

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades

MIREIA TRENÇHS PARERA,
MAR CRUZ PIÑOL (COORD.)

Octaedro  ICE-UB



EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
DOCENTE EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA DE
LAS HUMANIDADES

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
DOCENTE EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA DE LAS
HUMANIDADES

Coordinación y edición de
Mireia TRENCHS PARERA y Mar CRUZ PIÑOL

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Título: *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades*

Director:

Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Economía y Empresa, UB)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), José Carreras Barnés (Facultad de Medicina), M.ª del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología), Miquel Martínez Martín (Facultad de Pedagogía), Miguel Pereyra (Universidad de Granada), Antoni Sans (ICE de la Universidad de Barcelona) y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: diciembre de 2011

Segunda edición: julio de 2012

© Mireia Trenchs Parera, Mar Cruz Piñol (coord.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

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

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-238-8

Depósito legal: B. 21.224-2012

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Limpergraf s.l.

Impreso en España - *Printed in Spain*

SUMARIO

1. Introducción: experiencias de innovación docente en disciplinas humanísticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior	7
— [Mireia TRENCHS PARERA y Mar CRUZ PIÑOL Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Barcelona]	
2. Llegaron los chinos: retos y dificultades para la introducción de la sinología en la universidad	23
— [Dolors FOLCH, Universidad Pompeu Fabra]	
3. Geografía para humanidades. La geografía en los estudios de humanidades de la Universidad Pompeu Fabra	37
— [Antonio LUNA y Lluís RIUDOR, Universidad Pompeu Fabra]	
4. Usos metodológicos de corpus textuales en el aula de lexicología y morfología inglesa	55
— [LASO y COMELLES, Universidad de Barcelona]	
5. «El sons del català»: una propuesta para la docencia de la fonética catalana	73
— [Josefina CARRERA-SABATÉ, Universidad de Barcelona]	
6. Una experiencia de aprendizaje de crítica literaria en un entorno virtual y su uso como ejercicio de evaluación continua: «Lletra de Dona»	91
— [Elena LOSADA y Cristina ALSINA, Universidad de Barcelona]	

7. La historia contemporánea en humanidades. Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	107
— [Josep PICH MITJANA y Eloy MARTÍN CORRALES, Universidad Pompeu Fabra]	
8. La enseñanza del arte	127
— [Anna PUJADAS, Universidad Pompeu Fabra]	
A modo de epílogo: las tecnologías en la innovación universitaria ..	147
— [Mireia TRENCHS PARERA y Mar CRUZ PIÑOL Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Barcelona]	
Glosario	153
Índice	155

1. INTRODUCCIÓN: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

— [Mireia TRENCHS PARERA y Mar CRUZ PIÑOL
Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Barcelona]

1.1. Innovación y práctica docente en el contexto del Espacio Europeo de Educación superior de inicios de siglo XXI

El presente volumen recoge una selección de experiencias de innovación desarrolladas con éxito en la enseñanza superior de los estudios denominados tradicionalmente «de letras». La voluntad de las editoras es mostrar casos reales –por encima de consejos y denominaciones pedagógicas– que puedan servir de estímulo e inspiración para los docentes que, en contextos universitarios similares, deseen innovar en sus clases. Estos casos ejemplifican los cambios docentes en los que en la última década se ha visto inmersa la enseñanza superior pública en España y la apuesta por la innovación pedagógica que se ha estado llevando a cabo en las aulas universitarias.

Las experiencias de innovación que presentamos en este volumen se desarrollan tanto en asignaturas de primer ciclo (es decir, que pertenecen a las anteriores licenciaturas o a los actuales grados) como de segundo ciclo (esto es, estudios de máster y doctorado). Nos ha parecido oportuno abarcar ambos ciclos para dejar constancia de que, aunque los objetivos formativos finales de cada ciclo son distintos –en los grados se pone énfasis en la formación general, mientras que en los másteres se apuesta por la formación especializada–, en ambos es posible aunar la docencia de calidad, la investigación y la innovación. Por ello, algunas de las experiencias que presentamos traspasan los límites de los mencionados ciclos (véanse como ejemplo los portales web que nos describen Carrera en el capítulo 5, Folch en el capítulo 2 o Losada y Alsina en el capítulo 6).

En cierta medida, los cambios docentes a los que nos referimos los ha propiciado la evolución del sistema universitario europeo en el cambio de siglo, una evolución que ha venido marcada por la voluntad política de unificar el espacio europeo. El denominado Plan Bolonia europeo saltó masivamente a los medios en 2009 cuando se hicieron públicas las reticencias que este plan despertaba entre miembros de la comunidad universitaria. Sin embargo, lo cierto es que las universidades europeas habían venido trabajando ya desde 1998¹ en la unificación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).²

De entre los objetivos que se propusieron los 30 países que en 1999 suscribieron la Declaración de Bolonia para sentar las bases del EEES, destacaremos aquí el establecimiento de un sistema de créditos común a todas las universidades europeas (*european credit transfer system*, o ECTS) que sirviese para contabilizar los progresos de los estudiantes en cuanto a adquisición de conocimientos y competencias y, de este modo, facilitar la convalidación de los estudios y la movilidad. La existencia de este «crédito europeo», que facilita la movilidad del estudiante entre universidades, comporta necesariamente la explicitación y el reconocimiento de los distintos tipos de actividades que los estudiantes llevan a cabo en la consecución de los objetivos formativos de cada asignatura. Asimismo, comporta la cuantificación por parte del docente del volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para lograr esos objetivos. Aunque el valor de un crédito ECTS varía según la universidad donde se imparta, suele corresponder en la mayoría de los casos a unas 25 horas de trabajo del estudiante dentro y fuera del aula.

En algunos casos, el EEES ha servido para concienciar a una parte del profesorado universitario europeo de la necesidad de valorar la diversidad de las tareas realizadas por el estudiante más allá del examen final –tareas como la participación y el trabajo dirigido en seminarios y en tutorías, o el trabajo autónomo individual o en grupo– y la conve-

1. El 25 de mayo de 1998 los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron la que se denominó *Declaración de la Sorbona* en esta universidad

2. En 1999 la *Declaración de Bolonia*, firmada por 30 países, establecía seis objetivos para el EEES:

- la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones,
- la adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales,
- el establecimiento de un sistema de créditos común a todas las universidades europeas,
- la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables,
- la promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior,
- la promoción de la movilidad por parte de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

nencia de modificar prácticas docentes y de experimentar con nuevos procedimientos. En muchos otros casos, sin embargo, la necesidad de explicitar el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar ha servido para hacer aflorar procedimientos y actividades formativas que, aunque ya existentes, permanecían escondidos entre las paredes, físicas o virtuales, del aula (véase un ejemplo en el capítulo 2 de Folch). Es lo que nuestros autores Luna y Riudor en el capítulo 3 denominan acertadamente «Bolonia *avant la lettre*» cuando se refieren a sus raíces en la geografía humanista de los años 1970.

De este modo, experiencias como las que se recogen en el presente volumen vienen apostando por la innovación ya desde antes del EEES con dos objetivos muy claros: transmitir conocimientos superiores y formar estudiantes para la sociedad. De hecho, estos docentes, como tantos otros, no han hecho sino cumplir con las obligaciones esenciales que, según las leyes que rigen la universidad pública española, el profesorado debe asumir: (a) crear conocimiento mediante la investigación y el estudio, (b) transmitir conocimiento y cultura mediante la docencia, y (c) contribuir a que los graduados o licenciados estén preparados para enfrentarse con éxito a actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos.³ La diversidad de enfoques, desarrollos e, incluso, interpretaciones de lo que el EEES comporta para la docencia que el lector detectará en los capítulos posteriores no es arbitraria. Por el contrario, tiene como finalidad ejemplificar el valor del esfuerzo en el ejercicio de estas obligaciones y de la llamada libertad de cátedra.⁴

La conjunción de investigación, estudio, e innovación docente en el marco de un contexto universitario cambiante ha conllevado cambios progresivos y continuos en las prácticas de los docentes con el fin de hallar aquellos métodos que mejor se adecuan a su alumnado, como nos describen Luna y Riudor en el capítulo 3. Otros cambios han venido propiciados por la necesidad de preparar a los estudiantes para su futuro laboral. Sirva de ilustración el esfuerzo docente colaborativo que nos presentan Losada y Alsina en el capítulo 6 con el objetivo de dotar

3. Véase el artículo 1 de la LOU (Ley Orgánica de Universidades, 2001), que se conservó intacto en la LOMLOU (Ley Orgánica que Modifica la LOU, de 2007).

