escuelas de Bellas Artes, y que se aplica en los primeros cursos. Sin embargo, la realidad es distinta, como lo demuestran otras pedagogías, como la de la Bauhaus, que parte de supuestos abstractos desde el principio, sin recurrir a la figuración ni a la representación, y cuyo objetivo es de “síntesis estética (integración de todos los géneros artísticos y sectores artesanales bajo la supremacía de la arquitectura)” (Wick, 2022, p. 53). A mayor abundancia, Worringer (2008) explica como el “impulso de imitación” y su satisfacción no tienen nada que ver con el arte y que nunca debe confundirse con el naturalismo como género, y señala: “cualquier confusión entre estos dos conceptos es de graves consecuencias. Y es de aquí de donde se origina la actitud torcida que la mayoría de los hombres tiene hacia el arte” (p. 87). Además, si atendemos a la obra de pintores como Picasso, podemos observar cómo practica al mismo tiempo la pintura naturalista y el cubismo, y cómo grandes pintores modernos, como Giorgio Morandi, no abandonan la representación aun alcanzando altas dosis de abstracción en sus composiciones. El escultor Henry Moore (2010) reivindicaba la abstracción como forma de ahondar en la vida: “Que una obra no se proponga imitar la naturaleza no significa que sea una forma de rehuir la vida, puede ser una forma de penetrar en la realidad [...] una exhortación a esforzarse cada vez en la tarea de vivir” (p. 50).

Abstraer, según la Real Academia Española (s.f., definición 1) significa: “Separar por medio de una operación intelectual un rasgo o una cualidad de algo para analizarlos aisladamente o considerarlos en su pura esencia o noción.” Definición que puede explicar tanto la pintura abstracta como nuestra intención en reconocer los patrones formales de las pinturas y traducirlos después en conceptos lo más universales posibles desvinculados de su manifestación particular en la obra.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objeto de investigación

Aprovechamos la ocasión que nos brinda la exposición “La eclosión de la abstracción” de la colección de arte abstracto del Instituto Valenciano de Arte Moderno para analizar formalmente las obras de autores como Adolph Gottlieb, Hans Hofmann o Eusebio Sempere. Tal y como explica su comisario:

“podemos decir que la inmensa mayoría de los cuadros de pintura abstracta realizada desde inicio del siglo veinte [...] apuestan por entender el objeto pictórico como un organismo autónomo alejado de toda influencia figurativa proveniente de la naturaleza, de los objetos físicos o de las relaciones sociales que puedan perturbar el mero placer estético basado en la experiencia visual” (Cortés & Jiménez-Blanco, 2017, p. 2).

Planteamiento que nos viene como anillo al dedo para nuestra investigación.

3.2. Participantes

Formamos un grupo de seis familias que desean visitar la muestra y participar del taller experimental que proponemos. Son un conjunto de niños de entre seis y trece años junto a sus padres que visitan la exposición y realizan el taller en la misma sala del museo. La mirada de los niños, limpia de algunos prejuicios, puede arrojar algo de luz sobre esa relación original entre el sujeto y la obra que muchas veces hallamos desvirtuada, por lo que un tiempo después, repetimos la misma experiencia en otro formato, impartiendo el taller en una plataforma educativa online “Puente al aprendizaje” (s.f. <https://www.puentealaprendizaje.com/>) gracias al envío previo del material y de una presentación con muchas de las obras de la exposición sobre la que se propone el trabajo.

3.3. Material pedagógico

Como preparación del taller desarrollamos un conjunto de esquemas y láminas a partir del análisis de los cuadros de la exposición que representan conceptos universales de la forma de las obras. Decidimos darles el formato de una carta de baraja de manera que podemos imprimirlas, recortarlas y compilarlas en un juego completo con el que proponer los ejercicios. En relación a la composición, superponemos los ejes cartesianos a cada una de las obras para mostrar sus relaciones de simetría, ritmo o peso. Dentro de este grupo dedicamos unas cartas a la distribución de las formas en el plano y al aspecto de la línea de horizonte. Para el color nos apoyamos en el conocimiento del círculo cromático, los colores primarios, secundarios y complementarios, también en la idea de saturación o de quebrar un color. En cuanto al claroscuro estudiamos sus valores, degradados y contrastes, y, en consecuencia, lo plano y lo profundo donde la relación entre la figura y el fondo se da. Y, por último, nos adentramos en la textura, la materia y la pincelada.

3.4. Principios teóricos

Nos apoyamos en diversos autores con planteamientos formales, y especialmente en cinco que nos ayudan a establecer categorías de análisis. Por orden cronológico son: Heinrich Wölfflin (2002), Rudolf Arnheim (1985), Paul Klee (1971), Vasili Kandinsky (1998) y Roberto Longhi (1994). Como resultado de este estudio elaboramos una tabla donde podemos repasar y contrastar las definiciones más destacadas que cada uno de ellos da a conceptos comunes (puede consultarse en el enlace. <https://acortar.link/NNfaJN>). Como aproximación al tema traemos a colación algunas observaciones destacadas sobre la línea, el plano o el claroscuro que salpican los tratados de los anteriores autores.

Sobre la línea hallamos diferentes clasificaciones, Arnheim (1985) define la objetual, de sombreado y de contorno, Klee (1971), la activa, la activa sumisa a puntos, la intermedia y la pasiva, pero es la definición enunciada por Kandinsky (1970) la que adquiere universalidad, cuando

explica que la línea es el movimiento de un punto ejercido por una fuerza exterior. En cuanto al plano, todos lo relacionan con el espacio, para Longhi (1994) y Wölfflin (2002) representa el lugar que se da a cada cuerpo en el espacio, de la misma forma que Arnheim (1985) nos habla de la relación entre la figura y el fondo y los diferentes niveles de profundidad. Kandinsky (1998) y Klee (1971) son algo más sistemáticos cuando identifican el concepto con la definición del plano básico, las dimensiones del cuadro, o su condición activa o pasiva en función de las líneas que se desenvuelven sobre él.

Para Klee (1971), la forma es la suma de la línea y el claroscuro, y la contrapone a la apariencia porque supone abstracción. Arnheim (1985) distingue entre Forma (*shape*) y Forma (*form*), la primera sería la noción más simple de la percepción y la segunda el esqueleto estructural y su representación espacial a través de la perspectiva, los escorzos y traslapos. Longhi (1994), establece a partir de estos conceptos una categorización sobre los estilos, de manera que la forma plástica sumada a la línea funcional crea espacio porque la forma contiene planos ideales que reflejan su visión en perspectiva y profundidad. Arnheim (1985) relaciona el claroscuro con la luz, con el color, el espacio, el volumen y la profundidad. Distingue el color local de los antiguos, la luz incorpórea de los impresionistas y la luz que se suma a la propiedad del objeto de las vanguardias. Mientras, Klee (1971) lo identifica con el peso y explica que junto a la línea y el color conforma las dimensiones específicas del cuadro. Entiende que el claroscuro es la gradación entre el blanco y el negro, y que ambos tonos pueden pesarse entre sí y evaluarse mutuamente: son densidad y luego medida.

En el estilo colorista puro de Longhi (1994) las superficies se colorean sin líneas. En el estilo de síntesis se produce la máxima profundidad, el claroscuro dispone el color de manera abierta sobre los planos. Kandinsky (1998) y Klee (1971) son más concisos cuando identifican cada color con un concepto espacial o geométrico. Para Kandinsky (1998) existe una relación entre las tensiones de las rectas y los colores de manera que se establecen las siguientes asociaciones: Horizontal/negro, vertical/blanco, diagonal/rojo/gris/verde, libre/amarillo/azul. También con los ángulos: agudo/amarillo, recto/rojo, obtuso/azul. Y con las formas geométricas: Triángulo/amarillo, rojo/cuadrado, círculo/azul. Para Klee (1971), el color es primero cualidad, luego densidad y por último medida. A partir del disco cromático nos ilustra sobre sus relaciones, diamatrales y periféricas. También añade la idea de flujo, reflujo, adelante y atrás.

4. CONCLUSIONES

A modo de ensayo de verificación realizamos una serie de ejercicios. Mary Moore, hija del conocido escultor cuenta como su padre proponía juegos de lo más excéntricos para ejercitarse la experiencia tridimensional en su aprendizaje, como por ejemplo adivinar el peso de sus compañeros, visualizar la parte posterior de algo mientras lo observaba de frente, o dibujar con los ojos vendados: “Mi infancia fue una exposición constante al esfuerzo intelectual y emocional necesario para captar la forma en toda su realidad espacial” (Moore, 2010, p. 13). Testimonio que nos aproxima no solo a la posibilidad, sino a la necesidad de ejercitarse nuestra percepción y cultura visual.

En un primer ejercicio proponemos visualizar una obra y tratar de explicarla mediante las cartas, de modo que cada una de sus cualidades se reflejen en cartas distintas, y en su conjunto, la caracterice. Segundo, consideraremos la posibilidad de crear nuevas cartas o esquemas, si en

este tránsito aparece alguna propiedad que nos sugiere un concepto nuevo o más específico. Tercero, mostramos un grupo de cartas y buscamos el cuadro al que pueden hacer referencia. Y cuarto, abrimos un amplio abanico de dinámicas si extrapolamos el material a un contexto más creativo, como, por ejemplo, al sugerir realizar dibujos a partir de una selección de conceptos o cartas. Dinámicas claras y sencillas a través de las cuales los participantes ponen el foco en su percepción y pueden diferenciar en categorías cualidades que antes podían pasar desapercibidas.

Ahora bien, los anteriores ejercicios pueden ser un primer paso para profundizar en otras cuestiones más complejas como los géneros, el trabajo en serie o el proceso creativo. También, transcenderlos al estudio de la representación y la abstracción cuando proponemos realizar el mismo ejercicio sobre obras de estilos diversos y descubrimos que bajo apariencias distintas existen patrones compartidos. Cuestión que incluso nos invita a reflexionar sobre el relato de la historia del arte desde otro lugar, cuando ponemos de manifiesto el lenguaje universal que comparten las pinturas de todos los tiempos.

Kenneth Clark (2017) trasciende esta idea cuando explica cómo las imágenes de nuestro entorno pueden impactar en nosotros de forma especial por su relación con pinturas que hemos visto previamente, de manera que no es solo nuestra cultura visual la que puede llevarnos a relacionar obras de arte entre sí, sino la que puede influir en la interpretación de los hechos de nuestra vida, y los describe como unos momentos de especial lucidez “una conciencia que despierta los recuerdos dormidos, por ejemplo, un sauce desmochado de pronto cobra nueva fuerza porque nos recuerda un cuadro de Van Gogh o una mano huesuda, porque hemos visto reproducciones de un dibujo de Durero,” son los “momentos de visión” (p. 35). Artur Ramon (2023) en su reciente libro de ensayos sobre el dibujo ahonda en esta idea cuando escribe sobre Ingres “el arte es una forma de visión y así se entiende cómo su legado ha trascendido un estilo, constituyendo fuente de inspiración para pintores [...] como Manet, Degas o Cézanne” (p. 38).

En este sentido, resaltar el formalismo que caracterizó algunas corrientes artísticas de principios del siglo veinte, como el neoplásticismo, o pedagogías, como la de la Bauhaus nos ayuda a construir una base sólida para la educación visual en la medida ponen en valor lo que cada uno es capaz de percibir con sus propios ojos sin tener que desplazar la mirada a otro lugar que no sea el de la superficie del lienzo. Y a buscar las repuestas, no en las ideas de otros, que pasan por los argumentos de otros, justificadas en referencias externas, sino en su propio juicio. Todo ello en sintonía con las competencias que esperan alcanzarse al finalizar un grado en Bellas Artes entre las que destaca, sobre todas las demás, la búsqueda del empoderamiento del alumno desde el desarrollo de su capacidad de juicio (Universidad Politécnica de Valencia [UPV], s.f.).

Cuando en la película “Los Fabelman,” John Ford pide al joven Spielberg que describa una imagen, no nos puede extrañar que cuando éste le narra la escena, el maestro le corrija preguntándole directamente por la posición de la línea de horizonte en la imagen y sentencie: “No vayas a olvidar esto, cuando el horizonte está al fondo es interesante, cuando el horizonte está arriba es interesante, cuando el horizonte está al medio es aburrido y soso.” Escena elocuente sobre la condición del arte visual, donde prima la forma sobre cualquier narrativa a través del punto de vista que adopta la cámara en el plano (Spielberg, 2022).

REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1985). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.
- Berger, J. (1997). *Algunos pasos hacia una pequeña teoría de lo visible*. Árdora Ediciones.
- Cortés, J. M. G., & Jiménez-Blanco, M. D. (2017). *La eclosión de la abstracción: línea y color en la colección del IVAM* (Vol. 3). Generalitat Valenciana.
- Clark, K. (2017). *Momentos de visión*. Editorial Elba.
- Colm, T. (2024). *La mirada cautiva. Escritos sobre arte*. Arcadia.
- Greenberg, C. (2006). *La pintura moderna y otros ensayos*. Edición de Félix Fanés. Siruela.
- Kandinsky, V. (1998). *Punto y línea sobre el plano*. Ediciones Paidós.
- Klee, P. (1971). *Teoría del arte moderno*. Ediciones Calden.
- Longhi, R. (1994). *Breve pero auténtica historia de la pintura italiana*. La balsa de la medusa. Ediciones Visor.
- Moore, H. (2010). *Ser escultor*. Editorial Elba.
- Ortega y Gassset, J. (2004). *La deshumanización del arte*. Alianza Editorial.
- Perry, L. (2022). *La mirada del artista*. El ojo del Tiempo, Siruela.
- Real Academia Española [RAE] (s.f), Abstraer. En *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/drae2001/abstraer>
- Ramon, A. (2023). *Aún aprendo*. Editorial Elba.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Paidós transiciones.
- Spielberg, S. (2022) *Los Fabelam* [Película] Amblin Entertainment y Reliance Entertainment Poductions.
- Universidad Politécnica de Valencia [UPV] (s.f) Grado en Bellas Artes, *Resultados*. https://www.upv.es/titulaciones/GBA/menu_1014546c.html
- Wick, R. (2022). *Pedagogía de la Bauhaus*. Alianza Editorial.
- Wölfflin, H, (1915). *Conceptos fundamentales de la historia del arte*. Editorial Óptima.
- Worringer, W. (2008). *Abstracción y naturaleza*. Fondo de cultura económico.

Capítulo 2

El constructivismo: medio y fin para trabajar con alumnado de Magisterio la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil

Ana María Aguilar López

María de las Nieves Goicoechea Gómez

Universidad de Burgos (España)

Resumen: Exponemos en estas páginas una experiencia de aula realizada con alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Burgos, en concreto se enmarca dentro de las prácticas que realizamos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a través de una metodología constructivista en la asignatura de Didáctica de la lengua oral y escrita en Educación Infantil. Con esta experiencia, pretendemos no sólo mostrar cómo pueden aplicar los futuros maestros de Educación Infantil esa metodología al enseñar el código escrito a sus discípulos, lo que, presumiblemente, hará más comprensible los contenidos teóricos de la asignatura universitaria, sino también que los futuros maestros de Educación Infantil experimenten esa metodología, pues consideramos que, de este modo, podrán conocerla más profusamente y, por tanto, valorarla de una manera más adecuada.

Palabras clave: lectoescritura, constructivismo, formación profesorado, magisterio, educación infantil

Abstract: Here we present a classroom experience carried out with students of the Degree in Early Childhood Education at the University of Burgos within the subject Didáctica de la lengua oral y escrita en Educación Infantil, specifically it is framed within the practices that we carry out on the teaching-learning of reading and writing through a constructivist methodology. With this experience, we aim not only to show how future teachers can apply this methodology when teaching the written code to their students, but also for future teachers to experience this methodology in order to value it in a more appropriate way.

Keywords: reading and writing, constructivism, teacher training, teaching, early childhood education

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo exponemos una experiencia de aula llevada a cabo con alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil (EI en adelante) de la Universidad de Burgos dentro de la asignatura Didáctica de la lengua oral y escrita en EI durante el primer semestre del segundo año. Esta asignatura está formada por tres bloques: uno dedicado a la expresión e interacción orales (véase al respecto capítulo 16 de este volumen), otro a la comprensión y un tercero a conocer cómo poder enseñar el código escrito en EI. En el último, se abordan diferentes metodologías, pero se apuesta por el constructivismo que es al que dedicamos más tiempo, porque, a su término, el alumnado universitario tendrá que diseñar una propuesta práctica desde esta metodología para un hipotético grupo de niños de EI. Las actividades que especificamos aquí se insertan en ese tercer bloque.

Sin embargo, para que los estudiantes del grado conozcan, se familiaricen y asimilen los contenidos teóricos y sean capaces de transferirlos a la aplicación práctica situándose en el papel de maestros de EI, nosotros, los docentes de la mencionada asignatura universitaria, debemos poner en marcha un proceso de secuenciar una serie de pasos, diseñar actividades y evaluarlas. Se da la circunstancia de que, en ese proceso, optamos también por el constructivismo, de manera que éste se convierte no sólo en un contenido de la materia impartida en el aula universitaria, sino también en vehículo metodológico para enseñarlo. De este modo, el alumnado universitario tiene la posibilidad de experimentar la teoría de aprendizaje constructivista al tiempo que la conoce.

Optamos por reproducir una situación que resulte en aprendizaje para el alumnado universitario de los contenidos que abordamos, que sirva para que estos discípulos aprendan cómo hacer en su aula y sea representativa de algunas de las funciones que realmente desempeña un maestro de EI, pues pretendemos que el aprendizaje de los contenidos trabajados le resulte útil y significativo al alumnado de magisterio. Teniendo esto en consideración, decidimos crear unas actividades desde el constructivismo para enseñar el código escrito a un imaginado grupo de veinte niños de 2º curso de EI, es decir, para niños de unos cuatro años. Con ello pretendemos hacer más comprensible a los futuros maestros de EI la parte teórica de la asignatura en la que se insertan esos contenidos metodológicos, al tiempo que los instamos a trascender cada actividad concreta para que sean conscientes de qué hay detrás de ellas y encuentren la lógica metodológica que justifica cada actividad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos con los que se plantea esta propuesta a los alumnos universitarios tienen que ver en primer lugar con la asignatura en la que está inserta la experiencia práctica. Pues con ella, tratamos de facilitar al alumnado universitario ejemplos concretos de actividades que trabajan la lectoescritura, diseñadas desde el constructivismo, para niños de EI; de modo que, a través de esas actividades, el alumnado de magisterio pueda entender mejor la teoría abordada en la asignatura de grado. Además, son actividades que les dan ideas de qué y cómo se podría hacer para trabajar el código escrito desde el constructivismo con niños de la etapa educativa en la que se enfocan, lo que facilita al estudiantado universitario un marco de referencias previo para que haga su propia propuesta de actividades, la que se les pide en la asignatura como trabajo práctico.

Sin embargo, no todos nuestros objetivos se circunscriben a nuestra asignatura, pues, en última instancia, queremos trascenderla y pensar que con experiencias como las que exponemos aquí,

podemos fomentar un aprendizaje autónomo y crítico por parte de los alumnos universitarios, que garantice su formación sólida, independiente y competitiva en la sociedad del mañana.

3. MÉTODO

3.1. El constructivismo

La metodología que vamos a aplicar en esta propuesta es el constructivismo, que es originariamente una teoría de aprendizaje que entiende que los conocimientos que podamos albergar sobre el mundo que nos rodea e incluso nosotros mismos no existen de manera categórica e inamovible fuera del individuo, sino que es éste quien los crea en su cabeza a través de experimentación con eso que es susceptible de conocerse, en contextos significativos; por lo que los estímulos ambientales son decisivos para construir conocimiento.

Las experiencias suponen la base de cualquier conocimiento de manera que, cuantas más tengamos con un mismo contenido, más profusamente podremos conocerlo, y es que, como Ertmer y Newby (2013) aclaran, el conocimiento que una determinada persona tiene sobre algo evoluciona reformulándose, ampliándose, corrigiéndose... cada vez que esa misma persona lo utiliza en nuevas situaciones. Así, la red cognitiva de un sujeto está sometida a una reestructuración constante, por lo que podemos percibirla como flexible y cambiante. Reyero (2019) concibe este proceso de reestructuración mental con un árbol de vida cognitivo cuyas ramificaciones son constantes y cada una de las cuales no está exenta de un posible crecimiento. En sintonía con ella, Cruz y Reyes (2023) dictaminan que el constructivismo promueve el crecimiento intelectual.

De aquí se colige que es oportuno que el docente diseñe situaciones en las que insertar la actividad de los aprendices, pues éstos como seres dinámicos y activos que son, han de interactuar con el contenido, crear nuevas comprensiones a partir de él, otorgarle un valor para poder asimilarlo y generar nuevo conocimiento.

Es el docente quien determina qué han de hacer sus alumnos (acción) y qué conocimientos previos son necesarios para hacerlo, en este punto será fundamental establecer nexos o puentes entre los conocimientos que cada aprendiz tiene de antemano en su red cognitiva y los conocimientos nuevos, al objeto de que sea más fácil aprehenderlos, fijarlos y consolidarlos y más inmediata su activación y recuperación cuando los necesite. Porque, como Miras reconoce (en Cruz y Reyes, 2023, p. 56) el discente “construye personalmente un significado sobre la base de los significados que ha podido construir personalmente”.

También el docente especifica qué métodos, medios o ayudas va a facilitar al estudiantado para que realmente y desde esa acción sea asequible y efectiva, resultando en aprendizaje. Su papel en el aula es el de guía, lo que, según Yoza y Moya (2019) no hace que pierda su titularidad. Además, el profesor dosifica la dificultad, guía el proceso, orienta en el uso de estrategias que los discentes pueden aplicar para solventar la situación que les propone y en cuyo diseño el docente ha intentado recrear la realidad asociada a esos conocimientos que tratan de aprender sus alumnos, pues sólo así, los discentes considerarán el aprendizaje como significativo.

Lo que el estudiantado piense sobre su propio aprendizaje es importante, porque, a fin de cuentas, desde el constructivismo se entiende que, no los contenidos, sino el alumno es quien ocupa el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, quien interpreta y (re)elabora la información surgida de su experiencia, quien ha de descubrir su propia manera de comprender y trabajar (Ronquillo et al., 2023) desarrollando, mientras, sus capacidades. De ahí que el docente fomente

la autonomía de sus discípulos y trate de hacerles ver la importancia de razonar y analizar.

El aprendiz está involucrado en su proceso de aprendizaje, observa, investiga, analiza, reflexiona, razona, aplica sus conocimientos previos, asocia ideas, en definitiva, experimenta con el contenido, fomentando así un aprendizaje autónomo. Sin embargo, este aprendizaje no se da necesariamente en soledad, el docente anima a su estudiantado a que pongan en común sus ideas con otros compañeros, con lo que promueve la colaboración y cooperación entre éstos, haciendo que descubran otras maneras de hacer y razonar.

Esto es especialmente necesario cuando, al abordar las situaciones de aprendizaje propuestas por el docente, surge el conflicto cognitivo, esto es, la discrepancia entre conocimientos o hipótesis de los aprendices sobre las cosas y la realidad de esas cosas.

3.1.1. El constructivismo y la lectoescritura en Educación Infantil

A pesar de todos sus puntos fuertes, como reconoce Álvarez (2020), el constructivismo no ha tenido el éxito que podría esperarse en las aulas de EI como método para la lectoescritura, pero sí se puede constatar que despierta interés entre los futuros docentes de esta etapa, pues podemos encontrar trabajos de fin de grado como el de Gonzalo (2016), García (2020), Cuesta (2021) o Mere (2022) que unen el constructivismo a la enseñanza de la lectoescritura, incluso se han desarrollado softwares (Silva y Dávalos, 2021) y aplicaciones como *Cópiame* (Sanchis, 2019) con esta metodología al servicio de la lectoescritura.

Quizá esa falta de éxito en las aulas se relacione con la manera más abierta, menos pautada si se quiere, de trabajar el código escrito, pues propone elegir diferentes tipos de texto que susciten el interés de los niños o pues éstos puedan encontrar en su entorno y trabajar algunas de sus características definitorias al tiempo que se plantean actividades para trabajar el código escrito. Esos dos tipos de actividades suponen: elegir los tipos de texto que se quieren llevar al aula, determinar cuáles de todas sus características se van a trabajar con los niños y mediante qué actividades las van a experimentar éstos, pero no sólo, al plantear las actividades que trabajen el sistema de escritura, es preciso saber en qué etapa de desarrollo de la escritura y de la lectura, de las propuestas por el constructivismo, se hallan los niños con quienes se va a trabajar.

3.1.2. La tercera etapa de desarrollo de la escritura según el constructivismo

En concreto, en el diseño de las actividades de lectoescritura destinadas a niños de EI que nuestro alumno de magisterio tiene que analizar, nosotros hemos considerado un grupo de niños que está en la tercera etapa, que es cuando empiezan a darse cuenta de que existen relaciones entre lo proferido en la cadena hablada y lo escrito, continuar trabajando la conciencia fonológica en este momento será clave para seguir profundizando en esta idea que supone un momento de inflexión.

Esta tercera etapa es denominada también nivel fonético de segmentación silábica, pues lo que más claramente perciben los niños en el lenguaje verbal oral son las sílabas y, en consecuencia, tenderán a reflejarlas cuando escriban.

En un primer momento de esta tercera etapa, el niño procede movido por una hipótesis silábica de cantidad que lo conduce a creer que por cada sílaba que identifique en el discurso oral, tiene que trazar un signo. De manera que, si le pedimos que escriba una palabra de dos sílabas, trazará dos signos y si es de tres, escribirá tres, sin embargo, eso que trace no estará presente en las sílabas que trata de escribir. Paulatinamente, en un segundo momento de esta etapa, el niño progresará hasta matizar la hipótesis anterior y, desde esa, desarrollará una hipótesis silábica de

calidad, por la cual el niño representará una grafía que sí está en la sílaba que trata de escribir. Si bien, es probable que coexistan ideas de la anterior etapa y que por ello el conflicto cognitivo ante diferentes situaciones obligue al niño a desechar hipótesis incorrectas que puedan aún persistir y a matizar o reformular otras correctas.

3.2. Diseño de la propuesta

Planteamos al alumnado universitario que analice tres actividades creadas con ideas constructivistas para trabajar el lenguaje escrito en EI. Las tres actividades representan diferentes momentos de la secuenciación didáctica y diferentes tipos de actividades: hay una de exteriorización de conocimientos previos, otra que trabaja una característica del texto elegido: el catálogo de decoración, y otra que se centra en el sistema de escritura.

Se ha optado por el catálogo porque conecta con otros ejemplos de actividades facilitados para trabajar el bloque del lenguaje oral dentro de la misma asignatura, en los que se abordaba la descripción de una habitación (véase el capítulo 16) la descripción de una habitación, de este modo, todos los ejemplos de actividades que proporcionamos al estudiantado universitario tendrán cierta coherencia entre sí. Al hilo del catálogo de muebles o decoración, seleccionamos ciertas características que se podrían trabajar con los niños como: su función, estructura, relación entre imagen y texto, el soporte o el léxico, pero al alumnado universitario sólo le ofrecemos un ejemplo de una actividad que se centra en la primera de ellas.

Para la evaluación daremos importancia a las respuestas correctamente respondidas, al grado de desarrollo alcanzado, a la originalidad en presentar variaciones o completar las actividades propuestas y al nivel de implicación del alumnado.

3.3. Participantes

Se han de considerar dos grupos de participantes. De un lado estarían los estudiantes de la asignatura Didáctica de la lengua oral y escrita en EI, formado por un grupo de cincuenta y dos participantes, que para esta propuesta van a trabajar primero en parejas y después van a compartir sus ideas y a versionar las actividades en grupos de cuatro, para, finalmente, en gran grupo, hacer una puesta común. De los cincuenta y dos, no todos asisten a clase por diversos motivos, pero pueden entregar sus reflexiones a través de la plataforma Moodle en la que se ha activado una tarea a tal efecto.

Por otro lado, estarían los niños destinatarios de las actividades que pretendemos que analicen los futuros maestros de EI. En concreto imaginamos un grupo de segundo curso situado en la tercera etapa de las propuestas desde el constructivismo y, dentro de ésta, en un segundo momento en el que los niños tienen una hipótesis silábica de calidad, dando por hecho que puede haber algún niño un poco más atrás y/o adelantado de este punto de referencia. Suponemos que, en su aula, antes de trabajar con los catálogos de decoración, lo habrían hecho con las postales y los periódicos. El alumnado universitario conoce este perfil del grupo imaginado.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En los siguientes apartados se especifican las tres actividades que presentamos al alumnado del Grado en Maestro de EI, así como la manera en la que guiamos la reflexión sobre ellas.

4.1. PRIMERA ACTIVIDAD QUE TIENEN QUE ANALIZAR LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

La primera actividad cuenta con una duración de 40 minutos. Entre los objetivos se encuentran: presentar una primera experiencia a los niños con los catálogos, caer en la cuenta de alguna característica definitoria de diferentes tipos de textos. repasar algunas de las cosas que han visto y unir esos conocimientos a los nuevos conocimientos (constructivismo) y exteriorizar conocimientos previos (constructivismo) sobre los catálogos. Con relación a los recursos llevamos al aula 8 periódicos, 16 postales, 8 catálogos con diferentes soportes, tamaños y temática (al menos 4 sobre decoración- muebles de diferentes empresas). Como tenemos veinte alumnos, imaginamos que tenemos cuatro grupos de mesas con cinco niños. Repartimos el material de manera que en el centro de cada grupo de mesas haya: cuatro postales, dos periódicos y dos catálogos: uno de muebles y otro que sea de otra temática y/o material y/o tamaño. La organización social es de pequeños grupos (cinco niños por mesa, que a su vez pueden interactuar en subgrupos). La organización espacial se distribuye en cada grupo de mesas.

Para el desarrollo de la sesión les decimos a los niños que vamos a hacer una serie de preguntas y que, para responder, uno o más niños de cada grupo de mesas tienen que levantar uno o varios textos de los que hay encima de sus mesas, pero tienen que ponerse de acuerdo todos los compañeros de cada grupo para ver qué van a levantar. Las preguntas que les hacemos son: ¿cuál de esos textos tiene más páginas? (previsiblemente levantarán los catálogos), ¿cuál de esos objetos tiene las páginas más grandes? (previsiblemente levantarán los periódicos), ¿cuál de esos textos tiene fotografías de personas? (es posible que haya algún catálogo de ropa y que por eso levanten catálogos y periódicos e incluso postales, no pasaría nada si es así, puesto que la posibilidad de que los tres tipos de textos incluyan imágenes de personas es real) y ¿qué textos están escritos con bolígrafo?, ¿y a mano? (previsiblemente levantarán las postales).

Recapitulamos un poco lo que se ha trabajado con anterioridad en el aula y preguntamos a los niños: *¿Vosotros creéis que tenéis postales entre esos textos?*, esperamos a que respondan a ver si al menos alguno dice que sí. *Si es así, quiero que levantéis todas las que encontréis*. Los niños levantan las postales que vean. La maestra pregunta: *¿os acordáis de qué eran las postales y cuándo las escribíamos?* Una vez que han respondido y la maestra recuerda alguna información, les continúa diciendo: *Vale, traedlas a mi mesa que las vamos a poner todas juntas*. Cuando los niños están de vuelta a su sitio, la maestra les dice a los niños: *Ahora quiero que levantéis todos los periódicos que hayáis encontrado*, tras levantarlos los niños, la maestra les pregunta: *¿y por qué esos textos son periódicos?*, ¿cómo lo sabéis? Repasados algunos contenidos sobre los periódicos trabajados antes, la maestra continúa: *traed todos los periódicos a mi mesa, que vamos a ordenarlos y a ponerlos todos juntos. Y esos textos que se han quedado en vuestras mesas... ¿qué son?, ¿los habéis abierto? Miradlos a ver, ¿tienen muchas fotos?, ¿y qué aparecen en las fotos, ¿para qué servirán estas revistas?, ¿las habéis visto alguna vez en casa?, ¿las han usado los papás o alguien que conozcáis vosotros? ¿y para qué?*

4.1.1. Propuesta para analizarla

Una vez facilitada al alumnado de magisterio la anterior actividad, lo invitamos a que reflexione sobre ella de la siguiente manera: elija las tres opciones que considere correctas (*aquí aparecen en cursiva*). Esta actividad: trabaja el sistema de escritura, *activa los conocimientos previos de*

los niños, se centra en dos de las propiedades de los catálogos más definitorias, iría al principio de las actividades que planteáramos hacer con los catálogos, iría al final de las actividades que planteáramos hacer con los catálogos, porque es un repaso, no sirve para crear un primer contacto con el tipo de textos que se quiere llevar al aula, serviría para conectar otros tipos de textos que ya hayan visto los niños con los de los catálogos, intentando establecer puentes entre lo que se conoce y lo nuevo, para no hacer compartimentos estancos e independientes de cada tipo de texto.

Esta actividad ¿de cuántas partes consta?, ¿encuentra alguna ventaja y razón de ser en secuenciarlo así?, ¿cuál? *Como se puede ver, la actividad consta de dos partes (A y B), para dosificar las consignas y la dificultad, para que le resulte al niño más fácil abarcar cada tarea que se le propone, para que los niños no se cansen tanto haciendo una única actividad más duradera.*

En esta actividad ¿los niños tienen que trazar grafías o leer en algún momento?, ¿podríamos decir que se trabaja la lectoescritura con ella?, ¿por qué? *Encuentra sentido a que se incluya en clase?, ¿por qué? A pesar de que los niños no trazan ni leen necesariamente grafías, se considera desde el constructivismo que conocer los diferentes tipos de texto contribuye al aprendizaje lectoescritor, de manera que tiene sentido que se incluya en clase por cuanto da información de un tipo de textos que ha podido estar presente en el entorno de los niños.*

¿Cómo podríamos completarla para que los niños trazaran grafías? En grupos de cuatro.

4.2. Segunda actividad que tienen que analizar los alumnos de magisterio

La segunda actividad cuenta con una duración de 2 horas y media. El objetivo principal es que los niños entiendan qué es y para qué sirve un catálogo de decoración. Se utilizan los siguientes recursos: catálogos de muebles de la actividad anterior, cartulinas tamaño mural en cada una de las cuales habremos pegado una imagen de estancias vacías de una casa (baño, cocina, dormitorio y salón). Proyector, ordenador, tijeras, pegamento, cartulinas. Tantas aspas rojas (✗) y vistos verdes (✓) como niños hay en clase en cartulinas separadas.

La organización social será de pequeño grupo para las partes A y D, en gran grupo la B y C e individualmente la E. Con respecto a la organización espacial, las partes A y D las hacen en cada grupo de mesitas, el resto pueden hacerlas sentados sobre la alfombra, mirando hacia las imágenes proyectadas.

Para comenzar proyectamos en la pizarra blanca las imágenes de las habitaciones vacías. Les decimos a los niños que esas son habitaciones de una casa, les preguntamos: *¿alguna vez habéis visto así las habitaciones de una casa?, ¿se pueden usar en ese estado? y ¿qué faltaría en ellas?* Pretendemos que nos respondan que faltan los muebles o la decoración o algo relacionado con este campo semántico (armarios, camas, alfombras, cuadros...).

Seguidamente les preguntamos: *¿sabéis dónde comprar esas cosas?, ¿alguna vez habéis ido a esas tiendas?, ¿os han gustado?, ¿habéis visto cosas para vuestras habitaciones?...* A través de este diálogo queremos conocer someramente sus experiencias y conocimientos previos.

Centrando más el tema les preguntamos: *¿vuestros padres se han llevado alguna vez alguna revista de esos lugares?, ¿en alguna ocasión vuestros papás ya sabían qué productos iban a encontrar en las tiendas porque los habían visto antes de ir?, de ser así les preguntaríamos ¿dónde? (puede haber sido en internet, en escaparates, en catálogos...)* Aquí, los maestros podrían asociar esta pregunta con los textos que acaban de revisar someramente en la actividad anterior: los catálogos.

Repartimos en cada mesa una cartulina tamaño mural en cuyo lado izquierdo hemos pegado una de las imágenes vacías de las habitaciones. Les decimos a los niños qué habitación va a ser esa que les ha tocado: un baño, un salón, un dormitorio o una cocina y les pedimos que recorten muebles y decoración de los catálogos de la actividad anterior (en cada mesa hay uno diferente) para pegarlos y decorar esa habitación como más les guste. Una vez pegados, pedimos a los niños de cada grupo de mesitas que explique qué habitación han recreado y colgamos todos los murales con las habitaciones decoradas por ellos en la pared.

A continuación, les mostramos el catálogo de decoración y les decimos que en esa revista que se llama catálogo, han hecho lo mismo que ellos, les enseñamos proyectadas las habitaciones decoradas proponiéndoles que identifiquen cada estancia. Seguidamente, pedimos un voluntario por cada grupo de mesitas, cuando salen los cuatro ante la clase, les damos esas mismas imágenes imprimidas para que las peguen al lado de las habitaciones que ellos han decorado; así, el voluntario de un grupo que ha decorado el salón, deberá escoger la imagen del catálogo del salón y pegarla en la cartulina tipo mural al lado o junto al salón decorado por los niños. Una vez hecho esto, les preguntamos a los niños cuál les gusta más, si la decoración que han propuesto ellos pegando los objetos recortados de muebles y demás o la decoración del catálogo y les pedimos que justifiquen su respuesta esperando, en la medida de lo posible, que comparan las dos propuestas, pues la comparación es uno de los contenidos trabajados en el lenguaje oral al tiempo que se realiza esta labor con el lenguaje escrito.

Después, les enseñamos a los niños la portada del catálogo y les decimos: *mirad, aquí pone Maisons du monde, ¿qué puede ser eso?, si vemos que no sale ninguna idea les sugerimos nuevos interrogantes: ¿quizá es el nombre de la revista?, ¿o a lo mejor es el nombre de la tienda donde venden esas cosas?, ¿qué pensáis vosotros?* Pedimos que den sus ideas al respecto incluso que levanten la mano para saber cuántos piensan de un modo u otro, finalmente introducimos el término en un buscador y les desvelamos que Maisons du monde es una tienda donde venden los productos de las habitaciones decoradas propuestas en el catálogo, la maestra pide a los voluntarios que escriban el nombre de la tienda sobre las decoraciones de las habitaciones (lado derecho) de los murales.

Hacemos que los niños se den cuenta de que ellos también han recortado los muebles y otros objetos de decoración de otros catálogos, que son de otras tiendas, les decimos que busquen qué tiendas son (para ello tienen que ir a la portada del catálogo) les pedimos que recorten el nombre de la tienda y un representante de cada grupo de mesitas coloca ese nombre sobre la habitación que ellos han decorado con recortes y que está sobre la pared del aula pegada.

Finalmente repartimos a cada niño un aspa roja (**X**) y un visto verde (**✓**) y les proponemos una serie de ítems a los cuales han de responder levantando el visto, si creen que lo que les decimos es verdadero, o el aspa, si piensan que es falso. Los ítems son: dentro de un mismo catálogo de decoración hay productos de diferentes tiendas. *Los niños deberían levantar el aspa.* Los catálogos nos dan ideas de cómo poder decorar con los productos de una tienda. *Los niños deberían levantar el visto.* Podemos usar un catálogo para saber qué muebles se venden en una tienda y cómo pueden quedar en una habitación puestos. *Visto.* Los catálogos son como revistas, pero si son de decoración, nos enseñan sólo muebles y objetos para poner bonitas las habitaciones de una casa. *Visto.* Los catálogos son como otras revistas y en ellos aparecen muchas personas y nos cuentan lo que les pasa a esas personas. *Aspa.*

4.2.1. Propuesta para analizarla

Planteamos la reflexión sobre la anterior actividad de este modo: ¿esta actividad trabaja el sistema de escritura a partir de los catálogos o la tipología textual elegida? *Los catálogos*. De las características elegidas para trabajar los catálogos, ¿cuál trabaja esta actividad? *Esta actividad está destinada a que los niños comprendan la función de los catálogos*, ¿qué opinión le merece la secuenciación en tantas partes? ¿Prescindiría de alguna? ¿Por qué? *En principio, todas las partes tienen su razón de ser porque permiten ir hacia el objetivo con el que se plantea la actividad progresivamente*. ¿Cómo podríamos hacer para que se trabajara otra de las características de los catálogos? (respuesta en grupos de cuatro).

4.3. Tercera actividad que tienen que analizar los alumnos de magisterio

La tercera actividad cuenta con una duración de 2 horas y media. El objetivo principal es trabajar la idea de que algunas sílabas pueden tener más de una grafía. Los recursos que se utilizan son: cuatro aros decorativos a cuyos extremos hemos atado cuatro cuerdas paralelas dispuestas en horizontal, pincitas de colores, cuatro cajas, bolsas o botes bonitos, cada uno de ellos llevará un número (pegado, escrito...) del uno al cuatro bien visible, las sílabas sueltas de las palabras con las que vamos a trabajar que son para el salón: sofá, sillón, mesa y estantería; para la cocina: armario, mesa, cocina y silla; para el dormitorio: colchón, armario, estantería y mesa y para el baño: armario, estantería, espejo y bañera. Bajo cada letra trazaremos una rayita horizontal. Recortes de los catálogos con imágenes y el nombre escrito de esos objetos, la palabra que los designa la sombreados en fluorescente. La organización social durante la primera parte (A) será en pequeños grupos de cinco y en la segunda B en gran grupo. La parte C en pequeños grupos de cinco. Con relación a la organización espacial, las partes A y C se realizarán en las mesas que ocupe cada pequeño grupo, aunque el resultado de lo que hagan en la parte A se colgará en una pared del aula. La parte B la podremos hacer estando sentados en semicírculo en la alfombra.

Durante la preparación de la sesión, preguntamos a los niños: ¿todas las palabras son igual de largas? En este momento la pregunta es general, pero a continuación introducimos otras que nos permitan acercarnos al corpus de palabras con el que queremos trabajar (salón: sofá, sillón, mesa y estantería; cocina: armario, mesa, cocina y silla; dormitorio: colchón, armario, estantería y mesa; baño: armario, estantería, espejo y bañera). ¿Cuál es más larga: armario o mesa? Para saberlo damos palmadas por cada sílaba mientras un grupo de niños tiene que contar cuántas palmadas hemos dado para “armario” y para “mesa”. Repetimos el procedimiento varias veces tratando de comparar otros ejemplos de palabras extraídas de los que vamos a trabajar en esta actividad.

Dividimos la clase en cuatro grupos de mesitas, cada uno representa una estancia de la casa: salón, cocina, dormitorio y baño.

A cada grupo le repartimos: uno de los aros con las cuerdas en horizontal, las cuatro imágenes correspondientes recortadas y extraídas de catálogos con las palabras de la estancia que le ha tocado sombreadas en fluorescente, pinzas, todas las sílabas sueltas que forman esas cuatro palabras y cuatro cajas o botes numerados. Mirando los recortes de los catálogos, cada grupo de mesas se encargará de reconstruir con las sílabas sueltas, las palabras de la estancia de la casa que les haya tocado y las “tenderá” con las pinzas en las cuerdas del aro.

La maestra pide que cada grupo diga a todos cuál es su palabra con más sílabas más y con menos sílabas, la maestra las escribe y trataremos de ver cuántas letras tienen esas sílabas. Los niños se darán cuenta de que sílabas como las de *colchón* están formadas por más de dos letras.

Cada grupo cogerá las sílabas de su aro y las tendrán que clasificar en los cuatro recipientes numerados, según la cantidad de letras que tengan las sílabas, para ello podrán ayudarse de las rayas que hay debajo de cada letra. Así, por ejemplo, los niños del grupo del dormitorio pondrán dentro de la caja en la que está el 1 la sílaba: a, en la caja con el 2 las sílabas ar, ma, me, sa, es, te, rí, en la caja con el 3: col, tan, rio, en la de 4: chón. Después se hará una puesta en común entre los diferentes grupos para ver si todos tienen algún elemento en todas las cajas o qué caja es la que tienen más llena, etc.

4.3.1. Propuesta para analizarla

Suscitamos el análisis de esta actividad de este modo: ¿qué tipo de actividad es ésta, trabaja el código escrito o el catálogo en sí? *Esta última actividad es un ejemplo de actividad que trabaja el sistema de escritura propiamente dicho, esto es, el código escrito, a través de elementos extraídos del catálogo de decoración.* ¿En qué etapa de las contempladas por el constructivismo para desarrollar la escritura los niños empiezan a reflejar más de una grafía por sílaba? *En la cuarta.* ¿Es indicada para niños que está en la tercera etapa? ¿Tendrían la capacidad de hacerla estando en la tercera etapa? *Si los niños están en la tercera etapa, podemos intentar que pasen a la cuarta trabajando la cantidad de grafías por sílabas, los niños de una tercera etapa no tendrían problemas para contar y recomponer porque pueden mirar las imágenes de esas palabras.* ¿Podríamos simplificar la actividad para algún niño que no tuviera aún la hipótesis silábica de calidad? En vez de en la cantidad de letras por sílaba, ¿en qué incidiríamos más? *En las grafías que se trazan en cada sílaba, si hay letras que coinciden en ellas, cuáles son, etc.* Y, ¿cómo podríamos completar la actividad para que los niños trazaran las grafías de las palabras trabajadas? Imaginad en grupos de cuatro una situación en la que hubiera una necesidad real de escribirlas que justificara su escritura. *Por ejemplo, podríamos decir a los niños que ellos van a crear un nuevo catálogo y tienen que escribir esas palabras y dibujar el objeto designado.*

5. CONCLUSIONES

Tratamos de enseñar al alumnado universitario cómo trabajar el código escrito con los niños de EI siguiendo una metodología constructivista y de hacerlo a través de esa misma metodología, nos parece que es pertinente aprovechar la situación de aprendizaje de los futuros maestros para, no sólo hablarles de metodologías en abstracto, sino aplicarlas con ellos mismos, pues así podrán valorarlas desde la experimentación en primera persona.

La manera de trasvasar la teoría a la práctica elegida ha sido mediante el diseño de tres actividades que siguen los parámetros constructivistas destinadas a niños de EI para trabajar la lectoescritura, actividades que presentamos al alumnado de magisterio para suscitar su reflexión en torno a ellas (tal y como haría en la realidad un maestro ante cualquier actividad antes de llevarla al aula). Pretendemos así, hacer más comprensible la manera de proceder constructivista.

Elegimos esta forma de proceder desde el convencimiento de que es fundamental que el maestro, especialmente el menos experimentado y en formación, se habitúe a buscar otras actividades antes de plantear las suyas propias, a adaptarlas o versionarlas según sus necesidades,

que son muchas veces las de sus alumnos y que se habitúe a analizar y valorar actividades de otros, de este modo tendrán un bagaje práctico de referencia más rico y versátil, serán conscientes de la metodología que hay tras cada actividad, de lo que trabaja, de la secuenciación que se puede seguir en el aula, etc. y de lo que ellos prefieren como docentes para sus futuros estudiantes.

REFERENCIAS

- Álvarez Gil, F. J. (2020). Estudio de la enseñanza de la lectoescritura desde un enfoque constructivista. Cobos, D.; López, E., Molina, L.; Jaén A. y Martín-Padilla, A. H. *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* 243-256. <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/76486/2/Estudiodelaensen%cc%83anza.pdf>
- Cruz, P., & Reyes, L. (2023). *Modelo pedagógico constructivista y lectoescritura dentro de la asignatura de lengua y literatura de los estudiantes de tercer año de educación general básica, paralelo a de la escuela Abraham Lincoln en la provincia de Santa Elena*. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/9516>
- Cuesta Álvaro, E. (2021). *Una propuesta de lectoescritura constructivista y cooperación internacional: el periódico “Amigos Noticias”*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47597>
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- García Fuentes, A. (2020). *Lectoescritura en Educación Infantil. Propuesta didáctica*. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/15405>
- Gonzalo de -Sa, L. (2016). *Unidad didáctica para el aprendizaje de la lectoescritura desde la perspectiva constructivista*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4255>
- Mere, M. (2022). *La enseñanza de la lectoescritura en Educación Infantil desde el constructivismo*. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/159902>
- Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Tecnología, ciencia y educación CEF*, 12, 111-127. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/244>
- Ronquillo Murrieta, G. V., Mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A. M., & Padilla Plaza, J. L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of science and research* (256-273). <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3012>
- Sanchís Amat, V. M. (2019). Aplicaciones digitales para el desarrollo de la lectoescritura para el alumnado de Educación Infantil y Primaria. En: Roig-Vila, R. (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, 2019. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2019, pp. 721-730. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/99222>
- Silva, Y., & Dávalos, S. (2021). Software educativo multimedia basado en el constructivismo para mejorar la lectoescritura en los niños. *Sciéndo*, 24(4), 246-249. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/4193/4712>

Yoza Zambrano, C. A., & Moya M. E. (2019) El modelo constructivista, la tecnología y la innovación educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/modelo-constructivista.html>

Capítol 3

RuTIC: innovació tecnològica i interdisciplinarietat per accedir al patrimoni literari mediterrani

Alexandre Bataller Català

Jordi Oviedo Seguer

Universitat de València (Espanya)

Resum: El projecte RuTIC (*Mediterranean literature and landscape: application of new technologies for the design of literary walks*), desenvolupat per un equip multidisciplinari, uneix literatura, geografia, tecnologia i turisme amb l'objectiu de crear una aplicació mòbil que ofereix itineraris literaris interactius centrats en el paisatge mediterrani. El projecte explora com les noves tecnologies poden enriquir l'experiència educativa i turística al voltant de la literatura, utilitzant recursos com la realitat augmentada (AR) i la geolocalització per guiar els usuaris en rutes que connecten llocs físics amb textos literaris. En una primera recerca amb estudiants de batxillerat, es va comparar l'eficàcia d'un model d'itinerari amb guia presencial amb un d'aplicació. Els resultats indiquen que la ruta amb guia afavoreix la interacció personal amb els usuaris, mentre que la ruta amb app ofereix autonomia, flexibilitat i una experiència multimodal. Les conclusions preliminars indiquen que RuTIC representa una innovació en la mediació entre literatura i paisatge, que fa accessible el patrimoni literari a un públic ampli. Des d'una perspectiva educativa, les opcions d'interacció i participació activa milloren l'aprenentatge emocional i l'empatia envers els textos.

Paraules clau: interdisciplinarietat, patrimoni literari, educació, literatura, aplicació

Abstract: The RuTIC project (*Mediterranean literature and landscape: application of new technologies for the design of literary walks*), developed by a multidisciplinary team, unites literature, geography, technology and tourism with the aim of creating a mobile application that offers literary itineraries interactive focused on the Mediterranean landscape. The project explores how new technologies can enrich the educational and tourist experience around literature, using resources such as augmented reality (AR) and geolocation to guide users on routes that connect physical places with literary texts. In a first research with high school students, the effectiveness of an itinerary model with face-to-face guidance was compared with an application model. The results indicate that the guided route favors personal interaction with users, while the app route offers autonomy, flexibility and a multimodal experience. The preliminary conclusions indicate that RuTIC represents an innovation in the mediation between literature and landscape, which makes literary heritage accessible to a wide audience. From an educational perspective, the options for interaction and active participation enhance emotional learning and empathy towards texts.

Keywords: interdisciplinarity, literary heritage, education, literature, application

1. INTRODUCCIÓ

El projecte RuTIC (*Mediterranean Literature and Landscape: Application of New Technologies for the Design of Literary Walks*), desenvolupat per un equip multidisciplinari, combina literatura, geografia, tecnologia i turisme per crear una aplicació mòbil innovadora. Aquesta eina ofereix itineraris literaris interactius que connecten el paisatge mediterrani amb textos literaris, enriquint l'experiència cultural i educativa. Amb el suport de l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) i el Ministeri de Ciència i Innovació, RuTIC explora la manera en què les noves tecnologies, com la realitat augmentada (AR) i la geolocalització, poden transformar els espais físics en escenaris narratius immersius i significatius.

El projecte RuTIC s'insereix en una línia d'investigació i pràctica que, com destaca Bataller (2023), relaciona les rutes literàries amb la didàctica del patrimoni i el turisme literari, que integra experiència estètica i tecnologia per enfortir el component emocional en l'educació literària, que en el cas de l'app RuTIC apostava per la interdisciplinarietat i la innovació tecnològica en el marc de la transició ecològica i digital.

1.1. Narratives locatives i experiències immersives

El projecte RuTIC s'emmarca dins del «gir espacial» de les ciències humanes, una perspectiva que concep els llocs com espais pregnats d'experiències i significats. Aquesta visió, que promou una connexió més profunda entre els usuaris i el paisatge, aplicada als itineraris literaris, permet integrar narrativa i espai de manera innovadora. En aquest sentit, figures com Bertrand Westphal, amb la seua teoria de la «geocrítica», i Mikhail Bakhtin, amb el concepte de «cronotop», han estat fonamentals per al desenvolupament conceptual del projecte, aportant un marc teòric sólid que destaca la interrelació entre literatura, espai i experiència humana.

D'una banda, la geocrítica de Westphal (2007) proposa estudiar els espais literaris com a construccions narratives complexes que reflecteixen tant la realitat com la ficció. Aquesta idea encaixa perfectament amb l'objectiu de RuTIC, que transforma el paisatge mediterrani en espais significatius a través de rutes literàries interactives. En aquest context, Westphal defensa que els espais no són simples escenografies, sinó protagonistes actius de les històries. D'altra banda, el projecte aprofita tecnologies com la realitat augmentada i la geolocalització per donar vida a aquestes narratives, amplificant les capes significatives dels textos literaris i oferint als usuaris una experiència educativa i immersiva.

Paral·lelament, el concepte de cronotop de Bakhtin (1981) complementa aquesta perspectiva en ressaltar la interconnexió indissociable entre temps i espai en les narracions. Així, RuTIC recrea moments històrics, culturals i literaris en els espais físics on es van viure o imaginar, permetent que els usuaris perceben com l'espai està impregnat pel temps narrat. Aquesta combinació transforma cada lloc visitat en una experiència narrativa rica i multidimensional, connectant passat i present gràcies a la tecnologia i la interpretació cultural.

A més, seguint Farman (2014), les narratives locatives –històries vinculades a llocs específics mitjançant tecnologies mòbils com la realitat augmentada o el GPS– enriqueixen encara més aquest marc. Aquest tipus de narratives, que són un eix central de RuTIC, fan que l'exploració del paisatge mediterrani esdevinga una experiència immersiva i participativa. Mitjançant aquestes tecnologies, l'aplicació connecta llocs físics amb textos literaris, convertint l'usuari en un participant actiu que descobreix i reinterpreta espais mentre interactua amb continguts digitals contextualitzats, com àudios o visualitzacions augmentades.

Finalment, les narratives locatives no sols amplien els límits tradicionals de la narrativa –permetent estructures no lineals i personalitzades adaptades al moviment i posició de l’usuari–, sinó que també recontextualitzen els llocs visitats. A través de l’ús creatiu de textos literaris, RuTIC afegeix capes de significat als paisatges quotidians, transformant-los en escenaris carregats de narrativa i emoció. En aquest sentit, inspirat per iniciatives com Augmented Cities, el projecte amplia les possibilitats narratives i reimagina la manera en què interactuem amb els espais físics i literaris, convertint-se en una eina innovadora per a l’educació i la cultura contemporània.

1.2. Innovació tecnològica i experiència d’usuari

RuTIC destaca per l’ús innovador de tecnologies immersives com la realitat augmentada (AR) i SLAM (Simultaneous Localization and Mapping), que transformen els paisatges físics en escenaris interactius on narrativa i espai convergeixen. Com apunten Barrajón et al. (2023), la implantació o projecció d’imatges virtuals en objectes del món real pot millorar la realitat, ja que proporciona una simplificació del context real creant-ne un de millor. En l’àmbit de la cultura visual, aquesta tecnologia facilita la creació d’experiències innovadores, ja que permet que els elements visuals es personalitzen d’acord amb les necessitats i preferències dels usuaris (Fani ni et al., 2023). Aquesta aplicació permet als usuaris explorar rutes literàries personalitzades i enriquides amb narracions, sons i metàfores visuals que evoquen l’essència de l’autor. Segons Yang (2023), la realitat augmentada és una eina educativa poderosa que potencia l’aprenentatge immersiu en un context interdisciplinari, ja que connecta experiències pràctiques amb continguts significatius. En aquest sentit, RuTIC s’alinea amb els marcs contemporanis de disseny d’entorns educatius, utilitzant aquestes tecnologies per reforçar l’aprenentatge actiu i multimodal. Aquesta fusió de tecnologia i narrativa redefineix la relació entre educació, espai i patrimoni cultural, fent-los més accessibles i atractius per a audiències diverses.

Els usuaris poden interactuar amb els espais literaris d’una manera immersiva i participativa, enriquint la seua experiència amb imatges, sons i continguts contextualitzats. Aquesta combinació d’elements digitals i físics no sols amplia l’accés al patrimoni literari, sinó que també transforma la manera com es perceben els paisatges i els textos, fent-los més accessibles i atractius per a un públic divers. Mitjançant aquesta tecnologia, RuTIC ofereix una eina educativa i cultural; a més, redefineix la relació entre tecnologia, espai i narrativa (vegeu Bataller i Linares, 2024).

1.3. La ruta literària «La Xàtiva que renaix»

De manera concreta, en aquesta investigació exposem el procés d’aplicació d’aquest recurs digital en l’àmbit educatiu que forma part del projecte RuTIC, abans explicat. Així recollim l’experiència de la posada en pràctica amb alumnes de batxillerat d’un dels deu itineraris preparats, com és el de la ruta literària «La Xàtiva que renaix». Es mostra com s’han fet servir els recursos digitals per a l’aplicació i s’exposen els reptes detectats i les oportunitats que ofereix el context digital per a la promoció de la ruta en l’àmbit educatiu especialment i del turisme cultural. A partir dels poemes del llibre *Xàtiva* (1981) del poeta valencià Vicent Andrés Estellés, se n’han seleccionat alguns textos. Per a la cohesió i la coherència entre les diferents parades de l’itinerari, aquest s’ha dissenyat des dels pressupòsits de la filologia, de l’educació i la didàctica de la literatura (per a una experiència didàctica sobre aquest mateix llibre, vegeu Oviedo, 2016) i del turisme cultural, amb la tecnologia com a vector d’unió d’aquestes disciplines.

2. PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

En primer lloc, partim de la hipòtesi que la integració de les noves tecnologies en la difusió i implementació de les rutes literàries és un instrument eficaç per utilitzar aquests recursos en contextos educatius i turístics. En el cas de RuTIC, s'han emprat elements de realitat augmentada i d'interfícies que s'activen en arribar als llocs literaris seleccionats i definits dins de cada ruta. L'itinerari conté textos locutats de presentació i guiatge i gravacions dels poemes per millorar-ne l'accessibilitat. D'aquesta manera, s'han traslladat experiències didàctiques a l'àmbit de les rutes literàries educatives, desenvolupades durant més d'una dècada en el grup Geografies literàries (UV-INV_GIUV-1721280), a contextos virtuals, dins del procés de transició digital. El punt de partida és que la inclusió de recursos digitals en rutes literàries educatives en potencia les possibilitats formatives. En l'àmbit del turisme, la unió de literatura i tecnologies estableix noves relacions entre usuaris i usuàries. La difusió de les rutes literàries fomenta el coneixement de l'entorn natural i com aquest ha estat plasmat a la literatura del territori.

2.1. La interdisciplinarietat com a punt de partida

El projecte RuTIC considera la interdisciplinarietat una eina essencial i de base per abordar problemes complexos des d'una perspectiva global i integradora. Així doncs, ens plantegem quines són les relacions possibles entre la literatura i la tecnologia, o la manera en què es pot superar un determinat marc espacial i temporal que impliquen els textos literaris, per mitjà de l'ampliació i la intensificació dels recursos fent ús de textos multimodals. Inspirant-se en De Keersmaecker, Detry i Dufays (2014), aquesta aproximació transcendeix la compartimentació del coneixement, que tradicionalment fragmenta la comprensió de fenòmens interconnectats com el canvi climàtic, la desigualtat social o la transformació cultural. Aquesta divisió de sabers, tot i tenir utilitats organitzatives, sovint dificulta la resolució de problemes globals i la creació de solucions integradores. En aquest context, la interdisciplinarietat no es limita a reunir perspectives diverses, sinó que promou una autèntica col·laboració entre disciplines, amb la transferència de sabers i l'articulació de llenguatges i metodologies diverses per enriquir l'aprenentatge i la comprensió.

Seguint Kaminski, Benson i Arnold (2013), el projecte RuTIC aborda la integració de les TIC com a element central per millorar l'experiència en turisme cultural. Mitjançant eines com la realitat augmentada i la geolocalització, el projecte connecta llocs físics amb narratives literàries, convertint el paisatge mediterrani en un escenari multimodal on els usuaris poden viure experiències immersives i significatives. Aquesta innovació tecnològica transforma no sols la manera com es percep el patrimoni cultural i literari, sinó que també potencia el desenvolupament socioeconòmic de les comunitats locals. Les rutes literàries creades per RuTIC tenen el potencial d'atraure visitants, dinamitzar l'economia local i generar oportunitats que reforcen l'educació i la sostenibilitat. En aquest sentit, Marques i Borba (2017, p. 86) consideren que les tecnologies digitals permeten una resignificació coativa de les ciutats i els espais en general, perquè uneixen allò tangible i allò intangible en un medi digital que és interactiu. També, Erkoçi (2022: 87) considera que les aplicacions literàries poden promoure el turisme literari, incrementant l'interès per la literatura i arribant a comprometre visitants i locals en la conservació del patrimoni cultural i literari.

En aquest context i des d'aquests plantejaments, el projecte s'alinea amb les directrius del document *Guidelines on Sustainable Cultural Tourism* de la UNESCO (2021), que destaquen la importància de la participació activa de les comunitats locals. RuTIC pot incorporar aquesta pers-

pectiva promovent rutes literàries que reflectisquen la història i cultura local, assegurant que els beneficis econòmics i culturals siguen equitatius. A més, les directrius subratllen la necessitat de conservar el patrimoni cultural mitjançant pràctiques responsables que protegisquen tant els béns tangibles com els intangibles, un aspecte que el projecte pot abordar amb la integració de mesures que minimitzen l'impacte ambiental, com l'ús de tecnologies netes i opcions de transport ecològic. D'altra banda, RuTIC pot contribuir a l'educació i la sensibilització sobre la importància del patrimoni i la seua preservació, incloent continguts pedagògics en les seues aplicacions per fomentar una comprensió més profunda i crítica entre els usuaris. Finalment, seguint les recomanacions de diversificació de l'oferta turística, el projecte pot desenvolupar itineraris temàtics que oferesquen experiències úniques i autèntiques, atraien un públic ampli i divers, alhora que reforça el seu compromís amb la sostenibilitat i l'accessibilitat. Així, RuTIC es posciona com una eina educativa i cultural innovadora i, alhora, també contribueix activament a un model de turisme literari sostenible i inclusiu, amb l'educació literària com un dels fonaments principals del projecte.

Aquesta dimensió econòmica i sostenible es complementa amb els plantejaments de Maingain i Dufour (2002), que insisteixen en la idea que la interdisciplinarietat exigeix una veritable integració entre els camps del saber, superant la mera juxtaposició de coneixements. Considerem que RuTIC reflecteix aquest plantejament en el seu model de treball, combinant història, literatura, geografia i tecnologia per oferir experiències educatives que capaciten els usuaris per pensar críticament i innovar en la resolució de problemes globals. Aquesta visió interdisciplinària no sols fomenta la col·laboració entre diferents disciplines, sinó que també prepara els participants per a un món interconnectat, on la complexitat i la interdependència són centrals.

2.2. Educació i interdisciplinarietat

En l'àmbit educatiu, Zabala i Arnau (2019) identifiquen una sèrie de principis que fonamenten la interdisciplinarietat. Aquests inclouen la integració del coneixement per abordar problemes de manera holística, la promoció d'un aprenentatge significatiu que connecte disciplines i el desenvolupament de competències transversals com el pensament crític, la creativitat i la resolució de problemes. També destaquen la flexibilitat curricular com a eina per adaptar-se a les necessitats diverses dels estudiants i fomentar la col·laboració docent. També, Warketien et al. (2022, p. 5), en una revisió de la relació entre educació i interdisciplinarietat, determinen que tot i que no existeix una definició única d'educació interdisciplinària, hi ha diverses definicions amb característiques comunes, com que ha d'haver-hi més d'una disciplina com a base sobre les quals es materialitzen els coneixements i l'aprenentatge i que aquest vincle s'ha de fonamentar sobre una integració explícita de les disciplines per a respondre una pregunta o resoldre un problema complex.

Aquests principis són plenament aplicables a RuTIC, que dissenya rutes literàries que connecten sabers acadèmics amb el paisatge mediterrani, per al foment d'una comprensió més profunda i transversal. Mitjançant aquest enfocament, l'aplicació no només contextualitza els textos literaris en el seu espai geogràfic i històric, sinó que també permet als usuaris establir connexions emocionals i culturals amb els espais visitats.

D'altra banda, el projecte es nodreix dels plantejaments de Lindvig i Vienni Baptista (2023) sobre la integració de les disciplines STEM (Ciència, Tecnologia, Enginyeria i Matemàtiques)

amb les Arts i les Humanitats, donant lloc al model STEAM. Aquesta combinació permet abordar problemes complexos des d'una visió integral que uneix el rigor tècnic i analític amb la creativitat, l'empatia i una millor comprensió dels aspectes culturals i socials. En el context de RuTIC, la ciència i la tecnologia es materialitzen en l'ús de la realitat augmentada i la geolocalització per construir rutes literàries interactives. Alhora, les arts i la literatura aporten la dimensió narrativa i estètica que transforma els espais físics en llocs carregats de significat cultural i emocional. Aquesta sinergia transforma les pràctiques educatives tradicionals, introduint metodologies actives com l'aprenentatge basat en projectes (PBL), propis d'una perspectiva interdisciplinària, que RuTIC utilitza per oferir experiències immersives i interactives.

3. MÈTODE

Des d'una metodologia descriptiva i qualitativa hem proposat dos grups d'alumnes per a determinar la validesa de la nostra hipòtesi. Dos grups d'estudiants de diferents instituts d'educació secundària de la ciutat de Xàtiva (València), dividits en altres subgrups, han participat en la prova de l'aplicació. S'han recollit dades de caràcter sociolingüístic, per si pogueren condicionar els resultats de les diferents fonts d'informació que s'anaven a recollir. Un conjunt de grups ha dut a terme la ruta amb un enfocament tradicional, seguint un dossier de textos imprés amb un guia que contextualitza i explica els textos. Un altre conjunt de grups d'estudiants ha realitzat el mateix itinerari però amb l'aplicació tecnològica descarregada en el seus dispositius mòbils, amb l'objectiu de comprovar la nostra hipòtesi, en comparació amb el grup que seguia una metodologia tradicional. Independentment, cada grup va respondre un qüestionari previ sobre l'experiència de què disposaven pel que fa als recursos de realitat augmentada i sobre els coneixements de l'autor i el llibre concret de la ruta, que era *Xàtiva* de Vicent Andrés Estellés. Aquest qüestionari es complementava amb una escala de percepció de dificultat vinculada a la comprensió del significat de la literatura en general i el gènere poètic en particular. Dut a terme l'itinerari, ambdós conjunts de grups responien un qüestionari posterior de valoració de l'activitat amb diferents dimensions, tant si s'havia fet amb guiatge o amb l'aplicació: de l'atenció i la comprensió de la ruta; del gaudi durant la ruta i la motivació a seguir llegint l'autor i el gènere en un futur; de la percepció de dificultat vinculada a la comprensió del significat de la literatura en general i del gènere poètic en particular; i, també, sobre l'ús i l'eficàcia de les noves tecnologies a nivell escolar, en l'assignatura de llengua i literatura de manera més específica. A més, unes darreres preguntes remetien al nivell de competència literària dels alumnes després d'haver fet la ruta, que s'articulaven sobre els ítems següents: dades històriques i artístiques d'un espai concret però significatiu de la ruta, dades del context històric de creació i publicació del llibre marc de l'itinerari, de comprensió dels poems i d'associació amb algun espai del recorregut i dels diferents recursos literaris i el significat d'alguns dels poems més significatius de la ruta literària, així com de la valoració personal. Aquests ítems parteixen del que Minguez i Benlliure (2019) consideren els principals àmbits per a mesurar i quantificar el nivell de competència literària de l'alumnat: dels conceptes literaris, dels procediments literaris i de les actituds literàries. D'aquesta manera, per mitjà dels qüestionaris, podíem detectar pensaments, opinions i sentiments vers la proposta que se'ls presentava. La predisposició i els coneixements previs poden determinar la recepció de la ruta literària que se'ls oferia. Una vegada executades les diferents modalitats de la ruta també es feren entrevistes a alumnes

de manera aleatòria per obtindre valoracions de caràcter més personal i de major control per part nostra. Tant en els qüestionaris posteriors a la ruta com en les entrevistes amb alumnes i professorat ara esmentades es detectà una valoració positiva general pel que fa a l'atenció sobre el recurs tecnològic i els continguts literaris adients.

Complementàriament a la nostra recerca, cal destacar les investigacions desenvolupades per Medina (2024) i Quilis (2024), que, tot i tenir objectius lleugerament diferents, s'han portat a terme en un context compartit i ofereixen resultats que suplementen el nostre estudi. Ambdós se centren en les possibilitats de l'aplicació RuTIC en l'àmbit educatiu i empren una metodologia comparativa i d'anàlisi de la posada en pràctica del projecte.

