

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA
(Dir.)

TIC...TAC
TRANSFERENCIA EN LAS AULAS
DE LENGUA Y LITERATURA,
PUENTE ENTRE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD



AQUILAFUENTE
A


Ediciones Universidad
Salamanca

TIC...TAC

Transferencia en las aulas de Lengua y Literatura,
puente entre la educación secundaria y la universidad

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Renad Al-Momani – University of Jordan (Jordania)

Antonio Barquero – Humboldt Universität zu Berlin (Alemania)

Ana Belén Cao Mínguez– Universidade da Beira Interior (Portugal)

Patricia Giménez Eguíbar – Western Oregon University (Estados Unidos)

Joan Rodríguez Sapiña – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

Carmen Vanesa Álvarez-Rosa
(Dir.)

TIC...TAC

Transferencia en las aulas de Lengua y Literatura,
puente entre la educación secundaria
y la universidad



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 330

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: junio, 2022

ISBN: 978-84-1311-625-9 (POD)

ISBN: 978-84-1311-626-6 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-627-3 (ePub)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0330>

Este proyecto ha sido posible gracias al apoyo económico del Vicerrectorado de Docencia e Innovación Educativa y Vicerrectorado de Postgrado y Enseñanzas Propias de la Universidad de Salamanca.

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:

Cícero, S.L.U.

Tel.: +34 923 12 32 26

37007 Salamanca (España)

Impresión y encuadernación:

Nueva Graficesa S.L.

Teléfono: 923 26 01 11

Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/>

Índice

PRÓLOGO.....	9
PRESENTACIÓN.....	11
PARTE I. EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	
<i>Resolver y (co)evaluar tareas en Padlet</i> M. ^a TERESA AMORES SIERRA.....	17
<i>Fomento de la lectura a través de las TIC. Las posibilidades de las bibliotecas digitales</i> ISAAC CASTRILLO DE LA MATA	29
<i>Radio Galileo: prácticas radiofónicas para la igualdad de oportunidades</i> MARÍA DEL MAR FERRI GARCÍA,.....	39
PARTE II. EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Investigación e innovación a través de las TAC: elaboración de proyectos por parte de futuros docentes de Educación Secundaria y Bachillerato</i> MIGUEL AIJÓN OLIVA Y GEMA BELÉN GARRIDO VILCHEZ.....	51
<i>Canva como recurso didáctico en el Taller de lengua</i> CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA.....	63
<i>Una propuesta de Flipped Classroom: el vídeo como instrumento didáctico en las aulas universitarias</i> MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR.....	75
<i>Uso de Genially en la enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera</i> LIDIA FERNÁNDEZ FONFRÍA.....	87
<i>Marḥaba bik fi Salamanca!: guía de la ciudad para arabófonos</i> LAURA GAGO GÓMEZ	97
<i>El uso didáctico de Twitter como medio de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la literatura</i> VICENTE MARCET RODRÍGUEZ	107

<i>Poll Everywhere en el aula universitaria: propuesta de aplicación en las clases prácticas</i> CAROLINA MARTÍN GALLEGO	121
<i>Recensión de lecturas y docencia universitaria: los beneficios de la web 2.0</i> JORGE MARTÍN GARCÍA	133
<i>La innovación docente en la literatura hebrea contemporánea: una aproximación</i> MANUEL NEVOT NAVARRO	143
<i>Herramientas y aplicaciones tecnológicas en la docencia universitaria de tipo virtual: ideas para su aprovechamiento</i> MARÍA CRISTINA PÉREZ MÚGICA	153

PRÓLOGO

EL PRESENTE LIBRO es un conjunto de acciones educativas entorno a la enseñanza de la lengua y la literatura. Antes de comenzar la lectura de este, estimado lector, le ruego que se tome unos segundos para reflexionar sobre sus expectativas para él; y en caso de no tenerlas claras, permítame que le ayude a esclarecerlas.

El primero de los motivos que le pueden haber hecho comenzar esta lectura probablemente sea la curiosidad, pero no una curiosidad cualquiera, sino una fundamentada en el interés profesional. Justamente, unido a la incertidumbre y las ganas de mejorar, estos son los motores que llevan a los docentes a realizar propuestas innovadoras como las que se recogen en esta obra compilatoria. Como profesionales de la educación inquietos y preocupados por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en muchos casos convirtiendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC), esta obra es el resultado de un proyecto de innovación fundamentado en la curiosidad y el deseo de mejorar de un grupo de profesionales de la enseñanza.

Así mismo, asumiendo la preocupación de los docentes de mejorar la enseñanza mediante la utilización de diferentes recursos, cabe la posibilidad de que se encuentre leyendo esta obra porque es un acérrimo del uso de recursos tecnológicos en la enseñanza. Sin ninguna duda, dejando a un lado ideas tan antiguas como ciertas, fundamentadas en el empleo de la tecnología como un medio y no como un fin, a continuación podrá comprobar cómo el paso de las TIC a las TAC tiene beneficios concretos para docentes y discentes. No obstante, le ruego que compruebe, como en todas y cada una de las experiencias recogidas, el beneficio educativo no está en el recurso tecnológico en sí, sino en el empleo pedagógico planificado por el docente.

Otro aspecto, que probablemente no sea el motivo por el que se encuentra leyendo esta obra, pero que quiero que tenga en consideración, es el hecho de que se vincula la enseñanza superior con la educación obligatoria. La realidad formativa es diferente en los distintos niveles educativos y la existencia de obras fruto del trabajo conjunto de docentes de secundaria y universidad, facilita la mejora en todo el sistema educativo. Y lo más relevante no es el hecho de que se trabaje colaborativamente bajo un mismo fin, sino que se compartan los resultados con la comunidad y se fomente esa inquietud profesional de la que hablábamos previamente:

esa incertidumbre que nos hace desarrollar proyectos de innovación y buscar una educación de calidad en todos los niveles educativos.

También cabe la posibilidad de que, siendo profesional de la educación, se enfrente a esta obra desde una perspectiva en la que entiende que todo esto es algo alejado a sus necesidades. Es decir, considere que el proceso de enseñanza-aprendizaje que planifica para sus estudiantes es adecuado y la innovación docente solo es necesaria si hay problemas. En ese caso no le podría negar que algunos de los proyectos que a continuación se recogen parten de aspectos a mejorar o preocupaciones constantes de los docentes como aumentar la participación, acrecentar la motivación o mejorar los resultados académicos. Sin embargo, no toda innovación surge de un problema, en ocasiones se debe innovar de forma proactiva para prevenir contratiempos y proporcionar a nuestros estudiantes los conocimientos, las habilidades y las actitudes que necesiten para desenvolverse personal y profesionalmente en los ambientes laborales y personales, presentes y venideros.

Llegado a este momento, puede que no haya pronosticado el motivo que le ha llevado a comenzar esta lectura. Sinceramente, si no lo he conseguido no me preocupa, pues en realidad ese no es mi propósito. Realmente, la finalidad era doble: por un lado, hacerle reflexionar sobre la importancia de buscar la mejora educativa mediante el desarrollo de proyectos de innovación. La sociedad, en parte por el desarrollo tecnológico, está en constante cambio y las necesidades, intereses y preocupaciones de nuestros estudiantes no son las mismas que hace años. Este hecho es algo que no se puede evitar, e incluso los que no tenemos muchos años de experiencia como docentes, ya nos empezamos a dar cuenta que no compartimos las mismas preocupaciones e intereses que nuestros estudiantes. La innovación docente, fundamentada en la incertidumbre profesional y la necesidad de ser buenos profesionales, es nuestra herramienta y nuestro medio para adaptar nuestras metodologías a los estudiantes de hoy y no a los de ayer.

Así mismo, no solo es importante que asuma una actitud abierta hacia la innovación, sino que lo haga desde una perspectiva social. A la hora de innovar, no solo debe buscar la originalidad, la eficacia, la eficiencia o la sostenibilidad de sus proyectos; sino que, al igual que los diferentes autores agrupados en esta obra, debe compartir y difundir los resultados y tener en cuenta la transferibilidad de sus resultados.

Sea cual sea el motivo que le ha hecho llegar hasta aquí, espero que disfrute de esta obra y le anime a mejorar profesionalmente. Sus estudiantes se lo agradecerán.

JUAN PABLO HERNÁNDEZ RAMOS
Coordinador de Formación e Innovación Docente
Universidad de Salamanca

PRESENTACIÓN

ESTIMADO LECTOR, el libro que tiene entre las manos (quizá sosteniendo una pantalla) es fruto de un proyecto de innovación y mejora docente llevado a cabo en varios centros educativos localizados en distintos puntos de España, a saber: IES Galileo (Almería), IES Vía de la Plata (Guijuelo, Salamanca), IES Adaja (Arévalo, Ávila), Universidad de Almería, Universidad de Burgos y Universidad de Salamanca (Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, Facultad de Educación y Facultad de Filología).

La preocupación cada vez más notoria que hay en la actualidad por el uso responsable de las herramientas tecnológicas por parte de los adolescentes y jóvenes y por el rédito que se puede obtener en ámbitos pedagógicos, como corroboran estudios internacionales y nacionales, pone de manifiesto que las tecnologías de la información y la comunicación tienen una estrecha relación con las habilidades sociales, alfabetizadoras y creativas conducentes a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad). Asimismo, muchos profesores –cada vez los menos– declaran que emplean los dispositivos digitales de manera anecdótica y esporádica porque o bien su centro no dispone de un gran equipamiento o bien les resulta complejo incorporar aplicaciones informáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias del currículo o de su asignatura.

En este proyecto pretendimos implementar una serie de herramientas tecnológicas de índole dispar pero con el valor común de convertirlas en mecanismo facilitador del aprendizaje y de la adquisición de saberes y habilidades de nuestros estudiantes, por un lado, y, por el otro, favorecer, en consecuencia, el reciclaje competencial de los docentes y la transferencia de experiencias y conocimiento. En este sentido, innovación docente, TIC/TAC y buenas prácticas son los ejes clave que constituyen el presente libro conformado por trece capítulos distribuidos en dos partes. La primera de ellas recoge las experiencias educativas de profesores de Secundaria que, por las circunstancias contextuales de sus centros, avanzan conscientemente desde la institución moderna decimonónica hacia la realidad digital de sus alumnos, esto es, provocan la convivencia entre los materiales didácticos tradicionales con los accesibles en la red y la tecnología; y, por consiguiente, los pilares del proceso pedagógico (metodología, evaluación y competencias) se ven afectados.

Así, en el primer capítulo Amores Sierra presenta la plataforma Padlet, aplicación para la creación de muros colaborativos, como herramienta para la resolución y la evaluación conjunta de tareas. Con las dos propuestas didácticas planteadas se confirma la utilidad de este recurso digital como instrumento facilitador del aprendizaje activo. El capítulo segundo, firmado por Castrillo de la Mata, relaciona las TIC, en concreto la biblioteca digital de la Junta de Castilla y León, con el fomento de la lectura en alumnos de 3.º de la ESO. En esta experiencia práctica, el autor examina las posibilidades de apoyo de este recurso en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora. En el último capítulo de esta sección, Ferri García divulga una propuesta pedagógica, subvencionada por el Programa Impulsa (Junta de Andalucía), llevada a cabo en un centro educativo de complejo desempeño. En ella se confirma que incluir elementos atractivos –como la radio– en aulas con absentismo o con alto índice de fracaso académico posibilita el fomento de algunas de las competencias exigidas por el currículo, esto es, la lingüística y la social.

La segunda parte del libro, desde el capítulo cuarto al decimotercero, pone la atención sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas universitarias. Así, Aijón y Garrido Vilchez exponen el planteamiento y los resultados de una intervención docente realizada en la asignatura «Innovación e Investigación en Lengua Española» del Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (Universidad de Salamanca). La finalidad del proyecto es clara: los docentes en formación examinan una serie de aplicaciones tecnológicas y evalúan su idoneidad para ser utilizadas en las aulas del futuro.

Por su parte, Álvarez-Rosa da a conocer la herramienta Canva. En esta ocasión, la aplicación de diseño digital es propuesta en las aulas de Magisterio para trabajar nuevos géneros discursivos digitales a la vez que se mejora las habilidades lingüísticas –escritura y lectura– en un grupo de estudiantes matriculados en la optativa «Taller de lengua», ofertada por primera vez en los grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria de la institución salmantina.

Desde la Universidad de Almería, Asensio Pastor presenta la experiencia del empleo del vídeo desde los presupuestos del aula invertida (*flipped classroom*). Entre los resultados se destaca la utilidad de este recurso tecnológico no solo como medio de transmisión informativa, sino también como desarrollo de la expresión creativa y comunicativa, mejorando la competencia profesional de los estudiantes del Grado en Educación Social, grupo diana de esta práctica docente.

Los dos siguientes capítulos tienen como objetivo común la enseñanza-aprendizaje del árabe como lengua extranjera. Para tal finalidad, la autora Fernández Fonfría emplea Genially con el fin de crear contenidos animados que fomentan el aprendizaje significativo. En su asignatura, y por medio de esta aplicación tecnológica, ha incorporado dinámicas de juego que refuerzan los conocimientos del programa. En el caso de Gago Gómez, lo digital viene de la mano de la creación de

un blog interactivo (*Marhaba fi Salamanca!*), resultado de un proyecto cooperativo que conjuga las metodologías activas del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (ApS) y las TIC.

A continuación, Marcet Rodríguez da a conocer los resultados de una experiencia educativa consistente en la utilización de Twitter como instrumento didáctico y de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en la asignatura obligatoria «Formación Literaria» de la titulación Maestro en Educación Primaria. En esta experiencia educativa, encuentra un espacio de convergencia entre los recursos actuales, reconocidos en el servicio de microblogueo, y los tradicionales, como la yincana.

El siguiente capítulo, de Martín Gallego, recoge la experiencia llevada a cabo en la asignatura «Elaboración de textos científicos en español» con la herramienta Poll Everywhere, que es empleada con una finalidad metodológica doble: fomentar la participación de los alumnos y mejorar el desarrollo y los resultados del seminario práctico dedicado a la búsqueda de fuentes bibliográficas.

De la mano de Martín García se conoce el empleo de las TIC en lo referido al seguimiento y control de las lecturas obligatorias en tres de sus asignaturas, a saber: «Literatura infantil y juvenil y enseñanza de la literatura», «Cuentos hispanoamericanos» y «Nuevas tecnologías y enseñanza de lengua y literatura». El denominador común en todas ellas es el aprovechamiento de la Web 2.0 para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de comprensión y expresión escritas.

Le sigue la buena práctica de Nevot Navarro con Kahoot! en comunión con la metodología tradicional de las sesiones magistrales. Con el propósito de dinamizar los contenidos de «Literatura Hebrea IV», lleva al aula esta herramienta de gamificación por, entre otros motivos, la posibilidad de escribir en hebreo y de reconocer los diacríticos de las traducciones, tan problemáticos en medios informáticos.

El último capítulo, firmado por Pérez Múgica, pone de manifiesto la importancia de la dinamización del aprendizaje virtual a través de las TIC. En dicho contexto de enseñanza, esta profesora de la Universidad de Burgos recurre a tres herramientas digitales –Flipgrid, Padlet y Genially– para combinar la impartición fluida de los contenidos de la asignatura «Literatura española y cine», el estudio autónomo del alumnado sin relegar la interacción entre ellos.

Esta es la esencia de la presente monografía que, dirigida a profesores tanto en ejercicio como en formación, recoge las evidencias de propuestas y experiencias de prácticas educativas innovadoras procedentes de docentes entusiastas o de centros implicados con la sociedad, y no tanto de programas ministeriales o autonómicos, con el deseo de alumbrar nuevos escenarios y aportar ideas de las que se puede aprender.

Como coordinadora de este volumen, y en nombre de todos los miembros participantes en el proyecto *Transferencia Universidad-Secundaria: las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de la lengua española, lenguas extranjeras y sus literaturas* (ID2021/043), no me gustaría finalizar esta presentación sin mostrar mi agradecimiento a los organismos que posibilitaron la edición de esta obra: el Vicerrectorado de Docencia e Innovación Educativa y el Vicerrectorado de Postgrado y Enseñanzas Propias de la Universidad de Salamanca.

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA
Departamento de Lengua Española
Universidad de Salamanca

PARTE I

EXPERIENCIAS
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

RESOLVER Y (CO)EVALUAR TAREAS EN PADLET

SOLVE AND CO-EVALUATE TASKS IN PADLET

TERESA AMORES SIERRA
IES Via de la Plata (Guijuelo, Salamanca)
mteresa.amosie@educa.jcyl.es

RESUMEN

En las últimas décadas las TIC han proporcionado a los docentes gran cantidad de recursos con los que enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Padlet es una plataforma digital de manejo sencillo con la que se crean muros colaborativos. Además de atraer la atención hacia los temas que se presentan en ella, puede usarse como una herramienta para la resolución y la evaluación conjunta de tareas. A través de las dos experiencias didácticas que se plantean en este artículo, se busca reflexionar sobre la utilidad de este instrumento como elemento facilitador de aprendizaje interactivo y como mecanismo de evaluación, además de como práctica de comunicación digital.

Palabras clave: Padlet, herramienta colaborativa, aprendizaje interactivo, coevaluación, comunicación digital.

ABSTRACT

In recent decades ICTs have provided teachers with many resources with which to enrich the teaching-learning process. Padlet is a user-friendly digital platform with which collaborative walls are created. In addition to drawing attention to the topics presented in it, it can be used as a tool for resolution and joint assessment of tasks. Through the two didactic experiences presented in this article, we seek to reflect on the usefulness of this instrument as a facilitator of interactive learning and as an evaluation tool, as well as a digital communication practice.

Keywords: Padlet, Collaborative Tool, Intercative Learning, Co-Assessment, Digital Communication.

1. INTRODUCCIÓN

UNO DE LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN del siglo XXI es la digitalización progresiva de la comunidad educativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado considerablemente y la tecnología ha dejado de percibirse

como un recurso opcional para convertirse en un requisito. Hoy ser competente digitalmente implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación. En el Real Decreto 217/2022, en el tercer de los descriptores operativos de la competencia digital, se señala que, al completar la educación básica, el alumnado debe comunicar, participar, colaborar e interactuar compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales. Uno de los recursos útiles y sencillos para tal fin es la pizarra digital colaborativa.

Esteve y Armenta (2018), en un trabajo aplicado a los estudios de grado, indican que la pizarra digital interactiva¹ favorece la colaboración y las redes de trabajo y fomenta el aprendizaje activo y significativo. Cala (2018), por su parte, subraya en su extenso artículo las numerosas ventajas que presenta esta herramienta, verbigracia: recurso flexible, fácil manejo, aprovechamiento de contenido digital ya creado, aprendizaje práctico de los alumnos, aumento del interés y de la participación, optimización del tiempo del que docente dispone para enseñar... Actualmente existen numerosas PDI (Lino, Jamboard, Microsoft Whiteboard, Miro, Glogster...) entre las cuales se ha elegido para este trabajo Padlet.

2. PADLET

Padlet es una aplicación digital gratuita que permite crear muros interactivos. No requiere registro de usuarios y su uso es bastante intuitivo, lo cual permite emplearla con recursos básicos (un dispositivo con acceso a internet) y con un dominio digital elemental.

Esta herramienta, que bien podría considerarse una metáfora virtual de la pizarra tradicional, permite realizar actividades en tiempo real y también funciona como recurso fuera del aula. Los usuarios pueden usarla como póster personal, muro de grupo o de clase. Los contenidos que se publican (comentarios, documentos, imágenes, audios y vídeos) pueden ser editados, comentados y valorados en cualquier momento. Asimismo, ofrece filtros para controlar el material digital que se comparte; en concreto, el creador permite, aprueba o elimina actividad y la misma herramienta ofrece la opción de reemplazar palabras malsonantes por emoticonos agradables. A esto hay que añadir que es compatible y exportable en diversos formatos (PDF o Excel, entre otros).

Las aplicaciones de Padlet en el entorno educativo son diversas: portafolio, biblioteca virtual, galería de imágenes y vídeos, repositorio de anuncios y noticias, etc. Con su puesta en práctica se cumplen objetivos didácticos disímiles y comple-

¹ PDI en adelante.

mentarios: aprender de manera colaborativa, usar pedagógicamente las TIC, desarrollar la competencia comunicativa en un entorno digital, facilitar la evaluación de tareas y, en último lugar, reflexionar sobre la actividad docente.

Los estudios sobre su funcionalidad se han sucedido en los últimos años. Esteve y Armenta (2018) y Pardo (2020) aplican con éxito la herramienta al contexto universitario; Santos y Concheiro (2018) la estudian como recurso para la escritura colaborativa en línea en el ámbito de enseñanza de español como lengua extranjera. Por otro lado, Giler-Loor (2020) aborda los beneficios de Padlet para estimular las estructuras mentales en el contexto de aprendizaje y Viñas (2017), en esta línea, destaca las posibilidades de reescribir y reconfigurar la estructura comunicativa en el universo digital. En este sentido, este artículo se concibe como una modesta aportación sobre el empleo y la valoración de Padlet en un ámbito diferente: educación secundaria obligatoria y bachillerato.

3. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

3.1. CONTEXTO

Los dos casos que se exponen se han desarrollado con alumnado de 4.º ESO y de 2.º de bachillerato. En las dos situaciones, Padlet resultó una aplicación idónea ya que los estudiantes pudieron acceder fácilmente a ella desde sus móviles o desde los ordenadores del aula de tecnología.

En ambas experiencias, al inicio y al final, se crearon preguntas en los muros orientadas a valorar la aplicación y la práctica realizada. La información concerniente a ellas se abordará en el apartado de las valoraciones. Por otro lado, se buscó que los ejemplos de uso fueran distintos en cuanto a su objetivo, materia, duración y evaluación, para así obtener más datos sobre el empleo de la herramienta.

3.2. RETOS SINTÁCTICOS

Para demostrar que el conocimiento sintáctico, como cualquier otro aspecto del currículo, puede trabajarse de manera interactiva se planificó la actividad «Retos sintácticos». Durante una sesión se llevó al alumnado al aula de tecnología. Con el ordenador accedieron a Padlet y comenzaron a responder a las preguntas iniciales relativas al uso de las TIC.

Una vez explicada la dinámica y distribuidos en dos grupos, los estudiantes debían responder a diez cuestiones sintácticas. Los ítems de respuesta abierta que se plantearon a cada grupo (diferentes en forma, pero idénticos en estructura) se organizaban del siguiente modo:

Ítems de observación y formulación de hipótesis:

- Preguntas 1 y 2. Diferencias sintácticas entre ejemplos semánticamente similares.
- Preguntas 5 y 6. Identificación y explicación del tipo de «se».

Ítems de descubrimiento y aplicación:

- Pregunta 8. Reconocimiento de la función sintáctica de un segmento subrayado.
- Preguntas 3 y 4. Reconocimiento de la estructura sintáctica y creación de oraciones a partir de un patrón sintáctico.
- Pregunta 7. Transformación de una oración activa en pasiva.

Ítems de generalización y creación:

- Pregunta 9. Creación de una oración para ser analizada por el equipo contrario.
- Pregunta 10. Análisis de una oración propuesta por el otro equipo.

La motivación que se tuvo en cuenta a la hora de crear los ítems fue que con ellos se activaran procesos inductivos y que para su resolución se trabajara de manera colaborativa. Se pretendía así que cada uno de los integrantes del grupo leyera los comentarios que vertían sus compañeros y que considerara si eran correctos o no. En el caso de no estar de acuerdo con la propuesta de su grupo, se debía aportar otra solución y exponer las razones del cambio.

La puesta en marcha de la actividad fue más interesante de lo que en un comienzo se previó. En primer lugar, el silencio y la atención aumentó considerablemente durante el desarrollo con respecto a cualquier otra sesión ordinaria. Por otro lado, el hecho de que las intervenciones dentro del grupo fueran anónimas y de que hubiera tiempo para resolver y reflexionar hizo que aquellas personas que apenas se pronuncian en la clase— por su carácter introvertido, por miedo a equivocarse o simplemente porque otros compañeros se adelantan con sus intervenciones — ahora sí podían sentirse partícipes.

Respecto de los ítems, los más interesantes fueron los de observación y formulación de hipótesis. Las respuestas que se ofrecieron son evidencias de pensamiento y de trabajo en equipo. Los comentarios que se fueron aportando ayudaron a encontrar la solución o incidieron en la ambigüedad de las secuencias propuestas. Los razonamientos son útiles para los mismos estudiantes, pero también lo son para los docentes que pueden percibir a través de ellos de dónde provienen las dificultades que muestra su alumnado. Sirvan como ejemplo las siguientes capturas de pantalla extraídas del documento PDF exportado de Padlet.

IMAGEN 1. Razonamientos colaborativos.

EQUIPO 1.

1. Diferencias sintácticas entre:

a) La taza se movió. b) María movió la taza.

la diferencia esta en que en una María realiza la acción y en otra la taza realiza la acción de moverse – ANÓNIMO

en la segunda frase la persona realiza la acción – ANÓNIMO

en la frase B María realiza la acción – ANÓNIMO

En la primera la taza realiza la acción y en la segunda la realiza María – ANÓNIMO

En la segunda la persona realiza la acción de mover la taza – ANÓNIMO

en la primera la taza es sujeto y en la segunda es un C.D – ANÓNIMO

EQUIPO 1.

5. Identifica el tipo de "se".

Se pusieron el chándal rápidamente.

se recíproco – ANÓNIMO

reflexivo – ANÓNIMO

puede ser recíproco si se lo ponen el uno al otro o reflexivo si se lo ponen a ellos mismos – ANÓNIMO

recíproco porque se ponen el chándal mutuamente – ANÓNIMO

reflexivo – ANÓNIMO

tiene la función de recíproco porque se lo pone a sí mismos – ANÓNIMO

!!!COMO QUE SE PONEN EL CHANDAL MUTUAMENTE!!! – ANÓNIMO

Fuente: Alumnos de la asignatura.

En cuanto a los ítems de descubrimiento y aplicación, lo más sugerente reside una vez más en la corrección colaborativa dentro del grupo. Por ejemplo, en el equipo 2, se llega a la solución correcta en la pasiva porque un estudiante advierte del error en el tiempo de las aportaciones previas. Asimismo, es llamativo apreciar cómo se aplican procedimientos de analogía cuando se les pide crear oraciones respetando un esquema sintáctico. Seguramente, en un ejercicio similar durante cualquier clase, hubieran copiado la frase del primer compañero y no se habría propuesto una nueva.

IMÁGENES 2 y 3. Corrección y creación interactiva.

EQUIPO 1.

7. Transforma en pasiva esta oración:

a) A mi hija los médicos le han recetado unas vitaminas.

las vitaminas fueron recetadas a mi hija por los médicos – ANÓNIMO

Unas vitaminas han sido recetadas a mi hija por los médicos – ANÓNIMO

Unas vitaminas fueron recetadas por los médicos a mi hija – ANÓNIMO

Unas vitaminas han sido recetadas mi hija por los médicos – ANÓNIMO

es han sido por que fueron es pasado – ANÓNIMO

unas vitaminas han sido recetadas por los médicos a mi hija – ANÓNIMO

la última esta bien – ANÓNIMO

EQUIPO 2.

4. Crea una oración que respete el siguiente esquema sintáctico:

a) Sujeto+CD+ CPred.

María compro el pastel ayer – ANÓNIMO

La perra comía pienso contenta – ANÓNIMO

Elena vendió el pan feliz – ANÓNIMO

Juan corrió la maratón cansado – ANÓNIMO

Diego acabo el examen mal – ANÓNIMO

Fuente: Alumnos de la asignatura.

Es curioso advertir cómo la cortesía y el respeto, de los que se adolece en la mayoría de las intervenciones orales espontáneas dentro del aula, se evidencia en los comentarios de Padlet. De igual manera, que las oraciones que se proponen analizar para el grupo contrario sean fáciles y que en ellas se mencionen personas o anécdotas de la clase son pruebas del tipo de relación que mantiene el grupo.

IMÁGENES 4 y 5. Adecuación comunicativa y relaciones grupo.

EQUIPO 2.

9. Crea una oración para el equipo contrario. Ten en cuenta que tendrás que saberla resolver y corregir.

no quiero a jorge martin como delegado – ANÓNIMO

Los alumnos han sido castigados por la profesora de lengua
– ANÓNIMO

las guerreras se proclamaron victoriosas de esas conquistas
– ANÓNIMO

Vamos a casa de Julio a comer todos mañana. – ANÓNIMO

EQUIPO 2.

3. Indica el esquema sintáctico de la siguiente oración:
Las notas se las entregaron los profesores a los alumnos.

sujeto + CD + CI – ANÓNIMO

sujeto + CD + CI – ANÓNIMO

sujeto + CD + CI – ANÓNIMO

Estoy de acuerdo con mis compañeros – ANÓNIMO

Yo también estoy de acuerdo – ANÓNIMO

Fuente: Alumnos de la asignatura.

De manera sucinta se podría concluir que la actividad resultó beneficiosa, al menos, en los siguientes sentidos: i) promovió la reflexión lingüística fomentando procesos inductivos; ii) desarrolló la responsabilidad y el trabajo en equipo; iii) se reforzaron los lazos sociales y afectivos; y iv) se promovieron habilidades en el manejo de las TIC. El único problema que se advirtió en la experiencia fue la no conclusión de la última pregunta. Se les encomendó analizar la oración asignada, fotografiarla y subirla al muro en sus casas. Fueron muy pocos los que lo hicieron; de ello deducimos que para que esta actividad funcione, en este grupo, debe resolverse en clase y bajo supervisión.

3.3. EL MEJOR ESCRITOR DEL SIGLO XX

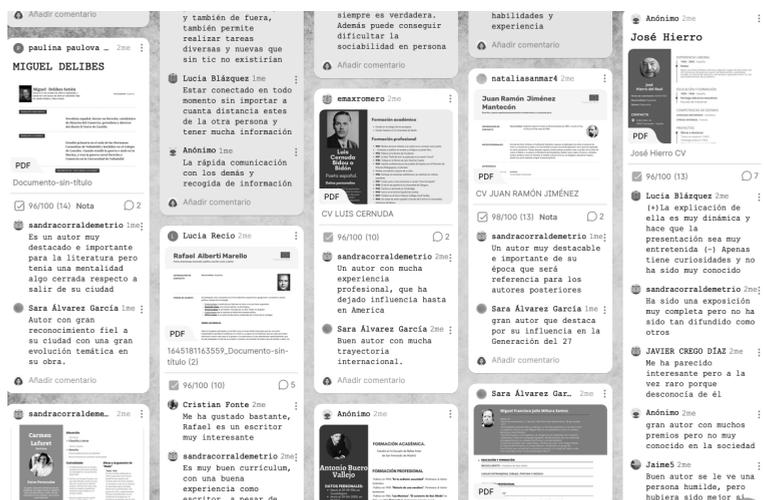
La otra experiencia que se muestra está relacionada con contenidos literarios. Los encargados de ponerla en práctica esta vez fueron alumnos de 2.º de bachillerato. A ellos se les pidió realizar un *curriculum vitae* de un autor representativo del siglo XX. Tenían que hacerlo siguiendo un modelo y una vez completo y convertido a PDF habían de subirlo a Padlet. En este caso, se les pedía que lo hicieran

indicando su nombre. Hasta aquí, el uso del muro era típico; sin embargo, se quiso comprobar si la aplicación, además de funcionar como galería de trabajos, era idónea para evaluar. Con este propósito, se solicitó al alumnado que llevara el móvil durante cuatro sesiones. En ellas se proyectaba Padlet y cada uno de los estudiantes tenía 10 minutos para exponer el CV de su escritor y las razones por las que se le debería considerar el mejor del siglo XX. A continuación, el resto de la clase debía valorar la intervención en Padlet siguiendo una rúbrica sobre expresión oral. Lo singular fue que, además de otorgar un valor numérico a la intervención del compañero, tenían que intentar defender a su literato y, por tanto, eliminar de manera eficiente y argumentada al resto a través de comentarios en la aplicación.

La tarea en Padlet, en consecuencia, suponía editar y compartir una publicación para la que se había desarrollado un trabajo de investigación previo; coevaluar a los compañeros, para lo cual era necesario atender en sus exposiciones; y, finalmente, argumentar en la aplicación, para lo que era necesario ser competente comunicativa y digitalmente.

El resultado fue bastante satisfactorio y entre los aspectos positivos que favoreció el uso de la aplicación se destacan: i) la posibilidad de conocer y aprender del trabajo de los compañeros: modelos para crear CV, estrategias y recursos de presentación de la información; ii) reflexionar sobre el proceso de auto y coevaluación: fortalezas, errores, grado de objetividad...; iii) usar las TIC de manera adecuada y crítica: opinar de manera respetuosa y participar ajustándose a las convenciones del género.

IMAGEN 6. Padlet «El mejor escritor del siglo XXI».



Fuente: Alumnos de la asignatura.

3.4. VALORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Como ya hemos mencionado antes, en los dos casos se planteaban a los estudiantes preguntas en la propia aplicación con el objetivo de poder emitir una valoración sobre su uso. Se presenta, a continuación, un resumen de las respuestas vertidas².

Pregunta 1. *Antes de empezar, ¿para qué crees que sirve esta aplicación?*

En este interrogante, la mayoría de los alumnos de 4.º de ESO aludieron al componente lúdico (*hacer la clase más divertida, amena, diferente*) y a la posibilidad de mejorar el aprendizaje (*recordar mejor, aprender de forma más entretenida*). Solo uno de ellos pensó que el único objetivo era practicar oraciones. En 2.º de bachillerato, en cambio, la concepción de la aplicación se basó en su utilidad concreta dentro de la tarea: *mejorar la expresión de nuestra opinión; aprender a dar nuestra opinión; ver las diferentes opciones que pueden presentarse; evaluarnos entre nosotros y expresar nuestra opinión; compartir información de manera sencilla y fácil*. En este curso, perciben desde el inicio los diferentes propósitos del uso de la herramienta.

Pregunta 2. *¿Qué aspectos positivos encuentras en el uso de las TIC?*

Los alumnos de la ESO insisten en destacar los beneficios de las TIC en el proceso de enseñanza, pues consideran que con ellas *se aprende mejor, diferente, de forma más fácil, dinámica y profunda mientras se juega y se aprende del ordenador*. En esta misma pregunta, el alumnado de bachillerato hace hincapié en la posibilidad de *comunicarse a distancia y de manera inmediata, de acceder a información de manera rápida y de mejorar habilidades con la tecnología*.

Pregunta 3. *¿Qué inconvenientes puede ocasionar el empleo de las TIC?*

Los más jóvenes muestran preocupación por su contexto inmediato y responden advirtiendo de los posibles *problemas con el acceso o con la velocidad de internet, con la lentitud de los ordenadores* y con las *posibles distracciones* que implican para ellos el manejo de un dispositivo en clase. Por otro lado, los estudiantes de bachillerato mencionan *problemas de comunicación social, de adicción, de concentración y de expresión y la imposibilidad de comprobar la veracidad de la información que se obtiene*.

² Se sintetiza aquí la información de los comentarios realizados en Padlet obviando la información repetida para economizar el espacio.

Preguntas 4. *¿Te gustaría volver a usar la aplicación? ¿Qué mejorarías?*

Tras dar por finalizadas las actividades con Padlet, se cuestionó sobre su posible uso en el futuro. A esta pregunta todo el alumnado respondió afirmativamente, es decir, les gustaría repetir la experiencia y no tienen nada que aportar para mejorar la herramienta.

Pregunta 5. *¿Para qué otras tareas podríamos usar esta herramienta?*

Las pocas manifestaciones en este ítem iban dirigidas en la ESO al uso de Padlet como aplicación interactiva de mensajería instantánea (*comunicarse con otra gente en vez de WhatsApp*); y en bachillerato, como muro colaborativo para *exponer información de manera conjunta, para dar opinión de temas sociales, culturales, para votar o para exponer nuevos datos*; esto es, como una herramienta para compartir, actualizar, valorar y evaluar información.

Pregunta 6. *¿Te ha gustado la actividad? ¿Por qué?*

Finalmente, se interpelaba sobre las razones del éxito o fracaso de las experiencias. Todas las declaraciones fueron positivas y los motivos volvieron a ser generales en el caso de los alumnos de la ESO (*manera distinta, novedosa e interesante...*) y concretos en bachillerato: *puedes ver todos los autores y compararlos, interactuar y calificar con opiniones...*

Grosso modo, se deduce en ambos cursos una actitud abierta hacia el uso de la aplicación (y de las TIC) en la clase. Si bien lo más jóvenes la asocian con la diversión y la mejora del aprendizaje, los estudiantes de bachillerato infieren los objetivos concretos y son capaces de concretar los peligros de un uso inadecuado.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se han presentado dos casos de explotación de Padlet ciertamente dispares en cuanto a los cursos en los que se encuentran matriculados los participantes (4.º ESO y 2.º de Bach.), en lo referente a la temporalización (1 sesión frente a 4), en su gestión (dentro de la clase exclusivamente y con un uso guiado o dentro y fuera de la clase de una manera más independiente y autónoma), en los contenidos trabajados (sintaxis versus literatura) y en el objetivo principal que perseguían (resolver actividades frente a evaluar tareas).

Pese a estas diferencias de peso iniciales, de ambas experiencias se han extraído similares observaciones: i) Padlet no es solo un recurso para compartir información, es una pizarra viva que permite la participación de todos los alumnos; ii) como recurso interactivo, posibilita la edición y la construcción colaborativa

de contenidos, con lo cual se fomenta el aprendizaje significativo y el trabajo en equipo; iii) permite visualizar y valorar el propio trabajo y el de los demás, y, por ende, ayuda a la co/autoevaluación ; iv) el alumnado asocia a la herramienta (y a las TIC en general) un carácter lúdico y útil que predispone positivamente su uso; v) los datos que se exponen en la aplicación son evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje y resultan útiles para reflexionar sobre la evolución del alumno, sobre las relaciones y actitudes que se establecen en la clase y sobre la labor docente; vi) cada intervención se puede considerar un producto lingüístico por lo que la aplicación es susceptible de ser empleada no solo como un recurso para mejorar la competencia digital sino también la comunicativa. En este sentido, queda manifiesto, a través del análisis de las intervenciones de los estudiantes, el hecho de que la corrección y la adecuación aumentan con la edad y el progreso académico.

En definitiva, el uso de Padlet ha resultado gratificante. Es una herramienta que facilita la incorporación de la tecnología en el aula y cuya versatilidad permite crear tareas con las que se activan diferentes competencias (lingüística, social, personal, aprender a aprender, ciudadana, emprendedora...), se construyen conocimientos y se generan actitudes positivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALA, R., DÍAZ, L., ESPÍ, N. y TITUAÑA, J. (2018). El impacto del uso de pizarras digitales interactivas (PDI) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un caso de estudio en la Universidad de Otavalo. *Información tecnológica*, 29(5), 67-70. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v29n5/0718-0764-infotec-29-05-00061.pdf>.
- ESTEVE TURRILLAS, F. y ARMENTA, S. (2018). Padlet: el uso de la pizarra colaborativa on-line en estudios de grado. En *IN-RED 2018* (Eds.), *IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 208-219). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/112988/8721-23169-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- GILER-LOOR, D., ZAMBRANO-MENDOZA, G., VELÁSQUEZ-SALDARRIAGA, A. y VERA-MOREIRA, M. (2020). Padlet como herramienta interactiva para estimular las estructuras mentales en el fortalecimiento del aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 1322-1351. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1376>.
- PARDO, M., CHAMBA, L., GÓMEZ, Á. y JARAMILLO, B. (2020). Las TIC y rendimiento académico en la educación superior: Una relación potenciada por el uso del Padlet. *Revista Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 934-944. <http://search.proquest.com/openview/44569916b37320b254cff4794d528753/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>.
- REAL DECRETO 217/2022, del 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, del 30 de marzo del 2022.