4. En 1983 la LRU (Ley de Reforma Universitaria) restaura la autonomía universitaria y la libertad de cátedra para la docencia universitaria. Ver también los artículos 2 y 33 de la Ley Orgánica 6/2001 (LOU), cuyos contenidos tampoco fueron modificados en la LOMLOU, además del preámbulo de la LOMLOU.

al estudiante de las destrezas prácticas necesarias para llevar a cabo crítica textual literaria en revistas o suplementos culturales de periódicos. Introducir estos cambios, sin embargo, no ha sido fácil como, entre otros autores, nos comentará Folch: «Impartir estos cursos no era fácil: para ello tuve que empezar tanto por adquirir una competencia que no tenía ni en todos los campos ni en todas las épocas, como por adquirir la capacidad de situar la historia de China dentro del marco de la historia global» (capítulo 2).

La singularidad de la docencia basada en la libertad de cátedra debe conjugarse actualmente con el propósito del EEES de asegurar la movilidad de los jóvenes universitarios europeos y garantizar que las asignaturas superadas en una universidad sean reconocidas en otra. Así, los reconocimientos de equivalencia entre asignaturas de distintas universidades en las cuales cada profesor responsable puede haber impartido temas distintos mediante métodos diferentes son posibles gracias a la equivalencia de aquellas asignaturas que tienen como objetivo el desarrollo de competencias⁵ similares, ya sean específicas de la disciplina de la asignatura, ya sean transversales o aplicables a diversos campos de conocimiento.

En realidad, tal y como ejemplifican las experiencias del presente volumen, la adquisición de competencias ha constituido un objetivo en la docencia universitaria desde siempre, pero el nuevo marco del EEES ha servido para que tales objetivos se hagan explícitos y salgan a la luz. Nuestros autores se fijaron como objetivos docentes competencias, habilidades o actitudes que en la actualidad aparecen explícitas en los planes de estudios de los grados de letras. Laso y Comelles (capítulo 4), por ejemplo, desean que sus alumnos aprendan a trabajar en equipo y a negociar ante opiniones discrepantes para llegar a posiciones de consenso. De modo parecido, los seminarios de Folch (capítulo 2) sirvieron para que sus alumnos desarrollasen la capacidad de razonamiento autónomo con distancia crítica en temas o cuestiones que aparecían en las lecturas del curso. De modo similar, en los seminarios de Pich y Martín (capítulo 7) los alumnos aprenden a aceptar la diversidad de puntos de vista como ingrediente consustancial de la vida académica y de la sociedad contemporánea.

5. Se define como *competencia* a aquella combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares (AQU, 2004); se incluye en esta definición el desarrollo de habilidades y actitudes.

La selección de temarios apropiados sigue siendo una de las funciones y ocupaciones de los docentes universitarios tal y como Folch, Pich y Martín o Luna y Riudor describen. Sin embargo, nuestros autores coinciden con las directrices pedagógicas actuales que abogan por no olvidar que el desarrollo de competencias debe formar parte intrínseca de la formación universitaria. En esta línea, Carrera (capítulo 5) se propone que sus estudiantes, a través de técnicas de razonamiento inductivo, comprendan, definan, clasifiquen y comparen conceptos –en su caso, conceptos fonéticos– con la finalidad de que desarrollen habilidades que, por extensión, les permitan llevar a cabo estos procedimientos en cualquier lengua. Tanto Laso y Comelles en el capítulo 4, como Folch en el capítulo 2 y Luna y Riudor en el capítulo 3 hablarán de la importancia de aprender a interrelacionar contenidos y a superar la división entre culturas, disciplinas o perspectivas distintas haciendo énfasis en la comprensión del carácter transversal del conocimiento. A su vez, Losada y Alsina (capítulo 6) se proponen que sus estudiantes aprendan a transmitir información e ideas para audiencias distintas, en su caso en relación a la crítica literaria. Sírvanos como último ejemplo de competencia que se debe desarrollar en un aula de Letras la capacidad de hablar en público de manera académica, con un discurso argumentado y razonado, que se proponen, entre otros autores, Pich y Martín (capítulo 7).

1.2. Una diversidad de estrategias docentes para un aprendizaje más activo, más autónomo y más reflexivo

El hecho de que los profesores hayan tenido como objetivos docentes tanto la transmisión de conocimientos como el desarrollo de competencias por parte de sus estudiantes comporta que, como se verá, hayan planificado estrategias docentes diversificadas. Mientras que la adquisición de conocimientos implica normalmente la transmisión de conocimientos del profesor hacia el alumno y, por tanto, la impartición de clases magistrales, el desarrollo de competencias obliga al segundo a adoptar un rol más activo y, en consecuencia, se propician clases en las que los estudiantes puedan asumir ese rol.

Así, en asignaturas como las de Laso y Comelles del capítulo 4, por ejemplo, el alumno ya no es simplemente un receptor de conocimientos, sino que se convierte en un participante activo en el proceso de

aprendizaje, que no solamente asiste a clase, toma apuntes y lee y memoriza libros y artículos que el profesor ha propuesto. Las docentes dan valor explícito a que el alumnado genere su propia documentación a partir de la búsqueda y síntesis de información, el trabajo en equipo, y la participación oral en el aula.

Por todo ello, a nuestro entender, las experiencias que presentamos a continuación son un ejemplo de cómo, desde hace tiempo, la docencia universitaria se desarrolla en completa sintonía con el marco del EEES. Así, estas experiencias de innovación vienen favoreciendo, cada una a su modo, un aprendizaje constructivo, es decir, un proceso de aprendizaje que invita al alumno a erigirse en «constructor» de su propio proceso de aprendizaje, en «autorregulador» de los «conflictos cognitivos internos que suelen mostrarse a través de las experiencias, el discurso en colaboración y la reflexión» (Brooks y Brooks, 1993: 7, citado en Sandholtz y otros, 1997: 13). Desde esta perspectiva se supone que la percepción y la comprensión son operaciones que los humanos realizan sobre la base de su experiencia. Por tanto, el alumno construye conocimientos a partir de la integración, por una parte, de los conocimientos «antiguos» y, por otra, de los nuevos conceptos, ideas o información que puede adquirir en el aula y fuera de ella. Así, el proceso de aprendizaje queda bajo el control del propio alumno y los resultados y procedimientos del aprendizaje varían según cada individuo. Por ello nuestros autores han utilizado metodologías activas que fomentan el espíritu crítico del estudiante y una actitud participativa, activa y creativa que les ayuda a construir conocimiento y posicionamientos personales a partir de las pautas o guías del docente.

Como vemos en los debates que se llevan a cabo en las aulas de Folch (capítulo 2) o de Pich y Martín (capítulo 7), por ejemplo, alumnos y docentes colaboran en la construcción de significado, es decir, se tiende a un aprendizaje menos individualizado y más cooperativo, y se incrementa la interacción social y la colaboración entre alumnos que conduce a un aprendizaje óptimo (Vygotski en Forman y Cazden, 1985 y en Wertsch, 1985). El trabajo en grupo, las simulaciones o juegos de rol y el trabajo basado en proyectos como el que proponen Losada y Alsina (capítulo 6) en relación con la crítica literaria, se erigen como formas de colaboración que comportan el aprendizaje y práctica de habilidades que el estudiante necesitará en su futuro profesional, laboral o científico. Estas tareas devienen significativas ya que no pueden resolverse sin que todos los miembros del grupo hayan participado. Es-

tos métodos se compaginan con otros también innovadores en algunos ámbitos disciplinares –aunque no en otros, en los cuales tienen una larga tradición–, como los estudios de casos reales y la resolución de problemas, y con los métodos más tradicionales, como la clase magistral o la escritura de ensayos individuales.