4. RESULTATS

Partíem de la hipòtesi que la integració de les noves tecnologies en la difusió i implementació de les rutes literàries era un instrument eficaç per utilitzar aquests recursos en contextos educatius. De manera més concreta, en el cas que exposem, ens hem centrat en l'àmbit educatiu i hem detectat que aquesta integració millorava els resultats en relació a la comprensió dels textos, l'actitud vers la literatura i les percepcions exposades cap al fet literari, tant en el grup que realitzava l'itinerari amb un guia personal com amb el que el duia terme amb l'aplicació mòbil habilitada. També, en els dos casos es valorava positivament l'ús del dispositiu didàctic de la ruta literària en si mateix, al marge del suport amb què es duguera a terme. En el cas de l'itinerari conduït per un guia, l'alumnat destacava que amb aquest format s'afavoreix la interacció personal amb els usuaris i amb el guia, mentre que la ruta amb app permet una autonomia i flexibilitat majors i una experiència multimodal amb repercussions en la comprensió i els aprenentatges. Es valida així l'itinerari literari com a dispositiu didàctic que parteix des d'un enfocament interdisciplinari, que no sols enriqueix la comprensió del patrimoni literari i paisatgístic, sinó que també supera les limitacions tradicionals de les disciplines aïllades, construint experiències integradores que serien impossibles d'assolir des d'un únic camp de coneixement, com s'ha dit. En aquest sentit, les referències dels alumnes a la nova mirada sobre l'espai de la seu ciutat han estat abundants en l'anàlisi dels comentaris duts a terme en els tests posteriors a la realització de la ruta. La transformació d'aquesta percepció de l'espai rau en l'aprenentatge d'episodis històrics del passat relacionats amb els textos, de la descoberta d'un patrimoni arquitectònic i paisatgístic propis i d'una tradició literària clàssica i contemporània que ajuda a configurar l'espai cultural. També, s'ha observat una major comprensió de les dades històriques contextuales i d'aquelles relacionades amb el significat dels poemes, així com una valoració positiva cap a la literatura una vegada duta a terme la ruta. Aquests elements es detecten en un nombre més significatiu en els participants del grup amb l'aplicació mòbil; considerem que aquests resultats han millorat pel fet que el dispositiu ha captat més l'atenció de l'alumnat, per tal com la interacció amb l'espai per mitjà dels recursos de realitat augmentada ha facilitat la comprensió del significat dels textos. Val a dir que aquests recursos sintetitzaven els elements principals dels textos literaris de cada parada de la ruta i, per tant, ajudaven així a la comprensió del sentit i el significat dels poemes en aquest cas. Es tracta d'una de les potencialitats que se'n deriven, per la manera en què les noves tecnologies permeten la superposició de llenguatges i permeten els usuaris amplificar les significacions possibles dels textos literaris; alhora, els àudios i la locució professional dels poemes que inclou l'aplicació, possibiliten l'accessibilitat dels textos. D'altra banda, alguns participants manifesta-

ven en les entrevistes dutes a terme que aquests recursos, en part, limitaven la interpretació més personal i lliure dels textos, per tal com proposaven una lectura i interpretació ja determinades i úniques. També, pel que fa a les diferències entre les respostes dels tests previs i els posteriors, els participants en la ruta amb l'aplicació mòbil han variat les seues respostes en els tests posteriors a la ruta sobre la percepció de dificultat vinculada a la comprensió del significat de la literatura en general i el gènere poètic en particular; les respostes han variat de manera positiva, per la qual cosa es fa palesa la millora de les actituds cap a la literatura en funció del suport amb què s'hi presenta. Per altra part, en els comentaris finals i oberts del test posterior a la ruta s'han mostrat les dificultats per al maneig de l'aplicació i alguns problemes d'usabilitat per qüestions tècniques, com la manca de cobertura mòbil, de la qual depén l'aplicació. Arran d'aquesta experiència, es van dur a terme canvis en la interfície i els recursos de l'aplicació per a una millor llegibilitat dels textos i per a satisfer les necessitats detectades i expressades per part dels usuaris.

Com s'ha esmentat, dues investigacions suplementàries es relacionen amb aquest projecte. En el treball de Medina (2024) els resultats mostren que les rutes literàries són un dispositiu didàctic efectiu, especialment quan es vinculen a l'entorn cultural i emocional de l'estudiantat. La ruta tradicional va mantenir una motivació constant gràcies a l'estabilitat de l'activitat. La ruta amb RuTIC va generar un gran impacte inicial gràcies a l'efecte de novetat i a les funcionalitats tecnològiques, que es va veure afectat per problemes tècnics ara resolts, com les limitacions de compatibilitat amb dispositius iOS. D'altra banda, en la investigació de Quilis (2024), els participants van valorar molt positivament el recitat multimodal dels poemes i les metàfores visuals en RA, que van enriquir l'experiència d'aprenentatge i van facilitar una comprensió més profunda del text literari. En ambdós treballs es ressalta la necessitat d'integrar l'app en una programació seqüencial que connecte literatura, patrimoni i territori per maximitzar el seu potencial.

Així doncs, podem afirmar que RuTIC representa una eina transformadora que harmonitza la riquesa del passat literari amb les possibilitats del present tecnològic, més encara si l'aplicació s'insereix en un context educatiu planificat més ampli, sense deixar de banda l'autonomia i la flexibilitat que implica per a qualsevol usuari fora de l'àmbit educatiu. D'aquesta manera, el projecte no sols contribueix a la preservació i divulgació del patrimoni cultural, sinó que també obri nous camins per a la seua gestió i acosta els usuaris a una comprensió més profunda i integradora del món que els envolta.

5. CONCLUSIONS

El projecte RuTIC exemplifica com la combinació de tecnologia, interdisciplinarietat i sostenibilitat pot transformar els àmbits de l'educació, el turisme i el patrimoni cultural. A més de promoure un aprenentatge actiu i experiencial que enforteix les competències transversals, RuTIC crea vincles emocionals profunds entre els usuaris i el territori, incrementant la connexió amb la narrativa literària i cultural. Les experiències amb estudiants de Batxillerat han demostrat la seua eficàcia per despertar la motivació inicial i facilitar la comprensió dels textos literaris, tot i que es reconeixen reptes tecnològics que cal abordar per garantir una implementació fluida i inclusiva.

Aquesta iniciativa redefineix la relació entre narrativa i espai i ofereix també una nova manera d'explorar, entendre i interactuar amb el patrimoni literari i paisatgístic, harmonitzant el passat cultural amb les possibilitats tecnològiques del present. En l'àmbit educatiu, com s'ha vist en l'exemple exposat, RuTIC potencia l'aprenentatge emocional i actiu a través de metodologies

immersives que milloren l'empatia envers els textos literaris i fomenten una connexió més profunda amb els continguts i els espais propis. L'aprenentatge experiencial que promou el projecte ofereix autonomia i flexibilitat als usuaris, tal com han evidenciat els resultats preliminars amb estudiants de batxillerat. A més, l'enfocament multimodal que integra literatura, història i tecnologia contribueix al desenvolupament de competències transversals, com el pensament crític, la creativitat i l'adquisició d'habilitats digitals rellevants en altres àmbits professionals i educatius.

Pel que fa al turisme, RuTIC posicionea el turisme literari com una branca emergent del turisme cultural, oferint rutes que combinen l'exploració del territori amb la narrativa literària. Aquestes experiències no sols enriqueixen el visitant, sinó que també contribueixen al desenvolupament socioeconòmic de les comunitats locals, seguint les recomanacions de la UNESCO per assegurar beneficis equitatius i preservar tant el patrimoni tangible com l'intangible. En aquest context, RuTIC adopta una perspectiva de turisme sostenible, que inclou l'ús de tecnologies netes, la promoció de mitjans de transport ecològics i la gestió responsable del trànsit de visitants en zones sensibles.

Des del punt de vista tecnològic, RuTIC redefineix els límits de la narrativa tradicional amb l'ús de realitat augmentada (AR) i SLAM (Simultaneous Localization and Mapping), creant esenarios interactius on els paisatges físics es transformen en llocs carregats de significat narratiu i estètic. Aquesta innovació tecnològica amplia les possibilitats del patrimoni literari i facilita alhora una experiència personalitzada i immersiva, integrant elements visuals, sonors i textuais que connecten l'usuari amb la història i l'espai.

L'enfocament interdisciplinari que caracteritza RuTIC és fonamental per al seu èxit. La integració de literatura, educació, tecnologia, turisme, història i geografia permet una comprensió més completa dels paisatges literaris, combinant valors culturals, històrics i educatius. Aquest model fomenta solucions innovadores, com itineraris multimodals, i ajuda a afrontar reptes globals com la preservació del patrimoni cultural en formats contemporanis. La interdisciplinarietat facilita, a més, el desenvolupament d'una visió crítica sobre el patrimoni i les narratives que el defineixen, enfortint la connexió entre identitat cultural i innovació.

De cara al futur, RuTIC té l'oportunitat d'ampliar el seu abast en tres àmbits principals. Primer, millorant la seua accessibilitat, amb la incorporació d'opcions inclusives com guies audiodescriptives. Segon, aprofundint en les pràctiques sostenibles, amb iniciatives que redueixen l'impacte ambiental del turisme, com la promoció de mitjans de transport ecològics i la preservació activa dels espais naturals. Finalment, el projecte pot assolir una dimensió global, oferint un model transferible a altres espais geogràfics i tradicions literàries, ampliant així el seu impacte més enllà del paisatge mediterrani.

En conjunt, RuTIC transcendeix la seua funció inicial com a eina educativa i cultural per esdevenir un referent en la gestió i divulgació del patrimoni literari i paisatgístic. Amb un desenvolupament futur que aborde les seues limitacions tecnològiques i expandisca el seu abast geogràfic i educatiu, aquest projecte pot esdevenir un referent global en la promoció de la cultura i l'educació literària en un món hiperconnectat i en constant canvi. Amb una combinació única d'innovació tecnològica, col·laboració interdisciplinària i compromís amb la sostenibilitat, el projecte s'erigeix com un model transformador que contribueix tant al desenvolupament local com a la preservació cultural global, fent del patrimoni una eina viva, accessible i dinàmica per a les generacions futures.

SUPORTS

Aquest treball forma part del projecte d'I+D+i amb referència TED2021-129792B-I00, finançat per l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) del Ministeri de Ciència i Innovació del Govern d'Espanya i per la Unió Europea «NextGenerationEU» / PRTR.

REFERÈNCIES

- Andrés Estellés, V. (1980). *Xàtiva*. Amics de la Costera.
- Bataller, A. (2023). Experiencias didácticas en rutas literarias: patrimonio, turismo literario y nuevas tecnologías. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 231-249. <https://doi.org/10.18172/con.5658>
- Bataller, A. i Linares, J. J. (2024). Rutes literàries en educació i turisme amb l'app “RuTIC”. *UTE Teaching & Technology*, 3, e3897. <https://doi.org/10.17345/ute.2024.3897>
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Barrajón, I., García, A., Martínez, R. i De la Fuente, J. (2023). ContAR: la realidad aumentada como soporte de representación visual en el arte de contar historias. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 26, 77-96. <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.7329>
- De Keersmaecker, M.-L., Detry, A. i Dufays, J.-L. (2014). *Interdisciplinarité en sciences humaines*. De Boeck.
- Erkoçi, I. (2022). Literary Tourism Apps. Dins S. Quinteiro i M. J. Marques (Ed.), *Working definitions in literature and tourism. A research guide* (p. 87-88). <https://doi.org/10.34623/h3xd-jt31>
- Fanini, B., Pagano, A., Pietroni, E., Ferdani, D., Demetrescu, E. i Palombini, A. (2023). Augmented Reality for Cultural Heritage. Dins A. Y. C. Nee, S. K. Ong (Eds.). *Springer Handbook of Augmented Reality*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67822-7_16
- Farman, J. (2014). *The Mobile Story: Narrative Practices with Locative Technologies*. Routledge.
- Kaminski, J., Benson, A. M. i Arnold, D. (2013). *Contemporary Issues in Cultural Heritage Tourism*. Routledge.
- Lindvig, K. i Vienni Baptista, B. (Ed.). (2023). *Disciplinary and interdisciplinary education in STEM: Changes and innovations*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-52924-5>
- Maingain, A. i Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck.
- Marques, L. i Borba, C. (2017). Co-Creating the City: Digital Technology and Creative Tourism. *Tourism Management Perspectives*, 24, 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2017.07.007>
- Medina, P. (2024). *Territori i noves tecnologies en la mediació de la poesia a Secundària: Un estudi de cas a partir de Xàtiva de Vicent Andrés Estellés*. [Treball de fi de Màster no publicat, Universitat de València].
- Mínguez-López, X. i Benlliure, V. A. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 35-49. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.252>
- Oviedo, J. (2016). Seqüència Didàctica «Xàtiva en la literatura, la Xàtiva d'Estellés». Dins A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, J. Rovira (Eds.) *Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous*

- enfocaments didàctics.* (pp. 335-348). Publicacions de la Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/64773>
- Quilis, À. (2024). *L'aportació didàctica de la realitat augmentada i la multimodalitat en itineraris literaris: Un estudi de cas a partir de l'app RuTIC amb alumnat de batxillerat.* [Treball de fi de Màster no publicat, Universitat de València].
- Ryan, C. (2019). *Contemporary Issues in Cultural Heritage Tourism.* Routledge.
- UNESCO (2021). *Guidelines on Sustainable Cultural Tourism.* UNESCO.
- Warkentien, S., Goeking, J., Dilig, R., Knapp, L. i Stanley, R. (2022). *Interdisciplinary Education Literature Review and Landscape Analysis.* Lucas Education Research RTI International.
- Westphal, B. (2007). *La Géocritique: Réel, fiction, espace.* Éditions de Minuit.
- Yang, B. (2023). Virtual Reality and Augmented Reality for Immersive Learning: A Framework of Education Environment Design. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 18(20),* 23-36. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i20.44209>
- Zabala, A. i Arnau, L. (2019). *8 Ideas Clave. Los proyectos interdisciplinarios.* Editorial Graó.

Capítol 4

«Castalla, el castell del cel»: la ruta literària RuTIC d'Enric Valor

Joan Borja i Sanz

Universitat d'Alacant (Espanya)

Resum: En aquesta aportació es descriu la ruta literària d'Enric Valor «Castalla, el castell del cel», planificada i generada al si del projecte «Literatura i paisatge mediterrani: aplicació de noves tecnologies per al disseny de rutes literàries (RuTIC)», i s'ofereix una anàlisi crítica sobre les possibilitats d'aprofitament turístic o educatiu que aquesta ruta RuTIC pot oferir entre diferents públics. Així mateix, s'aporten de manera raonada textos explicatius sobre els llocs literaris que estructuren la ruta en qüestió i el corresponent diàleg amb els textos literaris de l'obra narrativa d'Enric Valor estratègicament seleccionats –procedents de les novel·les *Sense la terra promesa* (1980), *Temps de batuda* (1983) i *Enllà de l'horitzó* (1991), i també de les *Rondalles valencianes* (1950-1976) i les *Narracions de la Foia de Castalla* (1953)– per a les cinc parades de què consta l'itinerari literari pel centre històric de Castalla: la plaça Major, la Casa d'Enric Valor, la plaça de l'Església, l'ermita de la Sang i la Creu del Calvari.

Paraules clau: Enric Valor, ruta literària, RuTIC, Castalla, Cassana

Abstract: This contribution describes Enric Valor's literary route «Castalla, el castell del sol» («Castalla, the castle in the sky»), planned and generated in the project «Literature and Mediterranean landscape: application of new technologies for the design of literary routes (RuTIC)». It offers a critical analysis of the possibilities of tourist or educational use that this RuTIC route can offer to different audiences. Explanatory texts are provided in a reasoned manner about the literary places that structure the route in question and the corresponding dialogue with the literary texts of Enric Valor's narrative work, strategically selected –from the novels *Sense la terra promesa* (1980), *Temps de batuda* (1983) and *Enllà de l'horitzó* (1991), and also from *Rondalles valencianes* (1950-1976) and *Narracions de la Foia de Castalla* (1953)– for the five stops that make up the literary itinerary through the historic center of Castalla: «Plaça Major», «Casa d'Enric Valor», «Plaça de l'Església», «Ermita de la Sang» and «Creu del Calvari».

Keywords: Enric Valor, literary route, RuTIC, Castalla, Cassana

1. INTRODUCCIÓ

La ruta literària d'Enric Valor «Castalla, el castell del cel» és una de les deu rutes literàries desenvolupades en el marc del projecte «Literatura i paisatge mediterrani: aplicació de noves tecnologies per al disseny de rutes literàries (RuTIC)» (TED2021-129792B-I00), del Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (vegeu <https://www.uv.es/rutic>). En aquest projecte, liderat pel professor de la Universitat de València Alexandre Bataller Català i finançat amb fons Next Generation de la Unió Europea, s'han desenvolupat rutes literàries complementades amb recursos informàtics i tecnologies de la informació i de la comunicació als municipis d'Altea, Borriana, Castalla, Palma, Roda de Ter, Sant Joan de les Abadesses, Tarragona, València, Valldemossa i Xàtiva. L'objectiu comú a aquestes deu rutes literàries desenvolupades al si del projecte RuTIC és propiciar experiències vivencials plaents i formatives a través de la visita a llocs literaris sobre la base d'uns textos que, no exempts de valor estètic, habiliten un accés sostenible al paisatge, la naturalesa, la història o el patrimoni arquitectònic per mitjà d'una tecnologia digital de geolocalització i realitat augmentada específicament desenvolupada per a tal propòsit. Se segueixen, amb aquest objectiu, els principis metodològics sobre rutes literàries recollits en treballs monogràfics com els de Navas i Tous (2018), Quer (2022) i Bataller, Hernández i Torrents (2024).

En el cas de Castalla, l'App de RuTIC permet recórrer l'itinerari literari proposat amb una audioguia que conjuga àudios de textos descriptius i explicatius sobre els llocs literaris que estructuren la ruta amb textos literaris de l'obra narrativa d'Enric Valor estratègicament seleccionats per a les referides cinc parades de què consta l'itinerari. L'audioguia ha estat locutada per les germanes Assumpta Mira i Esteve i Rosa Mira i Esteve (responsables de Rutes Literàries Racons Valorians) en els estudis d'Onda 15 Castalla, i els textos literaris d'Enric Valor han estat generats per una aplicació informàtica d'intel·ligència artificial que ha permès de recrear la veu del mateix escriptor a partir d'arxius d'àudio prèviament registrats amb fonètica valenciana meridional per part del mateix autor de la present contribució. D'altra banda, per a cadascuna de les cinc parades de què consta la ruta s'ha generat una creativitat en forma de realitat augmentada que es dispara en les pantalles dels dispositius mòbils de manera superposada al paisatge real de cada lloc literari, tot fent servir tecnologies de geolocalització i un disseny específic que recrea un objecte tan icònic en l'univers literari d'Enric Valor com és el binocle galileà que el mateix escriptor solia fer servir en les excursions per les serres de Castalla. Amb aquestes creativitats de realitat augmentada que apela a l'esmentat motiu dels prismàtics valorians, la persona usuària de la ruta pot gaudir d'una capa semiòtica afegida a l'experiència essencial que proporcionaria una ruta literària convencional. Del disseny d'aquestes creativitats s'ha encarregat la tècnic del projecte RuTIC, Rocío de los Llanos Herrera Flores; i els responsables del desenvolupament tècnic de l'aplicació han estat l'investigador Jordi Linares Pellicer i el tècnic informàtic del projecte Juan Jesús Izquierdo Doménech.

2. LA RUTA D'ENRIC VALOR «CASTALLA, EL CASTELL DEL CEL»

Enric Valor és l'autor nombrosos treballs de lingüística i gramàtica que en el segle XX van resultar decisius per al procés de regulació i normativització lingüística de les varietats valencianes de la llengua catalana. Hi destaquen títols com *Millorem el llenguatge* (1971), *Curs mitjà de gramàtica catalana, referida especialment al País Valencià* (1977), *La flexió verbal* (1983), *Temes de correcció lingüística* (1983), *Vocabulari fonamental* (1988) o *Vocabulari escolar de la llengua* (1989). Enric Valor és, així mateix, un notabilíssim narrador que va literaturitzar un temps histò-

ric crucial per a les comarques de l'Alcoià, el Comtat, l'Alacantí, la Marina i el Vinalopó; i que va esdevenir una peça clau per a la restauració de la tradició novel·lística valenciana. Cal esmentar, en aquest sentit, títols tan memorables com *L'experiment de Strolowickz* (1931), *Narracions de la Foia de Castalla* (1953), *L'ambició d'Aleix* (1960), *Sense la terra promesa* (1980), *Narracions intranscendentals* (1982), *La idea de l'emigrant* (1982), *Temps de batuda* (1983), *Narracions perennes* (1988), *Enllà de l'horitzó* (1991) o *Un fonamentalista del Vinalopó, i altres contarelles* (1996). De més a més, el mateix Enric Valor ha passat a formar part del cànnon de les lletres valencianes contemporànies com a autor de les trenta-sis *Rondalles valencianes* (1950-1976): un projecte literari únic, monumental, sense equivalents possibles en cap altra literatura europea. Tot comptat i debatut, així doncs, en aquest triple vessant –com a gramàtic, com a novel·lista i com a rondallaire–, la figura i l'obra d'Enric Valor simbolitzen l'oportunitat d'una triple reconciliació al si de la societat valenciana contemporània: la reconciliació amb les pròpies paraules, la reconciliació amb la pròpia tradició literària, i la reconciliació amb les formes pròpies de la fantasia, la màgia i la meravella.

En la ruta d'Enric Valor a Castalla «Castalla, el castell del cel» s'involucren, a més de la biografia de l'escriptor –a partir de Serrano (1995), Valor Gadea (2011) i Borja (2021)–, els dos darrers d'aquests tres eixos de producció de l'obra d'Enric Valor: el de novel·lista i el de rondallaire. Els passatges literaris seleccionats provenen de *Rondalles valencianes* (1950-1976), *Narracions de la Foia de Castalla* (1953), *Sense la terra promesa* (1980), *Temps de batuda* (1983) i *Enllà de l'horitzó* (1991), i dialoguen amb el patrimoni històric, arquitectònic, natural i cultural del municipi de Castalla en cadascun dels cinc llocs literaris definits: la plaça Major, la Casa d'Enric Valor, la plaça de l'Església, l'ermita de la Sang i la Creu del Calvari.

2.1. Plaça Major

La plaça Major de Castalla permet admirar les nobles formes renaixentistes de l'edifici de l'Ajuntament, construït en el segle XVII, amb les seues tres arcades característiques a la planta baixa i les deu delicades finestretes d'arc de mig punt a la planta superior. També resulta possible observar, des de la plaça Major de Castalla estant, just al costat de l'Ajuntament, la Casa Roja, que és la Casa Palau de la família Soler, del segle XIX. Una mica més enllà, l'ombrienc racó de la font. Es tracta d'un escenari que es correspon, molt evidentment, amb el de la plaça Major de Cassana en la ficció valoriana. Hi hi podem assaborir, per tant, passatges literaris com aquest, de *Sense la terra promesa*:

La neboda de Joaquima vivia en aquella replaceta ombríenca que hi havia vora la plaça Major, amb la vella font i àlbers antics i frondosos component-hi un racó humit, fangós i bastant suspecte. (Valor, 1980, p. 423)

El carrer que discorre paral·lel a la plaça Major per la part de dalt de l'Ajuntament és el carrer del Mig. Curiosament, tant en la novel·la *Sense la terra promesa* com en *Enllà de l'horitzó* hi ha passatges en què Valor fa arribar els seus personatges a la neuràlgica plaça Major des del carrer del Mig. Després de travessar la plaça enfilen el carrer Major en direcció a tramuntana i trenquen poc després pel caminet de les Hortes, que podem identificar amb l'actual carrer Camí de Cabanyes:

Tots quatre cercaren el camp travessant la placeta propera a la del casino, part del carrer del Mig i la plaça Major, on hi havia el noble edifici de l'Ajuntament en un sol pany entre tres

carrers i la plaça. En aquesta es trobaren com sempre amb l'alegria dels crits de la xicalla enjogassada, que hi jugaven a peu-guerra, es perseguien, es pegaven; les oronetes semblaven competir amb ells amb els seus xiscles per dins els arbres del racó de la font. Els passejants entraren pel carrer Major, en direcció a tramuntana, solitari, i trencaren al poc a la dreta per un carreró que, entre les tàpies dels jardins, menava dreturer a les hortes i a la carretera voltada de nogueres. (Valor, 1980, p. 41)

Palmira i jo anàrem per la immediata placeta del Pollastre, per l'estret i ombrienc carrer del Mig, trencàrem pel costat del magnífic edifici de l'Ajuntament –segons diuen, del segle XVII–, creuàrem la plaça Major, el carrer d'aquest mateix nom i vam girar pel Caminet de les Hortes, és a dir, tot deixant a l'esquerra la casa on vivíem.

–Quin bell carrer Major! –va comentar ella. (Valor, 1991, p. 32)

La ruta literària d'Enric Valor i Castalla invita a recórrer aquest «bell carrer Major», talment els personatges de Valor, «en direcció a tramuntana». És a dir: des de la plaça Major fins a la plaça de l'Església. I proposa, igualment, que durant el passeig pel carrer Major se'n puga admirar, en el número 8-10 (a mà dreta), la senyorial Casa de la Família Rico, que es correspon amb el palau de Rafael Olcina de la ficció. L'autor fa explícita aquesta correspondència en Serrano (1995, p. 24): «El palau del carrer Major que em va inspirar el palau dels Olcina en la meua novel·la *Sense la terra promesa*, fa uns anys va ser adquirit, per l'Ajuntament, a la família Rico i Soler.» Just en aquest punt se'n pot assaborir el passatge literari següent:

Rafel Olcina vivia en una casa-palau del carrer Major: un edifici magníficament conservat i restaurat que datava probablement del XVI, de quan la vila de Cassana anà deixant-se caure per la falda del turó fins arribar a la terra plana. [Vegeu la citació completa del text literari valoria en l'apartat 1 del document compartit en el lloc web <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1980, p. 233-234)

2.2. Casa d'Enric Valor

El segon dels llocs literaris que integren la ruta «Castalla, el castell del cel» és la Casa d'Enric Valor, al número 24 del carrer Major. És el lloc on l'escriptor va vindre al món el 22 d'agost de 1911. «A la una i mitja se'm va acudir a mi eixir i presentar-me ací, en la nostra terra», expli-cava el senyor Valor a Rosa Serrano en les seues *Converses amb un senyor escriptor* (Serrano, 1995, p. 19). I l'usuari de la ruta pot comprendre que és en aquest lloc on el xiquet que al seu dia va ser Enric Valor va aprendre a estimar-se els carrers, la gent, el poble, la natura, les meravelles, les paraules, la vida. Els comentaris fets per Valor a la seua editora i biògrafa Rosa Serrano hi resulten eloquents: «Des del balcó del cadamunt es veien les “quatre serres” que encerclen la Foia de Castalla: una vista en certa manera grandiosa i atractiva i sobretot diferent a qualsevol altra panoràmica del món: per a mi, el meu món d'infant, i embrió, junt amb molts altres elements com la gent, els costums i la llengua, de la meua pàtria» (p. 23); «En aquella època de la meua infantesa i adolescència Castalla estava encara en tot el seu esplendor» (p. 24); «Era una meravella. Una meravella!» (p. 28); «teníem moltíssima llibertat i vam gaudir de tot [...] a ple rendiment (p. 29); «Sí. Vaig ser feliç.» (p. 37); «La casa, l'hort, tot allò era tan preciós!» (p. 53).

Però la felicitat de l'edat tendra de l'escriptor a Castalla va durar fins que, als quinze anys, com a conseqüència de la crisi econòmica de la fil·loxera i del bloqueig comercial de la Primera Guerra Mundial, la família Valor es va arruïnar, va haver d'abandonar Castalla i es va traslladar a la veïna ciutat d'Elda. En *Temps de batuda* es recreen, amb evidents traces autoficcionals –en què els Genovard són un clar transsumpte literari dels Valor– la dura experiència de l'arruïnament, la despossessió i l'abandonament de la casa. Per la porta de la casa del número 24 del carrer Major de Castalla van anar eixir al seu dia, per a ser subhastats, els mobles de la família Valor. I quan els Valor per fi van travessar aquesta porta en direcció a la nova vida (no tan benestant) que els esperava a Elda, és un fet que el jove Enric Valor també va deixar enrere, per sempre mai més, el paradís de la seua infantesa a Castalla.

Al tornar d'Elda el pare, marit i muller feren comptes: calien més diners, i vengueren la casa del poble, l'única propietat que els quedava.

—Els mobles, s'hauran de vendre quasi tots, que allà no ens caben —els vaig sentir dir. [...]

Tot previst i arreglat, el dia 11 d'octubre de 1924 es va vendre tot allò que no necessitavem per a la nova casa de l'emigració. Es desfeia l'últim refugi de la tradició familiar. I allò no va ser una venda, sinó una subhasta, un encant. I sens dubte un acte humiliant i sorollós, al qual van acudir només dones: unes, curioses; d'altres, malèvoles, commisives o purament interessades amb les gangues. Es tractava, és clar, de veïnes de la vila —la major part, de classe llauradora benestant, i, unes quantes, jornaleres que tenien ocasió de despender amb profit curts cabals durament guanyats en les veremes de França—. Els mobles nous sense estrenar eren un luxe que sols els propietaris podien permetre's i no excessivament.

A traves d'aquella gran porta de roure que donava al carrer Major, entre l'avergonyiment silenciós dels pares i l'astorament d'Ermínia i meu, van sortir taules, tauletes, el tinell, armaris, cortines, cadires, butaques, perxes, espills, cornucòpies, algun llit, alguns quadros de poca qualitat i fins alguna valuosa consola venuda per unes miserables pessetes; en realitat tot un ordre de vida i un cùmul de records íntims que es perdien per sempre més.

Em vaig meravellar del dolor que tot allò em produïa, com si fibres desconegudes d'allò més recòndit de l'ésser s'esquinçassen per estar invisiblement lligades a aquells objectes entre els quals havia nascut i m'havia criat. Jo vagava en aquell desvari de dites impertinentes de moltes compradores davant els pares, callats i dignes fins al darrer moment. Va arribar per fi la d'aquella subtil tortura.

L'endemà, ja amb més calma en aquella casa desemparada de tres plantes, soterrani, cadamunt amb mirador i un hort annex a sol ixent, vingué ben enjorn el carruatge de la mobladora. (Valor, 1983, p. 29-30)

2.3. Plaça de l'Església

«Nosaltres, tots els dies, eixint d'escola, anàvem a jugar a peu guerra i a pilota a la placeta de l'Església [...] La meua infantesa l'aplique a certs personatges de les meues novel·les perquè jo, clar!, ho he viscut», explicava Enric Valor a Rosa Serrano en les seues *Converses* (1995, p. 28-29). I, efectivament, aquest era un lloc que l'autor s'havia d'estimar d'una manera especial:

perquè ací podia embadalir-se en l'admiració del paisatge dels camps i les serres de la Foia de Castalla, així com també practicar els jocs infantils que van acabant inspirant una escena com la protagonitzada per Albert en *Sense la terra promesa*:

Sobretot s'ensenyorien, durant llargues hores, de la ventosa plaça de l'Església, que tenia una bella balconada guarnida de barana de pedra no més alta que un ampit, amb bones vistes sobre la vall. [Vegeu la citació completa del text valorà en l'apartat 2 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1980, p. 95)

Acabada de construir l'any 1572, l'església de l'Assumpció de Castalla destaca particularment pel seu campanar «enlairat i massís, tot de pedra roseigada i daurada per la intempèrie secular» segons la descripció de Valor (1980, p. 4). És una referència esvelta, noble, sòbria, amable: imprescindible com a element invocador de certeses tant en el patrimoni material com en l'imaginari afectiu que comparteix tota la gent de Castalla. Des de dalt, les campanes han anunciat i han solemnitat des de fa segles els rituals de la vida i de la mort. Com en el passatge següent de *Sense la terra promesa* en què la bellesa de la límpida llum del cel de Castalla s'imposa a tot; aconsegueix véncer la mateixa mort –i se'n riu...

volaven els coloms enlluernadorament per un cel impiadós, paganíssim, que es reia de la mort, que es menjava les batallades fúnebres i les transformava en unes vibracions esmorteïdes i tremoloses, en una dolça rialla de vida. [Vegeu la citació completa del text valorà en l'apartat 3 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1980, p. 4)

També quan hi havia amenaça de tempesta sonaven les campanes de l'església de Castalla. Tocaven «a núvol». I semblava com si –inquietament i enervada– conversaren les campanes de l'església i la de l'ermita de la Sang. Valor ho explica literàriament en un text titulat «La Foia de Castalla», publicat l'any 1954 en la revista mexicana *Pont Blau*.

El modest riuet de Castalla passarà de rierol a riu en un bell en sec; toquen les campanes «a núvol», toc per avisar els distrets. [Vegeu la citació completa del text valorà en l'apartat 4 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1982, p. 322)

Com si volguera seguir la veu de les campanes adreçant-se al cel, la ruta literària d'Enric Valor «Castalla, el castell del cel» proposa al viatger dirigir-se –sempre amunt, en direcció al castell– fins a l'ermita de la Sang.

2.4. Ermita de la Sang

L'arribada de les tropes cristianes del rei Jaume I a la foia de Castalla l'any 1244 va comportar una evident transformació cultural, econòmica i social. Entre tots els béns patrimonials de la vila de Castalla que s'han conservat d'aquell moment fundacional destaca molt especialment l'ermita de la Sang. Es tracta, en realitat, d'una església de conquesta, originària del segle XIII. Fet i fet, d'acord amb la conegüidíssima devoció mariana del rei Jaume I, fins que no es va construir l'església de l'Assumpció en el segle XVI, l'ermita de la Sang va ser coneguda com a «església de Santa Maria»: només quan es va construir la nova església a la part baixa de la localitat, l'antiga església va passar a ser ermita. En l'univers novel·lístic d'Enric Valor, l'ermita de la Sang apareix

recreada literàriament com «l'ermitori de la Mare de Déu dels Dolors». Poden servir per a il·lustrar-ne l'operació literària els passatges següents de *Sense la terra promesa*:

De la part alta del poble, la replaça de l'ermitori de la Mare de Déu dels Dolors podia observar els visitants amb una vista senzillament meravellosa sobre la vall i les serres boscoses o de penya viva que l'encerclaven. [Vegeu la citació completa del text valoria en l'apartat 5 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1980, p. 126)

Quan Toni Rabassa, un dels personatges de Valor, es veu impulsat a abandonar el poble, en la descripció de la «peculiar silueta» de la vila que deixa enrere l'escriptor no s'està de subratllar el protagonisme del «gòtic ermitori» a la part alta de la localitat, just davall del castell:

el poble, que, començant pel gòtic ermitori, s'escalonava avall fins la plana, amb les seues cases d'un blanc brut, grisenc, de finestres quadrades, negres, que semblaven en moltes uns ulls esbarrallats de temor. [Vegeu la citació completa del text valoria en l'apartat 6 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1980, p. 191)

Igualment en *Temps de batuda* Valor es refereix a l'ermita de la Sang per mitjà del mateix transsumpte literari de «l'ermita de la Mare de Déu dels Dolors»:

ermitori de la Mare de Déu dels Dolors al capdamunt del poble [Vegeu la citació completa del text valoria en l'apartat 7 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1983, p. 9)

I també més avant, sempre amb una especial sensibilitat:

Entretant, parlarem de l'ermita de la Mare de Déu dels Dolors [...]. Un punt aquell deliciós, d'on es domina l'ampli panorama de la vall tancada entre quatre serres com un petit cantó independent. [Vegeu la citació completa del text valoria en l'apartat 8 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1983, p. 244)

Des de l'ermita de la Sang s'enfila tossal amunt el caminet que permet pujar fins a la Creu del Calvari i el cel de Castalla. És el camí que el jove Joan Monlió de *Sense la terra promesa* ascendirà de nit quan descobreix un secret familiar que li ocasiona un greu trastorn.

Corregué carrers amunt, turó amunt, a esclatacor, quasi mancant-li l'alè, i passà per davant l'ermita, al capdamunt del poble. Allà s'acabaven les cases i seguia en ziga-zaga la rampa del calvari. [Vegeu la citació completa del text valoria en l'apartat 9 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1980, p. 79)

Fins i tot en l'univers meravellós de les *Rondalles valencianes* Enric Valor sap trobar l'oportunitat de recrear el bell trajecte ascendent que mena cap al castell –i el cel– de Castalla per l'ermita de la Sang i el camí del Calvari. De fet, el follet que se li apareix al protagonista de la narració «Llegenda del palleter» l'insta a fer, precisament, el recorregut següent:

—Quan seràs davant per davant de la Coveta del Monjo, trencà cap al caminal del Calvari, per dalt l'ermita que hi ha al capdamunt del poble. [Vegeu la citació completa del text valoria en l'apartat 10 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1976, p. 216)

I efectivament, el palleter pujarà pel «costerut camí del Calvari» que comença de nàixer a l'ermita de la Sang:

Avança pel costerut camí del Calvari, vorejat de xiprers que cabotejaven lleugerament pel vent que s'anava alçant cada vegada més viu; fa el senyal de la creu quan travessa per dalt dels marges que dominen l'ermita de la Sang. (Valor, 1976, p. 217)

En últim terme, també els personatges de la rondalla «La Mare dels Peixos» passen per ací en els seus itineraris envers «les majestuoses i intrèpides torres i torrelles del castell» de Castalla:

amunt amunt, pel carrer del Carril i l'ermita de la Sang, cap al castell de don Frederic. (Valor, 1975, 66-67)

topà en una placeta d'on ja es veien pròximes les majestuoses i intrèpides torres i torrelles del castell [Vegeu la citació completa del text valorià en l'apartat 11 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1975, p. 75)

Igual com el llegendari palleter, l'intrépid cavaller don Jaume, el Blanet d'Onil, el pare Fidel o el jove Joan Monlió, els usuaris de la ruta d'Enric Valor «Castalla, el castell del cel» disposen de l'opció de pujar en direcció al castell pel camí del Calvari. Darrere de la caseta de l'Oficina d'Informació Turística podran provar de localitzar la llegendaria Coveta del Monjo, ubicada a penes uns metres més enllà del camí principal.

2.5. Creu del Calvari

Des de la Creu del Calvari es disposa d'unes vistes privilegiades del poble, de la Foia de Castalla i de les «quatre serres» que l'emmarquen. Valor en parla, amb una estima especial, d'aquestes vistes, en les seues *Narracions de la Foia de Castalla*:

és anomenada pels habitants de la Foia «les Quatre Serres» [...] la serra de Castalla, barbuda i selvàtica que, en grandiós amfiteatre es detura per fi bruscament en el pic del Maigmó, acerat, esmolat com un blavenc ganivet. [Vegeu la citació completa del text valorià en l'apartat 12 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1982, p. 319-320)

Des de l'altura del castell –o bé des de la Creu del Calvari– s'obté una perspectiva del poble de Castalla que permet admirar els carrers, les cases, les teulades i les persones com si foren de joguet. Ofereixen, per a Valor, «una fantasmagòrica bellesa». Si més no, així ho judica el seu personatge Joan Monlió quan albira des de la distància el formigueig de la vida en les festes de Moros i Cristians, i la tremolor de les llumenetes dels ciris formant fileres flamejants pels carrers del poble antic durant la processó:

Monlió se'n solia pujar al peu de les torres ruïnoses del castell que corona el puig de Cassana, i, d'allà dalt estant, tot sol o només acompañat d'algun amic del seu mateix pensament, contemplava com a formigues el personal [Vegeu la citació completa del text valorià en l'apartat 13 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1982, p. 221)

I és que el castell –la figura del castell de Castalla– és, per a la gent del poble, i de la Foia, i del conjunt del país, una referència que toca la part pregona de l'ànima. Perfectament ho il·lustra el passatge següent d'*Enllà de l'horitzó*, en què el castell representa, als ulls de Frederic Genovard, la clau que obri tots els panys de l'enyor:

—És que estem tocats molt fondo per la figura del castell! —assentí Vidal tot convençut. [...]

—L'home ha d'estimar la seu terra i respectar la dels altres —vaig concloure jo una mica en to professoral. [Vegeu la citació completa del text valorià en l'apartat 14 del document compartit en <https://goo.su/sjhtBH>] (Valor, 1991, p. 206-207)

3. CONCLUSIONS

«Estimar la terra pròpia i respectar la dels altres». A aquest ideal, precisament convida la ruta literària d'Enric Valor «Castalla, el castell del cel». I la primera experiència amb l'App RuTIC que es va dur a terme pel centre històric de Castalla (el 16 d'octubre de 2024, en una prova experimental realitzada amb alumnat de 4t d'ESO de l'IES Enric Valor de Castalla en el marc de la 7a Fira de la Fantasia Enric Valor i Castalla) no solament va permetre –efectivament– inferir suggeridores potencialitats didàctiques per a la ruta literària en aquest sentit de foment de l'autostima i el respecte a la diversitat, sinó també un fèrtil camp de treball interdisciplinari entre la literatura, el turisme, l'educació i les tecnologies de la informació. Fet i fet, el diàleg entre aquests quatre àmbits es demostra altament productiu en una aplicació tecnològica com RuTIC, orientada a la posada en valor del patrimoni literari: tant en contextos educatius com de turisme cultural sostenible. La ruta d'Enric Valor «Castalla, el castell del cel», de més a més, resulta –hem tingut l'ocasió de comprovar-ho– suggeridorament paradigmàtica respecte de les potencialitats del patrimoni literari per a la promoció de la inclusió, la sostenibilitat i la cohesió territorial i social en la transició digital. Així doncs, tal com es conjecturava en els plantejaments inicials del projecte «Literatura i paisatge mediterrani: aplicació de noves tecnologies per al disseny de rutes literàries», l'impacte d'una ruta literària d'aquestes característiques s'estén més enllà de les fronteres literàries i obre nous horitzons en les formes de viatjar, d'aprendre, d'estimar la literatura i de connectar amb l'entorn cultural i natural.

SUPORT

Aquest treball forma part del projecte d'I+D+i amb referència TED2021-129792B-I00, finançat per l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) del Ministeri de Ciència i Innovació del Govern d'Espanya i per la Unió Europea “NextGenerationEU” / PRTR.

REFERÈNCIES

- Bataller, A., Hernández, H. i Torrents, J. (Ed.). (2024). *Geografies literàries. Noves mirades socials i educatives*. Tirant Lo Blanch.
- Borja i Sanz, J. (2021). *Enric Valor, memòries*. Institució Alfons el Magnànim.
- Navas, M. i Tous, F. (2018), La ruta literària com a projecte pedagògic, *Révue d'Études Catalanes*, núm. 4, p. 50-61.

- Quer Aiguadé, P. (ed.) (2022). *Teoria i pràctica de les geografies literàries*. Eumo.
- Serrano i Llàcer, R. (1995). *Enric Valor. Converses amb un senyor escriptor*. Tàndem.
- Valor i Gadea, J. (2011). *L'oncle Enric Valor i Vives*. J. Valor.
- Valor i Vives, E. (1954). La Foia de Castalla *Pont Blau*.
- Valor i Vives, E. (1975). *Obra literària completa. Volum I*. Gorg.
- Valor i Vives, E. (1976). *Obra literària completa. Volum II*. Gorg.
- Valor i Vives, E. (1980). *Sense la terra promesa*. Prometeo [La paginació de les citacions correspon a l'edició definitiva de Tàndem de 1991]
- Valor i Vives, E. (1982). *Obra literària completa. Volum III*. Fernando Torres. [La primera edició de *Narracions de la Foia de Castalla*, en Barcino, de 1953]
- Valor i Vives, E. (1983). *Temps de batuda*. Fernando Torres. [La paginació de les citacions correspon a l'edició definitiva de Tàndem de 1991.]
- Valor i Vives, E. (1991). *Enllà de l'horitzó*. Tàndem.

Capítulo 5

Metodologías activas para facilitar el aprendizaje de estadística en el grado en ingeniería informática de la Universitat Politècnica de València

Ángeles Caldúch-Losa

Universitat Politècnica de València (España)

Víctor Yeste

Universitat Politècnica de València (España)

Universidad Europea de Valencia (España)

Resumen: Según las pautas del Espacio Europeo de Educación Superior y del proceso de Bologna, el alumnado universitario debe tener un rol activo en las clases. Siguiendo estas directrices, se ha realizado una experiencia con metodologías activas en el año académico 2023-2024 con un grupo de primer curso de grado universitario en la asignatura Estadística, cuya finalidad era despertar el interés del alumnado por la materia. Las acciones realizadas y evaluadas se han centrado en cuatro bloques: trabajar la parte teórica con la aplicación *Quizziz*; resolver grupalmente problemas mediante *Google Forms*; profundizar en temas de la asignatura con un blog colaborativo; y, por último, estudiar y representar un conjunto de datos reales. El grupo con el que se ha llevado a cabo la experiencia constaba de 49 estudiantes, de los que 44 han dado su opinión sobre las actividades realizadas. La mayoría de los estudiantes han indicado que les ha gustado la experiencia, y que han aprendido más con este tipo de metodologías que con los enfoques tradicionales, además de que prefieren realizar las actividades de manera grupal a hacerlas individualmente. En cuanto al profesorado, ha quedado muy satisfecho con la experiencia y proseguirá con ella en los próximos cursos.

Palabras clave: metodologías activas, aprendizaje del estudiante, estadística, universidad

Abstract: According to the guidelines of the European Higher Education Area and the Bologna process, university students should have an active role in the classes. Following these guidelines, an experience with active methodologies has been carried out in the academic year 2023-2024 with a group of first year undergraduate students in the subject Statistics, whose purpose was to awaken the interest of students in the subject. The actions carried out and evaluated were focused on four blocks: working on the theoretical part with the *Quizziz* application; group problem solving using *Google Forms*; deepening subject topics with a collaborative blog; and, finally, studying and representing a set of real data. The group with which the experience was carried out consisted of 49 students, 44 of whom gave their opinion on the activities developed. Most of

the students indicated that they liked the experience, and that they learned more with this type of methodology than with traditional approaches, and that they preferred to carry out the activities in groups rather than individually. As for the teaching staff, they were very satisfied with the experience and will continue with it on future courses.

Keywords: active methodologies, student learning, statistics, university

1. INTRODUCCIÓN

La transición de un modelo de educación centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje ha provocado un cambio cultural en la universidad como institución educacional, abarcando actitudes y prácticas que son diferentes de las que tuvieron generaciones anteriores (Rodríguez Santibáñez & López Montiel, 2020), en el cual la labor del profesorado ha evolucionado de explicar el material a facilitar el aprendizaje del estudiante (Zhan & Huang, 2020). Los estudios universitarios plantean la adquisición de habilidades generales y específicas para que preparen al alumnado para una sociedad en continuo cambio, en el cual tendrán que aplicar métodos científicos para transformar la realidad (Castillo-Martínez & Ramírez-Montoya, 2021).

Con el propósito de dar un mayor protagonismo al estudiantado en su proceso de aprendizaje, ya que este debería ser el centro del proceso educativo al completo según González-Salamanca et al. (2020), los investigadores en docencia están analizando nuevas propuestas de metodologías docentes cooperativas, en las que la evaluación sea continua (Procopio et al., 2022). Se trata de un proceso interactivo en el que se produce comunicación tanto de docente a estudiante como de estudiante a estudiante, con lo que se pretende incrementar la involucración responsable y la satisfacción tanto de los profesores como de los alumnos (Sarmiati et al., 2021). Así, se evita que el alumnado no obtenga el aprendizaje que necesita ya que ir a clase se convierte en un espacio en el que imperan el aburrimiento y la obligación, sin un ambiente que estimule e inspire (Özerk, 2020). Además de mejorar la motivación, también reduce el abandono del estudio al facilitar el proceso de aprendizaje (Vergara et al., 2020) y subrayar la importancia del contenido teórico (Kember et al., 2008) o de la relación que hay entre la teoría y la práctica. Teniendo en cuenta la pirámide de aprendizaje, las metodologías activas de aprendizaje son más efectivas para recordar conceptos a largo plazo que los métodos pasivos de aprendizaje (Masters, 2013).

Vergara et al. (2020) demostró con un análisis comparativo de diferentes metodologías de aprendizaje y el uso de escalas psicológicas consolidadas que las metodologías basadas en un aprendizaje colaborativo son efectivas para el contenido teórico y pueden preservar la motivación del estudiantado, algo que ya venía reflejado en otros estudios como Järvelä et al. (2010) y Volet et al. (2019).

En los últimos años ha habido un creciente interés por la gamificación en la educación, un enfoque en el que se busca motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas (Molina-Carmona & Llorens-Largo, 2020). Gamificar, por tanto, es “la aplicación de estrategias y mecánicas típicas del juego a contextos no jugables con el objetivo de que las personas implicadas en ese proceso adopten unos comportamientos determinados por el uso de dichas estrategias” (Ramírez, 2014). Y para llevarlo a cabo de manera efectiva, Werbach y Hunter (2012) propone

seis pasos fundamentales: definir los objetivos de la materia y la adquisición de competencias, predefinir las conductas de los factores humanos, emplazar y etiquetar a los jugadores, idear bucles de actividad, hacerlo divertido e implementar las herramientas más apropiadas para cada momento.

Algunos docentes han elegido *Kahoot!* (<https://bit.ly/3wTfFe2>) y otras plataformas de aprendizaje basadas en juegos para examinar a los estudiantes en clase en tiempo real (Rodríguez-Rodríguez et al., 2017), lo cual ha sido recibido en muchos estudios como el de Plump y LaRosa (2017) con entusiasmo por parte de los estudiantes, quienes han visto como se ha incrementado su participación en el aula gracias a estas técnicas.

Dicha herramienta se ha utilizado con resultado satisfactorio también en asignaturas relacionadas con la estadística, puesto que los alumnos confirmaban con un cuestionario la utilidad de la experiencia para aprender el contenido de la asignatura y motivar su participación activa (Romero Rodríguez y Rodríguez Donate, 2019). Lazarte y Gómez (2021), por su parte, ha integrado una plataforma llamada *Quizizz* (<https://bit.ly/3KePzFs>) muy similar en su funcionamiento a *Kahoot!* en asignaturas como Probabilidad y Estadística en estudios de ingeniería, confirmando la hipótesis de que la gamificación crea un ambiente aprendizaje significativo, interactivo y divertido. En cuanto a la plataforma a elegir, hay estudios como Basuki y Hidayati (2019) que han demostrado que *Quizizz* es más efectiva para generar entusiasmo que *Kahoot!*, y Chaiyo y Nokham (2017) situó claramente por encima tanto a *Quizizz* como a *Kahoot!* de otras herramientas como *Google Forms*.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la experiencia consiste en implementar metodologías activas en la asignatura en la que estamos trabajando, de modo que el alumnado tenga un rol más activo. Para ello, se realizan actividades en el aula para mejorar el aprendizaje colectivo y la motivación del alumno. Otro objetivo es conocer la opinión del alumnado sobre las acciones realizadas, con el propósito de confirmar o negar la hipótesis de que una metodología activa de aprendizaje ayuda y satisface a los estudiantes en una asignatura con las características de Estadística en el primer curso de un grado universitario.

3. MÉTODO

La experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura de Estadística que se imparte en el segundo semestre del primer curso del grado en ingeniería informática de la Universitat Politècnica de València. Las clases de esta asignatura constan de teoría de aula, teoría de seminario y prácticas de laboratorio. La evaluación de la materia se realiza del siguiente modo: al finalizar la primera parte se realiza un examen parcial de problemas y alguna cuestión teórica, cuya calificación máxima es de 3,5 puntos; la segunda parte de la asignatura se evalúa con un trabajo por parejas cuya máxima calificación es de 2,5 puntos; las prácticas de la asignatura se evalúan sobre 2 puntos y los 2 puntos restantes se obtienen mediante la nota de clase (para obtener la nota de clase, cada profesor de los 9 grupos de la asignatura decide las actividades a realizar). Al ser diferenciado el tipo de evaluación, también lo es la manera de impartir las clases en el aula. En la primera parte, las clases se centran en los fundamentos teóricos de la materia y la resolución de problemas, mientras que en la segunda parte se hace hincapié en la aplicación de la materia.

Las metodologías activas que se han empleado en las clases son: aprendizaje cooperativo, gamificación, empleo de redes sociales (en concreto, un blog) y método de casos. Las tres primeras actividades han formado parte de la calificación de la nota de clase, mientras que el método de casos es la manera en la que se ha desarrollado el trabajo con el que se ha puntuado los conocimientos adquiridos en la segunda parte de la asignatura. Todas las actividades se han realizado en el aula, para asegurar que fueran los propios estudiantes los que las llevarán a cabo.

En la primera parte de la materia, con el objetivo de reforzar la teoría, al finalizar algunos de los temas se han realizado sesiones de preguntas de teoría con la herramienta *Quizizz*, para que el estudiantado pudiera repasar los conceptos clave vistos en el aula. Estos cuestionarios han colocado al alumnado en una posición de competición en la cual debían responder a las preguntas planteadas con varias opciones de respuesta, eligiendo en tiempo real la correcta y sumando puntos en el caso de haber acertado. La plataforma también adjudicaba un puntaje extra según la velocidad de la respuesta, ya que permite un pódium con un claro ganador de la partida, pero esto no se ha tenido en cuenta en la evaluación, ya que el propósito del juego era que los alumnos aprendieran con sus aciertos y fallos y no la velocidad con que estos respondieran a las preguntas. En ocasiones, los estudiantes comentaban entre ellos la posible respuesta correcta, a pesar (o a causa) del poco tiempo disponible para contestar. Esta colaboración se permitía porque el interés de la actividad era el propio aprendizaje del estudiantado.

Además, también se han resuelto ejercicios en los que cada estudiante debía marcar la respuesta correcta entre las cuatro posibles que se ofrecían. Estos ejercicios se han realizado mediante la aplicación *Google Forms*, y los estudiantes debían introducir su número de DNI (documento nacional de identidad) y, en función de su último dígito, tenían que realizar ejercicios diferentes con la misma dificultad. Los ejercicios podían hacerlos de manera grupal, ya que el objetivo era que los estudiantes aprendieran a realizarlos, y en ocasiones les quedaba más clara la manera de resolverlos comentando con sus compañeros.

En la segunda parte de la asignatura se ha pretendido que los estudiantes vean aplicaciones reales de estadística, y para ello, mediante el blog <https://estadisticacinciacificacionyods.blogspot.com/> se ha logrado que el alumnado publique entradas que relacionen la estadística con la ciencia ficción. Antes de crear el blog, se preguntó al estudiantado si les suscitaba interés la relación, y les pareció bien. Las entradas publicadas computan en la nota de clase, cada una de ellas, si tiene la suficiente calidad, con 0,25 puntos. El blog lo creó el profesorado del grupo en la materia, y se enviaron invitaciones para participar como colaboradores a la totalidad del alumnado del grupo.

Y en cuanto al trabajo de la asignatura, el profesorado del grupo decidió realizarlo utilizando la metodología docente método de casos. Este trabajo se realiza por parejas, cada una de ellas con diferentes datos reales y todos los grupos tienen que responder a las mismas preguntas. Los datos se han extraído de la web <https://www.kaggle.com/datasets>. Para tener la garantía de que los estudiantes contestan las preguntas sin ayuda externa, en las 3 horas de clase semanales de teoría de aula y teoría de seminario se ha dejado tiempo para resolver el trabajo en el aula e ir resolviendo las dudas que surgían.

El profesorado del grupo está muy satisfecho con la experiencia que se ha llevado a cabo, y quiere continuar con ella en los próximos cursos. Ha querido conocer la opinión de los estudiantes y por ello, y con la finalidad de evaluar las metodologías activas aplicadas en el aula, se ha compartido una encuesta de opinión con el alumnado. De los 49 estudiantes matriculados en el

grupo, 44 respondieron la encuesta, lo cual permite conocer la opinión de los estudiantes sobre cada una de las actividades y comprobar si las metodologías utilizadas han servido para incrementar la motivación del alumnado por los contenidos de la asignatura.

El cuestionario consta de las siguientes preguntas: ¿es suficiente el tiempo disponible para realizar el trabajo en el aula? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿es suficiente el tiempo disponible para preparar entradas de blog en el aula? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿se han impartido en el aula los conocimientos de estadística en el momento de realizar las preguntas del trabajo? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿has adquirido los conocimientos de estadística en el momento de realizar las preguntas del trabajo? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no, ya los tenía, pero me ha venido bien repasarlos; ¿las preguntas del trabajo tienen dificultad acorde con lo visto en el aula? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿te ha gustado realizar el trabajo con datos reales? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿te ha motivado tener tiempo para realizar el trabajo en el horario lectivo? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿te ha motivado la actividad de escribir en un blog? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿crees que has aprendido más que en las metodologías tradicionales? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿introducirías más actividades en la asignatura? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; ¿hubieras preferido realizar estas actividades tú solo en vez de junto con los compañeros y compañeras? (opción única). Opciones de respuesta: sí, no; marca qué actividades te ha gustado realizar en la asignatura (opción múltiple). Opciones de respuesta: preguntas de *Quizizz*, resolución de ejercicios, trabajo de la asignatura, escribir en un blog; indica propuestas de mejora (pregunta abierta).

De esta manera, se cuenta con dos preguntas que evalúan la percepción del tiempo, dos preguntas que comprueban la percepción de los conocimientos de la asignatura con respecto a las actividades propuestas, una pregunta que estudia la dificultad y tres preguntas que analizan la motivación teniendo en cuenta el uso de datos reales, la dedicación en horario lectivo y la escritura en un blog. También se han incluido tres preguntas sobre las actividades de metodologías activas puestas en prácticas en este estudio y una pregunta de opción múltiple en la que se ha podido comprobar cuáles concretamente les ha gustado más. Por último, la pregunta de respuesta abierta pretende medir de manera cualitativa la percepción de estas actividades y la asignatura en sí tras la inclusión de las metodologías activas, con el propósito de captar cuestiones que no se hayan planteado en el resto de la herramienta de evaluación.

Al ser la primera vez que en la docencia de la asignatura se han llevado a cabo alguna de las actividades, las opiniones recogidas nos sirven como base para organizar la docencia de la misma asignatura en el próximo curso.

4. RESULTADOS

Una vez realizada la experiencia con las diferentes metodologías activas, vamos a presentar los resultados obtenidos, tanto en las actividades realizadas como la opinión de los estudiantes sobre ellas.

Las actividades realizadas en la primera parte de la asignatura tenían una calificación total de 0,5 puntos, teniendo en cuenta que todas las preguntas puntuaban de igual manera. Las calificaciones oscilan entre 0,12 y 0,5, lo que indica, al alcanzarse la máxima puntuación, que hay estudiantes que han contestado correctamente a todas las preguntas planteadas. Además, el 75% de los estudiantes

ha superado los 0,25 puntos, es decir, ha contestado correctamente como mínimo a la mitad de las cuestiones. También hay que destacar que no hay valores anómalos en las puntuaciones.

Analizamos a continuación las calificaciones (sobre 0,5 puntos) que han obtenido los estudiantes del grupo en los ejercicios planteados a través del formulario de Google Forms. De nuevo, no se aprecia ningún valor anómalo en las notas obtenidas. Más de 10 estudiantes realizaron correctamente todos los ejercicios propuestos, la mitad de los estudiantes obtuvo una nota superior a 0,4 (8 sobre 10) y las tres cuartas partes obtuvieron una calificación superior a 0,3.

En cuanto a las calificaciones del trabajo de la asignatura que se ha realizado con datos reales y que tiene un peso del 25% en la nota final de la materia, no hay ningún valor anómalo en las notas, y todos los alumnos han aprobado el trabajo, ya que la nota mínima es un 1,25 sobre 2,5. También hay que destacar que la nota máxima ha sido muy cercana al 2,5, aunque hay que recordar que el trabajo se ha llevado a cabo por parejas.

Por lo que respecta al blog, han aceptado la invitación para participar en él con el rol de contribuyentes 45 de los 49 estudiantes matriculados en el grupo, quienes han publicado en total más de 60 entradas. En varias de las publicaciones han creado y resuelto problemas similares a los vistos en clase, en esta ocasión relacionados con la ciencia ficción. Al entrar en el blog con el rol de contribuyente, puede verse que hay entradas que están siendo elaboradas por los alumnos, quienes las mantienen varios días como borrador, hasta que están satisfechos con la redacción y se atreven a publicarlas.

Pasamos ahora a valorar las respuestas que han proporcionado el grupo de estudiantes a la encuesta de opinión de las actividades de metodologías activas que se han llevado a cabo en la asignatura. La encuesta ha sido elaborada por el profesorado de la asignatura y se ha realizado a través de la plataforma *Google Forms*, contestándose en sólo unos minutos en el aula. Por experiencias anteriores, si se deja para que la contesten en casa, en ocasiones se olvidan de responderla, y el profesorado se queda sin conocer una información clave.

La primera de las cuestiones pregunta si es suficiente el tiempo disponible para realizar el trabajo en el aula, con dos opciones de respuesta: sí y no. El 68,18% de los estudiantes ha contestado de manera afirmativa. Era importante conocer esta respuesta para programar las clases de la asignatura en el próximo curso, en el que se pretende continuar con la experiencia. Es crucial que el trabajo se haga en el aula para poder resolver las dudas que les surjan y para controlar que realmente lo están haciendo los propios estudiantes.

Con respecto a la siguiente pregunta, que trata de si es suficiente el tiempo disponible para preparar entradas de blog en el aula, con posibles respuestas sí y no, el 77,3% del alumnado cree que sí que hay tiempo suficiente en clase para preparar entradas del blog. Al igual que ocurre con el trabajo de la asignatura, si dedicamos unos minutos en clase para que los estudiantes preparen (o al menos inicien) las entradas mientras nos vamos paseando entre ellos y viendo cómo trabajan, sabemos que son ellos los que realizan las actividades.

La siguiente pregunta que se ha formulado es si se habían impartido en el aula los conocimientos de estadística en el momento de realizar las preguntas del trabajo, con dos respuestas posibles: sí y no. La respuesta de la totalidad de los estudiantes ha sido positiva, lo que nos lleva a interpretar que la modalidad en la que se han impartido tanto las clases de teoría de aula como de teoría de seminario sí que ha permitido que se cumplan los objetivos de aprendizaje, además de permitir el trabajo de los alumnos.

Pasamos a ver si los estudiantes opinan que han adquirido los conocimientos de estadística en el momento de realizar las preguntas del trabajo. En esta ocasión disponen de tres posibles respuestas: sí, no y ya los tenía, pero me ha venido bien repasarlos. Ninguno de los estudiantes indica que haya adquirido los conocimientos de estadística en el momento de realizar las preguntas del trabajo, lo que indica la correcta dinámica de las clases en el aula.

Respecto a la siguiente pregunta, “¿Las preguntas del trabajo tienen dificultad acorde con lo visto en el aula?”, y para la que hemos asignado como posibles contestaciones sí y no, al ver las respuestas, nos hemos dado cuenta de que las posibles contestaciones deberían haber sido: sí, superior, inferior. Plantearemos de este modo la pregunta en las próximas veces que hagamos la encuesta de valoración. Tal y como está formulada la pregunta en la actualidad, hay 37 alumnos (el 84,1%) que opinan que la dificultad de las preguntas del trabajo es acorde a las cuestiones planteadas en el aula.

En la cuestión de si les ha gustado realizar el trabajo con datos reales, está de acuerdo el 100% del alumnado, ya que los 44 estudiantes que han respondido a la encuesta han contestado que sí, al igual que a la cuestión de si les había motivado tener tiempo para realizar el trabajo en el horario lectivo, que también ha sido contestada positivamente por la totalidad del alumnado.

Al ser la primera vez que se trabaja con este blog, otra de las cuestiones de la encuesta de valoración ha sido si les había motivado la actividad de escribir en él, y tenían como opciones para contestar sí y no. Al 84,1% del alumnado (37 estudiantes) le ha motivado escribir en el blog (hay que tener en cuenta que se les preguntó a los estudiantes, antes de crear el blog, si les gustaba la ciencia ficción, ya que pretendíamos que relacionaran la estadística con algún tema que fuera asequible para ellos).

Las preguntas finales de la encuesta de valoración se centran en aspectos más generales de las metodologías activas. Ante la pregunta de si creen que han aprendido más con este tipo de metodologías que con las tradicionales (con respuestas posibles sí y no), 41 de los 44 estudiantes (el 93,2%) han considerado que sí.

Donde están más repartidas las opiniones es ante la siguiente cuestión, que plantea si los estudiantes introducirían más actividades en la asignatura, ya que 28 de los 44 estudiantes no introducirían ninguna actividad más, mientras que los 16 restantes han contestado que sí que añadirían nuevas actividades. Por parte del profesorado, cuando se repita la experiencia al curso que viene, no está previsto ampliar el número de actividades.

Por lo que respecta a la cuestión de si hubieran preferido llevar a cabo las actividades realizadas solos en vez de con los compañeros y compañeras, 37 de los estudiantes han contestado que no, lo que representa el 84,1%, mientras que el 15,9% restante ha respondido que sí.

Veamos a continuación cuáles han sido las actividades que más le han gustado al alumnado, de entre las cuatro realizadas: preguntas de *Quizizz*, resolución de ejercicios, trabajo de la asignatura y escribir en un blog. Hay que tener en cuenta que, de estas actividades, sólo tenían en común con el resto de los otros grupos de la materia el trabajo, ya que las otras acciones, que formaban parte de la calificación de la nota de clase, han sido exclusivas de este grupo, puesto que cada profesor decide cómo asignar esos dos puntos. La actividad que más ha gustado a los estudiantes es responder a las preguntas de *Quizizz*, seguida de realizar el trabajo de la asignatura. Cada una de las metodologías activas anteriores ha sido votada aproximadamente por el 75% de los estudiantes. Más de la mitad de los alumnos ha indicado que les ha gustado escribir en un blog, mientras que

la actividad menos votada ha sido la resolución de ejercicios. Esta opción ha sido marcada por menos de la mitad del estudiantado.

Para finalizar la encuesta, se ha pedido a los estudiantes que hagan propuestas de mejora, siendo la opción de respuesta abierta. Algunas de las respuestas son: “Realmente no tengo ninguna propuesta de mejora ya que esta asignatura ha sido la única la cual hemos, o bueno, yo he aprendido más con este tipo de actividades que se salen de “lo normal””, “Más actividades donde se pueda ver la estadística en casos reales o datos reales ya que creo que intriga más”, “Me gustaría que todas las asignaturas fuesen así”, “Me ha gustado mucho la forma diferente de dar una asignatura”, “Me ha gustado la forma activa de aprender temario”.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos parecen indicar que se han alcanzado los objetivos propuestos en este trabajo. Los profesores se han declarado satisfechos con los resultados, mientras que el alumnado ha mostrado un mayor interés tanto por los contenidos de la asignatura como por la implementación de este tipo de actividades y que se sigan realizando en el futuro.

El tiempo disponible, según los alumnos, ha sido suficiente para la realización de las actividades, una preocupación que los autores tenían a la hora de implementarlas. Pese a tener que redimensionar la dedicación a los contenidos teóricos, los estudiantes han admitido en su totalidad que han adquirido los conocimientos necesarios para realizar las actividades. Además, el hecho de que hayan utilizado datos reales ha sido una clara razón para incrementar su motivación. Otro resultado es que han agradecido que las actividades se realizaran en el tiempo de clase.

El estudiantado ha manifestado de manera mayoritaria que ha aprendido más con estas metodologías activas que con las tradicionales, a las que venían acostumbrados por asignaturas anteriores. Además, han mostrado una clara preferencia hacia hacer más trabajos grupales, aunque no a costa de que el número total de actividades de la asignatura aumente. En cuanto a las metodologías utilizadas, sus preferidas han sido la herramienta *Quizizz* y el trabajo de la asignatura.

6. CONCLUSIONES

Las metodologías activas implementadas este curso han sido un éxito, que esperamos que se mantenga en los futuros cursos. Han funcionado muy bien para fomentar el aprendizaje, y han incrementado la satisfacción de los docentes y los estudiantes.

Para el próximo curso, en la asignatura está previsto mantener las actividades realizadas este año y, como el blog es la primera vez que se ha realizado, dejar las entradas mejor valoradas por los estudiantes de este curso y ocultas las restantes, para que, al incorporarse los futuros estudiantes se queden sólo aquellas publicaciones de calidad más elevada para que sean tomadas como ejemplo.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores quieren agradecer la colaboración prestada a los estudiantes del grupo 1B en el curso académico 2023 – 2024 del grado en ingeniería informática que se imparte en la Escola Tècnica Superior d’Enginyeria Informàtica (Etsinf) de la Universitat Politècnica de València.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de innovación y mejora educativa (Pime) *Diseño e implementación de actividades bajo metodologías activas y evaluación formativa en la asignatura de Estadística*, apoyado por la Universitat Politècnica de València (Upv), por su Instituto de Ciencias de la Educación (Ice) y por su Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural (Etsiamn).