- SANTOS, M. y CONCHEIRO, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 27, 1-17. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92155498008/92155498008.pdf>.
- SEVILLA-RODRÍGUEZ, M. E. y CASTRO-SALAZAR, A. Z. (2021). Padlet como estrategia de enseñanza colaborativa en el proceso de aprendizaje. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 173-192. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/478/685>.
- VIÑAS, R., SECUL GIUSTI, C., VIÑAS, M. y LÓPEZ, Y. (2017). La herramienta padlet como acto de comunicación digital. En A. H. GONZÁLEZ y M.^a M. MARTÍN (Eds.), *4º Jornadas de TIC e Innovación en el Aula 30 de octubre al 3 de noviembre de 2017 La Plata. Más allá del Aula Virtual*. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10495/ev.10495.pdf.

FOMENTO DE LA LECTURA A TRAVÉS DE LAS TIC. LAS POSIBILIDADES DE LAS BIBLIOTECAS DIGITALES

PROMOTION OF READING THROUGH ICT. THE POSSIBILITIES OF DIGITAL LIBRARIES

ISAAC CASTRILLO DE LA MATA
IES Adaja (Arévalo, Ávila)
isaac.casmat@educa.jcyl.es

RESUMEN

En un mundo digital como el actual el fomento de la lectura debe hacerse desde distintos frentes y sin olvidar los múltiples recursos a disposición de docentes y alumnos. A través de una experiencia práctica con alumnos de 3.º de la ESO, en este trabajo se analizan las posibilidades de la biblioteca digital de la Junta de Castilla y León (LeoCyL), especialmente aquellas funciones que permiten la creación de planes de lectura que permiten el seguimiento de los alumnos. Con esta herramienta el docente puede proponer un trabajo de lectura individual y concentrada, en la que los recursos digitales se utilizan como apoyo a la comprensión del texto, pero que, en esencia, no se distancia del proceso de lectura tradicional.

Palabras clave: herramientas docentes, lectura, TIC, biblioteca virtual, fomento de lectura.

ABSTRACT

In today's digital world, the promotion of reading must be done from different fronts and without forgetting the multiple resources available to teachers and students. Through a practical experience with students in the 3rd year of ESO, this paper analyzes the possibilities of the digital library of the Junta de Castilla y León (LeoCyL), especially those functions that allow the creation of reading plans that allow the monitoring of students. With this tool, the teacher can propose a work of individual and concentrated reading, in which digital resources are used to support the comprehension of the text, but which, in essence, does not distance itself from the traditional reading process.

Keywords: Teaching Tools, Reading, ICT, Virtual Library, Reading Promotion.

1. INTRODUCCIÓN

LA LECTURA es una de las principales actividades educativas y, por tanto, es labor de los docentes acercarla a los alumnos de la forma más efectiva posible. En este trabajo explicaremos cuál es el funcionamiento de una de las herramientas que la Junta de Castilla y León pone a disposición de docentes, alumnos y familias para el fomento de la lectura. Asimismo, contrastaremos la lectura tradicional con la lectura digital y expondremos algunas ideas acerca de cómo complementarlas.

La Biblioteca Digital Escolar de Castilla y León (LeoCyL) es una herramienta gratuita que permite el acceso a miles de obras a través de un dispositivo electrónico. Presenta dos funcionalidades principales: el préstamo y lectura de libros y la creación de clubs y planes de lectura digitales. Como docentes, la característica que nos permite trabajar con nuestros alumnos es la creación de clubs y planes de lectura digitales, mientras que la función de préstamo de libros es algo que podemos fomentar, pero no controlar.

2. LA BIBLIOTECA DIGITAL

El acceso a la biblioteca se puede hacer utilizando la cuenta educativa que la Junta de Castilla y León pone a disposición de sus usuarios desde la aplicación alojada en la plataforma Google Play, desde el acceso directo que existe en la zona de usuario del Portal de Educación de la JCyL o accediendo a la página: <https://leocyl.educa.jcyl.es/>

Una vez que hemos accedido, nos encontraremos con la pantalla principal, en la que podemos comenzar a utilizar la primera de sus funciones: la búsqueda y préstamo de libros. Para ello, podemos seleccionar alguno de los recomendados en las distintas listas (por edad, por idioma, por género, etc.) que aparecen al desplazarse hacia abajo en la página o pinchar en el botón de búsqueda que se encuentra arriba a la derecha. Fig. 1.

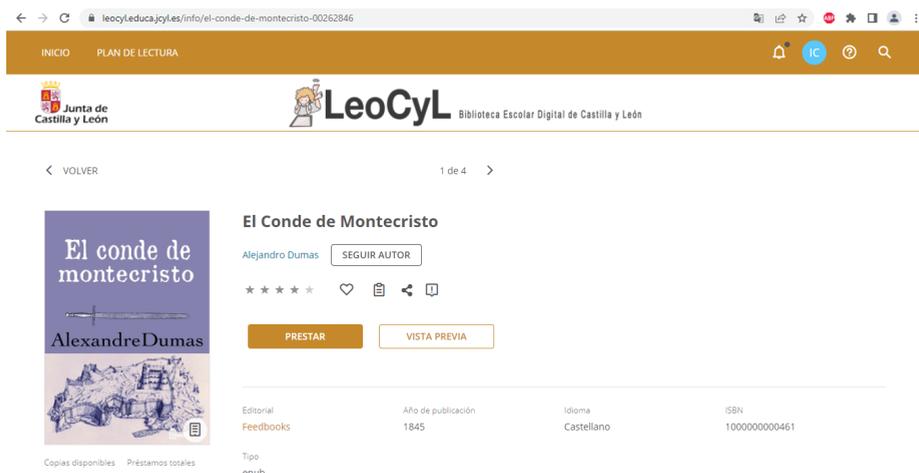
El préstamo se realiza de forma muy sencilla e intuitiva, pues al seleccionar un libro, además de información sobre el mismo, nos aparecen dos botones, uno de los cuales nos permite tomar prestado el libro durante 21 días, renovables. El otro botón nos permite acceder a unas páginas del libro, a modo de muestra.

FIGURA 1. Página principal LeoCyL.



Fuente: Captura de pantalla de <https://www.educa.jcyl.es>. Elaboración propia.

FIGURA 2. Préstamo de libros en LeoCyL.



Fuente: Captura de pantalla de <https://www.educa.jcyl.es>. Elaboración propia.

Además, desde la página principal podemos acceder a nuestro perfil de usuario donde consultar nuestros préstamos, estadísticas de lectura, clubs de lectura y establecer nuestros objetivos de lectura (número de obras o tiempo de lectura que queremos alcanzar) en forma de retos.

FIGURA 3. Menú principal de LeoCyL.



Fuente: Captura de pantalla de <https://www.educa.jcyl.es>. Elaboración propia.

Dentro de cada libro, accediendo al menú y dentro de este a las opciones de lectura¹ tenemos la posibilidad de configurar la página del modo que mejor se adapte a nuestras necesidades: tamaño de fuente, interlineado color del fondo (blanco, *beige*, gris o negro, este último con las letras blancas) y visualización de la página de forma individual o doble. Asimismo, sin necesidad de acceder a ningún menú, una vez que accedemos al contenido de alguna obra a través de un botón situado en la parte superior del texto tenemos la posibilidad de activar un lector por voz que nos vaya reproduciendo oralmente el contenido. Estas opciones son muy útiles, especialmente para aquellos alumnos con problemas de vista o con necesidades tipográficas específicas.

Para el acceso a la segunda funcionalidad se debe pinchar en el botón que se encuentra arriba a la izquierda, tal y como se señala en la figura 4.

¹ No se muestran imágenes de este menú porque, para evitar la distribución ilegal de los libros, la aplicación bloquea las capturas de pantalla una vez que se accede al contenido de alguna obra y no queremos vulnerar esta decisión utilizando medios externos para la obtención de imágenes.

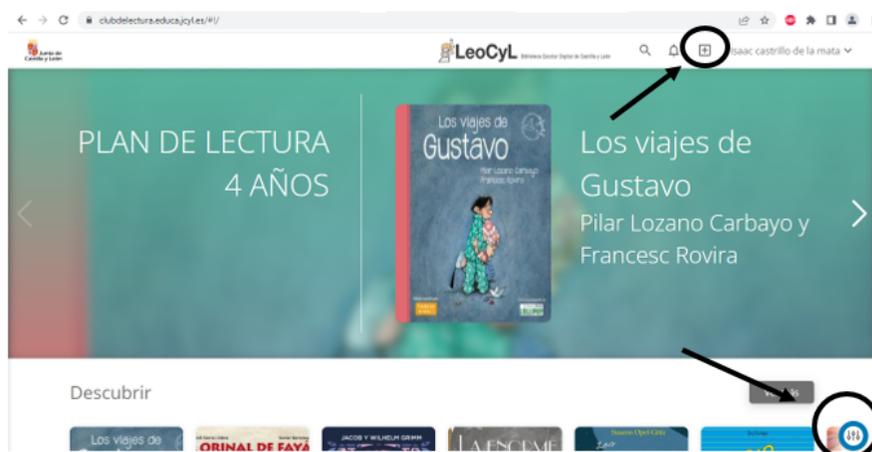
FIGURA 4. Planes de lectura en LeoCYL.



Fuente: Captura de pantalla de <https://www.educa.jcyl.es>. Elaboración propia.

Una vez que hemos accedido a la pantalla de inicio, podemos crear una nueva experiencia o unirnos a una experiencia ya creada. Si nos unimos a una experiencia (pinchando en el botón señalado en la parte superior de la Fig. 5), debemos saber que, aunque seamos docentes, no tendremos los permisos de administrador a no ser que el propietario nos los facilite.

FIGURA 5. Creación de planes de lectura LeoCYL.



Fuente: Captura de pantalla de <https://www.educa.jcyl.es>. Elaboración propia.

Al crear una nueva experiencia (pinchando en el botón señalizado en la parte inferior de la Fig. 5) tenemos dos opciones: gestionar un club de lectura, donde propondremos una serie de obras y podremos debatir sobre ellas en foros de debate, o crear un plan de lectura, en el que no solo podremos ofrecer lecturas y debatir sobre ellas, sino que podremos evaluar a nuestros alumnos a través de la realización de distintas actividades o complementar los textos con comentarios adicionales que puedan ayudarles a la comprensión. Esta última opción es la que nos parece más enfocada al trabajo docente con los alumnos, pues nos permite enriquecer las lecturas para facilitarles a los alumnos el trabajo con ellas.

FIGURA 6. Selección de plan de lectura en LeoCyL.



Fuente: Captura de pantalla de <https://www.educa.jcyl.es>. Elaboración propia.

El enriquecimiento de las lecturas se puede plantear de varias formas. Además de disponer de foros de debate, se pueden incorporar distintas actividades (test, preguntas de respuesta abierta, etc.) que los alumnos deben realizar. Por un lado, se puede utilizar el apartado de actividades para realizar una serie de ejercicios a los que el alumno puede acceder en el apartado correspondiente, del mismo modo que tradicionalmente se les podía pedir la realización de algunos ejercicios al finalizar el libro o una determinada parte de este. Por otro lado, y esta opción resulta a nuestro parecer más interesante, se pueden incorporar distintas actividades o comentarios en las distintas páginas del libro, de forma que el alumno puede realizarlas sin tener que salirse del libro y, por tanto, están mucho más integradas en el proceso de lectura. Estas actividades aparecen señalizadas a través de unos iconos en la parte superior de la página, de forma que el alumno simplemente tiene que pinchar sobre el icono una vez que lo localice. Por cuestiones de espacio no podemos detenernos a explicar el funcionamiento de cada uno de los tipos de actividades ni las posibilidades que presentan, pero creemos que un buen aprovechamiento de este tipo de recursos facilita enormemente el trabajo individual de los alumnos con la obra.

3. CONSIDERACIONES DE LOS ALUMNOS

Tras utilizar esta plataforma para realizar la lectura obligatoria correspondiente al segundo trimestre de 3.º ESO, se les plantearon a los alumnos unas preguntas que trataban de recoger sus impresiones sobre la plataforma y sobre la lectura digital. A pesar de lo que podría pensarse *a priori*, pues se trata de alumnos con un contacto muy estrecho con las nuevas tecnologías, todos ellos prefieren la lectura en papel frente a la digital. La principal justificación que dan a esta preferencia tiene que ver con el cansancio de la vista al leer en la pantalla. Además, consideran que, aunque los libros se puedan descargar para leer de forma *offline*, lo interesante de la plataforma es la lectura *online* y que esta no se puede realizar en cualquier lugar. Es requisito fundamental la conexión a internet y esta no está disponible siempre, pues los datos que los alumnos tienen a su disposición se agotan y si solo pueden leer cuando están conectados a una red wifi, las limitaciones espaciales son numerosas. Por otro lado, afirman que el hecho de que en ocasiones la página tarde en cargar rompe el ritmo de lectura.

En cuanto a las ventajas, consideran que el hecho de que haya tantos libros gratuitos y la comodidad que supone poder conseguirlos sin salir de casa es algo interesante. En este punto debemos aclarar que la mayoría de los alumnos con los que hemos trabajado no son lectores habituales y, por tanto, tampoco usuarios de una biblioteca tradicional, lo cual puede explicar que se sientan tan sorprendidos por el hecho de que puedan disponer de tantos libros de forma gratuita. El aspecto de la comodidad sí que es llamativo, pues algunos de estos estudiantes pertenecen a localidades sin biblioteca y el hecho de que puedan obtener los libros sin necesidad de desplazarse a otra localidad o de tener que limitarse a aquellos que se encuentran en la biblioteca de su centro educativo supone un cambio importante para ellos.

Sobre el hecho de que en algunas páginas del libro el profesor haya podido incorporar comentarios o actividades hay opiniones contrapuestas. Para algunos es una ventaja, pues les ayuda a fijarse en los detalles relevantes y a reflexionar para comprender mejor la historia, pero otros lo consideran un problema, pues deben estar pendientes de realizar la actividad o leer el comentario en la página que corresponde, lo cual consideran molesto.

Algunos estudiantes con poco gusto por la lectura consideran una ventaja la función de lectura automática, ya que el ordenador les hace parte del trabajo y ellos no tienen que mirar la pantalla y pueden realizar otras tareas simultáneas, aunque consideran que la voz del lector es demasiado robótica. Esta función es especialmente interesante, pues nos obliga a replantearnos qué es lo que entendemos por lectura, qué pretendemos que nuestros alumnos consigan a través de la misma y en qué medida los audiolibros se integran en el proceso de lectura. Por su parte, los estudiantes que leen habitualmente echan en falta la posibilidad de subrayar las

partes que les resultan más interesantes o hacer anotaciones. Este aspecto es llamativo, pues parece que, o bien estos estudiantes realizan anotaciones y subrayados en los libros en préstamos, o bien no conciben el libro digital como un préstamo del mismo modo que entienden el préstamo de un libro físico en una biblioteca tradicional, lo cual podría ser un aspecto interesante que tener en cuenta en trabajos futuros acerca de las bibliotecas digitales.

La mayoría de los estudiantes consideran que esta plataforma es ventajosa especialmente para el profesor, que puede hacer un seguimiento de los alumnos: tiempo de lectura, porcentaje de lectura, etc., pero que no aporta beneficios significativos para los lectores. A pesar de esto, sí que les resulta interesante el hecho de tener acceso a su porcentaje de lectura y al tiempo que han dedicado a leer la obra, que son los aspectos más competitivos y, en cierto modo, lúdicos que la plataforma ofrece.

Por último, varios alumnos han echado en falta la aparición de elementos audiovisuales que complementasen el texto: imágenes o vídeos, pero también mencionan videojuegos relacionados con la obra. El hecho de que demanden elementos imposibles de incorporar a una obra en papel es especialmente interesante, pues parece demostrar que estos alumnos tienen nuevas expectativas sobre los soportes de lectura (Jabr, 2014). Como señala Vaillant (2013), la sociedad ha cambiado y con ella los alumnos, pero no parece que las formas de enseñar hayan evolucionado, ya que no parecen prestar atención a las nuevas necesidades y realidades en las que se ven inmersos los alumnos.

4. CONCLUSIONES

Tras aplicar esta herramienta de trabajo y observar los resultados y las impresiones de los alumnos hemos realizado una serie de reflexiones que consideramos importante tener en cuenta.

En primer lugar, esta herramienta no parece ser un elemento motivador por sí mismo. Los alumnos a los que no les atrae la lectura no se sienten más motivados por esta por el simple hecho de realizarla a través de medios electrónicos.

En segundo lugar, consideramos que debemos diferenciar dos usos de este tipo de plataformas. Por un lado, su uso como bibliotecas tradicionales. Este uso permite el acceso a un volumen significativo de obras a alumnos que no disponen de ellas de otro modo: alumnos con pocos recursos económicos para poder comprar libros y alumnos de zonas sin acceso a una biblioteca surtida. Por otro lado, su uso como plataforma de lectura. En este punto conviene distinguir dos modos de lectura muy diferenciados.

Consideramos que, por un lado, existe la lectura tradicional o lectura gutemberiana y, por otro lado, la lectura digital. Un problema grave es considerar que solo existe un tipo de lectura (la gutemberiana) y extrapolar este tipo a los medios digitales sin aprovechar todas las alternativas que la lectura digital permite, las cuales, además, son demandadas por los alumnos, los nuevos lectores. Si pretendemos que un mayor número de personas accedan a la lectura y entendemos acceder a la lectura no solo como la posibilidad de disponer de una obra escrita, sino como el gusto por realizar el acto de leer, no podemos imponerles unas formas totalmente ajenas a ellos. Los nuevos tiempos ya no generan lectores, sino usuarios. En lugar de acceder a la lectura de una forma reposada e intimista, de disfrutar del libro como un objeto de culto, los nuevos lectores demandan interacción con la obra o lo que Thiagarajan (2005) denominó *interactive lectures*, que es la interconexión de distintas fuentes y recursos. Como hemos mencionado en el apartado anterior, nuestros alumnos demandan mayor protagonismo en el proceso de lectura, quieren ver sus logros en el propio medio de lectura, quieren que esta les ofrezca ciertos retos o, al menos, elementos que tengan algún rastro de ludificación. Es conocida la afirmación de McLuhan (1967) «el medio es el mensaje» y esto implica que si queremos fomentar la lectura necesitamos aprovechar todos los recursos que los distintos medios de lectura ponen a nuestra disposición y romper con las limitaciones de la lectura tradicional. Aunque nuestro objetivo siga siendo que los alumnos logren acceder al tipo de lectura tradicional, el cual exige un mayor reposo y haber desarrollado una serie de estrategias de comprensión, no podemos desdeñar las ventajas que los nuevos medios digitales ofrecen para la formación de nuevos lectores. Además, no podemos olvidar que nos encontramos en un mundo cambiante donde la lectura no está exenta de evolución y tal vez sea hora de incorporar los nuevos medios de lectura al sistema educativo, pues cada vez es más necesario que nuestros alumnos aprendan a desenvolverse en los nuevos formatos de texto digital, en los que la interconexión de elementos es muy elevada. Por ello, creo que las nuevas bibliotecas digitales deberían enfocarse en la doble función mencionada previamente y no estancarse en su función tradicional. En primer lugar, en seguir siendo una fuente de acceso a las obras. En segundo lugar, y aquí es donde debe radicar su novedad, en permitir la incorporación de la nueva lectura digital ofreciendo un mayor abanico de opciones a los docentes a la hora de trabajar con las obras, de forma que puedan dar cuenta de las realidades que la lectura digital plantea en el día a día de las personas. De este modo, tal vez, consigamos atraer un mayor número de lectores que, eventualmente, podrán acceder a todos los tipos de lectura, incluida la tradicional, y acceder a ella de una forma plena, es decir, desarrollando el gusto por esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JABR, F. (2014). Por qué el cerebro prefiere el papel. *Investigación y Ciencia*, 449, 82-87.
- MCLUHAN, M. y FIORE, Q. (1967). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Paidós.
- THIAGARAJAN, S. (2005). *Interactive lectures*. ASTD Press.
- VAILLANT, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En POGGI, M. (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-57). Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.

RADIO GALILEO: PRÁCTICAS RADIOFÓNICAS PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

RADIO GALILEO: RADIO EXPERIENCES FOR EQUAL OPPORTUNITIES

MARÍA DEL MAR FERRI GARCÍA
IES Galileo(Almería)
mfergar833@g.educaand.es

RESUMEN

El presente trabajo pretende esbozar algunos apuntes sobre la experiencia de trabajar con la radio en las aulas de un centro educativo de difícil desempeño. La introducción de esta propuesta pedagógica de innovación educativa, subvencionada por el Programa Impulsa, pretende aprovechar el valor pedagógico de la radio para paliar las amenazas más acuciantes de nuestro contexto educativo: absentismo, abandono escolar temprano y fracaso académico. A través del medio radiofónico se fomentan destrezas tan necesarias en nuestro alumnado como la expresión oral y escrita; la construcción autónoma del conocimiento; el trabajo en equipo o su implicación en la vida ciudadana. Tras constatar los buenos resultados de esta experiencia, apostaremos por la puesta en marcha de una radio escolar estable que albergue el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa y contribuya, con ello, a impulsar el éxito de nuestro alumnado.

Palabras clave: radio, innovación, formación integral, conocimiento, compensatoria.

ABSTRACT

This paper aims to outline some notes on the experience of introducing the radio as a learning resource in a low-performance education centre. The introduction of this pedagogical proposal for the innovation in Education, funded by the Program «Impulsa», is intended to make the most of the radio's educative side in order to ease the main issues that currently threaten our centre: absenteeism, school drop-out and academic failure. The radio can help our students reinforce some of their most-needed skills, such as oral and written expressions, knowledge self-construction, teamwork or a committed attitude towards society. After confirming the positive results of this experience, we are determined to launch a permanent school radio to hold the whole work of the joint educative community, and contribute to our student's success.

Keywords: Radio, Innovation, Personal Development, Knowledge, Compensatory Education.

1. INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE PROYECTO surge a tenor de la Resolución conjunta de 22 de diciembre de 2020 de la Dirección general de Atención a la diversidad, Participación y Convivencia escolar y de la Dirección general de Formación del profesorado e Innovación educativa, por la que se establece la convocatoria, la organización y el funcionamiento del programa Impulsa 2, en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía para el curso 2020-2021.

En el mes de diciembre de 2020 el equipo directivo de mi centro, el IES Galileo de Almería capital, nos ofreció coordinar a mi compañera Maite Martínez (Dpto. Informática) y a mí (Dpto. Lengua castellana y Literatura) un proyecto de radio escolar auspiciado por la segunda convocatoria del programa Impulsa, que acababa entonces de convocarse. Con muchas dudas y algo de vértigo ante la novedad a la que nos enfrentábamos, aceptamos y nos pusimos manos a la obra para redactar en tiempo récord el proyecto que debíamos presentar en un breve plazo para su solicitud, concurso y consiguiente concesión económica en caso de aceptación. Con la misma urgencia, debíamos encontrar una empresa colaboradora que nos ayudara a introducir la radio en las aulas del IES Galileo, catalogado como centro de compensatoria y de difícil desempeño por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La tarea podía ser un fracaso o simplemente pasar desapercibida, pero teníamos claro que la idea era buena y que con trabajo duro, una buena planificación y mucha dedicación podía dar unos resultados excelentes que contribuyeran en cierta medida a mejorar nuestro centro.

1.1. PROGRAMA IMPULSA 2

Atendiendo a la legislación que lo regula, la Consejería de Educación y Deporte convocó en 2020, por segundo año consecutivo, el Programa Impulsa 2,

[...] con objeto de garantizar la igualdad de oportunidades, incrementar el éxito escolar del alumnado y prevenir el absentismo y el abandono escolar temprano, promoviendo el desarrollo de diferentes actuaciones que ponen el foco en la adecuación de la respuesta educativa mediante el apoyo a centros docentes públicos de entornos socio-económicos vulnerables. (Resolución de 22 de diciembre, 2020, p. 4)

El programa es concebido como un conjunto de actuaciones, desarrolladas en los centros a través de Proyectos para la Innovación Educativa, que den lugar a experiencias innovadoras, activas y experimentales, que traten de promover el saber hacer del alumnado y fomenten una serie de actitudes imprescindibles para su desarrollo íntegro, tales como la autonomía, la responsabilidad, el respeto o el

trabajo en equipo. Todo ello, además, prestando especial atención a los principios de igualdad de género y atención a la diversidad.

Por tanto, se pretende, por un lado, mejorar el grado de adquisición de las competencias clave y la motivación de un alumnado en riesgo de abandono escolar y, por otro lado, mejorar la formación del profesorado en lo que respecta a la capacidad de crear o gestionar recursos innovadores y activos que luchen contra esta difícil lacra que amenaza constantemente a cualquier centro escolar, pero en especial a aquellos situados en zonas en riesgo de exclusión social.

El Programa Impulsa 2 está promovido, organizado y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través de la herramienta legislativa en materia educativa, que tiene su reflejo, y su respaldo, en múltiples Planes y Programas¹. Todos ellos incluyen medidas de compensación educativa buscando el que debe ser siempre el objetivo último de todos los organismos competentes: que la educación sea el instrumento que garantice la igualdad de oportunidades. En este contexto, por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, queremos mencionar expresamente la «Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en Zonas Desfavorecidas» (ERACIS, en adelante), puesto que es la que nos ha permitido afrontar esta empresa. El Proyecto Impulsa 2 está dirigido a centros públicos situados en zona ERACIS. Se consideran ERACIS o Zonas con Necesidad de Transformación Social

[...] aquellos espacios urbanos concretos y físicamente delimitados, en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social que propician un contexto poco o nada favorable para la promoción de la población y los individuos hacia una mejora social, cultural, formativa y económica tanto a nivel individual como colectiva. (Resolución de 22 de diciembre, 2020, p. 5)

Nuestro centro, el IES Galileo, se encuentra en zona ERACIS y en este punto, nos parece importante describir someramente las características del mismo, a sa-

¹ La Resolución conjunta de 22 de diciembre de 2020 menciona varias leyes: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (artículos 1 y 2); Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (art. 5) y Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (art. 14.1).

Por otro lado, entre los Planes y propuestas citados, la misma resolución nombra los siguientes: Plan de Éxito Educativo 2016-2020, aprobado mediante Acuerdo de 29 de noviembre de 2016, del Consejo de Gobierno; Estrategia Europea 2020 (EE2020); Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 (ET2020); Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar; Programa de cooperación territorial de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación; Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación (POEFE).

biendas de que cualquier calificación o clasificación no puede nunca reflejar fidedignamente el día a día en las aulas de un centro como el nuestro.

1.2. NUESTRO CENTRO Y SU CONTEXTO

El IES Galileo se ubica en el barrio de Pescadería, situado junto al puerto de Almería. Se trata de un centro de tamaño medio, con unos 500 alumnos aproximadamente –entre ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos– y un claustro formado por unos 80 profesores. Se imparten los niveles de ESO y dos modalidades de Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología). Asimismo, se pueden cursar ciclos formativos (básicos, medios, superiores) de las familias Marítimo-pesquera, Informática y comunicaciones y Edificación y obra civil.

El contexto socioeconómico del barrio en el que nos ubicamos marca en cierta medida las circunstancias que podemos encontrarnos en nuestro centro. Hay entre las familias una tasa de paro muy alto y en muchos casos no trabaja ningún miembro de la familia, o lo hacen de manera puntual. Los padres trabajadores (la tasa de empleo femenino es baja) generalmente se dedican a la pesca, a la construcción o poseen puestos de venta ambulante. Su nivel de estudios suele ser bajo y en un gran número de casos han abandonado los estudios tempranamente.

De todos estos aspectos, se derivan las particularidades de nuestro centro educativo: el IES Galileo está catalogado como centro de difícil desempeño y tiene asignado un programa de Compensación educativa. Aunque en los últimos años el alumnado de origen árabe va incrementándose, podemos decir que nuestros estudiantes son en su práctica totalidad de etnia gitana, lo que nos permite disfrutar de una cultura enriquecedora a la vez que nos obliga a luchar contra algunas situaciones que nos gustaría erradicar, tales como un altísimo absentismo² y una fuerte desmotivación hacia los estudios, que desembocan en tasas de fracaso y abandono escolar muy alto, especialmente a partir de los 16 años, límite de escolarización obligatoria. En este sentido, resulta imprescindible convertir nuestro centro en una referencia para nuestros alumnos, un entorno seguro en el que quieran estar, por encontrarse cómodos, por hallar un clima de convivencia positivo y por concebirlo como un instrumento para la adquisición de unos conocimientos y unos valores que les permitan emprender una vida adulta satisfactoria. El Programa Impulsa

² Las estadísticas arrojan unas cifras de absentismo en el IES Galileo desoladoras. El porcentaje de alumnado absentista durante el curso 20-21 (curso COVID, en el que la brecha digital de nuestro alumnado repercutió muy negativamente en su seguimiento académico) fue de un 72.09% (75.22% en los varones y 68.63% en mujeres). La media de los últimos tres cursos escolares baja ligeramente a un 65.14%, mientras que la media en centros de similar índice socioeconómico y cultural (ISC) es de un 21.85%. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

2 supone para nosotros, por tanto, un valioso recurso para dar un paso más en nuestro objetivo.

2. LA EXPERIENCIA

Una vez aceptada nuestra solicitud y concedida la subvención económica, nos pusimos manos a la obra para intentar hacer de este experimento una experiencia lo más provechosa posible para nuestro centro.

2.1. ¿POR QUÉ LA RADIO? OBJETIVOS

Aunque la idea surgió primeramente a raíz de una antigua preinstalación de radio que teníamos en desuso en el centro, lo cierto es que todas las piezas de nuestro puzle encajaron rápidamente al pensar en los innumerables beneficios que la puesta en marcha de una radio escolar podía tener en nuestro contexto y que no podemos recoger aquí dada la limitación en la extensión de este artículo. Nos sirven estos tres argumentos que López González expone al hablar de su propia experiencia con la radio escolar:

Teniendo en cuenta que la competencia lingüística es básica para el desarrollo global del alumnado, que además vivimos en una sociedad de la comunicación donde nuestro alumnado se nutre fundamentalmente de mensajes y considerando que el recurso didáctico de la radio y su consecuente estrategia metodológica podría ser altamente motivadora [...] (López González, 2012, pp. 30-31)

Aunque la radio, a través de actividades previas, permite trabajar una buena parte de las competencias clave descritas en la Ley Orgánica para la Mejora Educativa (LOMCE) así como los componentes y destrezas que se incluyen en el Marco Común de Referencia para las Lenguas³, es evidente que incide especialmente en la mejora de la expresión y comprensión oral del alumno. En este sentido, nuestro alumnado posee, en general, un bajo nivel competencial, agravado por un desfase curricular acumulado a lo largo de su vida académica. Esta situación se agrava al

³ Pese a que el Marco Común de Referencia para las Lenguas está más enfocado al aprendizaje de una segunda lengua, su carácter taxonómico «supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano» (p. 16). Así, su división de la competencia comunicativa en tres componentes, lingüístico, sociolingüístico y pragmático (y estos a su vez en destrezas), nos sirve como referencia también para medir el grado de adquisición de la lengua materna. Tanto esta clasificación como las actividades a través de las que se trabajan los tres componentes mencionados, que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, nos parecen hechos a medida para ser trabajados a través del medio radiofónico. (pp. 27-28)

carecer de modelos familiares que estimulen dicha competencia, puesto que en muchos casos las familias carecen de capacidad de análisis o síntesis, no disponen de las habilidades comunicativas más adecuadas para expresarse, oralmente o por escrito, ni influyen en sus hijos como modelos imitativos, tanto a nivel de expresión, articulación o aumento de vocabulario. Por ello, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita se convierten en instrumentos imprescindibles para la mejora de su nivel curricular.

En este contexto, decidimos plantear una serie de objetivos sencillos que nos permitieran avanzar mediante pasos pequeños pero seguros, y que a la vez englobaran las necesidades específicas que tenemos. De este planteamiento surgieron objetivos como: a) Mejorar la expresión y comprensión verbal a través de distintas acciones (recreación de situaciones comunicativas habituales; expresión de ideas y sentimientos; comprensión del sentido global de textos orales, atención para una pronunciación y entonación adecuadas; análisis de la estructura de textos, elaboración de guiones radiofónicos); b) Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis; c) Facilitar el conocimiento del entorno a través de la escucha de programas radiofónicos así como su propia investigación; d) Desarrollar el autocontrol y el respeto hacia opiniones ajenas y favorecer el intercambio de opiniones; e) Generar actitudes críticas ante mensajes subyacentes o posibles noticias falsas y f) Estimular la creatividad.

Nos parece importante hacer hincapié en dos aspectos finales que la radio podía ayudarnos a mejorar. Por un lado, la falta de creatividad en general de nuestro alumnado, «una capacidad que ya se ve alentada por la propia radio [...] gracias a una limitación, a la ausencia de imágenes electrónicas que son sustituidas por composiciones de lugar del oyente e imágenes mentales» (Torregrosa, 2012, p. 171). Por otro lado, en un centro donde la motivación no siempre está presente, hay que repensar los procedimientos de aprendizaje, la metodología para enseñar y practicar las destrezas básicas. Las características de la radio permiten, incentivar a los alumnos de una forma muy dinámica, potenciar el trabajo en equipo y obtener un producto final, lo que, además, puede redundar en su autoestima. No es necesario ser un gran estudiante para ser bueno haciendo radio, tan solo potenciar la capacidad comunicativa.

2.2. METODOLOGÍA

Puesto que la partida económica del programa Impulsa solo puede ser utilizada en material no inventariable, nuestras opciones de trabajo quedaban limitadas. Tras sopesar las posibilidades, nuestra opción fue la realización de talleres que, tras la consulta y presupuesto de varias empresas, fueron desarrollados por la empresa externa Medios de Comunicación Educativa S.L., quien se encargaría de proveer

al centro de todo: los materiales técnicos necesarios; talleres de radio a profesores y alumnos; cuaderno digital y acceso a la plataforma Eloquenze que ellos mismos gestionan (llamaremos a la empresa a partir de ahora Eloquenze). A través de dicha plataforma se desarrolló una parte del proyecto. La idea era dedicar el primer curso a familiarizarnos con el medio, para, en un segundo curso (en el que estamos actualmente, con Impulsa 3) instalar la estación de radio y dar los primeros pasos de manera autónoma en esta aventura.

Como era imposible que todos los alumnos pudieran realizar las actividades, establecimos un criterio de selección grupal. Se dio prioridad a los grupos con mayores problemas de convivencia (traducido en partes disciplinarios) y con mayor absentismo, puesto que eran aspectos mencionados expresamente en la convocatoria. El siguiente criterio fueron los resultados académicos bajos, el riesgo de abandono escolar y el alumnado con menor integración en la vida diaria del centro. No obstante, al tener un absentismo tan alto en el centro, prácticamente todos los alumnos de ESO y Bachillerato pudieron participar de una forma u otra en Impulsa 2.

Los medios técnicos que empleamos, facilitados por Eloquenze, fueron una mesa de mezclas, cuatro micrófonos con pedestales, cuatro auriculares y un amplificador de auriculares. Asimismo, usamos un ordenador portátil con el *software* de edición de audio Audacity.

2.3. LOS TALLERES

En primer lugar, realizamos una planificación exhaustiva de nuestras dos líneas de actuación: los talleres de radio y el trabajo con el cuaderno digital.

El trabajo con el cuaderno digital se estableció durante todo el periodo de duración de Impulsa 2, esto es, entre los meses de febrero y junio de 2021. Este cuaderno de comunicación oral se trabajó a través de Eloquenze, que como hemos explicado es una plataforma de producción de canales de radio *online* enfocados a los centros educativos. Se trata de una valiosa herramienta para complementar el trabajo por varias razones: en primer lugar, a través del cuaderno se tiene acceso a innumerables pódcast procedentes del valioso archivo de RTVE con todo tipo de temáticas; dichos pódcast pueden ser adaptados a los intereses de nuestro alumnado y permiten, además, crear unidades didácticas propias (se pueden agrupar por temáticas, añadir preguntas, etc.); en segundo lugar, el cuaderno cuenta también con unidades prediseñadas. Estas consisten en un pódcast con distintas preguntas de comprensión y expresión con las que el alumno trabajará la comunicación lingüística. Tras la escucha del pódcast, el alumno debe redactar el contenido de sus respuestas y, además, grabarlas de forma muy sencilla con una herramienta *online*

que tiene el cuaderno. Dicha grabación se envía a continuación al profesor, que lo recibirá en su propio perfil dentro del cuaderno.

En cuanto a los talleres, tras varias reuniones con Eloquenze, decidimos enfocarlos en este primer curso hacia varios objetivos específicos: familiarizar a los alumnos con los micrófonos; ayudarles a quitarse la vergüenza de hablar en público; introducirlos en la dinámica del trabajo práctico y multitarea de la radio y enseñarlos a manejar el programa de edición de audio, Audacity. En definitiva, teníamos claro que la participación del alumnado debía ser en todo momento activa. También la del profesorado, para los que se planificaron dos sesiones de talleres con el fin de enseñarles a utilizar el editor de audio y realizar algunas prácticas de grabación.

Para los alumnos se planificaron cuatro sesiones de talleres (uno mensual), procurando que todos los cursos participantes pudieran pasar por dos de ellos, e incluso tres si el tiempo lo permitía. Algunos cursos se mostraron más receptivos y participativos que otros, por lo que dimos prioridad a estos para la tercera visita.

En cuanto al contenido de los talleres, se organizaron en función de la etapa educativa. Los cursos del primer ciclo de ESO (1.º y 2.º) junto con 3.º ESO realizaron actividades independientes. Los días previos preparaban con sus profesores el contenido que grabarían en los talleres. Nos parecía importante que entendieran la necesidad del guion radiofónico para lograr un buen resultado final, además de resultarnos práctico para la organización, puesto que la duración de los talleres era como mucho de una hora y media y cuanto mejor preparado lo llevaran, mayor podía ser el aprovechamiento del taller, dando tiempo a ensayar, grabar y editar. El contenido fue variado: entrevistas a profesores; lectura de poesía; dramatización teatral; exposición de biografías, incluso varios alumnos se animaron a rapear. Con un poco de miedo al principio, los alumnos fueron soltándose a lo largo de las sesiones y haciéndolo cada vez mejor: perfeccionaron la dicción, la entonación y la corrección gramatical de su intervención. Incluso aquellos que al inicio del taller se negaban a participar, acabaron sucumbiendo a la magia de la radio después de ver lo bien que lo pasaban sus compañeros. A algunos otros alumnos enseguida les llamó la atención la parte técnica de los talleres, y merodeaban alrededor del monitor para ver cómo usaba el programa Audacity. Estos alumnos se fueron sentando por parejas, y encargándose de toda la parte de grabación y edición rápida posterior. Hay que aclarar que esta primera edición rápida se hacía con el objetivo de que los alumnos siempre pudieran escucharse tras su intervención para comprobar cómo había quedado. Algo tan sencillo resultó clave para que se acostumbraran a escuchar su propia voz y para corregir esos fallos de los que no se percataban mientras estaban grabando. Si era necesario, se repetía la grabación.