Evidentemente, en estas aulas el aprendiz es más autónomo y desarrolla la responsabilidad –en mayor o menor grado– de su propio aprendizaje e, indirectamente, en los casos de trabajo en grupo, del de sus compañeros. La autonomía del alumno es cognitiva, ya que los alumnos siguen un ritmo propio de aprendizaje acorde con sus estilos de aprendizaje, y también es física, ya que el alumno aprende cuando no está en el aula con el profesor. Lo que caracteriza las experiencias docentes que presentamos es que en todas ellas el docente crea un espacio, ya sea cognitivo, ya sea físico o virtual, en el que se fomenta la autonomía. En el caso de los estudios de letras, tal autonomía se caracteriza por:

- Respetar la diversidad de estilos de aprendizaje. Por ello, por ejemplo, Carreras en el capítulo 5 nos describe el uso integrado e interactivo de imágenes, vídeos, archivos de audio y diagramas para el aprendizaje de un concepto fonético determinado, del mismo modo que Pujadas (capítulo 8) pone a disposición de sus alumnos textos, fotografías y videos de espacios arquitectónicos que los alumnos pueden trabajar según su propio ritmo de aprendizaje: «Las asignaturas virtuales alientan al estudiante a tomar la responsabilidad de su aprendizaje al dejar en abierto la decisión de cuándo y cómo hacer los ejercicios», nos comenta Pujades.
- Potenciar la sensibilidad y la reflexión, como fomentan Laso y Comelles en el capítulo 4 mediante la observación de ejemplos reales que pueden llevar a cada alumno a darse cuenta de fenómenos distintos, en su caso, lingüísticos.
- Integrar las experiencias y los conocimientos que tiene cada aprendiz con los conocimientos nuevos que pueden aportar otras fuentes (profesor, libros de texto, diccionarios, etc.), como hacen Luna y Riudor en el capítulo 3 cuando apuestan por la utilización de conocimientos literarios por parte de su alumnado en sus asignaturas de geografía.
- Fomentar en el aprendiz la toma de decisiones de forma guiada y constructiva para que gane autoestima, tal y como se proponen Losa-

da y Alsina en el capítulo 6 al poner a disposición del público en general las reseñas literarias preparadas de forma pautada por sus alumnos. En algún caso la publicación de una reseña ha dado lugar a que su autor sea invitado a colaborar en acciones de dinamización cultural.

- Fomentar una interacción constructiva entre profesor y aprendiz y entre aprendiz y aprendiz, así como el trabajo cooperativo, como en los debates ya mencionados de los seminarios de Folch o de Pich y Martín de los capítulos 2 y 7, una interacción que va más allá de ser simplemente un medio de aprendizaje. Para Pujadas (capítulo 8), por ejemplo, «la interacción no únicamente como medio de aprendizaje, sino como concepción coincidente con la cultura artística digital que estaba floreciendo».

La intervención del docente, acorde con el principio socioconstructivista del «ajuste a la ayuda pedagógica», consiste en esa «construcción de conocimientos», de modo que interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados. Así, el docente establece un «diálogo» con los alumnos de modo que los conocimientos y habilidades que pueden aportar estos interactúan con los saberes y experiencias nuevos que pueden aportar el docente u otras fuentes formativas/de información. El docente, incluso manteniendo su rol como mediador del saber, organizador y evaluador, construye un marco en el cual deja un amplio margen a la iniciativa de los alumnos y en el que se les ayuda a descubrir conocimientos a partir de los materiales de aprendizaje. A través de la interacción con alumnos más expertos o con el mismo profesor, el alumno puede progresar poco a poco desde el estadio inicial de conocimientos y habilidades hasta el estadio potencial que puede llegar a alcanzar. El docente también contribuye a que los estudiantes desarrollen y extiendan sus habilidades, una ayuda que Bruner (1983) ha descrito como un «andamiaje» (*scaffolding*) que se debe ir retirando progresivamente a medida que el alumno desarrolla destrezas y se va volviendo menos dependiente de la orientación del profesor.

Por ello, el profesorado universitario, como Carrera (capítulo 5), se propone proveer a los alumnos de una variedad importante de recursos y medios para el aprendizaje –en su caso de la fonética–, de manera que el docente, ayudado por los materiales en formato web, deviene un guía u orientador que fomenta el trabajo autónomo. A su vez, Luna y Riudor (capítulo 3) desarrollan para sus alumnos guiones hipertextuales para que puedan trabajar autónomamente los temas tratados en

clase. También Laso y Comelles (capítulo 4) se alejan de una enseñanza basada exclusivamente en la clase expositiva e incorporan otros elementos docentes complementarios e innovadores en la enseñanza de la lexicografía y la morfología.

Para posibilitar que se pueda ir retirando ese «andamiaje», el proceso de aprendizaje debe requerir que progresivamente se pase de realizar actividades que requieran un esfuerzo cognitivo bajo –como serían repetir, encontrar o copiar información concreta, así como describir– a realizar actividades que requieran un esfuerzo cognitivo alto –como es generalizar, comparar y contrastar, resumir, clasificar, o más aún, argumentar un caso, desarrollar, justificar y sostener ideas u opiniones, evaluar opiniones y hechos críticamente, realizar deducciones y formular hipótesis (Cummins y Swain (1986) y de O’Malley (1987) (Hall, 1996). Como nos indican Laso y Comelles en el capítulo 4, se trata de ofrecer a los alumnos la posibilidad de llevar a cabo un proceso más inductivo y menos deductivo en el que los docentes han diseñado materiales que permiten que los alumnos busquen clasificaciones y hagan inferencias y deducciones de conceptos a partir de ejemplos reales.

Como veremos, en todas estas experiencias docentes la evaluación se entiende como un proceso continuo (a lo largo de todo el aprendizaje) que retroalimenta tanto a estudiantes como a profesores. De este modo, todos los participantes en el proceso de aprendizaje pueden introducir cambios en su actuación. La evaluación de la asignatura tiene como objetivo contribuir al aprendizaje y a la adquisición de competencias, sin olvidar la adquisición de contenidos, como en el caso de la experiencia de Carrera (capítulo 5). En otros casos, como el de Pich y Martín (capítulo 7), se incluye como procedimiento de aprendizaje la autoevaluación del alumno para fomentar y desarrollar su responsabilidad, madurez, capacidad de reflexión, gestión del tiempo de estudio y toma de conciencia del propio progreso. En definitiva, una autoevaluación que conlleva el desarrollo de la autonomía del estudiante antes mencionada y que tiene como finalidad contribuir, si es posible, a la mejora de sus resultados académicos.

La diversidad de prácticas docentes que presentamos en este volumen también se hace evidente en la variedad de agrupaciones de alumnos y de modalidades de organización de la docencia que ponen en práctica los autores. Aunque el nuevo marco docente no recomienda en qué tipo de agrupaciones de estudiantes es preferible impartir la docencia, lo que sí comporta el EEES es una cierta reducción de la presencia,

en general, y de las clases magistrales, en concreto. Cada universidad suele fijar unas directrices generales respecto a las agrupaciones posibles dentro del aula, aunque también en este sentido existe gran flexibilidad, la cual depende, en gran medida, de los recursos del profesorado y del aulario de cada centro, además de las tradiciones y necesidades de cada disciplina específica. En última instancia, y dentro del marco permitido por cada facultad, el profesor decide la modalidad de organización que mejor le conviene a sus objetivos pedagógicos.

Manteniendo la tradición universitaria de las llamadas sesiones magistrales, en la gran mayoría de experiencias presentadas aquí la sesión magistral o plenaria en grupos grandes de alumnos (80 estudiantes o más, según la universidad o facultad) continúa siendo un espacio que facilita que el profesor presente conceptos o teorías, o que transmita conocimientos o nociones básicas que luego el alumno podrá desarrollar y ampliar individualmente fuera del aula o en el trabajo en grupos reducidos. En otros casos, se amplía la finalidad de estas sesiones y así Carrera, por ejemplo, nos indica cómo en sus clases plenarias los estudiantes pueden hacer consultas respecto al trabajo que han ido realizando de modo autónomo con el portal web de fonética.

En este volumen se mencionan recurrentemente las sesiones tipo seminario, es decir, aquellas sesiones en las que se distribuye a los alumnos de un gran grupo de clase en subgrupos reducidos (de entre 15 y 40 estudiantes) repartidos en dos, cuatro o más sesiones, todo ello variable según las universidades y facultades. El objetivo de estos seminarios, como nos indicarán Folch en el capítulo 2 o Pich y Martín en el capítulo 7, es promover la participación oral y activa de los alumnos y la interacción entre los alumnos y entre los alumnos y el docente. Estas sesiones se destinan a realizar tareas colaborativas, a poner en práctica conocimientos teóricos, a debatir o poner en común interpretaciones textuales, gráficos, mapas o diagramas, como nos explican Luna y Riudor (capítulo 3). En estas sesiones el profesor realiza tareas de orientación, ejemplificación, dinamización y síntesis. Folch nos describe cómo en las sesiones de seminario los estudiantes critican y discuten las lecturas realizadas fuera del aula y que habrán sintetizado también como práctica posterior a la sesión magistral de presentación del tema. Y Luna y Riudor apuestan por dedicar los seminarios a la presentación de los progresos y de los resultados de los trabajos en grupo, con lo que se atiende también a aspectos y competencias necesarias en la futura vida profesional de los alumnos.