REFERENCIAS

- Basuki, Y., & Hidayati, Y. (2019). Kahoot! Or Quizizz: The students' perspectives. *Proceedings of the 3rd english language and literature international conference (ELLiC)*, 202-211.
- Castillo-Martínez, I. M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Research Competencies to Develop Academic Reading and Writing: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.576961>
- Chaiyo, Y., & Nokham, R. (2017). The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system. *2017 International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT)*, 178-182. <https://doi.org/10.1109/ICDAMT.2017.7904957>
- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and Strategies for the development of 21st century skills. A Systematic literature review. *Sustainability*, 12(24), 10366. <https://doi.org/10.3390/su122410366>
- Järvelä, S., Volet, S., & Járvenoja, H. (2010). Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving Beyond the Cognitive–Situative Divide and Combining Individual and Social Processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/00461520903433539>
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249-263. <https://doi.org/10.1177/1469787408095849>
- Lazarte, I. M., & Gómez, S. G. (2021). *Aplicación de la herramienta Quizizz como estrategia de gamificación en la educación superior*. XXIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2021). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120461>
- Masters, K. (2013). Edgar Dale's Pyramid of Learning in medical education: A literature review. *Medical Teacher*, 35(11), e1584-e1593. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.800636>
- Molina-Carmona, R., & Llorens-Largo, F. (2020). Gamification and advanced technology to enhance motivation in education. *Informatics*, 7(2), 20. <https://doi.org/10.3390/informatics7020020>
- Özerk, G. (2020). Academic Boredom: An Underestimated Challenge in Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 117-125. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020.177>
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158. <https://doi.org/10.1177/2379298116689783>
- Procopio, M., Procopio, L. F., Yáñez-Araque, B., & Fernández-Cézar, R. (2022). Cooperative work and neuroeducation in mathematics education of future teachers: A good combination? *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005609>

- Ramírez, J. L. (2014). Gamificación: *Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Servicio Comercial del Libro.
- Rodríguez-Rodríguez, E., Vizuete, A. A., López, M. S.-P., López-Sobaler, A. M., Anta, R. M. O., Carvajales, P. A., Rocha, S. R. de la, Gómez, M. C. M., Lombán, B. N., Soto, E. C., & Moreno, M. P. R. (2017). The Tool Kahoot as Methodological Strategy to Encourage the Participation and Active Learning of University Students. *ICERI2017 Proceedings*, 644-650. <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.0254>
- Rodríguez Santibáñez, I., & López Montiel, G. A. (2020). Change in Educational Models for Facing Challenges to Lead Students into a New Way of Learning. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.89093>
- Romero Rodríguez, M. E., & Rodríguez Donate, M. C. (2019). Aprender estadística con dispositivos móviles: “Una experiencia Kahoot”. *EDUNOVATIC2019*, 601.
- Sarmiati, N., Roem, E. R., & Andriawan, O. (2021). Improving student learning liveliness using cooperative learning methods. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research/Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210202.093>
- Vergara, D., Paredes-Velasco, M., Chivite, C., & Fernández-Arias, P. (2020). The Challenge of Increasing the Effectiveness of Learning by Using Active Methodologies. *Sustainability*, 12(20), Article 20. <https://doi.org/10.3390/su12208702>
- Volet, S., Seghezzi, C., & Ritchie, S. (2019). Positive emotions in student-led collaborative science activities: *Relating types and sources of emotions to engagement in learning. Studies in Higher Education*, 44(10), 1734-1746. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665314>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Zhan, M., & Huang, L. (2020). “Learning” as the Center: The Path of Constructing the Motivation Mechanism for Improving the Quality of Classrooms in Innovative Classes in Applied Universities. *Proceedings of the 2020 Conference on Education, Language and Inter-cultural Communication (ELIC 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201127.007>

Capítulo 6

El uso de trabalenguas como recurso para potenciar la expresión oral en Educación Infantil: una experiencia educativa aplicada

Inés Fernández Marcos

Ana Isabel Cázar-Cuesta

Universidad De Castilla- La Mancha (España)

Resumen: El presente capítulo aborda el uso de los trabalenguas como herramienta pedagógica para mejorar la expresión oral de los niños en Educación Infantil. Estos juegos lingüísticos, por su carácter repetitivo y lúdico, son eficaces para potenciar la dicción, fluidez y confianza verbal en los estudiantes, alineándose con las directrices de la legislación educativa española, que promueve el desarrollo de competencias comunicativas desde las primeras etapas. El estudio, de enfoque cualitativo y exploratorio, se centra en evaluar el impacto de los trabalenguas en la articulación de sonidos, la rapidez de expresión y la seguridad al hablar en público. Se diseñó una propuesta pedagógica adaptada a las necesidades de los niños, que incluyó ejercicios progresivos de trabajos lingüísticos ajustados en complejidad. Los resultados mostraron mejoras en la claridad de pronunciación, la rapidez y la confianza de los niños al hablar. Además, los docentes destacaron la motivación que generaron estas actividades en el aula. Aunque los hallazgos son prometedores, el tamaño limitado de la muestra sugiere la necesidad de ampliar la investigación. En conclusión, los trabajos lingüísticos resultan ser un recurso valioso para fomentar la competencia comunicativa en los primeros años de educación.

Palabras clave: trabajos lingüísticos, expresión oral, Educación Infantil, competencia comunicativa

Abstract: This chapter deals with the use of tongue twisters as a pedagogical tool to improve children's oral expression in Early Childhood Education. These linguistic games, due to their repetitive and playful nature, are effective in enhancing diction, fluency and verbal confidence in students, in line with the guidelines of the Spanish educational legislation, which promotes the development of communicative competences from the early stages. The study, with a qualitative and exploratory approach, focuses on evaluating the impact of tongue twisters on sound articulation, speed of expression and confidence in public speaking. A pedagogical proposal adapted to the children's needs was designed, which included progressive tongue twister exercises adjusted in complexity. The results showed improvements in the children's clarity of pronunciation, speed and confidence in speaking. In addition, teachers highlighted the motivation these activities generated in the classroom. Although the findings are promising, the limited sample size suggests the need for further research. In conclusion, tongue twisters prove to be a valuable resource for fostering communicative competence in the early years of education.

Keywords: tongue twisters, oral expression, Early Childhood Education, communicative competence

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el vehículo esencial a través del cual los seres humanos establecen vínculos, expresan necesidades y construyen su comprensión del mundo. Durante la etapa de Educación Infantil, la adquisición y el desarrollo de las habilidades lingüísticas adquieren una relevancia primordial, pues sientan las bases para el aprendizaje y la interacción social futura. De acuerdo con el Real Decreto 95/2022, que regula las enseñanzas mínimas de esta etapa educativa en España, el desarrollo integral del niño en el periodo de tres a seis años abarca tanto aspectos emocionales como sociales y cognitivos, siendo el lenguaje una herramienta clave para garantizar el progreso armónico de estos procesos.

La capacidad de expresar pensamientos y emociones a través del lenguaje oral no solo es una necesidad biológica, como señala Vygotsky en su teoría sociocultural (Álvarez, 2010), sino también un componente esencial para la participación activa en la sociedad. En este contexto, el papel del docente en la promoción de una expresión oral sólida y efectiva se convierte en un eje central del proceso educativo. A pesar de que en esta etapa los niños suelen mostrar una comprensión más avanzada en comparación con su capacidad expresiva, es en el aula donde se pueden fomentar estrategias didácticas que impulsen el desarrollo del habla.

Entre los múltiples recursos disponibles, los trabalenguas destacan por su naturaleza lúdica, su capacidad para captar la atención de los niños, y su eficacia para trabajar aspectos específicos de la expresión oral. Estos juegos lingüísticos permiten abordar dificultades en la pronunciación, fortalecer los músculos bucofaciales, y fomentar la fluidez verbal de una manera entretenida y motivadora. Al tratarse de una herramienta profundamente enraizada en el folclore popular, también aportan un componente cultural e intergeneracional que enriquece el aprendizaje.

El presente trabajo se centra en analizar cómo los trabalenguas pueden ser utilizados de manera pedagógica para estimular la expresión oral en los niños de Educación Infantil. A partir de una experiencia práctica desarrollada en un aula con alta prevalencia de dificultades en la comunicación, se exploraron las ventajas de integrar este recurso en las dinámicas de enseñanza. En este marco, se reflexionó sobre su impacto en la mejora de la pronunciación, el ritmo y la coordinación oral, así como su contribución al fortalecimiento de la socialización y la confianza en el uso del lenguaje.

Lejos de ser simples juegos de palabras, los trabalenguas representan una herramienta invaluable para ayudar a los pequeños a superar barreras lingüísticas, construir seguridad en sus habilidades comunicativas y descubrir, en última instancia, que el lenguaje puede ser tanto un medio de aprendizaje como de diversión.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo fue determinar los efectos de los trabalenguas en el desarrollo del habla de los estudiantes de Educación Infantil, con especial énfasis en cómo estas expresiones lingüísticas contribuyen a la correcta pronunciación y articulación de los fonemas.

Para alcanzar este objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos: realizar una búsqueda sistemática sobre los trabalenguas, explorando su relación con las praxias orales y su uso pedagógico en el aula, para comprender mejor su potencial como herramienta didáctica; evaluar e identificar los fonemas más problemáticos para el grupo clase, con el fin de observar las dificultades específicas en la pronunciación y articular un plan de intervención adecuado para cada caso; diseñar actividades didácticas centradas en el uso de trabajos lingüísticos que fomenten la correcta vocalización y pronunciación de fonemas específicos, adaptándolas a las necesidades del grupo y aplicándolas de forma progresiva en el aula, y; comparar los resultados de la evaluación inicial y final mediante la creación de una lista de ítems de evaluación, con el propósito de analizar el impacto de las actividades implementadas en la mejora de la pronunciación y la articulación de los fonemas.

Estos objetivos se alinean con la intención de mejorar la expresión oral de los niños, promoviendo un desarrollo lingüístico más preciso y fluido desde las primeras etapas educativas.

3. MÉTODO

El método utilizado en esta investigación comenzó con una búsqueda sistemática de información sobre el tema central: la expresión oral en el aula de Educación Infantil. Esta fase inicial permitió conocer la teoría existente sobre el desarrollo del habla en niños pequeños y la aplicación de técnicas para mejorar su pronunciación.

Tras recabar información teórica, se procedió a realizar un estudio de necesidades mediante observación directa en el contexto educativo donde se iba a implementar la propuesta. Esta observación reveló dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas, más allá de los errores esperados para la edad de los niños, lo que orientó el enfoque hacia intervenciones más específicas.

Para abordar este hallazgo, se amplió la búsqueda hacia terapias de habla y se descubrió la eficacia de los trabajos lingüísticos como método didáctico atractivo y eficaz. Se identificó también su estrecha relación con las praxias orales, que fortalecen los músculos bucofaciales necesarios para mejorar la pronunciación (Lema, 2023).

Con esta base, se diseñó la propuesta didáctica, enfocada en mejorar la pronunciación a través de la práctica de trabajos lingüísticos. Esta intervención fue adaptada al contexto específico y reducido, lo que confiere un carácter particularista al estudio. Por tanto, se trató de un estudio cualitativo y descriptivo, centrado en describir el fenómeno de la expresión oral en un entorno específico, sin intención de generalizar los resultados.

Durante la implementación de la propuesta, se recabaron nuevos datos de evaluación, utilizando una plantilla de observación. Estos datos se analizaron cualitativamente, interpretándolos para valorar la eficacia de la intervención. La investigación se desarrolló en un entorno natural, sin manipular las variables del contexto, lo que permitió una observación en tiempo real y en vivo, reflejando las condiciones auténticas del aula.

Finalmente, los resultados obtenidos se analizaron desde una perspectiva descriptiva, con el fin de ofrecer una visión contextualizada del impacto de los trabajos lingüísticos en el desarrollo de la expresión oral de los niños.

3.1. Participantes

La experiencia educativa se desarrolló en un aula de cuatro años del segundo ciclo de Educación Infantil en un centro educativo público de la localidad de Albacete. El aula estaba compuesta por

un total de nueve discentes, entre los que se encontraban: un niño con Síndrome de DiGeorge, cuya condición conllevaba dificultades en el desarrollo del lenguaje y en la producción oral; una niña con retraso del lenguaje, que presentaba limitaciones específicas en su capacidad comunicativa; dos alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), dentro de los cuales una niña presentaba Síndrome de Asperger y altas capacidades, que, a pesar de sus habilidades intelectuales avanzadas, enfrentaba retos en habilidades sociales y pragmáticas y, un niño con intención comunicativa mínima y conocimiento casi nulo del lenguaje, que requería estrategias específicas para fomentar su desarrollo lingüístico; por último, cinco discentes con un desarrollo típico del lenguaje, quienes se encontraban inmersos en una etapa de especial interés y fascinación por el lenguaje, así como por el juego con palabras.

La elección de este grupo se fundamentó en su diversidad lingüística y comunicativa, lo que permitió evaluar el impacto de la propuesta en un entorno heterogéneo, con necesidades y capacidades muy variadas. Además, el centro educativo en el que se desarrolló la experiencia poseía un gran número de población inmigrante, por lo que las problemáticas y adaptaciones con el lenguaje era un asunto relevante en dicho centro.

El aula seleccionada constituía un escenario ideal para evaluar la eficacia de los trabajos de lenguaje como herramienta didáctica destinada a mejorar aspectos clave del lenguaje oral, como la articulación, la vocalización y la interacción oral. Aunque la muestra era reducida, su diversidad presentaba una valiosa oportunidad para analizar cómo este recurso podía adaptarse a las diferentes necesidades del alumnado, abarcando desde dificultades en la producción de fonemas hasta el fortalecimiento de la conciencia fonológica.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Fundamentación teórica

4.1.1. La expresión oral. Adquisición del lenguaje y desarrollo de la capacidad del habla

La adquisición del lenguaje y el desarrollo del habla han sido abordados desde diversas perspectivas teóricas. Desde el conductismo, Skinner plantea que el lenguaje se adquiere a través de mecanismos de refuerzo y castigo, los cuales modelan los sonidos iniciales del infante hasta conformar un idioma específico (Salzinger, 2008). En contraste, Chomsky introduce la noción de una capacidad innata basada en una “gramática universal”, la cual se activa mediante estímulos del entorno (Birchenall y Müller, 2014). Por otro lado, Piaget argumenta que el lenguaje emerge como resultado del desarrollo cognitivo y de la interacción del niño con su entorno (Barrios, 2018). Finalmente, Vygotsky conceptualiza el lenguaje como un fenómeno eminentemente social que se interioriza progresivamente hasta integrarse en el pensamiento racional (Zegarra y García, 2010).

Aunque no existe un consenso absoluto sobre cómo se adquiere el lenguaje, el desarrollo del habla sigue etapas predecibles en los primeros años de vida. Según Owens en su libro *Desarrollo del Lenguaje* (2003), los infantes avanzan desde el llanto inicial hasta la producción de palabras y frases completas, pasando por fases de balbuceo, imitación y exploración. Este progreso está vinculado al desarrollo físico, cognitivo y socioemocional, influenciado por las interacciones con

adultos y el entorno. Así, el desarrollo del habla no es solo imitación, sino un proceso gradual que combina factores biológicos, cognitivos y sociales, esenciales para la comunicación y el pensamiento humano.

4.1.2. Los trabalenguas

Los trabalenguas son textos breves y complejos diseñados para desafiar la pronunciación mediante la repetición de sonidos o sílabas, buscando generar equivocaciones (RAE, s.f.). Su origen podría remontarse a la Antigua Grecia, donde eran utilizados como ejercicios para entrenar la oratoria (Álvarez, 2021). Tradicionalmente transmitidos de forma oral, son parte del folclore popular, con variantes regionales que fortalecen los vínculos intergeneracionales y el sentido de pertenencia comunitaria. Actualmente, su recopilación en formatos escritos y digitales evidencia su evolución.

Lejos de ser simples juegos, los trabalenguas tienen valor cultural y educativo. En algunos países, como México y Argentina, se les llama “destrabalenguas” debido a su capacidad para mejorar la dicción y fluidez del habla, logrando una armonía sonora que los asocia al concepto de “jitanjáforas”, términos estéticos y lúdicos dentro del lenguaje literario (Reyes, 2011).

Los trabalenguas, además, ofrecen múltiples beneficios para el desarrollo lingüístico y personal, especialmente en niños: mejoran la memoria: su memorización requiere concentración, facilitando el desarrollo cognitivo (Rivera, 2023); promueven la fluidez: la práctica mejora la coordinación entre respiración, dicción y comprensión, perfeccionando el ritmo del habla; fortalecen la vocalización: incrementan la claridad en la pronunciación y la comprensión del lenguaje; aumentan la autoestima: Al superar los desafíos que presentan, fomentan la confianza en las habilidades personales (Palate, 2021); estimulan la creatividad y el interés literario: introducen a los niños al mundo lírico, enriqueciendo su vocabulario y su apreciación de las formas poéticas (Valdivia, 2018), y; transmiten tradiciones: refuerzan valores culturales, revalorizando el folclore como fuente de identidad y orgullo (Rivera, 2023).

4.1.3. Praxias y su relación con los trabalenguas

Las praxias son movimientos motores con un propósito específico, entre las que destacan las bucofaciales y lingüales, que ejercitan los músculos del aparato fonatorio. Esto se logra mediante ejercicios como el movimiento rápido de la lengua hacia afuera y hacia dentro, o la realización de vibraciones con los labios, entre otros. Estas prácticas fortalecen la musculatura bucal, optimizan la mordida, la dicción, y favorecen una comunicación más efectiva (Gijón, 2015). Son ejercicios sencillos y comúnmente empleados por logopedas tanto en niños como en adultos con dificultades del lenguaje (Herrera, 2016).

En el contexto educativo infantil, las praxias ayudan a detectar y corregir problemas del lenguaje, favoreciendo el desarrollo de una articulación adecuada de los fonemas. Combinadas con los trabalenguas, permiten fortalecer los músculos necesarios para una pronunciación precisa y fluida.

En esta investigación, se buscó verificar si una propuesta didáctica con trabajos lingüísticos mejora la expresión oral en Educación Infantil. Las praxias cumplen una función preparatoria clave, ya que optimizan la articulación y el control motor, potenciando la eficacia de los trabajos lingüísticos como herramienta pedagógica. Así, su inclusión en la propuesta no solo mejora la pronunciación, sino que fomenta un desarrollo integral del lenguaje y la motricidad en los niños.

4.2. Fundamentación curricular

Con el objetivo de diseñar las actividades de nuestra propuesta didáctica, se tomaron como referencia los elementos curriculares establecidos en el Decreto 80/2022 de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Aunque se trataba de una Situación de Aprendizaje global e interdisciplinar donde trabajábamos las tres áreas a la vez, destacaba por excelencia la tercera: “Comunicación y Representación de la Realidad”. Asimismo, dentro de ésta, en el segundo ciclo, trabajamos competencias clave tales como competencia en comunicación lingüística, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales.

Como resumen de las competencias específicas trabajadas, es importante destacar: en primer lugar, interactuar en situaciones cotidianas usando su repertorio para expresar necesidades y responder a exigencias del entorno; en segundo lugar, interpretar y comprender mensajes y representaciones; en tercer lugar, producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes; y, finalmente, valorar la diversidad lingüística presente en su entorno.

Dentro de estas competencias, se seleccionaron criterios de evaluación específicos. Para la primera competencia, destaca la participación activa y espontánea en situaciones comunicativas, ajustándose de manera respetuosa al contexto, los interlocutores y las propuestas planteadas. En la segunda competencia, se resalta la capacidad de interpretar eficazmente los mensajes y las intenciones comunicativas, así como comprender representaciones y manifestaciones artísticas. En cuanto a la tercera competencia, se valora el uso funcional del lenguaje oral, tanto para regular acciones como para evocar y expresar ideas espontáneamente, además de comunicar planes futuros. Finalmente, en la quinta competencia, se enfatiza la participación en actividades relacionadas con la literatura infantil, la expresión de emociones y pensamientos a través de manifestaciones artísticas, y la capacidad de expresar opiniones y preferencias sobre estas.

Por último, se contemplaron los saberes básicos tales como: intención e interacción comunicativas, las lenguas y sus hablantes, comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo, aproximación al lenguaje escrito, aproximación a la educación literaria y el lenguaje y expresión plásticos y visuales.

4.3. Temporalización

Tabla 1. Temporalización de la propuesta

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Evaluación inicial: “Viajando con palabras.”	Sesión de desarrollo: “La boca es un aeropuerto.”	Sesión de desarrollo: “Teléfono escacharrado.”	Sesión de desarrollo: “¡Atrévete a hablar sin enredarte!”	Sesión de desarrollo: “Somos pintores.”
Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Sesión de desarrollo: “El espejo.”	Sesión de desarrollo: “Dominó trabado.”	Sesión de desarrollo: “Los trabalenguas viajeros.”	Sesión de evaluación final: “Tienda de transportes.”	Sesión de evaluación final: “Carrera de trabalenguas.”

Cabe destacar que, a partir de la segunda sesión, donde se introdujo el “dado mágico” como una herramienta para dinamizar y estructurar los ejercicios de praxias. Esta herramienta se utilizó como una actividad diaria de calentamiento previa al inicio de cada sesión. Este dado incluía ejercicios bucofaciales en cada una de sus caras, como emitir el sonido de un beso fuerte y exagerado, o simular el gesto de enjuagarse la boca durante diez segundos.

4.4. Desarrollo de la propuesta

El diseño de esta propuesta pedagógica se articuló en torno a diez sesiones cuidadosamente estructuradas para fomentar el desarrollo integral de la expresión oral en el alumnado. A continuación, se presenta un desglose detallado de cada sesión.

4.4.1. Sesión 1: “Viajando con palabras”

Con objeto de evaluar el nivel inicial de expresión oral, identificando dificultades fonéticas y habilidades existentes, se desarrolló la primera actividad.

En posición de asamblea, con el grupo clase, la sesión se comenzó con un diálogo participativo acerca de los medios de transporte. Este intercambio generó un ambiente de confianza y permitió observar la espontaneidad verbal de los discentes. A continuación, se entregaron láminas ilustrativas de diversos tipos de transportes, con el fin de que los infantes describieran las imágenes y expresaran sus ideas.

La evaluación se realizó a través de una lista de ítems que contemplaba aspectos clave como fluidez, articulación y riqueza del vocabulario.

El cierre de la actividad concluyó con una conversación grupal en la que se indagó sobre otros medios de transporte que los discentes conocieran, promoviendo la ampliación de su repertorio lingüístico.

4.4.2. Sesión 2: “La boca es un aeropuerto”

En esta segunda sesión, se buscó introducir ejercicios de praxias orales mediante una aproximación lúdica, incentivando tanto la imaginación como el desarrollo de la conciencia fonética. La actividad se inició recordando el relato del viaje de la mascota del aula, lo cual sirvió como puente para invitar a los estudiantes a imaginar que sus bocas eran aeropuertos y sus lenguas, aviones listos para despegar. Este enfoque permitió conectar el cuento con los ejercicios de praxias, integrando narrativa y movimiento de manera creativa.

Para añadir dinamismo y estructurar la rutina, se presentó el “dado mágico”, una herramienta diseñada para acompañar las sesiones diarias como actividad de calentamiento. Cada cara del dado representaba un ejercicio bucofacial que el alumnado realizarían, como inflar las mejillas y mantener el aire durante cinco segundos antes de liberarlo suavemente, o imitar el gesto de soplar una vela con intensidad controlada durante diez segundos. Este recurso no solo promovió la motivación y el interés de los participantes, sino que también contribuyó al desarrollo de habilidades motoras orales esenciales en un ambiente de aprendizaje activo y participativo.

4.4.3. Sesión 3: “Teléfono escacharrado”

La tercera sesión tuvo como objetivo principal fomentar el desarrollo de la atención, la memoria auditiva y los roles comunicativos. La dinámica se inició con una conversación grupal en la asamblea, durante la cual se exploró el origen cultural del juego. Posteriormente, los alumnos

formaron un círculo en el espacio de la asamblea y participaron en la actividad: uno a uno, transmitieron mensajes al oído de sus compañeros, observando al final cómo las frases se transformaban a lo largo del recorrido.

Esta actividad permitió generar aprendizajes significativos, destacando la importancia de la claridad en los procesos de comunicación.

4.4.4. Sesión 4: “¡Atrévete a hablar sin enredarte!”

La cuarta sesión estuvo orientada al desarrollo de la expresión oral y la fluidez verbal, empleando los trabalenguas como recurso pedagógico principal. Para alcanzar este objetivo, se introdujeron varios trabalenguas recitados inicialmente por la docente, quien destacó sus giros lingüísticos, la riqueza de su construcción y el desafío que implicaban para la pronunciación y la articulación.

Los estudiantes participaron activamente en la repetición de los trabalenguas, reflexionando en grupo sobre las dificultades enfrentadas durante la práctica y analizando las palabras o fonemas que se repetían con mayor frecuencia. Este ejercicio no solo promovió la conciencia fonológica, sino que también estimuló la interacción oral y el pensamiento crítico respecto a las estructuras lingüísticas.

Como actividad complementaria, se invitó a los alumnos a investigar y recopilar trabajos en sus hogares, promoviendo así la participación activa de las familias en el proceso de aprendizaje. Esta extensión permitió consolidar los aprendizajes en un contexto más amplio, fortaleciendo los vínculos entre el entorno escolar y el familiar.

4.4.5. Sesión 5: “Somos pintores”

La quinta sesión se diseñó con el propósito de vincular el pensamiento simbólico con el lenguaje, fomentando la expresión de ideas a través del arte. Para ello, los discentes tomaron como inspiración los trabajos previamente trabajados y elaboraron dibujos representativos de los mismos. Esta actividad buscó no solo estimular la creatividad, sino también reforzar la conexión entre las habilidades lingüísticas y las formas simbólicas de expresión.

Como parte de la dinámica, las creaciones artísticas de los estudiantes fueron presentadas en un “museo del aula”, un espacio diseñado para exponer y valorar sus producciones. Cada alumno tuvo la oportunidad de explicar su obra frente a sus compañeros, lo que contribuyó al desarrollo de su discurso oral en un ambiente seguro, motivador y colaborativo.

Las exposiciones orales y los dibujos fueron incorporados posteriormente a un libro recopilatorio, que representó el producto final del proyecto. Este libro no solo destacó la riqueza del trabajo colectivo, sino que también sirvió como testimonio tangible del aprendizaje y la creatividad desarrollados a lo largo de las sesiones.

4.4.6. Sesión 6: “El espejo”

Con el propósito de mejorar la vocalización y la producción de fonemas, se llevó a cabo la sexta sesión. Durante esta actividad, los estudiantes emplearon pequeños espejos individuales para observar los movimientos de sus labios, lengua y mandíbula mientras recitaban diversos trabajos.

La dinámica permitió que los alumnos visualizaran de manera directa cómo se articula cada sonido, facilitando la identificación de los movimientos específicos requeridos para su correcta pronunciación. Este enfoque no solo promovió una mayor conciencia fonética, sino que también incentivó la autoevaluación y la autopercepción, elementos clave para el perfeccionamiento del habla.

Asimismo, el uso de los espejos generó un ambiente lúdico y motivador, reforzando el compromiso del alumnado con la actividad y contribuyendo a la internalización de patrones fonéticos más claros y precisos.

4.4.7. Sesión 7: “Dominó trabado”

La séptima sesión tuvo como propósito principal promover la fluidez verbal y la articulación mediante una actividad lúdica y colaborativa. Para ello, se adaptó el juego tradicional del dominó con fichas ilustradas que representaban distintos medios de transporte.

La dinámica consistió en que, al colocar una ficha en el tablero, cada discente debía realizar una tarea lingüística relacionada con la ilustración mostrada. Estas tareas incluyeron recitar trabalenguas, narrar experiencias personales vinculadas al medio de transporte representado o describir sus características de manera detallada. Esta metodología no solo estimuló la creatividad y la espontaneidad en la expresión oral, sino que también introdujo nuevo vocabulario y reforzó patrones correctos de pronunciación y articulación.

El enfoque lúdico y participativo fomentó un ambiente motivador, donde el aprendizaje y la diversión se integraron de forma natural. Al trabajar en equipo, los alumnos se involucraron activamente, lo que fortaleció tanto sus habilidades lingüísticas como su confianza al expresarse en público. Esta sesión se destacó por su capacidad para convertir un juego tradicional en una herramienta educativa eficaz, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje de los participantes.

4.4.8. Sesión 8: “Los trabalenguas viajeros”

Con el propósito de fortalecer la interacción intergeneracional y la expresión oral en un contexto tanto familiar como escolar, se llevó a cabo la octava sesión. En esta ocasión, se invitó a los familiares del alumnado a participar activamente compartiendo trabajos tradicionales, lo que permitió un enriquecedor intercambio cultural y un espacio de convivencia significativa.

Durante la actividad, los infantes y sus familiares recitaron juntos los trabajos, favoreciendo la práctica de habilidades de expresión oral y la transmisión de saberes entre generaciones. Este ejercicio no solo promovió el aprendizaje colaborativo, sino que, también, reforzó los lazos entre la escuela y las familias, subrayando la importancia del papel de los cuidadores en el desarrollo lingüístico de los discentes.

Además, los trabajos compartidos se integraron al libro recopilatorio del aula, consolidando un acervo cultural único y personalizado que reflejó la diversidad de tradiciones presentes en la comunidad escolar. Este enfoque lúdico y participativo fomentó el entusiasmo de los niños por el lenguaje, al tiempo que destacó la riqueza de sus raíces culturales.

4.4.9. Sesión 9: “La tienda de transportes”

Una vez concluidas las sesiones de desarrollo, se dio inicio a las sesiones de evaluación, entre las cuales destacó la novena, diseñada para valorar las estrategias de comunicación mediante una dinámica de roles.

En esta actividad, los estudiantes asumieron los papeles de compradores y vendedores en una tienda ficticia especializada en transportes. Los compradores debían describir o dar pistas sobre el vehículo que deseaban adquirir, evitando mencionar su nombre directamente, mientras los vendedores intentaban identificar el objeto solicitado a partir de las descripciones.

Esta dinámica no solo permitió evaluar la creatividad y la espontaneidad de los participantes, sino también su progreso en habilidades de expresión oral, como la claridad, la coherencia y la

capacidad de generar descripciones detalladas. Además, la interacción lúdica fomentó el trabajo en equipo y fortaleció la confianza de los discentes al comunicarse en un contexto estructurado pero entretenido.

4.4.10. Sesión 10: “Carrera de trabalenguas”

Finalmente, la sesión de cierre se llevó a cabo con el objetivo de evaluar los avances en fluidez y pronunciación logrados a lo largo del desarrollo de la propuesta.

Para culminar el proyecto, los estudiantes participaron en una dinámica denominada “Carrera de Trabalenguas”, donde recitaron los trabalenguas más desafiantes abordados durante las sesiones previas. Esta actividad no solo permitió observar el progreso individual en cuanto a velocidad, precisión y claridad en la pronunciación, sino que también fomentó un ambiente de celebración y entusiasmo.

Como parte del cierre, se dedicó un espacio para reflexionar sobre los logros alcanzados y reconocer el esfuerzo de los participantes. Para ello, se presentó la versión digital del producto final, “El libro de los trabalenguas”, una obra colectiva que incluyó las voces de los niños recitando los trabalenguas y los dibujos que realizaron como parte del proyecto. Este producto se convirtió en un testimonio tangible de su aprendizaje y creatividad, reforzando el sentido de logro y orgullo en el grupo.

5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tras implementar la propuesta en el aula, se analizaron los resultados obtenidos. A pesar de tratarse de un muestrario reducido, lo que dificulta la extrapolación de los resultados de manera inductiva, se identificaron tendencias significativas en el desarrollo de la expresión oral del estudiantado.

El uso de trabalenguas desempeñó un papel fundamental en esta mejora. La comparación entre las evaluaciones iniciales y finales evidenció avances en aspectos clave de la expresión oral, como pronunciación y fluidez, especialmente en fonemas previamente identificados como problemáticos. Sin embargo, no se puede garantizar la permanencia de estos progresos. Actividades dinámicas como “teléfono escacharrado” y “carrera de trabalenguas” resultaron particularmente efectivas, promoviendo mejoras perceptibles en la articulación y la precisión fonética.

Asimismo, cabe destacar que el empleo de trabalenguas no solo benefició a los estudiantes, sino que también permitió a los docentes identificar patrones recurrentes en las dificultades de pronunciación, proporcionando retroalimentación valiosa para futuras intervenciones pedagógicas. Estas observaciones permitieron ajustar las actividades en tiempo real, adaptando los ejercicios a las necesidades específicas de cada grupo. Por ejemplo, se detectó que algunos fonemas presentaban retos generalizados, mientras que otros problemas eran más particulares, lo que subraya la importancia de un enfoque personalizado para maximizar el impacto del aprendizaje en etapas iniciales.

En la evaluación inicial, se detectó un nivel bajo de vocalización, con discentes, con perfiles que variaban desde la ausencia de intención comunicativa hasta altas capacidades, lo que planteó un desafío para mantener la motivación de ambos extremos. Sin embargo, se constató que, excluyendo factores fisiológicos o trastornos del desarrollo, los estudiantes sí se comunican cuando encuentran estímulos adecuados. Las preguntas correctas en un ambiente seguro fomentaron respuestas incluso en los discentes más tímidos, lo que destacó la importancia de trabajar la pronunciación y dicción desde edades tempranas.

Para la evaluación, se utilizó principalmente la observación sistemática y directa. En sesiones previas a la implementación, se midió el nivel inicial de expresión oral mediante una lista de ítems que fue completada nuevamente al finalizar las sesiones, permitiendo una comparación detallada. Durante el desarrollo, la observación sirvió para verificar el cumplimiento de los objetivos específicos, documentando incidencias y metas no alcanzadas en un diario anecdótico. Adicionalmente, la efectividad docente fue evaluada mediante otra lista de ítems completada tras cada sesión.

Este enfoque integral permitió confirmar que los trabalenguas no solo motivaron a los alumnos, sino que también fomentaron la confianza necesaria para mejorar su comunicación oral. La percepción de ser entendidos por su entorno incrementó su iniciativa comunicativa, fortaleciendo su autoestima y promoviendo un aprendizaje significativo.

En síntesis, aunque las conclusiones extraídas se basan en un grupo de control reducido, los beneficios del uso de los trabalenguas en un aula de Educación Infantil quedaron claramente evidenciados. Esta estrategia demostró ser eficaz para motivar a los discentes, quienes encontraron en la actividad un espacio seguro para cometer errores y experimentar sin que su autoestima se viera afectada. Este ambiente propicio facilitó un incremento progresivo en su comunicación oral espontánea, ya que, a través de la práctica, los estudiantes percibieron que sus mensajes eran comprendidos con mayor claridad por quienes los rodeaban.

6. CONCLUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten reafirmar la efectividad de los trabalenguas como herramienta pedagógica para el desarrollo de la expresión oral en Educación Infantil. En primer lugar, se confirma la hipótesis principal: las actividades basadas en trabalenguas no solo mejoran la vocalización y la fluidez verbal, sino que también promueven la confianza y la espontaneidad en la comunicación oral de los estudiantes. Al brindar un contexto lúdico y motivador, estas actividades permitieron a los niños experimentar y cometer errores sin temor, favoreciendo un ambiente en el que el aprendizaje del lenguaje se transformó en una experiencia agradable y enriquecedora.

Además, el enfoque empleado en este estudio ayudó a familiarizar a los estudiantes con un aspecto significativo del patrimonio cultural e intergeneracional, ampliando su conocimiento lingüístico de una manera divertida. Este componente cultural no solo fortaleció su comprensión del lenguaje, sino que también enriqueció su experiencia educativa mediante la conexión entre tradición y aprendizaje activo.

Los objetivos específicos de la investigación, que incluían la recopilación de información relevante, el análisis de las necesidades del aula y la implementación de estrategias didácticas adaptadas, se alcanzaron satisfactoriamente. Los resultados obtenidos confirman que los trabalenguas son una herramienta eficaz para mejorar la expresión oral, al permitir a los estudiantes desarrollar mayor seguridad y fluidez en sus habilidades comunicativas.

Cabe destacar la importancia de un ambiente educativo seguro y libre de juicios, que fomente la expresión espontánea y frecuente de los infantes. En este contexto, es esencial que los educadores no solo prioricen la dimensión funcional del lenguaje, sino que también promuevan su carácter estético y lúdico, ayudando a los discentes a disfrutar del proceso de aprender a hablar y jugar con las palabras.

Finalmente, aunque la propuesta ha demostrado ser eficaz, se sugiere replicar el estudio con una muestra más amplia y controlada para obtener resultados más generalizables y robustos. Una investigación ampliada permitiría validar y enriquecer las conclusiones actuales, consolidando el uso de los trabalenguas como recurso pedagógico fundamental en la enseñanza de la expresión oral en la etapa de Educación Infantil. Este enfoque contribuiría, además, a fortalecer el papel de los trabalenguas dentro de la comunidad educativa como una herramienta clave para el desarrollo integral del lenguaje.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. [versión electrónica] *Rla-revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 13-32. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832010000200002>
- Álvarez, J. M. V. (2021, 25 octubre). Origen y celebración del Día Mundial del Trabalenguas | Poblanerías en línea. *Poblanerías En Línea*. <https://lc.cx/nfmVzJ>
- Barrios, P. B. E. (2018). La psicología del desarrollo y el lenguaje. El punto de vista de Jean Piaget. *Ponencia presentada en la Cátedra Mario Briceño Iragorri*. <https://n9.cl/vfnp3>
- Birchenall, L. B., & Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. <https://lc.cx/vbE15a>
- Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. 2022-6658 (2022). <https://lc.cx/QlJvRJ>
- Gijón, E. G. (2015). Cómo trabajar las praxias bucofaciales en educación infantil y primaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2). <https://lc.cx/KW5IEv>
- Herrera Garzón, V. A. (2016). *Praxias en niños y niñas con dificultades de lenguaje* [Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <https://lc.cx/qwyL-e>
- Lema Velasteguí, B. L. (2023). *El uso de praxias lingüales y la articulación de fonemas del lenguaje materno en niños de 4 a 5 años* [Bachelor's thesis, Carrera de Educación Inicial]. <https://n9.cl/sr8afd>
- Owens, R. E. Jr. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Editorial Pearson Educación.
- Palate Jimenez, G. K. (2021). *Los trabalenguas como estrategia para el desarrollo lingüístico de los niños de educación inicial 2 de la Unidad Educativa Combatientes de Tapi de la ciudad de Riobamba, periodo 2020-2021* (Bachelor's thesis, Riobamba). <https://lc.cx/AP-WzO>
- Real Academia Española. (s. f.). *Trabalenguas*. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/trabalenguas>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE-A-2022-1654 (2022). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Reyes, A. (2011). *El libro de las jitanjáforas y otros papeles seguidos de retruécanos, sonetóridos y porras deportivas. Selección, prólogo y notas de Adolfo Castañón*. Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954871889>

- Rivera Torres, V. L. (2023). *El uso de los trabalenguas en el desarrollo de la expresión oral en niños de Educación Inicial* [Bachelor's thesis, Carrera de Educación Inicial]. <https://lc.cx/x9JHpX>
- Salzinger, K. (2008). Skinner's verbal behavior. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 287-294. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56080304.pdf>
- Valdivia Reyes, N. E. (2018). *Uso de adivinanzas y trabalenguas para desarrollar la creatividad en los niños y niñas de cuatro años de la IEI N° 0636 de Pólvora, Tocache, San Martín, 2018*. Universidad Católica de Los Ángeles Chimbote. <https://lc.cx/k79Tq4>
- Zegarra, C., & García, J. (2010). Pensamiento y lenguaje: Piaget y Vygotsky. *Trabajo final del Seminario sobre Piaget*, 2-14. <https://n9.cl/wv2fp>

Capítulo 7

El lenguaje no sexista en el aula de secundaria.

Propuesta de buena práctica docente

Leticia Galiana Hernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Resumen: La buena práctica docente que presentamos consiste en la creación de una guía de uso de lenguaje no sexista por parte del alumnado de 1º ESO en Canarias. Para realizar esta buena práctica, hemos escogido las metodologías activas, concretamente el aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP) combinado con el aprendizaje colaborativo. El ABP ha de dar respuesta a una pregunta planteada que tenga valor lingüístico y humanístico: ¿es el lenguaje sexista? El aprendizaje cooperativo hace que el alumnado comparta experiencias propias en pro de la consecución de la tarea que se convierte a su vez en un aprendizaje compartido. Esta buena práctica impulsada por las TIC no solo ofrece una alternativa para que el estudiantado tenga un papel proactivo como transformadores sociales, promoviendo un uso del lenguaje inclusivo y no sexista, sino también contribuir a que el lenguaje actúe como un vehículo de empoderamiento y respeto mutuo. El alumnado deberá realizar una guía de uso de lenguaje no sexista en el aula en formato digital que podrán enviar a todos los contactos que quieran el día 8 de marzo para conmemorar el Día Internacional de la Mujer.

Palabras clave: lenguaje no sexista, aprendizaje basado en proyectos (ABP), capacitación a través del lenguaje

Abstract: This teaching practice involves the creation of a guide for the use of non-sexist language by first-year secondary education students in Canarias. The practice is based on active methodologies, specifically project-based learning (PBL), combined with collaborative learning. PBL is used to explore a question with both linguistic and humanistic relevance: is language sexist? Collaborative learning encourages students to share their personal experiences as they work together to complete the task, turning the project into a collective learning opportunity. Supported by Information and Communication Technologies (ICT), this approach not only empowers students to take an active role in promoting social change through the use of inclusive, non-sexist language, but also fosters mutual respect and empowerment through language. The students will create a non-sexist language guide in a digital classroom, which they will distribute on March 8th to commemorate International Women's Day.

Keywords: non-sexist language, Project-based learning (PLB), empowerment through language

1. INTRODUCCIÓN

Se ha diseñado esta buena práctica docente mediante la implementación de las metodologías activas, concretamente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se aborda, desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 1º de ESO, la igualdad de género y el uso del lenguaje inclusivo. Los discentes crearán una guía de uso de lenguaje inclusivo en el aula. Esta práctica docente pretende alinearse con los principios establecidos por la UNESCO en el marco de su programa MOST (*Management of Social Transformations*) cumpliendo las siguientes características: innovación: desarrollando enfoques creativos y originales en torno al uso del lenguaje inclusivo; eficacia: ya que esta información produce un efecto positivo y cuantificable en el alumnado; sostenibilidad: garantizando su viabilidad social, económica y medioambiental así como su capacidad para generar efectos duraderos; replicabilidad: posibilitando su adaptación en otros contextos educativos.

La metodología ABP permite abordar de manera efectiva las distintas competencias clave establecidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica 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). Su propósito general es generar experiencias de aprendizaje significativas mediante la realización de proyectos que no solo impulsen el desarrollo de habilidades y competencias esenciales, sino que también motiven a los estudiantes al conectar el aprendizaje de la asignatura Lengua Castellana y Literatura con transformaciones concretas en su realidad cotidiana.

La propuesta de buena práctica presentada se enmarca en el ámbito de la desigualdad de género y se concreta en la problemática del lenguaje sexista. Esta cuestión está profundamente arraigada en la sociedad española. Tanto es así que ha motivado en los últimos años la promulgación de diferentes normativas destinadas a promover la comunicación no sexista mediante guías de uso publicadas en distintos espacios de la administración pública.

Autoras como Marina Subirats (2017, p.78) sostienen que “el lenguaje es la gran matriz del pensamiento” Subirats (2017, p.78). Mercedes Bengoechea (2003, p.54) señala que el uso del masculino genérico no es tan lógico ni natural como suele argumentarse ya que obliga a quien escucha o lee a interpretar si dicho masculino incluye o no a ambos géneros. Se invita al alumnado a reflexionar acerca de esta problemática sobre el uso del lenguaje.

El objetivo es que los estudiantes analicen las reglas gramaticales y evalúen de qué manera estas inciden en los usos lingüísticos cotidianos y cuál es su relación con la realidad social que conocen. Según Furtado (20013, p.52) “las propuestas del lenguaje no sexista se integran en las políticas de igualdad como un medio para visibilizar a las mujeres en la sociedad”. Esto se debe a que la lengua constituye un espacio de poder simbólico en el que se perpetúan tanto las desigualdades como el sexismo. En este contexto el papel del profesorado adquiere una relevancia significativa ya que recala sobre él la responsabilidad de analizar y erradicar las prácticas sexistas en el lenguaje.

2. OBJETIVOS

El currículo de Lengua Castellana y Literatura (LCL) en Canarias subraya la importancia de la comunicación escrita como un medio esencial para promover, a través del lenguaje, una convivencia basada en el respeto a la diversidad, el compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el fortalecimiento de una ciudadanía global en el contexto de

sociedades diversas y en constante transformación, además de responder a necesidades comunicativas específicas (Decreto 30/2023,2023).

En este contexto, el lenguaje inclusivo se presenta como una herramienta pedagógica fundamental que facilita a los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con la asignatura LCL, motivo por el cual nuestro objetivo general es diseñar una propuesta de buena práctica orientada a fomentar la conciencia lingüística de los estudiantes de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Canarias respecto al reconocimiento y uso del lenguaje inclusivo. Este propósito se desarrolla mediante los siguientes objetivos específicos: investigar la enseñanza del lenguaje inclusivo aplicando metodologías activas, en particular el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje colaborativo; seleccionar materiales didácticos adecuados que permitan a los estudiantes identificar diferentes usos sexistas y no sexistas del lenguaje; diseñar una guía de empleo del lenguaje no sexista adaptada al primer curso de la educación secundaria.

El uso del lenguaje inclusivo no solo refuerza los conocimientos lingüísticos y literarios propios de la asignatura de LCL, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con los valores de igualdad y diversidad. En este sentido, integrar la perspectiva de género y promover el lenguaje inclusivo en la educación secundaria no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también favorece el desarrollo de personas más empáticas, respetuosas y conscientes en una sociedad en constante transformación.

Esta propuesta de buena práctica plantea tres objetivos fundamentales de aprendizaje dirigidos a los estudiantes: el primero busca relacionar la competencia en comunicación lingüística con la interpretación y valoración crítica de textos orales y escritos en los ámbitos personal, social y educativo, enfocados en el análisis y uso del lenguaje no sexista; el segundo se centra en la elaboración de un proyecto práctico consistente en la creación de una guía de uso del lenguaje no sexista en el aula, integrando y reelaborando contenidos digitales para expresar ideas y sentimientos relacionados con la igualdad de género, fomentando al mismo tiempo el desarrollo de habilidades en soluciones digitales; finalmente, el tercer objetivo se orienta al fortalecimiento de la competencia personal, social y de aprender a aprender, destacando la capacidad de afrontar la incertidumbre y la complejidad en torno a los conceptos de igualdad de género y lenguaje inclusivo, al tiempo que se promueve la identificación de conductas contrarias a la convivencia y el desarrollo de habilidades de autocuidado.

La propuesta busca también generar conciencia metalingüística y promover conocimientos sobre la igualdad de género que trasciendan el ámbito académico, contribuyendo así a una sociedad más empática, equitativa y justa. Esta iniciativa pedagógica ha sido diseñada conforme a los objetivos de aprendizaje establecidos en el apartado 4 de la disposición final quinta de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), e implementada en los cursos de primero y tercero de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso escolar 2022-2023. En el marco de esta propuesta, los estudiantes desarrollarán competencias específicas recogidas en el currículo de Lengua Castellana y Literatura de la LOMLOE, tales como la comprensión e interpretación de textos orales y multimodales, destacando el sentido general y la información relevante; la producción de textos orales y multimodales con fluidez, coherencia y adecuación al registro; la interpretación crítica de textos escritos con diversos propósitos de lectura para construir conocimiento; y la producción de textos escritos y multimodales cohesionados y adecuados, que respondan de manera creativa y efectiva a demandas comunicativas específicas. Asimismo, se trabajará en

la selección y evaluación crítica de información procedente de distintas fuentes, fomentando la autonomía y evitando riesgos de manipulación y desinformación.

Finalmente, se promoverá la movilización de conocimientos sobre la estructura y usos de la lengua, reflexionando de forma autónoma sobre las elecciones lingüísticas, mejorando las destrezas en producción y comprensión crítica tanto oral como escrita. En cuanto a los saberes básicos, esta propuesta se centra en tres de los cuatro bloques establecidos por 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 el primer bloque, *Las lenguas y sus hablantes*, se aportará al alumnado, diferentes estrategias que les ayuden a identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos y algunas formas que sirvan para evitarlos. El segundo bloque, *Comunicación*, integra conocimientos relacionados con la producción, recepción y análisis crítico de textos que reflexionan sobre el lenguaje inclusivo y las diferentes formas de producción gramatical. Por último, el cuarto bloque, *Reflexión sobre la lengua*, incita a la construcción guiada de conclusiones sobre el sistema lingüístico utilizando terminología específica, permitiendo al alumnado reconocer usos sexistas del lenguaje y reflexionar sobre cómo el empleo del lenguaje no sexista impacta de forma positiva en su entorno social y educativo. Esta propuesta busca no solo la adquisición de competencias lingüísticas, sino también la formación integral del alumnado como ciudadanos críticos y comprometidos con valores de igualdad y diversidad, en línea con las demandas sociales contemporáneas.

3. MÉTODO

La metodología activa es un enfoque pedagógico que favorece la participación y el compromiso del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que el docente abandona su rol tradicional para convertirse en un guía de este mismo proceso. Según Bradberry y De Maio (2019), estas estrategias permiten a los estudiantes participar de manera directa y significativa en su proceso de aprendizaje, alejándose de los métodos tradicionales centrados en la memorización pasiva. Los autores destacan que el uso de aplicaciones del mundo real dentro de estas metodologías no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fomenta una mejor retención del conocimiento al conectar los conceptos teóricos con situaciones prácticas.

Este enfoque ha implicado un cambio de roles ya que el docente ya no es la única fuente de conocimiento del aula y el alumnado es responsable de su aprendizaje de forma que los conocimientos impactan más profundamente que los obtenidos de forma tradicional. El ABP es una metodología de carácter más amplio que permite más adaptación a cualquier temática que otras metodologías. Savin-Baden (2000), mantiene que el ABP “debe adaptarse con flexibilidad a las características propias de cada conocimiento a transmitir” (p. 68). Defiende este autor, que el ABP es un concepto filosófico aplicado al concepto y proceso básico de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una de las metodologías más revolucionarias que se han consolidado dentro de la innovación en el proceso de enseñanza y parte de dos premisas fundamentales: primero, se plantea un problema o se diseña un proyecto que sea real y que lleve al alumnado al trabajo en equipo para buscar su solución. Después, debe existir una integración en el currículo de etapa y nivel académico. Consideramos que esta metodología activa es apropiada para el desarrollo de las competencias clave.

El ABP, según afirma Morales (2018) “es el medio por el cual se hace posible establecer las condiciones que favorecen el aprendizaje activo, contextualizado, integrado y orientado a la

comprensión brindando oportunidades para reflexionar sobre la experiencia educativa y aplicar lo aprendido” (p.71). Es importante destacar que el ABP se complementa de manera eficaz con el método cooperativo, que favorece el desarrollo y aprendizaje del alumnado a través de la interacción de sus iguales. Esta colaboración constituye un factor esencial para la consecución de un aprendizaje significativo.

Según De Miguel (2006, p.39) “la metodología cooperativa es la base principal para tener un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, cuando la finalidad que se pretende es el desarrollo de aprendizajes activos y cooperativos” lo cual es plenamente aplicable en este contexto. El aprendizaje cooperativo no solo fomenta un ambiente de aula más positivo, sino que también promueve la participación y el respeto mutuo entre los miembros del grupo, mejorando así las relaciones interpersonales. Este tipo de cooperación contribuye al fortalecimiento de vínculos sociales más saludables, lo que tiene un impacto directo en el bienestar emocional de los estudiantes. Vygotsky (2009) en sus investigaciones refleja que la sociedad es una pieza clave para el desarrollo del conocimiento ya que se establece como núcleo la importancia de la relación del desarrollo cognitivo con el entorno sociocultural del alumnado. Creemos que el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes es primordial para su desarrollo cognitivo. El lenguaje es un factor fundamental en la configuración de las actitudes culturales y sociales ya que refleja y moldea el pensamiento colectivo. Sirve como vehículo para la reproducción de constructos que promueven el lenguaje sexista en los cuales la figura femenina ha sido históricamente invisibilizada.

La buena práctica docente se centrará en el aprendizaje del uso del lenguaje inclusivo de la lengua dado que la igualdad entre personas de diferentes géneros debe verse reflejada en el lenguaje cotidiano. Con el objetivo de fomentar la conciencia lingüística en este ámbito, se guiará al alumnado en el reconocimiento de los usos sexistas del lenguaje. Como parte de este proceso, los estudiantes elaborarán una guía de uso de lenguaje inclusivo en el aula. La buena práctica para el alumnado de 1º de la ESO se lleva a cabo durante el segundo trimestre, a lo largo del mes de marzo, en conmemoración del Día Internacional de la Mujer. Se compone de tres bloques, dos de ellos introductorios compuestos por una sesión y el tercero compuesto por cinco sesiones. En cada bloque se trabaja con documentos de diferentes formatos (*PDF, Youtube* y enlaces a páginas web) que son modificables en tamaño, tipo de letra y color. Con estos ejercicios y actividades que se proponen, los discentes ponen en común su punto de vista acerca del lenguaje inclusivo y elaboran contenidos que les ayudan a cultivar el pensamiento crítico. Leen y producen textos tanto orales como escritos que les invitan a reflexionar acerca del uso de la lengua castellana tanto de forma individual como colectiva.

El proyecto que los discentes realizarán, consiste en la elaboración de una pequeña guía de uso de lenguaje inclusivo en el aula con algunos de los usos del lenguaje inclusivo. Esta buena práctica docente se desarrolla en un grupo de 1º de E.S.O. en un centro educativo pequeño que dispone de un aula por nivel. El grupo está compuesto por veintiocho estudiantes, diez chicas y dieciocho chicos, y no se han identificado necesidades específicas de adaptación curricular entre ellos. Además, el grupo es característicamente heterogéneo y multicultural, lo que enriquece la dinámica de aprendizaje y la interacción entre los alumnos. En términos de rendimiento académico, el 80% de los estudiantes ha alcanzado los objetivos establecidos para el curso hasta la fecha. De este 80%, aproximadamente el 20% muestra un rendimiento sobresaliente, mientras que el 20% restante presenta un rendimiento académico significativamente bajo. Destaca la diversidad

de niveles en el grupo, lo que implica la necesidad de estrategias docentes que aborden tanto la atención a los estudiantes de alto rendimiento como la intervención con aquellos que requieren un mayor apoyo. El grupo se caracteriza por una cohesión interna significativa en cuanto a las relaciones interpersonales, ya que al ser el único grupo de 1º de E.S.O. en el centro, los alumnos han desarrollado un sentido de pertenencia y solidaridad.

Esta cohesión se ve reflejada en su comportamiento tanto con los docentes como entre ellos, mostrando un trato respetuoso, amable y afectuoso. Un aspecto relevante de la dinámica de trabajo es que, a los alumnos se les da la posibilidad de elegir con qué compañeros trabajar. En la mayoría de los casos, los estudiantes optan por formar grupos heterogéneos, lo que favorece el aprendizaje colaborativo y la integración de capacidades distintas. Este enfoque refleja la importancia que se otorga a la cooperación entre estudiantes de diferentes habilidades y niveles.

En cuanto a la distribución espacial del aula, los estudiantes con mayor rendimiento académico suelen estar ubicados en la zona central y en la parte posterior derecha del aula, mientras que aquellos con un rendimiento más bajo se sitúan más cerca de la mesa de la docente para recibir mayor atención. Esta organización facilita la interacción individualizada y el seguimiento cercano de los estudiantes que presentan mayores dificultades. Los grupos de trabajo se forman en función del rendimiento académico actual, con la posibilidad de cambiar esta distribución a lo largo del curso, favoreciendo la evolución del rendimiento de los alumnos y el fomento de la cohesión social. Se promueve la rotación de los grupos a lo largo de la consecución del proyecto, asegurando que los estudiantes trabajen con diferentes compañeros en cada tarea. Esta práctica tiene como objetivo no solo mejorar el aprendizaje colaborativo, sino también fortalecer los lazos sociales y fomentar un ambiente de trabajo inclusivo y diverso.

Se trabajarán en esta buena práctica las siguientes competencias clave. La competencia en comunicación lingüística (CCL), ya que supone interactuar de forma oral y escrita con diferentes propósitos comunicativos. Implica valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales. Constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. La competencia digital (CD) implica el uso seguro y saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales. La competencia personal, social y aprender a aprender (CPSAA) que implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para auto conocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante.

En este primer bloque “El lenguaje en tiempos de igualdad” se pretende que el alumnado reflexione acerca de los cambios que se dan en nuestra sociedad, que se hace cada vez más plural, de cara a construir a través del lenguaje que usamos, una sociedad más tolerante e inclusiva. Para ello, el alumnado participa en un *edublog* que la docente ha solicitado previamente en la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias en el que tienen que opinar y rebatir a sus compañeros con respecto a condiciones inherentes al lenguaje. El objetivo de aprendizaje consiste en que el alumnado aprenda que el uso de la palabra funciona como una herramienta de construcción del pensamiento. Reflexionar sobre cómo funciona la lengua desde el uso.

El segundo bloque “¿El lenguaje es igual para todos y todas?” se centra en la creación de un *Wiki* por parte de los estudiantes utilizando la información proporcionada por la docente como una guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado tiene la oportunidad de conocer los conceptos de igualdad e igualdad de género. Podrán debatir y expresar sus ideas en la comu-

nidad educativa digital *Wiki* de la que forman parte no solo los alumnos sino también la profesora de LCL y cualquier otro que quiera pertenecer a la misma. Entre los objetivos de aprendizaje destacamos la participación en proyectos y actividades escolares usando tanto herramientas como plataformas virtuales. Además, el alumnado reflexionará sobre cómo funciona la lengua desde su uso y aprenderá que el lenguaje es una herramienta que sirve para fomentar la convivencia positiva.

En el tercer y último bloque: “Guía de uso de lenguaje inclusivo en clase”, los discentes crean una guía de uso de lenguaje inclusivo basándose en la *Guía para el uso del lenguaje inclusivo en la Administración Pública de Canarias* (Gobierno de Canarias, n.d.). Esta actividad se realiza en formato digital utilizando la herramienta *Bookcreator*. La culminación de este trabajo consiste en colgar un cartel en el pasillo con motivo del Día Internacional de la Mujer con muestras de construcciones lingüísticas formadas con lenguaje inclusivo, de esta manera, el alumnado podrá crear vínculos entre su experiencia comunicativa y los aprendizajes que se pretenden desarrollar. Ofrecer interacciones comunicativas formales e informales (incluyendo las que se producen en entornos virtuales de aprendizaje), en las que el alumnado tenga oportunidad de hablar, partiendo de sus propias capacidades, intereses, necesidades y motivaciones, evitando un uso discriminatorio del lenguaje es uno de los objetivos que se cumplirán en este tercer bloque. Además, los discentes, aprenden a reflexionar sobre cómo funciona la lengua desde el uso.

4. EVALUACIÓN

El sistema de evaluación implementado se fundamenta en un enfoque pedagógico que prioriza el desarrollo de las competencias clave y de las habilidades cognitivas adaptadas a la era digital basadas en la Taxonomía de Bloom. El instrumento de evaluación que se ha seleccionado es la rúbrica, ya que permite evaluar el grado de adquisición de las competencias y habilidades y proporciona una calificación numérica. La porcentualización está dividida en tres escalas: excelente, bien e insuficiente.

Los elementos de cuantificación son, por un lado, las competencias clave: competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), y competencia digital (CD) y competencia en comunicación lingüística (CCL) y por otro lado la consecución de las tareas: *edublog*, *wiki* y *bookcreator*.

La evaluación se caracteriza por el seguimiento continuo del aprendizaje, en el que la docente valora cada bloque temático permitiendo monitorear de manera sistemática los logros alcanzados por los estudiantes. Este enfoque garantiza la transparencia en la evaluación y fomenta el aprendizaje significativo proporcionando retroalimentación constante y permitiendo a los estudiantes que no alcancen los objetivos realizar nuevamente las actividades no superadas de manera independiente. De los veintiocho estudiantes (diez chicas y dieciocho chicos) todos superaron satisfactoriamente la evaluación.

5. RESULTADOS

Aunque el lenguaje inclusivo no forma parte explícita de los contenidos de la asignatura de LCL, es un elemento que recorre las competencias clave, las competencias específicas y los saberes básicos planteados tanto en la LOMLOE como en el Boletín Oficial de Canarias (BOC, 2023, p.

848), DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Se considera que la implementación del lenguaje inclusivo es una parte fundamental de la ESO en Canarias ya que no solo aborda una necesidad real, sino que también promueve la conciencia lingüística entre los jóvenes. Esta buena práctica basada en la metodología activa ABP y respaldada por las TIC, ofrece una vía efectiva para que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio, fomentando el uso no sexista del lenguaje. Al promover la inclusión y la equidad en la comunicación, estamos sentando las bases para una sociedad más justa y respetuosa donde el lenguaje sea una herramienta de empoderamiento y entendimiento mutuo.

A través de la reflexión crítica sobre diversos textos y situaciones comunicativas, se consigue que los estudiantes de 1º de ESO adquieran una comprensión más amplia y profunda del lenguaje, especialmente en lo que respecta a las estructuras inclusivas. Esta práctica no solo favorece el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva y de síntesis, sino que también ha proporcionado a los alumnos herramientas para analizar y producir contenido que promueve la igualdad de género y el respeto a la diversidad.

Asimismo, se ha fomentado el uso de un lenguaje no sexista en el aula, promoviendo que los estudiantes empleen un lenguaje inclusivo y respetuoso en sus interacciones cotidianas. A través de actividades que han implicado tanto la producción oral como escrita, los discentes desarrollaron habilidades críticas para identificar y adaptar su lenguaje, ajustándolo a las normas de inclusión. Este objetivo también les ha permitido identificar y corregir aquellos usos del lenguaje que no se ajustan a los principios de la equidad, creando un entorno comunicativo más justo y respetuoso. Otro aspecto clave en esta intervención es el fomento del pensamiento crítico. Se ha promovido la reflexión sobre el lenguaje y sus implicaciones sociales, se contribuye al desarrollo de la empatía y de habilidades sociales entre los estudiantes.

A lo largo del proceso educativo, los alumnos han aprendido a valorar la diversidad, no solo en términos lingüísticos, sino también en cuanto a las distintas perspectivas que cada individuo puede aportar al grupo. Además, se ha trabajado en la corrección de estructuras gramaticales que no se alinean con el uso de un lenguaje inclusivo, fortaleciendo así las competencias lingüísticas de los estudiantes y su capacidad para reconocer prácticas discriminatorias.

La prevención de situaciones de desigualdad en el aula ha sido otro objetivo primordial de esta práctica. Se creó un ambiente inclusivo y equitativo mediante el uso sistemático del lenguaje inclusivo, lo que contribuye a evitar la reproducción de estereotipos o conductas discriminatorias. El lenguaje se convierte así en una herramienta poderosa para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su género, orientación sexual o cualquier otra diferencia, se sientan valorados y respetados en su entorno educativo. Además, la atención a la diversidad en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes es otro principio fundamental en esta práctica.

El reconocimiento de las necesidades individuales de cada estudiante permite ofrecer el apoyo necesario para que todos los alumnos puedan avanzar en su proceso de aprendizaje de manera equitativa. Esta atención personalizada asegura que cada estudiante haya recibido las herramientas adecuadas según su ritmo de aprendizaje, favoreciendo una experiencia educativa inclusiva. El propósito general de esta buena práctica ha sido enriquecer la enseñanza de los estudiantes de 1º de E.S.O. en Canarias, con un enfoque integral que no solo abarca el conocimiento de la gramática de la lengua española, sino que también introduce a los alumnos en el uso del lenguaje.

je inclusivo. De este modo, no solo se busca mejorar el rendimiento académico, sino también formar a los estudiantes como ciudadanos conscientes y comprometidos con la creación de una sociedad más justa y respetuosa.

REFERENCIAS

- Bengoechea, M. (2003). Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género. *Diputación Foral de Vizcaya. Proyecto Parekatuz*.
- Bengoechea, M. (2002): Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género. *Diputación Foral de Bizkaia*.
- Boletín Oficial de Canarias (BOC), Año 2023, Número 058, página 848. DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Bradberry, L. A., & De Maio, J. (2019). Learning by doing: The long-term impact of experiential learning programs on student success. *Journal of Political Science Education*, 15(1), 94-111. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1560365>
- De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., & Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (p. 18). Madrid: Alianza editorial.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(1), 35-56.
- Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5, 48-70.
- Gobierno de Canarias (2023). *Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias, 537
- Gobierno de Canarias (n.d.). *Guía para el uso del lenguaje inclusivo en la Administración Pública de Canarias*. Gobierno de Canarias. <https://lc.cx/6d3i4W>
- Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020) Boletín Oficial del Estado, nº 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(2), 91-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Savin-Baden, M. (2020). What are Problem-Based Pedagogies? *Journal of Problem-Based Learning*, 1-17. <https://lc.cx/5emPzB>
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- UNESCO (s.f.). Buenas Prácticas. En MOST Clearing House. <https://lc.cx/RbzZI4>
- Vigostky, L.S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: interacción entre enseñanza y desarrollo*. Editorial Universitaria.

Capítulo 8

Integración artística en metodologías activas: efectos en la inclusión y el rendimiento académico

Alejandro Galindo-Durán

Adoración Sánchez-Ayala

Universidad de Almería (España)

Resumen: Los programas educativos paulatinamente han ido incorporando estrategias de inclusión para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del aula, atendiendo a estos desafíos, este estudio analiza cómo la expresión plástica en conjunto con proyectos educativos interdisciplinares con metodologías activas, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) puede impactar en el rendimiento académico o en la formación de grupos más heterogéneos e inclusivos. Esta investigación, realizada en un centro de educación secundaria en el sureste de España durante cuatro años, analiza parámetros como la participación, la diversidad, la equidad de género, la inclusión de alumnado con NEE, la organización del trabajo. Los resultados principales muestran que aquellos proyectos que integran expresión plástica en su desarrollo fomentan la participación activa, mejoran la planificación y cohesión grupal así como una mayor inclusión de alumnado con NEE en los grupos de trabajo. La metodología de análisis, ha sido mediante pruebas estadísticas como el test de Wilcoxon o T de Student tratando de localizar diferencias significativas en los resultados obtenidos. Las conclusiones principales que se han obtenido han demostrado que la expresión artística como herramienta didáctica favorece la inclusión del alumnado así como mejora el rendimiento académico. Este estudio refuerza la importancia de integrar la didáctica de la expresión artística en las metodologías activas como herramienta de educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, expresión artística, metodologías activas de aprendizaje, rendimiento académico, necesidades educativas especiales (NEE)

Abstract: Educational programs have progressively incorporated inclusion strategies for students with Special Educational Needs (SEN) in the classroom. Addressing these challenges, this study analyzes how plastic arts, combined with interdisciplinary educational projects and active methodologies such as Project-Based Learning (PBL), can impact academic performance and the formation of more heterogeneous and inclusive groups. Conducted over four years in a secondary school in southeastern Spain, this research examines parameters such as participation, diversity, gender equity, the inclusion of students with SEN, and work organization. The main results show that projects integrating plastic arts foster active participation, improve planning and group cohesion, and enhance the inclusion of students with SEN in working groups. The analysis meth-

odology employed statistical tests, such as the Wilcoxon test and the Student's T-test, to identify significant differences in the obtained results. The main conclusions demonstrate that artistic expression as a didactic tool promotes student inclusion and improves academic performance. This study underscores the importance of integrating artistic expression into active methodologies as a tool for inclusive education.

Keywords: inclusive education, artistic expression, active learning methodologies, academic performance, special educational needs (SEN)

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de actividades plásticas o artísticas en cualquiera de sus facetas en el aprendizaje del alumnado ha demostrado aportar múltiples beneficios para el alumnado desde diferentes perspectivas, una de ellas, es la mejora de la inclusión en el aula por parte de los estudiantes con capacidades diferentes (Fajrie et al., 2024), otro de los beneficios destacados son el fomento de la creatividad, desarrollo emocional o la autorregulación y el desarrollo de un pensamiento crítico (Alonso-Sanz, 2023). Además, Peña y García (2018) defienden que la expresión plástica sirve como conexión principal entre los estudiantes al permitir una comunicación directa, equitativa y más efectiva fomentando la colaboración entre los estudiantes (Huerta, 2022). Desde otra perspectiva, permite abordar desde la concienciación medioambiental hasta valores cívicos y sociales (Parejo et al., 2021), como demuestran estudios al aplicar la expresión plástica como una plataforma de concienciación ecológica.

Paralelamente, cabe destacar el alto grado de integración con las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la gamificación o el visual thinking, entre otras, ya que la expresión artística adquiere un carácter interdisciplinario (Isusi-Fagoaga et al., 2021), demostrando que apostar por una educación artística desde edades más tempranas, tal y como subrayan Gilabert y Bernabé (2020), conlleva un desarrollo integral de los estudiantes, al abarcar más allá del ámbito creativo, cognitivo, motor o lingüístico. Todo este abanico de aplicaciones y beneficios directos e indirectos tras incorporar las artes plásticas en el aula, convierten esta disciplina en un recurso clave para poder enfrentarse a los desafíos educativos actuales que buscan cómo abordar la diversidad del aula, fomentar la inclusión y atender a las diferentes capacidades del alumnado (Escallón & Velasco, 2018).