Por su parte, 4.º de ESO y Bachillerato (con un menor número de alumnos) participaron haciendo algo más compleja la experiencia. En su caso, tras algunas

actividades previas (anuncios publicitarios o pequeños debates) les propusimos grabar programas, breves pero completos. Íbamos, por tanto, un paso más allá, puesto que este aumento de dificultad suponía «introducir aspectos puramente del lenguaje radiofónico y de la técnica con el fin de que los alumnos vayan conociendo las peculiaridades del medio» (Melgarejo y Rodríguez, 2013, p. 42). No solo trabajaron el lenguaje y los usos radiofónicos, sino que para planificar los programas tuvieron que elaborar su propia escaleta, previa explicación del profesor. Los alumnos aprendieron así la importancia de la planificación con detalle y comprobaron cómo aquellas partes mejor organizadas eran las que mejor quedaban en la grabación, mientras que la improvisación retardaba todo el proceso pues había que repetir varias veces y el resultado no era tan brillante.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El hombre como ser social siempre ha sentido la necesidad de comunicarse y quizás los adolescentes sean el máximo exponente de ese rasgo distintivo. Necesitan expresarse porque en esta etapa están en pleno proceso de descubrimiento, necesitan sacar lo que llevan dentro. A veces ocurre justo lo contrario, se retraen. Lo vemos en nuestra práctica diaria docente. La radio puede ser un buen instrumento de expresión tanto para unos como para otros. Tiene un poder de motivación similar a cualquier otra actividad de las llamadas nuevas metodologías, Con la particularidad de que la radio no es precisamente nueva. Esta capacidad de motivación es uno de los éxitos de la radio en el IES Galileo.

Por primera vez vimos a los alumnos entusiasmados con una actividad. Incluso nos pedían ensayar y grabar en clase, pues les parecía mucho tiempo esperar al siguiente taller. Esta motivación derivó consecuentemente en una preocupación mayor por su expresión. Como iban a grabar, debían hacerlo bien. Entonar mejor, expresar con intensidad, no cometer errores gramaticales. El miedo a hablar en público se esfumó en la mayoría de los casos. Los malos alumnos, por primera vez, fueron buenos y se sintieron bien. Esto incrementó su autoestima individual pero también la grupal, hicieron equipo. La difusión en medios también fue muy importante. Durante los talleres se hacían fotos y se grababan fragmentos de sus intervenciones para publicarlos después en las redes sociales del instituto, algo que conectó mucho con los alumnos.

Así pues, aunque hay cosas que mejorar, tanto del propio programa como de nuestra labor de coordinación, queremos centrarnos en la parte positiva, porque Impulsa 2 solo trajo cosas buenas a nuestro centro, cumpliendo con creces con las expectativas y animándonos a seguir en esa línea. Este curso, con Impulsa 3, continuamos realizando talleres, pero también somos capaces, profesores y alumnos, de montar el equipo en clase y hacer radio. Seguimos mejorando nuestra expresión,

pero también nuestro conocimiento del medio radiofónico. Nuestro próximo objetivo: Radio Galileo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. (Traducido por el Instituto Cervantes). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- IES GALILEO (2020-2021). *Proyecto Educativo de Centro*. Apartado Programa Impulsa 2. (Memoria inédita). Almería.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, M. F. y GIL ALONSO, A. (2012). Radio escolar: «El Trocadero». Una experiencia educativa, nuestra experiencia. *Hachetepé: Revista científica de Educación y Comunicación*, 5, 29-38.
- MELGAREJO MORENO, I. y RODRÍGUEZ ROSELL, M. M. (2013). La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los podcast y su naturaleza educativa. *Tendencias pedagógicas*, 21, 29-46.
- RESOLUCIÓN CONJUNTA, de 22 de diciembre de 2020, de la Dirección General de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar y de la Dirección general de formación del profesorado e innovación educativa, por la que se establece la convocatoria, la organización y el funcionamiento del programa «Impulsa 2», en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía para el curso 2020-2021. *Web Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía*, 22 de diciembre de 2020.
- TORREGROSA CARMONA, J. (2012). Un acercamiento a las posibilidades didácticas de la utilización de la radio en el aula. *Aularia*, 1(2), 170-177.

PARTE II

EXPERIENCIAS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EL AULA
A TRAVÉS DE LAS TAC:
ELABORACIÓN DE PROYECTOS POR PARTE
DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y BACHILLERATO

*RESEARCH AND INNOVATION IN THE CLASSROOM
THROUGH LKT: PROJECT DESIGN BY PROSPECTIVE
SECONDARY-EDUCATION AND BACCALAUREATE
TEACHERS*

MIGUEL ÁNGEL AIJÓN OLIVA
GEMA BELÉN GARRIDO VÍLCHEZ
Universidad de Salamanca
maaijon@usal.es
gbgarvil@usal.es

RESUMEN

En este capítulo se expone el planteamiento y se revisan los resultados de una intervención docente llevada a cabo en la asignatura «Innovación e Investigación en Lengua Española», perteneciente al Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad de Salamanca, durante el curso 2021-2022. Distribuidos en grupos y bajo la supervisión de los docentes de la asignatura, los alumnos desarrollaron proyectos de investigación e innovación aplicables a los citados niveles educativos. Se planteó como requisito para la configuración de los proyectos la integración significativa de, al menos, una aplicación digital para el aprendizaje y el conocimiento, junto a cualquier otro recurso científico o docente que se considerara oportuno. Como conclusión de la tarea, los estudiantes hubieron de redactar una evaluación razonada acerca del carácter innovador de sus propuestas de intervención y la idoneidad de las aplicaciones utilizadas.

Palabras clave: investigación, innovación, TAC, formación de profesores, Educación Secundaria.

ABSTRACT

This chapter presents the guidelines and discusses the results of an educational intervention carried out with students of the Master's Degree in Secondary Education and Bac-

calaureate Teaching at the University of Salamanca, during the 2021-2022 academic year, and specifically within the course «Innovation and Research in Spanish». Distributed in groups and under the supervision of the professors in charge, the students had to develop research and innovation projects that could be implemented at the aforementioned educational levels. Among the requirements for the configuration of such projects was the coherent integration of at least one digital application designed for learning and knowledge, alongside any other scientific or teaching resources that might be deemed appropriate. As a conclusion of the task, the students were asked to produce a reasoned assessment regarding the extent to which their proposals could be considered innovative, as well as the suitability of the applications employed.

Keywords: Research, Innovation, LKT, Teacher Training, Secondary Education.

1. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS

1.1. LAS TAC COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO ya tradicional de TIC (*tecnologías de la información y la comunicación*) al más reciente de TAC (*tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento*) es paralela a un cambio en la concepción del papel que han de desempeñar los recursos tecnológicos en un sistema educativo cada vez más orientado a los procesos y las exigencias de la sociedad. Parece claro que la educación, en cualquier nivel académico, no puede permanecer ajena al desarrollo de las aplicaciones digitales en todos los ámbitos de la vida personal y profesional; de hecho, hoy ganan protagonismo en el aula frente a la tradicional pizarra y otros medios. No solo es necesario que los profesionales de la enseñanza adopten una actitud de constante indagación y actualización; también deben desarrollar una conciencia crítica hacia la omnipresencia de estos elementos, teniendo en cuenta que, en última instancia, siempre deben estar al servicio del logro de objetivos de aprendizaje (Martínez-Gil et al., 2020). En ocasiones se percibe en los propios proyectos educativos una tendencia a valorar la tecnología por sí misma o por el atractivo que inevitablemente suscita en los niños y adolescentes, en lugar de por las ventajas que realmente pueda aportar con respecto a recursos y métodos más tradicionales. Entendemos que los medios digitales nunca deben ser el foco de un proyecto docente, sino (una) herramienta (más) para su desarrollo, que se seleccionará siguiendo criterios de idoneidad y eficacia.

1.2. INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA DOCENTE. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

El presente trabajo no se plantea desde la perspectiva habitual del docente de un área curricular como Lengua Castellana y Literatura, sino desde la del formador de

futuros profesores especializados en dicha área. En concreto, presenta los resultados de una intervención desarrollada en el Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, título de posgrado de la Universidad de Salamanca que capacita para las pruebas de acceso a los cuerpos docentes en dichos niveles académicos, así como en las escuelas de idiomas y las enseñanzas artísticas. Durante el curso académico 2021-2022 nos encargamos de impartir la asignatura de Innovación e Investigación en Lengua Española, materia obligatoria de tres créditos ECTS, a un grupo de veinticinco estudiantes matriculados en este máster, todos ellos graduados en Filología Hispánica o, en algún caso, en otros títulos oficiales de Filología.

En las sesiones lectivas presenciales se desarrollaron exposiciones teóricas y actividades encaminadas a introducir a los alumnos en el ámbito de la investigación, que consideramos inseparable de la propia innovación: no se puede innovar si no se conoce lo que ya existe en un ámbito de conocimiento y cuáles son las limitaciones y carencias que aún persisten. Así, la investigación resulta ser un componente fundamental de la propia labor educativa (Martínez González, 2007, pp. 11-14) y no una faceta más o menos independiente de esta, como se ha tendido a suponer, incluso por parte de profesores universitarios que realizan habitualmente actividades de ambos tipos. Diversos análisis han concluido que la realización de tareas regulares de investigación repercute favorablemente en la práctica docente (García-Gallego et al., 2015; Bone-Obando et al., 2017; Castañeda Ibarra et al., 2020). En esta línea de pensamiento, planteamos la asignatura como una introducción a la investigación en las aulas de Secundaria y Bachillerato, convencidos de que es la base más segura para avanzar en el camino de la innovación educativa. Más allá de la adquisición de conocimiento, la investigación favorece, entre otros muchos aspectos, el desarrollo de la capacidad de análisis, de la actitud reflexiva y de la toma de decisiones. Nuestro primer objetivo, precisamente, fue descubrirles a nuestros alumnos esta dimensión «formativa» (y no tanto la «informativa») de la actividad investigadora. Además, se intentó promover la noción de que la investigación no es tarea exclusiva de los científicos o de los profesores: todas las personas –siempre que tengan curiosidad y estén bien guiadas– pueden investigar y, sin duda, los estudiantes de niveles no universitarios, por el hecho de encontrarse en un proceso de descubrimiento del mundo y de búsqueda de su lugar en la sociedad, presentan un perfil idóneo para llevar a cabo tareas de investigación que refuercen su proceso de aprendizaje.

En esta edición de la asignatura, se optó por profundizar en la relevancia que poseen las TAC en la enseñanza actual, pero también en los riesgos que plantea su utilización si no se integran de modo coherente en un programa de aprendizaje con unos objetivos netamente definidos. Este fue nuestro tercer objetivo: desvincular la idea de innovación del uso de la tecnología, esto es, hacer ver a nuestros alumnos que puede haber innovación sin tecnología (aunque en la actualidad sea

difícil imaginar clases desprovistas de medios digitales) y, sobre todo, que el uso de la tecnología no es garantía de innovación (entre otras razones, precisamente, porque las herramientas digitales dominan nuestro día a día: usar una presentación de PowerPoint en lugar de tiza y pizarra no nos hace, en absoluto, profesores innovadores en nuestra materia).

1.3. PROPUESTA DOCENTE

A partir de estas tres premisas (dimensión formativa de la investigación, desprofesionalización de la labor investigadora y necesidad de integración coherente de las TAC), se propuso como tarea principal de la asignatura la elaboración de proyectos de investigación-acción (Martínez Miguélez, 2000; Latorre, 2003; Restrepo Gómez, 2009; Rekalde Rodríguez et al., 2011) para su aplicación en un curso de Educación Secundaria o Bachillerato. En línea con el planteamiento de la asignatura, se estableció como requisito la integración coherente y significativa en dichos proyectos de, al menos, una aplicación digital orientada a la docencia o con posibilidades de utilizarse en este ámbito. Se facilitó a los estudiantes una lista no cerrada de sugerencias, como punto de partida para su propia labor de exploración y evaluación de recursos en el ámbito de las TAC:

- Anchor: <https://anchor.fm/>
- Audio Lingua: <https://audio-lingua.eu/?lang=es>
- Brainscape: <https://www.brainscape.com>
- BuzzCast (antes, FaceCast): <https://www.facecast.live/index.html#/>
- Canva: https://www.canva.com/es_e
- Edpuzzle: <https://edpuzzle.com/>
- Educreations: <https://www.educreations.com/>
- Flipsnack: <https://www.flipsnack.com/es/newspaper-maker>
- Goconqr: <https://www.goconqr.com/es>
- Kaltura: <https://corp.kaltura.com/>
- Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/es-ES>
- MeWe: <https://mewe.com/>
- Padlet: <https://es.padlet.com/>
- Paper: <https://wetransfer.com/paper/home/es>
- Poll Everywhere: <https://www.polleverywhere.com/>
- PurposeGames: <https://www.purposegames.com/es/>
- Quizizz: <https://quizizz.com/admin>

- ShowMe: <https://www.showme.com/>
- Socrative: <https://www.socrative.com/>

Si bien muchos de estos recursos cuentan con una versión de acceso abierto y otra de pago, aquella suele ofrecer utilidades suficientes para, al menos, plantear intervenciones educativas que, una vez obtenida la aprobación del departamento o del centro correspondiente, puedan llevarse a cabo con la adquisición de las licencias necesarias.

Los alumnos desarrollaron la actividad en grupos de entre cuatro y seis personas; estos grupos se habían configurado durante el desarrollo de asignaturas anteriores del máster y, por lo tanto, contaban ya con cierto grado de cohesión interpersonal y con un sistema de reparto de tareas más o menos definido, como certificaron los propios estudiantes. Con el asesoramiento de los profesores, a lo largo del periodo lectivo y durante un plazo extra de varias semanas una vez concluido este, se realizaron todas las labores necesarias para la configuración de los proyectos: delimitación del tema y del nivel educativo, establecimiento de los objetivos en relación con el currículo oficial, búsqueda y revisión de bibliografía, análisis de aplicaciones digitales, formalización del proyecto y redacción del trabajo final.

Como última fase de la actividad, cada estudiante debía elaborar un informe de autoevaluación en el que expusiera con detalle su propia contribución al proyecto (contrastándola con las de otros miembros del equipo, si lo consideraba pertinente); asimismo, se requirió una argumentación razonada sobre por qué la propuesta realizada podía considerarse innovadora. Con todo ello pretendíamos integrar la autoevaluación y la coevaluación como elementos significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Inda Caro et al., 2008, p. 541; Chica Merino, 2011; Ponce-Aguilar y Marcillo-García, 2020; Basurto Mendoza et al., 2021). Pero, además, esta fase de reflexión buscaba fomentar que los alumnos continúen profundizando en un aspecto que constituye nuestra premisa básica: la relación sistemática entre la innovación educativa y la propia investigación. Las dos siguientes secciones se dedicarán, respectivamente, a la revisión de algunos de los proyectos desarrollados por los alumnos y de los principales resultados de esa fase posterior de autoevaluación, para finalmente extraer las conclusiones de la intervención educativa y esbozar algunas cuestiones pendientes para la labor futura en esta línea.

2. ANÁLISIS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN¹

2.1. LUDIFICACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA NORMA: UNA *ESCAPE ROOM* ORTOGRÁFICA

Este proyecto se presenta como fusión de dos líneas de notable difusión en la didáctica contemporánea: el aprendizaje basado en proyectos (Rodríguez-Sandoval et al., 2010) y la ludificación (que aquí se denomina con el anglicismo *gamificación*). Hoy goza de gran popularidad entre los jóvenes el formato de juego conocido como *escape room*, secuencia de actividades en que los participantes han de resolver, colaborativamente y en un tiempo limitado, diversos enigmas para escapar de un lugar cerrado. Se pretende desarrollar el proyecto en dos cursos diferentes: primero de Bachillerato y segundo de ESO, de tal modo que los alumnos de aquel habrán de diseñar el juego para que los de este lo resuelvan; ello supone un interesante enfoque colaborativo. Los contenidos curriculares son los relacionados con la norma ortográfica, ámbito en el que se han señalado ya las ventajas de utilizar educativamente modos de comunicación hoy tan familiares para los adolescentes como las redes sociales (Llopis-Susierra y Andrés-Sebastiá, 2020). Asimismo, el proyecto se plantea como interdisciplinar con el área de Tecnología, precisamente por la necesidad de manejar recursos digitales para la creación de contenidos.

Las autoras son conscientes de los problemas que puede plantear la integración, hoy aparentemente tan popular, de juegos informáticos en los programas de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en los niveles académicos a los que nos dirigimos: existe el riesgo de que los estudiantes olviden que el principal objetivo sigue siendo aprender y desarrollar contenidos; por otra parte, el juego puede llevar al desarrollo de adicción y de conductas antisociales. Como remedio para ello, se procura enfatizar el carácter grupal de las actividades englobadas en el proyecto, que están orientadas al logro de un beneficio educativo para todos los participantes.

El principal recurso digital que se maneja es la plataforma Genially (<https://genial.ly/es/>), que no se hallaba incluida en nuestra lista orientativa. Permite crear materiales interactivos, como presentaciones, infografías, cuestionarios, imágenes, vídeos y juegos de diversos tipos, entre ellos *escape rooms*. Al proyecto de intervención se añade un ejemplo desarrollado por las propias alumnas, en que el jugador ha de responder a una serie de preguntas de elección múltiple relacionadas con las reglas de acentuación del español para ir obteniendo recompensas y, finalmente, lograr la victoria. Cabe señalar que el resultado, más que a una *escape room* en el

¹ Hemos de reconocer las aportaciones de los estudiantes Patricia Agudo, Lucía Alcántara, Marta de Arriba, Laura Bernabé, Isabel Cordero, Sergio Cornejo, Daniel Galindo, Judit Guasch, Claudia Icíz, María Rosario Méndez, Blanca Dolores Rodríguez, Carmen Sayagués, Iván Luis Siguero y Marta Solana.

sentido habitual (de la que básicamente retiene la noción de que hay que resolver cuestiones o enigmas para cambiar de escenario), se asemeja a los videojuegos *arcade* o de aventura gráfica de los años 80, con lo que quizá podría resultar más atractivo para los propios adultos que para adolescentes acostumbrados a entornos gráficos más modernos. En cualquier caso, se trata de una propuesta potencialmente motivadora y que evita la visión de la ortografía como obligación rutinaria o como fuente constante de penalizaciones.

2.2. LA INNOVACIÓN DOCENTE AL SERVICIO DE LA CREATIVIDAD LINGÜÍSTICA: UN DICCIONARIO DEL FUTURO

En este caso, el proyecto de investigación-acción desarrollado por los alumnos atiende al plano léxico, si bien a partir de la conciencia morfológica y la potenciación de la creatividad en este nivel de análisis, aspectos de notable interés para la investigación psicolingüística y la didáctica de las lenguas. A partir de los estudios de Martín Vegas (2019, 2022) sobre la adquisición de la morfología y sus proyecciones en el plano educativo, se propone una actividad abarcadora de un curso completo y de carácter interdisciplinar, encaminada a la confección de un diccionario del futuro en todos los grupos de tercer curso de ESO de un centro educativo.

El lenguaje juvenil se caracteriza por su carácter innovador, motivado simultáneamente por la búsqueda de la solidaridad intragrupal y por el intento de divergencia con respecto a otros grupos sociales (Martínez Lara, 2009; Drummond, 2018). La presente propuesta tiene en cuenta estas características para desarrollar una iniciativa en la que los alumnos deben imaginar cómo sería el vocabulario del español en una sociedad futura. Los autores perciben que la difusión de nuevas unidades en el léxico es, en muchos casos, inseparable de la aparición de nuevas realidades; en este sentido, cabe suponer que la mayoría de los términos inventados por los alumnos serán sustantivos y, en todo caso, verbos. La aparición de palabras gramaticales es, por el contrario, muy poco esperable (ya que, de hecho, estas suelen proceder de la gramaticalización de esos elementos léxicos). Se señala, asimismo, la esperable abundancia de términos prestados o calcados del inglés, en línea con la tendencia dominante desde hace décadas en las sociedades hispanohablantes y, de nuevo, muy particularmente en el sociolecto de los jóvenes.

Las aplicaciones digitales integradas en este proyecto son Padlet y Canva. La primera supone una estrategia perspicaz para introducir a los estudiantes en la práctica lexicográfica: a través de un modelo de ficha que incluye toda la información relevante sobre un término (lema, etimología, definición, registro de uso, ejemplos, errores comunes), cada estudiante podrá proponer palabras nuevas, y todos los participantes votarán las que les parezcan más originales o interesantes para su inclusión en el repertorio. Por otro lado, con la aplicación Canva se pretende,

como es fácil suponer, que la presentación formal del diccionario resulte atractiva. Es significativo que los autores recalquen, como posible motivación adicional, la previsión de que el producto final de la actividad sea un diccionario en formato de papel, del que se podrán distribuir ejemplares a todos los colaboradores y a otros miembros de la comunidad educativa. Ello refleja que, a pesar de la evidente predominancia de los medios digitales en la comunicación escrita actual, el libro físico sigue considerándose un objeto preciado y que, en este caso, puede además poseer connotaciones afectivas para quienes han contribuido a su creación.

2.3. REVITALIZACIÓN DE RECURSOS TRADICIONALES A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: UNA RADIO DE CENTRO PARA LA PRÁCTICA DE LA ORALIDAD

El último proyecto seleccionado tiene como principal objetivo el desarrollo de la expresión oral, aunque secundariamente atiende a las demás destrezas lingüísticas (escucha, lectura y escritura) y se concibe como proyecto transversal que favorece el desarrollo de otras competencias curriculares aparte de la competencia comunicativa; en especial, la conciencia cultural, las competencias sociales y cívicas, y el aprendizaje autónomo.

Partiendo de los estudios de Cobo Beltrán (2015) y Cobo Beltrán y Torres Cañizález (2016), entre otros, la propuesta se concreta en la revitalización de un recurso tradicional como la radio a través de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (sobre todo, la de sortear la carencia de un estudio de radio propiamente dicho, u otras limitaciones de infraestructura que puede haber en los centros). Las ventajas de la radio para la expresión oral son claras y diversas: desde la idoneidad del medio radiofónico para mejorar los distintos aspectos de la dicción, hasta la posibilidad de familiarizarse con las diferentes tipologías textuales (noticia, entrevista, debate, narración...). Además, la versatilidad y flexibilidad del medio permite, por un lado, tratar temas variados y de actualidad, cercanos a la realidad y los intereses de los alumnos (deportes, redes sociales, moda, viajes, desarrollo sostenible...) y, por otro, adaptar los contenidos curriculares a los distintos niveles de ESO y Bachillerato. La creación de una radio del instituto permitirá la prolongación del proyecto a lo largo de todo el curso, e incluso dilatarlo hasta que se convierta en seña de identidad, en rasgo distintivo de la oferta educativa de ese centro.

El proyecto consta de seis fases, en las cuales se integran significativamente tres de las aplicaciones digitales sugeridas y una cuarta no incluida en la lista de referencia. En la primera fase (LLUVIA DE IDEAS), la elección de los temas se hará mediante la aplicación Mentimeter, que, gracias a la función «nube de palabras», ofrece la posibilidad de obtener de manera ágil una estadística gráfica de los temas más repetidos. En la segunda fase (ORGANIZACIÓN DE GRUPOS Y SECCIONES), Padlet permitirá la interacción de los participantes para consensuar las secciones de

que constará el programa y dejar plasmadas las propuestas en la pizarra virtual con vistas a su posterior recuperación. La tercera fase (CREACIÓN DE GUIONES) dotará de contenido las secciones establecidas y permitirá abordar en mayor profundidad la expresión escrita (redacción de columnas de opinión, textos creativos, etc.). En la cuarta fase (GRABACIÓN Y MONTAJE), la aplicación Anchor será herramienta idónea en caso de que no se cuente con un pequeño estudio con mesa de mezclas y micrófono, pues permite grabar, montar y compartir de manera sencilla secuencias de audio para la creación de *podcasts*. Para la quinta fase (SUBIDA A LA PLATAFORMA), el grupo propone el uso de iVoox por permitir la subida gratuita de los *podcasts* y crear enlaces directos que pueden estar disponibles en la web del centro. La fase final será la RETROALIMENTACIÓN DE LA AUDIENCIA, para la cual se vuelve a sugerir el empleo de la herramienta Mentimeter con el fin de crear encuestas para recabar la opinión tanto de los participantes en el programa como del resto de la audiencia.

3. AUTOEVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS

Como se ha expuesto, tras la elaboración de los proyectos en grupo, cada estudiante hubo de redactar un informe personal en el que detallara su propia contribución a la tarea y justificara el carácter innovador de dichos proyectos. Predominan las apreciaciones altamente positivas (al menos de modo explícito) acerca de la propia participación en los proyectos y el aprendizaje personal que ha supuesto. En algunos casos, pero no siempre, se encuentra junto a ello una reflexión crítica sobre los principales problemas encontrados y las posibles deficiencias de enfoque o método.

Seguramente, la principal limitación que cabe señalar es una concepción excesivamente intuitiva de la *innovación* en muchos de los informes presentados. Como ocurre tan a menudo en el ámbito de la educación y en muchas disciplinas humanísticas, se trata de un término de uso común que se maneja con escasa reflexión y sin un contenido semántico inequívoco; parece obvio que sus connotaciones positivas resultan mucho más determinantes que su posible denotación. Los argumentos ofrecidos resultan, en ciertos casos, intuitivos y difíciles de sustentar de modo empírico (por ejemplo, cuando se afirma que un proyecto es innovador porque aborda la ortografía, que supuestamente se ha dejado de lado en las clases de Lengua Castellana; o, en la misma línea argumentativa, porque atiende a la lengua oral, tradicionalmente descuidada). Más cercanas a una verdadera perspectiva de innovación científica y educativa se hallan algunas consideraciones sobre la importancia de promover la conciencia lingüística y la reflexión sobre los elementos lingüísticos, tanto en su faceta cognitiva como en la sociocomunicativa, si bien rara vez se llega a profundizar en estas ideas en el espacio dedicado al autoinforme.

Por otro lado, algunos estudiantes ni siquiera se detienen a reflexionar sobre en qué consiste realmente la innovación aportada por sus proyectos, sino que parecen darla por supuesta. Ello puede sugerir, a su vez, limitaciones en el planteamiento o en el desarrollo de nuestra propia programación de la asignatura, que será necesario revisar detenidamente con vistas a su mejora en próximos cursos. En algunos de esos informes personales sí se apunta al menos una de las ideas básicas con las que arrancamos nuestro curso: la tecnología no es la clave de la innovación (hoy en día es casi inevitable contar con ella), pero, bien integrada en un proyecto, puede contribuir decididamente a su éxito; la investigación y la reflexión, junto con el trabajo colaborativo, resultan imprescindibles si se quiere innovar en la enseñanza y el aprendizaje de cualquier materia.

4. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Los resultados de la intervención docente pueden considerarse positivos, ya que, como se ha podido observar, los estudiantes del máster, bajo la supervisión de los profesores responsables, fueron capaces de diseñar proyectos originales y viables, con integración significativa de las TAC, para su aplicación en diversos niveles de la Educación Secundaria y el Bachillerato. Sin perder de vista en ningún momento la obligación de ceñirse a los objetivos y contenidos establecidos por los currículos oficiales, se ha conseguido proponer actividades relativamente novedosas y que, a priori, pueden resultar altamente motivadoras tanto para los alumnos como para los propios docentes.

Entre las cuestiones pendientes de mejora, resulta evidente la necesidad de profundizar en la propia noción de *innovación* y sus implicaciones. La innovación no es un valor ni una exigencia en sí misma; se requiere partir de un conocimiento profundo sobre el sistema educativo, nuestra propia asignatura y el contexto social en que desarrollamos nuestras actividades para dilucidar por qué, cuándo y cómo hay que innovar. En este sentido, tal como indicábamos al principio, la innovación es inseparable de la investigación: si se investiga es para conocer más y para poder aplicar esos nuevos conocimientos a la mejora de la realidad —en nuestro caso, de la realidad educativa—; la investigación, en definitiva, busca la solución de un problema, sea este del tipo que sea. Nosotros mismos, como profesores de una asignatura de Innovación e Investigación para futuros docentes, hemos de revisar críticamente las actividades de exposición, análisis y discusión que se proponen en las sesiones de clase o como trabajo personal, para conseguir que los alumnos superen esas nociones intuitivas y adquieran una perspectiva más profesional de su futura labor como enseñantes y desarrolladores de enfoques teórico-metodológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASURTO MENDOZA, S., MOREIRA-CEDEÑO, J. A., VELÁSQUEZ-ESPINALES, A. N. y RODRÍGUEZ-GAMÉZ, M.^a (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 56(6.3), 828-845.
- BONE-OBANDO, C., TENORIO-CAMPOS, J. A. y MALDONADO-SANTANA, J. K. (2017). Investigación para el desarrollo educativo. *Dominio de las Ciencias*, 3, 324-337.
- CASTAÑEDA IBARRA, R., SIFUENTES OCEGUEDA, A., VALLE ESCOBEDO, R. y GARCÍA GÓMEZ, L. (2020). La investigación educativa apoyada en TIC desde la perspectiva de los docentes de la UACyA-UAN. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 8(16), 108-119.
- COBO BELTRÁN, J. K. (2015). La radio y el desarrollo de competencias para la convivencia social: una propuesta didáctica. *Revista Internacional de Humanidades*, 4(1), 113-121.
- COBO BELTRÁN, J. K. y TORRES CAÑIZÁLEZ, P. (2016). La radio como recurso didáctico para la formación integral de los estudiantes de Educación Secundaria. *Educación en Contexto*, 2, 313-328.
- CHICA MERINO, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81.
- DRUMMOND, R. (2018). *Researching urban youth language and identity*. Palgrave Macmillan.
- GARCÍA-GALLEGO, A., GEORGANTZÍS, N., MARTÍN-MONTANER, J. y PÉREZ-AMARAL, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, 47, 4868-4883.
- INDA CARO, M., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S. y ÁLVAREZ RUBIO, M. R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 539-552.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graò.
- LLOPIS-SUSIERRA, M. y ANDRÉS-SEBASTIÁ, M. (2020). La ortografía en las redes sociales y los chats: una nueva herramienta de aprendizaje entre los adolescentes. *Tonos Digital*, 38(1), 1-23.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2019). La conciencia lingüística de la palabra. En M.^a C. Fernández López y M. Martí Sánchez (Eds.), *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español* (pp. 37-83). Universidad de Alcalá de Henares.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2022). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos «difusos» en la Enseñanza Secundaria. *Tejuelo*, 25(1), 107-136.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍNEZ LARA, J. A. (2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático funcional. *Boletín de Lingüística*, 21, 59-85.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.

- MARTÍNEZ-GIL, N., KUTSYR, O., SÁNCHEZ SÁEZ, X., ORTUÑO LIZARÁN, I., ALBERTOS, H., PASTOR, M.^a J., NOAILLES GIL, M.^a A., COMPANY, M. Á., PÉREZ CREMADES, D., SÁNCHEZ CASTILLO, C. y LAX ZAPATA, P. (2020). ¿Son todas las TIC y TAC igual de efectivas? Evaluación de su función en la mejora de la motivación y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1259-1268). Octaedro.
- PONCE-AGUILAR, E. y MARCILLO-GARCÍA, C. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 246-260.
- REKALDE RODRÍGUEZ, I., VIZCARRA MORALES, M.^a T. y MACAZAGA LÓPEZ, A. M.^a (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-104.
- RESTREPO GÓMEZ, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112.
- RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E., VARGAS-SOLANO, É. M. y LUNA-CORTÉS, J. (2010). Evaluación de la estrategia «aprendizaje basado en proyectos». *Educación y Educadores*, 13, 13-25.

CANVA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL TALLER DE LENGUA

CANVA AS A TEACHING RESOURCE IN THE SPANISH LANGUAGE WORKSHOP

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA
Universidad de Salamanca
vane@usal.es

RESUMEN

La entrada de las nuevas tecnologías en el marco académico universitario ha permitido incorporar un amplio acervo de recursos en nuestras aulas con el fin de profundizar de manera dinámica y cooperativa en los contenidos recogidos en la ficha docente. Canva, desde su creación en 2012, se ha empleado fundamentalmente para el diseño gráfico simplificado de anuncios, carteles con vectores a partir de los millones de plantillas gratuitas con las que cuenta la plataforma. Esta herramienta informática en línea (canva.com) posee una utilidad incuestionable en el ámbito docente, motivo por el cual se implementa, por primera vez, en el Taller de lengua, optativa de los grados en Maestro, con la finalidad de alcanzar algunos de los objetivos de esta asignatura.

Palabras clave: TAC, Canva, Taller de lengua, ortografía, universidad.

ABSTRACT

The entry of new technologies into the university academic framework has made it possible to incorporate a wide range of resources in our classrooms to deepen dynamically and cooperatively the contents collected in the teaching file. Canva, since its inception in 2012, has been used primarily for the simplified graphic design of ads, posters with vectors from the millions of free templates that the platform has. This online computer tool (canva.com) has an unquestionable utility in the teaching field, which is why it is implemented, for the first time, in the Spanish Language Workshop as an elective of the Master's degrees to achieve some of the the objectives of this subject.

Keywords: LKT, Canva, Spanish Language Workshop, Orthography, University.

1. INTRODUCCIÓN

EN DIFERENTES MOMENTOS del día dedicamos un tiempo a leer y a escribir: disfrutamos de la historia de una novela, miramos el significado de una palabra en el diccionario, percibimos el paisaje lingüístico de nuestro entorno, tomamos notas, wasapemos, enviamos correos electrónicos, etc. Las diferentes formas en que empleamos la lectura y la escritura dependen de nuestros intereses.

Sin embargo, debemos recordar la obligatoriedad de estas habilidades lingüísticas con una finalidad educativa: leemos y escribimos para aprender, para adquirir nuevos saberes y para participar en la alfabetización académica desde los primeros estadios escolares (reseñar, redactar un trabajo, diseñar un póster... son resultado de una escritura significativa gracias a una lectura atenta e intencionada previa). En estos casos, a diferencia de otros más lúdicos y discernidos, es preciso advertir de la exigencia, la dedicación y la reflexión que implica desarrollar estas destrezas de manera consciente.

Estas acciones suponen una obligación mayor si el contexto educativo en el que nos encontramos es el de la formación inicial de futuros docentes. En el preámbulo de la *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS4-Educación 2030* (2016), promovida por la UNESCO, se establecen las metas del milenio relacionados con la educación. Así, en el punto 9 declaran:

[v]elaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, [...] reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz. La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura [y] escritura. (p. 8)

Y en el siguiente apartado especifican su compromiso en promover oportunidades de aprendizaje de calidad en todos los contextos y niveles educativos. Y para ello es «preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más de servicios» (UNESCO, 2016, p. 8).

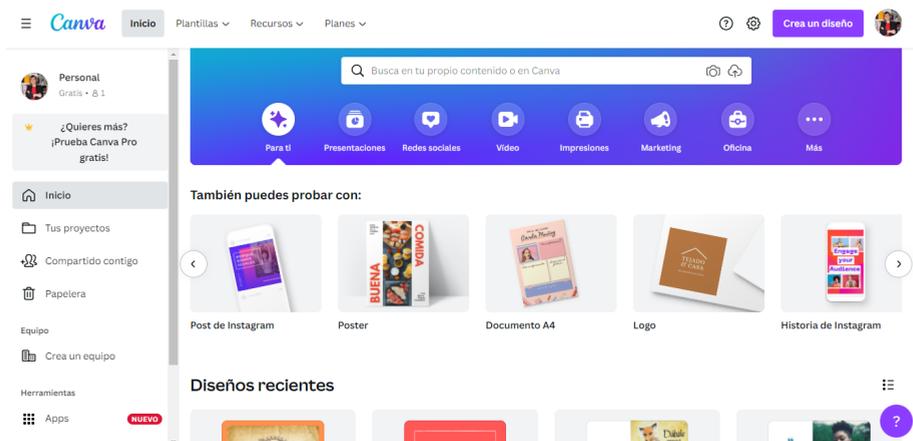
En este contexto, no es de extrañar que la formación en TIC del profesorado universitario haya aumentado considerablemente y con ella la implementación de herramientas digitales en sus aulas, en especial en las del Grado en Maestro, que las transforman en tecnología del aprendizaje y el conocimiento, como se reconocen tanto en experiencias educativas con redes sociales y aplicaciones tecnológicas (Abella y Delgado, 2015; Álvarez-Rosa et al., 2018; Catalá Oltra et al., 2021; Gallardo y López, 2020; Garrido y Marcet, 2021; Martínez Hernández, 2020; Nevot

y Castrillo, 2021; Rodríguez-Fernández, 2017) como en proyectos de innovación docente (Álvarez-Rosa, 2017, 2022; Gago, 2021; Nevot, 2019). Ante esta nómina de trabajos, consideramos superadas las palabras de Gutiérrez et al. (2010) cuando afirman que, en lo relativo a la formación inicial de maestros, la práctica diaria no atiende a los planteamientos teóricos y legislativos relacionados con el empleo de estos recursos innovadores, a pesar de que están ahí y forman parte de la cultura que nos rodea (Marqués, 2013).

2. CANVA

Canva (canva.com) es una web de diseño gráfico simplificado que ofrece herramientas en líneas para crear cartelería en diferentes formatos. Asimismo, cuenta con dos versiones, una gratuita¹ y otra de pago. La primera de ellas es perfecta y adecuada para el entorno educativo, ya que permite la creación ilimitada de materiales. Para comenzar a emplearla solo tenemos que registrarnos con nuestra dirección de correo electrónico.

IMAGEN 1. Pantalla inicial después del registro gratuito.



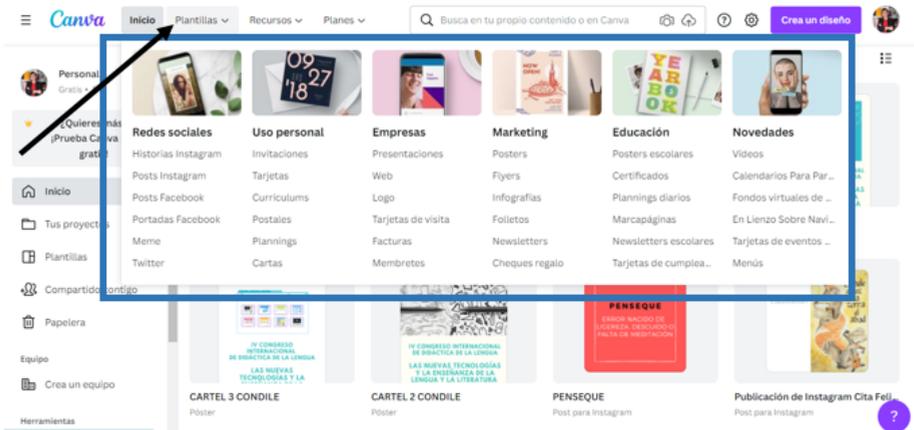
Fuente: Canva.

Esta herramienta ofrece un gran número de plantillas prediseñadas sobre las que podemos generar nuestros proyectos (infografías, pósters, presentaciones, ví-

¹ Es la versión que reseñamos en este trabajo.

deos, entradas de Instagram, etc.). El formato de estas viene determinado por la propia aplicación, aunque también permite la creación desde cero (redimensionar las medidas, modificar la tipografía, el color, el fondo).