Las tradicionales salidas de campo donde los estudiantes realizan una actividad académica fuera del espacio universitario guiados por el profesor también tienen su lugar en el presente libro aunque en un formato algo más innovador. Así, Pujadas (capítulo 8) apuesta por llevar a sus estudiantes por rutas tanto presenciales como virtuales que incluyen los edificios más emblemáticos del Modernismo catalán en Barcelona. De modo parecido, Folch (capítulo 2) pone en su web a disposición de sus alumnos enlaces a páginas web de museos donde sus estudiantes pueden llevar a cabo recorridos virtuales.

1.3. Estructura y justificación de este libro

Ante este nuevo paradigma, y quizá en cierto modo apabullado ante tanta información sobre teoría docente, lo que hoy en día realmente desea ver el profesorado universitario –y concretamente el que desarrolla su actividad académica en el ámbito de las «letras»– son ejemplos reales de asignaturas y de docentes que se están adaptando o se han adaptado ya al nuevo modelo. Por ello, con la intención de ofrecer un material práctico, claro y aplicable a nuevos proyectos, en este volumen presentamos siete experiencias de innovación docente desarrolladas en dos facultades de «letras» de dos universidades catalanas en Barcelona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra.

Los autores de los capítulos son profesores expertos en su ámbito disciplinar que han vivido la transformación del espacio docente universitario de los últimos años y que, además, en el caso de los docentes de la Universidad Pompeu Fabra, fueron los encargados de diseñar asignaturas para unos estudios generalistas nuevos, la licenciatura en Humanidades, a partir de experiencias anteriores en facultades y estudios especializados. En todos los casos, los autores comparten con los lectores sus esfuerzos por ofrecer una docencia de calidad, por motivar a los alumnos y por usar la tecnología como recurso pedagógico.

En cada capítulo, el lector encontrará: (a) una descripción del contexto tanto académico como histórico y disciplinar de la asignatura o asignaturas impartidas, (b) una descripción de la experiencia docente, en cuanto a criterios, métodos, organización de la docencia y plan docente, y (c) una valoración de la propia experiencia docente, con sus éxitos y dificultades, en el marco de cada disciplina y Facultad.

Las experiencias se inician en el capítulo 2 con «Llegaron los chinos: retos y dificultades para la introducción de la sinología en la universidad», de la Dra. Dolors Folch, decana fundadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra y experta en sinología. La Dra. Folch relata cómo fijó los criterios disciplinares y metodológicos de las asignaturas relacionadas con la sinología, un proceso en el que se cuidó especialmente la transversalidad disciplinar, la motivación de un alumnado al que no se le suponía ningún tipo de conocimiento previo en la disciplina, y el rendimiento académico.

En el capítulo 3 seguimos asistiendo al proceso de diseño de una asignatura para el mismo alumnado generalista de humanidades, pero en este caso en el ámbito disciplinar de la geografía humana. En el capítulo «Geografía para humanidades», los doctores Toni Luna y Lluís Riudor, ambos profesores de geografía en la misma Facultad de Humanidades, nos describen el reto que supuso para dos docentes procedentes de departamentos de geografía, con enfoques temáticos altamente especializados, la docencia en una titulación generalista que estimulaba el diálogo interdisciplinar. Así, nos describen cómo introdujeron materiales poco conocidos entre los estudiantes de humanidades, como los mapas, los planos o las imágenes de satélite, o por materiales procedentes tradicionalmente de otras disciplinas, como el arte o la literatura, además de optar por poner al alcance del alumno recursos multimodales mediante las TIC.

Las autoras de los tres capítulos siguientes nos describen tres experiencias de innovación docente en la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona. El capítulo 4, «Usos metodológicos de corpus textuales en el aula de lexicología y morfología inglesa», está a cargo de las profesoras Laso y Comelles. Las autoras describen cómo desde 2006, y junto a otros docentes de su grupo de investigación, están empleando los corpus textuales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lexicología y la morfología inglesas del Grado de Estudios Ingleses.

En el capítulo 5 «"Els sons del català": una propuesta para la docencia de la fonética catalana», la doctora Josefina Carrera presenta una experiencia de innovación en la enseñanza de la fonética catalana, orientada a alumnos tanto de grado (Filología Catalana) como de posgrado y doctorado. La profesora Carrera nos muestra un material multimedia desarrollado para fomentar el aprendizaje autónomo y cómo este material, convertido en espacio web, supone una ayuda real en el proceso de apren-

dizaje por parte de los alumnos castellanohablantes y de quienes desean ampliar conocimientos sobre los distintos dialectos de la lengua catalana.

Aún en la misma Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona, las doctoras Elena Losada y Cristina Alsina describen en el capítulo 6 una experiencia interdisciplinar en el ámbito filológico. En «Una experiencia de aprendizaje de crítica literaria en un entorno virtual y su uso como ejercicio de evaluación continua: *Lletra de Dona (Letra de Mujer)*», las autoras describen una práctica innovadora que combina el uso de un entorno virtual en formato web con una vertiente semiprofesionalizadora. El resultado es una escuela de crítica literaria centrada en obras de autoría femenina de carácter interdepartamental impartida desde 21 asignaturas regladas de tres grados distintos y un máster de las facultades de Filología y de Filosofía de la Universidad de Barcelona. El proyecto, en el que están implicados actualmente doce docentes, tiene la intención de facilitar al alumnado una nueva manera de aprender literatura.

En las dos experiencias siguientes regresamos a la Facultad de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra para ocuparnos de dos disciplinas humanísticas distintas. En el capítulo 7 los doctores Josep Pich y Eloy Martín, ambos historiadores, nos presentan «La historia contemporánea en humanidades. Innovación docente y tecnologías de la información y de la comunicación». Estos autores relatan el cambio que les supuso, ya en el 2004, antes de iniciarse los estudios de grado, ponerse como objetivos (a) una mayor implicación y autonomía del alumnado en grupos de clase de grandes dimensiones, (b) la utilización de metodologías docentes más activas, donde las TIC y las agrupaciones de estudiantes en grupos reducidos habían de tener un papel fundamental, y (c) el incremento de la motivación y de las horas de estudio que los alumnos dedicaban a la lectura de monografías.

Finalmente, la doctora Anna Pujadas nos lleva al mundo del arte, y en su capítulo titulado «La enseñanza del arte» relata la concepción y realización de una asignatura experimental previa a la implementación del EEES que integraba, cuando aún uso no era generalizado, las tecnologías digitales en los métodos pedagógicos y que compaginaba los conocimientos teóricos con los prácticos y con salidas de campo. Se trataba de concebir una asignatura virtual desde la mentalidad digital y potenciar la interdisciplinariedad mediante la multimodalidad.

El libro se cierra con un epílogo en el que las doctoras Mar Cruz Piñol y Mireia Trenchs Parera, desde un punto de vista transversal,

resumen cómo las tecnologías de la información y la comunicación han sido usadas en las experiencias docentes precedentes como recursos para la innovación.

Y queremos dar las gracias aquí a la Universidad de Barcelona y a la Universidad Pompeu Fabra por los recursos y apoyos sin los cuales no habría sido posible realizar ninguna de las experiencias que se describen en este volumen.