Sin embargo, como señala Mateu-Luján (2021), a pesar de todos los beneficios que aporta la educación artística sigue siendo hoy en día uno de los mayores desafíos en lo que respecta a la formación inicial y/o permanente del profesorado, que en muchos casos carecen de la formación específica en esta materia, y a la integración de proyectos interdisciplinares que incorporen la educación artística como hilo conductor del aprendizaje de cualquier materia dentro de los currículum educativos que abarquen todos los temas señalados anteriormente.

La implementación de metodologías activas de aprendizaje forma parte de un conjunto de elementos que conforman una innovación pedagógica con múltiples beneficios, Hossein-Mohand et al. (2021) destacan como el flipped classroom, la gamificación o el ABP logran transformar el proceso educativo eficazmente. Los hallazgos de Parra-González et al. (2020) sugieren que

estas prácticas potencian el rendimiento académico, la motivación por el aprendizaje, el compromiso, además de ofrecer unas sesiones educativas más dinámicas que refuerzan las habilidades personales y sociales. Otro de los grandes beneficios al aplicar estas metodologías es el fomento de la creatividad y mejora significativa del rendimiento académico (Theobald et al., 2020), transformando la enseñanza en algo más que una transmisión de conocimiento. Fields et al. (2021) analizaron estas metodologías desde un enfoque centrado en el estudiante y no en los resultados cuantitativos, demostrando un aumento en el compromiso por el aprendizaje cobrando relevancia el concepto de “aprender haciendo”.

La evolución hacia entornos más inclusivos y el aumento de las metodologías activas provoca que se deba analizar su aplicación como herramienta para promover la inclusión educativa. Investigaciones recientes sugieren que estas metodologías mejoran la participación social, el respeto por la diversidad e influyen en el bienestar psicosocial de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (Dalgaard et al., 2022). Esta mejora en la convivencia e inclusión grupal parece depender de diversos factores como el contexto escolar o la implementación específica de estas estrategias ya que al aumentar la participación activa del alumnado se aumenta la inclusión, afectando positivamente a la equidad y la autonomía personal. Otro de los factores del cual dependen estos resultados es la actitud positiva por parte de los docentes, similar valoración realizan Vetonniemi y Kärnä (2021) al determinar que el éxito de una escuela inclusiva se centra en el trabajo continuo por la diversidad promoviendo la participación activa de todos los estudiantes. En este sentido la mediación, analizada por Piccardo et al. (2019), es una herramienta potente para integrar diferentes capacidades, dimensiones sociales promoviendo un aprendizaje inclusivo. Todos estos factores, conforman principalmente el éxito de las metodologías activas en su poder para la inclusión educativa, aunque Mampaso y Carrascal (2020) enfatizan que sólo mejorando los entornos escolares podremos mantener la diversidad y garantizar la participación de todos los alumnos.

Por todo esto, la expresión plástica emerge como una poderosa herramienta educativa capaz de integrar y motivar a estudiantes en diferentes contextos al ofrecer oportunidades únicas para trabajar la integración por su capacidad para crear conexiones y fomentar la comunicación no verbal o la colaboración, transformando el aprendizaje de forma integral logrando una experiencia educativa más rica según Sáez-López et al. (2019). Kisida et al. (2020) demuestran que los programas educativos basados en artes aumentan la integración del alumnado y el conocimiento de los contenidos así como la participación, además de incrementar la motivación por el aprendizaje entre iguales. Por su parte, Mariappan et al. (2023) destacan que el aprendizaje cooperativo, apoyado otras áreas como la artística, fomenta habilidades emocionales y sociales, siendo eficaz con alumnado con dificultades específicas mejorando la atención y la perseverancia. Estas evidencias subrayan que el aprendizaje del arte actúa como una herramienta clave en la integración e inclusión en el aula. La relación entre inclusión y metodologías activas cobra aún más peso en entornos con mayor diversidad cultural y social, ya que estas metodologías didácticas generan efectos positivos, fortaleciendo la diversidad garantizando una equidad educativa sin comprometer el rendimiento académico (Vetter et al., 2020). Además, al comparar métodos tradicionales con estrategias activas, Barrera et al. (2022) observaron que el aprendizaje activo aplicado a la didáctica de la expresión plástica reduce las brechas de rendimiento académico especialmente en alumnado con NEE siendo los beneficios obtenidos sostenibles a largo plazo tal y como corrobó-

ran Dewsbury et al. (2022) al demostrar que las pedagogías inclusivas impulsan un desempeño continuo y significativo.

La revisión de la literatura reciente, muestra como la expresión plástica puede actuar como un elemento clave en proyectos educativos interdisciplinares o en conjunto con ABP al ofrecer una mejora del rendimiento académico, un aumento de la participación así como posicionarse como un elemento clave para la integración e inclusión de todos los alumnos independientemente de sus características académicas, sociales y culturales atendiendo a las demandas de una sociedad cada vez más diversa y globalizada.

En este estudio, desarrollado en un centro educativo de secundaria del sureste español, se muestra cómo mediante proyectos interdisciplinares con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, aplicado en la didáctica de la expresión plástica se puede impactar positivamente en el grado de inclusión en lo referente a la composición de los grupos, así como en el rendimiento académico y la cohesión social o el clima de convivencia en el aula. El estudio realizado durante cuatro años, ha permitido dar continuidad y validar estudios recientes al obtener unos resultados positivos que demuestran que aquellos proyectos educativos que integran la expresión plástica generan entornos más inclusivos, aumentan la motivación y fomentan la participación activa.

2. OBJETIVOS

Esta investigación, persigue como objetivo principal analizar el impacto que puede tener la expresión plástica en un proyecto interdisciplinar mediante Aprendizaje Basado en Proyectos, evaluando diferentes parámetros en el alumnado, como la inclusión en relación a la composición de los grupos de trabajo o las diferencias en el rendimiento académico desde diferentes contextos. Además, se pretende observar cómo esta incorporación afecta en la participación o motivación por el aprendizaje, la organización o planificación de tareas, en definitiva, evaluar desde diferentes perspectivas el impacto de la expresión plástica en proyectos interdisciplinares.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación y análisis de datos

La investigación realizada en este estudio forma parte de un estudio de caso implementado en un centro de educación secundaria en el sureste de España. Los datos recogidos han sido referentes a calificaciones obtenidas durante el curso lectivo, anotaciones del docente vinculadas a la composición de los grupos, avance del trabajo, organización, entre otros, y posteriormente vinculados a diferentes rúbricas de análisis lo que ha permitido realizar un análisis estadístico con datos numéricos.

La metodología que se ha seguido para la recogida de datos, así como para la implantación de las actuaciones didácticas ha sido de forma lineal durante cuatro cursos lectivos, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024 permitiendo obtener datos de diferentes grupos en diferentes coyunturas lo que refuerza y valida el estudio planteado

Dado que lo que se persigue en este estudio es analizar el impacto de la expresión plástica en determinados campos se ha seguido una intervención didáctica que ha permitido obtener datos de proyectos que han seguido o que han incluido la educación artística en su desarrollo frente a otros que no lo han incluido lo que facilita la comparación en búsqueda de diferencias significativas entre los distintos campos analizados.

Las herramientas estadísticas que se han seguido para el análisis de datos han sido varias. Inicialmente se ha realizado un análisis de Shapiro-Wilk para evaluar normalidad de los datos recogidos y una vez obtenido dichos resultados se ha optado por realizar pruebas no paramétricas como el test de Wilcoxon, así como la prueba T de Student para muestras pareadas en aquellos casos que los datos requerían pruebas paramétricas.

La elección de estas pruebas estadísticas radica en analizar la relevancia de observar y comprobar la importancia de la expresión artística en el rendimiento académico y en la inclusión de los estudiantes en un contexto real.

3.2. Participantes

A lo largo de estos cuatro cursos lectivos se han obtenido datos de 376 alumnos lo que permite que esta investigación cuente con un total de 724 registros para analizar al haber realizado distintos proyectos en distintos momentos del año.

La distribución de la muestra por año y por alumnado con NEE resulta ser: para el 2020-2021, 90 alumnos de los cuales Adaptación Curricular No Significativa (ACNS) 9, Programas de Refuerzo (PR) 24 y otras necesidades 1. Con respecto al curso 2021-2022, 103 alumnos de los cuales ACNS 12, ACS 3, PR 25 y otras necesidades 2. El curso 2022-2023 cuenta con 84 alumnos de los cuales ACNS 6, ACS 2, PR 34 y otras necesidades 2. Y finalmente, el curso 2023-2024 está compuesto por 99 alumnos de los cuales ACNS 6, ACS 1, PR 26 y otras necesidades 1.

Como se ha mencionado esta investigación se ha aplicado en Educación Secundaria obligatoria en distintos cursos lectivos desde 1º de la ESO hasta 4º de la ESO con edades comprendidas entre 11 y los 17 años ($M=14,3$; $SD=1,46$).

Cabe destacar los alumnos que atienden a algún tipo de necesidad educativa, ya sea planes de refuerzo, profundización, adaptación curricular significativa o no significativa, entre otros, representan un porcentaje del 42% del total de alumnos, una cifra destacable lo que refuerza este estudio.

Así mismo la distribución por género queda representada con un 47% para el género masculino frente al 53% del femenino.

En el centro educativo donde se ha realizado la experiencia de didáctica destaca la multiculturalidad, en el cual conviven un total de ocho nacionalidades distintas, siendo el 82% de nacionalidad española, seguido del 8% marroquí, dejando porcentajes menores para el resto de nacionalidades, colombiana, venezolana, rusa, rumana, peruana y ucraniana.

La inclusión de estudiantes con (NEE) en los grupos de proyectos se midió mediante tablas en escala likert dejando a los alumnos total libertad en la confección de los grupos de trabajo. De forma que esta variable mide la capacidad del grupo para incluir a estudiantes con NEE en sus actividades. Un puntaje bajo significa que la integración es mínima y que en el grupo de trabajo no hay alumnado con NEE o no participa. Un puntaje alto indica tanto que la composición está equitativa así como que se toman medidas activas para asegurar que todos los alumnos participan en la elaboración del proyecto.

La selección de la muestra que se ha analizado en esta investigación ha sido la totalidad de los alumnos participantes en los proyectos eliminando los datos recogidos de aquellos alumnos que por diversos motivos abandonaron el proyecto o no asistieron al centro con regularidad.

Por tanto, la muestra recogida representa prácticamente a la totalidad del centro educativo y por ende se puede asemejar a numerosos centros educativos en situaciones similares con diver-

sidad multicultural, alto porcentaje del alumnado con necesidades educativas especiales, y un rendimiento escolar no muy elevado.

Como se ha comentado la formación de los grupos de trabajo se ha dejado a libre elección del alumnado el cual formaba parte de la intención de la investigación al analizar si los grupos eran más homogéneos o heterogéneos cuando se contaba con proyecto de expresión artística o sin él.

La investigación realizada toma datos de las acciones didácticas planteadas en programación docente, dentro del marco educativo y sin beneficiar ni perjudicar a ningún grupo de alumnos. Dado que los datos recogidos son completamente anónimos y no se ha interferido en el desarrollo lectivo no es necesario consentimiento firmado por parte del alumnado.

3.3. Instrumentos de evaluación de la experiencia

Para la evaluación de la experiencia se utilizaron diversos instrumentos diseñados para recoger datos asociados a calificaciones y anotaciones numéricas de los proyectos, así como anotaciones docentes asociadas a la participación, composición de los grupos, avance del trabajo, organización, etc. Entre ellos, se emplearon rúbricas específicas para evaluar aspectos objetivos como el rendimiento académico y la organización del trabajo, asegurando consistencia y precisión en los datos obtenidos. Asimismo, se aplicaron escalas tipo Likert para medir otros parámetros como diversidad, género, interculturalidad, integración, y participación.

Los datos recopilados abarcaron seis categorías principales: rendimiento académico, diversidad en la composición de los grupos, equilibrio de género, presencia de estudiantes de diferentes contextos culturales (interculturalidad), percepción de integración dentro del grupo, organización del trabajo, y participación activa de los estudiantes. Estos parámetros fueron analizados en proyectos que incluían expresión plástica y en proyectos estándar sin ella, permitiendo identificar diferencias significativas en su impacto. La triangulación de datos aseguró la validez y fiabilidad del proceso evaluativo.

3.4. Breve descripción de la experiencia

La experiencia didáctica, con una duración de cuatro años consecutivos, se ha basado en implementaron de proyectos interdisciplinares basados en ABP que integraron expresión plástica como herramienta principal. Las actividades incluyen tanto proyectos que incorporan elementos artísticos como otros de carácter estándar para realizar una comparación detallada de resultados.

Las dinámicas de los proyectos artísticos abarcaban tareas como la creación de murales colectivos representando temas curriculares, el diseño y elaboración de maquetas, ilustraciones, creación de cómics educativos, entre otros. Estas actividades formaban parte del contenido curricular y estaban incluidas en las programaciones docentes de las asignaturas implicadas, tales como Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Matemáticas, Tecnología, Física y Química o Robótica.

Por otro lado, las metodologías activas aplicadas incluyeron la gamificación, incluyendo los elementos propios del juego en entornos no lúdicos, tales como recompensas al superar determinados retos, estatus o niveles, logros, puntuación, etc. y dinámicas de trabajo cooperativo. Además, se aplicó también el visual thinking como metodología para integrar la expresión plástica en áreas más científicas para desarrollar los conceptos abordados.

Los grupos siempre se formaron de forma libre por parte del alumnado, con objeto de poder analizar a posteriori sus diferentes criterios de diversidad (género, multiculturalidad, inclusión de estudiantes con NEE).

En contraste, se han realizado proyectos estándar que han seguido un enfoque más tradicional sin incluir herramientas de expresión plástica.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de la distribución de los datos

Una vez obtenidos los datos, depurados aquellos resultados incongruentes, se han escalado en base 5 para igualar tanto los resultados académicos como el resto de parámetros que llevaban de rúbricas y escalas Likert con distintos rangos de medición.

Con estos datos, y para evaluar la normalidad de los datos y garantizar la correcta elección de los métodos estadísticos, se aplicó el Test de Shapiro-Wilk (Tabla 1). Este test estadístico, ampliamente conocido y respaldado por la comunidad científica ayuda a identificar desviaciones de la normalidad, incluso en tamaños de muestra grandes. Las variables analizadas incluyeron rendimiento académico (V1), diversidad (V2), género (V3), interculturalidad (V4), integración (V5), organización (V6) y participación (V7).

Tabla 1. Test de Shapiro-Wilk

Parámetros	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
P-value	0	0	0	0	0	0	0
W	0.8854	0.8704	0.8479	0.8336	0.8711	0.8395	0.8449
Average (\bar{x})	2.43	2.56	2.18	2.01	2.37	2.27	2.44
Median	3	3	2	2	2	2	2
Sample Standard Deviation (S)	1.1428	1.1654	1.1874	1.0465	1.1589	1.2537	1.3607
Sum of Squares	944.20	981.94	1019.29	791.80	971.05	1136.30	1338.56
b	28.91	29.23	29.39	25.69	29.08	30.88	33.62
Skewness	0.262	0.010	0.864	0.743	0.364	0.458	0.320
Skewness Shape (pval)	0.004	0.905	0	0	0	0	0
Excess kurtosis	-0.801	-1.2983	0.3744	-0.3404	-0.6897	-1.0182	-1.2135
Kurtosis Shape (pval)	0	0	0.039	0.061	0	0	0

La tabla indica valores estadísticos W por debajo del rango esperado en una distribución normal así como unos p-values asociados inferiores a 0.05 en todas las variables, indicando una desviación significativa de la normalidad. De media, el estadístico W fue de 0.8 con un p-value muy cercano a 0, lo que refuerza la conclusión de que los datos de las variables analizadas no siguen una distribución normal. Además, el análisis del sesgo (skewness) y kurtosis complementan los resultados interpretados, al reflejar asimetrías en la distribución de los datos, siendo generalmen-

te positivo para variables como “integración” y “participación”, sugiriendo comportamientos diferenciados en las colas de la distribución.

Estos resultados justifican el uso de pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis principal, como el Test de Wilcoxon en la búsqueda de localizar diferencias significativas entre las variables. Esta elección asegura que las conclusiones obtenidas sean robustas y no se vean comprometidas por las suposiciones de normalidad por ello, es de vital importancia establecer un estudio de la normalidad antes de aplicar pruebas estadísticas.

4.2. Comparación entre proyectos con y sin expresión plástica

4.2.1. Resultados generales del Test de Wilcoxon

Con los resultados obtenidos en la prueba anterior, se procedió a realizar el Test de Wilcoxon (Tabla 2) con N=362, en aras de localizar parámetros con diferencias significativas entre aquellos proyectos con expresión artística o sin ella mostrando los valores Z, p-value, tamaño del efecto r, entre otros.

Tabla 2. Resultados del Test de Wilcoxon

Parámetros	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
P-value	1.7 x10 ⁻⁵	0	0	0.9512	0.0022	2.6 x10 ⁻¹³	1.9 x10 ⁻¹⁴
Surprisal (S-value)	15.79	Infinity	Infinity	0.072	8.824	41.77	45.540
Effect Size (r)	0.2812	0.7517	0.702	0.0038	0.1884	0.6223	0.747
Z	4.2928	10.71	11.385	0.0612	3.0609	7.3102	7.6543
W (W-, W+)	9363 (9363, 17898)	1769 (1769, 18937)	3647 (3647, 31069)	15744 (15744, 15882)	13793.5 (13793.5, 21186.5)	1448 (1448, 8143)	514 (514, 5051)
Non-zero difference pairs (n)	233	203	263	251	264	138	105
Ties Correction	72877	59956	74380	74105	84043	11764	10055
S.E	993.9	801.4	1204.2	1118.7	1207.4	457.8	296.3
Average of differences (\bar{x}_d)	0.2624	0.6713	0.8757	-0.0055	0.2182	0.5387	0.5304
SD of differences (Sd)	1.2163	1.1409	1.1785	1.4103	1.4081	1.287	1.3947
Normality p-value	7.6 x10 ⁻¹²	0	2.7 x10 ⁻¹³	2.7 x10 ⁻¹¹	9.2 x10 ⁻¹²	0	0
Skewness	-0.2353	0.07362	-0.1962	-0.4371	-0.3805	0.6195	0.6826
Skewness Shape	0.066	0.566	0.126	0.001	0.003	0	0
Excess kurtosis	0.1151	-1.3897	-0.7372	-0.2225	-0.3623	0.6602	0.1582

Los resultados muestran diferencias significativas en múltiples parámetros, destacando especialmente en diversidad, género y participación. Lo que demuestra que aplicar herramientas de expresión artística en otras áreas fomenta la inclusión social y la formación de grupos hete-

rogéneos. Como resultados clave, cabe destacar valores como la participación, con una mayor diferencia significativa observada, $r = 0.747$ lo que implica un gran tamaño de efecto, así como Organización con una mejora significativa en proyectos con expresión plástica ($r = 0.622$). Además, parámetros como el Rendimiento académico muestran diferencias notables con $p < 0.05$ en aquellos proyectos con expresión plástica como herramienta de trabajo. Estos resultados se traducen en una mayor colaboración y compromiso dentro de los grupos, especialmente en aquellos proyectos que incorporan fases artísticas. Otros parámetros evaluados, como la Integración, también mostraron diferencias estadísticamente significativas, aunque con tamaños del efecto más moderados ($r = 0.188$). Estos resultados sugieren que si bien la expresión plástica facilita una mayor cohesión grupal, su impacto es más sutil en comparación con otros parámetros. Por el contrario, variables como Interculturalidad, muestran una menor significancia estadística con un tamaño de efecto pequeño, lo que implica una influencia menor en este aspecto.

4.2.2. Resultados generales del T de Student

Como análisis complementario, se ha realizado el T de Student (Tabla 3) con $N=362$, para aquellas muestras pareadas en determinados parámetros, aquellos donde los datos mostraron características más estables.

Tabla 3. Resultados del T de Student

Parámetros	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
P-value	$5.0.10^{-5}$	0	0	0.940	0.0033	$2.1.10^{-14}$	$2.8.10^{-12}$
t	4.105	11.194	14.137	-0.074	2.948	7.963	7.235
Average of differences (\bar{x}_d)	0.262	0.671	0.875	-0.005	0.218	0.538	0.530
SD of differences (Sd)	1.216	1.140	1.178	1.410	1.408	1.287	1.394
Normality p-value	$7.6.10^{-12}$	0	$2.7.10^{-13}$	$2.7.10^{-11}$	$9.2.10^{-12}$	0	0
A priori power	1	1	1	1	1	1	1
Post hoc power	0.983	1	1	0.050	0.836	1	1
Skewness	-0.235	0.073	-0.196	-0.437	-0.380	0.619	0.682
Skewness Shape (pval=)	0.066	0.566	0.126	0.001	0.003	0	0
Excess kurtosis	0.115	-1.389	-0.737	-0.222	-0.362	0.660	0.158
Kurtosis Shape (pval=)	0.653	0	0.004	0.384	0.157	0.01	0.536

En términos generales, se puede observar que este análisis estadístico respalda y confirma las tendencias observadas en el test de Wilcoxon, especialmente en valores como el rendimiento académico o la participación. No obstante, hay parámetros que muestran diferencias entre ambos test analíticos, como Interculturalidad, esto subraya la importancia de combinar métodos paramétricos y no paramétricos para obtener una visión más completa del impacto de los proyectos artísticos en educación.

Con los resultados mostrados, se puede observar una mejora en la participación, lo que indica una mayor motivación por el aprendizaje y compromiso. Así mismo, se denota de esta investigación, un impacto positivo en la organización de trabajo, con una distribución efectiva de las tareas a realizar y planificación de trabajo. Por otro lado, en relación a la Inclusión, se puede observar cómo los parámetros que miden la integración de estudiantes con NEE han mejorado, aunque no tanto la multiculturalidad.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos en relación al impacto general de la expresión plástica en proyectos educativos demuestra que la expresión plástica mejora el rendimiento, la inclusión y la cohesión grupal de los estudiantes cuando se aplica en proyectos interdisciplinares junto con otras áreas. La comparación realizada entre proyectos con y sin expresión artística muestra diferencias significativas en los diferentes parámetros, como la Participación, variable con mayor impacto, lo que denota una mayor motivación y compromiso por el aprendizaje. Así mismo, existe una mejora en la organización y planificación del trabajo, lo cual repercute en un mayor aprendizaje individual y trabajo en equipo.

En cambio, otras variables mostraron un menor impacto, tales como la interculturalidad lo cual puede reflejar, que aunque la expresión artística fomenta la inclusión de alumnado con NEE o grupos más heterogéneos en cuanto a género, la agrupación libre por parte de los estudiantes sigue reflejando una ligera brecha cultural entre los distintos grupos. Estos datos, abren la puerta a futuros estudios para abordar estrategias específicas para la diversidad cultural.

Por otra parte, la metodología estadística utilizada, tanto Wilcoxon como T de Student han demostrado que la combinación de estos métodos aporta robustez y validez asegurando resultados más fiables.

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado, demuestra un impacto positivo de la expresión plástica como herramienta clave en educación inclusiva mostrando diferencias significativas en proyectos que han usado la expresión artística como elemento integrador de los conceptos frente aquellos que no lo han realizado. Los parámetros donde más se han detectado diferencias han sido en la participación, así como en la organización del trabajo e integración de los componentes del grupo. La comparación realizada de los proyectos evidencia que las actividades artísticas provocan unos niveles significativamente más altos en la participación activa, el rendimiento académico debido a una mejor planificación de trabajo. Paralelamente, existe una participación más equitativa de estudiantes con NEE en los grupos lo que demuestra avances hacia la equidad educativa. No obstante, otros parámetros como la mejora de la heterogeneidad en cuanto a la multiculturalidad de los grupos de trabajo, no ha visto diferencias significativas, lo que demuestra que se necesita de más estudios desde enfoques específicos para analizar y comprobar estos parámetros.

El uso de las metodologías estadísticas realizadas ha dado validez a esta investigación mediante pruebas estadísticas no paramétricas ha permitido capturar con precisión las diferencias significativas entre los grupos garantizando la validez de los resultados y reforzando la idea de que estas metodologías pueden aplicarse en contextos diversos.

Este estudio aporta evidencia sólida sobre los beneficios de la expresión plástica en proyectos educativos, en una sociedad donde existe un esfuerzo por incluir dinámicas inclusivas en los programas educativos. Además, esta investigación, abre futuras líneas de análisis centradas en explorar cómo la expresión artística afecta a diferentes parámetros, así como continuar esta investigación dándole aún más validez y continuidad en el tiempo ampliando su alcance.

REFERENCIAS

- Alonso-Sanz, A. (2023). Estrategias pedagógicas artísticas en la Universidad Miguel Hernández de Elche: un estudio de caso. *Arte, Individuo y Sociedad, Avance en línea*, 1–14. <https://doi.org/10.5209/aris.90414>
- Barrera Arcaya, F., Venegas-Muggli, J. I., & Ibáñez Plaza, L. (2022). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 21(46), 277–291. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.015>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dewsbury, B. M., Swanson, H. J., Moseman-Valtierra, S., & Caulkins, J. (2022). Inclusive and active pedagogies reduce academic outcome gaps and improve long-term performance. *PLOS ONE*, 17(6), e0268620. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268620>
- Fajrie, N., Purbasari, I., Bamiro, N. B., & Evans, D. G. (2024). Does Art Education Matter in Inclusiveness for Learners with Disabilities? A Systematic Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(6), 96–124. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.6.5>
- Fields, L., Trostian, B., Moroney, T., & Dean, B. A. (2021). Active learning pedagogy transformation: A whole-of-school approach to person-centred teaching and nursing graduates. *Nurse Education in Practice*, 53, 103051. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103051>
- Gilabert González, L. M., & Bernabé Villodre, M. del M. (2020). La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación integral. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 6(2), 104–120. <https://doi.org/10.29035/pai.6.2.104>
- Hossein-Mohand, H., Trujillo-Torres, J.-M., Gómez-García, M., Hossein-Mohand, H., & Campos-Soto, A. (2021). Analysis of the Use and Integration of the Flipped Learning Model, Project-Based Learning, and Gamification Methodologies by Secondary School Mathematics Teachers. *Sustainability*, 13(5), 2606. <https://doi.org/10.3390/su13052606>
- Huerta, R. (2022). La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27–45. <https://doi.org/10.5209/aris.70081>
- Isusi-Fagoaga, R., Sáez Alonso, E., & Lizandra, J. (2021). Didáctica de las artes con TIC, aprendizaje colaborativo e interdisciplinariedad en la formación inicial del profesorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), 52. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2612>
- Kisida, B., Goodwin, L., & Bowen, D. H. (2020). Teaching History Through Theater: The Effects of Arts Integration on Students' Knowledge and Attitudes. *AERA Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2332858420902712>

- Mampaso Desbrow, J., & Carrascal Domínguez, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 1–3. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.2092>
- Mariappan, P., Khairani, M. Z., Yaakob, M. N., Chanthiran, M., & Cubalit, A. N. (2023). Technology Applications through Cooperative Learning in Visual Arts Education among Students in Inclusive Education Programs: A Fuzzy Delphi Approach. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 33(3), 407–419. <https://doi.org/10.37934/araset.33.3.407419>
- Mateu-Luján, B. (2021). La Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el currículo español de Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *ARTSEDUCA*, 30, 45–58. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5692>
- Parejo, J.-L., Corton-Heras, M.-O., Nieto-Blanco, A., & Segovia-Barberan, C. (2021). Plastics as an Educational Resource for Sustainable Development: A Case Study in Ghana. *Sustainability*, 13(12), 6727. <https://doi.org/10.3390/su13126727>
- Parra-González, M. E., López Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Fuentes Cabrera, A. (2020). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, 12(2), 602. <https://doi.org/10.3390/su12020602>
- Peña Acuña, B., & García Hernández, M. L. (2018). Estudios de caso de la inteligencia emocional en los estudiantes de grado de educación. *Revista de Ciencias de La Comunicación e Información*, 37–53. [https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23\(2\).37-53](https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23(2).37-53)
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15, 17–36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>
- Reyes Escallón, M. C., & Fajardo Velasco, J. F. (2018). “Creando y sintiendo.” *Inclusión & Desarrollo*, 5(2), 101–124. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.101-124>
- Sáez-López, J.-M., Sevillano-García-García, M. L., & Pascual-Sevillano, M. de los Á. (2019). Application of the ubiquitous game with augmented reality in Primary Education. *Comunicar*, 27(61), 71–82. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-06>
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chambwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L., Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C. E., ... Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476–6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2021). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>

Capítulo 9

El debate como herramienta de innovación docente en educación superior. Una experiencia con alumnado de ciencias de la educación

María del Carmen García Mendoza

Universidad de Sevilla (España)

Resumen: El debate se define como una estrategia eficaz para la adquisición de competencias y contenidos que promueve la formación integral del alumnado universitario. El objetivo principal de este estudio fue analizar la aplicación del debate académico como estrategia para la mejora del aprendizaje en educación superior. Participaron en el estudio 36 estudiantes de la Universidad de Sevilla de edades comprendidas entre los 18 a 25 años (66,7% chicas; 33,3% chicos; $M = 20,11$; $DT = 1,77$). La evaluación de la metodología de debate se realizó a través de un cuestionario *ad hoc* de valoración y satisfacción que el alumnado universitario completó después de finalizar el estudio. El cuestionario *ad hoc* incluía 10 ítems en una escala de Likert del 1 al 4. Los resultados mostraron que, en general, la aplicación de la metodología del debate fue evaluada positivamente por el alumnado universitario. Específicamente, la metodología de debate estimuló el pensamiento crítico y la participación activa, además de promover la adquisición de habilidades sociales y personales entre el alumnado. Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de modificar las metodologías tradicionales en el contexto de educación superior, abogando por una mayor participación del alumnado universitario en la construcción de su propio conocimiento que les permita expresar y analizar las preocupaciones y problemas de la sociedad actual.

Palabras clave: trabajo colaborativo, estudiantes universitarios, educación superior, prácticas de innovación docente

Abstract: The debate is defined as an effective strategy for the acquisition of skills and learning content that promotes comprehensive training of university students. The main aim of this study was to analyse the application of academic debate as a strategy for improving learning in higher education. A total of 36 college students from the University of Seville aged between 18 and 25 (66,7% girls; 33,3% boys; $M = 20,11$; $DT = 1,77$) participated in the study. The measuring of the debate methodology was carried out through an *ad hoc* questionnaire of assessment and satisfaction which the college students completed after the study was completed. The *ad hoc* questionnaire consisted of 10-item on a Likert scale from 1 to 4. The results showed that, in general, the application of debate methodology was highly positively evaluated by college students. Specifically, the debate methodology encouraged critical thinking and active participation, as well as promoted the acquisition of social and personal skills among the college students. The findings of

this study highlight the need to modify traditional methodologies in the higher education context, advocating greater involvement by college students in building their own knowledge that allows them to express and analyse concerns and problems of the current society.

Keywords: debate, colleague students, higher education, teaching innovation practices

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de educación superior, el debate se ha utilizado como una herramienta pedagógica de aprendizaje en diversas disciplinas (Abdullah et al., 2021; Ang, 2019). La utilización del debate presenta un gran potencial para el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias y contenidos siendo una estrategia didáctica que exige una actitud activa por parte del alumnado (Orihuela-Gallardo & Sierra-Casanova, 2020; Vásquez et al., 2017).

Este recurso educativo supone aplicar una metodología estructurada de enseñanza-aprendizaje que tiene como eje principal la confrontación argumentada de dos posiciones opuestas sobre un mismo tema a través de una secuencia didáctica que está guiada por el profesorado (Arrue & Zarandona, 2021). La utilización de esta herramienta implica el estudio de técnicas de argumentación por lo que el discurso argumentativo elaborado por el alumnado adquiere una especial relevancia. En este sentido, es importante que el alumnado construya la base de su discurso argumentativo que, gracias a la guía docente, le va a permitir presentar y defender la perspectiva adoptada ante el tema a debatir, exponiendo las distintas razones y evidencias que la respaldan. Si bien en etapas educativas previas, el alumnado ya manifiesta su capacidad para justificar los puntos de vista propios de manera razonada, en muchas ocasiones, llega al aula universitaria con dificultades para elaborar un discurso argumentativo bien estructurado, para justificar su punto de vista con razones suficientemente elaboradas y basadas en el conocimiento científico, así como, para refutar las objeciones de las posiciones contrarias. Así, según Canals (2012) la elaboración del discurso argumentativo en educación superior tiene como finalidades centrar el tema objeto de debate, definir la posición que se defiende, elaborar los argumentos que se van a exponer y su justificación, así como también, prever las objeciones de la posición contraria.

A través del desarrollo de la habilidad para expresar ideas de manera argumentada el debate también favorece el pensamiento crítico en el alumnado universitario. Aunque no existe consenso en su definición algunos autores entienden el pensamiento crítico como un pensamiento de orden superior que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, autocontrol y metacognición (Valenzuela et al., 2011) y destacan en sus estudios la necesidad de favorecer su desarrollo en el alumnado de educación superior (López et al., 2022; Morales, 2021). Y es que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar orientado a formar alumnos y alumnas capaces de argumentar sus opiniones, evaluar las perspectivas y argumentos de otras personas y razonar con rigor científico en cualquier asignatura curricular, además de, esencialmente, ser capaces de tomar decisiones fundamentadas en el conocimiento y resolver problemas de manera eficaz (Tovar, 2014). De este modo, el debate permite el desarrollo de habilidades reflexivas, críticas y de investigación que fortalezcan la motivación del alumnado para indagar y adquirir nuevos conocimientos.

Por otra parte, la utilización del debate en el aula de educación superior permite desarrollar un enfoque de aprendizaje basado en competencias (Ahumada et al. 2015), siendo un recurso di-

dáctico que favorece la adquisición de competencias transversales, genéricas, y específicas en el alumnado universitario (Orihuela-Gallardo & Sierra-Casanova, 2020). El aprendizaje basado en competencias supone desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, esto es, competencias transversales (instrumentales, sociales, personales...) y competencias específicas de cada disciplina, con el fin de que el alumnado adquiera conocimientos científicos y técnicos propios de la disciplina y sea capaz de aplicarlos en diferentes contextos integrándolos con sus propias actitudes y valores (Villa, 2020; Villa & Poblete, 2007). Asimismo, esta metodología tiene en cuenta los conocimientos previos del alumnado y le concede especial relevancia al trabajo desarrollado en el grupo de iguales para la adquisición de nuevos saberes (Peña-Vera & Cisneros-Quintanilla, 2022). El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo para proporcionar una formación integral al alumnado que favorezca el adecuado desempeño de su profesión y le ayude a, como señalaba Miller (1990), saber (*knows*), saber cómo (*knows how*), demostrar cómo (*shows show*) y hacer (*does*) lo que permite ir más allá de la transmisión tradicional de conocimientos. De este modo, las competencias hacen alusión a experiencias prácticas de aprendizaje que están asociadas a conocimientos no solo teóricos, sino también procedimentales y actitudinales que el alumnado adquiere a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Peña-Vera & Cisneros-Quintanilla, 2022).

Este recurso didáctico para el aprendizaje requiere de un trabajo conjunto, previo a la exposición de argumentos, que consiste en una colaboración entre el propio alumnado (García et al., 2023) creándose un clima en el aula que estimula las interacciones entre los y las estudiantes. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado no debe ser un sujeto pasivo, sino que debe desarrollar diferentes habilidades como el debate y la argumentación en la resolución de problemas (Bonwell & Eison, 1991) propiciando la creación de un aprendizaje activo gracias a la generación de pensamientos más estructurados y construidos de manera conjunta. En este sentido, el trabajo en equipo permite al alumnado analizar argumentos, plantear nuevas preguntas y generar posibles soluciones relacionadas con un mismo tema. Este contexto facilita la participación activa del alumnado promoviendo la atención, interés, esfuerzo y colaboración que el alumnado invierte para trabajar en temas y problemas relacionados con contenidos propios de cualquier asignatura curricular (Kuh, 2003). Como señalan Martínez & Echeverría (2021), al fomentar la participación activa del alumnado se favorece no sólo la adquisición de nuevos conocimientos *per se*, sino que se promueve el desarrollo de habilidades necesarias para generar aprendizajes significativos como son habilidades de trabajo en equipo y habilidades comunicativas. A este respecto, el debate requiere realizar un análisis crítico del tema a debatir y exige al alumnado que rzone y defienda sus argumentos ante la posición contraria, lo que mejorará sus habilidades de expresión y comunicación (Orihuela-Gallardo & Sierra-Casanova, 2020). Estas habilidades, beneficiosas para el alumnado, contribuyen a la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor en el aula de educación superior (Chaunay et al., 2023).

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio fue analizar la aplicación del debate académico como estrategia para la mejora del aprendizaje en educación superior. A partir de este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos: fomentar el desarrollo de habilidades de búsqueda, lectura comprensiva, selección y análisis crítico de información científica y no científica

relevante y relacionada con el tema a debatir; favorecer la capacidad de transmitir de manera eficaz y comprensiva información de manera argumentada y justificada; promover el pensamiento crítico; promover la construcción social del conocimiento a través del intercambio de ideas y puntos de vista sobre el tema a debatir; lograr aprendizajes significativos sobre la materia a partir de los diferentes temas a debatir; incentivar el compromiso y la participación con el equipo acerca de la posición a defender; fomentar la tolerancia y pluralidad de ideas y perspectivas hacia un mismo tema; desarrollar habilidades sociales y de interacción entre el alumnado.

Con el propósito de alcanzar estos objetivos específicos, se propuso que el alumnado también adquiriese algunas competencias específicas y genéricas que quedan definidas en el Proyecto Docente de la asignatura. Concretamente, las competencias a adquirir fueron: fomentar en el alumnado hábitos lectores y el análisis crítico de textos de los diversos dominios científicos y humanísticos incluidos en el currículo escolar; examinar alternativas y tomar decisiones; actualizar sus conocimientos y habilidades, integrando las innovaciones que se produzcan en su campo profesional, así como las nuevas propuestas curriculares; comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular; comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 años en el contexto familiar, social y escolar; apreciar la diversidad social y cultural en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional; adquirir y desarrollar habilidades de relación interpersonal; conocer las funciones, posibilidades y limitaciones de la educación para afrontar las responsabilidades sociales, promoviendo alternativas que den respuestas a dichas necesidades, en orden a la consecución de un futuro solidario y sostenible.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Para este estudio se contó con una muestra total de 36 alumnos y alumnas de educación superior, matriculados durante el curso académico 2023-2024 en la Universidad de Sevilla, de edades comprendidas entre los 18 y 25 años (66,7% chicas; 33,3% chicos; $M = 20,11$; $DT = 1,77$).

3.2. Procedimiento y descripción de la experiencia

La experiencia se realizó durante cuatro sesiones de debate llevadas a cabo en un grupo teórico de la asignatura Dificultades del Desarrollo y del Aprendizaje del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla entre los meses de septiembre y diciembre de 2023. Esta asignatura se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso del grado. Las sesiones teóricas tenían una duración total de 80 minutos.

La metodología de debate que fue aplicada en el aula se llevó a cabo, inicialmente, dividiendo al grupo grande de alumnado de educación superior en dos grupos medianos cada uno de los cuales adoptaría una posición diferente ante el tema propuesto y que sería asignada por la docente. Asimismo, cada una de las cuatro sesiones de debate estaba dividida en cinco fases.

En la primera fase de la sesión de debate y, a partir de los dos grupos mediados constituidos al inicio de la sesión, se organizaba al alumnado en grupos pequeños. Cada grupo pequeño debía analizar el material centrado en el tema de debate y proporcionado por la docente y comenzar a elaborar el discurso argumentativo. Esta fase tuvo una duración aproximada de 25 minutos. Los

grupos pequeños estaban formados por entre tres y seis personas siguiendo la técnica de enseñanza en pequeños grupos (EPG) propuesta por Exley y Dennick (2007) quienes definen la EPG como una técnica que permite desarrollar capacidades intelectuales, profesionales, de comunicación, así como, destrezas de trabajo en grupo, crecimiento personal y profesional.

Por otra parte, para preparar el discurso argumentativo la docente proporcionó al alumnado un cuadro elaborado por Canals (2012) como base de orientación que, según el propio autor, constituye un instrumento útil para preparar la argumentación en un debate ya que permite esquematizar, ordenar y relacionar las ideas acerca de la posición que se va a defender. Este cuadro fue facilitado en la primera fase del debate, pero sería utilizado en las cinco fases que componían cada sesión de debate. En el cuadro elaborado por Canals (2012) aparecen los elementos básicos que se deben tener en cuenta para elaborar el discurso argumentativo en el ámbito de las Ciencias Sociales en base a cinco preguntas o elementos clave que el alumnado debía responder y que son: 1º ¿Cuál es el objeto o tema de discusión?; 2º ¿Cuál es la posición que voy a defender?; 3º ¿Qué palabras clave puedo utilizar para elaborar mis argumentos?; 4º ¿Cuáles son mis argumentos y contraargumentos?; 5º Conclusión y síntesis de la idea que se quiere defender y su argumento principal. Este cuadro debía ser completado por cada grupo pequeño y entregado a la docente cuando finalizase cada sesión de debate. En esta primera fase y, para dar respuesta a la pregunta cuatro descrita previamente, cada grupo pequeño debía razonar o idear al menos tres argumentos relacionados con la posición adoptada en el tema a debatir, su justificación y, posteriormente, elaborar tres contra argumentos vinculados a los argumentos ideados.

En la segunda fase de la sesión de debate, los grupos pequeños se reorganizaron en los dos grupos medianos iniciales. A continuación, cada grupo mediado realizó una puesta en común de los argumentos y justificaciones ideados en la primera fase y relativos a la posición adoptada en el tema a debatir. Durante esta segunda fase el grupo mediado debía elegir qué argumentos ideados en grupo pequeño eran más sólidos y estaban mejor justificados para exponerlos en la siguiente fase de la sesión de debate. Esta fase tenía como objetivo afianzar el discurso argumentativo y su duración fue de aproximadamente 10 minutos.

La tercera fase de la sesión de debate consistía en que el alumnado de cada grupo mediano expusiese los argumentos que había elegido en la fase anterior al otro grupo mediano que tenía una posición contraria a la suya en el tema de debate. Posteriormente, ambos grupos medianos, que habían estado escuchando al grupo de la posición contraria, planteaban algunas objeciones a esos argumentos expuestos por ambas posiciones a defender en el debate. Esta fase tenía una duración aproximada de 20 minutos.

En la cuarta fase de la sesión de debate, el alumnado de cada grupo mediano, tras unos minutos de trabajo conjunto que servían para acordar cómo iban a abordar las objeciones planteadas en la fase anterior, exponía sus contraargumentos al grupo que defendía la posición contraria. Esta fase tenía como objetivo refutar las objeciones planteadas en la fase anterior y tenía una duración de 20 minutos aproximadamente.

Finalmente, durante la quinta y última fase de la sesión de debate, el alumnado junto con la guía docente elaboraba las conclusiones finales sobre el tema tratado y en relación con ambas posiciones a defender en el debate. Esta fase tenía una duración aproximada de 5 minutos.

Los temas a debatir correspondían a contenidos teóricos de la asignatura y la realización de cada debate coincidió con el desarrollo del temario en las sesiones teóricas. La temática elegida

en cada debate fue seleccionada principalmente por la complejidad para entender los procesos biológicos, sociales y educativos de las dificultades del desarrollo y del aprendizaje, por el grado de actualidad en el ámbito educativo y en la sociedad, así como, por las implicaciones del tema en el entorno escolar y en la capacitación profesional de los futuros maestros y maestras. Los temas seleccionados para cada uno de los debates que formaron parte de esta experiencia fueron: educación inclusiva; herencia *vs* ambiente en las dificultades del desarrollo y del aprendizaje; medicación en el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH); otros modelos educativos y su gestión de las dificultades del desarrollo y del aprendizaje en el entorno educativo. A partir de estas temáticas se desarrolló el contenido de las cuatro sesiones de debate expuestas a continuación.

La primera sesión de la experiencia de innovación se centró en debatir sobre la educación inclusiva. Este debate se llevó a cabo durante el desarrollo teórico del Tema 1 de la asignatura titulado “Concepto de dificultades del desarrollo y del aprendizaje”. Para llevar a cabo el debate el alumnado debía analizar, clasificar y sintetizar distintos materiales (i.e., noticias de prensa, artículos científicos...) proporcionados por la docente y que hacían referencia a alguna de las posiciones adoptadas por el alumnado en relación a la educación inclusiva y su inserción en la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE). Este material permitía debatir sobre la necesidad, idoneidad y recursos necesarios para la educación inclusiva en el territorio español.

La segunda sesión de la experiencia de innovación se centró en la importancia de la herencia *vs* ambiente en la adquisición de dificultades del desarrollo y del aprendizaje. Este debate se llevó a cabo durante el desarrollo teórico del Tema 2 de la asignatura titulado “Clasificación y diagnóstico de las dificultades del desarrollo y del aprendizaje”. El material de base para llevar a cabo el debate consistió en la visualización de un vídeo dentro de los 25 minutos que duraba la primera fase de la sesión de debate ya descrita en líneas anteriores. En el vídeo se expone el caso de una niña que tenía discapacidad intelectual e importantes dificultades y retrasos en la adquisición del lenguaje, la psicomotricidad y la memoria y que, además, se descubrió había crecido con una notable falta de estimulación del ambiente en su hogar. Este caso, a través de un recurso visual, permitía debatir acerca del dilema entre la herencia y el ambiente como causas de las dificultades del desarrollo y del aprendizaje en los niños y niñas.

La tercera sesión de la experiencia de innovación se centró en debatir sobre la utilización de medicación en el TDAH. Este debate se llevó a cabo durante el desarrollo teórico del Tema 4 de la asignatura titulado “Trastornos del neurodesarrollo (TDAH y Epilexia)”. Para llevar a cabo el debate el alumnado debía analizar, clasificar y sintetizar distintas noticias cortas de prensa proporcionadas por la docente y que hacían referencia a alguna de las posiciones adoptadas por el alumnado en relación a la utilidad del uso de medicación en escolares con TDAH. Dado que el material proporcionado por la docente era información no científica, el alumnado durante la primera fase de la sesión de debate debía complementar ese material buscando información científica en distintas bases de datos de la Universidad.

La cuarta sesión de la experiencia de innovación se centró en debatir sobre modelos educativos puestos en práctica en países distintos a España y su gestión de las dificultades del desarrollo y del aprendizaje en el entorno educativo. Este debate se llevó a cabo durante el desarrollo teórico del Tema 7 de la asignatura titulado “Atención a la diversidad”. Para llevar a cabo el debate

el alumnado debía analizar, clasificar y sintetizar distintos materiales (i.e., noticias de prensa, artículos científicos...) proporcionados por la docente y que hacían referencia a alguna de las posiciones adoptadas por el alumnado en relación a cómo gestionan otros países las dificultades del desarrollo y del aprendizaje de los niños y niñas en el ámbito escolar. Este material permitía debatir sobre la viabilidad de alternativas adoptadas en otros países en materia de inclusión educativa.

3.3. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y ANÁLISIS DE DATOS

La evaluación de la metodología de debate se realizó a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* de valoración y satisfacción que el alumnado cumplimentó tras la finalización de las cuatro sesiones de debate. De este modo, al finalizar la experiencia se solicitó al alumnado su participación voluntaria y, una vez aceptó a colaborar, completó el cuestionario *ad hoc* de manera anónima durante el periodo de clases (5-10 minutos aproximadamente) en presencia de la docente.

En primer lugar, el alumnado participante proporcionó información sobre su edad y sexo. Seguidamente, el alumnado cumplimentó el cuestionario *ad hoc* que constaba de 10 ítems en una escala tipo Likert de 1 (*nada*) a 4 (*mucho*). Cada ítem incluía una frase sobre la que el alumno o alumna debía mostrar su grado de acuerdo de manera sincera compartiendo su perspectiva acerca de los diferentes aspectos por los que se preguntaban. Un ejemplo de ítem sería: Las sesiones de debate han favorecido la búsqueda de razones, propuestas y alternativas ante los problemas planteados. Los 10 ítems que componen el cuestionario *ad hoc* administrado al alumnado pueden agruparse en tres categorías diferentes de análisis:

La primera categoría hace referencia al desarrollo del pensamiento crítico y comprende la valoración del alumnado de educación superior en lo que respecta a su capacidad de búsqueda y elaboración de argumentos, razones, alternativas y posibles explicaciones ante los problemas encontrados en relación a los distintos temas a debatir. Los ítems 1, 5 y 7 del cuestionario de valoración y satisfacción estarían incluidos en esta categoría.

La segunda categoría hace referencia a la participación activa y comprende la valoración del alumnado de educación superior relativa al compromiso que adquiere ante la posición a defender y el trabajo conjunto realizado con el resto de miembros del grupo para defender la posición asignada, así como, a desarrollar una postura receptiva ante las diferentes posiciones defendidas. Los ítems 4, 6 y 10 del cuestionario de valoración y satisfacción estarían incluidos en esta categoría.

La tercera categoría hace referencia al desarrollo de habilidades personales y sociales y comprende la valoración del alumnado de educación superior relativa a las interacciones personales y los procesos de conocimiento mutuo entre el alumnado. Esta categoría también engloba el desarrollo de capacidades personales y procesos de autoconocimiento del alumnado. Los ítems 2, 3, 8 y 9 del cuestionario de valoración y satisfacción estarían incluidos en esta categoría.

A partir de las respuestas proporcionadas por las personas participantes se creó una matriz de datos utilizando el programa IBM SPSS Statistics en su versión 26 con el que, posteriormente, se realizaron los análisis de los estadísticos descriptivos. Los datos fueron procesados de forma anónima cumpliendo con los más altos estándares de privacidad y rigor científico y se utilizaron únicamente para la generación de conocimiento científico que pueda ser útil para mejorar la práctica docente en educación superior.

4. RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se muestran en la Tabla 1. Entre los resultados cabe señalar que, de manera general, la aplicación de la metodología de debate en las sesiones teóricas de la asignatura fue valorada de manera muy positiva por el alumnado de Educación Superior. Concretamente, todos los ítems evaluados tuvieron puntuaciones medias por encima de 3 en un rango de 1 a 4. En los párrafos siguientes, se presentan los resultados más relevantes obtenidos tras la aplicación del cuestionario de evaluación y satisfacción al alumnado según las tres categorías de agrupación mencionadas en el apartado anterior.

En lo que respecta a la primera categoría, los resultados mostrados en la Tabla 1 indicaron que, el alumnado de educación superior, percibía que la realización de los debates en las sesiones teóricas de la asignatura ha favorecido el desarrollo de su capacidad de argumentar y refutar las objeciones realizadas a los argumentos expuestos. Los resultados también reflejaron que la puesta en práctica de los debates ha permitido una gran proliferación de propuestas y alternativas relativas a la posición a defender. Específicamente, los ítems comprendidos en esta categoría tuvieron puntuaciones medias por encima de 3 en un rango de 1 a 4.

Respecto a la segunda categoría, los resultados indicaron que la participación activa en grupos de trabajo ha permitido al alumnado de educación superior definir en mayor grado la perspectiva que debía defender y a tener una postura receptiva y abierta ante las posiciones contrarias sobre el tema a debatir. Además, los resultados indicaron que el alumnado percibía que, gracias a la realización de los debates durante las sesiones teóricas de la asignatura, se ha incrementado su nivel de compromiso y participación a la hora de trabajar en grupo. Las puntuaciones de los ítems comprendidos en esta categoría fueron por encima de 3 en un rango de 1 a 4 (ver Tabla 1).

Finalmente, en lo relativo a la tercera categoría, los resultados mostrados en la Tabla 1 señalaron que el alumnado de educación superior percibió que la aplicación de la metodología de debate en el aula ha fomentado las interacciones sociales, la formación de vínculos entre los miembros del equipo y un mayor conocimiento mutuo. Los datos también indicaron que el alumnado percibía que la realización de los debates en las sesiones teóricas había favorecido su propio autoconocimiento, así como, su autoconfianza y había fomentado valores como la empatía y el respeto. Los ítems comprendidos en esta categoría tuvieron, de nuevo, puntuaciones medias por encima de 3 en un rango de 1 a 4.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del cuestionario

	Mín-Max	M	DT
1. Las sesiones de debate han contribuido al desarrollo de mi capacidad de argumentar (elaborar argumentos y su justificación)	2-4	3,33	,53
2. Las sesiones de debate han favorecido el desarrollo de actitudes como el respeto a las opiniones de los demás o el esfuerzo para alcanzar acuerdos	2-4	3,36	,59
3. Durante las sesiones de debate, al trabajar en grupo, se conoce mejor a los compañeros/as	2-4	3,33	,63
4. Durante las sesiones de debate, el trabajo en grupo ayuda a definir la posición que se defiende	2-4	3,45	,55

	Mín-Max	M	DT
5. Las sesiones de debate han favorecido la búsqueda de razones, propuestas y alternativas ante los problemas planteados	1-4	3,33	,63
6. Las sesiones de debate predisponen al compromiso y la participación en grupo acerca de la posición a defender	2-4	3,19	,67
7. Durante las sesiones de debate, el trabajo en grupo ayuda a prever las posibles preguntas y objeciones de la posición contraria	2-4	3,17	,61
8. Las sesiones de debate han fomentado el intercambio de ideas entre compañeros/as desarrollando la confianza en uno/a mismo/a	2-4	3,44	,61
9. Durante las sesiones de debate, trabajar en grupo ha fomentado las relaciones sociales y la empatía entre compañeros/as	2-4	3,25	,60
10. Las sesiones de debate han favorecido una actitud receptiva y abierta ante las diferentes posiciones defendidas	2-4	3,36	,59

Nota. Mín-Max = Mínimo-Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En términos generales, se considera que el alumnado de educación superior ha logrado el objetivo principal establecido al comienzo de este trabajo. Los hallazgos de este estudio reflejan que las tareas realizadas durante las sesiones de debate han contribuido al desarrollo del pensamiento crítico, hallazgos que siguen la línea de estudios previos (Esteban & Ortega, 2017; Rodger & Stewart-Lord, 2020). La aplicación del debate ha fomentado en el alumnado la capacidad de exponer, argumentar y defender una idea basada en evidencias y razonamientos. A través de las sesiones de debate el alumnado ha podido aprender a analizar argumentos, a evaluar la fiabilidad de las fuentes de información y a decidir si las evidencias y razones aportadas para apoyar una idea eran suficientemente sólidas y fundamentadas en la evidencia empírica. Además, el alumnado ha desarrollado su capacidad para refutar las objeciones planteadas ante los argumentos expuestos gracias a la adquisición de destrezas necesarias para la búsqueda e interpretación eficaz de información científica y no científica relacionada con los contenidos teóricos de la asignatura. Los hallazgos de este estudio también reflejan que la puesta en práctica de los debates ha permitido una gran producción de ideas, propuestas y alternativas relativas a la posición a defender como fruto de la preparación del discurso argumentativo y del análisis de la información.

La metodología de debate aplicada ha permitido que el alumnado participe de forma activa en su aprendizaje, hallazgos que ya apuntaban estudios previos (García et al., 2023; Kuh, 2003). En general, el alumnado ha podido definir en mayor grado la posición a defender en el debate mostrando una actitud comprometida y participativa. Asimismo, los hallazgos de este trabajo revelan que la aplicación de las sesiones de debate ha favorecido las relaciones sociales en el aula, resultados que, de nuevo, van en la línea de estudios anteriores (García et al., 2023). A este respecto, la secuencia didáctica realizada en las sesiones de debate, el debate ha fomentado el intercambio de ideas entre los miembros del grupo favoreciendo una actitud receptiva y abierta ante las diferentes posiciones defendidas y haciendo posible que el alumnado se conozca mejor. Finalmente, y en consonancia con otros trabajos (Orihuela-Gallardo & Sierra-

Casanova, 2020), los hallazgos de este estudio también ponen de manifiesto que, la aplicación de la metodología de debate en el aula universitaria ha desarrollado habilidades personales en el alumnado como el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de los demás, la autoconfianza o la empatía.

Este estudio, no obstante, presenta algunas limitaciones a las que es necesario hacer referencia. En primer lugar, los resultados han sido analizados utilizando exclusivamente una metodología cuantitativa. Sería recomendable en estudios futuros complementar el enfoque cuantitativo adoptado con una metodología cualitativa que permita obtener un análisis más completo de los hallazgos encontrados y del impacto que esta metodología tiene en el alumnado de educación superior. En segundo lugar, otra limitación encontrada es la relativa al tamaño de la muestra. Concretamente, la muestra participante pertenecía a un único grupo de la asignatura. A este respecto y, partiendo de los resultados encontrados en el presente estudio, sería beneficioso llevar a cabo estudios futuros que ampliaran el tamaño muestral y que permitieran una mayor generalización de los resultados.

A pesar de las limitaciones mencionadas, la aplicación del debate ha desarrollado en el alumnado actitudes positivas hacia el aprendizaje de la asignatura. De manera general, las sesiones de debate han generado una gran participación e interés por parte del alumnado respecto a los contenidos teóricos de la asignatura. Asimismo, el debate parece ser una práctica facilitadora de determinadas competencias genéricas enmarcadas en el plan de estudios de la asignatura. Los hallazgos de este estudio muestran que el debate ha resultado ser una herramienta docente útil para la adquisición de competencias, habilidades y conocimientos teóricos, resultados que van en la línea de investigaciones previas (Ang, 2019; Rodríguez, 2012).

Para concluir, la aplicación del debate pone de relieve la necesidad de cambiar las metodologías tradicionales en el aula de educación superior abogando por una mayor intervención del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje. Como apuntaba Santamaría-Cárdaba et al (2018), la educación debe comprometerse en formar personas con un pensamiento autónomo y deliberado que puedan desenvolverse de manera plena en todos los ámbitos de la vida. Por ello, en un mundo profesional competitivo y desafiante se torna esencial que las metodologías aplicadas no se centren únicamente en la transmisión de contenidos, sino que permitan al alumnado expresar y analizar las inquietudes y problemas de la sociedad actual y, en definitiva, que permitan la formación integral del alumnado de educación superior.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España y la Unión Europea-NextGenerationEU.

REFERENCIAS

- Abdullah, A., Komara, E., & Alim, A. (2021). The Influence Debate Model on Students' Learning Motivation in History Subjects. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1836-1857. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6035>

- Ahumada, R., Baratas, I., & Mérida, D. (2015). El "Debate Universitario" En la Práctica de la asignatura Gestión de Empresas II del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad del País Vasco. *Revista Iberoamericana de Relaciones Laborales*, (33), 45-71.
- Ang, R. X., Chew, Q. H., Sum, M. Y., Sengupta, S., & Sim, K. (2019). Systematic review of the use of debates in health professions education—does it work?. *GMS journal for medical education*, 36(4). <http://dx.doi.org/10.3205/zma001245>
- Arrue, M., & Zarandona, J. (2021). El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación médica*, 22, 428-432. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2019.10.016>
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 *ASHE-ERIC higher education reports*. The George Washington University.
- Canals, R. (2012). El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana. En *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 245-256).
- Chaunay, K., Larreategui, D., Ordoñez, G., & Cuenca, M. C. (2023). Innovaciones pedagógicas para fomentar la participación activa de los estudiantes: El papel evolutivo del docente en un mundo tecnológico e inclusivo. *Dominio de las Ciencias*, 9(4), 1472-1489.
- Esteban, L., & Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. En *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*, Universidad de Sevilla.
- Exley, K., & Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, 14. Narcea Ediciones.
- García, J., Pérez, U., Soriano, E., & Guillén, M. L. (2023). El debate académico como herramienta de aprendizaje y sinergia en enseñanzas superiores universitarias y no universitarias. En *IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Congreso In-Red*. Universitat Politècnica de Valencia. <https://doi.org/10.4995/INRED2023.2023.16659>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24- 32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- López, R., Rodríguez, L., Ramos, H. R., & Ramos, R. L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(98), 831-850.
- Martínez, L. E., Echeverría, L., & Hernández, L. (2021). La tarea docente. Tratamiento de los contenidos biológicos en secundaria básica. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 30-40.
- Miller, G. (1990): The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9): S63-7. <http://dx.doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
- Morales, J. (2021). Lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Red de Investigación Educativa*, 13(1), 72-82.
- Orihuela-Gallardo, F., & Sierra-Casanova, C. (2020). Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas. *Revista de Estudios Socioeducativos. RESSED*, (8), 64-79. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.6
- Peña-Vera, J., & Cisneros-Quintanilla, P. (2022). Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Basado en Competencias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura cirugía dentoalveolar de la Carrera de Odontología. *MQRInvestigar*, 6(4), 278-292. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.4.2022.278-292>

- Rodger, D., & Stewart-Lord, A. (2020). Students' perceptions of debating as a learning strategy: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 42, 102681. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102681>
- Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente*, 1, 493-503.
- Santamaría-Cardaba, N., Torrego. L., & Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Tovar, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64, 10-17.
- Valenzuela, J., Nieto, A., & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 9(2), 823-848. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1475>
- Vásquez, B., Pleguezuelos, C., & Mora, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139.
- Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Mensajero.

Capítulo 10

Educación para la paz y formación en ciudadanía: una experiencia con niños y jóvenes de Ciudad Bolívar

Luis García-Noguera

Yadira Vásquez López

Angela Marín Marín

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen: A través de este capítulo se da a conocer resultados de un proyecto de investigación que buscó determinar el impacto que ha tenido la implementación de la Cátedra de la Paz en la construcción de paz y ciudadanía en un colegio de la Localidad de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá D.C. La Cátedra aborda diversas categorías y temas relacionados con la paz, como la educación para la paz, la cultura de paz, el desarrollo sostenible y la ciudadanía por la paz. La investigación, se enmarcó en un estudio de corte cualitativo de alcance descriptivo, empleando el análisis documental y la entrevista no estructurada. Los resultados, permiten afirmar que, la educación para la paz desarrollada, busca fomentar una cultura de paz y la resolución pacífica de conflictos a través de estrategias educativas, y la cultura de paz analiza el papel de la cultura en la promoción de la paz, el desarrollo sostenible explora las conexiones entre el desarrollo equitativo y sostenible y la paz. Se concluye que, la ciudadanía para la paz desde la Cátedra de la paz, forma ciudadanos comprometidos con la convivencia pacífica en la sociedad.

Palabras clave: educación para la paz, formación en ciudadanía, niñez, cátedra de la paz, paz y noviolencia

Abstract: This chapter presents the results of a research project that sought to determine the impact that the implementation of the Chair of Peace has had on the construction of peace and citizenship in a school in the Ciudad Bolívar locality in the city of Bogotá D.C. The Chair addresses various categories and topics related to peace, such as education for peace, culture of peace, sustainable development and citizenship for peace. The research was framed in a qualitative study of descriptive scope, using documentary analysis and unstructured interviews. The results allow us to affirm that the education for peace developed seeks to promote a culture of peace and the peaceful resolution of conflicts through educational strategies, and the culture of peace analyzes the role of culture in the promotion of peace, sustainable development explores the connections between equitable and sustainable development and peace. It is concluded that citizenship for peace from the Chair of Peace forms citizens committed to peaceful coexistence in society.

Keywords: peace education, citizenship training, childhood, peace chair, peace and nonviolence

1. INTRODUCCIÓN

El programa conocido como Cátedra de la Paz, que enfatiza en educar las personas sobre la importancia de la convivencia pacífica y la cultura de la paz, es fundamental para la construcción de sociedades armoniosas. En ese sentido, en Colombia se ha implementado con éxito este programa en las instituciones educativas públicas y privadas de los diversos niveles del sistema educativo, como una estrategia para cultivar la reconciliación y crear una sociedad más equitativa y empática.

Acorde con ello, la Cátedra por la Paz en Colombia se ha vuelto crucial en la intención de preparar a sus ciudadanos para prosperar como miembros comprometidos y responsables de la sociedad, ya que pone un énfasis significativo en el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica. Desde esa perspectiva, la Cátedra por la Paz tiene el potencial de impactar significativamente en la formación ciudadana en Colombia, sirviendo como catalizador para la creación de una sociedad más equitativa y pacífica. Sin embargo, han surgido desafíos que impiden la implementación perfecta de este programa educativo.

Desde ese orden de ideas, en el Colegio Arborizadora Alta IED, se ha desarrollado desde el año 2016, la implementación de la Cátedra de la Paz, buscando promover un entorno de sana convivencia, reflexión crítica sobre el conflicto interno armado, reconciliación y reconstrucción del tejido social entre los habitantes de la localidad. En ese sentido, este capítulo busca determinar el impacto que ha tenido la implementación de la Cátedra de la Paz en la construcción de paz y ciudadanía en un colegio de la Localidad de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá D.C.

2. BASES TEÓRICAS

2.1. La cátedra de la paz

Desde el año 2014 se empezó a escuchar con fuerza en Colombia el concepto Cátedra para la paz, pues a partir de ese momento el gobierno nacional promulgó esta iniciativa a través de la Ley 1732 del 2014 que establece que todas las instituciones educativas del país tanto de carácter oficial como privado están obligadas a impartir en sus centros educativos la Cátedra para la Paz.

En ese sentido, el Decreto 1038 de 2015, el cual reglamenta la Cátedra de la paz, determina que las instituciones educativas de preescolar, básica y media deben impartir la Cátedra de la paz como una asignatura y así lo debe reflejar sus planes de estudio. Desde tal consideración, el decreto justifica que esto es necesario para ir en concordancia con la constitucionalidad ya que considera “que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de conformidad con lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia” Art. 1038 (Decreto 1038 de 2015).

Por ello, lo que la ley pretende es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732 de 2014). En ese sentido, en Colombia, la Cátedra de la Paz responde al desarrollo de políticas públicas articuladas a los procesos de desarme y reinserción a la vida civil de diversos grupos al margen de la ley, en general, y en particular a los procesos de regulación y la convivencia en diferentes territorios. En otras palabras, las discusiones sobre la paz nacional siempre han estado entrelazadas con la

prolongada guerra de la nación, guerra que todavía se presenta en los territorios, más allá del acuerdo de paz firmado en 2016 entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias – Ejército del Pueblo [FARC-EP].

De esta forma, la Catedral de la Paz ha servido como una propuesta de contención frente a la violencia que prioriza el aula como lugar de instrucción y discusión, lo que sin duda contribuye a una convivencia basada en los derechos humanos al fortalecer los currículos institucionales. En ese sentido, la Ley 1732 advierte que “las escuelas de nivel preescolar, básico y medio deberán coordinarse con otras entidades gubernamentales designadas por el legislador que tengan conocimientos en materias afines, como el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación en Derechos Humanos”.

En correspondencia, es posible afirmar que, esta ley demuestra que la Catedral de la Paz no es una idea pasajera o ineficaz, ni es una iniciativa nueva, ya que las leyes del país centradas en el compromiso y la educación cívica han enfatizado constantemente la importancia del tema pacífico como un componente fundamental de cualquier dinámica social, a lo largo de la historia del conflicto armado colombiano de más de cincuenta años de existencia. Pero es importante señalar que los procesos de paz que han avanzado en las últimas dos décadas han hecho que la discusión sobre ambientes pacíficos de aprendizaje sea más relevante y necesaria que nunca, y que el desarrollo de políticas públicas en esta área se ha traducido en acciones concretas que ahora tienen como objetivo promover la sana convivencia social y académica.

2.2. Categorías asociadas

La Cátedra para la Paz aborda una amplia variedad de categorías y temas relacionados con la paz y la resolución de conflictos. Aunque las categorías pueden diferir según la investigación o el programa en particular, las siguientes categorías están conectadas a la Cátedra de la Paz según el proyecto de investigación del cuál derivó el presente capítulo.

2.2.1. Educación para la paz

Esta categoría, responde al escenario desde donde se investigan las estrategias educativas para fomentar una cultura de paz y promover la resolución pacífica de conflictos. Esto incluye la educación en valores, la alfabetización de los derechos humanos, la educación multicultural y la educación para la ciudadanía global.

En ese sentido, según la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación”, ésta es “un proceso de formación personal, cultural y social permanente que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, derechos y deberes” (Ley 115 del 8 de febrero de 1994). Por ello, según el artículo 14 Literal D, “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la fraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación para los valores humanos”. Desde esa consideración, la citada ley establece que el desarrollo de tal encargo terminará en un estipendio académico, además de establecer la obligatoriedad de las cátedras de paz en todas las instituciones educativas de Colombia. Situación que lleva a considerar que la citada ley establece que “el desarrollo de dicho trabajo se basará en una tesis académica flexible, que servirá de punto de partida para que cada institución educativa se adapte de acuerdo con el contexto académico y en el tiempo, lugar y forma que corresponda” (Ley 115 del 8 de febrero de 1994, p. 4).