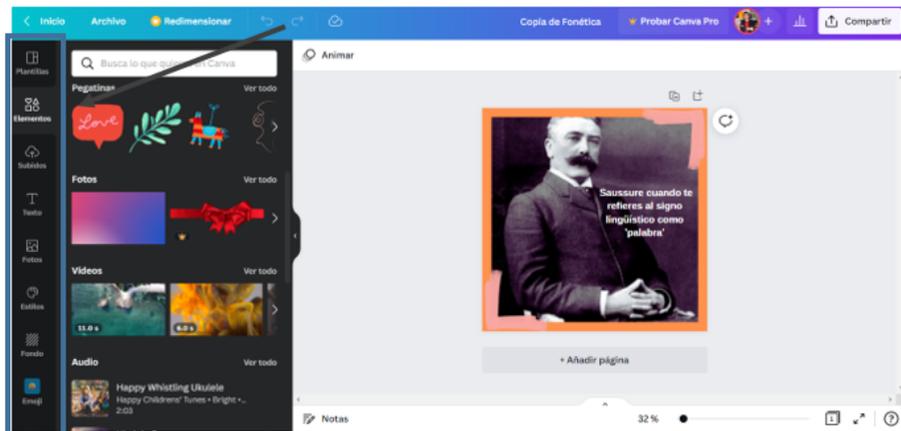
IMAGEN 2. Despliegue de plantillas ordenadas según el ámbito de acción.



Fuente: Canva.

Amén de los distintos modelos de plantilla, también nos oferta otras herramientas de edición (marcos, gráficos, tablas, formas, audios e incluso nos permite subir nuestras propias imágenes para seguir completando nuestros bocetos), ubicadas en la barra de navegación lateral izquierda (Imagen 3).

IMAGEN 3. Pantalla de trabajo y barra de navegación.



Fuente: Canva.

El empleo de esta aplicación, cuya interfaz es intuitiva y llamativa, nos lleva a considerarla como un recurso digital útil que media no solo en la adquisición de la competencia digital (como es evidente), sino también en el desarrollo del discurso digital y en las destrezas verbales.

3. APLICACIÓN EN EL AULA

Trasladar el espíritu tecnológico dictado por las normativas actuales sin una base fundamentada y dispuesta a trabajar las competencias de la asignatura no implica ni el éxito educativo ni la formación adecuada en los futuros maestros. Así, el objetivo principal de este apartado es mostrar las ventajas del empleo de la aplicación Canva para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. A la vez, pretendemos dar a conocer las fases de trabajo en la adquisición competencial discursiva y ortográfica a través de dicha aplicación con alumnos de los grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria y el nivel de aceptación de este recurso por parte de los educadores del futuro.

Esta propuesta, titulada «Influencias del español en Instagram (IG)», está basada en una tarea final individual realizada por los estudiantes de la asignatura optativa «Taller de Lengua», ofertada en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo en el año académico 2021-2022, e inserta en el Proyecto de Innovación y Mejora Docente *Transferencia Universidad-Secundaria: las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de la Lengua Española, lenguas extranjeras y sus literaturas* (ID2021/043) (2022).

Entre los principales objetivos de esta tarea se encuentran los siguientes:

- a) Desarrollar la competencia discursiva, a través de la creación de nuevos géneros digitales como las historias de naturaleza verboicónica de Instagram.
- b) Ampliar el abanico de recursos tecnológicos que pueden serles útiles a los futuros profesionales de la docencia.
- c) Mejorar las habilidades lingüísticas (lectura y escritura), en ámbitos prácticos y reconocidos por el alumnado de la generación Z.
- d) Impulsar el aprendizaje de las normas ortográficas de manera creativa.

La propuesta didáctica consiste, por tanto, en la lectura individualizada de varios capítulos de la *Ortografía básica de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la búsqueda de dudas ortográficas concretas en la página web de la Fundéu (<https://www.fundeu.es/>), para llevar a cabo una serie de *post* de Instagram en las que re-

suman dichas reglas. Un ejemplo del resultado de esta tarea final son las imágenes siguientes.

IMAGEN 4. *Post IG.*



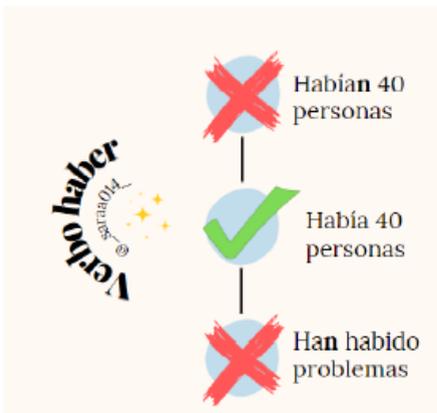
Fuente: Elaboración Sandra Capilla.

IMAGEN 5. *Post IG.*



Fuente: Elaboración Alberto Rodríguez.

IMAGEN 6. *Post IG.*



Fuente: Elaboración Sara Gutiérrez.

IMAGEN 7. *Post IG.*



Fuente: Elaboración Aleksandra Baran.

La naturaleza verboicónica de los *post* de divulgación científica de Instagram las convierte en un género digital multimodal cuyo aspecto formal es la interacción de tres elementos significativos: el texto escrito (enunciados breves, directos y

suggerentes), el paratexto icónico (imágenes, variaciones tipográficas...) y el paratexto verbal (título, fundamentalmente). Este reconocimiento discursivo exige la aplicación de, por un lado, estrategias de creación de contenido relacionadas con la búsqueda, análisis y criba de información, con la atención al público diana, y, por el otro, mecanismos de encuadre informativo.

Presentadas las premisas del género, proponemos seguir el proceso trifásico de «acercamiento-organización-producción» para la composición de un *post* de Instagram (Tabla 1).

TABLA 1. Fases de la composición de un *post* de Instagram.

1. ACERCAMIENTO
1.a. A la aplicación
<ul style="list-style-type: none"> – Sesión formativa de Canva: registro gratuito, navegación por los comandos y las posibilidades de rediseño de las plantillas ofertadas. Agentes: docente y alumnos – Subida de un vídeo explicativo de Canva en Studium. Agente educativo: docente
1.b. Al género
<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas de orientación del tipo ¿qué son <i>los posts</i> de IG?, ¿qué características tienen?, ¿qué elementos comunes y diferenciadores tienen de otro tipo de discurso verboicónico?, ¿hay semejanzas entre las entradas de los perfiles consultados?, ¿es un género discursivo?, ¿a quiénes van dirigidas?, etc. Agente educativo: docente – Acceden a Instagram y comparan entradas de perfiles tales como @laletroteca, @correctorarosinaiglesias, @fundeurae, @stylususal para responder a las preguntas anteriores. Agentes: alumnos – Cumplimentación de cuestionario: Sobre los observado anteriormente, 1) define el «<i>post</i> de IG» como género discursivo. 2) ¿De qué informa el cambio tipográfico? 3) ¿Cómo organizan estratégicamente la información? 4) ¿Todas las publicaciones consultadas tienen imagen?, ¿cómo es tratada? 5) ¿Cuál es el público diana de las entradas? Justifica tu respuesta. 6) ¿Qué registro es el más adecuado para estos textos? Agentes: alumnos
1.c. Al contenido
<ul style="list-style-type: none"> – Entrega y corrección de un escrito con faltas de ortografía de toda índole (puntuación, signos auxiliares, letras, tildes, mayúsculas y minúsculas, abreviaturas, extranjerismos, etc.) cuya realización es, en primer lugar, de manera individual y, después, exposición en gran grupo. Agentes: docente y alumnos

<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas de orientación: ¿qué obras conoces que recojan la normativa ortográfica actual?, ¿recuerdas a sitios webs para aclarar tus dudas sobre la lengua española y cuáles son? Agente educativo: docente – Presentación de monografías especializadas: <i>Ortografía de la lengua española</i> (2010), <i>Ortografía básica de la lengua española</i> (2012), <i>Gramática y ortografías básicas de la lengua española</i> (2019), <i>El buen uso del español</i> (2013), <i>Las normas académicas: últimos cambios</i> (2011). Agente educativo: docente
2. ORGANIZACIÓN
2.a. En torno al contenido
<ul style="list-style-type: none"> – Asignación de las diferentes cuestiones ortográficas que han de investigar. Agentes: docente y alumnos – Lectura de ciertos capítulos de la <i>Ortografía</i> (2012) y consulta de la web Fundéu. Agentes: alumnos – Resumen de los capítulos y de las entradas fundéu y jerarquización de los contenidos. Agentes: alumnos
2.b. En torno al diseño
<ul style="list-style-type: none"> – Selección de plantilla en Canva. Agentes: alumnos – Determinar la presencia de imagen o no. Agentes: alumnos – Especificación del número de enunciados y su distribución. Agentes: alumnos – Uso de la lengua: ¿limitación de tecnicismo, empleo de ejemplos, lenguaje exacto y claro, etc.? Agentes: alumnos
3. PRODUCCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Creación de la publicación icónico-verbal a partir de los pasos anteriores. La selección pertinente del contenido es objeto del primer borrador y reelaboraciones siguientes. El discurso ha de ajustarse a la situación comunicativa en la que se inscribe. Asimismo, el resultado final debe contener información relevante y las ideas que aparezcan deben estar jerarquizadas. Agentes: alumnos

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para validar el recurso Canva y la propuesta de tarea por parte de los estudiantes de la asignatura, se habilitó una encuesta en la plataforma Studium, cuyas preguntas, de desarrollo libre, y respuestas facilitamos a continuación.

a) ¿Podrías dar tu opinión sobre la tarea «Influente del español en Instagram (IG)»?

IMAGEN 8. Algunas respuestas dadas a la pregunta a).

Me ha parecido muy interesante el uso de este programa y de incorporarlo junto con Instagram, ya que las redes sociales son un punto de motivación para los alumnos.

Este proyecto me parece curioso y me gusta porque nos permite aprender a buscar y a seleccionar información en fuentes fiables, y a su vez, a través de la búsqueda aprendemos.

El proyecto me ha parecido muy útil, hemos aprendido a usar una aplicación que nos valdrá para el futuro, y ha aprender propiedades de la lengua en todas sus formas.

Fuente: Alumnos de «Taller de lengua».

b) Como futuro docente, indica otro/s uso/s de Canva para fines académicos

IMAGEN 9. Algunas respuestas dadas a la pregunta b).

Crear mapas mentales.

Podemos crear líneas de tiempo, infografías y esquemas muy curiosos.

Para la creación de tarjetas, presentaciones, carteles, gráficos...

Para realizar presentaciones didacticas, elaborar apuntes o compartir documentos de forma sencilla.

Fuente: Alumnos de «Taller de lengua».

c) Destaca tres dificultades en el empleo de Canva.

IMAGEN 10. Algunas respuestas dadas a la pregunta c).

Necesitas aparatos tecnológicos para acceder, uso de una red wifi, incorporar imágenes.

He tenido dificultad en encontrar plantillas e imágenes que me gusten sin tener que pagar y utilizar tipos de letra que no se podían poner en minúscula.

No es compatible con todos los ordenadores, a veces se pausa la aplicación y no guarda los cambios..

Excesiva variedad lo que implica mayor dificultad para encontrar lo que se busca.

Fuente: Alumnos de «Taller de lengua».

d) Destaca tres ventajas en el empleo de Canva.

IMAGEN 11. Algunas respuestas dadas a la pregunta d).

Es intuitivo, es gratis, fácil de utilizar.

Nos permite hacer presentaciones, portadas para los trabajos y entradas para Instagram con su tamaño adecuado.

Cuando manejas la aplicación puedes hacer muchos proyectos, tanto personales como profesionales además de académicos.

Rapidez, multidisciplinar y posibilidad de acceder desde cualquier dispositivo y lugar.

Fuente: Alumnos de «Taller de lengua».

4. A MODO DE CIERRE

En las páginas anteriores hemos presentado una propuesta de tarea final con un fin doble, por un lado, determinar la importancia que la correcta implementación de las herramientas tecnológicas tiene en la educación de EEES, superando el manido empleo indiscriminado de las TIC como sinónimo de innovación y acercándonos a las TAC, y, por otro, poner de relieve la valoración de positiva del estudiantado universitario ante la renovación metodológica del profesorado.

En este sentido, no se trata de que el trabajo de los agentes del aula (docentes y alumnado) responda sin más a la prescripción de las leyes en cuanto al empleo de tecnología, sino que su uso resulte de una planificación previa consciente con el fin de mejorar el resultado de la adquisición de las competencias y objetivos curriculares exigidos. En nuestro caso, hemos recurrido a Canva como herramienta para abandonar la concepción tradicional de la enseñanza en torno a los géneros discursivos y a la ortografía para pasar a diseñar situaciones de aprendizaje activo. En este nuevo contexto, los alumnos han sido protagonistas de la adquisición de las competencias, la profesora ha sido guía del proceso y la tecnología ha actuado como mediadora del aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Así, una adecuada incorporación de las herramientas digitales en la universidad redundará en beneficio de los estudiantes y docentes y de la sociedad en general. Experiencia, como la que aquí se recoge, puede servir de ejemplo para muchas otras aulas (de educación secundaria y superior) que aún no saben cómo insertar de forma natural el uso de herramientas tecnológicas como esta aplicación de diseño gráfico que hemos presentado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLA GARCÍA, V. y DELGADO BENITO, V. (2015). Aprender a usar Twitter y usar Twitter para aprender. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL5.pdf>
- ÁLVAREZ-ROSA, C. V. (Dir.). (2022). *Transferencia Universidad-Secundaria: las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de la Lengua Española, lenguas extranjeras y sus literaturas*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2021/043]. Universidad de Salamanca.
- ÁLVAREZ-ROSA, C. V. (Dir.). (2017). *¿Es posible gamificar las aulas universitarias?* [Proyecto de innovación y mejora docente ID2016/006]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/135297>
- ÁLVAREZ-ROSA, C. V., VELASCO, E., NEVOT, M., MARCET, V. J. y CASTRILLO, I. (2018). La competencia digital en la universidad con la aplicación Kahoot! En REDINE (Ed.), *Innovative Strategies for Higher Education in Spain* (pp. 49-57). Adaya Press.
- CATALÁ OLTRA, LL., FRANCÉS, F., GARCÍA-RAMOS, A., GARCÍA GARCÍA, E., MARTÍNEZ-GRAS, R. y ALCARAZ SANTONJA, A. (2021). Evaluación de la aplicación de la APP Mentimeter como facilitador de la interacción y el aprendizaje en el aula. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 671-682). Octaedro.
- GAGO GÓMEZ, L. (Dir.). (2021). *Gamificación de las competencias comunicativas y socio-cultural por medio de la tecnología y la participación activa del alumnado*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2020/087]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149225>
- GALLARDO-LÓPEZ, J. y LÓPEZ-NOGUERA, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- GARRIDO VÍLCHEZ, G. B. y MARCET RODRÍGUEZ, V. J. (2021). Propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía a través de las redes sociales. En G. Paredes-Otero y N. Sánchez-Grey (Coords.), *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 591-616). Dykinson.
- MARQUÉS, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *3C TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 1-15.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2011). *Las normas académicas: últimos cambios*. SM.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la educación superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social* (pp. 124-134). Adaya Press.
- NEVOT NAVARRO, M. (Dir.). (2019). *Minorías en el Estado de Israel*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2018/138]. Universidad de Salamanca.
- NEVOT NAVARRO, M. y CASTRILLO DE LA MATA, I. (2021). La variación diacrónica en el aula: una propuesta didáctica. En V. J. Marcet Rodríguez, C. V. Álvarez-Rosa y M.

- Nevot Navarro (Eds.), *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 63-76). Ediciones Universidad de Salamanca.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2019). *Gramática y ortografías básicas de la lengua española*. Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2013). *El buen uso de la lengua*. Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8, 181-189.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNA PROPUESTA DE *FLIPPED CLASSROOM*: EL VÍDEO COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

A FLIPPED CLASSROOM PROPOSAL: VIDEO AS A DIDACTIC TOOL IN UNIVERSITY CLASSROOMS

MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR

Universidad de Almería

masensiop@ual.es

RESUMEN

Desde hace unos años, las TIC son una realidad en las aulas universitarias. En este sentido, la pandemia de COVID-19 ha incrementado exponencialmente su empleo al tiempo que ha supuesto un reto en sí mismo. Dentro de los instrumentos TIC, en nuestra experiencia didáctica, uno ha cobrado especial importancia dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje como ha sido el caso del vídeo desde los presupuestos de la *flipped classroom*. Así pues, el presente capítulo tiene como objetivo recoger la experiencia de empleo de este instrumento por parte del alumnado dentro de una asignatura del Grado de Educación Social de la Universidad de Almería. Entre los resultados destaca el empleo del vídeo para transmitir información, como vehículo de expresión y de creatividad por parte del alumnado que ha servido tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa como también de la digital por parte de estos, lo que, por otra parte, lo han recibido como positivo para el fortaleciendo de sus competencias profesionales.

Palabras clave: vídeo, clase invertida, TIC, estrategias comunicativas, grupos multilingües.

ABSTRACT

For several years now, ICT has been a reality in university classrooms. In this sense, the COVID-19 pandemic has exponentially increased their use, while at the same time posing a challenge in itself. Among the ICT tools, in our didactic experience, one has gained special importance within this teaching-learning process, as has been the case of video from the flipped classroom approach. Thus, the aim of this chapter is to report the experience of using this tool by students in a subject of the Degree in Social Education at the University

of Almería. The results highlight the use of video to transmit information, as a vehicle for expression and creativity on the part of the students, which has served both to develop their communicative competence and their digital competence, which, on the other hand, they have received as positive for the strengthening of their professional competences.

Keywords: Video, Flipped Classroom, ICT, Communicative Strategies, Multilingual Groups.

1. INTRODUCCIÓN

DESDE HACE UNOS AÑOS, venimos experimentando grandes cambios en el terreno tecnológico generando cambios sociales como afirma Castells (1997) y ha dado paso a que la sociedad actual se denomine «sociedad del conocimiento, la tecnológica y la información o en red». Siguiendo a Alemán y García (2018), este desarrollo e innovación de las sociedades actuales se sustentan sobre tres ejes fundamentales: «el conocimiento o la información, el desarrollo de la tecnología y los cambios en la economía» (p. 18).

El acelerado proceso de globalización tecnológica y económica, como expone Ruiz (2016), ha supuesto «grandes cambios en la naturaleza, la organización y la distribución del trabajo, así como en el conjunto de ámbitos económicos, sociales y culturales» (p.92). De igual manera, la situación de alerta sanitaria por la pandemia de SAR-CoV-2 también ha hecho que surja nuevos retos en los que las TIC (Tecnología de la Comunicación y la Información) se han visto exponencialmente implementadas.

Este desarrollo tecnológico ha hecho que cobre especial relevancia lo visual –y por extensión lo audiovisual– cuya omnipresencia consigue, incluso, influirnos en nuestro día a día imponiéndose, incluso, en nuestra conceptualización y construcción del mundo.

La presencia de las imágenes en nuestra vida cotidiana es tan importante y tan masiva que tendemos a considerarlas como parte de nuestro entorno «natural», como representación o reflejo de una realidad «externa» (Goyes, 2020, p.13)

Con lo expuesto, la educación no ha permanecido al margen de este desarrollo tecnológico, ni de la presencia de lo visual. De hecho, entendemos que esta debe ser dinamo de innovación, como expone Ruiz (2016), «el sistema educativo es el instrumento fundamental que la sociedad articula para que niños y jóvenes adquieran los conocimientos y las competencias» (p.91) necesarias –según cada Estado– para la vida, la convivencia y la participación en la actividad laboral, económica y social.

En este panorama, las TIC también han hecho que se produzcan cambios en los métodos convencionales de enseñanza-aprendizaje sobre lo que ya advirtió la

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998). Así pues, este amplio dominio de las TIC, de acuerdo con Fernández et al. (2019), se hace imprescindible la adquisición y desarrollo de la competencia digital (en adelante CD) y que abarque el plano personal y social, el formativo y el laboral.

Con lo que respecta a la educación superior, siguiendo a Fernández et al. (2019), la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES, supuso una gran transformación, sobre todo, en el modelo curricular, ya que como señalan Molina et al. (2016), representa un cambio importante que reorganiza «el sistema de enseñanza para adaptarlo a un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes» (p.92), por tanto, fomenta el aprendizaje autónomo, así como la promoción del uso de las TIC y el modelo de formación basado en competencias, que establece la consideración del tiempo y la carga de trabajo en los denominados *European Credit Transfer System* (ECTS).

De acuerdo con Escofet et al. (2008), el aprendizaje a alumnado universitario implica enseñar a adultos y, por tanto, este debe caracterizarse «por ser activo, autónomo, autodirigido, basado en la experiencia y muy centrado en dar respuesta a problemas y situaciones de reto personal» (p. 14).

En este marco descrito, se vuelve una necesidad tanto la implementación de TIC en el aula universitaria como el empleo de metodologías activas que fomenten el modelo anteriormente descrito. En este sentido, este capítulo tiene como objetivo recoger una experiencia de aula en la que se trató de aunar ambas cuestiones mediante la metodología *flipped classroom* (clase invertida) a través del empleo de la videopresentación. Como expone Marc Prensky en el Prólogo de *Darle la vuelta a tu clase* (Bergmann y Sams, 2014), «para todas las generaciones 'preinternet' los libros eran la principal herramienta disponible para aprender acerca del mundo» (p.7), el alumnado actual dispone de una gran cantidad de formas de aprender, además de este, y donde «el vídeo es el nuevo texto» (p.8); al respecto, el mismo autor indica que hay más de un billón de vídeos disponibles en línea, lo que da una perspectiva de su importancia como herramienta didáctica reivindicado «por un gran potencial y que su utilización en las aulas de clase constituye una excelente vía para el logro de aprendizajes significativos» (García, 2014, p. 45). Por otro lado, la bibliografía que existe sobre el empleo de la clase invertida la muestra como una técnica de enseñanza-aprendizaje con gran proyección (Pino et al., 2016).

En última instancia, la videopresentación se presenta como un instrumento didáctico con la que el alumnado puede desarrollar y emplear distintas competencias, destrezas y estrategias que lo hagan ser el centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como una herramienta generadora de conocimiento que se realizó en una materia del Grado de Educación Social (Plan 2011) de la Universidad de Almería.

2. MARCO TEÓRICO

Las TIC han generado una serie de cambios sociales y económicos, así como en el terreno educativo como venimos insistiendo, especialmente, en educación superior. Asimismo, recurrimos a una propuesta de metodología *flipped classroom* que hiciera que el alumnado fuera el centro de su propio proceso de aprendizaje. Así pues, en este apartado realizamos una aproximación conceptual sobre la que hemos basado nuestra propuesta sobre las cuestiones anteriores: TIC, *flipped classroom*.

2.1. LAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las TIC han supuesto un giro vertiginoso en la conexión entre personas, influyendo en el campo de la educación al posibilitar abrir los horizontes comunicativos, el acceso a la información y a documentos de formación e, incluso, ha revolucionado las aulas pasando de espacios físicos tradicionales con elementos como ordenador, pantalla/pizarra eléctrica, entre otras cuestiones, a crear espacios y salas virtuales de enseñanza-aprendizaje: Entornos Virtuales de Aprendizaje (en adelante, EVA).

Más concretamente, las TIC han hecho que se produjera una renovación en las aulas universitarias como se ha expuesto anteriormente, pero también han servido para fomentar nuevas prácticas educativas. En este sentido, el empleo de plataformas educativas de aprendizaje, siguiendo a Ohei y Brink (2019) han pasado a proporcionar herramientas adicionales y, a la vez, indispensables para apoyar el desarrollo de los objetivos educativos. Esto hace que la competencia digital resulte esencial en la formación universitaria para la consecución de las competencias profesionales y laborales en el siglo XXI, puesto que alfabetización basada en los conocimientos básicos de la lectura y la escritura ya no son suficientes en la actual sociedad como exponen Fernández et al. (2019), «se requerirá una alfabetización digital con la adquisición de nuevas habilidades para el entendimiento y la interacción con las tecnologías» (p. 47).

La competencia digital debe estar orientada al empleo eficaz de la tecnología digital por parte de estudiantes y docentes para, como se exponen en los *Estándares de competencias en TIC para docentes* propuestos por la UNESCO (2008) «vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento». Las TIC pueden colaborar a que el alumnado adquiera las capacidades necesarias para llegar a ser competente para:

- Emplear estas tecnologías de la información.
- Buscar, analizar, evaluar y seleccionar la información.
- Solucionar problemas y tomar de decisiones.

- Ser creativos, comunicadores, colaboradores, publicadores y productores de información.
- Ser ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Por su parte, Piscitelli (2005, p. 173) articula una triple dimensión en la alfabetización tecnológica que hemos tenido en cuenta en nuestra propuesta:

- 1) Propiciar la conectividad apostando por las conexiones inalámbricas.
- 2) Trabajar en un diseño de contenidos acorde a las posibilidades emergentes de las narrativas digitales.
- 3) diseñar experiencias de transferencia concretas que hagan que el alumnado y los docentes experimenten en forma directa y concreta de qué se está hablando y para qué se está hablando.

En este apartado cabe mencionar el papel fundamental que tienen los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) ya citados. Estos, que podemos entender como espacios educativos de corte colaborativo alojados en la web e integrados por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica (Musset, 2016), han revolucionado el aspecto temporal y espacial del aula universitaria significativamente decisivos durante la pandemia.

Otras características de los EVA son su accesibilidad y lo intuitivo que resulta su empleo organizado en módulos que el docente gestiona, la interacción entre los distintos miembros que conforman el grupo docente-alumnado/ alumnado-alumnado; esto último especialmente significativo porque, si bien el alumnado ya dispone de distintos medios para poder comunicarse fuera del aula, los EVA permiten que la docente pueda ver la evolución del trabajo colaborativo, incluso, si estos están *offline*.

Por otro lado, desde el punto de vista didáctico, estos entornos incorporan recursos para el seguimiento y evaluación de los estudiantes (Belloch, 2010). En última instancia, estos también han permitido, además de ser un complemento tipo repositorio, que las clases puedan ser sincrónicas y asincrónicas *online* o híbridas presencial-*online*.

Así, estos entornos virtuales, como señala Hidalgo (2013), rompen «las barreras de espacio y tiempo que existen en la educación tradicional y posibilitan una interacción abierta a las dinámicas del mundo educativo» (p. 2).

No obstante, como señala Álvarez (2014), la era de internet sobre todo con la web 2.0 y su versión 3.0, ha hecho que cobre otra dimensión el proceso de aprendizaje donde cada vez más se potencia la autonomía. Este se caracteriza por ser un aprendizaje «conectado, ubicuo, invisible y permanente» (p. 13) que se escapa de la regulación de los espacios educativos tanto formales como no formales a terceros

lugares: «Es más, Internet, particularmente las redes sociales, son el nuevo tercer lugar (New Media Consortium, 2007)» (p. 13).

En este nuevo contexto, se va construyendo lo que se denomina Entorno Personal de Aprendizaje, cuyo acrónimo en inglés es PLE (*Personal Learning Environment*) que es como normalmente se le conoce. Este nos define como aprendientes autónomos en la Red y muestra quiénes somos en función de «qué hacemos, con quién nos relacionamos, qué producimos» (Álvarez, 2014, p. 14) y está integrado por tres cuestiones: 1) Los dispositivos como ordenadores, tabletas o teléfonos inteligentes; 2) Las herramientas y servicios de Internet como correo electrónico, redes sociales, herramientas para la edición de contenidos digitales, servicios de marcadores sociales, etc.) y 3) Las personas de quienes (y con quienes) aprendemos.

En definitiva, estos «nuevos modos de aprender implican nuevos modos de enseñar» (Álvarez y Trujillo, 2014, p. 21). Estamos de acuerdo con Santiago y Bergmann (2018):

Con la llegada del siglo XXI y sus consecuentes cambios, la dinámica educativa y la sinergia del aprendizaje se han visto alteradas. Para no quedarse atrás, el docente debe renovar, fortalecer o modificar sus competencias. El proceso de aprendizaje ya no se reduce a una mera transmisión de datos, sino a una misión puramente creativa. El movimiento unidireccional dentro del aula ha desaparecido. Actualmente se trata más de una genealogía del contenido, de enseñar y entrenar para conectar más que para acumular (p.13).

2.2. FLIPPED CLASSROOM

Partiendo de la premisa anterior de PLE donde confluyen distintos espacios formativos, consideramos que la propuesta de metodología que potenciara la autonomía en el aprendizaje y, al mismo tiempo, le permitiera desenvolverse con autonomía era la clase invertida, más conocida con el nombre en inglés de *flipped classroom*. Esta, a su vez siguiendo a Pino et al. (2016), se relaciona con otros conceptos como los de docencia aprendida (*Lessons Learned*) y enseñanza semi-presencial (*Blending learning*).

La *flipped classroom* parte del estudio previo de los estudiantes sobre la materia que ha sido preparando la docente a través de materiales disponibles en línea; con respecto a esto último, pueden alojarse en distintos espacios, desde webs públicas a entornos virtuales (EVA) específicos.

Este tipo de docencia implica una transformación del espacio de clase en un lugar de aprendizaje activo y a establecer una diferencia entre el espacio individual de aprendizaje y el grupal. Según Santiago y Bergmann (2018), se ha venido en-

tendiendo el primero como el trabajo que los estudiantes realizan solos en casa o en el centro formativo, mientras que el espacio grupal comprende el trabajo de aula con el docente. Este último, sin perder su carácter de transmisor de contenidos, adquiere una mayor relevancia la de guía y planificador, así como el de preparar a los estudiantes «para que piensen críticamente, y entrenarlos para comprender, optimizar, profundizar, conectar y aplicar» (p. 32).

2.3. EL VÍDEO

La sociedad actual es, como ya expusimos, una sociedad marcada por la imagen donde han encontrado un aliado en las TIC. Esta se ha venido empleando como herramienta didáctica desde hace tiempo, pero la imagen en formato vídeo ha pasado a ser un instrumento pedagógico y didáctico de más reciente implementación. Los motivos son obvios, el vídeo en sus inicios requería de un equipamiento especializado, cuanto menos de una cámara, de una persona que grabase, de programas de montaje y hasta de elementos para recoger el sonido, entre otras cuestiones.

En los últimos años, con la presencia sobre todo de los teléfonos inteligentes (*smartphone*) estos han revolucionado el vídeo y hasta la edición de estos, pues entre los programas instalados, suele existir uno específico de edición de vídeo. Asimismo, el hecho de que sea una tecnología asequible también ha incrementado la aparición de programas específicos –con versiones gratuitas en la red– para la edición de estas incluidas plataformas para alojarlos como YouTube.

De hecho, para la grabación y edición de vídeos ya no se necesita de mucha formación porque los programas suelen ser bastantes intuitivos. Al respecto, los mismos ordenadores u otros dispositivos como los teléfonos inteligentes o las tabletas disponen de programas de edición de vídeos. Por tanto, es una tecnología al alcance tanto de alumnado como de profesores que permite la autoproducción.

Con lo expuesto, podemos concretar tres aspectos del empleo del vídeo en el aula:

- El vídeo como instrumento del desarrollo del aprendizaje digital.
- El vídeo como mediador del aprendizaje autónomo.
- El vídeo como proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. LA PROPUESTA

3.1. EL CONTEXTO

El plan de actuación didáctica que planteamos fue desarrollado en la asignatura de primer cuatrimestre «Estrategias para la Comunicación en Grupos Multilingües»

durante el curso 2020-2021. Esta asignatura pertenece al cuarto curso del Grado de Educación Social (Plan 2011) de la Universidad de Almería.

La materia seleccionada tiene como principal objetivo que el estudiante reconozca la importancia de la lengua como vehículo de comunicación para la integración y aplique estrategias que le sirvan para que pueda comunicarse en grupos multilingües, no solo por las limitaciones que pueda presentar el extranjero, sino por las cuestiones culturales que subyacen a la lengua y la comunicación (Asensio, 2021).

3.2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

El proyecto se ha visto motivado por tres factores importantes que son.

- El hecho de que las TIC son una realidad a la que no podemos `darle la espalda´ y que, por tanto, hemos de potenciar entre nuestro alumnado para la consecución de la denominada competencia digital; esta es fundamental para el desarrollo de la competencia profesional y laboral.
- El impacto de la pandemia COVID-19 en educación en general y en la superior, concretamente, nos ha obligado a redefinir aspectos metodológicos que tengan en cuenta las nuevas necesidades sociales y contextuales y que, sin duda, colabore de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La necesidad de formar a futuros profesionales capacitados para enfrentar los retos sociales.

Todo esto es lo que motivó a adoptar el formato *flipped classroom* considerando especialmente relevante lo visual para potenciador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, son muchos los trabajos que desde la neurociencia vienen insistiendo en que el cerebro procesa y retiene mejor la información visual. Estudios como los de Williams (2009) manifiestan que la información que proviene del canal visual se localiza y registrada mejor en el cerebro, en concreto, Hernández y Galora (2018) indican que el 75% de la información que procesa el cerebro, proviene del formato visual.

Así pues, los factores anteriormente planteados se concretan en estos objetivos de hacer al alumnado activo y protagonista en su propio proceso de aprendizaje, mientras que la docente pasa a ser guía y promotora de conocimiento.

3.3. FASES DE DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La propuesta la hemos desarrollado en dos niveles para su diseño, desarrollo y puesta en práctica: a) El primer nivel centrado en la docente y b) El segundo nivel centrado en el alumnado.

Centrándonos en el nivel de diseño del proyecto desde el punto de vista docente, se inició con el diseño de vídeos con el contenido de la asignatura, así como el diseño de la tarea a realizar por parte del alumnado. Se optó por el vídeo como formato final de presentación de los resultados:

- Al ponerle un límite de tiempo, estos tuvieron que seleccionar y sintetizar la información a presentar al resto de compañeros.
- Requiere del manejo de herramientas y programas para realizar los vídeos.
- Resultan más motivadores que una presentación tradicional en el aula y, además, permite que se pueda ver tantas veces como se quiera. Desde el punto de vista de quien lo elabora, puede tener una retroalimentación.
- Por último, implica el trabajo colaborativo y cooperativo entre el alumnado.

Con respecto al nivel del alumnado, el tema que tenían que poner en práctica y exponer a sus compañeros relativo al BLOQUE II. Estrategias para la comunicación¹ que comprende tres temas: 1) Estrategias comunicativas; 2) La comunicación verbal y no verbal. Competencia mediadora y 3) La interacción comunicativa en grupos multilingües.

Se les puso en la siguiente situación: «trabajan en una Asociación sin ánimo de lucro con mayoría de población inmigrante y refugiada. Muchos de estos disponen de poca o nula competencia comunicativa en español. Como futuros educadores sociales, una de sus posibles labores será la de atender a este tipo de usuario y darles respuesta a sus necesidades, en concreto, la de ayudarles a aprender español. Por eso, se ha decidido hacer un curso de español y, con la intención de ver el nivel y las necesidades reales de estos, se le realiza una entrevista.

- Realizar un guion de preguntas para la entrevista que sea estructurada.
- La docente les proporcionará el contacto de personas extranjeras para realizarle la entrevista. Estará pactado con ellos que traten de comportarse y comunicarse como si tuvieran un nivel muy bajo de español, en los casos en los que realmente sí dispongan de competencia comunicativa en español.

¹ Se puede consultar en la siguiente página la guía docente de la materia para el curso 2021-2022. <http://portafirma.ual.es/pfirma/downloadReport/file?idDocument=Ne1JuXUhaL&idRequest=zCTFKYdJeta>

- Posteriormente, estas fueron visionadas en el aula para comentar la actuación desde el punto de vista comunicativo: aspectos verbales y no verbales.
- La propuesta se completa con un vídeo de máximo cinco minutos en los que cada grupo expone aquellos aspectos, estrategias y habilidades esenciales para un futuro educador social en un contexto multilingüe.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN ABIERTA

La implementación de este tipo de propuesta resultó estimulante y motivadora para los estudiantes. Las ventajas del empleo de la videopresentación por parte del alumnado –en nuestro caso universitario– son mayores que sus inconvenientes, siendo el principal inconveniente el empleo de la tecnología en el aula no deja de ser una cuestión más material y económica que de otra índole, aunque también el conocimiento y dominio del entorno virtual, la edición de vídeos, entre otros, también puede ser un obstáculo, si bien salvable con la dirección docente.

Con respecto a las ventajas, destaca el empleo del vídeo para transmitir información. Este, además, es un medio idóneo que permite al alumnado desarrollar sus habilidades comunicativas de expresión y, al mismo tiempo, fomenta la creatividad en estos en tanto diseñar cómo exponerlo de manera atractiva sin que pierda calidad de contenido.

En última instancia, el formato vídeo le ha servido tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa como también la digital siendo una propuesta cuya recepción ha sido positiva, en la que siente haber fortalecido sus competencias profesionales. Por otro lado, la capacidad de poder visionar tantas veces como se quiera los vídeos y poder pausarlos, les ha servido tanto para poder ofrecer una retroalimentación en distintos tiempos y a motivar una actitud crítica con lo realizado (propio y ajeno).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEMÁN RAMOS, P. F. y GARCÍA GARCÍA, A. (2018). La conceptualización de la sociedad actual: aportaciones y limitaciones. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 24, 15-26. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i24.380>
- ÁLVAREZ JIMÉNEZ, D. (2014) Nuevas identidades. PLE: tu identidad (personal y profesional) es la clave. En F. Trujillo (Coord.), *Artefactos digitales Una escuela digital para la educación de hoy* (pp. 13-17). Graó.
- ÁLVAREZ JIMÉNEZ, D. y TRUJILLO, F. (2014). Nuevos modos de enseñar. Proyectos, artefactos y curación de contenidos. En F. Trujillo (Coord.), *Artefactos digitales Una escuela digital para la educación de hoy* (pp.18-22). Graó.

- ASENSIO PASTOR, M. I. (2021). Los desafíos para la comunicación de las educadoras y educadores sociales con grupos multilingües. En N. Gómez y J. M. Fernández (Eds.), *Educación en grupos vulnerables* (pp.135-147). Octaedro.
- BELLOCH, C. (2010). *Entornos virtuales de aprendizaje. Unidad de tecnología educativa*. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf>
- BERGMANN, J. y SAMS, A. (2014). *Darle la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. SM.
- CASTELLAS, M. (1997). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. El Poder de la Identidad* (vol. 2). Alianza.
- ESCOFET ROIG, A., ALABART VILÀ, A. y VILÀ BOSQUET, G. (2008). *Enseñar y aprender con TIC en la Universidad*. Octaedro.
- FERNÁNDEZ MÁRQUEZ, E., ORDÓÑEZ OLMEDO, E. y LÓPEZ BELMONTE, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Octaedro.
- GARCÍA, D. (en línea). Creación y edición de vídeo. Flipped Classroom. <https://artefactos-digitales.com/creacion-y-edicion-de-video>.
- GARCÍA MATAMOROS, M. A. (2014). Uso Instruccional del vídeo didáctico. *Revista de Investigación*, 81(38), 43-67. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140396002.pdf>.
- GOYES, G. (2020). El valor social de la comunicación visual. Reflexiones educativas de una formación disciplinar emergente. *Mediaciones*, 25(16). <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.16.25.2020.348-361>
- HERNÁNDEZ CHÉRREZ, E. de los Á. y GALORA MOYA, N. P. (2018). Students' perception on the use of the visual learning aid: wh-word hand in the EFL classroom. *Ciencia Digital*, 28(1), 458-472. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v2i1.3>.
- HIDALGO TREJO, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. EDUTECH. <https://n9.cl/i3t>.
- MOLINA, J. P., VALENCIA-PERIS, A. y SUÁREZ, C. (2016). Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en Educación Superior. *Educación XXI*, 19(1), 91-113. doi:10.5944/educXX1.1394.
- MUSSET, M. (2016). Significado de entornos virtuales de aprendizaje en docentes. *Revista Vinculando*, 1(8). <https://vinculando.org/educacion/significado-entornos-virtuales-aprendizaje-docentes.html>
- NEW MEDIA CONSORTIUM (2007). *Social networking, the «Third Place», and the evolution of communication*. <http://www.nmc.org/pdf/Evolutionof-Communication.pdf>
- OHEI, K. N. y BRINK, R. (2019). Web 3.0 and Web 2.0 technologies in higher educational institute: methodological concept towards a framework development for adoption. *International Journal for Infonomics (IJI)*, 12(1), 1841-1853. <https://doi.org/10.20533/iji.1742.4712.2019.0188>.
- PINO, B. DEL, PRIETO, B., PRIETO, A. e ILLERAS, F. (2016). Utilización de la metodología de aula invertida en una asignatura de Fundamentos de Informática. *Enseñanza y Aprendizaje de Ingeniería de Computadores*, 6.
- PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI. Ciber*. Gedisa.
- RUIZ TARRAGÓ, F. (2017). Escenarios de futuro y transformación. En J. Monimó de la Iglesia y C. Sigalés Conde (Coords.), *El impacto de las TIC en la educación: más allá de las promesas* (pp. 91-112). UOC Ediciones.