Referencias bibliográficas

- AQU Catalunya (2004). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Cummins, J.; Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York: Longman.
- Sandholtz, J. H.; Ringstaff, C.; Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology. Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Forman, E.; Cazden, C. (1985). «Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction». En Wertsch, J. (ed.): *Culture, communication and cognition*. Cambridge: CUP.
- Hall, D. (1996). *Assessing the Needs of Bilingual Pupils: Living in Two Languages*. London: David Fulton.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU): http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU): http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2001-24515
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que Modifica la LOU (LOMLOU): http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-7786
- O'Malley, J. M. (1987). «The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language». En A. Wenden; J. Rubin (eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 133-144). Cambridge: Prentice Hall.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

OTRAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, Á.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A.; Vila, M. (2007). *Entender(se) en clase: las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- CQUID. (2009). *La organización de la docencia en la UPF. Guía para los estudios de grado y de postgrado*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Espacio Europeo de Educación Superior. <http://www.eees.es/es/home>
- Lloret, T.; Mir, A. (2007). «¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza aprendizaje». *Red U, Revista de docencia universitaria*, I (1).
- March Roig, E. (2011). «La coordinación docente: funciones, recursos y objetivos. Un año desde la creación de la figura del coordinador docente en la UPF». En VV. AA. *El presente de los nuevos títulos* [Recurso electrónico] / III Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L. 52-60.
- Parcerisa, A. (2004). *Nova estructura de pla docent a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: ICE-UB.
- Paredes, J.; De la Herrán, A. (coords.) (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- VV.AA. (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. http://www.aqu.cat/doc/doc_20197380_1.pdf
- VV.AA. (2005). *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. http://www.aqu.cat/doc/doc_12136840_1.pdf
- VV.AA. *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'humanitats*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. http://www.aqu.cat/doc/doc_74855343_1.pdf

2. LLEGARON LOS CHINOS: RETOS Y DIFICULTADES PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA SINOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD

— [Dolors FOLCH
Universidad Pompeu Fabra]

Resumen

En este capítulo se describe la experiencia de innovación que supuso concebir, programar y desarrollar una serie de asignaturas relacionadas con la historia de China en el marco de la fundación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra. Tanto el contenido como el planteamiento didáctico, así como la integración en ambos de las tecnologías, se ajustan perfectamente a las directrices que, unos años más tarde, marcó el plan Bolonia.

Palabras clave: historia, sinología, multimedia, humanidades, estilos de aprendizaje, evaluación continuada

Abstract

This chapter describes an innovative experience that led to conceive, plan and develop a range of subjects related to the history of China within the framework of the foundation of the Faculty of Humanities at the Pompeu Fabra University. Both the content and the teaching approach, as well as their integration with the technology, perfectly fit the guidelines that, a few years later, informed the Bologna plan.

Keywords: history, sinology, multimedia, humanities, learning styles, continuous assessment.

2.1. Contexto de la experiencia

Este capítulo se centra en el conjunto de asignaturas de historia de China de la Licenciatura de Humanidades y de la de Estudios de Asia Oriental de la Universidad Pompeu Fabra. Las asignaturas fueron concebidas, programadas y realizadas por la autora de este capítulo. En los dos casos, este trabajo se hizo dentro del marco de la fundación de la propia Facultad de Humanidades en las que se han impartido.

2.2. La fundación de la facultad

Cuando en 1992 la Universidad Pompeu Fabra me pidió que diseñara y pusiera en marcha una licenciatura en humanidades, me encontré ante un triple reto.

Por una parte, las humanidades –las *letras*, como las llamábamos todavía– estaban iniciando su declive en la segunda enseñanza. La geografía había prácticamente desaparecido y la historia se adelgazaba cada curso un poco más, a la vez que restringía, año tras año, su radio de interés: de la historia de Europa –curiosamente etiquetada como historia universal– se había pasado a una historia local que ahondaba en problemas cada vez más circunscritos a un determinado espacio: de España a Cataluña y de Cataluña a la localidad del estudiante. Esta disminución de la universalidad del saber irradiaba de hecho en todas las direcciones: asediada por las tres o cuatro lenguas del currículum escolar, la literatura se limitaba a la de las lenguas estudiadas, con lo que los alumnos llegaban a la universidad sin haber tenido contacto alguno con tradiciones literarias de la talla de la rusa, la italiana, la alemana y, en la mayoría de los casos, la francesa. Tampoco habían leído a fondo las obras básicas de la literatura inglesa, y, para mayor sorpresa, no sabían inglés, a pesar de haberlo estudiado una media de diez años. La historia del arte yacía escondida en una optativa para los que elegían el itinerario de letras; mientras la filosofía, desligada de todo contexto histórico y estético, había adquirido un etéreo halo exótico. Merece la pena mencionar esta situación inicial, porque en modo alguno ha desaparecido: al contrario, en estas dos décadas se ha acentuado implacablemente. Y así seguirá siendo, porque el repliegue de las humanidades no es un fenómeno local, ligado a una determinada orientación pedagógica de uno u otro partido po-

lítico: es bien visible tanto en España como también en toda Europa, aunque naturalmente las tradiciones humanísticas más consistentes y bien consolidadas, como la anglosajona o la francesa, se retiran con mayor dignidad. Pero en 1992 la tendencia ya era bien visible y los profesores de la nueva licenciatura debían enfrentarse a un alumnado que no solo carecía de conocimientos globales, sino también de los instrumentos para adquirirlos: la mayoría no sabían articular bien ni el tiempo ni el espacio, escribían mal y hablaban peor y además no sabían el inglés suficiente para enfrentarse a una bibliografía universitaria básica ni a las webs académicas especializadas que estaban empezando a surgir. Y aunque los profesores fueran competentes y motivados –y en este caso lo eran porque todos habían elegido participar en un proyecto nuevo en el que encontraban mayor libertad intelectual pero también mayor exigencia docente que en otras instituciones– les resultaba difícil entender qué sabían los estudiantes, es decir qué habían aprendido en los quince años de escolarización con que todos ellos llegaban a la universidad. Por lo tanto, el primer reto consistía en ayudar a los estudiantes a desarrollar unos conocimientos básicos que no siempre tenían y que casi nunca habían articulado correctamente: la pulverización de las letras, que en la universidad se había traducido desde hacía décadas en la proliferación imparable de áreas de conocimiento estancas, había acabado por repercutir en la segunda enseñanza, y era muy difícil hallar puntos de referencia globales.

El segundo reto procedía directamente del Ministerio: la promulgación de la nueva licenciatura de humanidades –que venía a englobar y en parte a sustituir la atomizada especialización de las carreras de letras– se hizo a pesar de las reticencias de algunos y de la oposición de casi todos. Y una vez decidida en firme la creación de la nueva licenciatura, las luchas de todas y cada una de las áreas de conocimiento por asegurarse un espacio en los nuevos estudios, retrasaban constantemente la elaboración del plan de estudios. Cuando a principios de 1992 la comisión gestora de la nueva Facultad de Humanidades empezó a discutir el plan de estudios, las directrices del Ministerio estaban todavía en fase de elaboración. Aún así, lo poco que sabíamos –cuáles serían las asignaturas troncales y qué créditos mínimos debía asignárseles– había levantado ya una polvareda considerable: la orientación hacia unas humanidades modernas sembró la alarma entre los profesores de clásicas, mientras los especialistas de las distintas disciplinas alertaban contra

la frivolidad de unos estudios que proporcionarían un poco de todo sin profundizar en nada. Al final, esta oposición tuvo sus ventajas: la mayoría de los profesores que se incorporaron al proyecto lo hicieron explícitamente motivados por el reto de proporcionar una base cultural sólida y global que capacitara a los estudiantes para integrarse en un mundo laboral genérico y en transformación constante, ofreciendo a la vez, a los que lo desearan, la posibilidad de una especialización rigurosa en los doctorados posteriores. A las directrices generales que finalmente dictó el ministerio procuramos añadirle un enfoque más universal y menos estrictamente europeo, una transversalidad entre los cuatro grandes itinerarios (historia, literatura, arte y pensamiento), y las habilidades necesarias para cursar estudios en el siglo XXI (lenguas extranjeras e informática).

El tercer reto fue más práctico, aunque no por ello menos decisivo. La facultad era pequeña (con entrada para 80 alumnos), pero para poder cumplir con su vocación de centro riguroso y competitivo hubo que incorporar a profesores de una gran multitud de áreas de conocimiento: esta variedad era imprescindible tanto para garantizar la máxima calidad de la docencia en la licenciatura como para mantener vivos los canales de la investigación. Aunque la optatividad —especialmente en el segundo ciclo— era alta y permitía un cierto desarrollo de las distintas disciplinas, las perspectivas de crecimiento de cada una de las áreas eran sin duda muy menores a las que proporcionaban las grandes universidades tradicionales: cuando, en años venideros, el plan empezó a desplegarse, se desplegaron también las tensiones entre las distintas especialidades representadas en la licenciatura. A segundo ciclo llegaban unos sesenta estudiantes, un porcentaje de pérdidas muy inferior al de la media de las facultades de letras, pero aún así un número muy exiguo en relación al número de docentes plenamente cualificados que la facultad había incorporado. Con pocos estudiantes y la división de estos en cuatro itinerarios, el inicio del segundo ciclo me obligó a pedir la apertura de un segundo grupo. Yo entonces era decana de la facultad y moví cielo y tierra para conseguirlo: gracias a ello conseguimos un segundo grupo que garantizaba el despliegue de las optativas y el espacio que necesitaban las distintas áreas para consolidarse. Pero la nota de corte bajó y con ella el nivel: las primeras promociones de humanidades habían sido excelentes, y aquel nivel no volvió a recuperarse. Aún hoy conservo las dudas que entonces me asaltaron sobre lo adecuado de aquella medida.