2.2.2. Cultura de paz

Esta categoría, fundante dentro de la investigación de la cual deriva este capítulo sobre el valor de la cultura en la promoción de la paz, implica el análisis de prácticas culturales que promuevan el entendimiento mutuo, la tolerancia, el diálogo y la no violencia. En ese sentido, se parte de la primicia que el ser humano es inherente a la cultura. Desde esa consideración, Martínez (2019), menciona que, “por tanto, cultura es el conjunto de construcciones históricas y sociales que han posibilitado la supervivencia de nuestra raza, es decir, no son eternas, y su continuidad depende de su capacidad para permitir y facilitar la vida” (p, 3). Tal apreciación lleva a considerar que la cultura para la paz, se transmite de generación en generación dependiendo del entorno y las herramientas educativas que emplea cada comunidad. Por ello, la cultura de los contextos tiene un impacto significativo en cómo interactuamos y se espera que la paz sea incluida como un componente de la convivencia.

Desde ese orden de ideas, Cornelio (2019) ofrece una reflexión sobre la unión de cultura y paz, citando a Silva (2015), “los términos”cultura “ y”paz “ están relacionados entre sí debido a normas, creencias, valores, comportamientos y estilos de vida. Existe una conexión entre cultura y paz, ya que ambas son condiciones de un proceso dinámico de creación” (p. 16).

Por lo tanto, el valor que cada individuo le otorga a la paz y cómo se le enseña la historia determina cómo se vive el día a día. A partir de estas ideas iniciales se aspira a ciudadanos inclusivos que se alejen de las protestas violentas en todas sus formas y vivan en el marco de una construcción de paz duradera que integre a las personas y les permita desarrollarse plenamente de acuerdo con sus libertades individuales de pensamiento y acción.

2.2.3. Desarrollo sostenible

Esta categoría explora las conexiones entre el desarrollo sostenible y la paz al tiempo que reconoce que la desigualdad, la pobreza y la degradación ambiental pueden contribuir al conflicto. Por ello, es conveniente tener en cuenta que, esto exige investigar enfoques que fomenten un desarrollo equitativo y sostenible que promueva la paz y la estabilidad. En ese sentido, se puede construir un mundo más equitativo, justo y pacífico centrándose en el desarrollo sostenible y la Cátedra por la paz. Desde esas consideraciones, es posible afirmar que, el desarrollo sostenible se refiere a la idea de satisfacer las necesidades humanas actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Tiene como objetivo promover el crecimiento económico inclusivo, la protección del medio ambiente y la justicia social mediante el equilibrio de los aspectos económicos, sociales y ambientales del progreso. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] de las Naciones Unidas, adoptados en 2015, son un marco internacional que aborda desafíos como la pobreza, el hambre, la desigualdad racial, el cambio climático y la degradación ambiental.

2.2.4. Cátedra por la Paz

La cátedra por la Paz es una categoría que tiene en cuenta la idea educativa que busca promover una cultura de paz, la resolución pacífica de conflictos y la ausencia de violencia en la sociedad. En ese sentido, esta iniciativa se desarrolla mayoritariamente en el ámbito académico, cuando se establecen centros, departamentos o programas de estudio enfocados en la paz y la resolución de conflictos. Estas conferencias generalmente involucran investigación, educación y difusión de

conocimientos relacionados con la paz, los derechos humanos, la mediación, la justicia social y temas relacionados. Por ello, el objetivo es desarrollar profesionales calificados y sensibilizar a la sociedad sobre el valor de la paz como valor fundamental.

2.2.5. Ciudadanía por la Paz

La ciudadanía para la paz, es una categoría que se define como la condición que adquiere una persona al tener una nacionalidad y cumplir con los requisitos legales, lo que le permite ejercer sus derechos políticos y asumir sus deberes en la vida pública del Estado (Borja, 2002, citado por Lizcano, 2012). En ese sentido, también se puede entender como un conjunto de prácticas que establecen a una persona como miembro de pleno derecho en una sociedad, con derechos y obligaciones dentro de una comunidad política (García Cabeza, 1998, citado por Lizcano, 2012). Esta ciudadanía, implica tanto aspectos formales, como la posesión de un pasaporte otorgado por el Estado, como aspectos sustantivos, que abarcan los derechos y obligaciones de los miembros de una comunidad política (García Cabeza, 1998, citado por Lizcano, 2012).

2.3. Formación en ciudadanía

La categoría formación de ciudadanía, es un proceso que se espera comience desde temprana edad, y es fundamental que los espacios educativos brinden una adecuada inducción. Bajo esa premisa, la educación de los nuevos ciudadanos implica integrar a los individuos y proporcionarles escenarios de opinión que fomenten la discusión y la participación activa (Cañón Preciado, 2017).

Desde esa mirada, para comprender el significado de la paz, es necesario explorar diversas definiciones que van desde la ausencia de conflicto hasta consideraciones más complejas que incluyen la justicia social como un elemento clave para la convivencia pacífica en las comunidades (Lavacude, 2022, citando a Harto de Vera, 2016). Por ello, la paz se define por contraste con otros estados y situaciones de “no paz”, y su significado varía en diferentes culturas (Harto de Vera, 2016, citado por Lavacude, 2022).

Dentro de esta exploración, se distinguen dos conceptos de paz: la paz negativa, que es la mera ausencia de guerra y violencia directa, y la paz positiva, que implica la ausencia de guerra y violencia directa junto con la presencia de justicia social (Harto de Vera, 2016).

También es importante considerar que, la construcción de una ciudadanía para la paz requiere una formación integral desde los primeros años de vida, tanto en entornos escolares como familiares, donde los individuos adquieran un sentido de pertenencia en la sociedad y el Estado. Es importante recordar que la paz es un proceso continuo que va más allá de la ausencia de conflicto, y que involucra garantías sociales para todos los ciudadanos (Cañón Preciado, 2017).

3. METODOLOGÍA

La metodología que se usó en el proyecto de investigación del cual deriva este capítulo, fue de tipo cualitativa, con un enfoque descriptivo de las narrativas estudiadas, lo que implicó considerar las experiencias vividas por cada persona involucrada en la investigación. Desde esa consideración, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), se trata de un estudio exploratorio justificado cuando el objetivo es examinar un tema de investigación del comportamiento humano donde hay poca información disponible sobre el fenómeno en estudio.

Además, a través de la descripción se pueden detallar las propiedades importantes de las personas, los grupos u otros fenómenos sometidos a análisis. Un estudio exploratorio se caracteriza por ser amplio y flexible en cuanto a metodología, siendo punto de partida para el desarrollo de estudios de corte descriptivo que permitan ampliar la base de conocimiento elaborada (Hernández Sampieri et al. (2014).

En ese sentido, el proyecto se desarrolló en el contexto urbano de la localidad 19, Ciudad Bolívar, en el Distrito de Bogotá, que ha sido históricamente reconocida por altos índices de violencia e inseguridad social, a lo largo de su historia, marcada por los procesos de migración, desplazamiento y resistencia que le imprimen sus características al contexto. Desde ese orden de ideas, la investigación se centró en el Colegio Arborizadora Alta IED, una institución de carácter mixto, que ofrece educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media fortalecida en el área de ciencias naturales. Los participantes en la investigación incluyeron 6 docentes y 60 estudiantes del noveno, décimo y undécimo, 20 por cada curso, así como 10 estudiantes egresados. Esta muestra se considera como una muestra por conveniente de acuerdo con la facilitada que tiene el equipo de investigación para acceder a la población.

De igual manera, las técnicas seleccionadas para el desarrollo de este proyecto fueron el análisis documental y la entrevista no estructurada. El análisis documental implica una revisión minuciosa de fuentes relacionadas con las categorías de investigación establecidas. Este proceso incluye una estrategia de extracción de datos y el diseño y aplicación de un formato de revisión documental, que permite revisar las fuentes de información en relación con las categorías destacadas de la investigación (Barbosa Chacón et al., 2013). Esta técnica se usa para cumplir con el primer objetivo de la investigación, que consistió en identificar las características curriculares de las propuestas para la implementación de la Cátedra de la Paz en la institución educativa. De igual manera, para operacionalizar la aplicación de la técnica se elaboró una matriz de revisión documental como instrumento de recolección de información.

En cuanto al segundo y tercer objetivo de la investigación, se eligió la entrevista no estructurada como técnica de recolección de la información. Esta técnica permitió reconocer a los sujetos de investigación, así como sus experiencias y reflexiones. Se trató de un encuentro con los participantes del estudio, basado en la hipótesis de investigación y guiado por objetivos establecidos (Trindade, 2016). En ese sentido, la entrevista no estructurada permite a los participantes ampliar sus respuestas, lo que facilita recopilar las subjetividades de cada individuo expresadas en sus sentimientos y opiniones (Trindade, 2016). Además, la entrevista no estructurada se desarrolla como una conversación abierta ante las preguntas planteadas, lo que fomenta un ambiente cordial y permite profundizar en las respuestas, contribuyendo así a los temas planteados y a lograr los objetivos de la investigación (Trindade, 2016). Para su desarrollo, se elaboró como instrumento una guía de la entrevista.

De igual manera es conveniente señalar que, para la recolección de la información los instrumentos fueron diseñados y validados a través del juicio de expertos (Hernández Sampieri et al., 2014), en total cinco expertos académicos con trayectorias en el abordaje de la Cátedra de la Paz. También, es importante considerar que, para el análisis de la información recolectada, se procedió a su registro, codificación y análisis categoría.

4. RESULTADOS

En los resultados hallados, se evidenció a través del análisis documental que la implementación de la Cátedra de la Paz en el Colegio Arborizadora Alta IED no se realiza como un proyecto independiente en el currículo, sino que se integra en la asignatura de Ciencias Sociales, dejando ver así su alcance en la educación para la paz (Vásquez-Russi, 2020). De igual manera, los contenidos se centran en promover la reflexión, el debate y la participación de los estudiantes en la construcción de una comunidad escolar y una sociedad más inclusiva y tolerante, cumpliendo con las apuestas de la ciudadanía para la paz y la noviolencia.

De igual manera, a través de la entrevista no estructurada, se logró apreciar que, en el abordaje de la Cátedra de la Paz, se busca fomentar la comprensión de conceptos como diversidad cultural y derechos culturales, así como brindar herramientas para abordar conflictos de manera efectiva y prevenir la violencia, cumpliendo con las apuestas del desarrollo sostenible (Toro Osorio et al., 2021). También, se logró evidenciar que, se propone crear una cultura de convivencia y reconciliación en la comunidad escolar, resaltando el respeto, la responsabilidad y la tolerancia (Solís-Espallargas y Barreto-Tovar, 2020). Sin embargo, la implementación de la Cátedra de la Paz, se limita a actividades puntuales y periódicas, y solo algunos docentes la abordan en sus clases. De igual forma, los estudiantes reconocen la importancia de la Cátedra de la Paz, pero sugieren una integración más formal en el currículo y una mayor planificación y profundización de los temas. Se proponen estrategias pedagógicas, como juegos de roles, lectura de cuentos y actividades artísticas, para fomentar el desarrollo social y emocional de los estudiantes (Cely-Fuentes, 2021).

5. CONCLUSIÓN

En conclusión, desde el año 2014 en Colombia se implementó la Cátedra para la Paz como una iniciativa respaldada por la Ley 1732 del 2014, que establece que todas las instituciones educativas del país deben impartir esta apuesta formativa. En ese sentido, la Cátedra de la Paz tiene como objetivo crear un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible, contribuyendo al bienestar y mejoramiento de la calidad de vida de la población.

En el caso específico del colegio Arborizadora Alta IED, la Cátedra de la Paz aborda diversas categorías y temas relacionados con la paz, como la educación para la paz, la cultura de paz, el desarrollo sostenible y la ciudadanía por la paz. La educación para la paz se enfoca en estrategias educativas que fomenten una cultura de paz y promuevan la resolución pacífica de conflictos. La cultura de paz analiza el papel de la cultura en la promoción de la paz, y el desarrollo sostenible explora las conexiones entre el desarrollo equitativo y sostenible y la paz. Por último, la ciudadanía por la paz busca formar ciudadanos comprometidos con la convivencia pacífica en la sociedad.

De igual manera, en la implementación de la Cátedra para la Paz en la institución educativa, se busca integrar los contenidos y propósitos relacionados en el área de Ciencias Sociales. Se promueve la reflexión, el debate y la participación de los estudiantes en la construcción de una comunidad escolar y una sociedad más inclusiva y tolerante. Se abordan temas como la diversidad cultural, la prevención de la violencia, la mediación de conflictos y la promoción de una cultura de convivencia y reconciliación.

En general, la Cátedra para la Paz en la institución educativa y Colombia se ha convertido en una propuesta importante para fomentar la paz y la convivencia pacífica en el país. A través de la educación y el fortalecimiento de los valores y derechos humanos, se busca generar un cambio positivo en la sociedad y construir una paz duradera.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores, expresan su agradecimiento a la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, por todo su apoyo para la realización del proyecto de investigación Implementación de la cátedra de la paz en la localidad Ciudad Bolívar del distrito de Bogotá, del cual deriva este capítulo.

REFERENCIAS

- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa, J. C., & Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para el estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83 - 105. <https://lc.cx/taKKZR>
- Cañón Preciado, O. L. (2017). *Ciudadanía escolar: la construcción de ciudadanía a partir de espacios de participación escolar* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Cely-Fuentes, D. Z. (2021). Teoría de Resolución de Conflictos de Johan Galtung para la Implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Docentes 2.0*, 11(2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rtd.v11i2.251>
- Cornelio Landero, E. (2020). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 2(3), 9–25. <https://lc.cx/QQq32S>
- Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. 25 de mayo de 2015. D.O. No. 49522.
- Harto De Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146. <https://lc.cx/6qZvlH>
- Hernández Sampieri, C. R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología De La Investigación*. McGraw - Hill Interamericana.
- Landero, E. C. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene estudios de paz y conflictos*, 2(3). <https://lc.cx/L69xMH>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 08 de febrero de 1994. D.O. No. 41214
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 01 de septiembre de 2014. D.O. No. 49261.
- Lizcano Fernández, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis*, 32. <https://lc.cx/svQv6X>
- Martínez, C. (2019). *De nuevo la vida el poder de la Noviolencia y las transformaciones culturales*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://lc.cx/FtdIUY>
- Solís-Espallargas, C., & Barreto-Tovar, C. H. (2020). La visión de la educación ambiental de estudiantes de maestría en pedagogía en el marco de la Cátedra de la Paz en Colombia. *Formación universitaria*, 13(2), 153-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200153>

- Toro Osorio, K., De Armas, T. A., & Romero Zúñiga, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 355-370. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355>
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini & I. Cortazzo (Coeds). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp 18-32). Editorial de la Universidad de La Plata. <https://lc.cx/h7elo6>
- Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y educadores*, 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>

Capítulo 11

La integración de principios de derechos humanos en la enseñanza de los funcionarios penitenciarios en los centros de formación especializada

Paula Andrea Jaramillo Villegas

Carlos Antonio Peñaloza Contreras

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen: La privación de la libertad humana producto del incumplimiento de la ley es una condición de vulnerabilidad en la cual debe primar el respeto del ser humano y sus derechos por encima de algún juicio moral que se llegue a producir. El personal que trabaja en los centros de reclusión debe tener competencias integrales que le permitan desde la objetividad atender a esta población en esta condición específica. Es por lo que en el presente proyecto se propone determinar una propuesta curricular transversal para la formación integral en derechos humanos, que promueva una cultura de respeto por la dignidad humana en los estudiantes de la Escuela Penitenciaria Nacional. Lo anterior por medio de un trabajo de investigación de enfoque mixto, que a través de la generación y aplicación de instrumentos como la encuesta, la entrevista semiestructurada, y la revisión documental a una muestra de la población de dragoneantes del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario-INPEC, y sus respectivos docentes. Se logró concluir que es fundamental el desarrollo de un módulo de derechos humanos dentro del currículo de formación de estos estudiantes, siendo este un proceso continuo, permanente y participativo.

Palabras clave: currículo, derechos humanos, educación, privación de la libertad, centro carcelario

Abstract: The deprivation of human liberty because of non-compliance with the law is a condition of vulnerability in which respect for human beings and their rights must take precedence over any moral judgment that may be made. The personnel working in detention centers must have comprehensive competencies that allow them to objectively attend to this population in this specific condition. It is for this reason that the present project proposes to determine a transversal curricular proposal for the integral formation in human rights, which promotes a culture of respect for human dignity in the students of the National Penitentiary School. The above by means of a mixed cohort research work, which through the generation and application of instruments such as the survey, the semi-structured interview, and the documentary review to a sample of the population of dragoneantes of the National Penitentiary and Prison Institute-INPEC, and their respective teachers; it was concluded that it is fundamental the development of a human rights module within the training curriculum of these students, being this a continuous, permanent and participatory process.

Keywords: curriculum, civil rights, education, disadvantaged environment, institutionalized persons

1. INTRODUCCIÓN

La formación penitenciaria es un ámbito importante para la aplicación directa de los derechos humanos, los cuales son y deben ser la base y el referente indispensable en el proceso de reeducación y reinserción social de los condenados. Es responsabilidad de la institución penitenciaria promover el respeto a los derechos humanos y superar las violaciones de los mismos, a través del cumplimiento de la legalidad, la garantía de seguridad y la orientación de los internos que incluye los métodos y formas de imposición. En los últimos años, se ha hecho hincapié en una formación disciplinada y rigurosa en la implementación de todos estos aspectos, destacando la valoración positiva de los programas relacionados con los derechos humanos y la implementación de un programa de formación dirigido al personal de nueva incorporación en la institución penitenciaria para el conocimiento de los derechos humanos.

Todos los programas e instrucciones especificados, con contenido educativo concreto, dirigidos a los destinatarios, pertenecen al ámbito educativo o académico, y con diferentes niveles de escolaridad. Las instituciones penitenciarias creen firmemente que el aprendizaje sobre los derechos humanos, ya sea su formación funcional y la adquisición de conocimientos jurídicos relevantes, deben ser siempre puntos de partida, promoviendo y fomentando su desarrollo profesional. Esto supone un beneficio para las funciones y el perfil competencial del funcionario, brindando una sólida formación que mejora el servicio en la institución y el desarrollo de la sociedad civilizada.

De esta manera, la situación de las personas privadas de la libertad por el castigo al desacato de la ley no debería ser indiferente al respeto de sus derechos humanos, ya que a pesar de que como ciudadanos han cometido faltas graves, esto no los excluye de sus derechos. Es así, como dentro del personal que atiende y vela por los derechos de estas personas privadas de la libertad, se encuentra el Cuerpo de Custodia y Vigilancia, el cual lo conforman grupos de oficiales desde varios rangos que atienden a esta población (INPEC, 2019); quienes por obviedad deberán estar capacitados no solo en protocolos de atención, sino también en el respeto incipiente de los derechos humanos de la población atendida.

Dentro de la escala jerárquica del Cuerpo de Custodia y Vigilancia en Colombia, se encuentra los dragoneantes quienes son la base fundamental para el cumplimiento de la misión del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario-INPEC; en los diferentes establecimientos de reclusión del orden nacional y su denominación debe estar contemplada la educación en derechos humanos dentro de la normatividad que rige la administración de personal en ese sector (INPEC, 2019).

Los estados y los gobiernos tienen la obligación de asegurar que los derechos humanos, sean parte de la educación que reciban sus ciudadanos: en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se habla de que la educación se debe comprometer con el desarrollo personal y la promoción del respeto de los Derechos Humanos, así como las libertades fundamentales; divulgando la tolerancia y la comprensión entre los individuos (Defensoría del pueblo,

2018). Colombia, como Estado que hace parte de las Naciones Unidas y como miembro de la Asamblea del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, desde la Constitución política de 1991, dispuso que la educación “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (p.11).

Desde su Declaración Universal, los derechos humanos y la educación se encuentran unidos para establecer los lineamientos e instrumentos que pueden ser adoptados por los gobiernos para la protección de estos. En Colombia a partir de la Ley 115 de 1994, se estipula como ineludible la educación en derechos humanos, la cual debe ser obligatoria en todos los establecimientos públicos y privados y se contemplará como una formación complementaria en todos los niveles de la formación de los habitantes del territorio nacional, sin que se convierta como una cátedra específica, sino que sean transversales en sus currículos, los cuales deben tener definido los contenidos que promuevan los comportamientos que se espera que los estudiantes aprendan en lo relacionado con la defensa y el respeto por la dignidad de las personas en cualquier contexto que se le presente, con el fin de garantizar un adecuado convivir en una determinada sociedad.

En el caso de los funcionarios del cuerpo de custodia y vigilancia del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, con el fin de garantizar un adecuado entrenamiento para cumplir con la función para lo que fueron seleccionados, se debe propender por una formación enfocada a custodiar y vigilar a las personas privadas de la libertad al interior de los establecimientos de reclusión, garantizando la seguridad e integridad de los mismos de conformidad con las normas vigentes, las políticas institucionales y los derechos humanos. Al respecto en el artículo 38 de la Ley 1709 de 2014 se estipula que “Para ejercer funciones de custodia y vigilancia penitenciaria y carcelaria es necesario haber aprobado los cursos de formación y capacitación que para este efecto dictará la Escuela Penitenciaria Nacional” (p.17).

El enfoque en competencias se basa en que estas constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que un individuo pone en funcionamiento para el mejor desempeño en una determinada acción. La educación en derechos humanos como competencia educativa no es solo una estrategia de enseñanza y aprendizaje más, sino que está orientada a lograr que el individuo utilice de forma integrada esos conocimientos, habilidades y actitudes para actuar con propiedad y eficiencia frente a situaciones y problemas de diverso tipo y complejidad. En el ámbito de la educación en derechos humanos, varias agencias realzaron el concepto de competencia educativa para referirse a la formación en esa materia. Tanto el alto comisionado para los derechos humanos como la organización para la educación, la ciencia y la cultura refuerzan la necesidad de que países y programas de formación refuerzen esa forma de enseñanza como forma de obtención prolongada de esos conocimientos y su puesta en práctica con eficiencia.

Las competencias de los especialistas en educación en derechos humanos deben ser en la utilización de los principios, estándares, reglas y valores de la protección y promoción de los derechos humanos como guía de toda actuación profesional. En la utilización de estrategias didácticas para facilitar el logro formativo de la promoción y protección de los derechos humanos en los agentes penitenciarios y como objetivo general, y el diseño, implementación y evaluación de programas educativos relacionados con la promoción y protección de los derechos humanos. Lamentablemente, tales competencias no son mencionadas en las aportaciones internacionales en el ámbito de la formación de los guardias penitenciarios en las escuelas penitenciarias.

El código penitenciario y carcelario estipuló por primera vez los deberes y funciones del cuerpo de vigilancia penitenciaria, entre ellas: observar con la mayor vigilancia el carácter y proceder de los internos, contraviniendo cualquier daño o vicio en que sorprenda a alguno de ellos; prevenir o impedir con la misma prontitud la formación de planes de fuga, sublevación o huelga; sorprender y detener todos los objetos o instrumentos de que intente echar mano algún interno para tal fin; asegurar y proteger, con entera solicitud, cuantas personas, mobiliario o instalaciones haya en los establecimientos que se hallen bajo su cargo; y proceder en general con toda rigurosa, inflexible y energica sujeción a la disciplina, de la que han de ser modelos más importantes y rigurosos sus capitanes. Como si se tratara de un municipio por fuera del derecho y la legalidad. Cuando se define el trabajo de los guardias penitenciarios como labor fundamentalmente de control, se reduce la labor penitenciaria a: "atender exclusivamente aquellos aspectos de seguridad, orden y control, enmarcada en el fuerte influjo de la disciplina, desde una óptica que limita o excluye el trabajo teórico y psicológico de colaboraciones de esas mismas labores ejercidas por personal educado a tal fin." Se impone también una filosofía del trabajo en esta materia que lanza al traspatio lo realizado por la escala técnica representada por los asistenciales y los profesionales en la atención de las personas privadas de la libertad, desconsiderando su natural esencia: la educación, reinserción social y resocialización.

La enseñanza formativa en las escuelas penitenciarias, con todas aquellas características descritas precedentemente, otorga una estructura organizacional, curricular, de evaluación e innovación que constituyen un todo. Enriquecer todo el material de estudio a través de la presentación de otras formas de representar la información, como imágenes, gráficos, cuadros estadísticos, etc., permite la participación de los estudiantes, además de llegar a ellos por diferentes vías. Esto permite a grupos que presentan problemas de aprendizaje en ámbitos formales comprender muchísimo mejor la información que les proporciona el sistema de capacitación. Emplear material estricto y actualizado, ya que tenerlo obsoleto presenta la falsa percepción del dinamismo organizacional de las escuelas penitenciarias y sitúa el proceso formativo en un espacio político-administrativo. La formación es un proceso positivo para los educadores y los educados, si existe calidad, sentido al programa de estudio; la variación y la innovación continua; configuración y transformación profesional del educador; hablarle al colectivo a través de un lenguaje accesible en lugar de transmitir mensajes diseñados para una minoría; papel compartido entre formadores y educadores; aportación en el colectivo de aquellos valores que permiten el desarrollo de la calidad del sistema penal; poder hablar de proyecto educativo y profesional, etc.

2. METODOLOGÍA

A fin de cumplir con el propósito general de construir e implantar un modelo desde la perspectiva de los derechos humanos en la formación y capacitación de guardias penitenciarios en las escuelas penitenciarias que forma parte de los sistemas penitenciarios, se requirió utilizar métodos, técnicas y procedimientos que posibiliten alcanzar dicho propósito. Se trató de una investigación de tipo aplicada. El objetivo de este tipo de investigación es aplicar los conocimientos obtenidos en la solución de problemas o en la obtención de ciertas evidencias para la toma de decisiones.

En cuanto a la naturaleza de la investigación, corresponde a una investigación mixta, debido a que el interés se enfocó en la descripción y análisis de la problemática de la violación de los

derechos humanos de los internos por parte de los miembros encarados de su seguridad. También fue el abordar el impacto en un supuesto concreto de la existencia de una cultura de derechos humanos del guardia penitenciario en la disminución de la violación a los derechos humanos de los internos a sus derechos universales y al reglamento interno del centro penitenciario, lo que permitió describir y cuantificar.

Siguiendo, la presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que se requiere el análisis estadístico de datos para realizar las comparaciones necesarias. El método descriptivo, pues se pretende describir, analizar e interpretar la realidad educativa y reflexionar sobre lo observado, por tanto, el énfasis no está tanto en las pruebas de hipótesis, sino en el logro, al hacer un cuadro interpretativo del fenómeno. También se utilizó el enfoque holístico, ya que se considera a la educación de los guardias penitenciarios como una totalidad.

La investigación apunta a comprender la integración de los derechos humanos como competencia educativa en la formación de los guardias penitenciarios en las diferentes escuelas penitenciarias, así como el comprender qué alcance e importancia otorgan a los mismos desde el ámbito institucional, qué significa para los estudiantes, cuáles son los abordajes desde el ámbito pedagógico-educativo que se han implementado, qué requisitos educativos se les solicitan a los diferentes agentes vinculados al sistema penitenciario, qué características comunes comparten las diferentes escuelas, qué particularidades presentan, cómo son los planes de estudio, cuáles son las técnicas y/o estrategias pedagógicas utilizadas, de qué manera abordan aspectos curriculares relacionados con la educación en derechos humanos, qué lugar tienen los derechos humanos en la socialización profesional, qué les dice el área de derechos humanos como campo disciplinar desde el ámbito específico en causa, qué mejoras se desean desde la perspectiva de formación específica.

Siguiendo la formulación de la metodología cualitativa, buscando comprender los sentidos, significados que los sujetos atribuyen a situaciones y fenómenos sociales, por el análisis de los discursos, prácticas y estructura simbólica, familiar con los sentidos que los sujetos insertan en la descripción de su conducta y en general con la perspicacia que guía la acción.” En este sentido, nos propusimos obtener y sistematizar testimonios orales que nos permitan comprender e interpretar, por un lado, las características institucionales de las diferentes escuelas penitenciarias. Las escuelas penitenciarias constituyen la institución encargada de procesar la selección de los agentes, supervisar el régimen interno y mantenerlos actualizados que trabajan en el ámbito específico de la detención, a través de programas de alta calidad pedagógico-didáctica, con registros y sistemas de evaluación propios a través de procesos de docencia que incluyen una capacitación inicial para la incorporación de nuevos agentes, así como la actualización y profundización en términos de carrera.

La población objeto de estudio de esta investigación, correspondió a 400 estudiantes, en edades que oscilan entre los 22 y los 25 años, pertenecientes al programa de Formación para Dragoneante del INPEC de la Escuela Penitenciaria Nacional que se encuentra ubicada en el Kilómetro 3 Vía Funza-Siberia. Los estudiantes en su mayoría hacen parte de los estratos 2 y 3, oriundos de todas las regiones del país con una formación académica básica de bachiller, situación militar definida y participantes de la segunda fase del concurso-curso de la convocatoria 800 de 2018 de la Comisión Nacional del Servicio Civil-CNSC -dragoneantes del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario-INPEC. La muestra fue de tipo no probabilística, de tipo intencional y por conveniencia. Finalmente las categorías de análisis de la investigación fueron: competencias módulo

derechos humanos, plan de estudio, estrategias metodológicas, estrategias pedagógicas y diseño curricular incluidas en los instrumentos de recolección de datos empleados, los cuales fueron revisión documental, encuesta (estudiantes curso de formación) y entrevista semiestructurada (docentes curso de formación y derechos humanos).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de la primera parte del trabajo de campo fue analizar las competencias que se enmarcan en el plan de estudio de los aspirantes a dragoneantes que promuevan los derechos humanos y el respeto por la vida. Para ello se evaluaron estos módulos por medio de 10 ítems, tales como: la temática definida, contar con un mapa de competencias, definición de competencias generales y específicas, integración de los derechos humanos, tablas de saberes y ambientes de aprendizaje, criterios de desempeño y resultados de aprendizaje, estrategias de enseñanza y aprendizaje, además del material bibliográfico y multimedia disponible así como las distintas guías; de los cuales se revisó su existencia como tal en el módulo, si esta actualizado, y la pertinencia con los objetivos comunes, además de generar unas observaciones importantes insumo del análisis de resultados (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultados de la revisión documental del módulo de derechos humanos

Ítems	Tiene		Está actualizada		Pertinencia de objetivos	
	Si	No	Si	No	Si	No
Temática definida	X		X		X	
Mapa de competencias		X	X			X
Definición de competencias generales	X		X			X
Definición de competencias específicas	X		X			X
Integración de los derechos humanos	X		X			X
Establecimiento de tabla de saberes		X	X			X
Establecimiento de ambientes de aprendizaje	X		X			X
Criterios de desempeño y resultados de aprendizaje	X		X			X
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	X		X			X
Material bibliográfico y guías	X		X			X
Total de ítems	5	5	1	9	2	8

Con base a la revisión efectuada al módulo de derechos humanos, para el curso de formación de la Escuela Penitenciaria Nacional, los temas no se encuentran actualizados.

Siguiendo con otro objetivo de la investigación, se presentan a continuación, los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada a los 40 estudiantes del curso de formación para dragoneantes y la entrevista a los 5 docentes de la temática de derechos humanos de la Escuela

Penitenciaria Nacional. En primera medida se realizó una encuesta de opinión a los estudiantes con el fin de identificar las estrategias metodológicas y pedagógicas que favorezcan la formación en Promedio de calificación de la encuesta de estrategias metodológicas y pedagógicas que favorecen la formación integral en derechos humanos de los estudiantes del curso de formación para dragoneantes del INPEC en escala del 1 al 5, se tiene:

Tabla 2. Resultados de la revisión documental del módulo de derechos humanos

Ítems	Promedio en la escala Likert
Estrategias de enseñanza y aprendizaje ajustadas al PEI	4.0
Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación	4.3
Métodos y herramientas de apropiación	4.1
Estrategias de enseñanzas variadas	3.9
Ambientes de aprendizaje	4.0
Conocimiento de la diversidad	3.8
Cambios y transformaciones en la práctica pedagógica	4.0
Acuerdos y soluciones multilaterales	4.0
Fomento de la doctrina institucional	4.3
Estrategias metodológicas y pedagógicas apropiadas	4.2
Materiales y equipos adecuados	4.3
Temática definida de DD. HH	4.4

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre estrategias metodológicas y pedagógicas que favorecen la formación integral en derechos humanos de los estudiantes del curso de formación para dragoneantes del INPEC de acuerdo con la información consolidada. Según los resultados obtenidos, los estudiantes encuestados del curso de formación para dragoneantes del INPEC consideran que el conocimiento de la diversidad (3,8 de la calificación obtenida), siguiendo en su orden las estrategias de enseñanzas variadas (3,9 de la calificación obtenida) son las que más bajo resultado presentan.

Así mismo, frente a las estrategias metodológicas y pedagógicas que favorecen la formación integral en derechos humanos con promedio más bajos se encuentra que las temáticas sobre DD.HH se obtuvo un 4,4 y el conocimiento de la diversidad obtuvo un 3,8 de la calificación total obtenida por la muestra.

3.1. Entrevistas a docentes

Por consiguiente, se realizó entrevista a 5 docentes que imparten diversas materias relacionadas con el tema de derechos humanos a los estudiantes que se forman para dragoneantes del INPEC. En primer lugar, fue necesario organizar las categorías preliminares generadas a partir de una matriz de categorías emergentes con el discurso de estos docentes, las cuales dieron como resultados distintos elementos para tener en cuenta (Ver tabla 3).

Tabla 3. Matriz de categorías emergentes

Matriz de Categorías emergentes		
Categoría	Descripción	Resultados
Técnicas o Estrategias de enseñanza	Indagación a los docentes encuestados acerca de cuáles son las diversas técnicas o estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para guiar y dirigir el aprendizaje hacia los resultados deseados.	Cada uno de los 5 docentes entrevistados, consideraron los siguientes criterios como las técnicas o estrategias de enseñanza que utilizan para dirigir el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none">• Análisis de casos• Debates• Dramatizados• Autoevaluación• Retroalimentación• Sensibilización• Investigación
Métodos de aprendizaje	Cuestionamiento a los docentes entrevistados acerca de cuáles son los métodos que se utilizan para el logro del aprendizaje significativo en los estudiantes del curso de formación y en especial del módulo de derechos humanos.	Los métodos más utilizados por los docentes entrevistados para el logro del aprendizaje son: <ul style="list-style-type: none">• Retroalimentación• Aprendizaje didáctico• Evaluaciones diagnóstica• Motivación personal• Exposición y evaluación de la temática• Métodos audiovisuales• Aprendizaje teórico
Estrategias de formación Integral	Relato de los docentes entrevistados acerca de las estrategias utilizan para lograr la formación integral en derechos humanos en los estudiantes en formación como dragoneantes del INPEC.	El 100% de los docentes entrevistados concluyeron que utilizan las siguientes estrategias para la formación integral: <ul style="list-style-type: none">• Proceso continuo, permanente y participativo• Estudios de caso y retroalimentación en clase• Diagnóstico de aprendizaje• Pensamiento crítico y motivación• Desarrollo de un sistema integral de valores y habilidades• Información de casos sobre consecuencia jurídica
Escenarios de desarrollo de competencias	Reflexión por parte de los docentes encuestados frente a los escenarios existentes si son adecuados para el desarrollo de las competencias comportamentales de los estudiantes.	Los docentes consideran que los escenarios existentes son: <ul style="list-style-type: none">• Espacios adecuados• Se cuenta con poco material didáctico para el desarrollo del módulo
Pertinencia de la temática en el desarrollo de las competencias	Consideración de los docentes encuestados en lo referente a si la temática tratada en el módulo de derechos humanos apunta al desarrollo de las competencias laborales de los estudiantes.	La mayoría de los docentes entrevistados afirmaron que la temática tratada apunta a: <ul style="list-style-type: none">• El desarrollo de competencias laborales (saber-hacer)• Al respeto de la dignidad humana (desarrollo de competencias del ser)
Concepción de la transversalidad de los derechos humanos	Consideración de los docentes entrevistados con respecto a si los derechos humanos son transversales en el currículo de formación de los estudiantes.	Los docentes consideran que los derechos humanos: <ul style="list-style-type: none">• Hacen parte de la misionalidad y política institucional• Tienen reconocimiento por parte del estudiante y reconocen su importancia en el ámbito penitenciario• Procedimientos enmarcados en derechos humanos• Prevalencia de derechos humanos en los servidores públicos

De las entrevistas realizadas a los docentes que imparten la materia de derechos humanos en la Escuela Penitenciaria Nacional, se presentan las recomendaciones más importantes que hacen al módulo de derechos humanos cada uno de ellos y las cuales se detallan a continuación.

Tabla 4. Recomendaciones para la mejora del módulo de derechos humanos

Docentes	Recomendaciones
1	Incluir temas de Policía Judicial en el módulo de derechos humanos
2	Incluir en el módulo de DD. HH la norma actual
3	Suministro de equipos y multimedia para las prácticas del módulo de DD. HH
4	Que se incluya la temática de DDHH en la capacitación de los Privados de la libertad
5	Que los docentes del módulo de derechos humanos conozcan los procedimientos del INPEC

Es así como de la entrevista a los docentes, surgen 7 categorías específicas y varios resultados que permiten identificar las estrategias metodológicas y pedagógicas que favorecen la formación integral en derechos humanos de los estudiantes del programa de formación para Dragoneantes en el INPEC, entre las que se destacan: técnicas o estrategias de enseñanza, métodos de aprendizaje, estrategias de formación Integral, escenarios de desarrollo de competencias, pertinencia de la temática en el desarrollo de las competencias, concepción de la transversalidad de los derechos humanos y finalmente las Recomendaciones para la mejora continua que se detallan individualmente. Así mismo una serie de criterios que van desde el análisis de casos hasta la prevalencia de los derechos humanos en los servidores públicos, que son reconocidos y adoptados por los diferentes docentes que se entrevistaron en el proceso académico.

4. CONCLUSIONES

Es evidente la sentida necesidad de formación en derechos humanos en el proceso de capacitación de dragoneantes, y para ello se deben replantear las temáticas contenidas en los planes curriculares de las instituciones educativas encargadas de este proceso formativo. De este modo se le estará dando a los estudiantes los elementos y las competencias necesarias que se puedan aplicar en los centros carcelarios y con los privados de la libertad.

A partir de todo lo considerado a lo largo de la investigación y de los resultados obtenidos en ella, ha surgido como idea fundamental que el diseño adecuado de las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje, y de la definición del material concreto y de las adecuadas prácticas contextualizadas en el aula de clase, especialmente en el desarrollo del módulo de derechos humanos; ofrece una importante alternativa que facilita la generación de ambientes de aprendizaje favorecedores para adquisición de competencias y habilidades que posibiliten en los estudiantes la generación de nuevos valores que permitan la formación integral en derechos humanos y que promueva una cultura de respeto por la dignidad humana.

Esto refuerza la idea de fortalecer las competencias del ser y del saber-hacer de los estudiantes del curso de dragoneantes del cuerpo de custodia y vigilancia, quienes desempeñaran su funciones al interior de los establecimientos de reclusión y que son pieza fundamental en el desarrollo

de los programas de resocialización establecidos para el personal privado de la libertad a los cuales, de acuerdo con normatividad nacional e internacional, se le deben preservar todos sus derechos y respetar la dignidad humana por parte de los agentes garantes del estado.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, se sugiere que, para propiciar una formación integral que promueva una cultura de respeto por la dignidad humana en los estudiantes de la Escuela Penitenciaria Nacional, que aspiran a ser dragoneantes en el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario –INPEC, es necesario implementar en el módulo de derechos humanos, métodos y estrategias donde se vincule la aplicación del derecho con la práctica penitenciaria (parte operativa), que permita la confrontación por parte del estudiante de sus actuaciones al interior de los establecimientos de reclusión y sus posibles consecuencias.

Es preciso que, para que se dé una efectiva competencia educativa en derechos humanos, cada institución educativa desarrolle capacidades, conocimientos y actitudes que puedan ser comprobadas mediante indicadores propios. Estos deben luego ser promovidos mediante un conjunto pertinente de actividades y materiales. A través del acceso, los educadores con sus prácticas democráticas, así como los contenidos temáticos, deben también favorecer el desarrollo del niño, niña o adolescente como sujeto de propiedad y promotor de derechos. El abordaje pedagógico debe favorecer el pensamiento crítico, autónomo y racional, asumiendo un enfoque de derechos humanos, centrado en los jóvenes. El uso de estrategias pedagógicas que dinamicen el proceso de enseñanza con pertinencia cultural, el trabajo en contextos de aprendizaje pertinentes y significativos para el joven, la utilización de metodologías centradas en el propio joven, el acceso a información actualizada y pertinente, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, y sus ventajas, así como la actualización y capacitación permanente para el educador o la educadora para la puesta en marcha de esta competencia hacia los jóvenes y adolescentes de este grupo etario, y por otro lado para los educadores en derechos como recurso pedagógico. Dentro de las prácticas institucionales debe asegurarse que ellas integren de manera efectiva el abordaje de las temáticas referidas a los indicadores propuestos como necesarios en la competencia promovida para el desarrollo de prácticas y discursos inspirados en el enfoque de derechos humanos. Respecto a los instrumentos y materiales, así como a la formación de educadores, estas actividades deberán ser también evaluadas. En este sentido, las competencias en DDHH para los trabajadores son competenciales de ellas en el vínculo educativo. Independientemente de este planteo, el proceso de formación de educadores en DDHH, así como de dotación de materiales y estrategias pedagógicas para el abordaje e implementación de la competencia entre los jóvenes.

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2019). *Información por temas. ¿Qué son los derechos humanos?* <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/>
- Asamblea Nacional Constituyente (6, julio 1991). Constitución Política de Colombia. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (8, febrero 1994). Ley General de Educación. [115]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Congreso de la República de Colombia (20, enero 2014). Por medio de la cual se reforman algunos artículos de la Ley 65 de 1993. [1709]. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%20201709%20DEL%202020%20DE%20ENERO%20DE%20202014.pdf>
- Cordeiro, A. (2015). *La integración de los derechos humanos en América Latina*. Universidad de Sevilla. Departamento de derecho constitucional
- Defensoría del pueblo (2018). *Declaración Universal de Derechos Humanos, 70 años 1948.* <https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/DUDDHH2017.pdf> 2018
- Escuela Penitenciaria Nacional (2019). *Información General*. Obtenido de Direccionamiento Estratégico. <http://epn.inpec.gov.co/informacion-general/direccionamiento-estrategico>
- Función Pública (2010). Plan Nacional de Formación y Capacitación de Empleados Públicos para el Desarrollo de Competencias. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450185065_2ef719ee0eb3b2141b1a7e53bb98b887.pdf..](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450185065_2ef719ee0eb3b2141b1a7e53bb98b887.pdf)
- Gijón, M. (2017). *Caracterización de los elementos clave que influyen en el comportamiento violento en el medio penitenciario y orientaciones para la formación de educadores*. Universidad de Granada
- INDH (2012). *Estándares Internacionales en materia de personas privadas de la libertad*. Primera edición. <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/311/ESTANDARES.pdf?sequence=4>
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (2016). Glosario penitenciario y carcelario. <https://www.inpec.gov.co/documents/20143/53949/GLOSARIO+PENITENCIARIO+Y+CARCELARIO+06092016.pdf/a6b62ad6-0246-89cf-b7bb-0c420eaafbbe>
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (2, octubre 2019). Manual de funciones y competencias del INPEC. [4142]. <https://www.inpec.gov.co/institucion/organizacion/funciones>
- Legis (2016). Conozca la clasificación de los derechos fundamentales de los reclusos. Penal. <https://www.ambitojuridico.com/noticias/penal/constitucional-y-derechos-humanos/conozca-la-clasificacion-de-los-derechos>
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-157085_archivo_pdf.pdf
- Naciones Unidas (2015). Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela). https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf
- Naciones Unidas (2016). Derechos humanos. Manual para parlamentario No 26. Unión interplanetaria https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HandbookParliamentarians_SP.pdf
- Naciones Unidas (2018). Libres e iguales en dignidad. ONU artículo 1. <https://news.un.org/es/story/2018/11/144552>
- Naciones Unidas (2019). *Sus derechos humanos*. Obtenido de ¿Qué son los derechos humanos?: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- ONU (1993). *Declaración y programa de acción en Viena*. Viena: Conferencia Mundial de los Derechos Humanos.

- ONU (2006). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. ACNUDH. Obtenido de <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx>
- Presidencia de la República de Colombia (3, febrero 1986). Estatuto Orgánico del Cuerpo de Custodia y Vigilancia. [32]. https://www.redjurista.com/Documents/ley_32_de_1986_congreso_de_la_republica.aspx#
- Presidencia de la República de Colombia (20, febrero 1994). Régimen de Personal Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. [407]. http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_dec_407_sp.pdf
- Presidencia de la República de Colombia (26, mayo 2015). Decreto Único Reglamentario del Sector de Función Pública. [1083]. <https://www.funcionpublica.gov.co/documents/418537/860725/DECRETO+1083+DE+2015+COMPLETO+UNICO+REGLAMENTARIO+DE+FUNCI%C3%93N+P%C3%93BLICA.pdf>
- Zambrano, L. (2017). *La enseñanza de los Derechos Humanos como parte integral de la educación humanística en Colombia*. Universidad Militar Nueva Granada.

Capítol 12

La sinèrgia de les noves tecnologies de realitat augmentada i intel·ligència artificial en rutes literàries

Jordi Linares-Pellicer

Valencian Research Institute for Artificial Intelligence, Universitat Politècnica de València (Espanya)

Resumen: La convergència entre les noves tecnologies i les rutes literàries està transformant la manera com experimentem el patrimoni cultural. Aquest article analitza la integració de la realitat augmentada i la intel·ligència artificial generativa en el context de les rutes literàries. S'examina com aquestes tecnologies emergents faciliten experiències més immersives i personalitzades, permetent als visitants interactuar amb el patrimoni cultural d'una manera innovadora. L'estudi destaca la implementació de tecnologies com la clonació de veu i la generació d'elements visuals mitjançant IA, que han demostrat ser especialment efectives per crear connexions emotives amb el llegat literari. Els resultats preliminars mostren un increment significatiu en la motivació dels participants i una millora en la seva capacitat per relacionar els continguts literaris amb el seu context històric. L'article conclou que, tot mantenint un equilibri adequat entre innovació tecnològica i autenticitat cultural, aquestes solucions tecnològiques ofereixen un camí prometedor per a la divulgació cultural, assegurant la sostenibilitat i rellevància d'aquestes iniciatives en el panorama cultural contemporani.

Paraules clau: rutes, literatura, realitat augmentada, IA

Abstract: The convergence of new technologies and literary routes is transforming how we experience cultural heritage. This paper analyzes the integration of augmented reality and generative artificial intelligence in the context of literary routes. It examines how these emerging technologies facilitate more immersive and personalized experiences, allowing visitors to interact with cultural heritage in innovative ways. The study highlights the implementation of technologies such as voice cloning and AI-generated visual elements, which have proven particularly effective in creating emotional connections with literary legacy. Preliminary results show a significant increase in participant motivation and an improvement in their ability to relate literary content to its historical context. The paper concludes that, while maintaining an appropriate balance between technological innovation and cultural authenticity, these technological solutions offer a promising path for cultural dissemination, ensuring the sustainability and continued relevance of these initiatives in the contemporary cultural landscape.

Keywords: routes, literature, augmented reality, AI

1. INTRODUCCIÓ

Les rutes culturals i els itineraris literaris han emergit com a eines significatives per explorar paisatges literaris i promoure el turisme cultural. Aquestes rutes ofereixen una manera única de viure els escenaris i les inspiracions darrere de les obres literàries, connectant els visitants amb el patrimoni cultural d'una regió.

La introducció de noves tecnologies, especialment la realitat augmentada i la intel·ligència artificial, pot tenir un impacte profund en aquestes rutes literàries. La sinèrgia entre aquestes tecnologies obre la porta a oportunitats i opcions mai vistes fins ara, permetent la creació d'experiències immersives que capten l'interès de nous grups d'usuaris. A més, aquestes innovacions poden transformar la manera com els visitants interactuen amb els llocs històrics i literaris, oferint narratives personalitzades i visuals enriquits que fan que el patrimoni cultural sigui més accessible i memorable.

Aquesta innovació té el potencial de transmetre els elements culturals a una audiència més àmplia, enriquint el seu coneixement i apreciació del patrimoni literari i cultural de la regió. Així, es crea una connexió més profunda entre els visitants i les històries que han modelat el paisatge cultural, assegurant que la riquesa d'aquestes tradicions es mantingui viva per a futures generacions.

1.1. Rutes culturals i itineraris literaris

Les rutes culturals i els itineraris literaris serveixen múltiples propòsits, incloent-hi la preservació del patrimoni, el desenvolupament turístic i l'educació cultural. Permeten als visitants interactuar amb els paisatges literaris d'una manera més immersiva i significativa, proporcionant context a les històries i als autors associats amb ubicacions específiques (Al-Jaberi & Hasan, 2022). Aquestes rutes poden ajudar a revitalitzar zones històriques estimulant el turisme cultural i promovent el desenvolupament sostenible (Al-Jaberi & Hasan, 2022).

Curiosament, mentre que les rutes culturals i els itineraris literaris comparteixen similituds, es poden considerar conceptes distintius. La proliferació d'aquestes rutes ha generat debats sobre les seves definicions i característiques. A més, el desenvolupament de les rutes culturals requereix un enfocament multidisciplinari, incorporant aspectes del consum cultural, el turisme experiencial i la gestió del patrimoni (Majdoub, 2010).

Les rutes literàries i els itineraris culturals ofereixen un mitjà poderós per explorar paisatges literaris i promoure el patrimoni cultural. Proporcionen oportunitats per al desenvolupament turístic sostenible, el creixement econòmic local i la preservació de la identitat cultural (Al-Jaberi & Hasan, 2022; Khovanova-Rubicondo, 2012)

1.2. El paper preliminar de les noves tecnologies a les rutes literàries

La integració d'eines i tecnologies digitals pot millorar encara més l'experiència d'aquestes rutes, fent-les més accessibles i atractives per als visitants (Ricart et al., 2019).

Les eines digitals, especialment la realitat augmentada (AR) i la realitat virtual (VR), s'estan utilitzant cada vegada més per millorar l'experiència dels llocs de patrimoni cultural i els itineraris literaris. Aquestes tecnologies ofereixen experiències immersives i interactives que les exposicions tradicionals no poden proporcionar, permetent una exploració més atractiva i educativa de les rutes culturals (Silva & Teixeira, 2022).

La tecnologia de RA, amb la seva capacitat de combinar elements virtuals i reals, la interacció en temps real i el registre tridimensional, mostra un potencial prometedor en el camp de la protecció del patrimoni cultural (Yu, 2021). Per exemple, les aplicacions de RA poden proporcionar als visitants visites personalitzats i educatius, oferint reconstruccions dinàmiques i excursions virtuals que milloren la comprensió i l'apreciació dels llocs culturals (Ashok & Thomas, 2024). De la mateixa manera, la tecnologia VR permet la creació d'entorns virtuals completament immersius, permetent als usuaris explorar llocs de patrimoni cultural remotament o experimentar reconstruccions històriques (Restas et al., 2024).

La integració d'aquestes eines digitals en rutes culturals i itineraris literaris pot millorar significativament les experiències dels visitants. Per exemple, la plataforma SYNTHESIS permet als comissaris crear experiències culturals digitals seleccionant artefactes de diverses bases de dades i associant-los a través de narratives que es poden visualitzar mitjançant tecnologies de RA/RV (Thomopoulos, 2022). Aquest enfocament no només promou els llocs de patrimoni cultural i els museus, sinó que també facilita la interacció usuari-visitant amb les exposicions. No obstant això, és important tenir en compte que, mentre aquestes tecnologies ofereixen nombrosos beneficis, desafiaments com les divisions digitals, problemes d'accessibilitat i preocupacions sobre l'autenticitat necessiten ser abordats per assegurar la seva implementació efectiva (Ashok & Thomas, 2024; Muhtar et al., 2024).

2. INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL I INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

La intel·ligència artificial (IA) es defineix com un sistema capaç de percebre el seu entorn, analitzar dades i executar accions per assolir objectius específics. Té la capacitat d'aprendre i adaptar-se amb el temps (Renugadevi et al., 2024). La IA generativa, una subcategoria de la IA, està dissenyada específicament per crear contingut nou i original, incloent text, imatges, àudio, vídeo i codi, basant-se en patrons apresos a partir de dades existents (Dimitrieska, 2024; Renugadevi et al., 2024; Sáez-Velasco et al., 2024).

L'evolució de la IA en la creació de contingut mediàtic per al món cultural ha estat significativa. La IA generativa s'ha convertit en una pionera en la creació de continguts, influenciant fortament diverses indústries, incloent-hi els mitjans de comunicació i el màrqueting (Dimitrieska, 2024). Ha transformat el panorama de la creació de continguts, permetent la producció més ràpida i econòmica de diverses formes mediàtiques (Napitupulu et al., 2023). En el context de les indústries creatives, la IA generativa col·labora amb la creativitat humana per produir imatges úniques i diverses, com aquelles que representen la identitat històrico-cultural del sud del Brasil (Cruz Castañeda et al., 2024).

Mentre que la IA generativa ha demostrat capacitats notables en la creació de continguts, un estudi va trobar que els professors de disseny valoraven de manera fiable els dibuixos dels estudiants com més creatius que els dibuixos generats per IA (Lim et al., 2023). Això suggerix que, tot i que la IA avança ràpidament, la creativitat humana encara té un valor únic. A més, la percepció dels educadors d'arts i dels estudiants indica que la IA generativa es veu com una eina útil per donar suport a la generació d'il·lustracions, però estan d'acord que el factor humà no es pot substituir completament (Sáez-Velasco et al., 2024). A mesura que la IA generativa continua evolucionant, és crucial abordar reptes com els drets de propietat intel·lectual, les consideracions

ètiques i la necessitat d'un ús equilibrat i conscient d'aquesta tecnologia en contexts culturals i creatius (Napitupulu et al., 2023; Susnjak et al., 2023).

La IA i la IA generativa presenten oportunitats emocionants per millorar les rutes culturals i els itineraris literaris, oferint solucions innovadores per enriquir l'experiència turística. Les eines impulsades per IA poden crear assistència personalitzada, interactiva i atractiva per als viatgers que exploren punts de referència culturals i literaris (Cassani et al., 2024).

2.1. IA i IA generativa en rutes culturals i itineraris literaris

En el context de les rutes culturals i els itineraris literaris, la IA generativa es pot aprofitar per oferir recomanacions personalitzades, plans de viatge dinàmics i itineraris personalitzats basats en les preferències i interessos individuals. Per exemple, un chatbot impulsat per IA podria adoptar una persona amigable per oferir als turistes informació sobre llocs literaris, context històric i significat cultural en diversos idiomes, atenent tant els visitants nacionals com internacionals (Cassani et al., 2024). Aquesta tecnologia pot ajudar a superar les barreres lingüístiques i fer que les experiències culturals siguin més accessibles a un públic divers.

La integració de la IA en el turisme cultural i literari planteja preguntes sobre la naturalesa de la creativitat i l'autoria. A mesura que la IA es veu més implicada en la generació de continguts i experiències, desafia les nocions tradicionals de la creativitat centrada en l'ésser humà (Egon et al., 2023; Tsao & Nogues, 2024). Aquest canvi podria portar a noves formes d'expressió artística i narrativa dins de les rutes culturals i els itineraris literaris, difuminant les línies entre les narratives generades per humans i màquines.

La sinergia entre la IA, les rutes culturals i els itineraris literaris té el potencial de revolucionar les experiències turístiques. En aprofitar la IA generativa per crear continguts personalitzats, interactius i multilingües, el turisme cultural i literari pot ser més atractiu i accessible. No obstant això, és crucial considerar les implicacions ètiques i mantenir un equilibri entre la innovació tecnològica i la preservació de l'autenticitat de les experiències culturals i literàries (Cassani et al., 2024; Egon et al., 2023).

Tot i que les rutes culturals tenen com a objectiu involucrar les persones amb el patrimoni i la cultura, hi ha una preocupació creixent sobre la manca d'interès i implicació dels joves en la política i la societat civil (Banaji & Buckingham, 2010). Aquesta apatia s'estén més enllà de la política fins a les circumstàncies socials en general, tal com es reflecteix en obres literàries com la cançó "Losing My Religion" de R.E.M. (Akbar et al., 2023). La manca d'interès entre els joves no es limita a la participació cultural, sinó que també engloba el compromís polític, amb molts joves europeus expressant alienació i desconfiança cap a les institucions socials i polítiques (Dahl et al., 2017).

Encara que les rutes culturals i els itineraris literaris ofereixen potencial per involucrar les persones amb el patrimoni i la cultura, cal abordar el problema més ampli de l'apatia entre els joves i altres segments de la societat. Les innovacions digitals, com les explorades per a intervencions de salut mental en comunitats rurals, poden oferir oportunitats per augmentar la participació i reduir l'apatia (Mutero et al., 2022). No obstant això, és crucial involucrar activament els joves en el desenvolupament d'aquestes iniciatives per maximitzar la seva adopció i efectivitat (Mutero et al., 2022). Això podria implicar la creació de programes educatius i activitats interactives que no només informin, sinó que també inspirin els joves a participar més intensament en la seva comunitat cultural.

A més, les associacions entre institucions educatives, governs locals i organitzacions culturals podrien jugar un paper vital en la revitalització de l'interès dels joves. Abordar aquest desafiament requereix un enfocament multifacètic que consideri els factors complexos que contribueixen a l'apatia i la desconnexió en la societat contemporània. Només mitjançant esforços col·laboratius i una comprensió profunda dels interessos i necessitats dels joves es podrà revertir aquesta tendència i fomentar una implicació més gran en les activitats culturals i socials.

3. LA COMBINACIÓ DE LA IA, IA GENERATIVA I REALITAT AUGMENTADA

La intel·ligència artificial (IA), la IA generativa, la realitat augmentada (AR) i la realitat virtual (VR) estan emergint com a eines poderoses per millorar el compromís amb les rutes culturals i els itineraris literaris. Aquestes tecnologies ofereixen maneres innovadores de presentar i interactuar amb el patrimoni cultural, fent les experiències més immersives, personalitzades i accessibles, proporcionant una rica capa d'informació contextual i visual que enriqueix significativament la visita (Basheer et al., 2023; Jayamani et al., 2024). A més, l'ús d'aquestes tecnologies pot ajudar a superar les barreres lingüístiques i permetre que una audiència més amplia gaudeixi del contingut cultural.

La IA i la IA generativa poden crear continguts personalitzats, proporcionar traducció en temps real i oferir planificació de viatges adaptativa, millorant l'experiència turística en general (J Jayamani et al., 2024). En el context de museus i llocs culturals, els chatbots impulsats per IA poden facilitar experiències interactives en espais interiors més petits, mentre que les aplicacions de noves tecnologies i grans dades poden millorar les experiències de les visites i el compromís dels visitants en espais exteriors més grans (Yang & Cui, 2024). A més, la IA generativa té el potencial de abordar desafiaments en l'educació K-12 relacionats amb els continguts culturals i literaris, com ara l'escassetat de recursos i la diversitat lingüística (Sharma et al., 2024).

Les tecnologies AR i VR juguen un paper crucial en la revifalla d'estructures i artefactes històrics, oferint experiències personalitzades i narracions interactives (Basheer et al., 2023).

Aquestes tecnologies permeten als visitants comprendre i apreciar millor els llocs patrimonials proporcionant interaccions immersives amb llocs històrics i artefactes (Basheer et al., 2023; Ronco, 2024). La plataforma SYNTHESIS, per exemple, demostra com l'AR i la VR es poden utilitzar per crear experiències culturals digitals relacionades amb material patrimonial, permetent tant el compromís in situ com remot (Thomopoulos, 2022).

La integració de la IA, la IA generativa, l'AR i la VR en el turisme cultural té el potencial de revolucionar les experiències dels visitants, fent-les més interactives, personalitzades i memorables. Aquestes tecnologies poden abordar desafiaments com el sobreturisme (Mohammad Shafiee, 2024) i millorar les mesures de seguretat en l'era post-COVID (Greco et al., 2024). No obstant això, és crucial dissenyar aquestes tecnologies de manera que s'ajustin al context i afegeixin valor a les experiències dels turistes (Han et al., 2019; Han et al., 2020). A mesura que aquestes tecnologies continuen evolucionant, jugaran un paper cada vegada més significatiu en donar forma al futur de les rutes culturals i els itineraris literaris, fent-los més accessibles, atractius i educatius per a audiències diverses.

4. LA EXPERIÈNCIA RUTIC

El projecte RuTIC (<https://www.uv.es/rutic/>) representa un exemple paradigmàtic de la confluència entre les tecnologies emergents i la divulgació cultural, combinant de manera innovadora la

intel·ligència artificial generativa i la realitat augmentada en l'àmbit de les rutes literàries. Aquest projecte, desenvolupat específicament per a dispositius mòbils, ha aconseguit materialitzar amb èxit la integració d'aquestes tecnologies en un format accessible i gratuït per a tots els usuaris.

La implementació del projecte s'ha centrat en la regió mediterrània, on s'ha desplegat un extens conjunt de rutes literàries acuradament dissenyades. Aquesta consecució ha estat possible gràcies a la col·laboració sinèrgica entre experts en la creació de rutes literàries, desenvolupadors tecnològics i dissenyadors, que han treballat conjuntament per a oferir una experiència cultural única i innovadora.

L'ús de la realitat augmentada en RuTIC permet als visitants gaudir d'una experiència immersiva única en cadascuna de les localitzacions. Els usuaris poden accedir a complements visuals i sonors autèntics que s'integren perfectament amb l'entorn físic, incloent-hi veus narratives i elements interactius que enriqueixen significativament l'experiència de trobar-se físicament en els llocs d'interès literari.

Un dels aspectes més innovadors del projecte ha estat la utilització de la intel·ligència artificial generativa per a crear material gràfic complementari d'alta qualitat. Destaca especialment la implementació de tecnologies de clonació de veu, que han permès recrear la veu d'escriptors ja desapareguts, com és el cas d'Enric Valor. Aquesta característica proporciona una dimensió única a l'experiència, permetent als usuaris connectar de manera més directa i emotiva amb el llegat literari valencià.

La metodologia desenvolupada en aquest projecte aborda els reptes tècnics i pedagògics que sorgeixen de la integració d'aquestes tecnologies, proposant solucions innovadores que mantenen l'equilibri entre la innovació tecnològica i la fidelitat al contingut cultural. S'ha posat especial èmfasi en el disseny d'experiències que complementen, més que no pas substitueixen, les formes tradicionals d'aproximació a la literatura, creant així una capa addicional d'enriquiment cultural que amplia l'experiència literària convencional.

Els resultats preliminars demostren un increment notable en la motivació dels participants i una millora substancial en la seua capacitat per a relacionar els continguts literaris amb el seu context històric i geogràfic. Les proves pilot realitzades confirmen la viabilitat tècnica i l'impacte positiu del projecte en diferents contextos educatius i culturals.

La flexibilitat de la plataforma desenvolupada permet la seua adaptació a diferents escales i necessitats, des de petites rutes literàries locals fins a grans projectes de divulgació cultural a nivell nacional. L'escalabilitat del sistema i la seua arquitectura modular faciliten la incorporació contínua de noves funcionalitats i millores, assegurant així la seua sostenibilitat i rellevància a llarg termini en el panorama de la divulgació cultural al territori valencià i més enllà.

5. CONCLUSIONS

La integració de les noves tecnologies, específicament la realitat augmentada i la intel·ligència artificial, en l'àmbit de les rutes literàries representa una evolució significativa en la manera com ens aprotem al patrimoni cultural i literari. Com s'ha demostrat a través del projecte RuTIC, aquesta convergència tecnològica ofereix oportunitats sense precedents per enriquir l'experiència dels visitants i fer més accessible el patrimoni cultural.

La combinació de la IA generativa i la realitat augmentada ha demostrat ser particularment efectiva en la creació d'experiències immersives i personalitzades. La capacitat de la IA per

generar continguts adaptatius, juntament amb la possibilitat de superposar elements virtuals en entorns reals mitjançant la RA, permet una interacció més profunda i significativa amb els espais literaris. Aquesta sinergia no només millora l'experiència dels visitants, sinó que també contribueix a la preservació i difusió del patrimoni cultural d'una manera innovadora i atractiva.

L'experiència del projecte RuTIC ha evidenciat que aquestes tecnologies poden ser implementades de manera efectiva i accessible, oferint solucions que complementen, més que no pas substitueixen, les formes tradicionals d'aproximació a la literatura. La utilització de tecnologies com la clonació de veu i la generació d'elements visuals mitjançant IA demostra el potencial d'aquestes eines per crear connexions emotives i significatives amb el llegat literari.

A més, la integració de la IA i la RA permet als usuaris explorar els contextos històrics i geogràfics de les obres literàries d'una manera molt més rica i visualment impactant. Per exemple, els visitants poden veure recreacions virtuals de llocs històrics tal com eren en l'època dels escriptors, escoltar narracions en veus autèntiques i fins i tot interactuar amb elements virtuals que proporcionen informació detallada sobre els esdeveniments i personatges literaris.

No obstant això, és important mantenir un equilibri entre la innovació tecnològica i l'autenticitat de l'experiència cultural. La tecnologia ha de servir com a eina facilitadora que enriqueix la comprensió i l'apreciació del patrimoni literari, sense perdre de vista el valor intrínsic de les obres i els espais culturals. Els resultats preliminars suggereixen que aquest equilibri és possible i que, quan s'implementa adequadament, pot augmentar significativament la motivació i el compromís dels participants.

De cara al futur, l'escalabilitat i flexibilitat d'aquestes solucions tecnològiques ofereixen un camí prometedor per a la divulgació cultural. La capacitat d'adaptar-se a diferents escales i necessitats, juntament amb la possibilitat d'incorporar noves funcionalitats, assegura la sostenibilitat i rellevància continuada d'aquestes iniciatives en el panorama cultural contemporani.

AGRAÏMENTS/DECLARACIÓ DE FINANÇAMENT

Aquest treball forma part del projecte d'I+D+i amb referència TED2021-129792B-I00, finançat per l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) del Ministeri de Ciència i Innovació del Govern d'Espanya i per la Unió Europea "NextGenerationEU" / PRTR.