- SANTIAGO, R. y BERGMANN, J. (2018). *Aprender al revés Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.
- TRUJILLO, F. (Coord.). (2014). *Artefactos digitales Una escuela digital para la educación de hoy*. Graó.
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- WILLIAMS, R. (2009). *Visual Learning Theory*. http://www.aweoregon.org/research_theory.html

USO DE GENIALLY EN LA «ENSEÑANZA DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA»

USE OF GENIALLY IN TEACHING ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE

LIDIA FERNÁNDEZ FONFRÍA
IEMYRhd -Universidad de Salamanca
lidiafernandez@usal.es

RESUMEN

Desde su creación Genially se ha perfilado como una de las herramientas más completas para crear contenidos interactivos y animados que fomenten un aprendizaje significativo y personalizado. Sus principales usos como herramienta educativa, tanto en modalidad presencial como *online*, se centran en la impartición de clases, la gamificación del aula y la práctica de los contenidos aprendidos. Gracias a su versatilidad permite crear contenidos al docente y al alumnado, tales como secuencias didácticas, presentaciones y vídeo-presentaciones, mapas mentales y conceptuales, infografías, imágenes interactivas, comparativas, etc.

Por ello, resulta especialmente interesante en la «Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera» (arabeLE) para incorporar dinámicas de juego y recursos gamificados como «Ruleta genial» y «Caída genial», que refuerzan conocimientos y aumentan el afán de superación sumando puntos por cada respuesta acertada. Asimismo, es destacable su empleo para la creación de presentaciones interactivas explicativas de los contenidos, así como la práctica de los mismos mediante cuestionarios cerrados.

Palabras clave: lengua árabe, ArabeLE, Genially, gamificación, TIC.

ABSTRACT

Currently, Genially has emerged as one of the most complete tools for creating interactive and animated content that promotes meaningful and personalized learning. Its main uses as an educational tool, both face-to-face and online, are focused on teaching classes, gamification in the classroom and practicing the content learned. Due to its versatility, it allows teachers and students to create content, such as didactic sequences, presentations and video-presentations, conceptual maps, infographics, interactive images, etc.

For this reason, it is especially interesting in the teaching of Arabic as a Foreign Language (arabeLE) to incorporate game dynamics and gamified resources such as «Great Roulette» and «Great Fall», which reinforce knowledge and increase the desire to excel by adding points for each answer successful. Likewise, its use for the creation of interactive explanatory presentations of the contents is remarkable, as well as the practice of the same through closed questionnaires.

Keywords: Arabic, ArabeLe, Genially, Gamification, ICT.

1. INTRODUCCIÓN

EN LA ACTUALIDAD, y particularmente desde la crisis sanitaria propiciada por la pandemia de la COVID-19 en 2020, la integración de las TIC en el ámbito educativo se ha convertido en una realidad. Este fenómeno enmarcado dentro de la Competencia digital cuenta con diversos beneficios. El primero de ellos es el amplio espectro de posibilidades y canales de comunicación multidireccionales que promueven el trabajo en equipo en contextos virtuales (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007). En adición, gracias su atractivo y diversidad, favorece la motivación y el interés del alumnado por los contenidos aprendidos, ya que proporciona entornos de aprendizaje más interactivos, colaborativos y con un incremento del compromiso e implicación del alumnado (Cebrián, Palomares y García-Perales, 2018).

En esta ocasión, de entre los muchos recursos disponibles, se ha optado por Genially por tratarse de una herramienta relativamente desconocida entre los docentes, a pesar de los numerosos beneficios que aporta a la comunidad educativa en tanto que permite la interacción, potencia la creatividad y, al mismo tiempo, propicia un cambio de rol en el aula ya que permite al estudiante convertirse en protagonista del aprendizaje (Tuttilo-Piña, García-Herrera, Castro-Salazar y Erazo-Álvarez, 2020, p. 263).

La aplicación de nuevas metodologías y el trabajo con TIC es bastante habitual en ciertas disciplinas educativas, pero no sucede lo mismo con el área de los Estudios Árabes e Islámicos, en los que ha primado, hasta hace relativamente poco tiempo, una metodología más tradicional. En el caso concreto de la «Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera» (ArabeLe), cabe destacar que en las últimas décadas se ha producido un cambio con una tendencia clara hacia un enfoque comunicativo y la proliferación de manuales y recursos (Fernández y Abella, 2020). No obstante, según una encuesta sobre la conciencia lingüística de los estudiantes de árabe en España (Aguilar y Fernández, 2016), todavía se aprecia que uno de los factores motivacionales para el abandono del estudio de la lengua árabe son los materiales empleados (3,5 %), con una importante cantidad de alumnos que indican estar poco o nada satisfechos con la metodología empleada (23,3%) y que

la mayoría del alumnado preferiría una formación más práctica (47,5 %). Del mismo modo, en la citada encuesta también queda reflejada la insatisfacción de los alumnos con la enseñanza del árabe impartida en la Universidad y una de las principales demandas, el aumento del uso de las TIC (53,95%). Por ello, se ha considerado el Proyecto de Innovación Docente *Las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de la lengua española, lenguas extranjeras y sus literaturas* [ID 2021/043] una oportunidad excelente para explorar los beneficios de Genially en el Grado de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Salamanca.

1.1. GENIALLY Y SU APLICACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Genially¹ surgió en Córdoba en el año 2014. Se trata de un *software* en línea que ofrece a los usuarios una plataforma gratuita (con ciertas limitaciones de pago) para generar contenidos multimedia y recursos digitales atractivos de manera sencilla. Es decir, permite diseñar infografías, diseños interactivos, presentaciones y mapas, entre otros, sin necesidad de programar ni de tener conocimientos de diseño y se perfila, así, como una alternativa a PowerPoint, Keynote o Prezi que ha revolucionado la educación online por su versatilidad, limitada únicamente por la imaginación del docente.

La primera versión beta de Genially se lanzó en mayo de 2015 alcanzando en el mes de septiembre del mismo año los 4.000 usuarios (Velasco, 2018). Desde entonces su crecimiento ha sido imparable y en octubre de 2021 ya era usada por 16 millones de usuarios en 190 países (Molano, 2021).

En el caso concreto de esta experiencia se ha recurrido a esta plataforma con dos objetivos principales: 1) apoyo a las lecciones magistrales y soporte interactivo al contenido teórico mediante infografías y otros elementos interactivos; 2) gamificación en el aula a través de la elaboración de actividades que emulan concursos televisivos. Para este último aspecto ha resultado especialmente interesante el uso de las plantillas recogidas en la carpeta «gamificación», accesibles con una cuenta básica gratuita, que se pueden clasificar en las siguientes categorías:

- *Breakouts* educativos: que consisten la superación de retos y acumulación de aciertos. Entre sus beneficios destacan su versatilidad en cuanto a contenidos, su idoneidad para activar y repasar conocimientos previos, el fomento del trabajo en equipo, y la necesidad de perseverar para poder superar los desafíos propuestos.

¹ <https://genial.ly/es/> [consultado el 04/05/2022]. Para una información más detallada sobre la aplicación educativa de la plataforma véase López Ayuso, E. (2021).

- *Escape rooms*: Plantean una serie de desafíos para poder escapar de un lugar concreto. En este caso, son especialmente interesante para fomentar el trabajo en grupo y la colaboración.
- Tableros y juegos de mesa: Fomentan la observación, la concentración y la imaginación, además de ayudar a consolidar conceptos y contenidos ya estudiados.
- Juegos interactivos: siguen el modelo de «La ruleta de la Fortuna», «Pasapalabra», o «Quién quiere ser millonario», entre otros. Este tipo de actividades ofrecen una herramienta más divertida y emocionante para afianzar contenidos, además de fomentar el afán de superación de los alumnos mediante la competición, a nivel individual y colectivo, y sea en formato virtual o presencial. En síntesis, incrementan la motivación del alumnado.

Como se puede inferir, cada una de estas dinámicas desarrolla diferentes habilidades o potencia ciertos contenidos, por lo que en función de las necesidades de cada momento conviene recurrir a una u otra. Asimismo, todas las plantillas admiten modificaciones para adaptarlas a las características y contenidos requeridos en cada circunstancia.

Por todo ello, Genially ofrece una metodología con un elevado grado de captación y motivadora a la par que eficaz para mejorar el rendimiento académico y afianzar los conocimientos adquiridos. Así, no es de extrañar que sea una herramienta ideal para la Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera.

2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La aplicación del proyecto de innovación docente se ha llevado a cabo durante el curso 2021-2022 con el alumnado de segundo curso del Grado de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Salamanca matriculados en la asignatura «Árabe IV» cursada en la Facultad de Filología. En total, han participado 8 alumnos, de los cuales 7 son mujeres y hay un único varón.

La selección de las actividades se ha realizado partiendo de la tipología de contenidos fijados en el programa de la asignatura y correspondientes a un nivel A2 según el MCER (Consejo de Europa, 2002). En este caso están relacionadas con la adquisición de vocabulario de las actividades cotidianas. Así, la actividad الأفعال روليت (Ruleta de verbos)² simula el famoso programa televisivo en el que se tira de

² <https://view.genial.ly/62450359f6f0a100136ea010/interactive-content-quiz-ruleta-verbos-arabe>

una ruleta y se debe contestar correctamente a las preguntas formuladas relacionadas con verbos de actividades cotidianas. Con cada acierto se obtienen los puntos que indica la ruleta en cada tirada y al final de la partida el ganador es aquel que tiene un mayor número de puntos. Consta de 7 preguntas a las que se puede regresar hasta que no se acierte y una vez completada se puede elegir entre tres premios: un viaje, una mascota o una caja misteriosa.

La segunda actividad de gamificación es el juego اختبار!³ (Test), que simula el programa televisivo *Ahora Caigo*, en el que hay que responder a una serie de preguntas en las que se dan tres opciones a elegir, y si se elige una opción incorrecta el participante cae hacia abajo. En este caso, la actividad comienza con la visualización de un vídeo sobre las actividades cotidianas de una persona con el fin de practicar la comprensión auditiva. Posteriormente, se presentan 5 preguntas sobre el vídeo y el grupo debe escoger cuál es la correcta. Para esta actividad a diferencia de la anterior, y con el fin de no beneficiar a ningún grupo, se hace salir del aula a un equipo mientras el otro realiza la actividad y, así, evitar que pueda visualizar el vídeo un mayor número de veces.

Para la implementación de los juegos interactivos, tal y como se ha anticipado anteriormente, el alumnado ha trabajado en dos grupos formados por 4 miembros cada uno, compuestos por alumnos de diverso nivel, ya que entre ellos había nativos y no nativos de árabe. Debido a esta disparidad de nivel se ha intentado organizar los grupos de manera que la proporción entre alumnos con mayor y menor nivel fuese lo más equilibrada posible. El espacio en el que se desarrollaron las actividades fue el aula habitual en la que se imparten las clases en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca y los recursos materiales necesarios para llevarla a cabo fueron los que están disponibles en dicho espacio (proyector, altavoces, cañón, pizarra, etc.). En cuanto a la temporalización, aunque las actividades se realizaron de manera presencial en dos sesiones de una hora y media cada una, se estableció en 10 semanas ya que los alumnos cuentan con el enlace a las actividades en la plataforma virtual Studium⁴, puesto que así es accesible en cualquier lugar, circunstancia y dispositivo con wifi (González Almenara, 2020, p. 3230) tantas veces como deseen de manera virtual hasta que finalice el curso.

Por otra parte, conscientes de la versatilidad de la plataforma Genially en la docencia, también se ha empleado con fines más teóricos, como en el caso de la imagen interactiva elaborada por la autora sobre las monedas del mundo árabe⁵, o

³ <https://view.genial.ly/62424a082bba2a001bed5cec/interactive-content-khtbr>

⁴ Se trata del Moodle de la USAL, disponible en: <https://studium.usal.es/course/view.php?id=2104454>

⁵ <https://view.genial.ly/5e7b89b2abac3b0e39b11d74/horizontal-infographic-lists-aamlt-aarby>

las realizadas por el Departamento de Árabe de la EOI de Girona sobre la ropa, los alimentos o la comida árabe⁶.

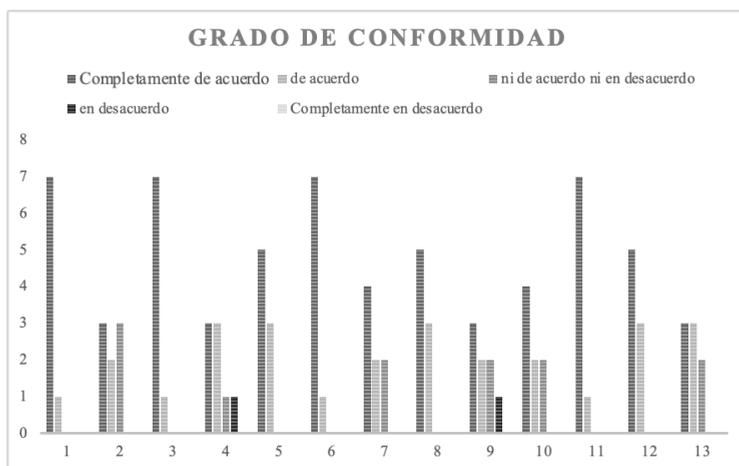
Respecto a la metodología seguida, esta ha sido principalmente activa y participativa, con la organización en dos grupos que compiten entre ellos y, así, fomentar el trabajo en equipo en el aula. En este sentido, cabe señalar que uno de los objetivos ha sido fomentar no solo la competencia digital sino también la social.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje a nivel de rendimiento académico, al no haberse realizado la evaluación final de la asignatura en la fecha en la que se escriben estas líneas, no es posible aportar información relevante al respecto.

2.1. RESULTADOS

Una vez completadas las actividades, cada estudiante ha tenido que cumplimentar un cuestionario para valorar su grado de satisfacción, sensibilización y aprendizaje tras la actividad realizada. Se ha utilizado una escala de tipo Likert con una ponderación de 1 a 5: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), de acuerdo (4) y completamente de acuerdo (5). Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

GRÁFICO 1. Resultados encuesta de evaluación final.



Fuente: Elaboración propia.

⁶ Genially sobre alimentos: <https://view.genial.ly/601d32f83788810d034b2c88>; sobre ropa: <https://view.genial.ly/5fa564c8cb9a580cfa4a4a2f> y sobre comida árabe: <https://view.genial.ly/621e5398df213100117804d3>

Como se puede apreciar en el gráfico, los resultados de la encuesta arrojan una clara conformidad y aprovechamiento de la asignatura, siendo las gráficas correspondientes a «completamente de acuerdo» las dominantes en todos los ítems con bastante distancia respecto al resto de opciones. Igualmente, en ninguna encuesta se ha marcado puntuado con «completamente en desacuerdo», y «en desacuerdo» solo aparece en dos ocasiones.

Para prácticamente la totalidad del alumnado encuestado (7 de los 8 alumnos) las actividades introducen innovación en la docencia (ítem 1), potencia el entusiasmo por la materia (ítem 3), promueve la participación de los alumnos (ítem 6) y recomendaría esta actividad a otros alumnos (ítem 11). Respecto a las preguntas que han tenido unos resultados más equilibrados –4.ª: ha ampliado mi conocimiento relacionado con la asignatura y los estudios del Grado en general; y la 9.ª: Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de la actividad– cabe señalar que en ambos casos trata de la repercusión de la actividad en el Grado o en la asignatura de manera más general y no tan específica. No obstante, es necesario asumir como un aspecto a mejorar que los alumnos consideren que su interés por el tema no ha aumentado tras realizar las actividades, así como que no integre teoría y práctica (ítem 2).

3. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta experiencia ha facilitado la toma de conciencia de los estudiantes respecto a la importancia y eficacia del uso de Genially para fijar el conocimiento teórico explicado el aula, mediante actividades que no solo son capaces de captar la atención de los alumnos, sino que también se adaptan a la realidad digital a la que pertenecen. Esto se traduce en que la asignatura suscite gran interés y motive al alumnado, de modo que este asista y participe con mayor regularidad.

Los resultados obtenidos en la encuesta final tras la realización de las actividades evidencian una gran satisfacción general por parte del alumnado, especialmente en lo relativo a la implantación de metodologías basadas en las TIC y su correcto aprovechamiento académico.

Por último, los alumnos han podido comprobar la funcionalidad y aplicabilidad de Genially en el proceso de adquisición de una segunda lengua, sugiriendo la necesidad de la generalización y ampliación del uso de este tipo de recursos en el aula.

A modo de síntesis, atendiendo a la percepción de los alumnos sobre esta experiencia, el uso de Genially como herramienta educativa ha demostrado un aumento de la innovación, la motivación y el interés por la materia, por lo que es altamente

recomendable profundizar en su empleo en el futuro, mejorando aquellos aspectos que han sido calificados con menor puntuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR SEBASTIÁN, V. y FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. (2016). La conciencia lingüística de los estudiantes de árabe en España. En F. Moscoso y A. Moustauoui Sghir (Eds.), *VI Congreso de Árabe Marroquí: Identidad y conciencia lingüística* (pp. 75-116). Ediciones UAM. <https://doi.org/10.15366/icl.arabemarroq201>.
- CEBRIÁN, A., PALOMARES, A. y GARCÍA, R. (2018). Descripción de una experiencia de aprendizaje ubicuo o aula aumentada a través de la introducción de herramientas TIC de la web 2.0 en el campus virtual de la UCLM. (Estudio inter-sujetos del rendimiento académico). En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 125-136). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=72809>.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. y ABELLA VILLAR, Á. (2020). Literature Resources in the Teaching of Arabic Language in Spain: Graded Readers. En J. M. Correoso-Rodenas (Ed.), *Teaching Language and Literature On and Off-Canon* (pp. 88-127). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/literature-resources-in-the-teaching-of-arabic-language-in-spain/25533>.
- GONZÁLEZ ALMENARA, G. E. (2020). Genially, un cuaderno de apuntes digital para fijar el conocimiento. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A. Hilario Martín Padilla (Coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3227-3236). Octaedro. <https://www.innovagogia.es/claves-para-la-innovacion-pedagogica-ante-los-nuevos-retos/>
- GUITERT, M., ROMEU, T. y PÉREZ-MATEO, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229140>.
- LÓPEZ AYUSO, E. (2021). Genially, la herramienta digital para convertirte en un docente genial. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 39, 74-85.
- MOLANO, E. (2021, octubre 21). Genially, una herramienta digital que ya suma 16 millones de usuarios, *El Correo* (Bilbao). <https://www.elcorreo.com/economia/genially-herramienta-digital-20211020195701-nt.html>
- TUTILLO-PIÑA, J. M., GARCÍA-HERRERA, D. G., CASTRO-SALAZAR, A. Z. y ERAZO-ÁLVAREZ, J. C. (2020). Genially como herramienta interactiva para el aprendizaje de verbos en Inglés / Genially as an interactive tool for learning English verbs. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, V(5) Especial II: Educación, 250-266. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1042>.

VELASCO, J. J. (2018, diciembre 16). Genially, la startup cordobesa que aspira a ser la alternativa a PowerPoint con sus contenidos interactivos. *Xataka*. <https://www.xataka.com/empresas-y-economia/genially-startup-cordobesa-que-aspira-a-ser-alternativa-a-powerpoint-sus-contenidos-interactivos>

ANEXO

ENCUESTA DE EVALUACIÓN

Por favor, indica tu grado de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones, donde 5= Completamente de acuerdo y 1= Completamente en desacuerdo, y 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La actividad...

	1	2	3	4	5
Introduce innovación en la docencia de la asignatura					
Integra teoría y práctica					
Potencia el entusiasmo por la materia					
Ha ampliado mi conocimiento relacionado con la asignatura y los estudios del Grado en general					
Ha sido explicada de una forma clara y fácil de entender					
Promueve la participación de los alumnos					
Fomenta el trabajo personal a lo largo del curso de una forma regular					
El contenido de la actividad es actual					
Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de la actividad					
El nivel es adecuado a la dificultad					
Recomendaría la actividad a otros estudiantes					
He encontrado la actividad intelectualmente estimulante					
Me ha motivado a ampliar conocimientos fuera de clase					

MARḤABA FĪ SALAMANCA!
GUÍA DE LA CIUDAD PARA ARABÓFONOS

MARḤABA FĪ SALAMANCA!
A CITY GUIDE FOR ARABIC-SPEAKERS

LAURA GAGO GÓMEZ
IEMYRbd-Universidad de Salamanca
lgago@usal.es

RESUMEN

Marḥaba fī Salamanca! es un proyecto colaborativo que conjuga aspectos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje-Servicio (ApS) y la necesidad de incorporar las TIC en el aula de árabe como lengua extranjera. En concreto, se trata de una guía de la ciudad de Salamanca realizada de manera autónoma por estudiantes del Grado de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Salamanca y que está orientada a futuros estudiantes arabófonos, pues en ella se provee, en las distintas secciones temáticas, toda la información necesaria para los recién llegados. Este producto final constituye, asimismo, material de árabe/L2 puesto a disposición de manera pública. En las secciones siguientes, se explica el sentido de esta actividad en el panorama del árabe/lengua extranjera, su desarrollo y sus resultados.

Palabras clave: Árabe como lengua extranjera, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje-Servicio (ApS), TIC, Enseñanza del árabe como lengua extranjera (EALE).

ABSTRACT

Marḥaba fī Salamanca! is a collaborative Project where different aspects of Project-Based Learning (PBL), Service-learning methods (SL) and the need for ICT in Arabic Teaching as foreign language meet. This Project consists of a guide to the city of Salamanca, fully conceived and developed by students from the Arabic and Islamic Studies Degree from the University of Salamanca. The guide aims at giving hints and orientations to future students whose mother tongue is Arabic. The final product, an online guide, is made public and it may be of use, either as material or as an activity model, in TAFL. In the following sections, the purpose of this Project, its development and results are explained.

Keywords: Arabic as foreign language, Project-Based Learning, Service-learning, ICT, Teaching Arabic as Foreign Language (TAFL).

1. INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE TRABAJO tiene como objetivo presentar una propuesta de actividad docente llevada a cabo en el aula de árabe/lengua extranjera en la que se conjugan tres ejes: la práctica de las habilidades lingüísticas adquiridas en el aula por medio del aprendizaje basado en proyectos (ABP); el recurso significativo a las TIC y, por último, la elaboración de un producto final, en línea con los postulados de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS). En concreto, estos tres aspectos se aunaron en un proyecto de clase consistente en la elaboración de un blog en árabe que sirviera de guía de la ciudad de Salamanca para futuros universitarios (arabófonos): *مرحبا في سلامنكا!*¹, esto es, *Marḥaba fī Salamanca!* (¡Bienvenido a Salamanca!).

1.2. CONTEXTO

Para entender la importancia de las tres dimensiones mencionadas –práctica activa de los conocimientos lingüísticos adquiridos a través del ABP, incorporación de TIC y ApS– en el ámbito de la EALE (enseñanza del árabe como lengua extranjera) conviene tomar en consideración algunos de los retos y dificultades a los que esta se enfrenta, aun a día de hoy, y que conciernen tanto a la escasez de materiales, especialmente en niveles avanzados, como a la difícil elección de una metodología y un método apropiados. En buena medida, estos obstáculos, entre otros, se incardinan en el debate no resuelto sobre la variedad de árabe que debe enseñarse (árabe dialectal/árabe estándar), con las propuestas de integración de ambas modalidades del árabe (método secuencial, método integrado, *vid.* Aguilar 2014; Chekayri 2014; Gutiérrez de Terán 2014; Lombezzi 2019, entre otros). Desde nuestro punto de vista, abordar, en el marco de la EALE la gran diversidad del árabe, lengua diglósica y geográficamente muy extensa, constituye, de por sí, una labor titánica. A ello debe sumarse el amplio espectro de objetivos y competencias que debe adquirir –en el caso que nos concierne– un estudiante de Grado en Estudios Árabes e Islámicos, en un lapso tan breve, que pretende aunar la formación filológica (textos históricos, literarios e, incluso, dialectales), con aspectos más comunicativos (textos periodísticos y orales del mundo contemporáneo). En este contexto, al igual que en el aprendizaje de cualquier otra lengua extranjera, la motivación y actitud de los alumnos se han revelado como elementos clave del éxito y, como puede inferirse, resulta una labor compleja dado el reto al que se enfrentan los estudiantes.

¹ El blog final se puede consultar aquí: <https://sites.google.com/usal.es/marhabanfisalamanca/> inicio.

Por otro lado, en el ámbito universitario no solo pesa la tradición docente unidireccional (del docente al discente), representada en la clase magistral que, hasta la instauración del EEES, ha predominado en las aulas, sino también la preponderancia que el método de gramática-traducción ha tenido –y aún hoy tiene– en la enseñanza del árabe. En este último aspecto, es importante tomar en consideración no solo la tradición pedagógica, sino las características de la variedad estándar, sobre todo en su versión clásica, y la formación filológica e histórica que se busca conferir al alumno de grado. Es decir, una vez más, es imprescindible reparar en los objetivos que se persiguen para optar por los métodos y enfoques más acordes.

En cuanto a la actividad docente que se describe a continuación, esta consiste en la elaboración de un blog como proyecto de la clase. Este blog, que constituye el producto final, es una guía de la ciudad de Salamanca orientada a universitarios arabófonos, potenciales estudiantes de la Universidad de Salamanca. Si bien este se dirige a este tipo de público específico, la web creada conforma, asimismo, material disponible de manera pública para aprendices de árabe/lengua extranjera y cualquier otro usuario interesado en la ciudad. Por otra parte, esta propuesta permitiría ampliar los ámbitos de uso: dado que el objetivo del blog era cubrir una ausencia –información sobre la ciudad en árabe–, el recurso a este idioma se convertía en un medio procedimental para alcanzarlo. Esto, asimismo, ha ayudado a poner en valor, por un lado, los conocimientos previos de los estudiantes sobre la ciudad, desde su condición de tales, y, por otro, alentar la motivación en su proceso de aprendizaje al ver reflejados, ellos mismos, en un producto concreto sus habilidades lingüísticas. En este sentido, es posible que el tipo de público al que va dirigida la web haya podido favorecer una mayor empatía y entusiasmo por el proyecto.

De este modo, y en línea con el deseo de contribuir a la mejora de la compleja situación de la EALE, se pretende lo siguiente: en primer lugar, se busca favorecer una nueva dinámica de enseñanza centrada en el alumno como gestor de su propio proceso de aprendizaje; en segundo lugar, se intenta crear nuevos espacios de práctica de la lengua meta y, por último, y si bien de manera modesta, ofrece, por un lado, materiales disponibles para su reutilización en el ámbito de la EALE y, por otro, un modelo de actividad fácilmente adaptable.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este proyecto se implantó en una asignatura de lengua árabe del Grado de Estudios Árabes e Islámicos, durante un cuatrimestre. Los alumnos tienen un nivel próximo al A2, tras dos cursos de formación que parte desde el aprendizaje del alifato, si bien el grado de desarrollo en las distintas competencias (gramatical, léxico-semántica, funcional, entre otras) es desigual, dado que cuentan con materias específicas (Literatura, Historia) donde continúan su formación lingüística de ma-

nera transversal. La actividad se implementa en el marco del proyecto *Transferencia Universidad-Secundaria: las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de lengua española, lenguas extranjeras y sus literaturas* (ID2021/043), dirigido por Carmen Vanesa Álvarez-Rosa y financiado por el Vicerrectorado de Calidad y Enseñanzas de Grado de la Universidad de Salamanca.

En lo que concierne a los objetivos de índole lingüística, desde el punto de vista de la EALE, el proyecto se centra en las competencias ortográfica, léxica y morfosintáctica y las destrezas de expresión escrita y oral, si bien esta última en menor medida. A diferencia de otros recursos web en el ámbito del árabe/lengua extranjera, donde la interacción del discente es la de consulta o de respuesta acotada ante un estímulo (Manzano y Gago, 2016), la presente propuesta buscaba, precisamente, situar al estudiante como gestor y creador, en este caso, de la guía de Salamanca para estudiantes. Para ello, además de alentar el espíritu creativo y el trabajo autónomo y, al mismo tiempo, colaborativo, se puso en valor su propio conocimiento del medio en tanto que alumnado: se trata de una guía creada por y para estudiantes. Este proyecto, no obstante, se inspiró en experiencias docentes previas (Fernández Fonfría 2019, Gago 2020) y en propuestas didácticas de otros autores que conjugaron, precisamente, la enseñanza de contenido lingüístico con redes sociales (Álvarez Rosa et al. 2018 para las TIC en la enseñanza de contenido lingüístico; Marcet y Garrido, 2021 para la competencia ortográfica; entre otros).

3. DESARROLLO

Se desarrolló en cinco sesiones durante el segundo cuatrimestre del curso, dedicándole un tiempo breve en la clase. Estas tenían formato de puesta en común, del modo siguiente:

En primer lugar, y tras presentar el proyecto general como la creación de un blog en árabe para la consulta de futuros estudiantes que tuvieran esta lengua como materna, se solicitó a los alumnos que pensasen aquellas necesidades que podrían tener y para las que el blog podría servir de ayuda. De este modo, en las sesiones siguientes se puso en común aquellos temas que habían considerado y se repartió la elaboración del borrador de estos entre los alumnos. Nótese cómo, de este modo, los ámbitos léxico-semánticos fueron seleccionados por los propios alumnos, por lo que, en términos del método comunicativo, son los propios alumnos quienes, potencialmente, enmarcan el nivel del proyecto. En este caso, los estudiantes se guiaron por cuestiones temáticas y la pregunta planteada, además de su propia experiencia como alumnos llegados de otras partes de la Península o de fuera de esta.

Así, en la segunda sesión se establecieron las secciones del futuro blog y se repartieron entre los estudiantes: cómo llegar a Salamanca, dónde vivir, dónde comer, deportes, ocio y cultura y personajes importantes de la Universidad.

IMAGEN 1. Sección: Cómo llegar a Salamanca (fragmento).



كيف تصل إلى سلامنكا؟

بالبطائرة

هناك مطار في سلامنكا (Salamanca) للوصول بالطائرة ولكن الطائرات تطير إلى مدن أخرى في إسبانيا فقط.

تستطيع أن تصل إلى مطار بلد الوليد (Valladolid). بلد الوليد مدينة على بعد ساعة وثلثين دقيقة من سلامنكا بالسيارة أو بالقطار.

أيضا تستطيع أن تصل إلى **Aeropuerto Internacional de Madrid Barajas** (مطار مدريد باراخاس الدولي). العاصمة أبعد من بلد الوليد ولكن هناك عدد أكبر من الرحلات الجوية الدولية.

اقرأ هنا: مطار مدريد باراخاس الدولي

بالحافلة

ESTACIÓN SUR DE AUTOBUSES

Fuente: Katie Pearce, alumna de Lengua Árabe VI.

En la siguiente puesta en común, los alumnos presentaron un borrador del contenido de la sección que tenían a cargo. Ello sirvió para que el resto de estudiantes pudiera aportar mejoras a cada propuesta, que concernían desde información adicional de interés (p. ej. espacios deportivos exclusivos para estudiantes; selección de restaurantes en función del tipo de celebración –amigos, familia, otros–) a o subsecciones o datos ausentes (p. ej. medios alternativos de transporte). De este modo, aunque cada apartado del blog tenía un estudiante redactor, el contenido resultante contenía la aportación de toda la clase.

IMAGEN 2. Sección: Dónde vivir (fragmento).



Fuente: Laura Piccito Martín, alumna de Lengua Árabe VI.

Antes de la última sesión, los estudiantes pudieron presentar el borrador en árabe con las enmiendas o adiciones de la anterior puesta en común. A diferencia de las anteriores, el foco aquí se tornó, si bien no de manera exclusiva, en la expresión lingüística utilizada, por lo que hubo correcciones y mejoras durante la clase. Tras esta, los alumnos subían el borrador corregido a la web (Google Sites, en este caso) con los recursos multimedia que creyesen oportunos (enlaces externos, mapas, imágenes) para una revisión individualizada por parte de la profesora.

Tras esto y como broche final de la labor del alumnado, estos presentaban de manera oral (en árabe) la versión final de su sección. A ello seguía una batería de preguntas a los oyentes para determinar el grado de comprensión oral.

4. RESULTADOS

Los resultados de la actividad docente se evalúan en una triple dimensión: por un lado, el producto acabado y ofrecido al público (el blog-guía de la ciudad); por otro, el proceso de aprendizaje-enseñanza observado en el alumnado y las posibles mejoras en este y, por último, la valoración por parte de los estudiantes por medio de encuesta anónima.

Respecto al primero, el blog está elaborado en Google Sites, cuyo uso es bastante intuitivo, y es ya público. Se ha valorado positivamente no solo la cobertura

amplia de posibles necesidades de los recién llegados a la ciudad (desde necesidades básicas hasta ocio y cultura), sino la amplitud de elementos incluidos. A modo de ilustración, en la sección de deportes se incluye no solo información general, sino los servicios gratuitos a estudiantes y un centro de *e-sports*.

En lo que concierne al proceso de aprendizaje-enseñanza, son diversos los aspectos positivos que se han observado, si bien cabría intentar potenciarlos en futuras actividades de esta índole. Entre estos, destacamos la autonomía del alumnado y la reflexión que han debido llevar a cabo para seleccionar las temáticas-secciones y la información relevante. El producto es enteramente del estudiantado, con la única orientación, de carácter lingüístico de la profesora. Asimismo, la colaboración entre toda la clase, en un ambiente seguro y desde la crítica constructiva también es digna de mención. No obstante, sería interesante, de cara a futuros proyectos, enfocar la actividad hacia necesidades más acuciantes y grupos sociales más vulnerables, más en línea, quizá, con el planteamiento del ApS de cubrir una necesidad no atendida.

A estos valores transversales han de sumarse los aspectos lingüísticos: no todas las secciones propuestas por los alumnos, y, por ende, el vocabulario y estructuras contenidos en ellos, suponían una novedad o ampliación en su bagaje lingüístico en árabe. Lejos de valorar negativamente este aspecto, el proyecto ha servido para afianzar conocimientos ya adquiridos mientras se sumaban nuevos durante el curso. El proyecto es, no obstante, modulable para vincularlo de manera directa al temario del curso. Sin embargo, ello requiere del establecimiento de unas directrices más rígidas por parte del profesorado.

En relación con el último aspecto, la encuesta anónima realizada por los alumnos arrojó datos muy positivos, valorando todos los ítems siguientes como *De acuerdo* o *Totalmente de acuerdo*². Ello se recoge en la tabla siguiente:

² La escala era: *Totalmente en desacuerdo* – *En desacuerdo* – *Ni en desacuerdo ni de acuerdo* – *De acuerdo* – *Totalmente de acuerdo* y *NS/NC/No aplicable*. La encuesta recibió pocas respuestas.

TABLA 1. Resultados de la encuesta de satisfacción a los estudiantes.

	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
<i>Introduce innovación en la docencia de la asignatura</i>	33,3%	66,6%
<i>Integra teoría y práctica</i>		100%
<i>Potencia el entusiasmo por la materia</i>	33,3%	66,6%
<i>Ha ampliado mi conocimiento relacionado con la asignatura y los estudios del Grado en general</i>		100%
<i>Ha sido explicada de una forma clara y fácil de entender</i>	33,3%	66,6%
<i>Promueve la participación de los alumnos</i>		100%
<i>Fomenta el trabajo personal a lo largo del curso de una forma regular</i>		100%
<i>El contenido de la actividad es actual</i>		100%
<i>Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de la actividad</i>	66,6%	33,3%
<i>El nivel es adecuado a la dificultad</i>	66,6%	33,3%
<i>Recomendaría la actividad a otros estudiantes</i>	66,6%	33,3%
<i>He encontrado la actividad intelectualmente estimulante</i>	66,6%	33,3%
<i>Me ha motivado a ampliar conocimientos fuera de clase</i>	66,6%	33,3%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las opiniones de los alumnos enviadas a través del mismo formato anónimo, recogemos la siguiente:

IMAGEN 3. Comentario de estudiante en la encuesta de satisfacción.

Me ha gustado este proyecto porque resulta interesante, lo único que me ha costado un poco ha sido manejarme con el programa de edición del blog porque no había trabajado mucho con este

Fuente: Alumno de la asignatura.

Por todo ello, si bien con mejoras posibles, se considera que la implementación de este proyecto ha influido positivamente en el curso del aprendizaje del árabe como lengua extranjera. Por otra parte, estimamos que las adaptaciones pueden ser múltiples, no solo en cuanto al nivel del alumnado, sino con respecto a los objetivos ulteriores del producto final o los objetivos, tanto lingüísticos como procedimentales, que se planteen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, V. (2014) *التعليم المزدوج للعبية الفصحى (فصحى العصر) والدارجة المغربية*. En V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada, W. Saleh, W. y P. Santillán Grimm (Eds.), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = ٢٠١٢ عربيها: تعلمها* (pp. 31-43). Universidad de Murcia – Servicio de Publicaciones.
- ÁLVAREZ-ROSA, C.V., VELASCO MARCOS, E., NEVOT NAVARRO, M., MARCET RODRÍGUEZ, V. M. y CASTRILLO DE LA MATA, I. (2018). La competencia digital en la universidad con la aplicación Kahoot! En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 49-57). Adaya Press.
- ÁLVAREZ-ROSA, C.V. (Dir.). (en prensa). *Transferencia Universidad-Secundaria: las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de la Lengua Española, lenguas extranjeras y sus literaturas*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2021/043]. Universidad de Salamanca.
- CHEKAYRI, A. (2014). The Challenges of the Shift from a Modern Standard Arabic-only Approach to an Integrative Approach. En V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada, W. Saleh y P. Santillán Grimm (Eds.), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = ٢٠١٢ عربيها: تعلمها* (pp. 45-70). Universidad de Murcia – Servicio de Publicaciones.
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. (Dir.). (2020). *Visual Magreb*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2019/130]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149001>
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. y GAGO GÓMEZ, L. (2021). El desarrollo de la expresión oral y escrita en Árabe/LE. Algunas experiencias desde el aula universitaria. Comunicación presentada en *Simposio Internacional Innovación Docente en Lengua Árabe. Retos de la docencia de la lengua árabe en la universidad española: Gestión e innovación metodológica*. Universitat de València, 17 de diciembre de 2021.