2.3. China en las humanidades

La organización de la facultad y el despliegue del plan de estudios absorbieron gran parte de mis energías en aquellos primeros años, pero había un reto que era propiamente el mío: proporcionar una formación cultural que introdujera otras voces y otros ámbitos en el horizonte estrictamente europeo que era el habitual en las universidades españolas. El plan de estudios que estábamos elaborando incluía asignaturas sobre Asia, el Islam, África y América, y mi orientación profesional estaba ligada a la historia de China: yo me encargué de diseñar los contenidos de todas las asignaturas relacionadas con China, en primer y segundo ciclo de la licenciatura –tanto las obligatorias como las optativas– y en el doctorado de Historia. Dos aspectos recabaron básicamente mi atención. En primer lugar, situar la historia china dentro de un marco histórico global para que pudieran contextualizarla y relacionarla con las restantes asignaturas de historia: en segundo lugar, incorporar el arte, literatura y pensamiento chinos en el relato histórico.

Mi primer objetivo, y creo que sigue siendo todavía una orientación prioritaria para todo el que pretenda explicar historia de Asia en nuestras universidades, era anclar la historia de China en algunos elementos comparativos con nuestras culturas, de modo que los estudiantes pudieran moverse con una cierta seguridad en espacios articulados de forma muy distinta a la europea y en cronologías que seguían una lógica muy distinta de la nuestra. Por un lado, el intrincado e imponente nudo del Pamir y la periodicidad tumultuosa de los monzones dotaban de sentido tanto a los grandes ríos en torno a los cuales habían surgido las grandes civilizaciones de Asia Oriental como a los desiertos y selvas tropicales que constituían sus límites: en Extremo Oriente, como se llamaba entonces, se entra por la geografía. Por otro lado, la prehistoria e historia antigua proporcionaban paralelismos constantes: la lógica del surgimiento de las primeras ciudades, de los primeros estados seguía caminos reconocibles y diferencias identificables. Era posible comparar, tanto en tiempo como en contenidos, la fijación de la tradición central a ambos lados del continente euroasiático, calibrar las divergencias en los orígenes de la ciencia y de la técnica, y analizar las diferencias sustanciales en la visión cosmológica y religiosa de ambos mundos, así como su reflejo literario. Esta fue la primera asignatura sobre China que diseñé para un plan de estudios universitario y lógicamente terminaba con la doble formación de los imperios romano y Han. Era una asignatura

completa, que permitía superar las dificultades de los estudiantes para situarse en el tiempo y en el espacio en un marco diferente –y por tanto, más atrayente– de aquel al que estaban acostumbrados, y que les obligaba a recuperar unos marcos de referencia dentro de su propia cultura: unos estímulos intelectuales que les permitía avanzar con rapidez por un mundo profundamente distinto del que vagamente conocían.

Esta fue, y creo que debería seguir siendo todavía, la asignatura estrella de todo programa universitario que se enfrente con Asia. A partir de aquí, el esfuerzo comparativo seguía derroteros cada vez más divergentes y complicados. Desde luego, ambos imperios fenecieron a manos de los nómadas del Norte, y ambos presenciaron la llegada de religiones llegadas de lejos, budismo y cristianismo, que acabarían por hacer suyas los bárbaros recién llegados. Pero en pocos siglos, la capacidad de reacción de las antiguas civilizaciones romana y china divergiría de forma radical: la edad media es un concepto europeo sin aplicación posible a una China que no tardó en recuperar la estructura imperial y por la que circulaban poderosas influencias externas llegadas tanto por tierra como por mar. La confluencia entre ambos mundos llegó de nuevo mucho más tarde, de la mano de la expansión europea y, fundamentalmente, del colonialismo. Por ello, en el segundo ciclo, la presencia de China en el plan de estudios estaba garantizada por dos asignaturas completamente distintas entre ellas: la ruta de la seda, y la China contemporánea. La primera es la asignatura más difícil que he preparado nunca, ya que implicaba penetrar en los mundos indio y persa y en el complejo mundo de Asia central. La avalancha de espacios y cronologías cruzadas se compensaba con creces por el estímulo intelectual que proporcionaba la inmersión en mundos tan distintos: estilos artísticos dispares cruzándose entre ellos, el helenismo fermentando al budismo, las grandes religiones mezclándose en todo tipo de heterodoxias, y la comprensión del porqué del persistente caminar de las largas caravanas. Era una asignatura espléndida y enriquecedora, que lanzaba a los estudiantes en pos de los grandes museos, muchos de los cuales eran ya afortunadamente plenamente asequibles en internet. Este curso pudo desplegarse adecuadamente gracias a los materiales en líneas altamente elaborados en algunas de las mejores universidades del mundo.⁶ La segunda asignatura, la de la China contemporánea, se movía en unos pa-

6. Desde la Escola d'Estudis de l'Àsia Oriental dirigí la traducción íntegra al castellano de la más completa de estas webs, la Silk Road de la Washington University. Alexandra Prats tradujo los centenares de páginas que se agrupaban en esta web, <http://depts.washington.edu/silkroad/exhibit/index.shtml>

rámetros muy distintos: en este caso los estudiantes sabían cosas –algo de la guerra del opio, algo de la II guerra mundial y del Japón, algo de Mao– y todas les remitía a una China miserable y caótica sin relación posible con los universos sínicos que habían estudiado con anterioridad. Pero se trataba ya de estudiantes más mayores, mejor formados tras dos o tres años de universidad, capaces de controlar los tiempos y de rastrear las similitudes con el pasado. En cambio era mucho más difícil mantener vivo su interés: la historia remota tiene un aura de la que carece la más inmediata. De las tres asignaturas de la licenciatura esta era sin duda la más difícil de manejar: y al final hubo que empezarla por el revés, convirtiéndola en la China del siglo XXI, antes incluso de que este empezara. La mitad del curso se centraba en la China estrictamente actual, en sus realidades y en sus problemas, y a partir de aquí se buscaban las raíces de lo que estaba ocurriendo en los siglos XIX y XX.

2.4. La digitalización de los materiales

Impartir estos cursos no era fácil: para ello tuve que empezar tanto por adquirir una competencia que no tenía ni en todos los campos ni en todas las épocas, como por adquirir la capacidad de situar la historia de China dentro del marco de la historia global. Un axioma de la enseñanza, especialmente de la universitaria, ha sido siempre saber mucho más de lo que se enseña en clase. A imagen de un iceberg, una clase debe poder construirse con tan solo una décima parte de lo que el profesor sabe: las nueve décimas partes ocultas son las que proporcionan profundidad al tema, las que evitan un discurso plano y dotan los enunciados básicos de la complejidad que los hace intelectualmente atractivos.

Aprender a difundir estos contenidos dentro de un espacio temporal muy limitado constituyó un nuevo reto. Al principio era más fácil porque las clases eran de una hora y ni yo ni los estudiantes nos cansábamos del tema. Pero las clases de una hora quedaban cortas para algunas materias, como las lingüísticas, con un alto contenido en prácticas, y, ante todo, obligaban a los profesores a dar clase cada día, algo muy seriamente contrario a los intereses del gremio. Por tanto, las clases de dos horas acabaron imponiéndose y tuve que recurrir a un fuerte impacto visual que mantuviera vivo el entusiasmo de los estudiantes, el elemento clave para potenciar su concentración durante la clase y, con ella, su rendimiento. Las transparencias habían dado un buen resultado

mientras las clases fueron de una hora, pero con dos horas por delante, había que pensar en algo más rápido y, sobre todo, más fácilmente modificable y más directamente relacionado con los materiales que de forma creciente los grandes museos ofrecían en la red.