REFERÈNCIES

- Akbar, M. A. M., Wijaya, K., Pasopati, R. U., & Calista, S. N. (2023). The Arguments to Social Apathy in Song of Losing My Religion by R.E.M. *Candradimuka: Journal of Education*, 1(2), 60–68. <https://doi.org/10.60012/cje.v1i2.33>
- Al-Jaberi, Z. A., & Hasan, S. A. (2022). Reviving the Cultural Route and Its Role in the Sustainability of Historical Areas - Kerbala as a Case Study. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 17(6), 1737–1746. <https://doi.org/10.18280/ijspd.170607>
- Ashok, M. B., & Thomas, J. (2024). *Harnessing Digital Technologies to Enrich Tourist Experiences at Cultural Heritage Sites* (pp. 153–168). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9636-0.ch007>

- Banaji, S., & Buckingham, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15–24. https://doi.org/10.1162/ijlm_a_00038
- Basheer, S., Farooq, S., Hassan, V., Reshi, M. A., & Malik, Y. M. (2023). *Augmented Reality and Virtual Reality in Cultural Heritage Tourism Enhancing Visitor Experiences* (pp. 13–34). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9957-3.ch002>
- Cassani, A., Ruberl, M., Salis, A., Giannese, G., & Boanelli, G. (2024). *zIA: a GenAI-powered local auntie assists tourists in Italy*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2407.11830>
- Cruz Castañeda, W. A., Amadeus, M., Perche Mahlow, F. R., & Zanella, A. F. (2024). *Generative AI Methodology for Producing Assisted Art* (pp. 179–196). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1950-5.ch010>
- Dahl, V., Amnå, E., Banaji, S., Landberg, M., Šerek, J., Ribeiro, N., Beilmann, M., Pavlopoulos, V., & Zani, B. (2017). Apathy or alienation? Political passivity among youths across eight European Union countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 284–301. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1404985>
- Dimitrieska, S. (2024). Generative Artificial Intelligence and Advertising. *Trends in Economics, Finance and Management Journal*, 6(1), 23–34. <https://doi.org/10.69648/eyzi2281>
- Greco, E., Greco, E., Greco, E., Karaj, S., Semeraro, S., Barbieri, P., De Spirt, A., Hodgton, R., Barbieri, P., Mecca, S., Trombin, R., Gaetano, A. S., Mecca, S., Miani, A., Miani, A., Piscitelli, P., & Piscitelli, P. (2024). AI-Enhanced Tools and Strategies for Airborne Disease Prevention in Cultural Heritage Sites. *Epidemiologia (Basel, Switzerland)*, 5(2). <https://doi.org/10.3390/epidemiologia5020018>
- Jayamani, J., Priya, U. G., & Sangeetha, C. P. (2024). *Enhancing tourist experiences through immersive virtual reality, augmented reality and artificial intelligence technologies* (pp. 126–132). <https://doi.org/10.58532/v3bhma10p1ch8>
- Lim, J., Leinonen, T., Lippinen, L., Lee, H., Devita, J., & Murray, D. (2023). Artificial intelligence as relational artifacts in creative learning. *Digital Creativity*, 34(3), 192–210. <https://doi.org/10.1080/14626268.2023.2236595>
- Majdoub, W. (2010). Analyzing cultural routes from a multidimensional perspective. *Alma-tourism: Journal of Tourism, Culture and Territorial Development*, 1(2). <https://doi.org/10.6092/issn.2036-5195/2029>
- Mohammad Shafiee, M. (2024). Navigating overtourism destinations: Leveraging smart tourism solutions for sustainable travel experience. *Smart Tourism*, 5(2), 2841. <https://doi.org/10.54517/st.v5i2.2841>
- Mutero, I. T., Manyangadze, T., Cele, W., Mindu, T., & Chimbari, M. J. (2022). Engaging youth in stakeholder analysis for developing community-based digital innovations for mental health of young people in Ingwavuma community, in KwaZulu-Natal Province, South Africa. *Health & Social Care in the Community*, 30(6). <https://doi.org/10.1111/hsc.13817>
- Napitupulu, P. A., Sinaga, C. A. F., & Hasugian, A. L. P. (2023). The Implication of Generative Artificial Intelligence towards Intellectual Property Rights (Examining the Multifaceted Implications of Generative Artificial Intelligence on Intellectual Property Rights). *West Science Law and Human Rights*, 1(04), 274–284. <https://doi.org/10.58812/wslhr.v1i04.330>

- Renugadevi, R., Shobana, J., Arthi, K., V, K. A., Satishkumar, D., & Sivaraja, M. (2024). Real-time applications of artificial intelligence technology in daily operations. In *Using real-time data and AI for thrust manufacturing* (pp. 243–257). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2615-2.ch012>
- Restas, A., Tsakiris, A., Tsotakis, C., Kondodina, T., Giakoumoglou, N., Pechlivani, E. M., Tzovaras, D., & Ioannidis, D. (2024). A Collaborative AR/VR Platform for Social Manufacturing. *Procedia Computer Science*, 237, 733–741. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.05.160>
- Ricart, S., Pavón, D., Gabarda-Mallorquí, A., Ribas, A., & Roset, D. (2019). Promoting historical irrigation canals as natural and cultural heritage in mass-tourism destinations. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 9(4), 520–536. <https://doi.org/10.1108/jchmsd-12-2017-0089>
- Sharma, D. M., Uma Maheswari, B., Jothilakshmi, R., Verma, R., Venkata Ramana, K., & Boopathi, S. (2024). *Integrating Generative AI Into K-12 Curriculums and Pedagogies in India* (pp. 133–161). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0487-7.ch006>
- Silva, M., & Teixeira, L. (2022). *eXtended Reality (XR) Experiences in Museums for Cultural Heritage: A Systematic Review* (pp. 58–79). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99188-3_5
- Sáez-Velasco, S., Delgado-Benito, V., Alaguero-Rodríguez, M., & Rodríguez-Cano, S. (2024). Analysing the Impact of Generative AI in Arts Education: A Cross-Disciplinary Perspective of Educators and Students in Higher Education. *Informatics*, 11(2), 37. <https://doi.org/10.3390/informatics11020037>
- Thomopoulos, S. C. A. (2021). SYNTHESIS: A platform of platforms for integrated management, curation, and visualization of digital cultural experiences through VR and AR technologies. In D. Turcanu-Carutiu (Ed.), *Heritage - New Paradigm*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.98213>
- Yang, C., & Cui, F. (2024). Multimodal Mediation in Translation and Communication of Chinese Museum Culture in the Era of Artificial Intelligence. *Corpus-Based Studies across Humanities*, 1(1), 51–77. <https://doi.org/10.1515/csh-2023-0020>
- Yu, W. (2021). Digital protection platform of Pingxiang Nuo mask based on AR technology. In *Proceedings of the 2021 International Conference on Artificial Intelligence and Big Data* (pp. 572–580). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79200-8_85

Capítulo 13

Regreso a Xībānyá: un *escape room* intercultural para aumentar la motivación y promover la comunicación del aprendiente chino de ELE

Juan Carlos Manzanares Triquet

Universidad de Granada (España)

Resumen: Este trabajo describe una experiencia de innovación docente desarrollada en un contexto universitario sinohablante, concretamente, en el marco del grado en Estudios Hispánicos de la República Popular China. El objetivo es doble: por un lado, dibujar un panorama contextual que nos permita comprender los diferentes condicionantes que dificultan la aplicación de enfoques orientados a la acción con alumnos chinos; y, por otro, arrojar luz sobre las posibilidades didácticas que puede suponer la implementación de metodologías activas, como el *escape room*, a partir de una propuesta intercultural cuyo diseño incluye elementos filmicos, recursos digitales y, en definitiva, referentes relacionados con los alumnos destinatarios. Todo ello, en definitiva, pretende mejorar las condiciones afectivas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, favorecer la predisposición del alumnado a tomar parte activa en las interacciones e intercambios comunicativos. Para llevar a cabo este estudio exploratorio, se optó por la metodología de investigación-acción, distinguiendo tres fases fundamentales en el proceso: análisis preliminar y administración del cuestionario inicial, diseño del material e intervención didáctica; y, por último, administración del cuestionario final y evaluación de la experiencia. Los resultados finales, a pesar del tamaño de la muestra, revelan una excepcional aceptación de la propuesta y una mejora muy significativa a nivel motivacional y comunicativo.

Palabras clave: metodologías activas, interculturalidad, República Popular China, *escape room*, español como segunda lengua

Abstract: This paper describes a teaching innovation experience developed in a Sino-speaking university context, specifically, within the framework of the Bachelor's Degree in Hispanic studies of the People's Republic of China. The objective is twofold: on the one hand, to draw a contextual panorama that allows us to understand the different conditioning factors that hinder the application of action-oriented approaches with Chinese learners; and, on the other hand, to shed light on the didactic possibilities that the implementation of active methodologies, such as the escape room, may entail, based on an intercultural proposal whose design includes filmic elements, digital resources and, in short, references related to the target students. All this, in short, aims to improve the affective conditions in which the teaching-learning process takes place and, therefore, to favor the students' predisposition to take an active part in communicative interac-

tions and exchanges. In order to carry out this exploratory study, the action-research methodology was chosen, distinguishing three fundamental phases in the process: preliminary analysis and administration of the initial questionnaire, design of the material and didactic intervention; and finally, administration of the final questionnaire and evaluation of the experience. The final results, despite the size of the sample, reveal an exceptional acceptance of the proposal and a very significant improvement at a motivational and communicative level.

Keywords: active methodologies, interculturality, People's Republic of China, escape room, Spanish as a Second Language

1. INTRODUCCIÓN

Los casi 75 años de historia que atesoran los estudios hispánicos en China no han gozado siempre de la atención investigativa y el fervor con que hoy la lengua cervantina se posiciona en la Academia. Este hecho deja entrever el asentamiento del castellano una vez concluida la etapa de recesión marcada por la epidemia sanitaria, tal y como constatan los 106 departamentos que en el curso 2024/2025 ofertan la titulación de grado (Lu, 2024). Dicho auge no solo deja atrás la escasa veintena que la impartía en el año 2000 (González, 2006), sino que, consecuentemente, trae consigo un aumento de las plantillas que redunda en las investigaciones emprendidas tanto por hispanistas locales como por el profesorado contratado procedente de países hispanohablantes.

Otro aspecto que considerar tiene que ver con la presencia, cada vez más numerosa, de estudiantes chinos a nivel global (Blanco, 2023). Esta mayor visibilidad del colectivo, sobre todo, a nivel universitario durante el grado o, incluso, en programas de maestría o doctorado, ha despertado una conciencia prácticamente inexistente hasta hace poco más de una década, con apenas unos pocos pioneros en el ámbito. El incremento de este tráfico recíproco, por consiguiente, ha permitido establecer nuevas redes de formación y contacto laboral. Sin embargo, dicho intercambio ha generado sensibles deslices y notables contradicciones en los senos afectivo, intercultural o metodológico. Cada una de estas parcelas ha protagonizado un punto de fricción e incomunicación mutua, planteando un debate poliédrico cuyas capas no solo no son obvias, sino que, en muchas ocasiones, han sido erróneamente interpretadas desde la etnocéntrica mirada occidental. Entre los múltiples exponentes que justifican este shock de carácter multifactorial ha de apuntarse en cuatro direcciones: primero, a nivel lingüístico, la distancia existente entre el castellano y el chino estándar, inferior al 1% (Lu, 2024), defiende la prevalencia de métodos que resultan antagónicos en el marco actual de la adquisición de segundas lenguas (Zhang, 2024). Segundo, a nivel cultural, el desconocimiento de la *cultura china de aprendizaje* enfrenta distintos handicaps que van desde la desigual expectativa existente con respecto al rol y al desempeño que se le presupone al alumnado en el aula de idiomas (Cortazzi y Jin, 1999) –mucho menos activo que en las aulas occidentales–, o al silencio, un rasgo percibido como un atributo positivo dentro del paradigma socioeducativo chino (Cong, 2023) y que se da de forma generalizada cuando el enseñante formula una pregunta tanto por miedo al error (Bega, 2015), como por el denominado silencio por modestia (He, 2008). Tercero, a nivel metodológico, se ha discutido intensamente

acerca de la (im)posibilidad de implementar los enfoques comunicativo, y por tareas, con este perfil de alumnado. Se observan tres corrientes bien diferenciadas: aquellos docentes foráneos que reportan una resistencia motivada, sobre todo, por la inquebrantable tendencia a memorizar (Basurto y Sánchez, 2019) y por la pasividad del grupo meta (Rueda y Gracia, 2021); enseñantes locales que, o bien abogan por una práctica estructural y morfosintáctica sólida (Lu, 2015), o bien cuestionan su utilidad, sea en el plano didáctico (Rao, 1996), sea dentro del marco de los sistemas de evaluación nacional china (De la Fuente y Wei, 2017); y, en último término, con independencia de la nacionalidad, profesorado que no solo reivindica su potencial, sino que corrobora su eficacia, siempre y cuando su implementación se desarrolle en un espacio afectivo que atienda a los intereses del alumnado (Falero, 2016), se integren temas y referentes culturales afines a la realidad del grupo meta (Rojas, 2009) y, en especial, se favorezca una transición didáctica mesurada. A colación de esta premisa, cabe destacar la reciente aparición de experiencias fructíferas en el contexto chino que respaldan la viabilidad de dinámicas comunicativas. Es el caso de la realización de proyectos *booktuber*, para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado (Manzanares y Moya, 2022) o el rodaje de programas de televisión como *La voz* (Manzanares y Jia, 2024), para trabajar la fonética básica del español. Ahora bien, todos ellos cuentan con una serie de elementos comunes: la integración del componente motivacional, la inclusión de elementos socio e interculturales en el input proporcionado y en el output obtenido, así como la inclusión de actividades de sensibilización destinadas a rebajar el estrés derivado de la oralidad (Muñoz, 2010).

Teniendo en cuenta los antecedentes de éxito de estas experiencias, además de los presupuestos derivados de la revisión bibliográfica, el presente trabajo nace de la mano de un interrogante: ¿puede la incorporación de una metodología activa, como la sala de escape, ser acogida positivamente por el alumnado de un contexto habituado a la tradición y, a la vez, elevar tanto la motivación, como la voluntad comunicativa de tales discentes?

Partiendo de este supuesto, el presente capítulo describe la implementación de un prototipo de *escape room*, técnica derivada de la gamificación que, con independencia de su valor lúdico, destaca, precisamente, por su valor motivacional (Negre y Carrión, 2020). La elección de esta estrategia metodológica para su testeo en el contexto chino responde, a su vez, a distintas razones: por un lado, al carácter inédito de la iniciativa, pues no se ha reportado hasta la fecha ninguna investigación en la que se utilice la sala de escape como revulsivo didáctico con aprendientes chinos de ELE; y, por otro, al papel que juega la motivación en el aprendizaje de lenguas adicionales como hipotético disparador de la predisposición comunicativa de los discentes con este tipo de características distintivas de aprendizaje.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo cuenta con dos objetivos principales: en primer lugar, dibujar un contexto general que permita conocer la realidad del aprendiente chino en distintas dimensiones que afectan a su desempeño actitudinal y comunicativo en el aula de ELE; y, en segundo, visibilizar el potencial que atesora la sala de escape como recurso dinamizador del aula tras realizar una intervención didáctica con un grupo de aprendientes que cursa el Grado en Estudios Hispánicos en una institución universitaria de la República Popular China.

3. MÉTODO

El paradigma investigador sobre el que se cimenta el presente trabajo es la investigación-acción (Elliot, 1990). Su pertinencia radica en las posibilidades que brinda al profesorado para identificar posibles deficiencias existentes en algún aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje y, *a posteriori*, una vez obtenida una imagen diagnóstica de la posible problemática existente, realizar una actuación interventiva coherente con las necesidades y/o debilidades detectadas en los estadios anteriores.

3.1. Participantes y contexto

Un total de trece aprendientes (once alumnas y dos alumnos) forman parte de *Regreso a Xibānyá*, una experiencia que se inserta dentro de la asignatura de Comprensión auditiva del tercer curso del Grado en Estudios Hispánicos en la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín. Se trata de una materia de tipo obligatorio, impartida en dos períodos consecutivos de cuarenta y cinco minutos cada uno, un único día a la semana.

El escaso número de participantes se debe a que el resto del alumnado matriculado se encuentra, durante dicho año académico, realizando un programa de inmersión en distintas universidades de España. Este hecho, inevitablemente, puede suponer un cierto agravio comparativo que repercute en la motivación de los discentes que, por distintas razones, se ven abocados a quedarse en el país durante el curso reseñado.

3.2. Descripción de la experiencia: desarrollo

La experiencia tiene lugar entre el 16 de septiembre y el 1 de noviembre de 2024 y forma parte de una estadia docente disfrutada por el autor del capítulo en la institución de acogida citada en el subepígrafe anterior.

Se distinguen tres fases: la primera, de carácter observacional e investigativa, se desarrolla durante la segunda quincena de septiembre. En ella se producen distintos encuentros con el profesor titular de la asignatura, D. Javier Cerviño, para intercambiar impresiones acerca de las características, limitaciones y posibles necesidades del grupo meta. Estas pistas, junto a la experiencia de campo precedente, sientan las bases para elaborar el cuestionario inicial que se administra dos semanas antes de comenzar la segunda fase, cuyo foco gira en torno a la intervención didáctica planificada de acuerdo con los resultados obtenidos en el primer cuestionario administrado. Dicha etapa interventiva dura cuatro semanas, acaeciendo en el periodo comprendido entre el 7 de octubre y el 31 de octubre. El tercer y último estadio de la investigación se materializa por medio de la administración del cuestionario de evaluación final, una vez completada la experiencia de *escape room* con que culmina la experiencia de innovación.

3.3. Instrumentos utilizados

3.3.1. Cuestionario inicial

Pese a tener un conocimiento relativo de la realidad afectiva, cultural y metodológica del contexto sinohablante universitario de ELE tras ocho cursos desempeñando puestos docentes en universidades chinas, la imprevisible mutabilidad del ecosistema del aula y las características particulares de un nuevo grupo, como es el caso del participante en esta experiencia, convierten

en imperativa la realización de una primera aproximación. Para ello, se opta por un cuestionario en línea, utilizando una plataforma sin problemas de accesibilidad en el país: Survio. En él, cabe diferenciar entre distintas categorías que se distribuyen alrededor de treinta preguntas: datos generales; a propósito de la comprensión auditiva y la expresión oral (motivación, ansiedad, nivel, métodos de enseñanza: bagaje previo y grado de familiaridad con metodologías activas); cine (gusto, hábito, consumo, etc.) e interculturalidad (estereotipos, experiencias, malentendidos, etc.).

3.3.2. Unidad didáctica y escape room

La unidad tiene por título *Estereotipos y choques culturales entre España y China* y supone la adaptación al contexto chino de una primera experiencia piloto implementada en Tailandia en el curso 2023/2024 (Manzanares y Srivoranart, 2024). En este caso, el enfoque, la explotación y el cometido de la propuesta es distinto, siendo, además, totalmente novedosa la incorporación de la sala de escape como elemento diferencial de la experiencia. La UD parte del contraste cultural como principio didáctico y, en este sentido, se nutre de una selección de materiales televisivos, gráficos y filmicos que, junto a un solvente abanico de herramientas TIC, contribuyen a lograr los objetivos generales que se describen, más adelante, en la ficha técnica correspondiente. Dentro del input empleado, ocupa un muy destacado papel la comedia española *Perdiendo el este* (2019), en tanto conglomeran múltiples muestras que vehiculan la práctica de aula, desde diferentes ángulos, además de sustentar e inspirar el diseño de las pruebas que conforman el *escape room* final. Por tanto, la UD contempla un primer bloque de sensibilización afectiva, intercultural y metodológica, de tres semanas de duración, donde se trabaja el tema del estereotipo y el choque cultural de forma holística. El bloque segundo se focaliza en la sala de escape y constituye la fase en la que se espera que el alumnado demuestre no solo haber asimilado el saber sociocultural inherente a la UD, sino una solvencia comunicativa y una respuesta motivacional acorde al trabajo y a los recursos empleados. De manera ilustrativa, la Tabla 1 refleja la ficha técnica de la UD:

Tabla 1. Ficha de la UD

Título	Estereotipos y choques culturales entre España y China
Asignatura	Comprensión auditiva (tercer curso, Grado en Estudios Hispánicos)
Nivel	B1
Destrezas	Comprensión auditiva; expresión oral; expresión escrita; mediación lingüística
Objetivos generales	Aumentar la motivación Promover la mejora de la expresión oral Estimular la mejora de la comprensión auditiva Incentivar la conciencia intercultural y las destrezas interculturales Reforzar la relación del grupo
Contenidos interculturales	Choque cultural Clichés y tópicos Creencias Identidad Prejuicios

Secuenciación	Semana 1	Dinámicas rompehielos: <i>Shazam musical intercultural; Conociendo al profesor invitado; Verdad o mito: bingo de experiencias aprendiendo español en China; Pictionary de estereotipos chinos</i>
		Introducción a la UD: muestra y análisis de ejemplos prácticos de estereotipos y choque; <i>China con EÑE</i> (CGTN); <i>Españoles en el mundo en Pekín</i> (TVE); <i>Una laowai en Shanghái</i> (Riera, 2020); <i>canal Mamahuhu</i> (YouTube), etc.
	Semana 2	Actividades de previsionado de la comedia <i>Perdiendo el este</i> (2019)
		Visionado de la película
	Semana 3	Explotación de la película: <i>resumen anónimo</i> en MentiMeter; <i>identificando a los protagonistas</i> en Quizlet; <i>comprensión audiovisual</i> en Quizizz; <i>debate intercultural grupal</i> en el aula
	Semana 4	<i>Debate intercultural grupal</i> (segunda parte)
		Introducción <i>escape room</i> : orientación e instrucciones
		<i>Escape room Regreso a Xībānyá</i>
		Reflexión y autoevaluación final
Herramientas TIC empleadas		Canva (<i>Pictionary de estereotipos chinos</i> ; diseño de pruebas y carteles del <i>escape room</i>); Genially (panel de seguridad final de la sala de escape); YouTube (contador de 60 minutos); Wordwall (ruleta de dinamización de participación; formación aleatoria de equipos); PowToon (vídeo de instrucciones del <i>escape room</i>); Vidnoz (vídeo de la narrativa)

El *escape room*, por su parte, comienza después de finalizar la explotación de la película. Por consiguiente, cuenta con los mimbres para que el alumnado evidencie la consolidación de los saberes tratados, así como su correcto desempeño en la dimensión comunicativa. Su ejecución alberga un conjunto de tres tramos temporales: antes; durante; y después. Así, con carácter previo al inicio, se dedica un espacio a explicar mesuradamente la estructura global de la experiencia. Tras ello, se procede a mostrar un vídeo introductorio en el que se proyectan detalles específicos de *Regreso a Xībānyá*. Esto incluye el número de pruebas a superar, la libertad del itinerario a seguir, las restricciones establecidas (por ejemplo, hablar chino; el uso del móvil, etc.), las penalizaciones aplicables, el material físico del que van a disponer o, pongamos por caso, cómo funciona el sistema de seguridad final para salir de la sala. Dicho vídeo se muestra en formato bilingüe. Posteriormente, se entrega un sobre a cada equipo con un resumen de la información recién mostrada, además de material determinante para poder afrontar la experiencia. Acto seguido, llega uno de los momentos más esperados: la narrativa. En este caso, la experiencia se encuadra bajo el relato de una supuesta crisis diplomática que enfrentaría a los gobiernos de China y de España, como consecuencia de los innumerables choques reportados en las redes sociales, en general; y por los hirientes testimonios expuestos por el alumnado de la facultad que actualmente se halla en inmersión, en particular. Todo ello, a su vez, agravado por el caos ocasionado por los protagonistas de la película en su periplo hongkonés, supone un eco mediático de terribles consecuencias. Es por ello por lo que se hace vital la intervención del alumnado de la asignatura para interceder en una misión de mediación especial, cuyo fracaso perjudicaría severamente la imagen de España en el exterior.

Al término de la proyección del clip audiovisual, se inicia la experiencia, las diferentes formaciones se agrupan y los *game master* se limitan a supervisar el buen curso de la actividad a lo largo de sus 60 minutos de duración, asistiendo al alumnado cuando fuera necesario. Tras resolver todas las pruebas, y siempre antes de que el contador temporal llegue a cero, los grupos acceden al panel de seguridad alojado en la plataforma Genially.

Una vez concluida la experiencia, se destina un pequeño espacio de reflexión compartida y de autoevaluación general.

En la Tabla 2 se recapitulan las especificaciones concretas de la sala de escape.

Tabla 2. Ficha técnica del *escape room*

Formato	<i>Escape room</i> educativo (Negre y Carrión, 2020)
Modalidad	Sala de escape competitiva
Equipos	Dos equipos de cuatro integrantes y uno de cinco
Tiempo máximo	60 minutos para completar la experiencia
Itinerario	Multilineal –abierto– (Wiemkerm, Elumir y Clare, 2015)
Nº pruebas	Siete (seis almacenadas en sobres nominativos y una de tipo observacional no explicitada de forma expresa)
Tipo de pruebas	Resolución directa e indirecta, razonamiento lógico, observación, manipulación de objetos, pruebas de carácter lingüístico, etc.
Relación de pruebas	Uno. <i>Minitest</i> de comprensión audiovisual Dos. <i>El Puzle</i> Tres. <i>El horóscopo</i> –chino– Cuatro. <i>El mensaje encriptado</i> Cinco. <i>Al revés</i> Seis. <i>A todo color</i> Siete. <i>La pared</i>
Documentación informativa para los participantes	Documento de seguimiento de los equipos con los hallazgos obtenidos en las pruebas de la experiencia Documento-recordatorio de las normas y penalizaciones en español y chino estándar
Material de inicio de los participantes	Leyenda parcialmente incompleta fundamental para completar la prueba número 1 Lente transparente coloreable esencial para completar la sexta prueba
Gancho narrativo	Comunicado audiovisual de emergencia (subtitulado) y retransmitido por parte de la secretaria del embajador de España en Pekín
Ambientación	Embajada de España
Guía de diseño del prototipo de <i>escape room</i>	<i>Manual de diseño de un juego de escape</i> (Instituto de la Juventud de Extremadura, 2018)

3.3.3. Cuestionario final

El cuestionario final, también administrado en Survio, se articula alrededor de distintas categorías: Experiencia global; Valoración de *Perdiendo el este*; Valoración de actividades relacionadas

con la película y Valoración del *escape room*, siendo este bloque el más extenso y detallado de todos. Cada uno de los apartados incluidos, en conjunto, pretenden evaluar el impacto que el material proporcionado y las técnicas metodológicas aplicadas ejercen sobre el grupo meta. En total, se ha empleado una batería de 39 preguntas que se presentan, en esta ocasión, en formato bilingüe, dada la complejidad y el nivel de especificidad al que se aspira en la retroalimentación resultante.

4. RESULTADOS

4.1. Evaluación diagnóstica inicial

A nivel motivacional, un 46,2% está motivado con la asignatura, un 30,8% lo suficiente y un 23,1% nada. Los motivos que explican esa falta de interés son, principalmente, dos: el bajo nivel gramatical y de vocabulario, tal y como esgrime un 61,5% de la muestra; y los recursos y temas empleados en la asignatura, como manifiesta el 23,1%. A este respecto, llama la atención que el 84% del grupo considera que el empleo de dinámicas alternativas o el empleo de un input más próximo a su realidad, tal vez, podría hacerles cambiar de parecer. A nivel metodológico, en cuanto a la gamificación, un 53,8% del alumnado nunca ha escuchado hablar del término. Por su parte, el *escape room* sí resulta algo más familiar, dado que cerca del 70% del alumnado reconoce la tipología de la actividad. Sin embargo, ningún estudiante ha tenido oportunidad de participar en uno en la universidad. Entre tanto, un 23,1% del grupo afirma haber probado la experiencia con familiares y amigos fuera del campus. Dentro de este mismo bloque, destaca la opinión de un significativo porcentaje de los aprendientes al señalar que juego y diversión pueden ser útiles en el aula de ELE en China. De hecho, un 69,2% manifiesta que le encantaría que se integrasen sendos componentes en sus clases. Un 15,4% aprecia su utilidad, aunque señala su timidez, y otro 15,4% explica que no le gusta jugar, a pesar de reconocer sus beneficios.

A nivel lingüístico, el 84,6% del grupo no está satisfecho con su nivel de lengua actual, pero apenas práctica una hora fuera del aula, como arguye el 84,6% del grupo. Además, en consonancia con trabajos previos, la expresión oral y la comprensión auditiva sobresalen como las más ansiógenas, con un porcentaje del 84,5% y 69%, respectivamente. Además, en este momento de la investigación, se observa una notable preferencia por la realización de tareas en las que la destreza escrita y la comprensión lectora asuman un mayor peso, en detrimento de la oralidad y la propia audición, que son percibidas como las más complejas, lo que vendría a explicar ese rechazo reflejado por la literatura derivado de la introducción de enfoques basados en la acción.

A nivel de intereses, el 100% de la muestra revela su gusto por el cine hispanohablante. De este tipo de input valoran su función como producto para entender mejor la realidad del mundo hispano (30,8%) o la coloquialidad de la lengua (23,1%). Las películas más conocidas por ellos son: *Contratiempo*, *Coco*, *Campeones*, *Mar adentro*, *Encanto* o *La sociedad de la nieve*.

A nivel intercultural, un 84,6% de los participantes tiene una idea aproximada de dicha competencia y un 61,5% asegura haber recibido cierta formación durante la carrera. Con todo, no ha sido suficiente, pues un 69,2% del grupo ha experimentado algún tipo de choque cultural con hispanohablantes en algún momento en todo tipo de situaciones y contextos (puntualidad, ocio, falsos amigos, cortesía, comunicación no verbal, saludos, etc.).

4.2. Evaluación final de la experiencia

El cuestionario final comienza con tres preguntas generales, aquí parafraseadas, relativas al empleo de metodologías activas en la clase de idiomas una vez transcurrida la intervención: ¿te parece beneficioso su uso?; ¿la implementación de juegos y herramientas digitales ha contrarrestado el fenómeno cultural del *mianzi* (el miedo al error) y mejorado la participación?; ¿las dinámicas rompehielos de la primera sesión te ayudaron a sentirte cómodo/a con el nuevo docente?

Sobre la primera cuestión, un 46,2% revela que sí, sin reservas, ensalzando, además, su disfrute. El 53,8% restante alaba su utilidad para mejorar la comunicación, sin embargo, matiza la diferencia metodológica existente en comparación con la utilizada por los docentes chinos. A tenor de la segunda pregunta, vinculada con la motivación y la cultura de aprendizaje de los aprendientes, el 100% de la muestra coincide al apuntar su fortaleza como atenuante de dichas marcas culturales. La tercera cuestión, en consonancia con la introducción de estrategias y rompehielos, recoge una valoración muy favorable. Así, el 76,9% declara su beneficio para crear buen ambiente y reducir el estrés inicial. El 23,1% restante coincide en tal juicio, eso sí, agregando su falta de familiaridad. Entre ellas, las más aplaudidas son *Pictionary de estereotipos chinos* (82,5%) y *Conociendo al profesor invitado* (73%). Por consiguiente, aquellos retos que en los que se conjuga el dibujo, la adivinación y la curiosidad se erigen como los más estimulantes para el grupo.

A continuación, en cuanto a la película y su potencial como herramienta intercultural, el 61,5% valora su función para abordar el tratamiento de los choques y los estereotipos. El 38,5% en falta, si bien aplaude su labor concienciadora, echa en falta un mayor número de ejemplos que ayuden a trabajar el desconocimiento mutuo entre ambas culturas. En este sentido, algunos aprendientes indican que la película puede proyectar una imagen distorsionada de China, sobre todo, en lo referente al conservadurismo extremo con el que es retratada su sociedad. Opinan lo mismo de los españoles, caricaturizados, a veces, en demasía, lo que puede causar malentendidos si la explotación de aula resulta incompleta o si se lleva a niveles bajos. Con todo, esta puntualización no resta pertinencia a *Perdiendo el este* (2019), pues el 92,3% de la muestra la recomendaría a otros discentes de español por su diversión y, en especial, por ser de las pocas películas disponibles en el mercado en las que ambas culturas entran en contraste.

Entre las actividades previas al *escape room*, entre las más valoradas se hallan: el cuestionario de la película realizado en la plataforma de evaluación gamificada Quizizz (75%) y la prueba de identidad de los personajes de la película en Quizlet (65,2%). No obstante, de todas ellas señalan aspectos positivos: el *feedback* instantáneo, el dinamismo, la interactividad que exige o la novedad de las herramientas. Otro elemento destacado para estimular la comunicación y romper las barreras culturales ligadas al silencio por modestia es la inclusión de una ruleta de participación aleatoria a través de la herramienta Wordwall. El 61,5% del grupo la considera como un recurso divertido y original para dinamizar la participación. El 38,5% restante revela que, aunque no les exima de los incontrolables nervios, al menos, revierte ese incómodo silencio causado por el fenómeno cultural antes mencionado.

En cuanto al *escape room*, elemento nuclear de la experiencia, el alumnado participante arroja las siguientes valoraciones. El 84,7% del grupo señala una enorme satisfacción, mientras que el 15,4% restante, aun habiendo disfrutado de la experiencia, manifiesta su dificultad por la immediatez e improvisación exigida. Con todo, el 100% expresa su deseo de revivir una actividad similar a corto plazo, lo que denota la excepcional acogida de la iniciativa. Entre los aspectos

más valorados de la actividad, el 70% asevera que la posibilidad de jugar, practicar y socializar con compañeros y docentes de una manera lúdica, llena de sorpresas y desafíos (abrir sobres, resolver acertijos, manipular objetos, etc.) es altamente estimulante. La originalidad y la novedad es, en cambio, para el 30% que resta, uno de sus principales atractivos. Sobre las posibilidades didácticas del *escape room*, se aprecian interesantes impresiones: así, un 61,5% enuncia su valía para practicar de forma inconsciente y divertida, además de trabajar la competencia intercultural. El 38,5% que sigue apunta que parece más relevante y eficiente para trabajar aspectos de tipo transversal: reducir la ansiedad, mejorar el clima de clase o eliminar el miedo al error, entre otros. En cuanto a su incidencia en la motivación del grupo, los resultados son bastante reveladores. De esta manera, el 70% señala que “sí, sin duda, ha cambiado nuestra rutina con el idioma, hemos trabajado de otra manera y eso ha aumentado mis ganas de practicar”. El otro 30% apunta que “sí, es posible, sobre todo ahora”. Ahora bien, lanza cierto escepticismo sobre si dicha motivación perdurará en el tiempo, una vez se diluya el recuerdo de la experiencia. Sobre el diseño del prototipo, el 92,3% del alumnado está conforme con la claridad de las instrucciones, las reglas para solicitar pistas, el objetivo de las pruebas, etc., si bien para el 53,8% del grupo su dificultad fue media-alta, lo que no impidió que dos de los tres grupos participantes pudiesen *escapar* con éxito de la sala (el tercer equipo erró en uno de los dígitos del sistema de seguridad final). Las pruebas favoritas del alumnado tienen que ver con la observación libre en el aula –*La pared*– (prueba 7), el establecimiento de secuencias –*El horóscopo*– (prueba 3) y habilidad lógica para desencriptar un mensaje codificado –*A todo color*– (prueba 6). Acerca de la mejora de la atmósfera de aula y la relación con el profesorado, el 100% del grupo considera beneficiosa la realización de este tipo de actividades, puesto que permite que ganen confianza y se transforme el espacio reglado.

En lo que atañe al impacto de la intervención en la gestión del estrés y la ansiedad en la producción oral del alumnado, existe absoluta unanimidad y el 100% de la muestra confirma lo mucho que le ha beneficiado para comunicarse en español de forma relajada, demostrando la eficacia de la técnica, al menos, en el grupo participante.

A modo de conclusión, el cuestionario sondea al alumnado con dos preguntas de cierre: 1) cuáles son los beneficios generales la experiencia; y 2) cuáles son los tres vocablos con los que definirían *Regreso a Xibanyá*. Pues bien, en alusión a la primera, la mejora de la motivación (100%), la mejora de la expresión oral (80,75%) y la mejora del saber socio e intercultural (75%), por ese orden, se sitúan como las tres grandes evidencias competenciales alcanzadas. Por otro lado, en alusión a la segunda, los vocablos más repetidos y coincidentes entre el alumnado son “increíble”; “inolvidable” y “divertida”.

5. CONCLUSION

Uno de los aspectos más atractivos de emprender iniciativas de innovación en un contexto como el chino, habitualmente encorsetado bajo la etiqueta inexorable de su tradición milenaria, es el privilegio de corroborar, en propia piel, y casi de manera inédita en un campo de investigación prácticamente virgen, la recepción que puede experimentar una corriente didáctica cuyo pico de efervescencia alcanzó su clímax pocos años atrás. La divergencia existente entre los métodos empleados en el gigante asiático con respecto a España en el aprendizaje de lenguas adicionales, sumado al pesimismo de parte de la comunidad investigadora con relación a la probabilidad de éxito de todo enfoque y/o propuesta orientada a la acción, por tanto, planteaba una interesante

incógnita acerca de las posibilidades que la *escape room* podría ostentar en China, sobre todo, teniendo en cuenta el aval de la técnica en la esfera occidental. Así pues, se abría paso un estimulante desafío bajo un objetivo doble: en primer lugar, la necesidad de trazar un recorrido teórico que permitiese identificar los factores de índole afectiva, intercultural, lingüística y metodológica que podrían repercutir en el éxito, o el fracaso, de iniciativas comunicativas. En este sentido, el presente capítulo cumple con tal propósito en sus prolegómenos y, aunque de modo sucinto, ofrece una primera referencia que puede servir de guía para el profesorado novel que aterrice en el país asiático sin previa experiencia. En segundo lugar, el segundo objetivo fijado consistía en la elaboración de material didáctico especialmente ideado para el aprendiente chino, con el estereotipo y el choque cultural como hilos conductores de una propuesta que culminaría de forma inmersiva con un *escape room* intercultural basado en la película *Perdiendo el este* (2019). Antes de llegar a tal etapa, la más artesana, incierta y comunicativa de todas, se tuvieron muy en cuenta las advertencias realizadas por diversos especialistas que, en un primer momento, también trataron de implementar iniciativas encaminadas a lograr el desempeño comunicativo de sus aprendientes. La inclusión de elementos afectivos y temáticos afines, el conocimiento de las características de los aprendientes y el compromiso de abordar la enseñanza desde una perspectiva no etnocéntrica han sido algunas de las claves que justifican la excepcional acogida de una propuesta arriesgada, y osada, a partes iguales. A nivel observacional, uno de los puntos triunfales de la experiencia pasa por atestiguar la emoción, la implicación y el júbilo de todo un grupo que, con el paso de los minutos, rompía las barreras del silencio de los primeros encuentros, en un ejercicio de naturalidad y desenfado donde el español fluía con el desparpajo que tantas veces opaca la tensión del aula. Conseguir que irradiase semejante energía, sin más imposición que la máxima del disfrute, ha sido, sin duda, uno de los grandes valores añadidos de esta experiencia. Por tanto, la implementación de metodologías activas y, en particular, la *escape room* como estrategia motivacional, se erigen como alternativas didácticas a tener en cuenta en el contexto meta. Ahora bien, su uso parece especialmente idóneo en dos momentos concretos: para sondear conocimientos previos, o bien como estrategia de repaso. En cuanto a las limitaciones de la investigación, se ha de reconocer que la muestra participante es demasiado limitada, lo que dificulta extrapolar los resultados obtenidos a otros aprendientes del mismo contexto. En este sentido, resulta crucial replicar la experiencia con un mayor número de discentes para establecer conclusiones más certeras.

AGRADECIMIENTOS

A Qingqing Zheng y, sobre todo, a Javier Cerviño, docentes de la Facultad de Lenguas y Culturas Europeas de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, por la cálida acogida y por la excelsa colaboración brindada durante la estancia docente disfrutada entre el 16 de septiembre y el 3 de noviembre de 2024 en la citada institución.

REFERENCIAS

- Basurto Santos, N., & Sánchez Menéndez, J. E. (2019). Experiencias de profesores mexicanos de Español como Lengua Extranjera (ELE) en China. *RedELE*, 31, 44-57.

- Bega González, M. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein*, 32, 227-238. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.32.13>
- Blanco Pena, J. M. (2023). Enseñanza de español a sinohablantes como especialidad: Origen, hitos y bases conceptuales. *Hispania*, 106(3), 395-410. <http://dx.doi.org/10.1353/hpn.2023. a906571>
- Cong, Y. (2023). La comunicación no verbal en la enseñanza de ELE a alumnos sinohablantes. *SinoELE*, 23, 11-26. [http://dx.doi.org/10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0002](http://dx.doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0002)
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge University Press.
- De la Fuente Cobas, I., & Wei, N. (2017). Exámenes de certificación: comparación entre EEE-4, DELE B2 y SIELE. *SinoELE*, 16, 64-78.
- Donés Rojas, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China. *MarcoELE*, 8, 1-22.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Falero Parra, F. J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lenguaje extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 19-33. <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2016.4445>
- González Puy, I. (2006). El español en China. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006* (pp. 133-142).
- He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred: Lingüística en la red*, 6, 1-20.
- Instituto de la Juventud de Extremadura. (2018). *Manual de diseño de un juego de escape*. Instituto de la Juventud de Extremadura.
- Lu, J. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Y. Morimoto, M.V. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *XXV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno: 17-20 de septiembre de 2014* (pp. 63-76). ASELE.
- Lu, J. (2024, 8 de octubre). Tribuna del hispanismo chino [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZFyCuL3oYO8>
- Manzanares Triquet, J. C., & Capperucci, D. (2022). La novela gráfica como recurso didáctico en tiempos de pandemia: una propuesta intercultural para dinamizar la asignatura de Conversación del Grado de Filología Hispánica de la R. P. China. *Foro de profesores de E/LE*, 18, 57-76. [10.7203/foroele.18.24537](https://doi.org/10.7203/foroele.18.24537)
- Manzanares Triquet, J. C., & Moya García, M. (2022). Sino-booktubers: un proyecto digital para mejorar la competencia lectora, comunicativa e intercultural del alumnado de la clase de ELE. En J.R. Guijarro y R. Ruiz (Eds), *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global* (pp. 217-250). Tirant Lo Blanch.
- Manzanares Triquet, J. C., & Jia Y. (2024). Propuesta didáctica basada en la gamificación y el ABJ para la enseñanza de la fonética del español en un contexto universitario de China. En V. J. Marcet (Coord), *Propuestas y recursos digitales para la enseñanza de ELE* (pp. 226-241). Universidad de Salamanca.

- Manzanares Triquet, J. C., & Srivoranart, P. (2024). CiñeELE: un proyecto basado en el cine y las TIC para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado tailandés de ELE. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-304>
- Muñoz Torres, M. (2010). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*. Suplementos *SinoELE*, 2, 1-41.
- Negre i Walczak, C., & Carrión del Val, S. (2020). *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Paidós Educación.
- Rao, Z. H. (1996) Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. *Research in the Teaching of English*, 30, 458–471.
- Rueda Zabalegui, M., & Gracia Crespo, A. (2021). El choque cultural entre los profesores hispanos y el alumnado chino: quejas del alumnado ante el enfoque comunicativo y posibles soluciones. *Foro de Profesores de E/LE*, 17, 177-215.
- Wiemkerm M., Elumir, E., & Clare, A. (2015). *Escape Room Games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?* <https://thecodex.ca/wp-content/uploads/2016/08/00511Wiemker-et-al-Paper-Escape-Room-Games.pdf>
- Zhang, Q. (2024). Análisis del sistema educativo para la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *Del Español. Revista de Lengua*, 2, 1-21. <https://doi.org/10.33776/dlesp.v2.8046>

Capítulo 14

La Taxonomía de Bloom en Geografía e Historia.

Creación de productos finales para situaciones de aprendizaje en 2º de ESO: una experiencia didáctica

Diego Marín Roig

UNED (España)

Resumen: La Taxonomía de Bloom como una parte importante de la metodología de la clase invertida, establece una escalera de niveles cognitivos que facilitan la adquisición progresiva del conocimiento y el desarrollo de las competencias. Planteamos siete experiencias didácticas como productos finales de varias situaciones de aprendizaje de Geografía e Historia, que desarrollan el quinto nivel, o nivel creativo de la Taxonomía de Bloom, y que refuerzan la autonomía y el desarrollo activo del alumnado. Estos productos finales han sido puestos en práctica con alumnado de 2º de ESO, y son los siguientes: construcción de un reloj y un calendario romanos; elaboración de un *lapbook*, un ruta turística o un fanzine de la Alta Edad Media; puesta en práctica de un *visual thinking* del feudalismo; creación de una vidriera; elaboración de un *flipbook* de Al-Andalus y de los reinos cristianos; diseño de un *minibook* sobre el Estado Moderno, y; elaboración de un trivial sobre el Imperio Hispánico.

Palabras clave: Taxonomía de Bloom, clase invertida, creación, historia, 2º de ESO

Abstract: Bloom's Taxonomy, as an important part of the flipped classroom methodology, establishes a ladder of cognitive levels that facilitate the progressive acquisition of knowledge and the development of skills. We propose seven didactic experiences as final products of various Geography and History learning situations, which develop the fifth level, or creative level of Bloom's Taxonomy, and which reinforce the autonomy and active development of the students. These final products have been put into practice with 2nd year ESO students, and are the following: construction of a Roman clock and calendar; preparation of a lapbook, a tourist route or a fanzine of the Early Middle Ages; implementation of visual thinking of feudalism; creation of a stained glass window; preparation of a flipbook of Al-Andalus and the Christian Kingdoms; design of a minibook on the Modern State; and preparation of a trivial about the Hispanic Empire.

Keywords: Bloom's Taxonomy, flipped classroom, creation, history, 2nd year of ESO

1. ¿LA TAXONOMÍA DE BLOOM?

En 1956 el psicólogo y pedagogo Benjamin Bloom desarrolló su taxonomía, en la que organizaba teóricamente una escalera de niveles que permitiría la adquisición del conocimiento de una forma organizada. En 2001, uno de sus discípulos, Lauren Anderson, la revisó, estructurándola en forma de pirámide. Sin embargo, Jon Bergman y Raúl Santiago (2018), consideraron que era poco realista, en la práctica de las aulas de secundaria, que la taxonomía se estructurara en forma de pirámide, pues se dedicaba la mayor parte del tiempo y del esfuerzo a los niveles bajos y sencillos, y menor esfuerzo y tiempo a los niveles altos o complejos.

Así, Santiago y Bergman la volvieron a revisar y la plantearon en forma de rombo para que las tareas con mayor carga en clase fuesen los niveles de aplicación y análisis. Obviamente, esta última revisión de Santiago y Bergman (2018, p.27), se ha de entender dentro de la meta estrategia didáctica de la clase invertida, en la que los primeros niveles (memorización y comprensión) se trabajan en el espacio individual, y los niveles más complejos desde el punto de vista cognitivo (análisis, aplicación y creación) se trabajan en clase con la ayuda y guía de él o la docente (Bergman y Sams, 2017).

En todo caso, en las dos revisiones comentadas, el último nivel en la adquisición del conocimiento, es la creación. En este sentido, y partiendo de la propia práctica en nuestras aulas de secundaria, consideramos más adecuado situar la evaluación como último nivel en la adquisición del conocimiento, pues es en ese momento final en el que el alumnado adquiere conciencia global del trabajo realizado, qué ha de autoevaluar y coevaluar, contribuyendo así a la Competencia Aprender a Aprender, y haciéndose consciente y partícipe de la evolución de su aprendizaje y del alcance de los objetivos planteados al comienzo de cada unidad didáctica.

2. NIVELES TAXONÓMICOS: REVISIÓN PROPIA

La propia práctica y los estudios científicos que han abordado la cuestión, demuestran la utilidad y eficacia de la Taxonomía de Bloom en la adquisición y estructuración del aprendizaje por parte del alumnado (Santiago et al, 2018, p.135). Así pues, los niveles por los que ha de pasar de forma ordenada la adquisición del conocimiento, según lo que aquí planteamos, en cada una, o en la mayoría de las unidades didácticas de Geografía e Historia de 4º de ESO, son los siguientes (Marín, 2023):

2.1. Memorizar

Este primer nivel cognitivo consiste en la exposición y explicación oral (a través de vídeos elaborados por el profesor en su totalidad, o mejorados y adaptados, “curados”, de los disponibles en la red), de aquellos conocimientos teóricos que queremos que el alumnado asimile. Este trabajo, al pertenecer a un nivel cognitivo de índole inferior se lleva a cabo en el espacio individual. En este nivel, el alumnado se prepara para el aprendizaje (Bergman y Sams, 2017, p. 46). Una herramienta eficaz que permite la retroalimentación y la presentación de videos interactivos es *EdPuzzle*.

2.2. Comprender

En este nivel, el alumnado responde a un cuestionario sobre el contenido expuesto, que le ayuda a afianzar los primeros conocimientos. Por otro lado, es el momento de resolver las dudas y preguntas sobre el contenido teórico.

2.3. Analizar

Este es un nivel de índole superior y paralelo al de aplicación. Aquí se ponen en marcha tácticas de profundización (individual o grupal) en la que el alumnado comienza a ser el protagonista de su aprendizaje (Hernández, 2014, p. 157): elaboración de síntesis, mapas conceptuales, *quizziz* o *flash cards*, (Santiago et al., 2018, p.92) que enlazan con el siguiente nivel.

2.4. Aplicar

Es el momento de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos. En este nivel cognitivo se fomentan en el alumnado, mediante textos y otras fuentes seleccionadas, las capacidades de buscar, seleccionar, reflexionar, organizar y presentar información, trabajar en equipo, consolidar contenidos, afrontar y resolver problemas reales, aplicar destrezas prácticas y desarrollar el pensamiento crítico.

2.5. Crear

En este nivel se ponen en marcha actividades de trabajo cooperativo mediante juegos de roles e historia contrafactual, que fomentan la empatía histórica. Esto hace que el alumnado se ponga en el lugar de, lo que favorece la comprensión de los contenidos, además de promover el interés por la materia. Las ideas que exponemos en este artículo pertenecen a este nivel.

2.6. Evaluar

Esta estructura de andamiaje del aprendizaje se cierra con la evaluación, donde se incluye la auto-evaluación del alumnado y una reflexión sobre los objetivos alcanzados. Así mismo, se soluciona entre todo el alumnado el *quizziz* que uno de los grupos ha elaborado en el nivel 3, y se realiza el examen del tema.

3. EL QUINTO NIVEL: CREACIÓN

Como se ha señalado anteriormente, en este nivel (en el que se considera adecuado establecer como el quinto, dejando como último nivel la evaluación), se ha dado importancia al trabajo en equipo, a los roles y a la empatía histórica como elementos clave del aprendizaje (Hernández, 2014, p 171).

Veamos pues cuáles son las propuestas para trabajar la historia de forma creativa en algunas situaciones de aprendizaje de 2º de ESO. Se han elegido siete, sin embargo, estas ideas de creación pueden ser aplicables a cualquier situación de aprendizaje del temario, e incluso tomarlas como referencia para otros niveles.

Los objetivos que se establecían en el diseño de las situaciones de aprendizaje, y siguiendo la nueva legislación (LOMLOE), fueron, entre otros, los siguientes: que el alumnado fuese capaz de desarrollar su autonomía, autoorganizando y autogestionando su propio trabajo, así como que fuera capaz de asumir responsablemente sus deberes con el trabajo asignado; que estos productos finales le ayudasen a desarrollar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como medio de desarrollo personal; el desarrollo de destrezas en la búsqueda de información por sí mismo, a través de fuentes facilitadas o no facilitadas. El desarrollo a su vez del sentido crítico y el fomento de las competencias tecnológicas básicas; desarrollar el espíritu emprendedor y la

confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico y la iniciativa personal. Además de la capacidad de aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades; conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura propia y ajena, así como de las demás personas. Conocer y respetar el patrimonio artístico y cultural; desarrollo de destrezas artísticas y manuales. Además, con la elaboración de los productos finales, se pretendía contribuir a la adquisición de los Saberes Básicos sobre los retos del mundo actual, sociedades y territorios y compromiso cívico. Así pues, los productos finales de las situaciones de aprendizaje que se proponen como experiencias didácticas, contribuyen todos ellos, en mayor o menor grado, como veremos a continuación, al aprendizaje competencial, trabajando las nueve Competencias Específicas señaladas en la LOMLOE.

4. PRODUCTOS FINALES DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE: PONIENDO EN PRÁCTICA LA CLASE INVERTIDA

A continuación, se describen las experiencias didácticas que resultaron del planteamiento de las distintas situaciones de aprendizaje con el alumnado, siguiendo la metodología de la Clase Invertida. Estas experiencias se llevaron a cabo en tres cursos de 2º de ESO, con un total de 63 alumnos y alumnas durante el curso 2023-24. La evaluación de las experiencias, tanto para el alumnado, como para el profesorado, se realizó mediante rúbricas que concretaron aquellos aspectos competenciales que el alumnado debía alcanzar. El profesorado evaluó su acción didáctica para conocer si estas experiencias pudieron cumplir los objetivos planteados en un primer momento.

4.1. Medir el tiempo en la sociedad romana

Como producto final de la situación de aprendizaje relativa a la sociedad, el Estado y el Imperio Romano, se planteó la construcción de un reloj y un calendario romano (Fernández, 2023). Para ello se utilizaron diferentes plantillas didácticas sobre los relojes y los calendarios del mundo antiguo. Además, acompañando la construcción del reloj y del calendario, el alumnado realizó una investigación, y posterior presentación a la clase, sobre el modo de medir el tiempo en Roma. La construcción de un calendario romano fue la excusa perfecta para conocer los dioses de los que derivaron los nombres de los meses (Murphy, 2011, p.113).

La evaluación de la actividad se llevó a cabo a través de una rúbrica en la que se señalaron los diferentes niveles de logro, desde no alcanzado, hasta sobresaliente, en cada uno de los ítems planteados, que fueron los siguientes: en la exposición se explica de forma clara cómo se media el tiempo en Roma. Además, se explica cómo funcionaban los diferentes instrumentos de medición del tiempo, y cómo funcionan los que hemos construido; la exposición es coherente con el trabajo práctico realizado; el trabajo práctico se ha realizado en su totalidad y se han aprendido a usar los instrumentos de medición; no hay fallos de medición en los distintos instrumentos; la estética y la presentación de los trabajos prácticos es adecuada.

En conclusión, fue una actividad en la que se dio importancia al trabajo práctico y manual como medio de conocimiento práctico, directo y concreto de la realidad histórica. Se considera que ayudó a generar un aprendizaje más significativo sobre los contenidos del tema, pues se puso en valor el trabajo competencial, y además se hizo desde la motivación del alumnado.

4.2. El inicio de la Edad Media

En esta situación de aprendizaje, se propuso la elaboración de tres productos finales diferentes: una carpeta interactiva o *lapbook*; el diseño de una ruta turística por las culturas de la Alta Edad Media; y la creación de un fanzine cultural. El alumnado pudo elegir cual de estos tres productos realizar. A continuación se analizarán cada uno de manera individual a partir de las instrucciones dadas al alumnado.

4.2.1. Carpeta interactiva o Lapbook

Una carpeta interactiva es un cuaderno desplegable interactivo, el cual sirve para presentar información acerca de un tema. En él, se utiliza la imaginación y la creatividad para exponer los contenidos del mismo, de forma resumida y esquematizada. En una carpeta interactiva, además de condensar el resumen, el esquema y las preguntas de un *quizziz*, se puede añadir todo lo que la mente sea capaz de imaginar y se pueda realizar manualmente.

El uso de una carpeta interactiva fomenta la creatividad y el pensamiento transversal y divergente. Se aprende el contenido teórico trabajando sobre él de forma directa, creando un producto manual, consiguiendo así un aprendizaje más significativo, que es más difícil de conseguir con otras técnicas de aprendizaje, como el resumen y el esquema aislados, que se pueden integrar a su vez en una carpeta interactiva. En este sentido, hay que estar muy pendiente para que el alumnado dedique un tiempo similar tanto a la adquisición del conocimiento, como a la construcción de su *lapbook*, aspectos que no siempre van relacionados (Feliu et al., 2011, p.124).

Se realizará por parejas, y cada pareja trabajará una parte del tema a propuesta del profesor. De los puntos del tema que vayamos a trabajar, podemos elegir lo que más nos interese. Toda carpeta tiene que tener: título; fotografías o dibujos de la época; un eje cronológico; un mapa; un pequeño glosario con palabras del tema de estudio; algo sobre sociedad, política, economía o cultura del periodo estudiado; datos biográficos de algún personaje histórico del periodo (siempre que sea posible); al menos un código QR que nos lleve a ampliar información sobre el tema; originalidad (*positis*, ventanas que se abren, formas diferentes, etc).

La fuente principal para la elaboración de la carpeta es el libro de texto y los vídeos de teoría. De ahí se puede sacar toda la información, sin necesidad de perder un tiempo valiosísimo buscando en internet, que es inasumible, y nos vamos a perder entre miles de sitios que dan información del tema, no siempre correcta.

Además, en una carpeta interactiva se agrupan los trabajos de análisis, aplicación y creación. Por ello es un trabajo complejo tanto en el ámbito manual como intelectual.

4.2.2. Ruta turística por la Europa del siglo V

La segunda propuesta de trabajo de creación para la situación de aprendizaje de la Alta Edad Media fue el diseño de una ruta turística (Murphy, 2011, p. 122) por una de las culturas de la Alta Edad Media. Las indicaciones dadas al alumnado se pueden encontrar a continuación.

Debe aparecer el mapa del recorrido generado con Google Maps; introducción o breve descripción (cómo es la vida de los germanos, su economía, sus pueblos y ciudades; idiomas que necesitaremos para visitar esos reinos; ciudades que podemos visitar; qué vamos a encontrar en cada ciudad; distintos reinos por los que vamos a pasar; principales monumentos y lugares de interés (añadir fotografías de cada uno y algo de información sobre lo que podríamos encontrar):

tumba de Teodorico, palacio de Teodorico, abejas de Childerico, tesoro de Guarazar, glosario de términos; ruta turística por el reino visigodo).

Debe aparecer el mapa del recorrido creado con Google Maps; introducción o breve descripción (cómo es la vida de los visigodos, su economía, sus pueblos y ciudades; idiomas que necesitaremos para la visita; ciudades que podemos visitar; qué vamos a encontrar en cada ciudad; distintos territorios en disputa que nos vamos a encontrar; principales monumentos y lugares de interés que podemos visitar (añadir fotografías de cada uno y algo de información sobre lo que podríamos encontrar): iglesia de Quintanilla de las Viñas, iglesia de San Pedro de la Nave, iglesia de San Juan de Baños y glosario de términos; ruta turística por el Imperio Bizantino).

Debe aparecer el mapa del recorrido con Google Maps; introducción o breve descripción: cómo era la vida de los bizantinos, su economía, sus pueblos y ciudades; idiomas que necesitamos para la visita; ciudades que podemos visitar; qué vamos a encontrar en cada ciudad; con qué problemas religiosos o políticos nos vamos a encontrar; principales monumentos y lugares de interés que podemos visitar (describir y añadir fotografías de cada uno y algo de información sobre lo que podríamos encontrar): iglesia de Santa Sofía de Tesalónica, iglesia de Santa Sofía de Constantinopla, iglesia de San Vital de Rávena, iglesia de los Santos Sergio y Baco de Rávena, mosaicos de la iglesia de San Apolinar Nuevo, mosaico de la iglesia de San Apolinar in Classe, iglesia de Santa Sofía en Bulgaria, glosario de términos; ruta turística por el Imperio Islámico).

Debe aparecer el mapa del recorrido con Google Maps. Introducción o breve descripción (cómo es la vida en el islam, su economía, sus pueblos y ciudades; idiomas que necesitaremos para la visita, etc.). Ciudades que podemos visitar. Qué vamos a encontrar en cada ciudad. Con qué problemas políticos o religiosos nos vamos a encontrar. Principales monumentos y lugares de interés que podemos visitar (describir y añadir fotografías de cada uno y algo de información sobre lo que podríamos encontrar): santuario de la Kaaba en La Meca, Gran Mezquita Omeya de Damasco, mezquita de la Cúpula de la Roca de Jerusalén, Gran Mezquita de Kairuán, píxide de Al-Mughira, castillo de Quasir Amra de Jordania, mezquita de Ibn Tulun de El Cairo, glosario de términos.

El trabajo que se elija debe tener: portada, índice, desarrollo de una de las rutas. Su elaboración tiene que ser en forma de libro.

4.2.3. Fanzine

La tercera actividad de creación propuesta para este tema fue la elaboración de un fanzine literario, tomando como base los contenidos teóricos de la Alta Edad Media. La actividad se le planteó al alumnado de la siguiente manera:

En primer lugar, se cuestionaba sobre el fanzine:

“¿Qué es un fanzine? Un fanzine es un pequeño cuadernillo de difusión cultural donde cabe de todo. Y todo es cualquier cosa que imaginemos relacionado con la cultura, el arte y la escritura. Así que, manos a la obra. Vamos a sacar las ideas para hacer nuestro fanzine de los cuatro vídeos del temario y del libro de texto.”

Por otro lado, se les preguntaba sobre qué debía incluir:

“¿Qué tiene que tener nuestro fanzine? Un cuento (Feliu et al., 2011, p. 74) o historieta (de amor, de aventuras, de terror, etc.) sobre (elegir un tema): el fin del Imperio Romano y/o las invasiones germanas; el Imperio Carolingio; el islam. Además, dentro del fanzine tiene que haber un poema sobre uno de estos puntos (que se puede convertir en canción). Tiene que contener

dibujos que ilustren el cuento y/o el poema. También puedes añadir un pequeño cómic, algún meme medieval, una conversación de WhatsApp entre dos personajes históricos. En definitiva, todo lo que se te ocurra.”

El trabajo se presentará en una o dos cartulinas dobladas, en forma de librillo. En la primera página pondremos la portada, con el título del fanzine. A continuación, narraremos nuestro cuento y nuestro poema altomedieval.

Se sugiere que, para la elaboración del trabajo, se sigan estos pasos: tomar ideas del libro de texto y de los vídeos; pensar y planificar qué voy a contar y cómo. No tengas miedo a la imaginación, pues la historia es imaginar qué ha podido pasar en base a lo que nos cuentan las fuentes (Pluckrose, 2002, p. 49). En este caso, en base a lo que os cuenta el libro de texto y los vídeos, vosotros podéis imaginar una historia.

Comienzo a crear. Algunas ideas para vuestro cuento/poema: ¿qué le ocurrió a Mahoma cuando tuvo que huir de La Meca a Medina? ¿Qué conversación mantuvieron Odoacro y Rómulo Augústulo cuando el primero lo derrotó y puso fin al Imperio Romano? ¿Qué ocurrió en la batalla de Poitiers, cuando Carlos Martel frenó el avance musulmán hacia Europa? ¿Negociaron algo? ¿Cómo sería la vida y las relaciones amorosas entre los habitantes de una aldea germana?

Con estas tres propuestas se pretendió fomentar en el alumnado su capacidad de elección. Se dieron pocas indicaciones, dejando vía libre a la autonomía. Sin embargo, en caso de que se necesitara mayor intervención por parte del profesor, se hizo, como así ocurrió en algunos casos.

La evaluación de las tres actividades finales se hizo a través de una rúbrica común que contenía los siguientes ítems: el/la alumno/a ha planificado previamente el trabajo antes de su realización; el trabajo contiene todos los aspectos señalados por el profesor; el trabajo es original y su nivel de cita textual del libro de texto es mínimo; la estética y presentación son correctas; no muestra faltas de ortografía, ni errores de puntuación o gramaticales significativos.

Las tres actividades fueron motivadas, invitando a la investigación y al desarrollo del aprendizaje autónomo. Sin embargo, en la actividad del fanzine surgieron algunos problemas a la hora de inventar un poema sobre el contenido del tema, pues, si bien la creación del cuento apenas generó inconvenientes, la escritura del mismo contenido en verso no resultó sencilla, provocando esto la no realización de esta parte de la actividad por algunos alumnos.

4.3. LA SOCIEDAD FEUDAL CONCRETADA EN UN VISUAL THINKING

En la unidad de aprendizaje relativa al feudalismo, el trabajo final de creación consistió en la elaboración de un *visual thinking* sobre los contenidos teóricos. Para ello nos basamos en la propuesta que se hace desde la web Pincelada de Historia (<https://pinceladadehistoria.com>) sobre el uso didáctico del *visual thinking*. Para su elaboración se facilitó al alumnado un resumen de la unidad. A partir de ese resumen elaboraron el *visual thinking*. Así mismo, pudieron navegar y ver algunos resúmenes de la web citada más arriba, como del libro publicado por la propia autora de la web, con la misma temática y con *visual thinkings* más detallados y elaborados (González, 2023).

Se pretendió que con unas indicaciones básicas el alumnado fuese capaz de extraer el contenido teórico para elaborar su propia *visual thinking*. La rúbrica utilizada para la evaluación de esta actividad contempló los siguientes ítems: aparecen todas las ideas centrales y secundarias de forma precisa y significativa, asociándose los dibujos a los contenidos desarrollados; la utilización

de los dibujos, líneas, formas, colores y el tamaño de las letras permite identificar los conceptos destacables y sus relaciones; las ideas son creativas, innovadoras e ingeniosas. Hay amplios rasgos de elaboración propia en los dibujos y conexiones; los contenidos están ordenados y se puede establecer una rápida visualización de conjunto; no muestra faltas de ortografía, ni errores de puntuación o gramaticales significativos.

4.4. Adelante maestros vidrieros

Durante la situación de aprendizaje relativa a las ciudades en la Edad Media, o a la Baja Media, el alumnado terminó diseñando y construyendo una vidriera gótica (Murphy, 2011, p.116). Con ello se pretendió crear un producto físico que ayudase al alumnado a comprender una parte del periodo, como fue el arte y el pensamiento bajomedieval.

Las instrucciones dadas al alumnado fueron las siguientes:

Durante la Edad Media, específicamente en el periodo gótico, la actividad de creación de vidrieras fue fundamental en la arquitectura religiosa y civil. Las vidrieras eran utilizadas para decorar y embellecer las iglesias, catedrales, y otros edificios importantes de la época.

La creación de vidrieras en el periodo gótico era un arte altamente especializado y requería de habilidades técnicas y artísticas. Los artesanos vidrieros trabajaban con vidrio coloreado, cortándolo en formas específicas y luego uniendo las piezas con plomo para formar diseños complejos. Estos diseños a menudo representaban escenas bíblicas, santos, ángeles y motivos ornamentales.

Las vidrieras góticas no solo eran elementos decorativos, sino que también tenían una función simbólica y religiosa. La luz que pasaba a través de las vidrieras coloreadas creaba efectos visuales impresionantes en el interior de los edificios, lo que se consideraba una forma de iluminación espiritual que realzaba la atmósfera sagrada de los espacios religiosos.

Además de su uso en iglesias y catedrales, las vidrieras también se encontraban en edificios seculares, como castillos y residencias nobles, aunque en menor medida. Estas vidrieras a menudo representaban escenas de la vida cotidiana, escudos de armas de la nobleza local, o motivos decorativos.

En resumen, la actividad de creación de vidrieras durante la Edad Media, especialmente en el periodo gótico, fue una forma importante de expresión artística y un elemento distintivo de la arquitectura de la época, tanto en contextos religiosos como seculares.

4.4.1. La creación de nuestra vidriera gótica

Ahora nos toca a nosotros hacer otro ejercicio de empatía histórica e imitar el trabajo que hacían los maestros vidrieros. Obviamente, no vamos a hacer un trabajo real, con vidrio y plomo, sino que vamos a hacer una imitación de aquellas vidrieras medievales.

Pasos a seguir en la elaboración de nuestra vidriera: buscar ejemplos de vidrieras y ver qué forma le queremos dar: redonda (rosetón), de arco apuntado o de arco de medio punto; hacer un boceto sobre un folio, tanto de la forma como del interior y de los colores; enseñar el boce-
to al profesor, que nos dirá si es o no factible su realización antes de empezar a dibujar sobre cartulina; con tiza blanca, trasladar nuestro boceto a la cartulina, esa será nuestra forma definitiva; recortar la forma que hemos dibujado en la cartulina; recortar el interior e ir pegando el papel de celofán hasta darle el diseño definitivo. Con un rotulador negro permanente también podemos añadir dibujos.

La rúbrica para evaluar la vidriera fue la siguiente: se han creado formas variadas y originales; se ha aprovechado toda la cartulina sin dejar grandes huecos negros; el recortado es uniforme y se asemeja a las vidrieras góticas; el resultado final está limpio, sin arrugas, sin marcas de lápiz, sin que sobresalga papel de celofán, sin pegamento donde no se debe, etc.

Del conjunto de actividades desarrolladas hasta el momento, el diseño y elaboración de una vidriera gótica fue una de las que más interesó al alumnado, por la creatividad que hubo que aportar, el resultado que se consiguió y la proyección pública que tuvo en el centro, pues sirvieron para decorar ventanas y cristaleras, creando ambientes de color como si de un edificio gótico se tratase.

4.5. Al-Andalus y los reinos cristianos vistos a través de un *flipbook* (libro al revés)

Un *flipbook* consiste en hacer un libro “al revés”. Es decir, que la portada es la hoja más pequeña, y de ahí va aumentando el tamaño de las hojas, hasta la última hoja, que ha de coincidir con el último epígrafe o tema trabajado. El título de cada tema se coloca en la parte inferior de cada hoja, y así, se puede ver de forma completa, como si fuese un índice, la totalidad de temas que incluye el *flipbook*. Para explicarlo al alumnado se le facilitaron unas plantillas, donde se puede ver mucho mejor una explicación de forma gráfica. Así pues, creamos dos *flipbooks* distintos: uno sobre los reinos cristianos y otro sobre Al-Andalus.

Para evaluar el *flipbook*, se utilizó una rúbrica que incluía los siguientes ítems: se detallan los contenidos de la materia vistos en clase, o a través de los vídeos y del libro de texto; la portada es creativa y atractiva, con un diseño original; las páginas del *flipbook* están ordenadas por epígrafes. No hay tachones ni suciedad; no muestra faltas de ortografía, ni errores de puntuación o gramaticales significativos.

4.6. El arte renacentista en un libro pequeño (*minibook*)

El *minibook* es un pequeño libro en el que se pone información teórica sobre aspectos que se consideran importantes en relación con un tema. Si algo caracteriza al *minibook* es la presentación de los contenidos de una forma original y estéticamente atractiva, lo cual siempre es un componente de motivación a la hora de plantear ciertos trabajos de gran carga teórica (Murphy, 2011, p. 114). La actividad fue presentada al alumnado del siguiente modo:

Un *minibook* es un pequeño libro donde vamos a poder concentrar todos los saberes teóricos del tema que acabamos de estudiar: el arte renacentista (arquitectura, escultura y pintura). En él vamos a mostrar todas las características del arte renacentista y, además, lo vamos a poder presentar de un modo visualmente atractivo.

Veamos qué tiene que aparecer en nuestro *minibook*: las características del arte renacentista, los lugares y épocas donde se desarrolla, y los autores y obras destacadas. Toda la información la sacaremos del material teórico de clase (libro y vídeos). En la parte abierta del *minibook* hemos de realizar un dibujo basado en una obra característica de la época estudiada.

Igualmente que en trabajos anteriores, al alumnado se le facilitó una plantilla donde se podía ver de forma gráfica un ejemplo de *minibook*, lo cual aclaró posibles dudas sobre su elaboración.

La rúbrica para evaluar y calificar el trabajo siguió los siguientes ítems: la portada tiene una imagen o dibujo relacionado con el tema; la organización interior sigue el orden de los apartados

del tema; aparecen todas las partes del tema y los conceptos están explicados de forma clara, con ejemplos y dibujos si fuese necesario; no contiene errores ortográficos y la letra es legible.

La publicación de esta actividad en las redes sociales educativas del profesor fue una de las que más visitas y retroalimentación tuvo.

4.7. Trivial sobre el barroco y el Imperio Hispánico

En la última situación de aprendizaje sobre el mundo moderno se realizó un *trivial*, que se puso en práctica durante las últimas semanas del curso. Para las preguntas, nos basamos en el contenido del libro de texto y en la síntesis que *Del Estado al Imperio* hace Isaac González (2001, p. 64-84) en *Una didáctica de la Historia*.