- GAGO GÓMEZ, L. (Dir.). (2021). *Gamificación de las competencias comunicativas y socio-cultural por medio de la tecnología y la participación activa del alumnado*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2020/087]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149225>
- GUTIÉRREZ DE TERÁN, I. (2014). السامي عن مساعي التوافق بين العامية والفصحى في الصف: أصداء تجارب في الجامعة الإسبانية في ما قاله الأستاذ. En V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada, W. Saleh y P. Santillán Grimm (Eds.), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = عربي ٢٠١٢: تعليم اللغة العربية وتعلمها*: (pp. 71-79). Universidad de Murcia – Servicio de Publicaciones.
- LOMBEZZI, L. (2019). *Contents and Methods for Teaching Spoken Arabic*. Colección Estudios de dialectología árabe. Universidad de Zaragoza-Prensas universitarias.
- MANZANO RODRÍGUEZ, M. Á. y GAGO GÓMEZ, L. (Dirs.). (2016). *Recursos para la enseñanza y aprendizaje del árabe como lengua extranjera (ARABELE)*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2015/0155]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/13151>.
- MARCET RODRÍGUEZ, V. y GARRIDO VÍLCHEZ, G. B. (2021). Propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía a través de las redes sociales. En G. Paredes-Otero, y N. Sánchez-Gey Valenzuela (Coord.), *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 591-616). Dykinson.

EL USO DIDÁCTICO DE TWITTER COMO MEDIO DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA

THE DIDACTIC USE OF TWITTER AS A EVALUATION MEANS IN THE TEACHING-LEARNING OF LITERATURE

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca
vimarcet@usal.es

RESUMEN

A lo largo de estas páginas pretendemos dar a conocer los resultados de una experiencia educativa consistente en el empleo de Twitter como instrumento didáctico y de evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje de la literatura en la educación superior. La experiencia se llevó a cabo en la asignatura «Formación Literaria», asignatura obligatoria de carácter didáctico-disciplinar perteneciente al Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. La actividad propuesta para su uso fue una yincana literaria sobre los autores y personajes literarios que han mantenido una vinculación con Salamanca. Mediante esta actividad, consideramos que hemos contribuido a que los estudiantes desarrollen varias competencias generales y específicas de la titulación, como la capacidad de trabajo en equipo, el uso responsable de las TIC y la adquisición de la formación literaria.

Palabras clave: TIC, redes sociales, Twitter, gamificación, evaluación.

ABSTRACT

Throughout these pages we intend to present the results of an educational experience consisting of the use of Twitter as a didactic and evaluation tool in the teaching-learning process of literature in higher education. The experience was carried out in the subject Literary Training, belonging to the Degree in Teacher of Primary Education of the University of Salamanca. The activity proposed for its use was a literary gymkhana about the authors and literary characters who have maintained a link with Salamanca. Through this activity, we consider that we have contributed to the students developing several general and specific competences, such as the ability to work in a team, the responsible use of ICT and the acquisition of literary training.

Keywords: ICT, Social Networks, Twitter, Gamification, Evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

ESTE CAPÍTULO está dedicado a la descripción de una actividad de evaluación consistente en el diseño y realización de una yincana literaria, en cuyo desarrollo final la red social Twitter ha desempeñado un papel fundamental. Recoge los resultados de un proyecto de innovación docente dedicado a la innovación en metodologías didácticas, en la tipología de proyectos encaminados a fomentar el aprendizaje colaborativo y por proyectos, con la finalidad de favorecer el desarrollo entre los estudiantes de competencias tanto generales como específicas.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior hace unos años en la universidad española ha traído consigo la difusión en las aulas universitarias de nuevas metodologías, recursos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías (y en especial en lo que se refiere a la telefonía móvil y a las tabletas electrónicas) ha favorecido la propagación entre el público de todas las edades, pero principalmente entre la población juvenil, de nuevas formas de mensajería instantánea y redes de contacto. Tal es el caso, por ejemplo, de WhatsApp, Twitter, FaceBook, Instagram, TikTok, Messenger, YouTube, Snapchat y un largo etcétera, empleadas tanto en el ámbito laboral como en el personal y del ocio, donde se han convertido en una importante fuente de información y entretenimiento.

Como ya hemos puesto de manifiesto anteriormente (Garrido y Marcet, 2020), entre las principales ventajas de las redes sociales, pueden destacarse que, en la nueva sociedad de la información y la comunicación, estas se han convertido a su vez en importantes redes de conocimiento. En lo que respecta al ámbito de la educación, donde cada vez se usan más en todos los niveles educativos, constituyen una herramienta muy útil, ya que pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde la perspectiva del docente como desde la del estudiante, a la vez que favorecen una interacción más ágil entre ambos. Por parte del profesorado, las redes sociales contribuyen a su continuo reciclaje formativo, necesario para satisfacer las nuevas necesidades del alumnado. Por parte del estudiante, facilitan el aprendizaje colaborativo a la par que su autonomía en todas las fases del proceso formativo (Fernández, 2020; Prada et al., 2020).

En el caso concreto de Twitter, como han señalado C. López (2019), J. A. Gallardo y F. López (2020) y Miragaya-Casillas et al. (2021), se trata de un recurso de enorme utilidad, pues favorece el desarrollo de dinámicas grupales colaborativas y cohesivas, al fomentar las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas, además de fomentar el aspecto creativo del aprendizaje. Como es de sobra conocido, se trata de un servicio de microblogueo instantáneo que permite a los usuarios publicar mensajes breves acompañados de contenidos multimedia, lo que, junto con la posibilidad de incorporar enlaces, facilita la ampliación de la información

que se desea difundir. Asimismo, la posibilidad del etiquetado de los mensajes mediante *hashtags* permite su difusión comunitaria de forma más ágil. Entre las ventajas de su manejo, destacan su sencillez y la inmediatez de la comunicación, garantizada por su acoplamiento a los dispositivos móviles inteligentes.

1.2. CONTEXTO

La propuesta didáctica se ha llevado a cabo en el grado en Maestro en Educación Primaria y en el doble grado en Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, impartidos en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, durante el curso 2021-2022. Contó con la participación de sesenta y diez estudiantes, respectivamente. Concretamente, se realizó en la asignatura Formación Literaria, de 6 créditos, impartida en el segundo curso. Se trata de una asignatura obligatoria del módulo didáctico-disciplinar, integrada en la materia Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas.

Se ejecutó en el marco del proyecto de innovación docente *Transferencia Universidad-Secundaria: Las TAC y los Recursos Multimedia Generadores de Aprendizaje y Habilidades en los Estudios de la Lengua Española, Lenguas Extranjeras y sus Literaturas* (referencia ID2021/043), financiado por el Vicerrectorado de Docencia e Innovación Educativa y el Vicerrectorado de Postgrado y Enseñanzas Propias en la Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente para el curso 2021-22.

Con esta propuesta didáctica, se pretendía ayudar a los estudiantes a la consecución de las siguientes competencias generales, recomendadas por el Parlamento y el Consejo Europeo (Diario Oficial L 394 de 30 de diciembre de 2006), por considerarse clave para el aprendizaje permanente, y que figuran en la memoria de la titulación:

- Que los estudiantes tengan la capacidad de comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales (CG1).
- Que los estudiantes tengan la capacidad de competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (CG3).
- Que los estudiantes tengan la capacidad de aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles (CG4).

Asimismo, pretendíamos el desarrollo de las siguientes competencias específicas de la asignatura y del submódulo Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas, según se recoge en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (pp. 53750 y 53751):

- Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil (CE45/DP21).
- Fomentar la lectura y animar a escribir (CE49/DP25).
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (CE53/DP29).

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este capítulo es destacar las ventajas del uso de las redes sociales, y especialmente Twitter, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, concretamente, en la evaluación. Igualmente, pretendemos incidir en el uso de las TIC como herramienta en la adquisición de competencias por parte del alumnado. Aunque se trata de una propuesta ideada y llevada a cabo en el ámbito de la Educación Superior, también puede aplicarse, convenientemente adaptada, a la Educación Secundaria y al Bachillerato, así como a la Formación Profesional y a la enseñanza de idiomas. Consideramos, igualmente, que se trata de una oportunidad óptima para educar a los estudiantes, especialmente aquellos que se están formando como futuros docentes, en el uso responsable de las nuevas tecnologías y las redes sociales.

Otro de los objetivos que pretendemos es destacar el componente práctico y lúdico de la enseñanza-aprendizaje de la literatura a través de la gamificación tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, de forma secundaria, pretendemos destacar las ventajas del trabajo colaborativo entre iguales.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. PLANIFICACIÓN

La propuesta didáctica que proponemos lleva por título «Salamanca en la historia de la literatura» y presentó la forma de una yincana literaria. Se trata de un recurso de grandes posibilidades didácticas, puesto que facilita el aprendizaje de un modo lúdico a la par que cooperativo. Convenientemente adaptado, puede aplicarse a cualquier disciplina o materia y en cualquier nivel educativo, como ponen

de manifiesto las propuestas llevadas a cabo para la enseñanza de las matemáticas en la Educación Primaria (Subinas y Berciano, 2019), la geología en la ESO y Bachillerato (Cuevas et al., 2020), la historia de la educación (Álvarez, 2011), la historia (Carrasco et al., 2021), la economía (Calvo et al., 2020) o la didáctica de la educación física en la Educación Superior (Huerta et al., 2020), así como en la enseñanza de español como lenguaje extranjera (Villalba, 2018).

La finalidad de la yincana consistía en la identificación, por medio de pistas, de cinco monumentos escultóricos dedicados a personajes literarios y escritores vinculados a lo largo de su vida con la ciudad de Salamanca y completar la distancia que media entre ellos en un plazo no superior a 90 minutos.

Esta actividad está relacionada con el bloque 4 de la asignatura, titulado Hitos de la literatura española y universal en su historia. Mediante su realización, pretendíamos ayudar a lograr, de una forma lúdica y diferente a la lección magistral, uno de los objetivos principales de la asignatura, consistente en consolidar conocimientos básicos sobre la historia de la literatura. Asimismo, para ayudar al desarrollo de la competencia general de la titulación referida a la capacidad de emprender y organizar su aprendizaje en grupo, se pidió a los estudiantes que trabajaran en equipos de seis miembros.

Se pretendía que los estudiantes fueran parte activa tanto en el diseño como en el desarrollo de la actividad, por lo que esta se configuró en diferentes partes:

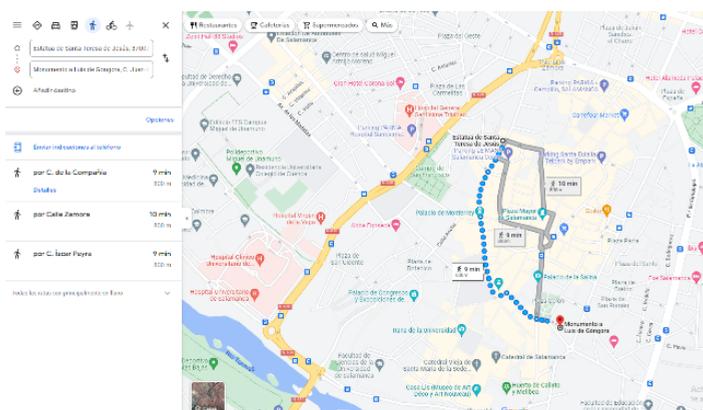
1. Elaboración de las pruebas de la yincana, consistentes en la redacción de pistas para la identificación de un autor o personaje literario y la localización posterior del monumento correspondiente ubicado en el centro de la ciudad de Salamanca.
2. Participación en la yincana literaria y superación del mayor número posible de pruebas.

Para la elaboración de las pruebas, los estudiantes recibieron las siguientes pautas:

- Cada grupo debía seleccionar seis puntos, cinco de los cuales tenían que ser algunos de los monumentos literarios ubicados en el centro de la ciudad de Salamanca. Concretamente, los grupos podían escoger entre los siguientes monumentos: la Celestina, Gabriel y Galán, Góngora, san Juan de la Cruz, el Lazarillo de Tormes, fray Luis de León, Carmen Martín Gaité, Nebrija, santa Teresa de Jesús, Tirso de Molina y Miguel de Unamuno.
- El punto de partida era la Plaza Mayor.
- El último punto debía encontrarse dentro del campus Canalejas, donde se ubica la Facultad de Educación, por lo que no era necesario que tuviera un

- motivo literario. Para no perturbar las clases de los demás cursos, el punto no podía encontrarse en el interior de uno de los edificios con aulas.
- Entre un punto y otro no podía haber una distancia mayor de 800 metros, para lo cual los estudiantes debían servirse de Google Maps (figura 1).
 - El recorrido debía poder completarse en el plazo de una hora y treinta minutos.
 - La pista para encontrar cada uno de los cinco primeros puntos debía consistir en un breve texto que recogiera un dato biográfico muy relevante del autor o del personaje literario o bien un pasaje muy representativo de una obra literaria que permitiera identificar al autor o al personaje.
 - La pista para localizar el sexto punto debía hacer referencia a un lugar concreto del campus Canalejas.

FIGURA 1. Recorrido en Google Maps.



Fuente: Google, s.f.

El componente formativo del curso en lo que respecta a los contenidos del temario se alcanzaba mediante la elaboración grupal de un dossier dedicado a la vida y obra de los autores seleccionados en su recorrido literario. El dossier debía tener una extensión máxima de cinco páginas, una por cada autor o personaje. Junto con las pistas, debía incluir para cada uno de los autores o personajes literarios, la siguiente información:

1. Fecha de nacimiento y muerte del autor. En el caso del personaje literario ficticio, cada equipo debía proponer unas fechas aproximadas.
2. Breve biografía del autor o el personaje.

3. Breve descripción de la producción literaria (género, estilo, etc.) del autor y listado de sus obras más representativas, y, en el caso de los personajes literarios, principales características de la obra en la que aparecen: género, temas, rasgos estilísticos, personajes principales, etc.
4. Bibliografía utilizada.

Previamente, cada grupo se había abierto un perfil en la red social Twitter, acompañado de una breve descripción y una imagen de perfil (figuras 2 y 3)¹. Asimismo, la asignatura también contaba con un perfil de Twitter: @FL_Edu_USAL.

FIGURA 2. Perfil de @Elcuadernolit



Fuente: El cuaderno literario, 2021.

FIGURA 3. Perfil de @eldiariodeTomas



Fuente: El diario de Tomás, 2021.

3.2. DESARROLLO

Para facilitar el buen desarrollo de la actividad, se recomendaba la asistencia a tutorías grupales para consultar las posibles dudas planteadas en relación con

¹ Quisiera dejar constancia de mi agradecimiento a las estudiantes Lucía Crego Fernández, Desirée Granado Méndez, Silvia Hidalgo Rodríguez, Ana Posada Luengo, Elena Santamaría Herrero y Patricia Villardón Borrego, integrantes del grupo @Elcuadernolit, y Michelle Chamoso Sánchez, Marina Mabelé Nguema Tejero, Nerea Mera Fernández, Mercedes Moreno de Vega, Gala Ramos García y Lorena Valero Hernández, del grupo @eldiariodeTomas, por su autorización para hacer uso de sus *tweets*.

cualquier de los aspectos de la actividad: recorrido de la yincana, pistas, dossier, etc. Cada grupo debía realizar de forma obligatoria a lo largo del curso una tutoría, a la que debían asistir al menos la mitad de los integrantes del grupo.

La yincana dio comienzo a las 9:15 de la mañana, en horario lectivo de la asignatura. Al inicio de la prueba, la primera pista debía entregarse en mano en un sobre cerrado al profesor, quien, una vez recibidas todas las pistas, se encargaba de distribuirlas de manera aleatoria entre todos los grupos. Para obtener la segunda y sucesivas pistas, los estudiantes debían localizar un código QR en la base del monumento literario. Previamente al inicio de la actividad, los miembros de cada grupo habían distribuido los códigos QR en todos los monumentos que formaban parte del recorrido diseñado hasta llegar al campus. Se optó por este sistema porque se trata de un recurso tecnológico muy presente en la vida cotidiana de los estudiantes para la obtención de la información. Al mismo tiempo, y como ya han puesto de manifiesto otros autores (Cros, 2017), permite que los futuros docentes se adiestren en el manejo de las nuevas tecnologías en un contexto pedagógico, lo que les permite descubrir, para posteriormente aplicar, algunas de sus posibilidades didácticas.

Para comprobar el correcto desarrollo de la prueba, cada vez que un grupo llegase a uno de los puntos de recorrido, debía realizarse una foto y subirla a Twitter (figuras 4-6). Asimismo, debían servirse de esta red social para comunicar al profesor o a otro de los grupos cualquier incidencia que pudiera ocurrir durante el recorrido. El ganador de la yincana sería el grupo que antes completara el recorrido y llegara al aula. Para ello, se tomaría como evidencia la hora de subida de la foto registrada en Twitter (figura 7).

FIGURA 4. Tweet de @Elcuadernolit



Fuente: El cuaderno literario, 2021.

FIGURA 5. Tweet de @eldiariodeTomas



Fuente: El diario de Tomás, 2021.

FIGURA 6. Tweet de @Elcuadernolit FIGURA 7. Tweet de @Elcuadernolit



Fuente: El cuaderno literario, 2021.



Fuente: El cuaderno literario, 2021.

A la hora de definir los criterios de evaluación, se tuvieron en cuenta los tres componentes fundamentales de la actividad: el trazado del recorrido y elaboración de las pistas, la confección del dossier y la realización de la yincana.

Así, en lo referente al diseño de las pruebas de la yincana, se tuvo en cuenta la viabilidad del recorrido junto con la originalidad en la selección de la pista y su redacción. Por su parte, en la confección del dossier se tuvieron en cuenta aspectos tales como el seguimiento de las normas ortográficas, incluyendo las normas de puntuación, la correcta redacción de los contenidos, la síntesis en la elaboración de la información solicitada y el uso adecuado de las normas APA en su 7.ª edición. Finalmente, en lo referente a la superación de la yincana, se estableció la siguiente escala de puntuación:

- El grupo ganador obtendría 0,5 puntos.
- Los grupos clasificados en 2.º y 3.º lugar obtendrían 0,45 puntos.
- Los grupos clasificados en 4.º y 5.º lugar obtendrían 0,4 puntos.
- Los restantes grupos en completar la yincana obtendrían 0,35 puntos.

4. RESULTADOS

En líneas generales, consideramos que los resultados de la actividad han sido ampliamente positivos para los estudiantes, tanto para una mejor adquisición y

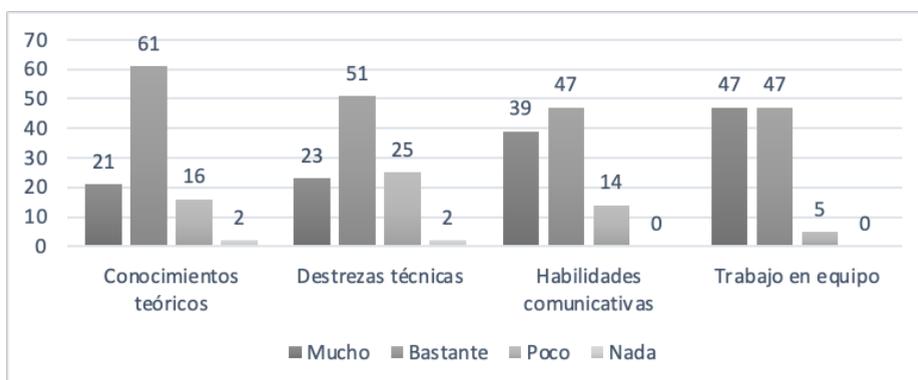
aprehensión de los contenidos temáticos de la asignatura relacionados con la historia de la literatura española como para tomar conciencia de un uso responsable de Twitter y de sus amplias posibilidades didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como instrumento de control y evaluación.

Al finalizar la asignatura, se propuso a los estudiantes que respondieran de manera voluntaria a través de la plataforma Moodle de la Universidad de Salamanca un cuestionario de satisfacción sobre las actividades propuestas. Principalmente, se buscaba conocer su grado de satisfacción individual sobre cuatro aspectos fundamentales:

- En qué medida la realización del trabajo de la yincana literaria había servido para aumentar sus conocimientos teóricos sobre la historia de la literatura española.
- En qué medida la realización de los trabajos le había servido para mejorar sus destrezas en el uso de las TIC.
- En qué medida los trabajos le habían servido para mejorar su capacidad de trabajar en equipo y le habían permitido aprender cosas de sus compañeros.
- En qué medida la realización de los trabajos le había servido para mejorar sus habilidades comunicativas escritas y orales.

Los resultados de este cuestionario, al que respondieron 57 de los 66 estudiantes matriculados en la asignatura, pueden observarse en la tabla 1.

TABLA 1. Grado de satisfacción de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, las respuestas han sido ampliamente positivas, pues, si sumamos los porcentajes referidos a los valores de satisfacción *Mucho* y *Bastante*, obtenemos un índice de satisfacción positiva superior al 70% en lo referente a las mejoras de las destrezas técnicas, al 80% en lo referente a la adquisición de los conocimientos teóricos y la mejora de las habilidades técnicas y al 90% en lo referente a las ventajas del trabajo en equipo. Curiosamente, los resultados más discretos tienen lugar en lo referente al manejo de las TIC, lo cual puede explicarse, precisamente, por el grado de destreza previo que los estudiantes universitarios ya poseen en cuanto al manejo de las nuevas tecnologías y las redes sociales.

Al final del cuestionario, se incluyó otra pregunta voluntaria de respuesta libre en la que los estudiantes podían exponer de forma detallada y razonada su opinión sobre cualquiera de las actividades, metodología o contenidos de la asignatura. A continuación, recogemos las de aquellos estudiantes que hicieron referencia a la actividad de la yincana. De los nueve estudiantes que hicieron alusión a la yincana en esta pregunta optativa, tan solo un estudiante se refirió de forma no argumentada a la dificultad de la actividad. Las respuestas ocho respuestas fueron muy positivas, lo que corrobora los datos globales obtenidos en las preguntas de botones de radio. Los estudiantes destacan aspectos tales como el dinamismo de la actividad, su utilidad para aproximarse de forma diferente a los contenidos de la asignatura, las ventajas del trabajo en equipo y, muy especialmente, su carácter lúdico y ameno, lo que muy posiblemente redunde en todo lo anterior.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos llevado a cabo la descripción del diseño, desarrollo y resultados de una actividad formativa que consideramos de gran utilidad, tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en general como para destacar las ventajas de Twitter como recurso didáctico en la evaluación. A través de ella, los estudiantes obtienen una nueva aproximación al uso de las redes sociales en la era digital desde una perspectiva más responsable y vinculada con la docencia.

Como ya hemos señalado, se trata de una actividad que permite trabajar de forma muy amena y distendida, a través de la gamificación que comporta el diseño y realización de una yincana, el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes universitarios, entre las que se encuentran la comunicativa, la literaria y la digital. Asimismo, consideramos que se potencian las ventajas del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, lo cual resulta especialmente apropiado para estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, futuros docentes el día de mañana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. (2011). Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana históricoeducativa». *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*, 6. <http://revista.muesca.es/experiencias6/213-aprender-vida-y-obra-de-grandes-personajes-de-la-pedagogia-a-traves-de-una-yincana-historicoeducativa?showall=1>
- CALVO CENTENO, M. E., LÓPEZ, M. P., PESET GONZALEZ, M. J. y ROPER MORIONES, E. (2020). Aprendizaje basado en juegos: incorporación de criterios sostenibles a través de la economía circular. *Tendencias pedagógicas*, 36. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.14>
- CARRASCO RODRÍGUEZ, A., MARTÍNEZ POVEDA, P. y FERNÁNDEZ-CABALLERO RODRÍGUEZ, M. (2021). Entre la gamificación y el aprendizaje basado en juegos: yincanas históricas presenciales y online. En R. Satorre (Coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 639-649). Universidad de Alicante.
- CROS, L. (2017). Códigos QR para moverse en un plano. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 75, 38-44.
- CUEVAS, J., DÍEZ, D., ALFARO, P., ROSA, S., ANDREU, J. M., BAEZA, J. F., BENAVENTE, D., CAÑAVERAS, J. C., CORBÍ, H., DELGADO, J., GIANNETTI, A., MARTÍN, I., MEDINA-CASCALS, I. y PERAL, J. J. (2020). Geoyincana Alicante: pruebas de destreza e ingenio al aire libre para el aprendizaje de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 38-49.
- DANIEL HUERTA, M. J., TABERNERO SÁNCHEZ, B. y MARCOS, C. (2020). La yincana: un recurso formativo en la enseñanza superior. En C. López (Ed.), *Aulas innovadoras en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (115-134). Ediciones Universidad de Salamanca.
- EL CUADERNO LITERARIO [@Elcuadernolit] (Se unió en octubre de 2021). Twitter. <https://twitter.com/Elcuadernolit>
- EL DIARIO DE TOMÁS [@eldiariodeTomas] (Se unió en octubre de 2021). Twitter. <https://mobile.twitter.com/eldiariodetomas>
- FERNÁNDEZ MARTÍN, E. (2020). Estudio de las percepciones del alumnado universitario sobre el uso de redes sociales como herramienta didáctica en la formación inicial. En M.^a C. Pérez, M.^a M. Molero, A. B. Martín, Á. Martos, M.^a M. Simón, M.^a Sisto, B. Tortosa, R. M.^a del Pino y J. J. Gázquez (Coords.), *Innovación docente e investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 65-74). Dykinson.
- GALLARDO LÓPEZ, J. A. y LÓPEZ NOGUERO, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en educación superior: una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad: Revista de Educación*, 15(2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- GARRIDO VÍLCHEZ, G. B. y MARCET RODRÍGUEZ, V. J. (2021). Propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía a través de las redes sociales. En G. Paredes-Otero

- y N. Sánchez-Gey (Eds.), *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 591-616). Dykinson.
- GOOGLE. (s.f.). [Estatua de Santa Teresa de Jesús – Monumento a Luis de Góngora, Salamanca]. Recuperado el 9 de mayo de 2022 de <https://www.google.com/maps>
- LÓPEZ, C. (2019). La red social Twitter como herramienta didáctica: una metodología de innovación docente en Educación superior. En R. Roig-Vila (Ed.), *Innovación e investigación en la enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 1185-1195). Octaedro.
- MIRAGAYA-CASILLAS, C. AGUAYO ESTREMER R. y RUIZ-VILLAVARDE, A. (2021). El uso de Twitter como herramienta docente. En J. Sussi y L. Fernández (Coords.), *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital* (pp. 160-172). Dykinson.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747-53750.
- PRADA NÚÑEZ, R., HERNÁNDEZ-SUÁREZ, C. y MALDONADO-ESTÉVEZ, E. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. *Revista Espacios*, 41(42), 260-268. 10.48082/espacios-a20v41n42p22
- SUBINAS, A. y BERCIANO ALCARAZ, A. (2019). La motivación en el aula de matemáticas: ejemplo de Yincana 5º de Educación Primaria. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 101, 45-58.
- VILLALBA IBÁÑEZ, C. (2018). Exploradores en acción: la yincana como elemento motivador y socializador en la enseñanza de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 14, 39-48.

POLL EVERYWHERE EN EL AULA UNIVERSITARIA:
PROPUESTA DE APLICACIÓN
EN LAS CLASES PRÁCTICAS

*POLL EVERYWHERE IN THE UNIVERSITY
CLASSROOM: APPLICATION PROPOSAL
IN PRACTICAL CLASSES*

CAROLINA MARTÍN GALLEGO
Universidad de Salamanca
cmgallego@usal.es

RESUMEN

En este trabajo se analiza una de las sesiones que, durante el curso 2021-2022, se programaron para poner a prueba la introducción de las TAC en un aula universitaria. La propuesta que aquí se examina se llevó a cabo en la asignatura «Elaboración de textos científicos en español», optativa de primer ciclo de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca, y, más concretamente, en un seminario práctico dedicado a la búsqueda de fuentes bibliográficas.

Poll Everywhere fue la herramienta seleccionada, una aplicación *online* con la que se puede plantear una pregunta a la que los estudiantes responden anónimamente de manera síncrona. Con esta alternativa metodológica se pretendió: (i) fomentar la participación de los alumnos; (ii) mejorar el desarrollo y los resultados del seminario.

Palabras clave: Poll Everywhere, aprendizaje activo, participación, herramientas digitales, universidad.

ABSTRACT

This article analyzes one of the sessions scheduled in 2021-2022 to test the application of LKT in higher education. This proposal was accomplished in a practical seminar on search of bibliographical sources of the optional course «Elaboración de textos científicos en español», from the Philology Faculty of the University of Salamanca.

Poll Everywhere was the chosen educational tool, an online application that allows students to answer a question anonymously in a synchronous way. With this methodological

alternative, it was aimed to: (i) encourage students' participation; (ii) improve the development and the learning results from the seminar.

Keywords: Poll Everywhere, Active Learning, Participation, Digital Tools, University.

1. INTRODUCCIÓN

Hay, como mínimo dos maneras de enseñar el conocimiento académico: mediante el aprendizaje pasivo del alumnado (denominado pasivo porque el protagonismo lo asume el docente mediante la sesión de transmisión) y el aprendizaje activo, en el que el alumnado asume más protagonismo en su participación en la enseñanza (Imbernon Muñoz y Medina Moya, 2008, p. 7).

EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS, fundamentalmente desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han multiplicado los trabajos que, de acuerdo con ese marco, buscan fomentar el aprendizaje activo en la transmisión del conocimiento en las aulas universitarias. Simplificando mucho este propósito, los esfuerzos se han dirigido frecuentemente a buscar alternativas a las «tradicionales» clases magistrales, en las que «se realiza una disertación de un tema por parte del profesorado delante de un alumnado que escucha pasivamente y que, como máximo, toma notas o apuntes e interviene, ocasionalmente, cuando es interpelado a hacerlo» (ob. cit., p. 7).

El aprendizaje pasivo, por tanto, se ha venido asociando principalmente a esa transmisión de conocimiento unidireccional que prima en las clases de carácter teórico. Sin embargo, sobre todo si se tiene en cuenta la masificación que hay en muchas aulas universitarias, no parece desacertado considerar que este aprendizaje pasivo tiene también lugar en las sesiones prácticas, en las que no pocos estudiantes asisten a las intervenciones de sus compañeros sin participar en el proceso. De hecho, es frecuente que, al solicitar la participación de los alumnos en el desarrollo de una clase, sea solo una parte del grupo el que asume este cometido. La puesta en común en el aula de las soluciones a las que cada alumno llega en la realización de trabajo autónomo, junto con el comentario de estas respuestas –tanto por parte del profesor como por parte de los compañeros– favorece la comprensión y el afianzamiento de los contenidos teóricos; sin embargo, no siempre es sencillo optimizar el aprovechamiento de este tipo de sesiones.

Es de sobra conocido –y de ello dan cuenta algunas de las respuestas de las encuestas que se realizaron (v. *infra*)– que hay estudiantes que identifican la participación en el aula como experiencia negativa, lo que conlleva que muchos de ellos tiendan a evitarla –o, incluso, a no asistir a las clases prácticas–.

Se podría decir que cuando un estudiante adquiere un nuevo conocimiento, la parte emocional y la cognitiva operan de forma interrelacionada en su cerebro. Es más, la emoción actúa de «guía» para la obtención de ese aprendizaje, de forma que etiqueta las experiencias como positivas –y por tanto atractivas para aprender– o como negativas –y, por tanto, susceptibles de ser evitadas– (Elizondo et al., 2018, p. 4).

Sin embargo, la forma de proceder tradicional –esto es, la participación oral secuencial, de uno en uno– también puede ser condicionante, pues hace inviable la intervención de todo el grupo –salvo que este sea (muy) reducido– en el transcurso de clases prácticas o seminarios en los que para cada pregunta no haya una única respuesta, sino múltiples opciones, como puede ser el caso de la actividad seleccionada para esta experiencia didáctica. En estos casos, las aportaciones de ese grupo minoritario de alumnos que participa (o que da tiempo a que participe) no tienen por qué ser necesariamente representativas de las posibles soluciones planteadas por los demás. No participar, por tanto, puede equivaler a no conocer si lo que se ha realizado en el trabajo autónomo (fuera o dentro del aula) es correcto o no. Y esto, evidentemente, puede condicionar de manera negativa su proceso de aprendizaje.

En ese sentido, las herramientas digitales pueden resultar instrumentos útiles en estos casos. La presente propuesta surge, precisamente, con el propósito de, en una asignatura con esas características –esto es: con un fuerte componente práctico en el que los interrogantes planteados a los estudiantes, en no pocas ocasiones, pueden dar lugar a variadas respuestas acertadas–, encontrar una forma viable de que, especialmente en sesiones como la recogida en estas páginas, pueda participar el mayor número de alumnos posible.

Con este estudio, por tanto, se ha pretendido: *(i)* determinar si la utilización de una aplicación digital en el aula puede fomentar la participación de los estudiantes; *(ii)* comprobar si optimiza el desarrollo y los resultados del proceso de aprendizaje en las clases prácticas, y *(iii)* evaluar la recepción de esta alternativa metodológica por parte de los alumnos.

2. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

2.1. CONTEXTO

La asignatura en la que se desarrolló esta propuesta metodológica fue «Elaboración de textos científicos en español», optativa de primer ciclo ofertada a todos los grados de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Se seleccionó esta asignatura, en primer lugar, por su fuerte componente práctico: está orientada a que los alumnos aprendan a afrontar con eficacia la realización de un trabajo académico. Algunas tareas, como aquellas destinadas a la práctica de la escritura,

por ejemplo, se entregan para su corrección y revisión individual; sin embargo, hay otras que se realizan o se corrigen en clase. En segundo lugar, tanto unas como otras son actividades prácticas que, en su mayoría, se prestan a soluciones muy diversas y algunas, por su extensión y su naturaleza, no solo pueden ser corregidas en el aula, sino que conviene que así sea, precisamente para que todos los estudiantes conozcan una mayor variedad de soluciones. Finalmente, la experiencia del curso anterior en esta asignatura había puesto de manifiesto que el proceder tradicional en el desarrollo de algunas actividades no resultaba satisfactorio.

2.2. POLL EVERYWHERE

Para esta experiencia didáctica se buscó: *(i)* una aplicación que permitiese que los alumnos aportasen su respuesta de forma anónima; *(ii)* que el conjunto de respuestas fuese visible en los dispositivos de los estudiantes; *(iii)* que su uso no estuviese muy extendido en la universidad, para evitar que pudiesen asociar la aplicación a posibles experiencias negativas.

La herramienta escogida fue Poll Everywhere, una aplicación digital que, entre otras funcionalidades, permite formular una pregunta a los estudiantes y que estos compartan sus respuestas anónimamente y de manera síncrona. Además, dispone de la posibilidad de que cada respuesta sea valorada por los participantes de manera positiva o negativa, lo que, como se explica más adelante, fue de gran utilidad para sacar más provecho al seminario. Los alumnos no tuvieron que registrarse y, para participar, pudieron hacer uso de cualquier dispositivo electrónico con conexión a Internet: a través de un enlace facilitado en la plataforma Moodle de la Universidad de Salamanca accedían a una pantalla con una pregunta y un espacio para responder, debajo del cual se iban cargando las respuestas de los compañeros.

2.3. DESARROLLO DE LA SESIÓN

De acuerdo con los objetivos principales de este estudio, la experiencia se estructuró en dos partes. Por un lado, se llevó a cabo la realización de la actividad con Poll Everywhere dentro de un seminario sobre fuentes bibliográficas, una de las principales dificultades que los estudiantes de los primeros cursos –recuérdese que esta asignatura está destinada a alumnos de primer ciclo– encuentran (y manifiestan) a la hora de afrontar un trabajo. Por el otro, se propusieron dos encuestas, una antes y otra después del seminario, realizadas con Google Forms.

2.3.1. La actividad con Poll Everywhere

Con anterioridad a esta sesión y por este orden cronológico: *(i)* habían entregado un breve texto para cuya elaboración tenían que buscar información sobre

un concepto que había aparecido en una lectura que se había trabajado en clase. Se trataba de una actividad de control para evaluar las destrezas escritas de los estudiantes, pues pertenecían a cursos y grados diferentes¹; (ii) se había visto en la anterior clase el contenido teórico relacionado con la búsqueda bibliográfica.

Al entrar en la aplicación, los estudiantes encontraban el siguiente enunciado: «Comparte una fuente que hayas utilizado para la realización de la primera práctica. Escoge aquella cuya fiabilidad te parezca más dudosa. Si dispones de enlace, por favor, inclúyelo en tu respuesta.» Imbernon Muñoz y Medina Moya (2008, p. 10) consideran que en la planificación de la actividad docente el primer paso es reflexionar sobre la acción educativa y plantean, para ello, una serie de preguntas, la primera de las cuales es ¿qué quiere el profesorado que aprenda el alumno? En este caso el objetivo era que aprendiesen a discriminar qué fuentes pueden ser (potencialmente) fiables. La experiencia del curso anterior había mostrado que solo aquellos que llevaron búsquedas hechas al seminario o que las realizaron allí, o que durante el transcurso de la asignatura fueron preguntando sobre fuentes que iban encontrando, aprendieron realmente a identificar tipos de fuentes bibliográficas y a discriminar cuáles podían ser fiables y cuáles no. Por ello, en esta ocasión, se aprovechó la práctica que ya habían entregado, de manera que: (i) todos disponían de fuentes ya buscadas, lo que facilitaba que pudiesen participar; (ii) podía resultar mucho más significativa porque se basaba en su experiencia (cf. Kolb, 1984) —el listado que se iba a crear estaba basado en búsquedas reales y no en ejemplos desconocidos y descontextualizados—, y (iii) se les pedía, además, que compartiesen aquella fuente de la que menos se fiasen, con la más dudas habían tenido, de manera que —si no habían asistido (aún) a la revisión individual de la primera práctica— podían comprobar si habían elegido bien o mal.

Una vez que todos los estudiantes habían enviado su propuesta, antes de proceder a comentarlas, se pidió a los alumnos que, a través de una herramienta que ofrece Poll Everywhere (v. imagen 1 *infra*, parte izquierda de la imagen) identificasen las fuentes que consideraban fiables y las que consideraban que no lo eran. Con esta segunda parte se pretendía poner en práctica el contenido teórico que, sobre la búsqueda de fuentes bibliográficas, se había abordado en la clase anterior.

2.3.2. Las encuestas

La participación en las encuestas fue voluntaria. Las respuestas eran anónimas y no se recabaron datos personales como la edad o el sexo: no eran relevantes para el

¹ El grupo estaba formado por alumnos de 1.º y 2.º de cinco grados diferentes de Filología, además de estudiantes pertenecientes a varios programas (SICUE, ERASMUS...) de diferentes cursos.

propósito del estudio ni habrían sido concluyentes por las características del grupo. El total de estudiantes que participaron en esta parte del estudio fue de 15, es decir, la práctica totalidad de estudiantes que podían hacerla².

Para no condicionar sus respuestas, los alumnos desconocían cómo se iba a desarrollar la clase o con qué propósito se realizaba esa primera encuesta. Con esta batería de preguntas se buscaba registrar qué opinaban sobre la participación en las clases prácticas, más concretamente, si lo consideraban beneficioso para su aprendizaje, si solían participar, cuáles eran los motivos por los que participaban (o no lo hacían) y, finalmente, cómo afectaría a su predisposición a participar si la realización y/o corrección de prácticas fuese anónima. Una vez concluida la actividad con Poll Everywhere, se habilitó el segundo cuestionario, orientado, en este caso, a evaluar la experiencia de los estudiantes con respecto al uso de la aplicación.

Ambos cuestionarios se estructuraron a partir de preguntas de opción múltiple y, en algunas, se incluyó una segunda parte con preguntas de respuesta abierta, de carácter más reflexivo, con el objetivo de disponer de información que permitiese una interpretación más certera de los datos obtenidos en la parte cuantitativa de la encuesta.