A mediados de los noventa el Powerpoint era ya una realidad tangible, como lo empezaban a ser los escáneres en los despachos y los programas que permitían manipular imágenes y mapas: la geografía, el arte, los mapas históricos podían ya trabajarse eficientemente en clase. Pero pronto me di cuenta de que mi entusiasmo era superior al de los estudiantes, que veían aparecer y desaparecer en pantalla unas imágenes que luego no podían recuperar. Como me di cuenta de que la sustitución de la pizarra por la pantalla digital ponía en peligro la asimilación: en realidad el tiempo dedicado a dibujar un esquema en la pizarra se adecuaba mejor a los plazos necesarios para su plena comprensión, que el rápido volar de las diapositivas. Desde luego podía poner a su disposición los Powerpoint, algo bastante más complicado antes que ahora, y que en cualquier caso quedaba fuera del alcance de la mayoría de los estudiantes. Para resolver el problema intenté primero diseñar una web que contuviera las imágenes utilizadas en cada clase, pero de hecho solo era útil para los que seguían con extrema atención el curso: y estos, finalmente, eran los que menos lo necesitaban.

El intento fracasó, pero nos proporcionó a mí y a mi equipo la capacidad necesaria para elaborar una web, centrada en la primera de las asignaturas, la de la historia antigua de China. Afortunadamente, la universidad nos proporcionó un apoyo total: pudimos comprar todos los libros de arte y de historia que necesitábamos para crear una base de materiales digitalizados que fuera consistente: en aquel momento, las reproducciones de objetos de arte que colgaban de la web eran todavía de calidad muy insuficiente como para poderlas ampliar y detallar en clase. Era un proceso laborioso, que nos tuvo ocupados todos los domingos por la tarde durante todo un año, pero lo más complicado fue presentar los materiales dentro de un discurso continuo que fuera, de hecho, una fiel reproducción de la clase, y elaborar a la vez un índice que los hiciera recuperables en cualquier otro contexto en que se quisieran utilizar.⁷ Y ello nos llevó a dos enfoques relevantes: la visibilidad y la complejidad de la web.

7. Todo ello implicó muchísimo más trabajo del que los profesores suelen estar dispuestos a destinar a la docencia: la ayuda de Anna Busquets, que pronto pasaría a dirigir los estudios de Asia Oriental de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), fue crucial en este proyecto.

La web reproducía el curso en su integridad: el contenido de cada clase, las prácticas vinculadas a ello, la bibliografía recomendada para cada tema, las conexiones con las webs existentes en museos o universidades extranjeras, proporcionando un acceso diversificado a los materiales, con enlaces dentro del texto y con un índice añadido. Pero lo realmente importante, desde el punto de vista pedagógico, era la visibilidad que otorgaba a la docencia. La investigación tiene una valoración consolidada en la universidad, algo lógico teniendo en cuenta que se trata de una institución que debe crear conocimiento. Pero su prestigio se basa también en que es valorable y cuantificable, porque sus resultados son visibles y contrastables. En cambio, la docencia está todavía encerrada en parámetros decimonónicos: se realiza a puerta cerrada, y se evalúa de forma endogámica por el mismo profesor que la imparte. En carreras de ciencias la progresión enlazada entre materias –hay que tener un determinado nivel de matemáticas para acceder a un determinado curso de física– proporciona correctivos interdisciplinarios. Pero en una facultad de letras los controles de nivel son solo inevitables en las lenguas: en una facultad de humanidades, con tantas áreas de conocimiento distintas implicadas, no hay manera de garantizar la calidad de los cursos, ya que de hecho estos no constituyen un despliegue progresivo de conocimientos y habilidades. Y es ahí donde la visibilidad de la web introducía un factor totalmente nuevo: respetando el principio de que la web fuera abierta, es decir accesible no solo a los alumnos sino a los otros profesores de esta u otras universidades, se convertía en un elemento clave para cualificar la docencia sobre una base objetiva. Sin embargo, este es un tema que aún hoy en día sigue sin resolverse. Cuando la tecnología se difundió suficientemente, el grueso de las universidades optó por crear plataformas cerradas que solo proporcionaban acceso a los materiales a los directamente matriculados en aquella asignatura, una medida severa que iba directamente en contra de la coordinación entre asignaturas diversas dentro de un mismo centro. Y que permitía mantener un curioso secreto sobre la práctica docente que estaba y sigue estando, en las mismas antípodas de la extrema visibilidad que todos persiguen con ansiedad en el campo de la investigación.

Los estudiantes reaccionaron con entusiasmo ante la creación de la nueva web, aunque la mayoría desconfiaban aún de las plataformas digitales: se imprimían en su totalidad el texto y todas las imágenes. Pero enseguida apareció otro problema: el texto de una clase, que tenía un par de páginas, era muy cómodo para la mayoría, pero para el grupo de

estudiantes de primera calidad, era claramente insuficiente. De hecho eran dos niveles que había que atender por igual. El acceso masivo de nuestra sociedad a la universidad ha volcado en ella a una gran masa de estudiantes cuyos intereses son relativos, es decir de intensidad muy variable. Toman algunos apuntes, se los releen en circunstancias apremiantes, y se limitan a conservar un recuerdo coherente de lo que se dice en clase. Para estos, que finalmente son la mayoría, la web tal como estaba era ideal. Pero luego están los demás, los que estaban ahí antes de que llegara la avalancha, los que siempre estarán en una facultad de letras: el reducido grupo capaz de sentir pasión intelectual por lo que aprenden. Y para estos, que al final son los decisivos, la web tal como estaba era insuficiente: necesitan libros o sus equivalentes, es decir un material lo suficientemente complejo como para recoger, desarrollar y matizar los temas que surgían a lo largo del curso. Para ello pedimos y obtuvimos una ayuda de la Generalitat para organizar una web con un tronco común y tres niveles de complejidad. Un primer nivel, que de hecho era el que ya existía, organizaba el conocimiento de forma que resultara comprensible e interesante para la mayoría de los estudiantes, a la vez que, tratándose de una web abierta, cumplía la función social de acercar el conocimiento a todo aquel que estuviera interesado. El segundo nivel constaba de dos facetas. Por una parte, los temas estaban desarrollados en veinte páginas y no en dos: su suma era tan parecida a un libro, que acabó siéndolo. Por otra, para inducir a los estudiantes a pensar críticamente, dentro de cada tema se les proporcionaban artículos monográficos con visiones contrapuestas. El volumen de materiales que no tardó en acumularse nos llevó a la creación de una sección propia de la web, de bibliografía en línea, que por razones obvias de derechos de autor, era la única parte con contraseña de acceso: esta parte de la web es la que ha quedado parcialmente obsoleta, ya que actualmente hay una gran cantidad de artículos y libros de gran interés que son de acceso completamente libre. El tercer nivel estaba preparado para estudiantes de doctorado y consistía ante todo en la transcripción, digitalización y publicación de las fuentes básicas sobre China aparecidas en España entre los siglos XVI y XIX: este nivel, creado con varias ayudas del Ministerio, era y es totalmente abierto y se utiliza como base de investigación no solo en nuestra universidad sino en muchas otras tanto de España como del resto del mundo.⁸

8. Todos los recursos están agrupados en la web de l'Escola d'Estudis de l'Àsia Oriental, <http://www.upf.edu/asia/>, para cuya realización fue decisiva la colaboración de Andrea Llorca. Dentro de ella, los recursos educativos, incluidos los temas de las clases de los distintos cursos, se encuentran en

La totalidad de estos materiales se estructuró a partir de 1987 en una web única, la de l'Escola d'Estudis d'Àsia Oriental, que agrupa en un portal de entrada las diferentes webs que se habían ido creando, una docena en total, junto con los diferentes elementos que permitían diversificar los niveles de acceso a los temas: recursos sobre China en internet, biblioteca en línea, bibliografías, diccionarios y cronologías. La web cuenta, hoy en día, en 2011, con 90.000 entradas, y sigue siendo abierta.

2.5. La innovación docente y el Plan de Bolonia

La elaboración de los materiales y su subsiguiente ordenación en un portal único garantizó el acceso de todos los estudiantes a los materiales. Pero no garantizó su participación. Desde el primer día, todas las asignaturas iban flanqueadas de prácticas –una por semana–, y de seminarios. Las prácticas no fueron nunca un problema: los estudiantes las hacían semanalmente, las entregaban en mano y a la semana siguiente tenían la nota. Se dividían en dos tipos: uno era un análisis de un texto, que podía ser una fuente o una monografía, y que siempre encontraban en línea, y el otro era la exploración temática de los contenidos de algún museo o web especializada. El problema vino con los seminarios: pronto constaté que participaban poco y aprendían menos. Si se trataba de un tema al margen de la línea troncal de la asignatura, tendían a desear las lecturas propuestas y centrarse en materiales que encontraban en la red y que manejaban con poco criterio: sus exposiciones en clase sembraban más confusión que otra cosa entre los restantes alumnos. Si se trataba de un tema que ya hubiésemos tratado en clase, repetían de nuevo lo que ya todos sabían con algún añadido a menudo arbitrario y discutible. Yo diría que lo probamos todo: dividirlos en grupos pequeños liberando a los demás representó una gran pérdida de tiempo para todo el mundo y un tedio insuperable para el profesor que debía repetir el mismo seminario cuatro o cinco veces; dividirlos en grupos pequeños integrando en la asignatura un número considerable de ayudantes no mejoró en absoluto la preparación que los estudiantes dedicaban al

<http://www.upf.edu/materials/huma/central/index.htm>. Las fuentes tienen también entrada propia, China en España: <http://www.upf.edu/asia/projectes/che/principal.htm>.

tema e implicó una formación suplementaria de los ayudantes que a menudo escapaba a las posibilidades reales y a los presupuestos.