Las instrucciones dadas al alumnado fueron escuetas, pues, encontrándonos ya al final del curso, este había adquirido cierta capacidad de desarrollo y trabajo autónomo y era capaz de tomar la iniciativa en un trabajo poco dirigido. En este sentido, las instrucciones fueron las siguientes:

En primer lugar, se crearon las cartas de preguntas. Se realizaron cuatro cartas por cada epígrafe del tema. Las cartas de cada epígrafe debían ser de distinto color. Por ejemplo: epígrafe 1, azul; epígrafe 2, amarillo, etc. En cada carta debía haber una pregunta y tres posibles respuestas, de las cuales una debía ser la verdadera. Después de las cartas, se elaboró el tablero, con la posibilidad de elegir entre un diseño tipo *Juego de la Oca* o un tablero tipo *Trivial*.

La rúbrica para la evaluación y calificación de este último trabajo siguió los siguientes ítems: las preguntas planteadas son originales y presentan una graduación en la dificultad de respuesta; las preguntas y respuestas abordan de forma adecuada el tema asignado, proporcionan información relevante y precisa sobre él y fomentan la reflexión y el aprendizaje; el tablero tiene un diseño atractivo y coherente y refleja el tema del juego; es un *trivial* fácil de entender y jugar para cualquier jugador.

5. CONCLUSIONES

Se ha descrito, pues, una serie de experiencias didácticas basadas en la metaestrategia de la Clase Invertida o *Flipped Classroom*, centradas en el aprendizaje activo y en la creación de productos finales (quinto nivel o nivel creativo de la Taxonomía de Bloom) por parte del alumnado de la asignatura de Geografía e Historia de 2º de ESO.

Estas propuestas, que se enmarcaron en las diversas situaciones de aprendizaje del curso, hicieron énfasis en la creatividad, la autonomía del estudiante y el desarrollo competencial, tales como el pensamiento crítico, la investigación, la colaboración en equipo y el uso de herramientas tecnológicas.

El planteamiento general giró en torno a la idea de que el aprendizaje significativo se logra cuando los estudiantes no solo adquieren conocimientos de manera pasiva, sino que también aplican, crean y comunican lo aprendido a través de trabajos prácticos y creativos. Las actividades propuestas, como la elaboración de un reloj y calendario romano, la creación de una carpeta interactiva o lapbook, el diseño de rutas turísticas medievales, la construcción de una vidriera gótica, la creación de un flipbook o la realización de un juego de trivial, no solo permitieron consolidar los conocimientos adquiridos, sino que, creemos, también fomentaron la reflexión, la colaboración y la empatía histórica.

A través de estos trabajos, el alumnado tuvo la oportunidad de “vivir” la historia y de ponerse en el lugar de las personas que formaron parte de las distintas épocas y culturas estudiadas. Este enfoque permitió apreciar la relevancia de los contenidos históricos en su contexto, promoviendo así un aprendizaje no solo teórico, sino también emocional y práctico.

Además, la metaestrategia de la Clase Invertida, acompañada por la Taxonomía de Bloom, cuyo resultado en su quinto nivel fueron productos finales como los descritos, creó un ambiente de aprendizaje dinámico y centrado en el estudiante. Así, al asumir un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, el alumnado no solo fue receptor de información, sino que se convirtió en creador y comunicador de su propio conocimiento, siendo el papel del docente el de guía y facilitador de este proceso.

Los productos finales fueron calificados mediante rúbricas, que permitieron medir el nivel de adquisición competencial, evaluando el desarrollo de habilidades no solo académicas, sino también personales y sociales, tales como la autonomía, la creatividad o el trabajo en equipo.

En resumen, las experiencias didácticas aquí presentadas demostraron cómo el enfoque de la Clase Invertida, combinado con tareas de creación y reflexión, fue una herramienta poderosa que promovió un aprendizaje profundo, significativo y colaborativo. Además, este tipo de actividades no solo contribuyó al conocimiento histórico, sino también al desarrollo integral de los estudiantes como ciudadanos críticos, creativos y comprometidos.

REFERENCIAS

- Bergman, J., & Sams, A. (2017). *Dale la vuelta a tu clase*. SM.
- Feliu, M., & Hernández, F. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández, B. (2023). *Aprender historia con actividades creativas*. Sar Alejandría Ediciones.
- González, I. (2001). *Una didáctica de la historia*. Ediciones de la Torre.
- González, S. (2023). *Las pizarras de la historia del mundo*. La esfera de los libros.
- Hernández, F. (2014). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.
- Marín, D. (2023). La taxonomía de Bloom y dos propuestas creativas. *Educación 3.0*, 52(1), 80-82.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Graó.
- Pincelada de Historia. (s.f.). *Visual Thinking*. Pincelada de Historia. <https://pinceladadehistoria.com/visual-thinking/>
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata.
- Santiago, R., & Bergman, J. (2018). *Aprender al revés*. Paidós.
- Santiago, R., Diez, A., & Andía, A. (2018). *Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. OuterEDU.

Capítulo 15

La cocreación de canciones en el aula de idiomas mediante la IA

Elena Merino Rivera
Mayah Victoria Till

Universidad Internacional de la Rioja (España)

Resumen: Bien son conocidas, entre los profesores de lenguas extranjeras (LE), las propiedades de las canciones en el aula, que van desde la mejora de las posibilidades memorísticas que el ritmo facilita, hasta el aumento de adhesión hacia la materia gracias a la activación del componente afectivo. Además de estas posibilidades, la inteligencia artificial generativa (*IAGen*) abre nuevas opciones para el trabajo con canciones en el aprendizaje de LE. La presente propuesta tiene como objetivo analizar las expectativas y resultados que la creación colaborativa de canciones mediante la IA permite. Esto se materializa gracias a los datos facilitados por un grupo de aprendices adultos de inglés de los cursos en línea de los niveles B1 y B2 de la Escuela de Idiomas de la *Universidad Internacional de la Rioja*. Estos alumnos participaron en una propuesta didáctica que culminó con la creación colaborativa de una canción gracias a la aplicación de *IAGen Udio* (www.udio.com). La prueba aplicada antes de la secuencia didáctica mostró una creencia positiva por parte del alumnado hacia el empleo de canciones en el aprendizaje de inglés. Por su parte, la prueba aplicada tras la implementación de la propuesta señaló, asimismo, una predisposición positiva hacia los beneficios amplificados que la creación colaborativa de canciones a través de la IA puede aportar al aprendizaje de la LE.

Palabras clave: IA, canción, inglés, idiomas

Abstract: Well-known among foreign language teachers are the properties of songs in the classroom, ranging from improving memory retention facilitated by rhythm to increasing engagement with the subject through the activation of the affective component. In addition to these advantages, generative artificial intelligence (*GenAI*) opens new opportunities for working with songs in language learning. This proposal aims to analyze the expectations and outcomes enabled by the collaborative creation of songs using AI. This is made possible through data provided by a group of adult English learners enrolled in online B1 and B2 level courses at the *Escuela de Idiomas* at the *Universidad Internacional de la Rioja*. These students participated in a didactic proposal that culminated in the collaborative creation of a song using the *GenAI* tool *Udio* (www.udio.com). The test applied before the didactic sequence revealed a positive belief among students regarding the use of songs in English learning. Similarly, the test administered after implementing the proposal indicated a positive predisposition toward the amplified benefits that the collaborative creation of songs through AI would bring to foreign language learning.

Keywords: AI, song, English, languages

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Esta propuesta parte de la observación profesional del beneficio que las canciones suponen en la enseñanza de LE. Las canciones, trabajadas de manera creativa y enriquecedora, aportan a los estudiantes un *input* de contenido cultural, además de contenidos léxicos y gramaticales, que, repetidos y gracias al ritmo de la música, son más fácilmente memorizables. Por otro lado, el empleo de canciones facilita la comprensión auditiva y ofrece elementos y dinámicas que estimulan el componente afectivo, fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, ya que, la evidencia científica muestra que el cerebro solamente aprende aquello hacia lo que se predispone emocionalmente de manera positiva (Mora, 2023).

Junto a los beneficios tradicionales del uso de las canciones en la clase de lenguas extranjeras, la *IAGen* permite llevar a cabo funcionalidades que, hasta ahora, estaban lejos de las posibilidades del profesor de idiomas, tales como la creación de nuevas canciones. En el presente estudio, se emplea la aplicación *Udio* para la creación de canciones de manera colaborativa en la clase de idiomas, lo cual pretende amplificar los beneficios señalados del empleo de canciones en el aula de LE.

El objetivo aquí es, por lo tanto, implementar una experiencia didáctica para explorar el empleo de la creación grupal de canciones mediante IA para, posteriormente, revisar las percepciones de los participantes. Esto pretende contribuir a la discusión sobre los beneficios ampliados que la *IAGen* aporta con respecto al empleo de canciones en la clase de LE y, de manera más general, a los estudios que están explorando las posibilidades de la aplicación de la *IAGen* en el ámbito de la enseñanza de las LE.

2. LA IAGEN Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

La educación de manera general y, de manera específica, la enseñanza de idiomas está evolucionando gracias a la irrupción de la inteligencia artificial generativa (*IAGen*). Se considera que el cambio fundamental que produce la generalización de esta tecnología proviene de la amplificación del esquema relacional entre el docente, el discente y los materiales (Moore, 1989), que incluye un nuevo “participante” tecnológico que no es otro que la propia IA. Aunque, por el momento, se desconoce con exactitud cómo interactuarán los docentes y los estudiantes con la IA, por ejemplo, en cuanto a objetivos, frecuencia o actividades, es evidente que contribuirá a fortalecer y consolidar el proceso de adquisición del idioma (Muñoz-Basols & Cerezo, 2023). Antes de continuar, sin embargo, es conveniente definir, brevemente, en qué consiste la *IAGen*.

La *IAGen* es una tecnología de IA que crea automáticamente contenido como textos, imágenes y música en respuesta a instrucciones aportadas en lenguaje natural. Esta tecnología emplea datos de páginas web y redes sociales, aplicando modelos de aprendizaje automático, tales como redes neuronales que identifican y replican patrones. Aunque es capaz de producir resultados variados, no comprende el mundo real y su precisión no está garantizada, por lo que requiere de supervisión humana para evitar errores (Torrijos & Sánchez, 2023). Así, un profesor formado, conocedor de la materia y de las necesidades de los aprendientes, seguirá siendo fundamental para la optimización de los procesos didácticos independientemente de los avances que la IA aporte.

Por su parte, para acotar la propuesta que se va a realizar y que se centra en la generación de canciones con la IA, es preciso conocer cómo funcionan los modelos capaces de crear música.

Los modelos de generación de imágenes y música mediante inteligencia artificial suelen emplear redes generativas antagónicas (RGAs), que, a menudo, se combinan con autocodificadores variacionales. Estas RGAs consisten en dos componentes fundamentales: un generador y un discriminador, que actúan como “adversarios”. Este proceso iterativo se repite múltiples veces, permitiendo que las imágenes, vídeo o música generados sean cada vez más realistas, hasta el punto de ser casi indistinguibles de los reales. Un modelo RGA entrenado en un conjunto de datos musicales puede generar nuevas composiciones que mantienen la estructura y la complejidad de la música original, reflejando así el estilo del conjunto de entrenamiento (Fengchun & Holmes, 2024).

Es evidente que esta tecnología aporta nuevas posibilidades para la educación que afectan a todos los participantes en el proceso docente. Por su parte, el docente encuentra en la *IAGen* una herramienta que facilita su labor desde diferentes ámbitos, tales como la creación de recursos, la personalización del aprendizaje, la evaluación y la gestión administrativa y la automatización de procesos (INTEF, 2024). En la presente propuesta se actúa en el ámbito de la creación de recursos (canciones) y de la personalización del aprendizaje. A una dinámica de trabajo para la enseñanza del inglés con canciones que se podía realizar sin IA, se añade una tarea final inspirada en la sucesión didáctica del enfoque por tareas (Nunan, 1989). En la misma, los aprendientes crearán, con la ayuda del profesor y de la *IAGen*, una canción personalizada, que será el objetivo final de toda la secuencia. A continuación, se expondrán brevemente los beneficios que el empleo de canciones tiene para la enseñanza de idiomas, los cuales se prevé incrementar con el uso de la *IAGen*.

3. LAS CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Las canciones son un texto multimodal que aúna música y letra. Esta combinación de códigos tales como la música y la letra, en un primer nivel, además de otros secundarios como el escenográfico en el caso de la música tocada en directo o grabada en vídeo, tiene múltiples beneficios para los aprendientes de lenguas extranjeras. En primer lugar, ayuda a la memorización y a la retención de vocabulario y estructuras gramaticales en el idioma extranjero. Los patrones rítmicos de la música y el consumo, destinado a la repetición de la pieza, fomentan la memorización de las letras (Fernandes, 2020).

Por otro lado, aunque refuerza de manera conjunta todas las destrezas dependiendo de la propuesta didáctica que se elabore, favorece el desarrollo, principalmente, de la comprensión auditiva (Good et al., 2015). De esta manera, el empleo de canciones para la enseñanza de lenguas extranjeras es potencialmente beneficioso para mejorar la comprensión de los sonidos en la LE.

Además, el empleo de música y de canciones supone una exposición a la cultura meta: Las canciones proporcionan un contexto auténtico y significativo, acercando a los estudiantes a la cultura del idioma extranjero, lo cual mejora la adhesión y comprensión de esta, redundando en un aprendizaje más significativo de la lengua vinculada (Pérez-Carmona et al., 2021).

Por lo tanto, y, como consecuencia de lo anterior, el uso de canciones para la enseñanza de lenguas extranjeras reduce las reticencias y predisponde positivamente a los aprendientes al aprendizaje de la lengua meta, dirigiéndose directamente al componente afectivo del aprendizaje y a la emoción como factor esencial de la misma (Orellana-López, & Guamán-Luna, 2022).

Con todo lo dicho, el uso de canciones en la enseñanza de idiomas cobra un nuevo impulso con las posibilidades que la *IAGen* brinda al ámbito educativo. Estas herramientas amplían los mé-

todos de exposición a la lengua extranjera y permiten a los estudiantes convertirse en creadores activos, fomentando una experiencia de aprendizaje personalizada. A continuación, se detallará la metodología utilizada en este estudio para analizar el impacto de la generación de canciones mediante *IAGen* en el aprendizaje del inglés en niveles intermedios de la Escuela de Idiomas de UNIR a través de una aplicación de IA.

4. HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍA

En primer lugar, es conveniente indicar la herramienta de IA con la que se ha trabajado. Antes de la aplicación, se hicieron varias pruebas tanto con *Suno* (www.suno.com) como con *Udio*. Las dos son aplicaciones para la generación de música a partir de indicaciones textuales, permitiendo a los usuarios crear canciones personalizadas especificando estilos, géneros, letras y ritmos. Además, se revisaron las fuentes disponibles para analizar su aplicabilidad y posibilidades, tras lo cual se decidió emplear *Udio* por generar resultados con una vocalización aparentemente mejor que la de su aplicación alternativa (Dot CSV Lab, 2024, abril 10). No obstante, se considera que ambas aplicaciones son intercambiables para el propósito de este trabajo y que, además, se actualizan rápidamente. Además de estas aplicaciones para la generación de canciones, se utilizó *ChatGPT* (www.chatgpt.com). *ChatGPT* es un modelo de inteligencia artificial de *OpenAI* que interactúa de manera conversacional, respondiendo preguntas, generando textos y ayudando en tareas creativas. *ChatGPT* se empleó para integrar los fragmentos textuales que aportaba cada estudiante para, de esta manera, darle forma a la canción colaborativa y/o tarea final.

Con respecto a las herramientas de investigación, se emplea un diseño cuasi experimental basado en un pre test y un post test con un grupo de aprendientes adultos de inglés. Para el desarrollo de la propuesta didáctica se ofrece a todos los estudiantes de la Escuela de Idiomas UNIR de los niveles B1 y B2 una sesión extra programada fuera de sus cursos y anunciada con antelación. Todas las clases de este curso se ofrecen en línea y quedan grabadas en vídeo. De la misma manera, la acción que se lleva a cabo se distribuye grabada a los alumnos de los grupos seleccionados (B1 y B2). La sesión se programa en línea para tener lugar de manera síncrona con una duración de 2 horas y se repiten en 2 fechas diferentes de noviembre de 2024 agrupando, por separado, a alumnos con más y menos nivel. Tanto el pre test como el post test se realizan en directo durante la sesión justo antes y después de la aplicación didáctica y se comparten con los alumnos mediante un enlace y/o código QR alojado en la presentación. Además, se hace una lluvia de ideas final y un pequeño debate para que los alumnos compartan sus sensaciones acerca de la experiencia didáctica recibida y pueda recogerse información abierta de carácter cualitativo.

5. IMPLEMENTACIÓN: CREACIÓN DE UNA CANCIÓN COLABORATIVA CON IA EN EL AULA DE INGLÉS

5.1. Pre test: Valoración del uso de canciones en el aula de LE

Mediante el cuestionario inicial o pre test, se buscó analizar la percepción que tenían los alumnos acerca del empleo de las canciones en el aula de inglés valorando su aplicación en las áreas de beneficio detectadas. Resultaba relevante, antes de utilizar la *IAGen*, valorar las percepciones que el grupo de aprendientes tenía acerca del uso de canciones para después testar sus sensaciones acerca del uso combinado de canciones y tecnología de IA en el aula de LE.

Se elaboraron una serie de preguntas que los alumnos respondieron según la escala Likert. La escala Likert es un método de medición comúnmente utilizado en encuestas para evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones. La escala utilizada iba del 1 (“nada de acuerdo”) al 5 (“totalmente de acuerdo”) con otros 3 marcadores intermedios. 50 alumnos respondieron el cuestionario. Se reproducen, a continuación, los resultados.

Tabla 1. Pre test: valoración del uso de canciones en el aula de LE

	1 (nada de acuerdo)	2 (poco de acuerdo)	3 (de acuerdo)	4 (bastante de acuerdo)	5 (muy de acuerdo)
1) Considero que el empleo de canciones en las clases de inglés me ayuda a la memorización de vocabulario y de estructuras gramaticales (49 respuestas)	0 (0%)	3 (6,1%)	12 (24,5%)	9 (18,4%)	25 (51%)
2) Considero que el empleo de canciones en las clases de inglés favorece mi comprensión auditiva (48 respuestas)	0 (0%)	0 (0%)	11 (22,9%)	10 (20,8%)	27 (56,3%)
3) Considero que el empleo de canciones en las clases de inglés mejora mi conocimiento cultural de la cultura anglosajona (49 respuestas)	0 (0%)	5 (10,2%)	17 (34,7%)	10 (20,4%)	17 (34,7%)
4) Considero que el empleo de canciones en las clases de inglés me hace más agradable el aprendizaje del inglés y me predispone favorablemente al mismo (47 respuestas)	0 (0%)	1 (2,1%)	8 (17%)	14 (29,8%)	24 (51,1%)

De los datos obtenidos en el pre test se puede deducir que los alumnos consultados están, principalmente “totalmente de acuerdo” con las percepciones positivas acerca de las diferentes áreas beneficiosas seleccionadas acerca del empleo de canciones en el aula de LE (memorización de vocabulario y estructuras gramaticales, comprensión auditiva, acercamiento a la cultura meta y componente afectivo). De los beneficios indicados, los participantes consideran que el que mejora más considerablemente con el empleo de canciones en el aula es la comprensión auditiva (con un 56,3% de estudiantes “totalmente de acuerdo”) y, el que menos, el aprendizaje de la cultura meta (el porcentaje de alumnos que marcaron la opción “de acuerdo” (3) y “totalmente de acuerdo” (5) es igual con un 34,7%). Estos datos confirman la predisposición de los alumnos hacia el trabajo con canciones en el aula de LE, lo que puede mejorar también la posible aceptación de la inclusión de una innovación con IA en el mismo.

5.2. Secuencia didáctica o *We are the champions*

Tal y como se ha indicado, se llevaron a cabo dos sesiones en línea en vivo de dos horas cada una para estudiantes de inglés de los niveles B1 y B2 de la Escuela de Idiomas de la UNIR. Las se-

siones fueron voluntarias y se grabaron para que los estudiantes pudieran verlas posteriormente. Una de las sesiones estuvo dirigida a estudiantes de nivel B1-B2, mientras que la otra fue exclusivamente para estudiantes de nivel B1. El contenido de las clases fue similar, pero se ajustó para adaptarse a los niveles específicos de competencia.

Una vez completado el cuestionario previo o pre test, ambas sesiones comenzaron con una actividad de calentamiento de 10 minutos en la que los estudiantes compartieron sus impresiones acerca de la canción *We Are the Champions* del grupo Queen. Se utilizaron preguntas abiertas como “¿De qué trata la canción?” o “¿Cómo te hace sentir?” para ayudar a los estudiantes a identificar temas clave del contenido de estas, tales como la resiliencia o la superación de desafíos. De esta manera, a través del contenido de la secuencia, estructurado alrededor de la idea de la resiliencia personal, se trabajó con la competencia existencial de los estudiantes con el objetivo de fomentar su empoderamiento global y específico hacia el aprendizaje del inglés (Arnold, 1999). De esta manera se pretendió rebajar las reticencias que un trabajo innovador y basado en una tecnología incipiente pudiera generar.

En la sesión de nivel B1-B2, los estudiantes trabajaron con un texto biográfico de 350 palabras que destacaba las dificultades que Freddie Mercury tuvo que hacer frente a lo largo de su vida. Se plantearon una serie de preguntas reflexivas para el fomento del debate posterior, tales como “¿crees que su vida contribuyó a la canción *We Are the Champions*?”, “¿qué hizo de Freddie un campeón en la vida?” o “¿crees que la historia de Freddie sería diferente si se hubiera convertido en estrella ahora en lugar de en los años 80?”. Esta parte de exploración textual no se incluyó en la sesión de nivel B1.

Ambos grupos realizaron después una actividad de completar huecos basada en la letra de la canción. La tarea fue diseñada cuidadosamente para abordar varios elementos lingüísticos. Se trabajaron específicamente y a modo de repaso: expresiones idiomáticas (por ejemplo, *no bed of roses*, *to pay your dues*, etc.), gramática (revisión del pasado simple y del presente perfecto), pronunciación (palabras comúnmente mal pronunciadas o escritas, como *friends* y *cruise*) y vocabulario (por ejemplo, sustantivos contables e incontables). Los estudiantes escucharon la canción dos veces con el objetivo de completar los huecos, fomentando la escucha atenta y la retención.

Después, se realizó una actividad de ampliación de vocabulario, centrándose en seis expresiones idiomáticas presentes en la letra de la canción, todas relacionadas con la idea de superación de la adversidad. El significado de estas expresiones fue explicado por la profesora, tras lo cual, los estudiantes relacionaron seis situaciones de la vida real con las expresiones, reforzando su comprensión del vocabulario en contexto.

En la sesión de nivel B1, se incorporó una actividad adicional basada en gramática, en la que se discutió el uso del presente perfecto frente al pasado simple. Los estudiantes identificaron ejemplos de ambos tiempos verbales en la letra y debatieron las razones de su uso. También practicaron formando oraciones en estos tiempos al responder preguntas como: “¿qué has logrado que sea importante para ti?” y “¿qué gran desafío has enfrentado en tu vida?”. Esto preparó el terreno para la tarea final: la composición de una canción mediante la IA.

La parte más innovadora y central de la sesión fue la integración de la tecnología de *IAGen* para crear una canción en inglés. Basándose en el trabajo previo con las expresiones idiomáticas, los estudiantes crearon frases que reflejaban sus experiencias personales utilizando una de las

seis expresiones. Las letras resultantes se compilaron y se subieron a *ChatGPT* para que ayudara al profesor y al grupo a crear la letra de una canción con sentido gracias al siguiente *prompt*: *Aquí tienes algunas letras de canciones que un grupo de estudiantes ha escrito. No alteres las letras en absoluto, pero organízalas en la estructura de una canción siguiendo su estructura habitual (estribillo, verso, puente, etc.). Las letras se pueden repetir y puedes añadir letras para que la canción tenga más sentido.*

Las nuevas letras estructuradas se subieron luego a *Udio* con un mensaje que permitió generar música con un estilo característico de Queen: *80's Rock, Opera rock, glam, Queen, Freddie Mercury, piano rock, dramatic, anthemic rock ballad, glam rock, classic rock, ballad, male vocalist, rock, synth-pop, electric guitar*. Los estudiantes escucharon la canción generada por la IA y compartieron sus impresiones. La letra de la canción cocreada entre los alumnos, *ChatGPT* y *Udio* en la sesión de nivel B1-B2 puede consultarse en el siguiente enlace: <https://acortar.link/yQwJ2R>

En la clase de nivel B1, además, los estudiantes exploraron la creación de una canción en un estilo diferente. Utilizando las mismas letras, los estudiantes optaron por un estilo *new age* de los años 80. El mensaje para la creación de la canción con *Udio* incluía las etiquetas *female voice, alternative rock, electric guitar, post-grunge, new age*. La canción resultante recordó a los estudiantes a *The Pixies*, lo que generó un mayor compromiso y discusión.

Ambos grupos expresaron sorpresa, asombro y entusiasmo por sus creaciones, afirmando que la tecnología había proporcionado una experiencia de aprendizaje más enriquecedora que la expectativa. Las sesiones concluyeron con un debate controlado y la elaboración de un mapa mental digital en *Wooclap* (www.wooclap.com), gracias al cual los estudiantes exploraron la pregunta abierta: “¿Crees que la IA puede mejorar el aprendizaje de idiomas a través de la música?” Las respuestas fueron, en su mayoría, extremadamente positivas, describiendo la propuesta como “motivadora”, “interesante” y “divertida”. Sin embargo, algunos estudiantes expresaron reservas sobre las implicaciones más amplias de la IA en general.

5.1. Post test y recogida de datos cualitativa: valoración de la incorporación de la IA al empleo de canciones en el aula de LE

Mediante el cuestionario final o post test, se buscó analizar la percepción que tenían los alumnos acerca del uso de las canciones en el aula de inglés con la IA teniendo, de nuevo en cuenta, su aplicación a las áreas de beneficio detectadas. Se elaboraron una serie de preguntas que los alumnos respondieron otra vez según la escala Likert. Esta vez, 31 participantes respondieron el cuestionario.

Tabla 2. Post test: valoración de la incorporación de la IA al uso de canciones en el aula de LE

	1 (nada de acuerdo)	2 (poco de acuerdo)	3 (de acuerdo)	4 (bastante de acuerdo)	5 (muy de acuerdo)
1) Considero que la IA mejora las posibilidades de memorización de vocabulario y estructuras gramaticales en lenguas extranjeras a través del aprendizaje con canciones (31 respuestas)	1 (3,2%)	0 (0%)	7 (22,6%)	7 (22,6%)	16 (51,6%)

	1 (nada de acuerdo)	2 (poco de acuerdo)	3 (de acuerdo)	4 (bastante de acuerdo)	5 (muy de acuerdo)
2) Considero que la IA mejora las posibilidades de mejorar mi comprensión auditiva en lenguas extranjeras a través del aprendizaje con canciones (31 respuestas)	1 (3,2%)	0 (0%)	5 (16,1%)	7 (22,6%)	18 (58,1%)
3) Considero que la IA mejora las posibilidades de mejorar mi conocimiento cultural de la cultura anglosajona a través del aprendizaje con canciones (31 respuestas)	1 (3,2%)	1 (3,2%)	8 (25,8%)	8 (25,8%)	13 (41,9%)
4) Considero que la IA ayuda a incrementar la predisposición positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras que facilita el empleo de canciones (31 respuestas)	1 (3,2%)	1 (3,2%)	5 (16,1%)	6 (19,4%)	18 (58,1%)

Con respecto a la pregunta abierta que se hizo a través de *Wooclap*, “¿crees que la IA puede mejorar el aprendizaje de idiomas a través de la música?”, se obtuvieron las siguientes respuestas, descartándose las que resultaron incongruentes: Sí/ yes (12 respuestas); creo que sí; creo que puede mejorar la escucha y la pronunciación; sí, la IA es muy práctica para el aprendizaje de idiomas; más o menos, puede ayudar si se usa de manera organizada, pero, en general no debería usarse demasiado porque no siempre es totalmente correcto lo que genera; puede resultar motivador; da mucha ilusión todo lo que facilita pero hay que tener cuidado; quizás; sí, es entretenido y más ameno; sí puede ayudar mucho, es una herramienta para memorizar a través de la repetición y de una forma lúdica; totalmente; puede ser que objetivamente lo mejore, pero la IA es un peligro gravísimo y más pronto o más tarde nos arrepentiremos de su uso; sí, pienso que puede ser una herramienta interesante.

Del cruce de datos entre el post test, la pregunta abierta y el debate con los alumnos, se considera que la generación de canciones con IA produce, de manera general, sensaciones positivas entre los alumnos. El porcentaje de participantes que se mostraron “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones partidarias del empleo de esta tecnología en los diferentes parámetros del post test oscilan entre un 41,9% y un 58,1%. De nuevo, la mejora estimada del componente cultural mostró una adhesión levemente menor que las mostradas en los otros parámetros evaluados. Esta cuestión era también la que los estudiantes consideraban que se potenciaba en menor medida con el uso de canciones sin intervención de la IA. Por otro lado, los parámetros sobre los que los participantes esperan obtener más beneficios con el empleo de canciones generadas por IA son la comprensión auditiva y el componente afectivo, con un 58,1% de alumnos “totalmente de acuerdo” con la afirmación.

Sin embargo, de los comentarios y de los porcentajes relevantes de marcadores intermedios en la escala de Likert se deduce que también hay un grupo de alumnos que muestran dudas o reservas, más que con la propuesta aquí desarrollada, con el uso general de la tecnología de la *IAGen* de manera general o aplicada a la enseñanza de idiomas. La media de respuestas en el marcador 3 o intermedio de la escala se eleva hasta un 20,15% del total en el post

test. Estas dudas están relacionadas con la necesidad de organización para trabajar con la IA adecuadamente o con el temor a la generación de productos o respuestas inexactas. Además, en el cuestionario (1 respuesta o un 3,2% “nada de acuerdo” en todos los marcadores), en la recogida de respuestas abiertas y en el debate oral, una participante indicó abiertamente que la IA le resultaba una amenaza para el ser humano y que solamente aceptaba usarla en el marco de la Universidad para desarrollos de este tipo. Estas percepciones destacan la importancia de continuar investigando y desarrollando enfoques didácticos que maximicen los beneficios de la IA, abordando las inquietudes de los alumnos y promoviendo su integración no sin antes una reflexión adecuada en el contexto educativo.

6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El presente estudio muestra, a través de una aplicación práctica, que la integración de la *IAGen* en el aula de lenguas extranjeras a través de la creación colaborativa de canciones puede aportar beneficios significativos al aprendizaje. Entre ellos, destacan la mejora de la comprensión auditiva y el incremento de la predisposición afectiva hacia el aprendizaje. Estas percepciones positivas han sido reflejadas tanto en las respuestas al post test como en los debates cualitativos realizados, consolidando la idea de que la IA puede enriquecer las dinámicas de enseñanza tradicional.

No obstante, el estudio también resalta que una parte del alumnado manifiesta ciertas reservas frente al uso de esta tecnología. Estas dudas están relacionadas con la precisión de los productos generados por la IA, la necesidad de supervisión y organización en su aplicación, y el temor a posibles implicaciones éticas o sociales. Este punto subraya la importancia de contar con un diseño didáctico cuidadosamente planificado y con docentes capacitados que puedan garantizar el uso responsable y eficaz de la tecnología en el aula.

De esta manera, la implementación de la *IAGen* en el diseño de actividades creativas como la generación de canciones representa una herramienta valiosa para innovar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, su efectividad depende de un enfoque equilibrado que combine la tecnología con la experiencia docente y tenga en cuenta las preocupaciones y necesidades del alumnado. Este trabajo pretende abrir la puerta a nuevas líneas de investigación para explorar cómo maximizar el potencial de la IA en contextos educativos y cómo superar las barreras que puedan limitar su aceptación.

REFERENCIAS

- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Dot CSV Lab (2024, abril 10). *UDIO y SUNO v3 Revolucionan la Música GENERADA con IA* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4PjCW-f5Jok&t=1628s>
- Fengchun, M., & Holmes, W. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Fernandes, P. (2020). Chants, raps and songs: how they enhance language memorisation. *Revista 180*, (2), 21-30. <https://doi.org/10.23882/mj2031>
- Good, A., Russo, F., & Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music*, 43, 627-640. <https://doi.org/10.1177/0305735614528833>

- INTEF (2024). *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://lc.cx/NNcHlx>
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7.
- Mora, F. (2023). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Muñoz-Basols, J., Gutiérrez, M. F., & Cerezo, L. (2023). *La enseñanza del español mediada por tecnología*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Orellana-López, M. Y., & Guamán-Luna, M. M. (2022). Songs to encourage English speaking in students. *Ingenium Et Potentia*, 4(1), 82. <https://doi.org/10.35381/i.p.v4i1.1696>
- Pérez-Carmona, J., Vicente-Bújerez, A., Díaz-Mohedo, M., & Ortega-Martín, J. (2021). Learning Spanish as a foreign language through Music. *Aula Abierta*, 5(2) 643- 652. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.2.2021.643-652>
- Torrijos, C., & Sánchez, J. C. (2023). *La primavera de la inteligencia artificial. Imaginación, creatividad y lenguaje en una nueva era tecnológica*. Los libros de la catarata.

Capítulo 16

A guardar cada cosa en su lugar. El aprendizaje de la expresión e interacción oral en Educación Infantil a través del enfoque por tareas

Marta Miguel Borge

Ana María Aguilar López

Universidad de Burgos (España)

Resumen: La propuesta que aquí se presenta persigue que el futuro maestro o maestra de Educación Infantil (EI) sea plenamente consciente de la posibilidad de utilizar, de manera efectiva y en el aula, dentro de un contexto de L1 o lengua materna, una metodología como es el enfoque por tareas, del que muy probablemente no tengan conocimiento previo y que, a priori, se utiliza principalmente en el ámbito de las segundas lenguas. Esta metodología persigue fomentar el aprendizaje a través del uso real de la lengua, donde los procesos comunicativos tienen un papel relevante. Nuestra propuesta de formación docente consiste en diseñar un taller que trabaje la expresión e interacción oral, para el segundo ciclo de EI a través de dicha metodología. De esta manera, facilitamos al alumnado universitario ejemplos a partir de los cuales pueden reflexionar, que sirven de marco de referencia que emular en el diseño de actividades que ellos tengan que hacer para su propia práctica docente.

Palabras clave: Educación Infantil, enfoque basado en tareas, expresión oral, formación del profesorado

Abstract: The goal of this proposal is for future Early Childhood Education (ECE) teachers to be fully aware of the possibility of effectively using, in the classroom and within an L1 or mother tongue context, a methodology such as the task-based approach. This approach, which they are likely unfamiliar with and primarily used in second language contexts, aims to promote learning through the real use of language, where communicative processes play a significant role. Our teacher training proposal involves designing a workshop on oral expression and interaction for the second cycle of ECE using this methodology. By doing so, we provide practical examples to the university students so they can reflect on them. They will serve as a reference framework to emulate during the design of activities in their teaching practice. This hands-on experience is crucial for helping them understand and apply the principles of task-based learning effectively in their future classrooms, ensuring better outcomes.

Keywords: Early Childhood Education, task-based approach, oral expression, teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Proponemos a los estudiantes de 2.º curso del Grado en Maestro de Educación Infantil aplicar el enfoque por tareas al campo de la didáctica de la lengua materna o L1, en un aula de Educación Infantil (EI). La novedad en esta propuesta reside en el hecho de que el enfoque por tareas es una de las metodologías didácticas más empleadas en la enseñanza de segundas lenguas (L2), pero no es tan conocida ni aplicada en el ámbito de la adquisición y aprendizaje de la Primera Lengua (L1). Aunque existen diferencias entre la L1 y la L2, ambas comparten ciertos rasgos procedimentales: el aprendizaje es gradual y pasa por una serie de etapas que son predecibles; en una y otra encontramos el periodo de silencio inicial; la necesidad de estar expuestos a muestras de lengua (aducto); el contexto es fundamental para el aprendizaje y la producción de errores es parte del proceso (Garrote, 2019).

El reto de enseñar un método que muy probablemente no se haya aplicado con ellos, pasa, en nuestra opinión, no solo por dar indicaciones teóricas, sino, principalmente, por ver esas indicaciones plasmadas en ejemplos concretos. En consecuencia, el alumnado universitario puede comprender la importancia de seguir una serie de directrices a la hora de planificar una intervención en el aula, como por ejemplo, incluir actividades de diferentes tipos, así como la importancia de respetar la progresión de dificultad en la secuenciación de estas o adaptarse al nivel madurativo del niño entre otras cuestiones. Así, facilitamos al alumnado universitario ejemplos a partir de los cuales pueden reflexionar y que sirven de marco de referencia para emular en el diseño de actividades que ellos tengan que hacer para su propia práctica docente.

2. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO CICLO DE EI

Para el desarrollo de cualquier herramienta pedagógica, es fundamental conocer en qué etapa del desarrollo se encuentran los alumnos a los que va destinada. A lo largo de esta etapa, los infantes no solo perfeccionan y enriquecen su vocabulario, sino que también empiezan a entender las reglas por las que se rige el código lingüístico, como la estructura de las oraciones y la adecuación del discurso a diferentes situaciones (Vernon y Alvarado, 2014). Comienzan a desarrollar su capacidad para comunicar ideas más complejas, participar en conversaciones de manera fluida y usar el lenguaje en diferentes contextos. Su vocabulario va en aumento, inician largos monólogos en los que se cuentan así mismos sus vivencias, aunque no controlan todavía el eje temporal y por eso no utilizan bien los tiempos verbales. Cometen errores cuyo origen está en querer regularizar paradigmas irregulares (hació, hácido, vinió, volvido...), lo que deja entrever que identifican la forma regular, es decir, son capaces de predecir ciertas reglas del código lingüístico y aplicarlas. Su pensamiento va más rápido que su habilidad lingüística, dado que tienen que organizar toda la información que quieren transmitir, lo que supone un sobreesfuerzo dando lugar a que la elocución en ocasiones resulte indescifrable. Revestir el pensamiento con palabras y hacerlo al ritmo que piensan es muy complejo. Van perfeccionando poco a poco la gramática y la sintaxis de sus frases y une frases con conjunciones, especialmente con la copulativa “y”. Comienzan a aparecer las oraciones subordinadas en sus elocuciones. Algo que debemos tener en cuenta es que ellos cuando hablan, se refieren al aquí y al ahora, con lo cual es más sencillo también interpretar lo que quieren decir. Además, asumen que el oyente conoce y desconoce cierta información, de ahí que en su discurso haya información que incluyan o no en función de lo que crean que sabemos.

A partir de los tres años, los niños suelen tener un buen desarrollo del habla y la comprensión. Aunque existen diferencias individuales, la competencia lingüística está bastante desarrollada a esta edad. Los niños construyen enunciados complejos, siguiendo normas morfológicas y sintácticas de su lengua, desarrollando cierta conciencia metalingüística. Sus experiencias comunicativas tienen lugar en el seno de la familia y suelen utilizar un lenguaje comprensible en su contexto, sin necesidad de ser demasiado explícitos o precisos. Los temas de conversación suelen estar relacionados con su vida cotidiana, lo que elimina la necesidad de expandir el significado, ya que todos comparten el mismo contexto. La lengua que producen es informal, a veces con formas lingüísticas infantiles (Bigas, 2007).

3. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL EN EL SEGUNDO CICLO DE EI

El taller que hemos diseñado trabaja la expresión e interacción oral, habilidades lingüísticas fundamentales en esta etapa del desarrollo. Todavía hoy, algunos investigadores señalan la falta de atención que se le otorga a la oralidad en general, ya que tendemos a pensar que la expresión oral es algo intrínseco al alumnado, que no precisa de una atención tan profunda como ocurre en el aprendizaje de otras habilidades lingüísticas (Fallarino et al, 2019). Nada más lejos de la realidad, el docente debe dedicar el tiempo suficiente para trabajar la comunicación más espontánea e informal, puesto que va a resultar clave para la adquisición de otros aprendizajes más formales y complejos. Creemos que no hace falta recordar que hablar es una habilidad lingüística que requiere del desarrollo de diferentes procesos cognitivos que se deben ir trabajando en el aula (Toro y Tejada, 2020) y que ayudarán a sentar las bases del pensamiento del individuo. En la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), se otorga un papel relevante al desarrollo del lenguaje verbal en EI, de forma que este no es un aspecto que deba dejarse al azar, sino que el docente tiene la responsabilidad de fomentar que los niños se expresen más y mejor durante esta etapa y debe conseguirlo a través de una intervención pedagógica sistemática, en la que la nomenclatura gramatical sea prescindible y los propios niños sean los protagonistas de su aprendizaje. Es por ello, que el entorno y las interacciones sociales en las que intervienen los discentes en esta etapa educativa son esenciales para su progreso intelectual en general y lingüístico en particular (Rodríguez, 2022). Se debe promover, por tanto, el desarrollo de la expresión oral a través de actividades que fomenten la interacción comunicativa, que hagan que los discentes participen en situaciones cotidianas (Cuesta y Barrera, 2022), que provoquen el desarrollo de la expresión y comprensión oral animándolos a producir distintos tipos de mensajes de manera eficaz, haciendo que exploren sus posibilidades expresivas en entornos diversos, como juegos, diálogos y discusiones grupales. Por otra parte, el diseño de actividades que involucren la expresión oral son clave para el aprendizaje social, ya que permiten a los discentes poner en práctica la escucha activa, el respeto de los turnos de palabra, la claridad en la expresión y la argumentación. Este proceso se ve facilitado por la interacción con los propios educadores que actúan como modelos de aducto, los compañeros y otros agentes que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje. Además, la capacidad de interactuar de manera eficaz en diversos contextos no solo facilita el crecimiento integral de los estudiantes, sino que también les proporciona las herramientas lingüísticas necesarias para desenvolverse en la sociedad. Dicho esto, parece que el enfoque por tareas es una metodología que encaja a la perfección con los objetivos que se buscan en el desarrollo de la expresión e interacción oral.

4. OBJETIVOS DOCENTES

Los objetivos que perseguimos como docentes del Grado en Maestro de Educación Infantil son comprender los principios del enfoque por tareas, de modo que nuestro alumnado adquiera un conocimiento profundo de los fundamentos teóricos y prácticos de dicho enfoque; diseñar actividades para conformar una tarea, de manera que sean capaces de crear y planificar actividades que fomenten la expresión e interacción oral en niños de educación infantil; y reflexionar sobre la práctica docente, desarrollando la capacidad de reflexión crítica sobre su propia práctica docente y hacer ajustes basados en la retroalimentación y la observación.

5. METODOLOGÍA

El enfoque por tareas plantea como objetivo prioritario fomentar el aprendizaje a través del uso real de la lengua; ello no significa que se deje de lado la gramática u otras competencias relacionadas con la forma, pero, al igual que desde el enfoque comunicativo, no le da la prioridad y trata de que los procesos de comunicación se incluyan en los procesos de aprendizaje. La lengua se ve como un instrumento de comunicación que debe desarrollarse a través de su uso en contextos reales y el aprendizaje lingüístico del que hablamos vendrán derivados de la práctica. El estudiante irá progresando poco a poco en su aprendizaje por medio de actividades adecuadas a contenidos, pautas y objetivos específicos (Gil, 2019).

Esta metodología requiere de un contexto lo más cercano a la realidad, promoviendo la interacción de los discentes mediante la realización de tareas (Zanón y Estaire, 2010). Para ello debe existir cierta flexibilidad en el uso de la lengua necesaria para completar el producto final. Además supone seguir ciertas normas de andamiaje, diseñar una progresión secuencial de las tareas, procurar un aprendizaje activo, promover la creación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje además de procurar la integración lingüística (Garrote, 2019).

Aunque existen diversas definiciones de “tarea”, Martínez (2020) destaca que todas ellas subrayan la importancia de la interacción y de la comunicación. Además, el aprendizaje se entiende, no como un resultado final, sino como un proceso continuo que requiere la participación activa tanto del docente como del alumnado (Martín, 2004).

6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN Y LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE INFANTIL

En la asignatura de *Didáctica de la lengua oral y escrita en Educación Infantil* de segundo curso del Grado, proponemos diseñar talleres para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos de EI. Aquí trabajaremos la expresión e interacción oral mediante el enfoque por tareas en el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Nuestros alumnos ya conocen conceptos teóricos sobre el desarrollo lingüístico, el lenguaje oral en el aula y la programación con el enfoque por tareas.

Creemos que es fundamental mostrar a los futuros maestros de EI cómo se diseñaría un taller de estas características, e ir pautando poco a poco los pasos a seguir a la hora de ponerlo en marcha en un aula de preescolar. Resulta muy relevante ayudar a nuestros discentes a reflexionar sobre el modo en que diseñamos una intervención didáctica en el aula, debemos hacerles ver qué perseguimos como docentes y qué esperamos del alumnado, y planificar cómo se pone en

marcha en la clase. Por esa razón, consideramos que trabajar desde la perspectiva de un docente real puede ayudar al futuro maestro a comprender mejor qué se espera de él y cuál es su función. Además, les mostramos que las metodologías didácticas no son exclusivas de un único campo de aprendizaje y que se pueden aplicar perfectamente en nuestra aula de infantil, como es el caso del enfoque por tareas que aquí presentamos.

Este taller ayudará a nuestro alumnado a diseñar por sí mismos una propuesta didáctica similar que deberán entregarnos como práctica evaluable en la asignatura. Por otro lado, les advertimos que deben tener en cuenta que para el desarrollo de este taller se les pide para su evaluación una pequeña muestra de lo que realmente harían en clase, no una tarea completa.

6.1. Propuesta de progresión de la tarea

La tarea que se programa en este taller es la de “Organizar una habitación y dejarla como estaba tras una fiesta de cumpleaños”, dirigida al 2.^º curso del segundo ciclo de EI. Para esta tarea disponemos de las siguientes funciones comunicativas, a las que las acompañan los exponentes lingüísticos, tanto gramaticales como léxicos:

Tabla 1. Funciones comunicativas y exponentes lingüísticos asociados a la tarea

Tarea	Funciones Comunicativas	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	
		Gramaticales	LÉXICOS Y SEMÁNTICOS
<i>Hacer comparaciones</i>	<i>Adjetivos comparativos y superlativos.</i>	<i>Mejor, peor</i>	
	<i>Oraciones Adverbiales Comparativas</i>	<i>Más... (que)...</i> <i>Menos... (que)...</i> <i>Igual de... (que)...</i>	
<i>Dar órdenes</i>	<i>Uso de imperativo en segunda persona del singular (<i>pon, coge, trae...</i>) y del plural (<i>poned, coged, traed...</i>)</i>		Verbos relacionados con la organización del espacio: dejar, recoger, colocar, poner, <i>llevar, traer, meter, coger, sacar, ordenar, clasificar, colgar</i> , etc.
	<i>Expresar la obligación</i>	<i>Hay que + infinitivo</i> <i>Tener que + infinitivo</i> <i>Deber + infinitivo</i>	
Organizar una habitación y dejarla como estaba tras una fiesta de cumpleaños	<i>Ubicar cosas en el espacio</i>	<i>Adverbios y preposiciones de lugar</i>	<i>Encima, debajo, entre, sobre, a la izquierda, a la derecha, en frente, al lado de, delante de, detrás de, cerca, lejos...</i> Muebles: <i>armario, librería, estantería, cajonera...</i> Objetos: <i>prendas de vestir, juguetes, objetos de la habitación.</i>
	<i>Dicir lo que se ha hecho</i>	<i>Pretérito perfecto compuesto (participios irregulares)</i>	
Secuenciar acciones	Uso de conectores		Primero, después, en segundo lugar, en tercer lugar.

Debemos advertir que la mayoría de las actividades que diseñamos se estructuran en varias partes para que los niños no se cansen, y esta división la señalaremos en la propia programación (A, B, C, etc.). Por otro lado, no se trabajarán todos los contenidos, solo aquellos que están en cursiva en la tabla 1.

6.1.1. Actividad 1: Cumpleaños feliz (contextualización del aprendizaje)

El tema es “la organización de los objetos de una habitación” y para introducirles en la situación les contamos lo siguiente:

‘Valeria es una niña que ha invitado a la clase a celebrar su cumpleaños en su casa. Durante un tiempo, los mayores han estado a sus cosas y los niños han jugado en la habitación (el aula). Después de horas, la habitación ha quedado hecha un desastre, para que no regañen la cumpleañera, especialmente ese día, vamos a ayudarle a recoger y a dejar todo en orden’.

Es importante tener en cuenta que esta actividad, aunque se menciona primero, en realidad sería la última en realizarse en clase. En consecuencia, no se les pide que concreten, sino que simplemente esbocen de manera general y piensen en los contenidos de la tabla 1. Los interlocutores para esta actividad son unos niños que hacen de cumpleañeros (este papel lo encarnarían diferentes alumnos a lo largo de la actividad) y dan órdenes para que el resto de compañeros, que hacen de invitados al cumpleaños, pongan en su sitio cada cosa. El objetivo para el docente es practicar las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos asociados a la tarea. Para los alumnos de EI es ayudar a recoger una habitación a través del juego simbólico. No se considera que los niños necesiten tener conocimientos previos del mundo en especial para realizar esta actividad.

6.1.2. Actividad 2: A guardar (fonética)

Esta actividad tiene como objetivo, para el maestro, trabajar el ritmo y el volumen de la entonación (A) y la cantidad de sílabas, lo que permite a los niños ver que hay palabras con más sílabas y con menos (B). Esta actividad promueve el desarrollo de la conciencia fonológica, contribuyendo al progreso de la lectoescritura. Para los alumnos de infantil, el objetivo es aprender una canción y clasificar objetos. La duración es de 45 a 60 minutos y los materiales necesarios incluyen: la canción *A guardar*, una caja de cartón, objetos, aros y cartulinas con números.

En primer lugar aprendemos el estribillo de la canción *A guardar*, para ello, la maestra canta la canción y pide a los discentes que la acompañen poco a poco mientras lo canta. El estribillo dice así: *A guardar, a guardar / cada cosa en su lugar / sin romper, sin tirar / que mañana hay que volver / a jugar y a guardar / cada cosa en su lugar*. Mientras los niños tratan de aprender ese estribillo, nos disponemos formando un gran círculo todos y en el centro dejamos una caja. La maestra, mientras canta la canción, va pasando un objeto tras otro y cada niño/a se lo va pasando al que tiene a su lado, siguiendo las agujas del reloj, así hasta completar el círculo. El último en recibir el objeto debe desplazarse al centro y meterlo dentro de la caja. Para que no sea siempre el mismo estudiante, la maestra puede cambiarse de sitio a medida que coge un nuevo objeto. Al cantar el estribillo, a veces la maestra les pedirá que lo hagan despacio, otras más rápido, otras en voz baja, otras con un volumen más alto. De este modo, al tiempo que entra en marcha la coordinación y la atención, los niños se aprenden el estribillo.

Una vez que la maestra ha pasado todos los objetos con los que va a trabajar y, por tanto, todos están en la caja del centro, esta pone unos aros en el centro y dentro de cada aro pone un número: 2, 3 y 4 (estos números dependerán de los nombres con los que designamos a los objetos). Pide

a un voluntario que se acerque al centro y coja un objeto. Todos decimos lo que es y marcamos con una palmada cada sílaba, por ejemplo, si es un balón, decimos ba-lón, dando una palmada al pronunciar ba- y otra al pronunciar -lón. Si damos dos palmadas, entonces colocamos el balón dentro del aro en cuyo centro hemos puesto la cartulina con un 2. Y así seguimos clasificando el resto de objetos de la caja y poniéndolos dentro de un aro u otro, según las sílabas que tenga la palabra que los designa. Esta actividad se realiza en su totalidad en gran grupo y en un espacio amplio donde podamos estar formando un círculo y dispongamos de un centro diáfano.

6.1.3 Actividad 3: Cada cosa en su lugar (Gramática)

Los objetivos para el maestro son trabajar las oraciones adverbiales comparativas, los adjetivos comparativos y superlativos incluidos en la tabla 1. Para los alumnos es encontrar diferencias entre dos imágenes y colocar gomets en el lugar adecuado. La duración total de la actividad es de unos 60-90 minutos, dividida en varias partes. Los materiales necesarios incluyen imágenes previamente seleccionadas que se pueden proyectar en la pizarra digital y también impresas en grande y colocadas por la clase, gomets rojos y verdes para cada niño y música que podemos reproducir en el ordenador con altavoces. Las imágenes, extraídas de internet, muestran habitaciones de la casa (habitaciones, salones y baños) en dos momentos: una desorganizada y otra recogida.

En primer lugar mostramos un par de las imágenes que hemos escogido y hacemos preguntas que incluyan oraciones comparativas, así les damos de manera indirecta ejemplos antes de que tengan que hacerlo ellos, les podemos lanzar la siguiente batería de pregunta: ‘¿Las dos habitaciones están igual de limpias?, ¿Qué habitación está más limpia/sucia?, ¿Cuál está menos limpia/sucia?, Entonces, ¿cuál diríais que está tiradísima/recogidísima/ organizadísima? / ¿Las dos habitaciones están igual de ordenadas?, ¿Qué habitación está menos ordenada/desordenada?, ¿En qué habitación está todo más tirado/recogido?, Entonces, ¿cuál diríais que está tiradísima/recogidísima/organizadísima? / ¿Estaríamos igual de a gusto en las dos habitaciones?, ¿Qué habitación es más agradable/cómoda para estar?, ¿En qué habitación estaríamos menos cómodos?, Entonces, ¿en cuál estaríais comodísimos? / ¿En qué habitación os sentiríais mejor?, ¿Estaríais peor en A que en B?’

Después, repartimos a la clase gomets rojos y otros verdes. Ponemos en carteles grandes en las paredes de la clase cada par de habitaciones que hemos escogido (recogidas y sin recoger). Ponemos música y los niños se mueven desplazándose por el aula al ritmo de la música. Cada poco paramos la música y entonces ellos se tienen que parar. Cuando se paran damos órdenes con comparaciones del tipo: ‘poned un gomet rojo en una habitación que esté menos limpia que otra’, pueden ponerlo en el baño, en el salón, en el dormitorio..., es decir, en el par de imágenes que más cerca les pille de donde se hayan parado. Después, ponemos de nuevo la música hasta que la volvemos a parar y damos una nueva indicación: ‘colocad un gomet verde en la habitación que esté más recogida’ y así sucesivamente, podemos también utilizar los adjetivos superlativos (-ísimo) en otra ronda de indicaciones, así hasta que gasten los gomets que les hayamos dado. Aquí es muy importante saber que, cuando les damos las consignas, utilizamos el imperativo en segunda persona, que es lo que tendrán que usar ellos en la tarea final y también, de nuevo, usamos las comparaciones y los superlativos, de este modo ejercemos de modelo. De momento ellos no han hablado, pero estamos facilitando ejemplos de las formas que queremos que usen después y lo hacemos desde el uso, no enseñamos los adjetivos comparativos, los presentamos y los usamos para que ellos hagan algo.

Por último, nos ponemos todos en el centro sentados en la alfombra y, proyectando en una pantalla un par de imágenes, preguntamos qué imagen prefieren y por qué. En esta actividad es muy probable que ellos traten de imitar ejemplos que les hemos dicho nosotros: ‘Prefiero este dormitorio porque está más limpio que el otro / porque está más recogido...’. El turno de palabra que tienen es muy breve, pero no importa, es una actividad de apoyo lingüístico. Podemos hacer esto mismo en gran grupo con el resto de pares de imágenes. En cuanto a la organización social, las tres subactividades se realizan en gran grupo. En términos de organización espacial, para las partes A y C, se sientan en semicírculo sobre la alfombra o similar, mirando las imágenes colgadas en las paredes.

6.1.4. Actividad 4: Adivina dónde está (Léxico-semántica)

Los objetivos de esta actividad son, para el docente, trabajar conceptos espaciales como dentro (fuera), delante, al lado, debajo, encima (sobre) y entre, así como la función comunicativa de ubicar objetos en el espacio. Los objetivos para los alumnos de EI serán: secuenciar unas viñetas y comprobar que están bien ordenadas (A), ponerse un guante azul en la mano izquierda y otro rojo en la derecha (B), seguir órdenes (C), encontrar objetos (D) y esconder y encontrar unas pelotas (E).

La duración total de la actividad es de unos 90 minutos. Los materiales necesarios incluyen el vídeo *Preposiciones de lugar* del canal de Smile and learn, *Izquierda – Derecha para niños* del canal Peque Mundo y *Conceptos espaciales. Clase, cuento y juego* del canal de Casita Preescolar y que podemos ver a través de YouTube Kids o You Tube. También necesitamos algunos fotogramas del primer vídeo, internet, ordenador, cañón proyector, guantes rojos y azules, enlaces de los vídeos y dos pelotas pequeñas.

En primer lugar, en cada grupo de mesas dejamos desordenado un juego de láminas recortado y plastificado (cada juego de láminas tendrá 6 fotogramas de Chester (un gato), en los que estará dentro de la caja, delante de la caja, al lado de la caja, debajo de la caja, encima o sobre la caja y entre dos cajas). Les presentamos al protagonista de las láminas, Chester, y les decimos que cada grupo tiene que ordenar en posición lineal esas imágenes entre los miembros de cada grupo según les digamos: 1.º aquella en la que Chester está “dentro”, 2.º la que Chester está “delante” de la caja, 3.º en la que el gato está “al lado” de la caja, 4.º en la que está “debajo” de la caja, 5.º la imagen en la que está “encima” de la caja y, por último, 6.º la imagen en la que Chester está “entre” dos cajas. Pedimos que ordenen estos conceptos según la disposición en que aparece en el vídeo. Estos conceptos, si no todos, varios de ellos, han podido ser trabajados con 3 años, por lo que es previsible que los niños conozcan, al menos, alguno. Al decirles que lo hagan así, permitimos que exterioricen sus conocimientos previos y vemos qué conceptos dominan mejor y cuáles podemos reforzar. Les decimos que para saber si lo han hecho bien, tienen que ver el vídeo de *Preposiciones de lugar* del canal de Smile and Learn de donde han salido las láminas que están manipulando. Este visionado nos sirve para presentar los conceptos que vamos a trabajar, porque en algún momento hay que enseñar el léxico, no podemos exigirlo y evaluarlo, primero hay que enseñarlo. Cuando las imágenes que les hemos repartido aparecen en el vídeo (a partir del minuto 1:20), paramos el vídeo. Cada grupo levanta la imagen correspondiente y todos gritan ¡dentro! Repetimos este proceso con el resto de los conceptos.

Les enseñamos los conceptos de derecha a izquierda con el vídeo *Izquierda - Derecha para niños* de Peque Mundo. Como docentes debemos tener claro que será muy probable que estos

conceptos no se aprendan ni de una vez, ni con una sola actividad, ni en esta etapa, es más bien una presentación de conceptos. Llevamos guantes rojos y azules para cada niño y les decimos que tienen que ponerse el azul en la mano izquierda y el rojo en a derecha y que para saber dónde está la derecha y dónde la izquierda, tienen que ver el vídeo.

Después repetimos los conceptos de los dos vídeos en gran grupo con todo el alumnado. Nos sentamos en la alfombra, en semicírculo y, por ejemplo, decimos: ‘Pablo, María, Jesús venid al centro’. Luego damos instrucciones como ‘María, ponte entre Pablo y Jesús’ o ‘María, ponte delante de Pablo’. El docente utiliza imperativos, ya que es lo que se pedirá en la tarea final y en otras actividades gramaticales de esta unidad o proyecto. De este modo, el maestro sirve de modelo de nuevo.

Finalmente, tras experimentar con su cuerpo los conceptos para asimilarlos mejor, los niños ven el vídeo *Conceptos espaciales. Clase, cuento y juego* del canal Casita preescolar. A través de su visionado, entre todos decimos dónde está cada cosa. Podemos llevar más imágenes y hacer lo mismo que se hace en el vídeo: preguntar dónde están algunos objetos. Debemos tener en cuenta que en ese momento, los niños empiezan a imitar al maestro y, con ayuda de este, empiezan a usar los conceptos presentados en los vídeos, aunque en un turno de palabra breve.

Llevamos al aula dos pelotas pequeñas y pedimos a dos estudiantes que salgan del aula por un momento. En clase, decidimos dónde esconder las pelotas, cuando estén escondidas, pedimos a los dos compañeros que entren en el aula y les informamos de que hemos escondido unas pelotas. Los dos niños tienen que seguir nuestras indicaciones para encontrarlas. Debemos tener claro que estas indicaciones las daríamos con imperativo del tipo ‘vete al rincón de las noticias, busca debajo de la estantería’. En un primer momento, el docente daría las indicaciones, después serían los niños del aula y, finalmente, los niños que han salido del aula preguntarían y el resto de los compañeros sólo podrían decir *sí* o *no*. Este proceso se repetiría con varios alumnos más saliendo del aula. Debemos fijarnos cómo, una vez más, pasamos de la representación de los conceptos, al uso y cómo inicialmente el turno de palabra del niño es mínimo, una sola palabra y, al final de la actividad, es mucho más extenso, de hecho, por esto mismo, esta última parte de la actividad E, podría ser considerada una actividad comunicativa desde el momento en que los alumnos son los que dan las indicaciones a los dos niños que entran o los dos niños que entran, los que preguntan.

En las partes A y C de la actividad se organizan en pequeño grupo. El resto de subactividades, en gran grupo. En cuanto a la organización espacial, para las partes A y B, los niños están en sus mesas, y para las partes C, D y E, se sientan en el suelo.

6.1.5. Actividad 5: Recogemos (comunicativa)

El objetivo para el maestro es trabajar las funciones comunicativas de decir lo que se ha hecho (A) y dar órdenes (B). Para los alumnos, encontrar las diferencias entre dos imágenes (A) e imaginar qué han dicho los papás y mamás de los niños para que hayan recogido así la habitación (B). La duración de la actividad es de 30 minutos. Los materiales incluyen imágenes de las habitaciones, un ordenador, un proyector y cinta aislante o adhesiva de color.

En primer lugar, proyectamos un par de imágenes de habitaciones de la casa que tenemos seleccionadas previamente. Centramos la atención en las diferencias que hay entre las dos imágenes de ese par y les decimos: ‘¿Qué han hecho para que esta habitación esté más limpia/más desordenada?’ o ‘¿qué han hecho para que esta habitación esté menos sucia/menos desordenada?’. Esta actividad nos permite dejar que exterioricen sus ideas y vemos qué saben de léxico y si saben usar bien los participios irregulares como puesto, hecho... que, al no aparecer seleccionados en el contenido

propuesto para este taller, se supone que no los trabajamos en esta unidad. Vamos a imaginar, que, en nuestro caso, se han trabajado anteriormente, de modo que esta actividad serviría de repaso. Esperamos que digan cosas como: ‘han puesto bien el cuadro, que antes estaba torcido, han quitado la papelera, han colgado bien la cortina, han levantado la planta, que estaba caída...’. Si vemos que hay cosas que no dicen, podemos dar pistas así: mientras señalamos la zona de la imagen concreta, podemos preguntarles y ‘¿por aquí?, ¿qué han hecho?’ A cada cosa que identifiquen, podemos poner una marca, por ejemplo, con cinta aislante roja dispuesta en forma de aspa.

Decimos que vamos a imaginar ahora qué les han podido decir los papás y mamás de los niños que han recogido las habitaciones para que las dejen así de recogidas y de bien. Al dar estas pinceladas, incluimos un contexto, algo que es típico de las actividades comunicativas. El docente va señalando cada una de las aspas y se trata de que los niños imaginan el orden. Hay que tener en cuenta, que se supone que los imperativos para dar órdenes se han trabajado en otras actividades gramaticales que no se incluyen aquí, pero que estarían si desarrollamos todo el proyecto. A medida que van mencionando las órdenes, se van quitando las aspas y se repite el proceso con varios pares de imágenes más, para conseguir que participen diferentes estudiantes. Esta actividad se realizará en gran grupo y sentados en sus mesas o en el suelo.

7. EVALUACIÓN

A los alumnos del Grado se les solicitará la configuración de un taller para trabajar la expresión e interacción oral con esta misma metodología. Los talleres deberán cumplir con una serie de requisitos para superar la evaluación. La tarea debe estar bien contextualizada, deben tener claros los objetivos que persigue el docente y cuáles son los que debe alcanzar el alumnado de infantil. Los contenidos deben ser fieles a los propuestos al inicio del taller, las actividades deben estar bien estructuradas en partes para que no se alarguen en el tiempo, deben diseñar actividades de todos los tipos con una progresión adecuada. Para terminar, deberán realizar una reflexión sobre la metodología que han utilizado y si creen que es útil para la enseñanza de la expresión e interacción oral.

8. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar, el enfoque por tareas resulta una herramienta eficaz para el diseño de intervenciones didácticas en el ámbito de la L1, en nuestro caso para diseñar un taller que permite trabajar la expresión y la interacción oral en el aula del segundo ciclo de EI.

Además, los estudiantes universitarios han desarrollado habilidades críticas para diseñar actividades bajo este enfoque, reflexionando sobre la progresión de dificultad y la diversidad de actividades necesarias para un aprendizaje completo. Este proceso de reflexión y aplicación práctica ha fortalecido su capacidad para innovar en sus futuras prácticas docentes, asegurando una enseñanza más dinámica y centrada en el uso real de la lengua.

REFERENCIAS

- Bigas Salvador, M. (2007). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Correig Blanchar & M. Bigas Salvador (Coords.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 43-70). Síntesis.

- Cuesta Ormaza, G. y Barrera Andrade, P. A. (2022). La comunicación en el proceso de la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 71(7), 531-541. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4087>
- Fallarino, N., Leite Méndez, A. E. y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>
- Garrote Salazar, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en educación infantil y primaria*. Colección Didáctica y Desarrollo. Editorial Paraninfo Universidad.
- Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170-181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>
- Gobierno de España (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, de 2 de febrero de 2022, pp.14561-14595.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Red ELE, Revista electrónica de didáctica /español lengua extranjera*, (0) 37 p.
- Martínez Quintana, J. (2020). Enfoque basado en tareas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Varela*, 20(56), 204-217.
- Rodríguez Cachón, I. (2022). La lengua oral en el aula de educación infantil: una propuesta didáctica a través de grupos interactivos. En S. Gala Pellicer (Ed.), *Innovación educativa aplicada a la enseñanza de la lengua*. Dykinson.
- Toro García, S. J. y Tejada Díaz, R. (2020). Estudio diagnóstico de la expresión oral como habilidad comunicativa en la educación inicial. *Revista Electrónica y Calidad Educativa (RE-FCalE)*, 8(2), 59-75.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*. México: INEE.
- Zanón, J. y Estaire, Sh. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *Monográficos MarcoELE*, (11), 410-418.

Capítol 17

«Ruta de Tarragona. Veus de dona»: literatura i turisme cultural en una app

Carme Oriol Carazo

Montserrat Bové Montcusí

Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, Catalunya, Espanya)

Resum: «Ruta de Tarragona. Veus de dona» és un dels resultats del projecte RuTIC «Literatura i paisatge mediterrani: aplicació de noves tecnologies per al disseny de rutes literàries». La ruta literària és una proposta innovadora de literatura i turisme cultural que es presenta en una aplicació per a dispositius apple i android. El seu objectiu és fer confluir el patrimoni històric de Tarragona amb la poesia i la prosa de nou escriptores que parlen de la ciutat en la seva obra. Amb aquest treball es pretén descriure la ruta literària, explicar els elements que la fan original, detallar com s'ha elaborat l'aplicació i exposar els reptes i les oportunitats sorgits. La ruta literària mostra la sensibilitat de les escriptores amb relació al color i la llum de la ciutat i als espais que apareixen en les seves obres. A través de l'app, l'usuari va seguint de forma autònoma les instruccions que dona l'audioguia i sent els àudios recitats, majoritàriament, per les mateixes escriptores; alhora, va veient una sèrie de creativitats de realitat augmentada pensades per a l'espai geolocalitzat. L'app suposa una oportunitat per a una ciutat que busca un turisme sostenible, un turisme cultural que respecti els espais patrimonials i que gaudeixi d'un itinerari històric i literari.

Paraules clau: literatura, cultura, turisme, tecnologia, estudis de gènere

Abstract: “Ruta de Tarragona. Veus de dona” is one of the results of the RuTIC project called “Literature and Mediterranean landscape: application of new technologies for the design of literary routes”. The literary route is an innovative proposal for literature and culture oriented tourism that is presented in an application for Apple and Android devices. Its objective is to bring together the historical heritage of Tarragona with the poetry and prose of nine writers who speak of the city in their work. This work aims to describe the literary route, explain the elements that make it original, detail how the application was developed and state the challenges and opportunities that have arisen. The literary route shows the sensitivity of the writers in relation to the colour and light of the city and the places that appear in their works. Through the app, the user autonomously follows the instructions given by the audio guide and hears the audios recited, mostly, by the writers themselves; at the same time as they see a series of augmented reality creations designed for each geolocated site. The app represents an opportunity for a city that seeks sustainable tourism, a cultural tourism that respects heritage sites and that would enjoy a historical and literary itinerary.

Keywords: literature, culture, tourism, technology, gender studies

1. INTRODUCCIÓ

Plantejar una ruta literària dins d'un marc de turisme literari, tal com diu Quinteiro (2022, p. 41) implica coneixement, rigor i capacitat de comunicar, de forma que els continguts de la ruta siguin atridents per als turistes. Aquesta premissa respon a diferents públics i a diferents objectius.