3. RESULTADOS

3.1. POLL EVERYWHERE

Si bien la participación era anónima –lo que podía invitar a abstenerse de compartir esa fuente bibliográfica que se les pedía en la actividad–, la propuesta fue positivamente acogida por los alumnos, de manera que en pocos minutos se pudo obtener una amplia y variada batería de referencias bibliográficas configurada por todos los estudiantes presentes aquel día en el aula. La ilustración 1 (v. *infra*) es una muestra de ese listado.

En el lado izquierdo de la ilustración se puede observar esa segunda parte de la actividad que los estudiantes debían realizar antes de que se pasase a comentar el repertorio de fuentes, esto es: la valoración de las fuentes compartidas por sus compañeros. El nivel de acierto de los alumnos fue bastante alto, aunque es imperativo informar de que las cifras iniciales de sus respuestas no se corresponden con los números que aparecen en la imagen. Resultó muy significativo comprobar que –a pesar de que la participación era anónima y que, por tanto, nadie podía saber si se acertaba o no– durante el comentario, cuando se procedió a confirmar si las fuentes,

² El único requisito que se estableció para participar fue que el español fuese su lengua materna o que tuviesen un nivel C2, en caso de que su L1 fuese otra.

de acuerdo con lo que se había explicado en la correspondiente clase teórica, podían ser fiables o no, algunos estudiantes cambiaron su «voto» para adecuarlo a lo que se iba comentando³ –fue, cuanto menos, curioso mirar a la pantalla en un momento dado y observar cómo los números de la izquierda «bailaban» precisamente en las fuentes de las que en ese instante se estaba hablando–.

ILUSTRACIÓN 1. Captura de pantalla de la actividad con Poll Everywhere.

10	 	Kristeva, J. <i>The Kristeva Reader</i> , edited by Toril Moi, New York: Columbia University Press, 1986
-6	 	https://comoescribirbien.com/tipos-de-intertextualidad/
13	 	Beristáin, H. (1996): Alusión, referencialidad, intertextualidad. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 32-33.
12	 	Marinkovich, J. (1998). El análisis del discurso y la intertextualidad. <i>Boletín de Filología</i> , 37(2), Pág. 729-742. Consultado de https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21478
17	 	Cervantes, (2015). CVC. Diccionario de términos clave de ele. Intertextualidad. CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Intertextualidad. Recuperado el 19 de febrero de 2022 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intertextualidad.htm

Fuente: Poll Everywhere.

El uso de Poll Everywhere para la realización del seminario fue, en líneas generales, satisfactorio con respecto a los objetivos formulados. La participación de los estudiantes fue mayor que si se hubiese realizado de manera tradicional; además, si se hubiese llevado a cabo oralmente de forma secuencial habría requerido mucho más tiempo del que se disponía. Por el contrario, la TAC permitió, en cuestión de minutos, contar con las referencias seleccionadas por todos los alumnos en una pantalla, lo que: (i) proporcionó una visión global de cuáles podían ser las fuentes con las que más dificultades tenían los estudiantes que estaban participando –un listado elaborado con las dudas de un curso anterior, por ejemplo, no habría sido tan representativo–; y (ii) permitió comentar un mayor número de referencias –al poder agrupar aquellas que compartiesen características– y una mayor variedad –al contar con la participación de todos los estudiantes y no solo de algunos de ellos–. Además, el desarrollo del seminario fue dinámico y cooperativo, lo que no habría

³ En estos comentarios también participaron los estudiantes, esta vez, de forma oral, y, como en otras ocasiones, solo una parte del grupo se animó a hacerlo.

sucedido si, por ejemplo, se les hubiese proporcionado el listado ya elaborado por parte del profesor en una fotocopia o en una presentación.

Por otra parte, que en la interfaz de usuario se visualizasen todas las referencias que se habían compartido les permitía comprobar qué otras opciones habían seleccionado sus compañeros, opciones que eran resultado de una búsqueda que también habían hecho ellos y que, por tanto, quizás habían utilizado o descartado, algo que habría sido más difícil de hacer si se hubiese llevado a cabo la actividad de forma oral. Además, como se pone de manifiesto en los resultados de las encuestas, esta metodología hizo que el desarrollo de la clase fuese más dinámico y que resultase de más interés.

A pesar de los beneficios mencionados, conviene mencionar también un (potencial) inconveniente en esta forma de realizar la práctica. Si bien es útil que todos los participantes dispongan en sus pantallas del conjunto de soluciones proporcionadas por los compañeros, el hecho de que fuesen apareciendo a medida que cada estudiante las compartía puede animar a algunos alumnos a «sumarse» a la opción proporcionada por otro compañero (algo que sucede en la corrección oral de ejercicios cuando se piden otras respuestas y, en ocasiones, solo se recibe algo similar a «lo que ha dicho mi compañero»). No obstante, cabe destacar que, por el resultado final, no parece que esto sucediese en esta ocasión⁴.

3.2. LAS ENCUESTAS

Las tres primeras preguntas de la encuesta 1, la realizada antes del seminario, mostraron un grupo con una predisposición positiva hacia la participación en las clases prácticas. El 93,3% de los encuestados respondió que lo consideraba beneficioso para su aprendizaje, ninguno se posicionó en contra y únicamente un estudiante respondió «solo parcialmente». Las respuestas a la segunda parte de algunas preguntas («argumenta tu respuesta») mostraron un predominio de motivaciones intrínsecas⁵ al proceso de aprendizaje: que ayuda a mejorar la comprensión (o que, por el contrario, no hacer prácticas dificulta la adquisición de conocimientos); facilita la retención de la teoría; permite comprobar si los conceptos se han asimilado

⁴ En otra actividad también programada para este curso, por ejemplo, era necesario que los alumnos no viesen las respuestas de sus compañeros antes de compartir la suya, por lo que se optó por otra aplicación.

⁵ «Mientras que la motivación extrínseca se consigue por medio de referentes para la acción exteriores al individuo –por ejemplo, castigos y recompensas– (McGraw, 1978), la motivación intrínseca responde a la sencilla pretensión de satisfacer las necesidades y los deseos internos» (Elizondo et al., 2018, p. 6).

correctamente, etc.; pero también extrínsecas que relacionaban los beneficios no tanto con el aprendizaje sino con su aprovechamiento de cara a los exámenes.

Las respuestas a la segunda pregunta, sobre la frecuencia con la que los encuestados participan en este tipo de clases, reflejaron que, a pesar de haber mostrado consenso en cuanto a los beneficios que puede reportar, la predisposición a participar era menor. Cerca de la mitad del grupo respondió que solo lo hacía a veces, y otro 40% se identificó con «siempre» (20%) o «con frecuencia» (20%). Tres alumnos (20%) escogieron «Depende de la asignatura». A quienes se inclinaron por esta última opción, se les pidió que explicasen qué condicionaba esa mayor o menor participación. La mayoría relacionaron su respuesta con el grado de certeza que podían tener con respecto a la correcta ejecución de la práctica, y un estudiante lo asoció a no poder aportar mucho cuando se trata de una asignatura sobre la que no tiene muchos conocimientos. Por último, un sospechoso⁶ 0% es el porcentaje de estudiantes que se identificaron con la opción «Nunca».

En la tercera pregunta, sobre los motivos por los que participaban (o no), los alumnos disponían de seis alternativas (con posibilidad de escoger varias) y una última opción, de respuesta abierta, si el motivo no se encontraba en ese listado. Teniendo en cuenta los resultados de las otras preguntas, parte de las respuestas eran esperables: es el caso, por ejemplo, de «Creo que no sirve para nada», que no contó con ningún voto y concuerda con ese consenso en la primera pregunta a la hora de considerar beneficiosa la participación en las prácticas. Una motivación intrínseca (comprobar si se han realizado las prácticas) y otra extrínseca (que cuente para la calificación final de algunas asignaturas) fueron las que contaron con más votos, con un 80% y un 73,3% respectivamente. Además, se ofrecieron dos opciones de motivos de carácter más personal, una de ellas ya orientada hacia la realización de prácticas de forma anónima, «Me da vergüenza participar», y un 60% de los encuestados se identificó con ella. Tanto esta opción como dos de las respuestas abiertas, de carácter personal, aportadas por los estudiantes (el miedo a las reacciones de los presentes en el aula, por ejemplo), apuntaban a que la alternativa metodológica que se les iba a proponer podría funcionar en este grupo.

La pregunta 4, a diferencia de las anteriores, estaba directamente relacionada con la propuesta didáctica y buscaba conocer la predisposición de los estudiantes a la realización de prácticas de manera anónima. Las respuestas se concentraron en las 3 que valoraban de manera positiva esta alternativa: «Suelo participar solo

⁶ Llegados a este punto en la revisión de los resultados, el alto índice de participación que reflejaba esta segunda pregunta, junto con algunas respuestas de la primera («creo que es beneficioso para el alumno estar presente en la corrección de prácticas»), no se descarta que algunos de los encuestados interpretasen «participación» como «asistencia».

a veces y participaría con más frecuencia» fue la opción escogida por la mitad del grupo (53%), seguida de «Suelo participar y seguiría participando igual» (33,3%) y «No suelo participar y participaría más» (13,3%).

La segunda encuesta tenía como objetivo la evaluación, por parte de los alumnos, de la utilización de la TAC como alternativa a la corrección tradicional y como forma de proceder de manera anónima. En cuanto a la primera pregunta, las respuestas a la segunda parte («Argumenta tu respuesta...») fueron especialmente reveladoras y útiles para interpretar los resultados cuantitativos. Y es que un 60% de los estudiantes afirmó que habría participado igualmente si el seminario no hubiese sido anónimo; sin embargo, en los comentarios posteriores, algunos de los que habían marcado esas opciones matizaban su respuesta (en lugar de argumentarla, como se les pedía). Sirvan como muestra: «Pero seguramente hubiese respondido diferente», «Si no me evaluarán por mi respuesta, habría participado sin problema, aunque apareciese mi nombre» o «Probablemente no habría expuesto mi fuente al principio, habría esperado a que otras personas las expusiesen primero y, en función de ello, habría considerado si mi propuesta era válida o no». Esta última es especialmente significativa con respecto al tipo de actividad realizada: si no hay una única respuesta válida y las posibles pueden ser diferentes, al no ver similitud con las que proponen quienes primero participan, otros estudiantes pueden dudar de su respuesta y, como ya se ha visto en otras preguntas (v. *supra* encuesta 1, pregunta 2) esto puede llevar al alumno a no «arriesgarse» a participar. De hecho, el argumento que aportó un estudiante que respondió que habría participado igualmente era, precisamente, que estaba seguro de la fuente bibliográfica que propuso. Por otra parte, algunas respuestas volvían sobre lo que ya se ha visto anteriormente (que habrían participado para conocer si sus soluciones eran correctas, por ejemplo), pero otras estaban enfocadas hacia esa posibilidad de que la participación pueda constituir una experiencia negativa y los comentarios enfatizaban la tranquilidad que aportaba el anonimato ante, por ejemplo, una posible equivocación.

Al contrario que en la pregunta anterior, que invitaba a una respuesta en primera persona, la tercera pregunta era más impersonal: «Tras la realización de una parte del seminario de manera anónima, ¿crees que esta forma de realizar/corregir prácticas en clase puede fomentar la participación de los alumnos?» En este caso, dos tercios de los alumnos respondieron que sí y buena parte de los comentarios giraron en torno a lo que, más tímidamente, algunos habían sugerido en la anterior: «[el anonimato] puede generar más confianza», «evita a gente vergonzosa que se sienta mal», «puede favorecer la participación de gente más cohibida», «aquellas personas que lo pasen mal hablando en clase por temor a equivocarse, podrán participar», «la gente pierde el miedo y la vergüenza», «el alumno no se ve juzgado directamente»...

Más contundente aún fue la unanimidad del grupo en la siguiente pregunta: «¿crees que esta forma de realizar/corregir prácticas en clase puede ser beneficioso a para el aprendizaje de los estudiantes?». El planteamiento no hacía hincapié, esta vez, en el anonimato, sino, simplemente, en la alternativa planteada. Un 93,3% respondió afirmativamente. Los argumentos tras esa opinión resultan especialmente interesantes para los objetivos de este trabajo: «[que los alumnos] se sientan integrados [en la corrección de los ejercicios]», «motiva la participación», «hace las clases más dinámicas y participativas», «pierden el miedo a equivocarse, etc., así como un grupo de respuestas centradas en que facilita que más alumnos conozcan si han realizado o no bien sus prácticas, lo cual –en palabras de uno de los encuestados– «es siempre beneficioso».

Finalmente, en la última pregunta, en consonancia con los resultados de las anteriores, un 86,7% respondió que sí le gustaría volver a utilizar una TAC en el aula. Ningún alumno se manifestó en contra y 2 estudiantes optaron por «tal vez»/«no lo sé».

4. CIERRE

Este estudio se proyectó con tres objetivos principales: *(i)* determinar si la utilización de una aplicación digital en el aula puede fomentar la participación de los estudiantes; *(ii)* comprobar si optimiza el desarrollo y los resultados del proceso de aprendizaje en las clases prácticas, y *(iii)* evaluar la recepción de esta alternativa metodológica por parte de los alumnos. Y, como se ha tratado de mostrar en el anterior apartado, la valoración de esta experiencia didáctica no puede ser sino positiva con respecto a esos tres propósitos.

Ello no significa que en este trabajo se intente sugerir que se sustituya sistemáticamente la tradicional participación oral en el aula, o que las herramientas digitales puedan ser siempre mejor opción para la realización de cualquier práctica. Nada más lejos de la realidad. Lo que sí se ha pretendido es poner de manifiesto –como tantos otros vienen haciendo en los últimos años–, a través de esta experiencia, realizada por alguien que no había utilizado este tipo de recursos en el aula, que, actualmente, están a disposición del profesorado medios tecnológicos que pueden ser de gran utilidad para fomentar la participación y el aprendizaje activo de los estudiantes en las clases prácticas, e igualmente útiles para la labor del profesorado, y que utilizarlos como complemento metodológico puede reportar notables beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, me gustaría trasladar mi agradecimiento a los estudiantes de la asignatura «Elaboración de textos científicos en español» (curso 2021-2022) que

voluntariamente participaron en las encuestas y proporcionaron, en sus respuestas, valiosas reflexiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- ELIZONDO MORENO, A., RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. V. y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.
- IMBERNON MUÑOZ, F. y MEDINA MOYA, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Octaedro.

RECENSIÓN DE LECTURAS Y DOCENCIA
UNIVERSITARIA: LOS BENEFICIOS DE LA WEB 2.0

*REVIEW OF READINGS AND UNIVERSITY TEACHING:
THE BENEFITS OF WEB 2.0*

JORGE MARTÍN GARCÍA
Universidad de Salamanca
jorgeusal@usal.es

RESUMEN

Este trabajo aborda el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en alumnado universitario; concretamente, en lo referido al seguimiento y control de las lecturas obligatorias necesarias para tratar los contenidos de sus asignaturas. Nuestra propuesta presenta tres niveles de uso de las TAC, correspondientes a las características de los discentes y de sus respectivas lecturas. Primero, se encuentran los alumnos que deben realizar reseñas de carácter crítico de aquellos libros útiles dentro de su formación como futuros docentes. Asimismo, nos encontramos con el caso en que los discentes realizan un trabajo de mayor profundización en los rasgos literarios de los textos asignados. Por último, se hallan aquellos universitarios que aprenden el uso de las TAC para el control de las lecturas que ellos mismos asignarán a sus futuros alumnos. Los recursos principales empleados serán aquellas herramientas *online* basadas en muros digitales, lo que servirá para fomentar el trabajo colaborativo al aprovechar los beneficios de la Web 2.0.

Palabras clave: web 2.0, muros digitales, reseña crítica, trabajo colaborativo, docencia universitaria.

ABSTRACT

This work addresses the use of Learning and Knowledge Technologies in university students; specifically, with regard to the monitoring and control of the compulsory readings necessary to deal with the contents of their subjects. Our proposal presents three levels of use of the LKT, corresponding to the characteristics of the students and their respective readings. First, there are the students who must make critical reviews of those books that are useful in their training as future teachers. Likewise, we find the case in which the students carry out a work of greater depth in the literary features of the assigned texts. Lastly, there are those university students who learn the use of LKT to control the readings that

they themselves will assign to their future students. The main resources used will be those online tools based on digital walls, which will serve to promote collaborative work by taking advantage of the benefits of Web 2.0.

Keywords: Web 2.0, Interactive Posters, Critical Review, Collaborative Work, University Teaching.

1. INTRODUCCIÓN: RECENSIÓN DE LECTURAS Y USO DE LA WEB 2.0

LAS PROPIEDADES DE LA WEB 2.0 han resultado óptimas de cara a su implantación en el ámbito educativo. Así, junto a las capacidades del modelo anterior de Red, excelentes en lo que se refiere al depósito y transmisión de una cantidad inconmensurable de información, el Internet basado en las redes sociales y, en definitiva, las conexiones entre sus usuarios, ha contribuido a enriquecer la docencia con nuevos recursos. Según observó Grosseck (2009, p. 478), la explotación docente de las herramientas de la Web 2.0 permite innovar en la enseñanza, sin necesidad de efectuar grandes cambios en los modelos didácticos actuales, ni acudir a plataformas y aplicaciones demasiado complejas, que puedan exigir grandes inversiones monetarias o conocimientos técnicos profundos para emplearlas. Se trata de aplicaciones con posibilidades educativas, como el blog, el microblog, las wikis, el intercambio de vídeos e imágenes o las redes sociales (Grosseck, 2009, p. 479).

Todas estas facultades parecen más que adecuadas de cara a implantar en las aulas un trabajo de tipo colaborativo. Jorczak y Bart explicaron los principales beneficios de este modelo pedagógico:

Collaborating learning groups, in contrast, have characteristics that result in process gain compared to individualistic learning. A major focus of collaborative learning research is to identify learning environment characteristics that result in process gain (such as positive interdependence) and to explore how learning can be designed to maximize such gain (2009, p. 1165).

Debido a esto, consideramos que una de las tareas recurrentes en la docencia universitaria podría encajar de manera provechosa con el uso de las Web 2.0 para el aprendizaje colaborativo: nos referimos a la revisión crítica por parte del alumnado de lecturas vinculadas con los contenidos tratados en sus asignaturas. Más en concreto, hablamos del segundo de los modelos que proponen Valdés-León y Barrera:

Podemos delimitar dos tipos genéricos de reseñas: a) reseña resumen [...] b) reseña crítica, marcada textualmente por la argumentación y [...] la confrontación de puntos de vista, que pueden ser diversos, pero con dos infaltables, el del autor o autora original reseñado(a) y el del autor o autora de la reseña [...] Producirla acarrea algunas estrategias escriturales ineludibles: resumen, parafraseo, comparación e

interpretación (con base fundamental en la inferencia), entre otras. Precisa, además, de conocimiento previo del tema, dominio del tecnolecto disciplinar, claridad para argumentar y, consecuentemente, para la emisión de juicios de valor y confrontación de opiniones (2020, p. 121).

Parece oportuno acudir al trabajo colaborativo y puesta en común para abordar ese cotejo de opiniones que mencionan los estudiosos citados. Por ello, las capacidades para compartir discursos e interconectar a los interlocutores que nos ofrece la Red 2.0 resultan inmejorables. Estas páginas van a tratar esa clase de reseñas, si bien en un entorno de aprendizaje caracterizado por el futuro como docentes del propio alumnado. Los productos de un ejercicio de recensión de esta clase se corresponden con lo que Rovira-Collado y Llorens han designado como *epitextos digitales didácticos*, pues se trata de «actividades con un fin pedagógico para la formación del profesorado y [...] son versiones digitales de textos tradicionales (reseñas, guías docentes o pósteres)» (2017, p. 734).

Pues bien, nuestro principal objetivo consistirá en diseñar una serie de orientaciones de carácter práctico relativas a ese tipo de *epitextos digitales didácticos*. La principal herramienta que emplearemos es el conocido como muro digital, *software* que en su aplicación docente presenta unas ventajas útiles para nuestros intereses. En ese sentido, nos acogemos a las explicaciones de De la Cruz y García al respecto:

Quando nuestro alumnado realiza un mural [...] tiene que buscar y analizar la información para poder sintetizarla y representarla, lo que supone una evaluación continua a lo largo de todo el proceso y se traduce en la posterior consolidación de lo aprendido sobre un tema o varios conceptos desarrollados. Todo ello sin olvidarnos de la creatividad, presente en el diseño del trabajo y en la visualización de los resultados (2018, p. 117).

Con este fin, nos hemos basado en nuestra experiencia con tres asignaturas pertenecientes de manera respectiva a los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, impartidas en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, centro perteneciente a la Universidad de Salamanca. Dichas materias se corresponden con «Literatura infantil y enseñanza de la literatura», «Cuentos hispanoamericanos» y «Nuevas tecnologías y enseñanza de lengua y literatura». Para trabajar la primera asignatura emplearemos un formato fijo de reseñas, que deben trabajarse en la red, destinadas a analizar textos de literatura infantojuvenil, útiles de cara a la futura práctica docente de los alumnos. En cuanto a la segunda materia, basaremos nuestra propuesta en un muro digital proyectado para tratar de manera regular cuestiones acerca del estudio crítico de relatos breves. Por último, abordaremos un modelo de tipo didáctico similar a lo tratado en este trabajo, dirigido a que los futuros profesores sean capaces de emplear estrategias y recursos similares a los expuestos aquí.

2. TRES MODELOS DE TRABAJO: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE TAREAS

El primer paso fundamental a la hora de diseñar nuestra propuesta didáctica consiste en seleccionar la aplicación *on line* más útil de cara a nuestros intereses. De entre aquellos programas que acogen muros digitales en la nube, como Mural, Mentimeter, Padlet o Google Jamboard, hemos optado por los dos últimos. En lo que se refiere a Padlet, este *software* tiene la capacidad de emplearse tanto en la Red, como en una aplicación específica diseñada para Android e IOS. Se trata de un muro con diversas opciones de configuración estética, que permite a sus usuarios compartir texto, enlaces, imágenes e incluso vídeos que se pueden subir de manera directa. Estas características hacen de Padlet una herramienta óptima para la docencia basada en un trabajo colaborativo y multimodal. Ahora bien, el programa presenta un acceso gratuito con restricciones, de manera que la versión libre del mismo limita el número de muros que pueden emplearse.

Por su parte, nuestra preferencia por Jamboard responde a otros motivos. En resumen, su pertenencia al paquete de aplicaciones de Google facilita su acceso directo con tan solo poseer una dirección de correo electrónico de Gmail. Por lo tanto, nos hallamos ante un servicio gratuito, sin ninguna clase de restricciones, que no necesita de ningún proceso de registro. Asimismo, se trata de un muro digital cuyo uso es aún más intuitivo y sencillo que el de Padlet. Así, Jamboard permite a los usuarios añadir texto, notas adhesivas con textos de distintos colores, imágenes y formas que pueden trazarse directamente sobre el muro. Por último, esta plataforma ofrece una función muy útil de cara, por ejemplo, a manejar evidencias del trabajo de los discentes, pues permite transformar el muro entero, con sus distintos subapartados, en un archivo en formato PDF. Ahora bien, esta simplicidad acarrea algunas limitaciones; por ejemplo, las opciones para añadir texto son escasas, de manera que apenas contamos con una fuente a la que se le puede variar el tamaño. Por otra parte, si bien es posible no solo leer, sino editar el trabajo del resto de colaboradores del muro, esta aplicación no cuenta con opciones directas de retroalimentación, como comentarios o botones para señalar la aceptación de sus contenidos o su valoración.

En cualquier caso, hablamos de una selección de aplicaciones funcional y, sobre todo, orientativa. Consideramos que nuestra propuesta es fácilmente adaptable a cualquier otro *software* de prestaciones semejantes. Por otra parte, cuando entramos en el terreno de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, siempre hemos de contar con toda clase de eventualidades relativas al propio carácter cambiante de los medios tecnológicos. Así, es común que unas aplicaciones más novedosas sustituyan a las que paulatinamente se vuelven obsoletas. De igual modo, los distintos programas pueden cambiar con el tiempo sus condiciones de empleo, de

forma que pueden tener más o menos restricciones de acceso, además de pasar de un uso libre a uno de pago o viceversa.

En este punto pasamos a explicar de forma sencilla la secuenciación de nuestra propuesta de cara a su aplicación en los tres modelos que explicamos arriba. Parece oportuno empezar las tres modalidades de la misma forma: explicando la incorporación a las respectivas asignaturas de los recursos digitales señalados. En relación con esto, resulta necesario tanto precisar la utilidad de las herramientas empleadas como percatarse de los conocimientos previos del alumnado al respecto. Por lo tanto, parece crucial conocer a tiempo las posibles dificultades del alumnado en lo que respecta al manejo de las aplicaciones *on line*. Tras tener en cuenta estos pormenores, se exponen las operaciones de acceso y uso de los muros digitales elegidos. A partir de aquí, cada asignatura presenta unas circunstancias específicas en el desarrollo de nuestra propuesta.

De cara al uso de muros digitales en la materia de «Literatura infantil y juvenil y enseñanza de la literatura», hemos optado por emplear Padlet para compartir de forma optativa una serie de reseñas de libros infantojuveniles. Tanto la elección de este programa como el carácter voluntario de esta tarea responden a un motivo relacionado: pretendemos que los discentes aprovechen las facilidades que trae consigo el uso de este tipo de muros para realizar un trabajo de tipo colaborativo y multimodal. Las posibilidades que traen consigo aplicaciones como Padlet, en lo que se refiere a la integración de aportaciones de tipo audiovisual, así como a sus funciones de retroalimentación, parecen óptimas para nuestros objetivos. Además, la naturaleza optativa de esta tarea busca que las colaboraciones en el muro vayan más allá de la mera presentación de un texto y que se estimule de forma más natural la cooperación entre los alumnos. A este respecto, debemos contar con que esta propuesta está diseñada para un grupo con un número elevado de alumnos. Por esta razón, consideramos adecuado tanto la presentación voluntaria de la actividad, como la posibilidad de su desarrollo en grupo.

A partir de aquí, la propuesta deviene en dos fases más previas al trabajo de los discentes. En primer lugar, la selección de varios volúmenes de literatura infantil y juvenil, de distintas características, de entre los cuales los alumnos podrán elegir uno para analizar. Por otra parte, la presentación de un modelo de reseña crítica que sirva como base para la realización de la misma. En este sentido, hemos optado por una estructura sencilla dividida en cuatro apartados principales, basada a grandes rasgos en el modelo propuesto por Navarro y Abramovich (2012). Tras una breve síntesis del contenido de la obra en cuestión, que incluya una pequeña ficha técnica de la misma, la segunda sección de la reseña consistirá en un estudio de los aspectos formales externos del ejemplar. Esta parte se nos antoja crucial, pues en el ámbito del libro infantojuvenil los paratextos conforman un componente destacado de este. Así, el discente ha de examinar aspectos del volumen como la tipografía,

las ilustraciones, las cubiertas o las guardas. El tercer apartado de la reseña tiene que ver con la identificación argumentada de los puntos fuertes o las flaquezas del texto elegido. Por último, un epígrafe de conclusiones servirá para recopilar las ideas principales de la reseña.

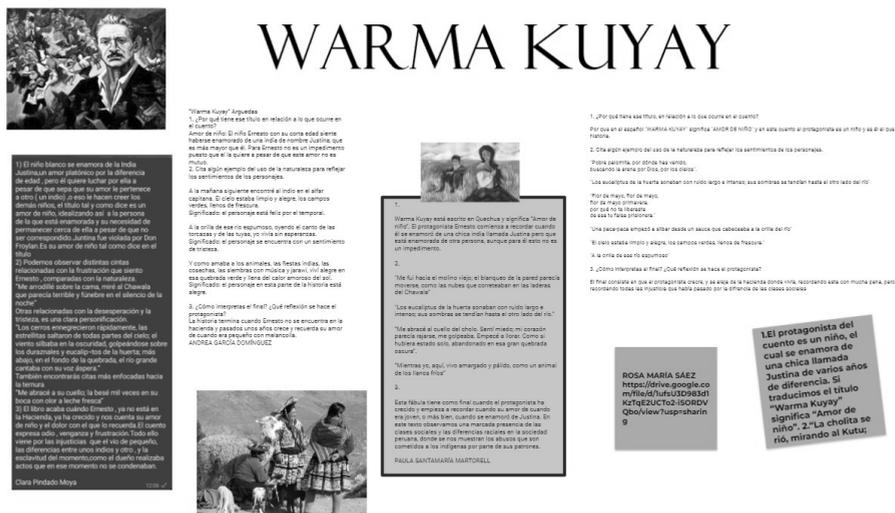
Parafraseando a McLuhan, si el medio es el mensaje, las posibilidades que brinda una plataforma como Padlet para elaborar una reseña como la explicada se multiplican. Así, los discentes pueden optar por aportar una reseña redactada, pero también en formato *podcast* o vídeo. Dentro de esta última modalidad, pueden aprovecharse las posibilidades de interacción de la Web 2.0 para integrar esta aplicación con otras como Youtube; por ejemplo, al subir la reseña de manera similar a las elaboradas por los *booktubers* o, incluso, en forma de *booktrailer*. Igualmente, el resto de discentes pueden colaborar añadiendo comentarios que enriquezcan cada una de las propuestas de análisis.

En lo que se refiere a la materia de «Cuentos hispanoamericanos», las circunstancias de la asignatura son muy distintas, pues hablamos de un trabajo de lectura semanal de toda clase de relatos hispanoamericanos de autores canónicos como Jorge Luis Borges, Roberto Arlt, Silvina Ocampo o Julio Cortázar. Asimismo, en este caso el número de alumnos es muy inferior al de la modalidad anterior. Por estas causas proponemos un modo diferente de adaptar el uso de muros digitales, así como el acercamiento crítico a los textos. Para empezar, preferimos emplear Jamboard tanto por su sencillez como por su condición de uso libre e ilimitado. Entonces, el trabajo de los alumnos, de carácter obligatorio, consistirá en compartir semanalmente sus interpretaciones, basadas en una argumentación crítica, de cada uno de los cuentos previstos. Debido a la naturaleza sin restricciones de Jamboard, es posible abrir todos los muros que necesitemos, lo cual resulta óptimo para un trabajo que abarca la totalidad del curso y que incluye un buen número de tareas. En relación con esto, preferimos guiar a los discentes en su labor de reseña de los textos. Por lo tanto, en vez de optar por una estructura de reseña fija, los alumnos han de responder a una serie de cuestiones que incidirán en los principales objetivos de la asignatura.

A modo de resumen, nos hallamos con un alumnado que se predispone a identificar relato breve con cuento de hadas. Debido a esto, los análisis de los textos incidirán en observar el tratamiento del narrador, la estructura diegética o la caracterización de los personajes propia de los cuentos modernos. Por lo tanto, plantaremos interrogantes concretos destinados a estudiar dichos asuntos. Luego, los discentes presentarán sus posibles respuestas en el muro, tanto en forma de texto como mediante enlaces a la nube cuando se trata de un trabajo de mayor envergadura. Asimismo, se invita a los alumnos a ser libres a la hora de configurar la estética del muro: ya sea para conformar la distribución de contenidos del mismo, añadir imágenes relacionadas con los cuentos leídos o compartir enlaces de

interés (Figura 1.). En relación con esto, observamos que, en cierto modo, estas tareas periódicas acercan esta labor con los muros digitales a la que se efectúa con los blogs de clase.

Figura 1. Espacio de Jamboard dedicado al relato «Warmá Kuyay» de José María Arguedas.



Fuente: Muro digital elaborado por los alumnos de la asignatura «Cuentos hispanoamericanos», Universidad de Salamanca, curso 2021-2022.

Comentamos ahora el uso de estos recursos en la asignatura «Nuevas tecnologías y enseñanza de lengua y literatura». En este caso, la labor con estos medios resulta un fin en sí mismo, pues pretendemos que los alumnos los aprovechen en su cometido como futuros docentes. En consecuencia, tras exponer el funcionamiento de Padlet y Jamboard, se les pide a los alumnos que accedan con sus cuentas de correo a estas plataformas. A partir de ahí, la tarea consiste en diseñar un hipotético muro digital en cada una de las aplicaciones, que serviría para tratar el seguimiento de unas posibles lecturas. Por lo tanto, los discentes al abrir estos espacios han de configurar la estética de los mismos, así como añadir un contenido mínimo tanto verbal como audiovisual. Por último, compartirán los muros con el docente, además de con sus compañeros, para efectuar la fase de evaluación y autoevaluación de este trabajo.

Quisiéramos terminar estas explicaciones tratando algunas dificultades que habría que tener en cuenta. La primera resulta común a cualquier experiencia docente con las nuevas tecnologías: no debe sobrestimarse las competencias de los discentes

en este terreno, aun cuando se trate de los conocidos como *nativos digitales*. Por lo tanto, debería considerarse cualquier obstáculo en este sentido y resolver desde un primer momento los problemas de acceso o uso que pudieran surgir.

Asimismo, parece fundamental que el docente motive a sus alumnos a ir más allá de emplear estos recursos como meros repositorios de textos, sin aprovechar su capacidad tanto para añadir elementos multimodales, como para interactuar con sus usuarios. En ese caso, el uso de estas tecnologías no sería necesario y el trabajo colaborativo resultaría nulo. Pensemos que, por ejemplo, añadir una reseña o comentario crítico en forma de vídeo expande las posibilidades del trabajo del alumnado, pues implica una planificación específica para este medio, además de permitir conectar la aplicación empleada con otras. En este sentido, puede ser razonable valorar positivamente en la evaluación las actuaciones de los discentes a este respecto.

Para terminar, hay que considerar otra eventualidad nada baladí: nos referimos al caso en que haya discentes que, al compartirse de manera paulatina las aportaciones requeridas, puedan remedar lo ya dicho por sus compañeros. Este caso puede darse en modelos como el que hemos presentado con la asignatura de «Cuentos hispanoamericanos», en el que las participaciones en el muro son más breves. Precisamente, ya que buscamos una revisión crítica de las lecturas del curso, esta circunstancia puede remediarse planteando cuestiones que incidan en una lectura tan crítica y argumentada como personal de los textos, lo que evidenciaría de manera flagrante las contestaciones repetidas.

3. CONCLUSIONES

En resumen, con estas sencillas hemos pretendido recopilar una serie de recursos y proposiciones para tratar de aprovechar en el ámbito docente universitario las facilidades que puede ofrecer la Web de las redes sociales y el intercambio en línea a profesores y alumnos. Nos hemos centrado en el trabajo crítico con lecturas, tarea académica que consideramos fundamental, máxime cuando estamos tratando con discentes cuyo futuro está dirigido a la enseñanza.

Por esta causa, hemos tratado tres modelos, que se corresponden con otras tantas posibilidades de recensión: la destinada a captar las cualidades de las lecturas que pueden ser útiles en la futura docencia, la profundización en los rasgos literarios de los textos por sí mismos y, por último, el empleo de este tipo de trabajo con los posibles discentes. Para la elaboración de dichos epitextos, hemos considerado oportuno emplear como herramienta fundamental los muros digitales, ya que permiten un desarrollo multimodal de las reseñas, su distribución en la Red y la colaboración entre los alumnos en el desarrollo, no solo de las tareas, sino del

espacio mismo de trabajo. Ahora bien, precisamente, consideramos fundamental aprovechar estos beneficios del uso de recursos informáticos para una labor de tipo colaborativo y que vaya más allá de lo que podría realizarse de forma tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LA CRUZ, A. y GARCÍA, A. (2018). Los murales digitales para un aprendizaje cooperativo de la Historia: una herramienta innovadora. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 113-127.
- GROSSECK, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 478-482.
- JORCZAK, R. L. y BART, W. (2009) The effect of task characteristics on conceptual conflict and information processing in online discussion. *Computers in Human Behavior*, 25, 1165-1171.
- NAVARRO, F. y ABRAMOVICH, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Coord.), *En carrera: la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-60). Universidad Nacional General Sarmiento.
- ROVIRA-COLLADO, J. y LLORENS, R. (2017). Epitextos digitales como estrategia LIJ 2.0 para la formación integral en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 733-743). Octaedro.
- VALDÉS-LEÓN, G. y BECERRA, L. (2020). La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Formación universitaria*, 13, 119-128.

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA LITERATURA HEBREA CONTEMPORÁNEA: UNA APROXIMACIÓN

TEACHING INNOVATION IN MODERN HEBREW LITERATURE: AN APPROACH

MANUEL NEVOT NAVARRO
Universidad de Salamanca
manuelnevot@usal.es

RESUMEN

A fin de dinamizar la adquisición de contenidos, se han propuesto varias actividades en la asignatura Literatura Hebrea IV, materia obligatoria de cuarto curso del Grado de Estudios Hebreos y Arameos. En general, el estudiantado presente es de mediana edad, habituado a una enseñanza tradicional, basada en la clase magistral. En consecuencia, las innovaciones han de ser comedidas. Por esta razón, en primer lugar, se propuso la lectura de sendas novelas negras de Batya Gur, donde se conjuga magistralmente el misterio con la realidad social e histórica del Israel de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Asimismo, se recurrió a la plataforma Kahoot, con el objeto de repasar contenidos. La mencionada plataforma, además de ofrecer la posibilidad de escribir en hebreo, reconoció perfectamente los diacríticos de las transcripciones, siempre problemáticos en contornos informáticos. De ambas actividades se realizaron, mediante los oportunos cuestionarios, las correspondientes valoraciones.

Palabras clave: Hebreo, literatura contemporánea, novela negra, Kahoot.

ABSTRACT

In Hebrew Literature IV, a subject taken the last course on Hebrew and Aramaic Studies, several activities based on innovation have been planned for the student, in order to make easier to acquire some didactical content. In general, this middle-aged students are accustomed to traditional teaching, presenting information and texts in a magisterial manner. Consequently, innovations have to be restrained. For this reason, firstly, the reading of different murder novels written by Batya Gur was proposed, where the mystery is masterfully combined with the social and historical reality of Israel at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century. Likewise, Kahoot was used for reviewing content. The aforementioned application, in addition to offering the possibility of writing in He-

brew, perfectly recognized the diacritics used on transcriptions, always a problematic fact in computer settings. Both activities were carried out the corresponding assessments through appropriate questionnaires.

Keywords: Hebrew Language, Modern Literature, Crime Fiction, Kahoot.

1. INTRODUCCIÓN

ES UNA TÓNICA GENERAL que, en la segunda década del siglo XXI, se ha modificado sustancialmente la metodología educativa, a fin de dar cabida a los nuevos recursos con los que gamificar el aula (Álvarez-Rosa, 2020; Álvarez-Rosa 2017; Harland, 2017; López Valero et al., 2017; Marcet Rodríguez y Garrido Vílchez, 2021; Pérez-Colodrero, 2020). La enseñanza universitaria en Filología, al menos en el campo de la Filología Hebrea, hasta estos años, corrientemente empleaba el método tradicional (Sánchez, 2009), basado en la traducción de textos de la lengua original y en su posterior comentario. Sin embargo, en este último decenio, las nuevas herramientas y un equipo multidisciplinar ha favorecido la incorporación de varias asignaturas, adscritas al Área de Estudios Hebreos y Arameos, a varios proyectos de innovación docente, como se indica en el siguiente resumen:

TABLA 1. La innovación docente en materias del Grado de Estudios Hebreos y Arameos.

Curso Título Alumnos	Asignaturas	Objetivos específicos	Metodología	Procedimientos
2016-2017 ¿Es posible gamificar las aulas universitarias? ¹ 3	Hebreo 2. ^a Lengua III	Manejar entornos virtuales Comprobar si se reconocen los caracteres hebreos	Comunicativa (reconocer frases cortas sin vocales en un tiempo máximo de respuesta)	Diseño de actividades en Kahoot

¹ Álvarez-Rosa (coordinadora) (2017).

2017-2018 Taller de aljamía hispano-hebrea ² 40	Cultura hispanohebra	Dar a conocer las letras hebreas Aproximación a esta variedad del romance Evitar prejuicios sociolingüísticos	Competencia cultural, literaria y lingüística	Fotocopias alfabeto hebreo Textos en aljamía Material oral extraído de YouTube
2018-2019 Las minorías en el Estado de Israel ³ 3	Historia y Cultura del Pueblo judío	Dar cabida a las minorías en la Historia Mostrar la compleja realidad social de Israel	Competencia social y cultural	Visionado y análisis de 3 filmes (<i>Kaddosh</i> , <i>Ha-buah</i> , <i>Vete y Vive</i>) Cuestionarios de evaluación
2019-2020 Taller precisiones léxicas 60	Historia y Cultura del Pueblo judío Cultura hispanohebra	Elaboración de un léxico propio de la materia Distinguir los significados de palabras afines	Competencia lingüística	Presentación en PowerPoint Test previos Fichas de términos Actividad en Kahoot
2020-2021 Blog Lior we-Dina ⁴ 3	Hebreo 2. ^a Lengua III	Adaptación de los blogs como herramienta comunicativa Escritura por ordenador de la lengua hebrea	Competencia comunicativa	Uso de blogs para la comprensión lectora y el desarrollo de la destreza escrita en hebreo
2020-2021 En ruta con ibn Batuta 3.0 ⁵	Historia y Cultura del Pueblo judío Cultura hispanohebra	Difusión del legado sefardí en el Magreb	Competencia cultural	Elaboración de pods en Twitter sobre los sefardíes en el Norte de África

Fuente: Elaboración propia.

² Nevot Navarro (2020a).

³ Nevot Navarro (coordinador) (2019) y Nevot Navarro (2020b).

⁴ Gago (coordinadora) (2021).

⁵ Ayuda concedida a Lidia Fernández Fonfría, en el marco de la III convocatoria de Ayudas a la divulgación científica-tecnológica. De la misma responsable, es el proyecto Visual Magreb. (Fernández Fonfría, 2020).

1.2. CONTEXTO

En la convocatoria anual por la que la Universidad de Salamanca evalúa proyectos tocantes a la innovación docente, el curso 2021-2022 fue presentado y valorado de forma positiva *Transferencia Universidad-Secundaria: las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de la lengua española, lenguas extranjeras y sus literaturas*, coordinado por C. Vanesa Álvarez-Rosa (ID2021/043), con un equipo formado por miembros de varias disciplinas.

Como participante en este proyecto, se aplicaron varias prácticas docentes en la Literatura Hebrea IV, a saber, el uso de Kahoot y la lectura de una novela negra de Batya Gur.

Por ser una asignatura obligatoria de cuarto curso de especialidad, perteneciente al Grado de Estudios Hebreos y Arameos, son escasos los alumnos matriculados, estudiantes con una media de edad alrededor de la cuarentena. Por tanto, acostumbrados a una enseñanza tradicional, se tenía que ser comedido con las propuestas presentadas.

1.2.1. *Uso de Kahoot*

Si bien ya se había recurrido a esta herramienta digital para el aprendizaje de la lengua hebrea moderna, en un nivel inicial y con aprendices de primer curso de la Facultad (Álvarez-Rosa et al., 2018, pp. 49-57), era la primera vez que se aplicaba a una materia literaria en el Grado.

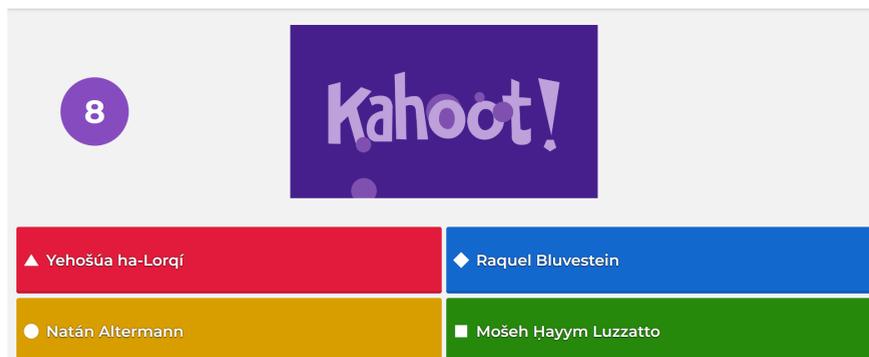
Para este fin, se diseñaron preguntas de opción múltiple⁶, ceñidas a los contenidos de la ficha didáctica, con las que poder asimilar o repasar lo expuesto en el aula.

Por lo que respecta al funcionamiento de esta aplicación, cabe mencionar que, actualmente, solo ofrece de forma gratuita la opción de respuesta múltiple. Por otro lado, no hubo ningún tipo de incidencia con los símbolos propios de la transcripción fonética, siempre problemáticos en entornos virtuales, como demuestra el pantallazo en la opción de Luzzato.

Una vez concluida la práctica docente, se requirió, por parte de los asistentes al aula, evaluar el uso de Kahoot en esta asignatura, información obtenida por un cuestionario elaborado para la ocasión, compuesto de dos bloques: en el primero, se había de otorgar una puntuación de cero a cinco a varios elementos; en el segundo, se tenía que responder a varias preguntas.

⁶ Literatura Hebrea IV. Repaso. Disponible en el siguiente enlace: <https://play.kahoot.it/v2/?-quizId=2d0f70c5-98e8-45c2-a93c-b612bf9505df>

IMAGEN 1. Captura de pantalla con preguntas concernientes a la literatura hebrea contemporánea.



Fuente: Elaboración propia.

Puesto que se pretende reflejar acertadamente la percepción general de los matriculados a la asignatura, se calcularon las medias y el desvío en las puntuaciones otorgadas. La opinión, apoyada en un par de participantes, destaca por el radical desvío de las medias, indicador de la enorme divergencia entre ambos alumnos: uno, totalmente a favor; otro, rabiosamente en contra.

TABLA 2. Puntuación media y desvío sobre varios elementos sobre el uso de Kahoot.

Ítems	Respuestas	Media	Desvío
El uso de Kahoot ayuda a repasar contenidos	2	4	1
Con este programa, se gamifica el aula	2	2,5	5
Es entretenido y ameno	2	3,5	1,5
Facilita mi aprendizaje	2	2,5	5
El uso de las tecnologías es adecuado en esta asignatura	2	2,5	5
A través de estos cuestionarios, puedo llevar a cabo la «autoevaluación»	2	4	0
Con estos ejercicios, puedo repasar el aprendizaje tantas veces como quiera	1 (1 en blanco)	5	–
En general, no aporta nada a mi enseñanza	2	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Sin ningún género de dudas, la disparidad de criterio inicial se mantiene en las preguntas de desarrollo, donde, sin ambages, se inquiría acerca de su opinión, de forma razonada (marco con guion las diferentes contestaciones, bajo cada enunciado).

CUADRO 1. Valoración al empleo de Kahoot en la Literatura Hebrea IV.

- | |
|---|
| <p>1. ¿Qué le gusta del empleo de actividades en Kahoot? Justifique su respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Poder hacerlo tantas veces como sean necesarias para memorizar mejor el contenido de la asignatura. – Nada. Puede ser que mi edad (50 años) sea la responsable. La verdad es que me desconecta del aprendizaje. Lo vería bien para un nivel de instituto, pero en ningún caso para universidad. Al motivar la competitividad o la superación personal creo que se debe de dar en etapas anteriores. Y el ambiente de juego no creo que sea el adecuado para las aulas universitarias. <p>2. ¿Qué aspectos son mejorables con tareas de este tipo? Justifique su respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Para una mejor autoevaluación estaría bien hacer unas preguntas de desarrollo. No solamente elegir una opción. – Difícil mejorar algo que no le veo sentido ninguno en la universidad. |
|---|

Fuente: Respuestas estudiantado.

1.2.1. *La novela negra de Batya Gur*

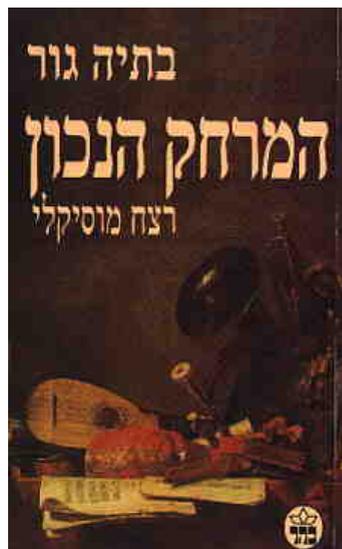
De corte más tradicional, era otra tarea propuesta. Nacida en Tel Aviv, de padres supervivientes al holocausto, la profesora y escritora tardía (comenzó su actividad literaria a los 30 años) Batya Gur⁷ escribió cinco novelas negras. Debido al enorme éxito⁸ y las grandes repercusiones de su obra en este género, recibió el calificativo de la Agatha Christie israelí.

⁷ Toda la información biográfica ha sido extraída principalmente de la *Encyclopedia Judaica* (2007), VIII, pp. 138-139, s.v. «Gur, Batya». Asimismo, varios recursos electrónicos ofrecen referencias de esta escritora. The Ohio State University, s.v. «Gur, Batya»; Venganzones, C. (2014); Wikipedia. La enciclopedia libre, s.v. «Gur, Batya». Su fallecimiento fue recogido por la prensa. Fox, M. (2005), Jiménez Losantos. F (2005).

⁸ Lectorialia. Red social de literatura, comunidad de lectores y comentarios de libros.

A fin de aproximarse a la literatura hebrea más reciente, se propuso escoger una de las novelas de Batya Gur⁹, donde, junto con la intriga propia del género policial, se da cabida a la actual sociedad de Israel, con sus tradiciones e historia. La lectura, con el correspondiente examen (mediante un cuestionario y la elaboración de una ficha de lectura) formaba parte del sistema de evaluación (2 puntos de la calificación final).

IMAGEN 2. La escritora Batya Gur y la portada de su novela
Un asesinato musical: un caso barroco.



Fuente: The Ohio State University, Josef Galron- Goldschläref , «Leqsiqon ha-sifrut ha-ivrit ha-ḥadash».

Fuente: Simania. Batya Gur.

A la luz de los cuestionarios, de nuevo destacan las extremas afirmaciones de las alumnas, como indica el desvío.

⁹ Gur (2000; 2001; 2003; 2005). Al final, seleccionaron *Un asesinato musical* y *Asesinato en el corazón de Jerusalén*.

CUADRO 2. Valoraciones numéricas a diversos elementos

Ítems	Respuestas	Media	Desvío
Satisfacción por la participación	2	3,5	3
Consecución del género negro en novela	2	3,5	3
Interés novela negra a raíz de este proyecto	2	2,5	5
Mayor atención por la actual literatura hebrea israelí	2	2,5	5
La sociedad e historia del país en el libro	2	2,5	1

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-ROSA, C. V. (2020). De la competencia discursiva (oral) en la formación docente: la narración (oral) en las aulas universitarias. En M.^a C. Pérez Fuentes, M.^a M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, A. Martos Martínez, M. M. Simón Márquez, M. Sisto, B. Tortosa Martínez, R. M. del Pino Salvador, J. J. Gázquez Linares (Coords.), *Innovación Docente e Investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 771-780). Dykinson.
- ÁLVAREZ-ROSA, C. V. (Dir.). (2017). *¿Es posible gamificar las aulas universitarias?* [Proyecto de innovación y mejora docente ID2016/006]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/135297>
- ÁLVAREZ-ROSA, C. V., VELASCO, E., NEVOT, M., MARCET, V. J. y CASTRILLO, I. (2018). La competencia digital en la universidad con la aplicación Kahoot! En REDINE (Ed.), *Innovative Strategies for Higher Education in Spain* (pp. 49-57). Adaya Press.
- Encyclopedia Judaica* (2007). Keter. (2.^a ed.) (en 26 tomos).
- FERNÁNDEZ FONFRÍA, L. (Dir.). (2020). *Visual Magreb*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2019/130]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149001>
- FOX, M. (2005). Batya Gur, Mystery Writer and Critic, Is Dead at 57. *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/2005/05/30/obituaries/batya-gur-mystery-writer-and-critic-is-dead-at-57.html>
- GAGO GÓMEZ, L. (Dir.). (2021). *Gamificación de las competencias comunicativas y socio-cultural por medio de la tecnología y la participación activa del alumnado*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2020/087]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149225>
- GUR, B. (2001 [2003]). *Un asesinato musical. Un caso barroco*. (2.^a ed.). Siruela.
- GUR, B. (2003 [2004]). *Asesinato en el corazón de Jerusalén. Un caso pasional*. (4.^a ed.). Siruela.
- GUR, B. (2000 [2014]). *Asesinato en Kibbutz. Un caso comunitario*. (3.^a ed.). Siruela.
- GUR, B. (2005). *Piedra sobre piedra*. (4.^a ed.). Siruela.

- HARLAND, T. (2017). *Enseñanza universitaria. Una guía introductoria*. Morata.
- JIMÉNEZ LOSANTOS, F. (14 de julio de 2005). La estrella fugaz de la novela negra. *Libertad digital*. <http://www.libertaddigital.com/opinion/libros/la-estrella-fugaz-de-la-novela-negra-1276230453.html>
- KAHOOT. Literatura Hebrea IV. Repaso. <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=2d-0f70c5-98e8-45c2-a93c-b612bf9505df>
- LECTURALIA. Red social de literatura, comunidad de lectores y comentarios de libros. Batya Gur. <http://www.lecturalia.com/autor/1761/batya-gur>
- LÓPEZ VALERO, A., ENCABO FERNÁNDEZ, E. y JEREZ MARTÍNEZ, I. (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación*. Síntesis.
- MARCEZ RODRÍGUEZ, V. J. y GARRIDO VÍLCHEZ, G. B. (2021). Propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía a través de las redes sociales. En C. Paredes-Otero y N. Sánchez-Gey Valenzuela (Coords.), *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 591-616). Dykinson.
- NEVOT NAVARRO, M. (2020a). La aljamía hispanohebraica y la variedad sefardí: una propuesta de didáctica de la lengua y la literatura en la enseñanza secundaria. En C. López Esteban (Ed.), *Aulas innovadoras en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria* (pp. 231-244). Ediciones Universidad de Salamanca.
- NEVOT NAVARRO, M. (2020b). El cine como herramienta para abordar las minorías en el estado de Israel. En D. Alves, H. Gonçalves Pinto, I. Simões Dias, M. O. Abreu y R. Gillain (Eds.), *VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (2019)* (pp. 324-331). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. https://sites.ipleiria.pt/ipce2019/files/2019/10/Livro2_IPCE2019.pdf
- NEVOT NAVARRO, M. (Dir.) (2019). *Minorías en el Estado de Israel*. [Proyecto de innovación y mejora docente ID2018/138]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/140629>
- PÉREZ-COLODRERO, C. (2020). El empleo de la plataforma Kahoot! En el grado de Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada: La experiencia del alumnado a través de relatos biográficos-narrativos. En I. Aznar Díaz, M. P. Cáceres Reche, J. A. Marín Marín y A. J. Moreno Guerrero (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 594-603). Dykinson.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL.
- SIMANIA. Batya Gur. <https://simania.co.il/authorDetails.php?itemId=1716> (en línea; fecha de consulta: 26 de abril de 2022).
- THE OHIO STATE UNIVERSITY. Josef Galron- Goldschläref (en línea). *Leqsiqon ha-sifrut ha-ivrit ha-ḥadash* <https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/00230.php>
- VENGANZONES, C. (2014), Batya Gur, la Agatha Christie de Israel. *La Rioja.Com, sección Culturas*. <http://www.larioja.com/culturas/201408/17/batya-agatha-christie-israel-20140817002221-v.html>
- WIKIPEDIA. La enciclopedia libre. Batya Gur. https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%91%D7%AA%D7%99%D7%94_%D7%92%D7%95%D7%A8

HERRAMIENTAS Y APLICACIONES TECNOLÓGICAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE TIPO VIRTUAL: IDEAS PARA SU APROVECHAMIENTO

TECHNOLOGICAL TOOLS AND APPLICATIONS IN ONLINE UNIVERSITY TEACHING: IDEAS FOR THEIR USE

CRISTINA PÉREZ MÚGICA
Universidad de Burgos
mcpmugica@ubu.es

RESUMEN

El aprendizaje virtual ocupa un lugar cada vez más importante en la educación universitaria. Esta modalidad no solo complementa el formato presencial, sino que, en algunos casos, lo reemplaza: actualmente, universidades españolas como la de Burgos ofertan grados y másteres en línea. Los profesores que trabajan en este último contexto afrontan retos particulares. Las esencias de su labor se mantienen, así como también lo hace la necesidad de que esta se ciña a un catálogo de buenas prácticas. El docente ha de buscar fórmulas idóneas para cumplir diversos objetivos: transmitir informaciones de una manera precisa y atractiva; fomentar la autonomía del estudiante; establecer una comunicación fluida con él y animarlo a interactuar con sus compañeros; proponer actividades motivadoras que generen resultados útiles... Ahora bien, estos fines debemos alcanzarlos en un entorno donde el profesor y el alumnado no comparten espacios físicos y donde se espera que logremos sacar el máximo partido de Internet y las TIC. Por ello, determinadas herramientas informáticas pueden constituirse en instrumentos valiosos a la hora de ofrecer una enseñanza virtual amena y de calidad. De acuerdo con lo dicho, expondremos las formas de aprovechar tres recursos –Flipgrid, Padlet y Genially– que se están llevando a la práctica en «Literatura española y cine», asignatura del Grado Oficial Online en Español de la Universidad de Burgos.

Palabras clave: docencia virtual, buenas prácticas, Flipgrid, Padlet, Genially.

ABSTRACT

E-learning occupies an increasingly important place in university education. This modality not only complements the face-to-face format but, in some cases, replaces it. Current-

ly, Spanish universities such as the University of Burgos offer degrees and master's degrees online. Teachers working in the latter context face particular challenges. The essence of its work is maintained, as is the need to adhere to a catalog of good practices. Teachers must look for suitable formulas to meet various objectives: transmit information in a precise and attractive way; encourage the autonomy of the students; establish fluid communication with them and encourage them to interact with his peers; propose motivating activities that generate useful results... However, these goals must be achieved in an environment where teachers and students do not share physical spaces and where we are expected to make the most of the Internet and ICTs. For this reason, certain computer tools can become a valuable instrument when it comes to offering an enjoyable and quality online education. According to this, we will present the ways of taking advantage of three resources –Flipgrid, Padlet and Genially– that are being put into practice in «Spanish Literature and Cinema», a subject of the Official Online Degree in Spanish at the University of Burgos.

Keywords: Online Teaching, Good Practices, Flipgrid, Padlet, Genially.

1. INTRODUCCIÓN

EN EL CAPÍTULO I del libro quinto de *Nuestra Señora de París*, Claude Frollo pronuncia unas palabras que se han invocado en numerosas ocasiones:

El archidiácono contempló algún tiempo en silencio el gigantesco edificio; después, extendiendo, a la vez que suspiraba, su mano derecha hacia el libro impreso que estaba abierto sobre su mesa, y su mano izquierda hacia Nuestra Señora, y paseando una triste mirada del libro a la iglesia
–¡Ah! –dijo– ¡Esto matará a aquello! (Hugo, 1998, p. 177).

En los albores de la *era Gutenberg*, el personaje augura que el libro impreso conllevará un declive de las importantes funciones desempeñadas hasta entonces por la imagen como vía de acceso al conocimiento. Este vaticinio se cumplió por entero, ya que, durante mucho tiempo, la lectura y la escritura ostentaron la condición de instrumentos primordiales a la hora de adquirir y divulgar saberes. No obstante, desde la Revolución Industrial, venimos asistiendo a una metamorfosis progresiva e imparable de este panorama. La ciencia y la tecnología han ido engendrando maneras de crear y difundir bienes culturales que, tal como observan Cope y Kalantzis, han originado un par de fenómenos complementarios: la vista y el oído han cobrado un inmenso protagonismo; y, de acuerdo con esto, se ha impuesto la tendencia a conjugar sonidos, palabras e imágenes (2010, pp. 93-94). El auge de estas realidades se ha incrementado gracias al surgimiento de los contextos y las herramientas digitales. Tal como afirman los autores recién nombrados:

Desde mediados de la década de los años 1990 Internet lleva este proceso mucho más lejos aún con su desdibujamiento de las fronteras y el entrelazamiento de textos escritos, iconos e imágenes [...] Añadiendo una nueva capa más de multimoda-

lidad, [...] el sonido también puede ser convertido en el mismo tipo de material registrable digitalmente [...] El efecto de todos estos cambios [...] ha sido la reducción del papel privilegiado de lo textual escrito en la cultura occidental (Cope y Kalantzis, 2010, p. 94).

Lógicamente, las novedades mencionadas han repercutido en la educación: expertos y profesores han asumido la tarea de integrar en todas las etapas de la misma –desde la infantil hasta la universitaria– los sistemas de tratamiento de la información que imperan en nuestros días. Esta labor alcanza una relevancia notable en la docencia virtual, un ámbito que, por su naturaleza, exige prestar atención a los canales y métodos de aprendizaje que han generado los medios tecnológicos. Por ello, las reflexiones y propuestas que expondremos a partir de aquí se centrarán en este tipo de enseñanza.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES

Nuestro objetivo principal consiste en aportar unas cuantas ideas que favorezcan el aprovechamiento de aplicaciones informáticas en cursos universitarios que se realizan íntegramente en línea. Por tanto, conviene que dejemos claro lo que implica este modelo educativo.

La enseñanza virtual se articula en torno a las TIC, que suministran los soportes necesarios para la interacción entre el profesor y los alumnos. A estas alturas, parece superfluo apuntar un hecho tan conocido; sin embargo, nos hallamos ante una clave que debemos tener presente en todo momento, pues de ella se derivan tanto las ventajas como los retos e inconvenientes que plantea la educación en línea.

Entre los aspectos positivos de esta fórmula, cabe resaltar las amplias cuotas de autonomía y flexibilidad que brinda a los estudiantes: a la hora de gestionar su proceso de aprendizaje, estos disfrutan de una libertad superior a la que, habitualmente, se da en las clases presenciales. Asimismo, disponen de opciones que les permiten comunicarse con el docente y los compañeros de manera tanto sincrónica –a través de chats o videollamadas– como asincrónica –mediante foros y correos electrónicos–. En lo que respecta a los profesores, es innegable que contamos con la oportunidad de llevar a cabo un trabajo especialmente rico y creativo, ya que el aula virtual facilita el manejo del gigantesco repertorio de contenidos que ofrece Internet.

Ahora bien, todas estas circunstancias comportan riesgos y desafíos que no pueden obviarse. La falta de coincidencia en el tiempo y el espacio priva al docente de la posibilidad de solventar dudas sobre la marcha. En consecuencia, ha de encontrar modos de transmitir la información que sean tan exhaustivos como abarcables. Por otra parte, se elimina lo que constituye el pretexto más sencillo para aproxi-

marse al otro y dialogar con él: la cercanía física. Así pues, resulta preciso establecer mecanismos capaces de impedir que los participantes en el curso se vean abocados al anonimato. Para finalizar, destacaremos uno de los quehaceres más complejos que impone la docencia en línea. En esta modalidad educativa, se espera que el profesor asuma los métodos y estilos de acceso al conocimiento que predominan en los entornos virtuales. No se trata únicamente de colgar apuntes o de compartir enlaces y vídeos en la plataforma: el marco en que discurre el proceso de aprendizaje debe incorporar los rasgos de hibridez, polivalencia e interactividad que muestra el universo digital.

Lo dicho hace patentes las demandas que trae consigo este sistema de enseñanza. Como advierten Machuca Vivar, Cleonares Borbor y Sampetro Guamán, el docente ha de adquirir las competencias imprescindibles para crear materiales adecuados al medio en que desempeña su labor y para resolver las dificultades técnicas a las que puedan enfrentarse los alumnos; asimismo, intentará «humanizar» el aprendizaje a distancia empleando tácticas que fomenten la implicación de los estudiantes y los animen a comunicarse entre sí (2021, p. 161).

En definitiva, las particularidades de la docencia virtual reclaman la adopción de un conjunto específico de buenas prácticas. Existen múltiples definiciones de este último concepto, pero, a fin de no perdernos en un largo análisis teórico, vamos a quedarnos con una muy básica. Cuando hablamos de buenas prácticas, nos referimos a formas de obrar que producen resultados exitosos en un ámbito concreto. El diseño de estas actuaciones debe partir de un estudio del contexto en que se ejecutarán que, sobre todo, sirva para identificar aquellos elementos que requieren una mejora o que pueden causarnos problemas.

Las ideas que acabamos de enunciar se corresponden con los fundamentos de las propuestas que expondremos a continuación. Dos de ellas se centran en uno de los aspectos clave de la enseñanza virtual que mencionamos arriba, como es la importancia de concebir y aplicar estrategias que incentiven la comunicación entre los alumnos. Con la tercera, nos ocupamos de un reto consustancial a este modelo educativo que también señalamos antes: la búsqueda de maneras de tratar la información que reúnan características propias de los espacios digitales y que no conviertan el estudiante en un receptor pasivo. Asimismo, todas ellas implican el uso de herramientas informáticas, bien con el objetivo de ampliar las posibilidades que ofrecen la lectura y la escritura tradicionales, bien con el propósito de sustituir estas acciones por otras. Para finalizar este preludeo, solo nos falta añadir que las tres propuestas se están llevando a cabo en una asignatura optativa del Grado Oficial Online en Español de la Universidad de Burgos, «Literatura española y cine». En consecuencia, podremos ilustrar la descripción de las mismas con algunos ejemplos del trabajo realizado hasta el momento.

3. FLIPGRID: UN RECURSO PARA ANIMAR LOS PRIMEROS CONTACTOS ENTRE LOS ALUMNOS

La mayoría de los matriculados en la modalidad virtual del Grado en Español han de gestionar con sumo cuidado el tiempo que dedican a sus estudios universitarios, ya que los compaginan con obligaciones tanto familiares como laborales. Por ello, no conviene exigirles una presencia constante en el desarrollo del curso ni abrumarlos con una lista demasiado extensa de actividades voluntarias. No obstante, creemos que la presentación inicial de los alumnos nunca debe omitirse, pues contribuye a que los integrantes de la clase se conozcan entre sí y se vean como un grupo.

Para otorgar un sentido novedoso y atrayente a este primer acercamiento entre los miembros del curso, decidimos valernos de Flipgrid. Esta aplicación gratuita de Microsoft permite grabar y compartir vídeos, por lo que sus alicientes no son muy distintos de los que suelen atribuirse a Internet en general y a las redes sociales en particular: privilegia tanto la imagen como la oralidad y brinda diferentes opciones para interactuar con el otro –*like*, comentario escrito y respuesta en vídeo–. Sin embargo, se trata de una plataforma orientada a fines educativos, por lo que constituye un entorno seguro. El profesor genera el espacio donde se colgarán las grabaciones y controla el acceso al mismo estableciendo de antemano las cuentas de correo electrónico con las que los estudiantes deberán registrarse; además, puede limitar la duración de los vídeos e impedir que estos se descarguen.

En nuestro caso, sugerimos a los alumnos que utilicen Flipgrid para grabar un vídeo de tres minutos en el que se presentaran y manifestaran lo que esperaban de la asignatura. De esta forma, quisimos ofrecerles una vía de expresión dotada de rasgos originales y estimulantes.

FIGURA 1. Espacio para grabar y subir los vídeos.



Fuente: Elaboración propia en Flipgrid.

Por supuesto, introdujimos en el aula virtual una descripción de la herramienta y una guía para su empleo. También fijamos una fecha límite para subir los vídeos con el propósito de que estos cumplieran bien su objetivo, consistente en actuar como elementos impulsores de la comunicación entre los estudiantes. Para finalizar, nos pareció oportuno conferir un carácter optativo al uso de Flipgrid, ya que tomamos en cuenta el hecho de que no todas las personas se desenvuelven por igual en los contextos informáticos. Así pues, abrimos un foro en la plataforma destinado a quienes prefirieran darse a conocer en un mensaje escrito.

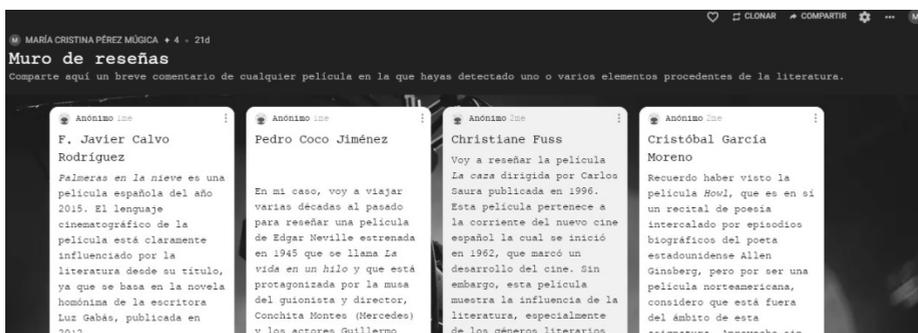
4. PADLET: UN INSTRUMENTO PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

En la enseñanza virtual, la evaluación continua se realiza, principalmente, a través de las actividades que encomendamos a los alumnos durante el curso. Por tanto, el docente ha de preparar ejercicios que resulten no solo variados, sino también útiles y motivadores. En lo que respecta a estos dos últimos puntos, no cabe duda de que los trabajos que favorecen el diálogo y el intercambio de conocimientos entre los miembros de la clase se muestran especialmente adecuados. Por ello, nos ocuparemos aquí de un recurso que facilita el diseño y la ejecución de este tipo de tareas: Padlet.

Esta aplicación sirve para crear murales con formatos diversos donde los usuarios van añadiendo contenidos. Funciona de un modo bastante simple y, como Flipgrid, posee incentivos notables. En el momento de elaborar sus aportaciones, los estudiantes cuentan con un amplio repertorio de medios: enlaces, vídeos, imágenes, fotografías, textos escritos... Asimismo, pueden comentar las publicaciones de sus compañeros o, sencillamente, valorarlas acudiendo a fórmulas habituales en Internet –icono de *me gusta*, calificación con nota o estrellas y voto a favor o en contra–. Finalmente, Padlet ofrece al profesor una ventaja destacable, dado que incluye mecanismos que permiten filtrar los materiales que se incorporan a la pizarra colaborativa.

Para nuestra asignatura, hemos confeccionado un mural en el que los alumnos deben compartir una breve reseña de cualquier película que hayan visto y en la que hayan detectado el influjo de la literatura.

FIGURA 2. Muro de reseñas elaborado con Padlet.



Fuente: Aula virtual de la asignatura «Literatura española y cine» (Grado Oficial Online en Español de la Universidad de Burgos, curso 2021-2022).

Con la elección de Padlet, buscamos, sobre todo, generar una puesta en común de ideas y experiencias que haga del aprendizaje un proceso colectivo. Creemos, además, que esta aplicación se ajusta a las señas de identidad que ha de ostentar la enseñanza en línea, puesto que reúne dos características definitorias de los entornos virtuales: la interactividad y el suministro de formas híbridas de comunicación.

5. GENIALLY: UNA HERRAMIENTA PARA ENRIQUECER EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Como señalamos antes, la docencia virtual impone requisitos concretos en lo que se refiere a la explicación no solo de los temas de la asignatura, sino también de los elementos que atañen a la *logística* del curso: programa, tareas obligatorias, plan de trabajo, criterios de evaluación... A este respecto, el docente ha de procurar que los estudiantes reciban informaciones completas y exhaustivas, ya que los contactos personales no se producen con la frecuencia típica de la enseñanza presencial. Por consiguiente, intentaremos que nuestras exposiciones susciten la menor cantidad posible de dudas. Al tiempo, se espera que, dada su naturaleza, este modelo educativo no conceda un protagonismo absoluto a la lectura y la escritura tradicionales: el sonido y las imágenes tendrán que desempeñar un papel igualmente significativo. Por último, conviene que introduzcamos en el aula virtual la apertura y la flexibilidad propias de las relaciones con los datos que nos permite entablar Internet. De esta manera, contribuiremos a que los alumnos participen en la construcción de su aprendizaje.

Para impulsar el logro de las metas indicadas, nos gustaría proponer el empleo de Genially, una aplicación que, sin duda, se presta a los usos didácticos. Su fina-

lidad consiste en facilitar la creación de contenidos interactivos, para lo que nos proporciona distintos tipos de plantillas: juegos, presentaciones, infografías... Basta, entonces, con que el profesor cambie estos modelos en función de sus intereses. Para ello, dispone de un amplio catálogo de acciones que, en general, resultan fáciles de llevar a cabo: tan solo necesitamos paciencia y unas ligeras dosis de intuición.

En las clases de «Literatura española y cine», hemos utilizado Genially con dos propósitos diferentes. Por una parte, nos hemos valido de dos infografías para hacer hincapié en aspectos concernientes a la evaluación que revisten una importancia singular. Así, hemos elaborado una lista de preguntas habituales acerca de este apartado del curso, todas ellas acompañadas de sus correspondientes respuestas; con esto, hemos pretendido incidir en aquellas cuestiones que, a nuestro juicio, han de aclararse con especial diligencia. También hemos diseñado un cronograma en el que aparecen los plazos de entrega fijados para las tareas de evaluación junto con breves resúmenes de las actividades que los estudiantes deberán realizar en cada caso.

FIGURA 3. Cronograma de las tareas de evaluación con ventana interactiva desplegada.



Fuente: Aula virtual de la asignatura «Literatura española y cine» (Grado Oficial Online en Español de la Universidad de Burgos, curso 2021-2022).

Desde el primer día de clase, los alumnos pueden consultar en el aula virtual una guía en la que se describen los sistemas de evaluación de la asignatura. Por tanto, las infografías de las que hemos hablado sirven para complementar este documento escrito y, sobre todo, para favorecer su comprensión. De acuerdo con esto, pensamos que ambas constituyen recursos útiles, ya que compendian datos clave y propician su retención en la memoria de los estudiantes al presentarlos de un modo gráfico.

Por otro lado, hemos recurrido a Genially para confeccionar algunos materiales de la asignatura. En concreto, hemos creado imágenes interactivas dedicadas a películas y directores que ocupan un lugar relevante en el programa del curso.

FIGURA 4. Imagen interactiva sobre la película *Intolerancia*.



Fuente: Aula virtual de la asignatura «Literatura española y cine» (Grado Oficial Online en Español de la Universidad de Burgos, curso 2021-2022).

Cada semana, los alumnos disponen de una clase grabada y de los apuntes que se revisan en la misma. Las imágenes compuestas con Genially nos permiten diversificar esta rutina de trabajo y añadirle un toque de interactividad. En este sentido, destacamos el atractivo de un formato que posibilita la conjunción de elementos variados –textos, enlaces, vídeos, fotografías...– a los que el estudiante puede acceder en el orden que prefiera.

6. CONCLUSIONES

Las plataformas virtuales nos ofrecen un amplio catálogo de instrumentos con los que cumplir las demandas y los objetivos inherentes a la enseñanza en línea. Sin embargo, esta modalidad educativa nos invita a buscar de forma continua recursos que acentúen su carácter dinámico y flexible.

De acuerdo con esto, hemos querido mostrar por medio de ejemplos maneras concretas de introducir el manejo de tres aplicaciones informáticas en el ámbito de la docencia universitaria de tipo virtual. Como ya dijimos, las propuestas explicadas se están llevando a la práctica, por lo que aún carecemos de todos los datos necesarios para determinar su eficacia e idoneidad. El momento de evaluar los re-

sultados llegará cuando finalicen las clases y pidamos a los estudiantes que valoren las herramientas utilizadas.

Entretanto, evocaremos la frase de Claude Frollo que citamos al inicio de estas líneas para cerrar nuestra exposición. A la vista de los caminos que abre y a luz de las experiencias que nos viene deparando, creemos que la enseñanza virtual invalida tanto el veredicto del personaje como su formulación contraria. Ni la escritura ha matado a la imagen ni esta acabará con aquella: una y otra pueden hibridarse o actuar de modo conjunto para extender hasta límites insospechados las vías de acceso al conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2010). Gramática de la multimodalidad (C. Pasadas Ureña, trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 93-152.
- HUGO, V. (1998). *Nuestra Señora de París* (E. González Filol, trad.). Boreal.
- MACHUCA VIVAR, S. A., CLEONARES BORBOR, A. M. y SAMPEDRO GUAMÁN, C. R. (2021). El docente universitario y su transición forzada de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. *Revista Conrado*, 17(S1), 159-167.

ESTE LIBRO TERMINOSE DE IMPRIMIR
EN EL AÑO 2022, V CENTENARIO DE LA
MUERTE DEL MAESTRO ELIO
ANTONIO DE NEBRIJA





CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA (Almería, 1981)

Licenciada en Filología Hispánica y Portuguesa y doctora con mención europea por la Universidad de Salamanca, imparte docencia del área de Lengua Española tanto en los grados en Maestros en Educación Infantil y Primaria como en diversos másteres y en estudios conducentes al título de doctor. Pertenece a los grupos de investigación Adquisición, desarrollo y didáctica de lenguas maternas (USAL), Investigaciones histórico-lingüísticas de las hablas vivas del sureste español (UAL) y Lenguas en contacto y enseñanza de lenguas (UdL). Entre sus principales líneas de investigación se destacan el análisis del discurso, las prácticas discursivas en entornos digitales, la didáctica del español oral y la enseñanza del español LM/LE. Ha coeditado las monografías *Pragmática y Discurso oral* (2020), *Fomento y enseñanza de la competencia pragmática en ELE/L2* (2020) y *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas* (2021), además de haber publicado artículos y capítulos de libro en editoriales con altos indicadores de calidad.

La preocupación cada vez más notoria que hay en la actualidad por el uso responsable de las herramientas tecnológicas por parte de los adolescentes y jóvenes y por el rédito que se puede obtener en ámbitos pedagógicos, como corroboran estudios internacionales y nacionales, pone de manifiesto que las tecnologías de la información y la comunicación tienen una estrecha relación con las habilidades sociales, alfabetizadoras y creativas conducentes a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (educación de calidad).

En el proyecto *Transferencia Universidad-Secundaria: las TAC y los recursos multimedia generadores de aprendizaje y habilidades en los estudios de la lengua española, lenguas extranjeras y sus literaturas*, pretendimos hacer uso de una serie de herramientas digitales de índole dispar pero con el valor común de convertirlas en mecanismo facilitador del aprendizaje y de la adquisición de saberes y habilidades de nuestros estudiantes, por un lado, y, por el otro, favorecer, en consecuencia, el reciclaje competencial de los docentes y la transferencia de experiencia y conocimiento. En este sentido, innovación docente, TIC/TAC y buenas prácticas son los ejes clave que constituyen el presente libro conformado por trece capítulos distribuidos en dos partes. La primera de ellas recoge las experiencias educativas de profesores de Secundaria que, por las circunstancias contextuales de sus centros, avanzan conscientemente desde la institución moderna decimonónica hacia la realidad digital de sus alumnos. La segunda pone la atención sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas universitarias de distintas instituciones nacionales (Universidad de Almería, Universidad de Burgos y Universidad de Salamanca).

Este libro va dirigido tanto a profesores de Secundaria, de ciclos superiores de Formación Profesional y de Universidad, como a estudiantes del Grado en Maestro y del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria; también a todos los docentes interesados en incorporar de manera consciente y realista las TIC en sus aulas.



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

ISBN: 978-84-1311-626-6



9 788413 116266