D'una banda, es proporcionen uns continguts de base literària que s'analitzen i es geolocalitzen, en un espai potser marcat per la història o la geografia o per una determinada llengua i, de l'altra, es dona una nova dimensió de l'espai, a partir del patrimoni tangible. S'hiafegeix una mirada més significativa que dota de valor el patrimoni intangible, immaterial, el que no té una marca en l'espai, sigui per unes restes històriques, per un codi QR o per una placa distintiva que dignifica el lloc.

Cal evidenciar en els potencials usuaris dels llibres que la literatura pot ser un instrument molt útil per vèncer el pas del temps i retenir i estimular la memòria individual i col·lectiva. Per una banda, és gràcies a la literatura que recobrem la integritat de tot aquest patrimoni tangible que pot haver desaparegut o que pot haver estat modificat substancialment. Les paraules i la capacitat mental dels lectors de crear i recrear fan possible la màgia de recuperar allò que ja no hi és o el que no és ben bé com era.

D'altra banda, amb la transversalitat de coneixements que ens donen els textos literaris ampliem enormement el ventall de possibilitats del gaudi intel·lectual, espiritual. Com a societat valorem molt més el patrimoni material i es margina, per l'esforç que comporta practicar la recreació amb la literatura, el patrimoni immaterial (Soldevila, 2016). Aquest últim ens l'aporta la literatura, la mirada amb què determinats escriptors han elevat l'espai a la categoria d'artístic. Anglès (2024, p. 325) afirma que per construir una proposta cultural cal visibilitzar uns llocs i uns autors a partir d'un relat que pot esdevenir un motor econòmic de revitalització de la zona.

Els indrets d'interès visitable són un reclam per a totes les ciutats que busquen noves oportunitats per mostrar-los al món. Les oficines de turisme aprofiten aquests espais significats pels visitants per promoure l'economia de la població: l'arquitectura, la història, l'art al servei de qui vulgui conèixer més a fons un territori concret, com és el cas de Tarragona. La majoria dels punts turístics tenen uns referents reals i els visitants, emmirallats per les descripcions, fan quilòmetres per poder veure aquestes meravelles. Cada població busca captar l'interès dels ciutadans i dels forans a partir del valor que dona al seu patrimoni; algunes també visibilitzen l'estada de determinats escriptors en hotels o en les seves cases natales, entre d'altres.

En aquest cas, aquests espais tenen un vincle físic amb la literatura (Quinteiro, 2015, p. 324), són una eina de turistificació (Anglès, 2024, p. 315) i tot un negoci. Cada espai és un lloc literari, tal com assenyala Soldevila (2010, p. 15), que té un interès turístic. Una altra manera de configurar el paisatge literari urbà és a partir de textos del corpus literari concret d'un autor: d'una novel·la, d'un poemari, d'un dietari o de l'obra completa de l'autor, com és el cas d'Olga Xirinacs, perquè Tarragona és on majoritàriament les paraules prenen una força colpidora en retratar ambients, pensaments i personatges que viuen en els seus escrits.

Ara bé, no hi ha marques físiques que permetin veure la dimensió intangible d'aquest lloc literari. El lector entra dins el joc espai-obra per la seva sensibilitat, els seus referents, els records d'una lectura que l'ha marcat i es passeja per un univers que està entre la ficció literària i la realitat. És un públic que busca en l'espai aquells records literaris que l'han fet emocionar: per l'impacte d'una paraula o d'un comentari d'alguna persona que l'ha estudiat, per una lectura feta

a l'escola, per l'assistència a una ruta literària proposada per una entitat cultural o perquè n'hi han parlat positivament.

Per tant, hi ha molts destinataris potencials que poden entendre la ciutat a partir de la literatura que ha generat un determinat espai, una literatura propera que significa l'espai i que es pot mostrar als nouvinguts, siguin turistes o no. Sovint les persones busquen tenir experiències diferents a la resta. La massificació ens iguala i molts visitants busquen interpretar el que els seus sentits percepren amb altres tipus d'experiències i és, en aquesta direcció, que les rutes literàries ensenyen l'entorn des d'una altra mirada.

El turisme literari és present a les ciutats o llocs literaris gràcies als escriptors que han desenvolupat mapes de paraules (Quinteiro, 2022, p. 35), una cartografia literària que se situa entre la geografia humana i els estudis literaris. En una ruta tradicional hi ha un guia entusiasta i comunicador, bon coneixedor del terreny i dels textos, que aprova el participant als escriptors locals i als llocs per on passaran (Soldevila, 2019). Aquesta és una pràctica que també pot incloure el turisme literari. Hi ha moltes ciutats literàries com Montolieu (França), Lisboa (Portugal), Tvedstrand (Noruega), Bellprat (Catalunya) o Edimburg (Escòcia). En el territori català tenim propostes com les de la ruta senyalètica de Narcís Oller a Valls, i les de Vicent Andrés Estellés i Marc Granell a València, entre moltes d'altres, fet que demostra que es pot dinamitzar econòmicament el territori a partir d'un determinat tipus de turisme més receptiu. Els responsables municipals han col·locat codis QR per conduir el visitant, el lector destinatari, a fi de divulgar el patrimoni literari de cada localitat. En alguns casos és l'Ajuntament qui promou aquesta iniciativa, en d'altres casos ho fan les Fundacions, les societats literàries o els grups de treball que tenen el focus en la literatura, com és el cas de Veus de Dona (Tarragona) o de Texlico (Vic).

Una ruta literària real o digital és una forma nova d'entendre l'indret literari. L'espai és dinàmic en una ruta i al llarg del camí van sorgint impressions a partir de la lectura o relectura del text i de l'espai, fet que obre la porta a una altra interpretació, enriquida pels colors i les figures que es van veient: les reals de l'indret literari i les creatives sorgides del text ancorat en un lloc. En aquest darrer cas, es va més enllà del codi QR, es va cap a un tipus de narrativa més innovadora en què apareix el sentit auditiu i el visual d'un relat contrapuntat amb l'entorn físic real on es troba el visitant en aquell moment. Es tracta d'una barreja entre el relat digital i l'analogic. Quinteiro (2022, p. 37) citant Richterich (2011, p. 237) parla d'una neogeografia literària sorgida d'aquest ambient digital gràcies a les eines de Google Maps, Google Earth, la Intel·ligència Artificial (IA) i la Realitat Augmentada (RA). Els formats digitals conviden l'usuari a tenir una experiència més immersiva, diferent de les convencionals, aquelles en què el lector aprofundia en la lectura i el viatge que l'escriptor li proposava, una aventura literària, un viatge literari entre la realitat i la ficció, un itinerari de descoberta d'un espai o d'una ciutat, que al cap i a la fi era la imatge que l'escriptor volia donar, una imatge passada pel sedàs de la imaginació, l'emoció o, simplement, una objectivitat matisada per un determinat punt de vista. La nova narrativa és multisensorial i el caminant es fa partícip de la ruta interactuant amb el mòbil. És un nou paradigma narratiu.

Fins ara no hi havia cap ruta literària que es pogués fer a partir d'una aplicació de mòbil i que incorporés la RA. La primera és RuTIC. En el terreny digital trobem algunes iniciatives molt interessants: Endrets, el Mapa Literari Català d'Espaces Escrits, Veus de Dona a Tarragona, les propostes de la Xarxa d'innovació educativa de Geografies Literàries 3.0, el projecte de Patrimoni literari i Atles literari de Girona, entre altres. Aquestes iniciatives no incorporen la tecnologia

de RA a la ruta. Són plataformes digitals que donen suport a rutes variades o a la possibilitat d'enfocar el turisme cultural o l'ensenyament de la literatura de manera complementària i activa.

En el terreny de les noves tecnologies, la Fundació i2CAT, que té un abast més ampli, revitalitza el patrimoni tangible territorial a través d'iniciatives diverses. Apropa realitats llunyanes als usuaris que potser no hi poden accedir. Ara bé, les seves són propostes fetes a partir del material tangible existent en un lloc; no s'ofereix una proposta de patrimoni intangible vinculada a la literatura.

La «Ruta de Tarragona. Veus de dona» omple una necessitat davant d'una societat tecnificada que busca noves vies per conèixer la realitat.

2. OBJECTIUS

A partir dels precedents existents en l'elaboració de rutes literàries, els objectius d'aquesta experiència són: descriure la ruta de Tarragona amb veu de dona; explicar quins elements la fan original; descobrir com s'ha construït la ruta dins l'aplicació RuTIC; exposar els reptes i les oportunitats que s'han trobat en la implementació de la ruta en el terreny del turisme i de l'educació.

3. METODOLOGIA

La metodologia emprada ha tingut una base col·laborativa, ja que aquesta ruta és una de les deu que conformen l'aplicació RuTIC fruit del projecte *Literatura i paisatge mediterrani: aplicació de noves tecnologies per al disseny de rutes literàries*, un projecte coordinat per Alexandre Battaller (Universitat de València) i finançat amb fons europeus NewGeneration. Aquesta aplicació per a dispositius iOS i Android esdevé una nova manera d'integrar el turisme basat en el patrimoni tangible amb el turisme de patrimoni intangible. En el cas de Tarragona, una ciutat històrica, patrimoni mundial de la humanitat, s'ha volgut sumar la història patrimonial i la història literària que es desprenden dels textos literaris escollits, uns textos escrits per nou escriptores vinculades a la ciutat i al territori que aporten un punt de vista singular a una realitat palpable.

La «Ruta de Tarragona. Veus de dona» és una ruta feta per Montserrat Bové, Núria Espluga, Anna Gispert i Fina Tudó. Per elaborar-la, d'una banda, s'ha definit el seu contingut amb relació al concepte que es vol transmetre al públic i, d'altra banda, s'han bastit els materials que han acabat donant forma a la ruta analògica (dossier que hi ha a la plataforma) i digital (relat multisensorial en què hi ha les creativitats de RA). El producte literari resultant s'ha validat per tal de comprovar-ne el bon funcionament. La provatura s'ha fet, primer, amb usuaris no professionals per saber si l'aplicació pot funcionar amb l'alumnat o amb la ciutadania no avesada al tema i, a continuació, amb professionals del sector per validar-ne la fiabilitat d'ús.

La ruta literària forma part d'un projecte més ampli, «Veus de dona a Tarragona», que aixopluga diversos subprojectes i col·laboracions amb altres projectes universitaris. El projecte ha gaudit dels ajuts Pont (Educació Secundària-Universitat) que atorga el Consell Social de la URV durant quatre anys consecutius. Un dels resultats del treball fet ha estat la base de dades «Veus de dona» (ja.cat/veusdedona) que funciona com un repositori amb materials que es poden fer servir tant als instituts com a la universitat per crear rutes que tinguin les escriptores com a protagonistes. Les quatre autòres de la ruta constitueixen el lligam amb el professorat de Secundària i Carme Oriol, professora del Departament de Filologia Catalana de la URV, la connexió amb la universitat.

Aquesta ruta connecta set espais del centre històric de la ciutat (la Part Alta) amb l'obra de nou escriptores que evoquen aquests espais en la seva obra literària. Per tant, la primera característica de la ruta, que la fa diferent d'altres, és que no és la ruta d'una sola escriptora, sinó una ruta coral. Un element original de la ruta és que la majoria dels textos triats són llegits per les mateixes escriptores, tret del text de Maria Aurèlia Capmany, que és locutat per l'escriptora Lurdes Malgrat; en el cas de Montserrat Abelló, s'utilitza un àudio que està a la xarxa i és de lliure accés.

Els set espais triats han estat: plaça del Pallol, carrer Major, Pla de la Seu, plaça del Fòrum, plaça dels Àngels, plaça del Rei i plaça de la Font. Les nou escriptores, per ordre d'aparició a l'app, han estat: Margarida Aritzeta, Montserrat Palau, Maria Aurèlia Capmany, Roser Guasch, Isabel Ortega, Lurdes Malgrat, Olga Xirinacs, Cinta Mulet i Montserrat Abelló. Cada localització geolocalitzada a Google Maps s'ha associat a l'obra d'una escriptora, tret de dues ubicacions en què s'han inclòs textos de dues escriptores diferents. Així, al Pla de la Seu s'han seleccionat textos de Maria Aurèlia Capmany i de Roser Guasch. A la plaça del Fòrum, d'Isabel Ortega i de Lurdes Malgrat.

La ruta comença a la plaça del Pallol amb un text de Margarida Aritzeta i acaba a la plaça de la Font amb el poema «Rere la porta» de Montserrat Abelló. Es fa a peu i amb els auriculars posats; té una distància d'1,08 km i l'itinerari proposat es pot fer en una hora.

S'ha volgut mostrar la sensibilitat de les escriptores cap a uns espais en què el color i la llum de la ciutat, lligats al seu patrimoni arquitectònic, en són elements característics, ja que permeten parlar de Tarragona com de la ciutat daurada. A més, s'ha pretès posar l'accent en l'element humà de la ciutat com la referència a la festa Major que fa Montserrat Palau, al culte religiós, evocat per Maria Aurèlia Capmany, o a la roba estesa dels balcons que apareix en la poesia d'Olga Xirinacs.

Per tant, l'espai literari és una interpretació que fa l'autor i té relació amb les emocions que li ha provocat. La literatura transmet aquestes emocions. Piquer i Marqués (2022, p. 89) utilitzen el concepte de topofrènia (Tally, 2014) per parlar de la connexió afectiva que s'estableix entre la geografia i les vivències particulars. Aquestes sensacions individuals de les escriptores a través de la paraula escrita també s'intensifiquen en un espai verbal oral que pren una tonalitat diferent i, alhora, captiva el receptor. És aleshores quan la comunicació s'estableix i s'arriba a construir un espai literari comú per les complicitats d'ambdós. En el text no sempre hi ha un referent real; a vegades es troben elements que fan pensar en aquest espai, un lloc de ficció on queden recollides empremtes de persones, d'història, de tradició o de paisatge urbà, uns elements que ajuden a crear un relat, una «cartografia literària» (Piquer / Marquès, 2022, p. 88).

Amb la ruta, s'han visibilitzat nou escriptores de la pàgina web <ja.cat/veusdedona>. A través dels seus textos es relaciona la literatura amb uns espais emblemàtics que connecten amb les impressions que provoquen en les escriptores i fusionen el relat literari (patrimoni intangible) i el relat històric (patrimoni tangible) per crear un nou paradigma de promoció de la ciutat que passa per desvetllar curiositats, per reflectir identitats personals i per compartir un univers imaginari ple de subjectivitat.

4. LA CONSTRUCCIÓ DE LA RUTA DINS EL PROJECTE RUTIC

La «Ruta de Tarragona. Veus de dona» és fruit d'un treball col·laboratiu de dos anys de durada. Construir un espai literari en un marc digital és complex per a les persones no avesades a la tecnologia. Els usuaris que busquen fer una ruta literària s'apunten a una proposta on acostuma a

haver-hi un guia que va encaminant el públic per una sèrie d'indrets on se'ls fa descobrir el joc literari. El públic hi participa en la mesura que va llegint en veu alta alguns textos i entre tots els membres del grup es van establint sinergies que permeten reconèixer les emocions i els referents. Llorenç Soldevila (2019) va fer un decàleg que cal seguir si es vol tenir assegurat l'èxit. Els punts són els següents: planificar bé implica tenir en compte a qui s'adreça la ruta; dosificar el contingut que es vol mostrar; dominar els aspectes bàsics de la comunicació; conèixer el patrimoni que es visita i saber en quins llocs es pot entrar i en quins no; evidenciar els elements singulars de l'itinerari; dominar el temps; tenir un suport textual; tenir algun micròfon per evitar els sorolls ambientals; disposar l'alumnat en semicercle i donar-li un dossier de suport, i; evitar rutines i assolir nous reptes. En el cas de les rutes programades per l'APELLC (Associació de Professionals i Estudiosos en Llengua i Literatura Catalanes), la Casa de les Lletres o els professors que fan rutes amb l'alumnat, com és el cas dels membres del Grup de Treball Veus de Dona a Tarragona, sempre hi ha aquestes consideracions prèvies.

Ara bé, en el terreny digital fins ara només es disposava de repositoris geolocalitzats que servien per adonar-nos de la importància de la literatura dins el territori de parla catalana, una mostra de com la llengua i la llengua literària ens uneixen i formen la nostra identitat cultural com a poble/nació. Endrets.cat, el Mapa Literari Català 2.0 (MLC) d'Espais Escrits, les Geografies literàries 3.0, patrimoniliterari.cat, ja.cat/veusdedona, atles literari de les terres de Girona, la Ruta Gabriel Ferrater a Sant Cugat per part de Maria Nunes, entre altres, són algunes mostres on se suma la tecnologia i la literatura: la georeferencial a través de Google Maps o Google Earth, una opció que permet posar en una localització digital contingut literari: textos, imatges i vídeos. La tècnica permet a l'usuari preparar-se una ruta de manera individual o col·lectiva emprant la geolocalització, els codis QR com a suport tècnic, o utilitzant el mòbil o la tauleta per a anar al repositori o enllaç per poder llegir el text seleccionat. Aquests recursos són una eina que facilita al guia i a l'usuari un assoliment del recorregut constructiu i plaent.

L'experiència literària del territori per part del receptor s'ajusta a la teoria de la recepció de Jauss (1987) destacada per Bataller (2022, p. 73) en què l'obra artística es defineix per l'experiència estètica que ajunta el valor productiu (el de l'autor) i el receptiu (el del lector o oïdor). El públic a qui va adreçat aquest producte rep el text (poiesis) d'una manera singular (aisthesis) en la mesura que es llegeix en un context on apareixen els referents que se citen en el text de l'escriptor. L'acte comunicatiu llegit o sentit en el mateix lloc literari pren una dimensió diferent (catastasi). L'indret s'omple de nous significats a partir de la literatura; el lector reviu les sensacions i emocions de l'escriptor (Ucella, 2013). És una manera d'ensenyar aquest paisatge urbà des de la paraula estètica i de gaudir de la literatura per fomentar-la, visibilitzar-la i crear futurs lectors.

En el cas d'un públic escolar esdevé una experiència vivencial que recordaran i relacionaran amb alguns noms d'escriptores i alguns textos. Se'ls sentiran propers. És una manera de reforçar el sentit de pertinença a un lloc on han passejat milers de vegades en el cas dels estudiants locals, però també és una manera d'ensenyar l'espai a través de la literatura als estudiants que són de fora i que venen d'intercanvi o d'excursió.

Tot i això, cal tenir molt present que l'itinerari proposat passa per uns punts històrics destacats (els referents, els ancoratges on s'han d'aglutinar tecnologia i literatura) i que cal construir un relat sólid i unitari que capti l'interès del visitant o de qui el faci. És fonamental posar el focus en un concepte per tal de bastir una nova dimensió de la geografia urbana, un paisatge cultural ple de

llocs literaris que tenen el vincle amb la literatura, un mapa literari de la ciutat. Així, s'entra en el terreny del patrimoni intangible, el literari. En aquest context, els eixos del projecte desenvolupat amb la «Ruta de Tarragona. Veus de dona» van ser els següents.

4.1. La definició del projecte

El projecte es va definir tenint en compte el contingut, la forma i la tecnologia. Així, es va fixar el nombre d'espais literaris, el recorregut (de manera que es pogués fer en una hora o hora i mitja i que fos de fàcil accessibilitat), la llargada dels textos, la unificació de l'itinerari a través d'un relat, les locucions dels textos literaris i del fil conductor, i els aspectes tècnics (amb l'informatiu, Juan Jesús Izquierdo, i la dissenyadora digital, Rocio Herrera). Aquest procés de treball sempre va estar en constant revisió, ja que sorgien nous punts d'inflexió que aportaven un gir en la construcció de la ruta. Malgrat tot, es va arribar a un bon port amb la creació de l'aplicació RuTIC, una app per a Android i iOS, que es pot descarregar gratuïtament i que està al servei de la ciutadania.

4.2. Els punts d'interès

La «Ruta de Tarragona. Veus de dona» es va configurar a partir de set punts d'interès històric i nou escriptores de la website ja.cat/veusdedona. La tria es va fer per donar la màxima visibilitat a les veus de les autors que han literaturitzat la ciutat, ja que es disposa d'un corpus de veus femenines consolidades que aporten una mirada nova a l'espai tangible des del patrimoni intangible. Els textos queden referenciats en una ciutat literària. Algunes escriptores han nascut a la ciutat, d'altres hi han viscut o treballat i la seva estada els ha captivat tant que l'espai urbà o arquitectònic ha servit per emmarcar unes accions policials o un record de joventut o un pensament agafat al volt fruit d'una impressió.

4.3. El relat

Es va elaborar un relat que tingués com a eix la llum i el color de la ciutat i que apropiés el visitant, l'estudiant o el ciutadà a una realitat que ajunta patrimoni històric, tangible, i patrimoni literari, intangible. Calia buscar un lligam que unís els textos poètics i els textos narratius; calia centrar-se en el missatge que sorgia de la paraula literària i de les emocions que s'hi projectaven; calia veure què es volia presentar en aquella ubicació, què explicava el text i quina relació s'establia amb el relat marc, el fil conductor de la ruta. Calia precisió, no optar per un llenguatge rebuscat, desvetllar sensibilitats i curiositats en el que es va trobant pel camí, centrar-se sobretot en el text, en la paraula, sense desviar-se envers la història. Tenint en compte tots aquests elements es va elaborar una part escrita, a tall d'opuscle, que restava penjada a la pàgina web de suport: <https://rutic.org/#/info/tarragona>. Per tant, l'usuari, si buscava informació prèvia, podia disposar de la ruta escrita. Aquest producte literari va ser la base de la locució.

4.4. La locució

La veu de Rat Cebrián, rapsoda tarragonina, va ser el fil conductor del relat que es va anar intercalant amb les veus de les escriptores ja esmentades. La locució reflecteix la parla de la zona, la del dialecte tarragoní. Era una manera d'apropar el públic a la realitat lingüística pròpia.

Les escriptores van cedir la veu dels fragments narratius o dels poemes seleccionats. Alguns àudios ja estaven disponibles a la website <ja.cat/veusdedona> i altres es van haver de locutar de nou. Cal agrair a les escriptores la predisposició d'ajudar el Grup de Treball en tot moment. Per tal d'assegurar la bona qualitat del so, l'enregistrament es va fer a les instal·lacions tècniques de Tarragona Ràdio (a finals de febrer de 2024).

En aquest punt s'acabava la recollida de material que podien fer els creadors de la ruta. Tocava avançar en la part tècnica d'una aplicació mòbil i aquesta va ser la gran novetat de tot el projecte: pujar el material i crear les instruccions necessàries per tal que el programa de mòbil funcionés. Es combinava la part de contingut a la plataforma de suport RuTIC.org i la part de construcció mental del mapa literari urbà que unia un discurs focalitzat en la pedra daurada, la pedra extreta del Mèdol de Tarragona, signe d'una història compartida al llarg del temps i encara visible a la Part Alta de la ciutat.

4.5. La tecnologia

La part tècnica va anar a càrrec de Juan Jesús Izquierdo i Rocio Herrera. Ells van construir aquesta app que té una part tècnica i una part de creativitat feta amb realitat augmentada. El tècnic digital Juan Jesús Izquierdo va buscar els ancoratges on lligar espai i el text. L'exploració del terreny la va fer amb un diàleg constant amb les creadores de la ruta. La dissenyadora Rocio Herrera va poder percebre millor el concepte expressat en el text amarant-se de les sensacions que produïa el text llegit en la ubicació literària. Amb la RA va crear una nova narrativa que fusiona el text escrit per l'autora i la metàfora visual que se sobreescriví damunt la realitat que pot veure l'usuari en aquest mateix moment. Aquesta part tècnica es va fer durant el mes de març de 2024. Els tècnics es van desplaçar a Tarragona i van fer les gravacions dels espais per vincular els ancoratges als textos, àudios i creativitats.

4.6. La posada a prova

Seguidament calia provar la ruta que s'havia construït. Comprovar si funcionava i fer les rectificacions oportunes. Es van fer dues provatures: l'una a partir d'una experiència d'usuari qualsevol i l'altra per part de la Fundació i2CAT, que va aportar la visió tècnica de professionals del sector.

Si l'usuari es baixa l'aplicació al mòbil i inicia la ruta a la plaça del Pallol, s'adona que es va connectant i salta la veu explicativa de la rapsoda Rat Cebrián que el va guiant i el fa descobrir espais i paraules. La tècnica utilitzada requereix enfocar bé el mòbil al punt d'ancoratge per tal que surti la creativitat de realitat augmentada. Aleshores es veu la imatge de l'indret on està l'usuari en 360 graus i al mig una creativitat que té relació amb el text que se sent. Amb els auriculars posats es gaudeix plenament de l'experiència immersiva que ofereix la ruta.

5. EL RESULTAT: REPTES I OPORTUNITATS

Una ruta per a una app ja és d'entrada un repte tecnològic que no tenen les rutes presencials amb un guia. Anar resseguint la ciutat amb clau literària amb els auriculars posats i descobrir-la des d'un altre punt de vista, amb les veus de les escriptores de fons, és un guany per a la ciutat i un repte per a l'equip que hi ha al darrere de l'app. Hi ha creativitats vinculades a l'espai o al text que fan més interessant la proposta. La ciutat cùmul de capes d'altres segles i la ciutat construï-

da a través de la paraula. És la paraula feta de percepcions a vegades contradictòries, a vegades embellidores d'un espai. Als elements patrimonials i literaris, s'hi sumen altres aspectes creatius i estètics que donen un resultat molt suggeridor. És una experiència única que capta l'atenció de qui vol descobrir la ciutat des d'un altre punt de vista més enriquidor.

Amb l'app es presenta la ciutat de Tarragona al món, a través de la tecnologia, i es dona relleu al seu patrimoni literari, el patrimoni intangible, més enllà del seu patrimoni històric. Aquesta és una manera d'obrir Tarragona al turisme tant de proximitat com forani.

És una oportunitat per a la ciutat que busca un turisme sostenible, un turisme cultural que respecti els espais patrimonials, que gaudexi d'un itinerari històric i literari, i que faci salut. Mentre el públic contempla les restes d'una història mil·lenària sent com les escriptores llegeixen el seu text i, per tant, se'l fa més proper, com si es tractés d'una confidència. El turisme literari construeix ciutats literàries i Tarragona, amb els seus itineraris poètics en parcs i jardins i amb l'atenció que hi han tingut escriptors i escriptores, té un potencial per convertir-se en una ciutat literària.

L'app és un motor turístic i també una eina didàctica que cal fomentar a fi que totes aquelles persones que estiguin interessades a descobrir la Part Alta de la ciutat puguin admirar-la, aprendre i, sobretot, puguin fer-ho al seu ritme. Tal com diu Bataller (2013, p. 71) citat per Anglès (2024, p. 317) «l'aventura del coneixement té a veure amb l'exploració del territori, el viatge, l'excursió».

6. CONCLUSIONS

L'experiència immersiva que ofereix la ruta literària a través de l'aplicació RuTIC és un guany per a la ciutat de Tarragona i per al món educatiu. D'una banda, perquè s'ofereix un producte literari, patrimoni immaterial, que està vinculat als llocs més emblemàtics recomanats per Turisme; és un producte per a un tipus de turisme de qualitat que valora la cultura com a font per a gaudir d'aquesta ciutat mil·lenària; a més, el públic pot anar recorrent la Part Alta, dosificant o no l'itinerari proposat en funció del temps de què disposa. D'altra banda, perquè s'ofereix a l'alumnat (i a la ciutadania) un producte per conèixer Tarragona des de la literatura. És un plantejament que promou un ensenyament més vivencial i interdisciplinari que permet motivar i col·laborar en la construcció de la ruta, essent-ne una part activa. L'alumne interacciona amb el context real on es troba, busca els punts d'ancoratge on connectar-se i veure la creativitat. S'implica per entrar en aquesta altra narrativa digital.

En elaborar la ruta literària per a una aplicació s'han unit diferents llocs literaris tenint en compte unes motivacions, uns objectius i uns destinataris que han permès entendre una ciutat feta de capes històriques, feta de paraules que recorren una geografia concreta. Les creativitats tenen la particularitat de captar l'atenció d'un públic juvenil, no avesat a la literatura, perquè hi entri a través de la fusió del vessant tecnològic i del vessant vivencial. També tenen la particularitat de buscar l'enllaç amb el text literari per al públic més habituat a entrar dins el món de la creació literària. Amb l'app, tal com diu Oviedo (2024) citant Bou (2013, p. 36), es dona «una visió de la ciutat, com una experiència de qui passeja, de qui l'escriu (des de dins)»; és en aquest sentit que Munmany (2017, p. 64) parla del «turisme literari en una ciutat, espai, al qual se li pot oferir viatjar a través de la literatura, la imaginació, el llenguatge, el paisatge». Si, també, s'hi afegeix una proposta creativa de RA, l'experiència s'intensifica i esdevé molt enriquidora. Aquesta ha estat proporcionada per la literatura del territori, per les escriptores que sovint han estat invisibilitzades, una literatura que té uns referents concrets i una veu pròpia que l'identifica i que es fa

respectar. Aquest nou paradigma de turisme és molt més respectuós i més empàtic amb el paisatge urbà. Simplement cal convidar el públic en general a visitar la ciutat, a baixar-se l'app RuTIC i gaudir d'una experiència literària immersiva on se suma el patrimoni tangible i l'intangible d'una manera molt suggeridora i engresadora. És una experiència cultural que contribueix a millorar la salut de les persones.

AGRAÏMENTS

Aquest treball forma part del projecte d'I+D+i amb referència TED2021-129792B-I00, finançat per l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) del Ministeri de Ciència i Innovació del Govern d'Espanya i per la Unió Europea "NextGenerationEU" / PRTR

REFERÈNCIES

- Anglès Soronellas, J. (2024). La literatura com a eina de turistificació. El cas de la ruta pictoricoliterària Mir/Manent al Camp de Tarragona. Dins A. Bataller, H. Gassó i J. Torrents (ed.). *Geografies literàries. Noves mirades socials i educatives* (pp. 313-324). Tirant Humanidades.
- Bataller Català, A. (2013). Rutes literàries per a estudiants de Magisteri i espais per compartir experiències dins l'àmbit escolar de les geografies literàries. Dins P. García, J. F. de Lamo i B. Gallardo (coords.) *Iniciatives d'innovació educativa de la Universitat de València* (pp. 35-45). Germania.
- Bataller Català, A. (2022). Experiència estètica, literatura i territori: la ruta literària com a dispositiu didàctic. Dins P. Quer (ed.). *Teoria i pràctica de les geografies literàries* (pp. 63-86). Universitat de Vic, Eumo.
- Bou Maqueda, E. (2013). *La invenció de l'espai. Ciutat i viatge*. Publicacions de la Universitat de València.
- Jauss, H. R. (1987). Cambio de paradigma en ciencia literaria. Dins D. Rall (comp.) *En busca del texto. Teoria de la recepción literaria* (pp. 59-71). Universidad Autónoma de México.
- Munmany Muntal, M. (2017). *La gestió del patrimoni literari*. Publicacions de la URV.
- Oviedo Seguer, J. (2024). L'espai en la narrativa de la ciutat de València: una anàlisi geocrítica. Dins A. Bataller, H. Gassó i J. Torrents. *Geografies literàries. Noves mirades socials i educatives* (pp. 411-422). Tirant Humanidades.
- Piquer Vidal, A. i Marqués Meseguer, J. (2022). Espai i emocions en la literatura catalana contemporània. Dins P. Quer (ed.). *Teoria i pràctica de les geografies literàries* (pp. 87-110). Universitat de Vic.
- Quintero, S. (2022). Geografia literária, turismo e ducação: confluências e oportunidades. Dins P. Quer (ed.). *Teoria i pràctica de les geografies literàries* (pp. 33-47). Universitat de Vic.
- Richterich, A. (2011). Cartographies of digital fiction: amateurs mapping a new literary realism. *The Cartographic Journal (Cartographies of fictional worlds)*, 48(4), 237-249.
- Soldevila Balart, L. (2010). Les rutes literàries: algunes pautes organitzatives i logístiques a tenir en compte. Dins G. Bordons (coord.). *Manual de gestió del Patrimoni literari de l'Alt Pirineu i Aran* (pp. 18-19). Centre d'Art i Natura.

- Soldevila Balart, L. (17 de setembre de 2016). Llorenç Soldevila: «La literatura és el meu principal viatge» / Entrevistat per J. Carrion. El Núvol. <https://lc.cx/s4ocNK>
- Soldevila Balart, L. (5-7 d'abril de 2019). *Geografia literària i Endrets, instruments per a elaborar rutes literàries. Una proposta a partir de Gandia* [Conferència]. Clàssics al carrer VI Jornades de Literatura, Territori i Educació, Universitat de València, Centre Internacional de Gandia.
- Tally, R. T. (2014). Topopherenia: the palce of the subject. *Reconstruction: studies in contemporary culture*, 14 (4), 1-15. <http://reconstruction.digitalodu.com>
- Uccella, F. R. (2013). *Manual de patrimonio literario: espacios, casas-museo y rutas*. Trea.

Capítulo 18

Aprender a aprender en la educación sostenible: experiencias AICLE entre España y Ucrania

María Candelaria Romeu Peyró

Universidad Cardenal Herrera CEU (Spain)

Ruzana Galstyan Sargyan

Oksana Polyakova Nesterenko

Universitat Politècnica de València (Spain)

Resumen: En un mundo cada vez más interconectado, fomentar la colaboración entre instituciones educativas a nivel internacional se ha convertido en algo esencial para promover la innovación. Este estudio presenta los resultados de un proyecto de colaboración en línea entre una universidad española y otra ucraniana. El programa reunió a estudiantes universitarios de Educación de ambos países con un objetivo común: desarrollar y evaluar materiales didácticos que puedan contribuir a prácticas educativas más sostenibles, así como enriquecer la formación de los propios estudiantes. Centrarse en la educación sostenible es esencial, dada la necesidad de preparar a las generaciones futuras para abordar problemas sociales y medioambientales complejos, especialmente en países como Ucrania, donde los continuos conflictos han perturbado los sistemas educativos tradicionales. La iniciativa combina tanto el modelo SAVL (Aprendizaje Activo Virtual Sostenible) para lograr la sostenibilidad educativa a través del aprendizaje activo, la colaboración virtual y la competencia lingüística, como el enfoque AICLE, que permite el desarrollo de contenidos y destrezas en paralelo con una segunda lengua a través de la cual se produce el aprendizaje.

Palabras clave: modelo SAVL, AICLE, colaboración internacional, proyecto en línea, educación sostenible

Abstract: In an increasingly interconnected world, fostering collaboration between educational institutions internationally has become essential to promote innovation. This study presents the results of an online collaborative project between a Spanish university and a Ukrainian university. The programme brought together undergraduate Education students from both countries with a common goal: to develop and evaluate teaching materials that can contribute to more sustainable educational practices, as well as to enrich the training of the students themselves. The focus on sustainable education is essential, given the need to prepare future generations to address complex social and environmental problems, especially in countries like Ukraine, where ongoing

conflict has disrupted traditional education systems. The initiative combines both the SAVL (Sustainable Active Virtual Learning) model for achieving educational sustainability through active learning, virtual collaboration and linguistic competence and the CLIL approach, which allows for the development of content and skills in parallel with a second language through which learning takes place.

Keywords: SAVL model, CLIL, international collaboration, online project, sustainable education

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo interconectado, en el que cada vez se hace más necesaria no solo la comunicación entre diferentes países y culturas sino también la educación para que esta comunicación se produzca de forma satisfactoria. Para esto es necesario fomentar la colaboración entre instituciones educativas a nivel internacional. Es una realidad que para estas colaboraciones se establece mayoritariamente el inglés como *lingua franca*. De esta forma, dichas colaboraciones y proyectos internacionales deben no solo mejorar el aprendizaje del inglés como segunda lengua, también deben mejorar la competencia intercultural. Factores como la tolerancia, la empatía, la escucha, el respeto o la curiosidad cultural se convierten en una necesidad en estos contextos educativos (Deardorff, 2021). La colaboración internacional fomenta resiliencia educativa en contextos desafiantes. Con este propósito de fomentar la comunicación internacional se diseña el presente programa en el que se reúnen estudiantes de los grados de educación, tanto de España como de Ucrania. El objetivo común: desarrollar y evaluar materiales didácticos que puedan contribuir a prácticas educativas más sostenibles, especialmente en contextos que enfrentan desafíos geopolíticos. De esta forma se puede preparar a las generaciones futuras para abordar problemas sociales y ambientales complejos, especialmente en países como Ucrania, donde el conflicto en curso ha alterado los sistemas educativos tradicionales.

La motivación que nos lleva a desarrollar este proyecto nace de la importancia de preparar a nuestros estudiantes para nuevos contextos educativos más exigentes y desafiantes. El conflicto en curso en Ucrania ha provocado serios obstáculos para educadores y estudiantes y esto hace muy urgente la búsqueda de vías y estrategias innovadoras que ayuden a superar estos obstáculos. Con este modelo de proyecto se pretende pues apoyar a la formación de los estudiantes ucranianos de manera que colaborando con los estudiantes españoles puedan descubrir nuevas vías de comunicación, así como implementar y evaluar los materiales diseñados en las aulas españolas.

Durante todo el proceso se adopta el inglés como *lingua franca* tanto para la comunicación entre estudiantes como para la preparación e implementación de los materiales. Así se decide seguir el enfoque metodológico AICLE de forma que se pueda trabajar en las aulas de Ucrania también con el inglés como lengua de comunicación.

2. OBJETIVOS

El presente estudio busca lograr dos objetivos principales. Por un lado, explorar cómo los proyectos educativos colaborativos a nivel internacional pueden contribuir a la educación de calidad apoyada en la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)

en países con inestabilidad geopolítica, de esta forma nos proponemos identificar y analizar las estrategias didácticas AICLE más efectivas para promover la educación sostenible en contextos multiculturales como los de España y Ucrania. Un ejemplo de estrategia didáctica AICLE evaluada es el diseño de materiales que integran conceptos de sostenibilidad en actividades prácticas, como estudios de caso colaborativos o proyectos grupales internacionales.

Un segundo objetivo se basa en evaluar la efectividad de los materiales didácticos creados por los estudiantes españoles del grado de Educación cuando se implementan en aulas ucranianas, así podemos evaluar también el impacto de la colaboración internacional en el desarrollo de la competencia *aprender a aprender* entre estudiantes españoles y ucranianos a través de la implementación de proyectos AICLE.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Estrategias didácticas AICLE

En este punto debemos preguntarnos qué estrategias didácticas AICLE son más efectivas para fomentar la educación sostenible en contextos multiculturales como España y Ucrania y cómo contribuyen las estrategias innovadoras AICLE a la integración de la educación sostenible en el currículo escolar en contextos multiculturales. Además, debemos explorar y valorar cuáles son los principales desafíos y oportunidades que encuentran los estudiantes españoles y ucranianos al desarrollar e implementar materiales AICLE.

Como es bien sabido, AICLE se basa en cuatro pilares fundamentales: contenido, comunicación, cultura y cognición (Coyle et al., 2010; Meyer, 2010). Esos cuatro aspectos están estrechamente relacionados entre sí con el fin de construir una experiencia educativa completa de aprendizaje. La simbiosis entre estos cuatro elementos, junto con el desarrollo de habilidades cognitivas como eje central, es lo que caracteriza a este enfoque metodológico y la distingue de otros enfoques de enseñanza de lenguas o educación bilingüe.

La novedad de AICLE no radica, por tanto, en el uso de la segunda lengua en el proceso de enseñanza, sino en el desarrollo metodológico que tiene lugar en torno a esta práctica. AICLE no sólo busca el desarrollo de las habilidades comunicativas, sino también el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumno. Esto lo hace más que adecuado para el presente proyecto ya que se necesita de una segunda lengua para la comunicación entre estudiantes de diferentes procedencias. La importancia del desarrollo de las habilidades cognitivas y de resolución de problemas son también fundamentales para el trabajo en este entorno desafiante.

Partiendo de estas ideas, los principios que caracterizan el enfoque AICLE son los siguientes (Romeu-Peyró et al., 2020): a) El aprendizaje de contenidos no se basa en adquirir conocimientos y destrezas, sino en crear conocimiento y comprensión propios, así como en el desarrollo de habilidades; b) Los contenidos deben relacionarse con el aprendizaje y el pensamiento (cognición). El contenido y el desarrollo cognitivo deben desarrollarse paralelamente a la lengua y, si es necesario, deben contar con el apoyo lingüístico o el andamiaje adecuados; c) Los procesos cognitivos también deben analizarse en función de los requisitos lingüísticos; d) La lengua debe aprenderse en relación con el contexto de aprendizaje y los conocimientos deben darse en relación con el desarrollo de los procesos cognitivos; e) El aprendizaje se produce a través de la interacción; f) El desarrollo de una conciencia intercultural es fundamental; g) Hay que tener en cuenta cualquier variable contextual para que pueda desarrollarse favorablemente.

En base a estos principios podemos trabajar de forma adecuada en este entorno internacional, en el que la adaptación a cualquier nueva variable y el desarrollo de la conciencia intercultural son fundamentales. Además, los materiales se desarrollarán teniendo en cuenta no solo los contenidos, sino los procesos y habilidades necesarios para su correcto desarrollo en paralelo con el desarrollo de la lengua vehículo de comunicación.

3.2. Visión general del modelo SAVL

El modelo SAVL (*Sustainable Active Virtual Learning*) (Polyakova y Galstyan-Sargsyan, 2022) representa un enfoque estructurado de la educación que integra los principios de sostenibilidad en el aprendizaje activo y cooperativo. El modelo consta de cuatro componentes básicos: a) La integración de la sostenibilidad mediante la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), centrándose principalmente en la práctica de la educación inclusiva y equitativa; b) El aprendizaje activo que implica los procesos de pensamiento de orden superior de los estudiantes y les estimula a vincular la teoría con la práctica a través de actividades; c) El intercambio virtual que es posible gracias al uso de plataformas digitales en interacciones internacionales que se verían obstaculizadas por la distancia real y las diferencias culturales; d) La competencia lingüística estimula el multilingüismo, con lo que se persigue el interculturalismo y se garantiza que la educación global se complete e imparta de forma respetuosa con el medio ambiente.

Este modelo destaca por su capacidad para abordar los desafíos contemporáneos de la educación superior al incorporar factores sociales, académicos y de desarrollo sostenible en los procesos de aprendizaje, especialmente en contextos interuniversitarios.

El modelo SAVL se fundamenta en metodologías de aprendizaje activo, que colocan al estudiante como protagonista de su proceso educativo, promoviendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación dinámica. Estas metodologías se complementan con estrategias de aprendizaje cooperativo, esenciales para fomentar el trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios e interuniversitarios. Según Jager et al. (2019), la virtualidad no solo amplía las posibilidades de interacción académica, sino que también permite a los estudiantes experimentar diferentes perspectivas culturales y contextuales, enriqueciendo su aprendizaje. Además, esta transformación educativa tiene el potencial de escalar más allá del aula, influyendo en políticas y prácticas educativas regionales (Garcés y O'Dowd, 2021).

Un aspecto central del modelo SAVL es su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 13 (acción por el clima). Al minimizar el uso de recursos físicos y maximizar la eficiencia de los programas educativos mediante tecnologías digitales sostenibles, el modelo contribuye a una educación superior más accesible y respetuosa con el medioambiente.

El estudio realizado por Polyakova y Galstyan-Sargsyan (2022) evaluó la eficacia del modelo SAVL mediante la implementación de cuatro estudios de caso. En cada caso, los estudiantes trabajaron en productos finales, como portafolios, vídeos, presentaciones y pósteres, para medir el compromiso estudiantil y los resultados del aprendizaje. Los hallazgos confirmaron que el modelo SAVL fomenta una interacción activa y creativa entre los participantes, al tiempo que se adapta a diferentes estilos de aprendizaje. Además, el estudio demostró que los entornos virtuales colaborativos permiten superar barreras tradicionales, como la limitación geográfica o las discrepancias en los sistemas de evaluación (Jaeger, 2021).

Entre las principales ventajas del modelo SAVL destaca su capacidad para reducir los costos asociados a la formación universitaria, al eliminar la necesidad de recursos físicos y aprovechar plataformas digitales para facilitar intercambios educativos más inclusivos y flexibles. Asimismo, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad promovidas en este enfoque, como señala Jaeger (2021), enriquecen la experiencia educativa y preparan a los estudiantes para abordar problemas complejos en contextos globales.

En conclusión, el modelo SAVL integra sostenibilidad, aprendizaje activo y virtualidad para proporcionar una experiencia educativa transformadora. Al aprovechar los beneficios de los intercambios virtuales y la colaboración interdisciplinaria, este modelo no solo responde a las necesidades educativas contemporáneas, sino que también sienta las bases para un aprendizaje superior más inclusivo, sostenible y global (Jager et al., 2019; Garcés y O'Dowd, 2021).

4. METODOLOGÍA

Este proyecto implica la colaboración de universidades españolas y ucranianas en la integración de metodologías de aprendizaje sostenible en el plan de estudios de Formación del Profesorado. El núcleo se centra en el desarrollo de recursos educativos adaptables y culturalmente relevantes para fomentar una variedad de entornos de aprendizaje. La iniciativa utiliza el modelo SAVL para lograr la sostenibilidad educativa gracias al aprendizaje activo, la colaboración virtual y la competencia lingüística. El modelo SAVL es un andamiaje ideal para promover esta inclusividad y adaptabilidad intrínsecas, haciendo que la educación encaje con los ODS de las Naciones Unidas. Dado que el SAVL está alineado con los ODS, el modelo es un marco aplicable a este proyecto, ya que fomenta la colaboración internacional y las prácticas educativas adaptativas que son sostenibles y culturalmente relevantes (Giménez-Ortí et al., 2024).

El proyecto se centra además en torno al enfoque AICLE, que permite el desarrollo de contenidos y habilidades en paralelo con una segunda lengua a través de la cual se desarrolla el aprendizaje. La aplicación de los principios característicos de AICLE nos permitirá desarrollar los materiales adaptándonos a las necesidades de los alumnos.

El proyecto prevé valiosos resultados de aprendizaje tanto para los estudiantes españoles como para los ucranianos. Para los estudiantes españoles, representa la posibilidad de elaborar materiales didácticos culturalmente relevantes y desarrollar sus competencias en educación sostenible. Mientras trabajaban en este proyecto, los estudiantes ucranianos, que entran en contacto con el enfoque metodológico AICLE por primera vez, se hacen una idea de cómo adaptar esta metodología a sus aulas para impulsar la educación bilingüe de forma sostenible. El modelo SAVL ayuda a fomentar un aprendizaje colaborativo, flexible e intercultural que apoya los principios de las prácticas educativas sostenibles. Este proyecto apoya la perspectiva de que integrar la sostenibilidad en la formación del profesorado puede ofrecer un enfoque cada vez más adaptable e integrador de la educación que satisfaga las diversas necesidades de las aulas y las aspiraciones educativas internacionales.

El estudio muestra la potencialidad del modelo SAVL para integrar adecuadamente el aprendizaje sostenible en la formación del profesorado a través de la colaboración intercultural. También se da el caso de que el modelo se amplía a la práctica educativa para la sostenibilidad a través de estos grupos más amplios. En el futuro, otras posibilidades implican la ampliación del modelo SAVL con otras iniciativas educativas centradas en los ODS a nivel mundial en el núcleo de la formación del profesorado.

4.1. Perfil de los participantes

En este proyecto participaron 14 estudiantes de tercer curso del grado de Educación, repartidos a partes iguales entre las universidades española y ucraniana. El número era viable para que los estudiantes dispusieran de tiempo suficiente para una supervisión estrecha y, al mismo tiempo, proporcionaba una base cualitativa para supervisar la viabilidad y sostenibilidad de los resultados. La elección de un grupo piloto pequeño crea un entorno ideal para las interacciones interculturales y una forma en la que cada participante puede implicarse a fondo en los objetivos del proyecto, asegurando que cada uno de ellos tuviera la oportunidad de contribuir significativamente al proyecto y de beneficiarse de la colaboración intercultural.

El modelo SAVL, al centrarse en el aprendizaje colaborativo y la interacción intercultural, permitió a los participantes superar barreras culturales y lingüísticas, fomentando una comprensión más profunda de las necesidades educativas en ambos contextos. Este enfoque destacó la capacidad del SAVL para adaptarse a contextos educativos diversos, reforzando la sostenibilidad de los resultados obtenidos.

4.2. Cronología del proyecto

El proyecto se diseñó en torno a cuatro sesiones, cada una de ellas destinada a avanzar en la práctica del aprendizaje sostenible. A través del trabajo colaborativo, los estudiantes desarrollaron recursos didácticos que podían adaptarse fácilmente a diferentes contextos culturales y educativos (De Jong et al., 2022). Este diseño permitió a los estudiantes perfeccionar sus habilidades pedagógicas y aprender a crear recursos sensibles a las especificidades locales y culturales de los distintos contextos de enseñanza, un elemento significativo de la educación sostenible.

Estas habilidades se desarrollaron progresivamente a través de sesiones cuidadosamente estructuradas dentro del proyecto para promover la sostenibilidad dentro del proceso de aprendizaje.

4.2.1. Sesión 1: romper el hielo

Durante esta primera sesión, los estudiantes españoles y ucranianos se conocieron y crearon un ambiente de colaboración para seguir trabajando. Se organizó esta sesión para desarrollar algunas habilidades necesarias en la comunicación intercultural. De este modo, se sentaron las bases para una interacción abierta y una colaboración eficaz a lo largo de todo el proyecto (Aririguzoh, 2022).

4.2.2. Sesión 2: tareas con trabajo en grupo

Los estudiantes españoles, ya acostumbrados a trabajar con la metodología AICLE, prepararon los materiales de formación en pequeños grupos. Se prestó atención a los recursos que pueden identificarse como apoyo a los principios del aprendizaje sostenible, donde se animó a los estudiantes a pensar críticamente sobre el posible uso de sus materiales en una amplia gama de contextos de aula. Esta sesión se centró en dos factores fundamentales para la educación sostenible: la adaptabilidad y la pertinencia cultural.

4.2.3. Sesión 3: seminario teórico

Se presentaron a los estudiantes ucranianos los conceptos de AICLE y cómo podrían integrarse y vincularse al aprendizaje activo y sostenible. Esta sesión fue impartida por el profesorado de la universidad española, que tenía un puente entre los conocimientos teóricos y prácticos para

los estudiantes ucranianos con ideas fundamentales sobre el papel de AICLE en la educación bilingüe (Myronenko et al., 2023). Centrándose en sus aspectos más destacados hacia la sostenibilidad, este seminario fomentó métodos de enseñanza que apoyan el aprendizaje bilingüe y son adaptables en diferentes entornos educativos.

4.2.4. Sesión 4: presentación del portafolio

Durante la sesión final, los estudiantes presentaron sus portafolios, explicando los materiales que habían sido desarrollados aplicando las metodologías exploradas para la enseñanza sostenible. Esta herramienta de formación pretende crear, organizar y promover los perfiles académicos y profesionales de los alumnos (Polyakova, 2023). Esta sesión permitió a los participantes recibir comentarios de sus compañeros, lo que desarrolló aún más el aspecto reflexivo del aprendizaje sostenible. Se pidió a los alumnos un análisis crítico sobre su trabajo, sobre la flexibilidad de los materiales que se pueden adaptar a las diferentes situaciones a las que se puedan enfrentar, o la validez a largo plazo de lo diseñado.

La estructura de la sesión contribuyó al aprendizaje sostenible facilitando la colaboración, la adaptabilidad y la sensibilidad cultural. Estas sesiones contribuyeron a objetivos más amplios del modelo SAVL al demostrar cómo las prácticas sostenibles pueden integrarse eficazmente en la formación del profesorado mediante la cooperación intercultural práctica.

4.3. Metodología de aplicación

Se desarrolló en base a la metodología del modelo SAVL, que está diseñado para abrir posibilidades de colaboración virtual, permitiendo un aprendizaje sostenible, combinado con el enfoque metodológico AICLE. La información de los portafolios de los participantes, las reflexiones y las evaluaciones de las sesiones permitieron analizar exhaustivamente los impactos en las prácticas de enseñanza sostenible dentro del proyecto.

En el presente estudio se aplicó un análisis cualitativo, en particular temático, mientras se analizaban las reflexiones e interacciones percibidas por los estudiantes sobre el aprendizaje sostenible y las posibles vías para el uso de AICLE dentro de los contextos locales. Este enfoque puede permitir el acceso a datos ricos sobre cómo los participantes integraron la sostenibilidad en sus materiales y métodos de enseñanza y a qué problemas se enfrentaron. La metodología ha puesto de relieve la eficacia del modelo SAVL para contribuir a la sostenibilidad y adaptabilidad a largo plazo de la educación.

Con el fin de responder a las preguntas de investigación, se diseñó un entorno de aprendizaje innovador que fomenta la reflexión sobre la adquisición del conocimiento. Es decir, antes de iniciar la formación y realizar el proyecto colaborativo, el alumnado universitario de grado en Educación contestó a una serie de preguntas en inglés basadas en los ítems del *cuestionario de evaluación de la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios* (Gargallo López et al., 2014; Gargallo López et al., 2020; Gargallo López et al., 2021).

Las 19 preguntas correspondientes a la subdimensión cognitiva 1 *gestión eficaz de la información* fueron traducidas al inglés, validadas y respondidas por el grupo de enfoque (7 participantes internacionales) antes y después de trabajar con el proyecto colaborativo, siguiendo las pautas de la investigación de Polyakova y Galstyan-Sargsyan (2024). Para abordar la efectividad de la experiencia de aprendizaje, nos hemos centrado en este aspecto de la competencia *aprender a*

aprender desde la perspectiva de la retroalimentación formativa empleando la escala Likert de 5 niveles ordenadas de mayor a menor: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), neutro (3), en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

El análisis de los resultados experimentales muestra cómo las etapas del proceso educativo (clases teóricas, trabajo en equipos internacionales y diseño de la propuesta didáctica) representan una trayectoria de investigación didáctica basada en evidencias.

5. RESULTADOS

El análisis comparativo entre el pretest y el post-test evidencia mejoras significativas en las competencias relacionadas con la gestión de la información, la organización del aprendizaje y la capacidad de adaptación a contextos educativos sostenibles. A continuación, detallamos los resultados obtenidos en las diecinueve preguntas del cuestionario mencionado anteriormente (Gargallo López et al. 2014; Gargallo López et al. 2020; Gargallo López et al. 2021).

Conexión del nuevo material del curso con conocimientos previos: en el pretest, el 100% de los estudiantes indicaron estar de acuerdo en que el nuevo material se relaciona con conocimientos previos. En el post-test, el 71% estuvo totalmente de acuerdo y el 29% de acuerdo, mostrando una mejora en la confianza en esta conexión.

Capacidad para seleccionar la información necesaria para un proceso formativo exitoso: en el pretest, el 71% de los estudiantes estuvo de acuerdo y el 29% totalmente de acuerdo sobre su capacidad para seleccionar información necesaria. En el post-test, el 43% estuvo de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, reflejando una mejora en esta habilidad clave.

Capacidad para distinguir entre lo esencial y lo secundario al estudiar: en el pretest, el 86% indicó estar de acuerdo y el 14% totalmente de acuerdo en su capacidad para distinguir entre lo esencial y lo secundario. En el post-test, estos valores cambiaron a un 57% de acuerdo y un 43% totalmente de acuerdo, evidenciando un progreso significativo.

Atención en clase: en el pretest, el 57% de los estudiantes estuvo de acuerdo y el 43% totalmente de acuerdo sobre su atención en clase. En el post-test, el porcentaje que estaba totalmente de acuerdo aumentó al 57%, mostrando una mejora en la concentración.

Toma de notas/apuntes en clase: en el pretest, el 29% estuvo de acuerdo y el 71% totalmente de acuerdo en su habilidad para tomar notas. En el post-test, el 43% estuvo de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, evidenciando una mejora moderada.

Relación del nuevo contenido con conocimientos previos: en el pretest, el 43% de los estudiantes estuvo de acuerdo, el 43% totalmente de acuerdo y el 14% neutral sobre la relación del contenido con conocimientos previos. En el post-test, el 43% estuvo de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, reflejando una mejora en la integración de nuevos conocimientos.

Relación del nuevo contenido con experiencias propias: en el pretest, el 71% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo y el 29% neutral. En el post-test, el 71% mantuvo estar totalmente de acuerdo, mientras que el 29% indicó estar de acuerdo, evidenciando una alta conexión con sus experiencias personales.

Subrayado de las ideas más importantes: en el pretest, el 29% de los estudiantes estuvo de acuerdo y el 71% totalmente de acuerdo en su habilidad para subrayar ideas clave. En el post-test, estos valores permanecieron iguales, indicando una alta habilidad constante.

Creación de visuales simples para organizar el material de estudio: en el pretest, el 42% de los estudiantes se mostró neutral, el 29% estuvo de acuerdo y el 29% totalmente de acuerdo en su

habilidad para crear visuales. En el post-test, el 14% se mostró neutral, el 14% de acuerdo y el 72% totalmente de acuerdo, reflejando una mejora significativa.

Elaboración de resúmenes del material de estudio: en el pretest, el 57% estuvo de acuerdo, el 29% totalmente de acuerdo y el 14% neutral sobre su capacidad para resumir material. En el post-test, el 43% estuvo de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, indicando una mejora en esta habilidad.

Organización de la información por categorías para memorizar más fácilmente: en el pretest, el 43% de los estudiantes se mostró neutral, el 43% estuvo de acuerdo y el 14% totalmente de acuerdo en la organización por categorías. En el post-test, el 14% se mostró neutral, el 43% estuvo de acuerdo y el 43% totalmente de acuerdo, evidenciando una mejora clara.

Uso de situaciones y objetos imaginarios para mejor memorización: en el pretest, el 29% de los estudiantes fue neutral, el 42% estaba de acuerdo y el 29% totalmente de acuerdo en el uso de técnicas imaginativas. En el post-test, el 14% se mostró neutral, el 43% de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, reflejando un progreso significativo.

Uso de recursos mnemotécnicos para mejor memorización: en el pretest, el 14% de los estudiantes se mostró neutral, el 57% de acuerdo y el 29% totalmente de acuerdo sobre su uso de mnemotecnia. En el post-test, el 14% se mantuvo neutral, el 29% estuvo de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, mostrando una mejora en esta técnica.

Retención de información visualizando una imagen del libro o notas: en el pretest, el 14% de los estudiantes estuvo en desacuerdo, el 72% de acuerdo y el 14% totalmente de acuerdo en la retención visual de información. En el post-test, el 14% fue neutral, el 29% estuvo de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, evidenciando una mejora en esta habilidad.

Uso de palabras clave para recordar contenido relacionado: en el pretest, el 86% de los estudiantes estuvo de acuerdo y el 14% totalmente de acuerdo en el uso de palabras clave. En el post-test, el 14% estuvo de acuerdo y el 86% totalmente de acuerdo, mostrando una mejora significativa.

Capacidad de búsqueda mental para descubrir contenido memorizado: en el pretest, el 14% de los estudiantes estuvo en desacuerdo, el 14% neutral, el 43% de acuerdo y el 29% totalmente de acuerdo en la búsqueda mental. En el post-test, el 57% estuvo de acuerdo y el 43% totalmente de acuerdo, reflejando un progreso claro.

Planificación mental del texto a escribir: en el pretest, el 14% de los estudiantes estuvo totalmente en desacuerdo, el 14% en desacuerdo, el 14% neutral, el 43% de acuerdo y el 29% totalmente de acuerdo en la planificación mental. En el post-test, el 14% estuvo en desacuerdo, el 14% neutral, el 29% de acuerdo y el 43% totalmente de acuerdo, evidenciando una mejora notable.

Recordar y organizar esquemas antes de responder preguntas de examen: en el pretest, el 14% de los estudiantes estuvo en desacuerdo, el 43% neutral y el 43% de acuerdo sobre esta capacidad. En el post-test, el 14% estuvo en desacuerdo, el 29% de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, mostrando una mejora significativa.

Elaboración de esquemas, guiones o puntos clave antes de escribir un trabajo: en el pretest, el 29% de los estudiantes estuvo en desacuerdo, el 43% neutral, el 14% de acuerdo y el 14% totalmente de acuerdo en la elaboración de esquemas. En el post-test, el 14% estuvo en desacuerdo, el 29% de acuerdo y el 57% totalmente de acuerdo, reflejando un avance significativo.

Tal como podemos observar, nuestro estudio evaluó la efectividad de gestión eficaz de la información, mostrando mejoras significativas en varias áreas clave. En cuanto a la conexión del

nuevo material con conocimientos previos, se observó un aumento en la confianza de los estudiantes, pasando de un 100% de acuerdo en el pretest a un 71% totalmente de acuerdo y un 29% de acuerdo en el post-test. Además, la capacidad para seleccionar información relevante mejoró notablemente, con un incremento del 28% en la categoría de totalmente de acuerdo. La habilidad para distinguir entre lo esencial y lo secundario al estudiar también mostró avances, con un aumento del 29% en la categoría de totalmente de acuerdo. La atención en clase y la toma de notas mejoraron, reflejando un incremento del 14% en la categoría de totalmente de acuerdo en ambos casos. La creación de visuales simples para organizar el material de estudio experimentó una mejora significativa, pasando de un 29% a un 72% en totalmente de acuerdo.

Finalmente, se destacaron mejoras en la retención de información visual, el uso de palabras clave y la capacidad de búsqueda mental para descubrir contenido memorizado, con incrementos del 43%, 72% y 43% respectivamente en la categoría de totalmente de acuerdo. La planificación mental y la organización de esquemas antes de exámenes también mostraron avances notables, indicando una mayor efectividad del nuevo material del curso en el desarrollo de competencias académicas.

6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente proyecto se ha podido observar que tanto el modelo SAVL como el enfoque metodológico AICLE se han presentado como modelos aptos para el trabajo en un entorno internacional donde era muy necesaria la adaptación a cada contexto educativo. A lo largo del diseño, aplicación y evaluación de los materiales didácticos los estudiantes involucrados en el estudio se han enfrentado a un entorno desafiante en el que han tenido que resolver retos, desarrollando habilidades fundamentales para su futura práctica profesional, como son la adaptación a nuevas situaciones o la cooperación en un entorno diferente al suyo propio. Ambos modelos han permitido trabajar de forma adecuada en este entorno internacional, en el que la adaptación a cualquier nueva variable y el desarrollo de la conciencia intercultural son fundamentales.

A la luz de los resultados obtenidos de las respuestas del cuestionario de evaluación de la competencia aprender a aprender podemos observar que la participación en este proyecto ha favorecido una mejora en aspectos como la efectividad de la gestión eficaz de la información, el aumento de la confianza de los estudiantes o la capacidad de seleccionar información relevante.

Podemos pues concluir que tanto las estrategias didácticas AICLE como el modelo SAVL han demostrado su potencial para integrar prácticas educativas sostenibles y fomentar la colaboración intercultural en contextos educativos desafiantes. Ambos enfoques no solo promueven la adquisición de competencias como la capacidad de aprender a aprender, sino que también crean oportunidades para la innovación pedagógica en entornos multiculturales.

Futuras investigaciones podrían explorar la implementación de los modelos en diferentes contextos educativos y con cohortes más amplias, evaluando su impacto a largo plazo en la adquisición de competencias globales.

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría expresar nuestra más profunda gratitud a los participantes del estudio. Además, agradecemos el apoyo proporcionado por el proyecto de innovación y docencia “Creación y

exportación de materiales didácticos para segundas lenguas con un enfoque pedagógico-tecnológico; integración del modelo TPACK” (Universidad Cardenal Herrera CEU), junto con el equipo de innovación didáctica iPLUS y el proyecto de innovación didáctica “Sostenible_Edu” (Universitat Politècnica de València).

REFERENCIAS

- Aririguzoh, S. (2022). Communication competencies, culture, and SDGs: Effective processes to cross-cultural communication. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599022011094>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 101927. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>
- Deardorff, D. K. (2021). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Routledge.
- Garcés, G., & O'Dowd, R. (2021). Upscaling virtual exchange in university education: Moving from innovative classroom practice to regional governmental policy. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 283–300. <https://doi.org/10.1177/1028315320932323>
- Gargallo López, B., García-García, F. J., López-Francés, I., Jiménez Rodríguez, M. Á., & Moreno Navarro, M. S. (2020). La competencia aprender a aprender: Valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187-212. <https://doi.org/10.22550/REP782202005>
- Gargallo López, B., Morera Bertomeu, I., Iborra Chornet, S., Climent Olmedo, M. J., Navalón Oltra, S., & Félix García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje: Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415–435. <https://www.jstor.org/stable/24726630>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Pérez, C., Almerich Cerveró, G., & García García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU: Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-28. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Jager, S., Nissen, E., Helm, F., Baroni, A., & Rousset, I. (2019). Virtual exchange as innovative practice across Europe: Awareness and use in higher education. *EVOLVE Project Baseline Study*. <http://hdl.handle.net/11370/806666849024466a9968d13b335cfb6a>
- Jager, K. (2021). New-style higher education: Disciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in the EHEA qualifications framework. *Higher Education Policy*, 34(1), 155–174. <https://doi.org/10.1057/s4130701800126w>
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11–29. <https://doi.org/10.58265/pulso.5002>
- Myronenko, T., Dobrovolska, L., Shevchenko, I., y Kordyuk, O. (2023). Theoretical and methodological principles of integrating CLIL and ESP in educational establishments in Ukraine. *Revista Amazonia Investiga*, 12(65), 296–306. <https://doi.org/10.34069/ai/2023.65.05.28>

- Giménez-Ortí, M., Galstyan-Sargsyan, R., Moreno-Montañez, V., y Scharfenecker, A. (2024). Advancing sustainability: The role of multilingual COIL collaboration in global education. In E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. Jaén-Martínes, A.H Martín-Padilla, L. Molina-García (Eds.), *Calidad e innovación pedagógica. Experiencias docentes y tecnológicas aplicadas al aula* (pp. 1374-1405). Dykinson.
- Polyakova, O. (2023). E-portfolio in students' learning for sustainable development. *Information Technologies and Learning Tools*, 96(4), 1–14. <https://doi.org/10.33407/itlt.v96i4.5238>
- Polyakova, O., & Galstyan-Sargsyan, R. (2022). Towards a sustainable active virtual learning model. In J. M. Esteve Faubel, A. Fernández Sogorb, R. Martínez Roig y J. F. Álvarez Herrero (Eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 1020 - 1035). Octaedro
- Polyakova, O., & Galstyan-Sargsyan, R. (2024). Reflective learning-to-learn competence in action: Research and innovation in higher education. In R. Martínez, C. Pulido, y B. Mateu (Eds.), *Nuevas investigaciones educativas para definir la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 664–682). Octaedro.
- Romeu Peyró, M. C., Cerezo Herrero, E., & Llamas Pérez, E. (2020). Thinking skills in primary education: An analysis of CLIL textbooks in Spain. *Porta Linguarum*, 33, 183–200. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.26647>

Investigación e innovación educativa a través del conocimiento

Este volumen reúne dieciocho aportaciones de académicos y académicas que desean investigar, transformar e innovar en la enseñanza. Entre los temas abordados destacan el aprendizaje basado en proyectos, la cooperación virtual entre universidades, la realidad aumentada y la inteligencia artificial al servicio de rutas literarias, la estadística con enfoques lúdicos en Ingeniería, la educación para la paz en contextos vulnerables o la expresión artística como vía de inclusión.

En conjunto, este libro demuestra que la investigación aplicada y la reflexión crítica es clave para una educación capaz de responder a los desafíos actuales y futuros. Cada capítulo parte de un análisis riguroso y describe, en su caso, la correspondiente experiencia educativa o investigación, bien empírica o teórica.

Los lectores y las lectoras, especializados en docencia de todos los niveles, investigadores, gestores académicos y responsables de políticas educativas y, en general, cualquier persona interesada en el tema, hallarán en estas páginas recursos sólidos para mejorar la Educación

Mariana González Boluda es profesora de español de la Universidad de Reading en Reino Unido y Fellow of the Higher Education Academy (FHEA). Completó su doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tiene amplia experiencia como docente en diferentes contextos universitarios internacionales, en Jamaica (1996-2015) y en Estados Unidos (2015-2018). Reside en Reino Unido desde 2018. Fue Teaching Fellow de la Universidad de Leicester y de la Universidad de Birmingham. Sus áreas de investigación incluyen el uso de pedagogías críticas, enfoques multimodales y desarrollo de la autonomía y motivación en el aprendizaje de lenguas.

Davis Velarde-Camaqui es doctor en Innovación Educativa y psicólogo de formación. Se desempeña como investigador, docente universitario y consultor en tecnología educativa, neuroeducación y psicometría. Es especialista en la aplicación de inteligencia artificial generativa para la mejora del aprendizaje y la evaluación educativa. Ha publicado numerosos artículos en revistas indexadas Scopus y capítulos de libros sobre innovación docente y tecnología. Es creador de plataformas como Call For Science y EDUAR.NET, orientadas a promover la ciencia abierta y el uso de tecnologías emergentes en la educación. Actualmente colabora como revisor en revistas académicas internacionales y lidera proyectos de formación docente en entornos digitales.