Mucho antes de que llegara el Plan Bolonia, habíamos fracasado ya en todos los intentos hasta que al final dimos con la más simple de las soluciones: vincular estrechamente las prácticas con los seminarios. La solución, que ahora lleva ya años funcionando muy eficazmente, tiene tres puntos clave. El primero consiste en proporcionar una lectura que esté directamente vinculada con el tema que se desarrolla en una clase teórica de dos horas los primeros días de la semana. Esta clase conlleva la obligación de una lectura, que puede ser una fuente o un artículo. La clase siguiente de la misma semana se desarrolla como un seminario en el que ellos deben entregar el resumen y crítica del texto y discutir su contenido. Ello permite profundizar en el texto, discutiendo y criticando sus contenidos y permite que cada estudiante entienda qué nota merece realmente el trabajo que ha realizado. Con este procedimiento hablan de lo que saben, preguntan lo que no entienden y son capaces de aprobar o discrepar con los contenidos del texto.

El segundo punto clave es que este sistema les obliga a un ritmo de trabajo continuado. Por descontento, no todos siguen: de hecho una cuarta parte abandonan a la tercera semana. Mayoritariamente, los fugitivos son alumnos de libre elección que entran en la asignatura sin ninguna formación previa y con la esperanza de adquirir un baño de exotismo a cambio de muy poco trabajo. Desde luego hay excepciones: los alumnos que vienen de otra carrera con auténtica motivación suelen tener resultados óptimos. Lo esencial en definitiva es que acepten un ritmo de trabajo continuado y unos plazos ineludibles en las entregas, y desgraciadamente están más educados para ello en las carreras técnicas o de ciencias que en las de letras. Si el primer punto es importante para su progresión intelectual, el segundo lo es sin duda para su preparación profesional.

El tercer punto clave es más práctico: permite contabilizar de forma muy indiscutible el trabajo de las prácticas y los seminarios. Para empezar, están totalmente vinculadas a la progresión del curso y a partir de la segunda semana difícilmente puede discutirse con propiedad en los seminarios si no se han asimilado bien las sesiones anteriores. A medida que avanza el curso los temas están cada vez más interrelacionados entre ellos: la conciencia de que los conocimientos recién adquiridos pueden arrojar nueva luz sobre lo que ya sabías no es un activo menor. Por otra parte, la estrecha relación entre el temario del curso y las prác-

ticas y los seminarios se traduce también en que estos y aquellas están explícitamente presentes en el examen final: y con ello las notas previamente conseguidas se pueden revalidar, mejorar o anular. No se llega al examen con una nota de prácticas o seminarios que pueda ser una losa o un salvoconducto: de hecho el examen sirve básicamente para confirmar o refutar que el trabajo anterior ha sido personal y progresivo. Para los que llegan al final del proceso, suspender es algo raro y, cuando se produce, totalmente previsible. Salvo en casos muy excepcionales, apenas genera suspensos y en cambio hay más matrículas de honor de las que la universidad permite otorgar. Abre las puertas a los que quieran dedicarse a la investigación, que siempre son poquísimos, y a los demás les enseña algo: algo que puedan aplicar en el mundo laboral que les espera y que pueden reafirmar siempre que lo necesiten a través de la web de su curso, que sigue abierta.

No sé si esta metodología, a la que llegué tras múltiples pruebas y fracasos coincidía del todo con el Plan Bolonia. Si se trataba de que los estudiantes trabajaran más por su cuenta, aprendieran a utilizar las nuevas tecnologías en su formación académica y adquirieran métodos rigurosos y eficaces de trabajo, lo cierto es que esto es exactamente lo que hacía ya antes. Pero no estoy segura de que alguien en algún despacho haya valorado seriamente el enorme esfuerzo docente que todo ello conlleva: en horas de preparación de clase –a fin de cuentas para despertar el sentido crítico de los estudiantes en su ámbito académico es esencial mantenerse al día de todo lo que se publica y de las grandes controversias que agitan periódicamente cada una de las disciplinas–; en horas de preparación de docencia –explorar las nuevas webs que aparecen cada día,⁹ y renovar cada año todas las prácticas para evitar situaciones absurdas de copias–; y en horas de atención a los estudiantes –no dedicadas a negociaciones pomposamente denominadas revisión de exámenes, sino a proporcionarles la orientación específica que muchos de ellos necesitan y solicitan–. En mi opinión, la universidad española actual no proporciona los suficientes incentivos a la docencia como para que estos supuestos puedan generalizarse.

9. Harvard, por ejemplo, ha lanzado un programa de open learning que es imposible ignorar, <http://www.extension.harvard.edu/openlearning/>, y Columbia patrocina la extraordinaria web «Asia for Educators», <http://afe.easia.columbia.edu/>.

3. GEOGRAFÍA PARA HUMANIDADES. LA GEOGRAFÍA EN LOS ESTUDIOS DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD POMPEU FABRA

— [Antonio LUNA y Lluís RIUDOR
Universidad Pompeu Fabra]

Resumen

En este capítulo se analiza la adaptación curricular y docente de las asignaturas de geografía en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona entre los años 1993 y 2010. La aplicación de nuevas tecnologías en el aula y la adaptación del temario a los temas más próximos a las humanidades han supuesto por un lado la «humanización» de las asignaturas, y por otro, la introducción del componente espacial en otras disciplinas de los estudios de humanidades.

Palabras clave: geografía, pensamiento espacial, mapas, colaboración online, geohumanidades.

Abstract

In this chapter we analyze the process of adaptation of the geography courses taught in the degree of Humanities at the Pompeu Fabra University in Barcelona between 1993 and 2010. The use of new communication technologies in the classroom and the changes introduced in course contents to make topics closer to other subjects in the humanities have resulted in a more humanistic geography and, at the same time, have introduced a spatial perspective in other fields in the humanities.

Keywords: geography, spatial thought, maps, on-line collaboration, geohumanities.

3.1. Introducción

La experiencia docente que describimos en este capítulo se enmarca en el contexto de una universidad de nueva creación, la Universidad Pompeu Fabra, y de una licenciatura, la de humanidades, que también era nueva en la última década del siglo pasado. Para los autores, procedentes de departamentos de geografía altamente especializados, la docencia de la disciplina supuso un reto importante debido a la necesidad de adaptar los contenidos curriculares tradicionales a un entorno académico y a una audiencia marcadamente distinta de aquella de las licenciaturas de geografía de las facultades de Letras. Por otro lado, la introducción de las TIC en los últimos años del siglo xx constituyeron una oportunidad única para estimular formas distintas de docencia e introducir contenidos temáticos cada vez más diferenciados de los que son propios de las licenciaturas estrictamente de geografía.

3.2. La Universidad Pompeu Fabra y los estudios de humanidades: una nueva universidad y unos nuevos estudios

La Universidad Pompeu Fabra se creó en el año 1990 con la finalidad de descongestionar las tres universidades públicas que existían en aquel momento en Barcelona (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Politécnica de Barcelona) y como una apuesta para ofrecer unos estudios universitarios menos masificados. En las mismas fechas se creó en Madrid la Universidad Carlos III que respondía igualmente a la voluntad de redistribuir el creciente número de estudiantes universitarios.

En el año 1992 se creó la comisión encargada de elaborar una propuesta de estudios de humanidades, con la doctora Dolors Folch a la cabeza; sus miembros eran conscientes de ir contra corriente en aquellos momentos pero también lo eran de la necesidad de ofrecer una alternativa docente que diera una formación menos compartimentada de las humanidades. En 1993, el Ministerio de Educación publicó la normativa estatal por la cual se creaban las licenciaturas de humanidades, normativa que incluía, además de las materias troncales y obligatorias, un gran número de materias opcionales que permitía a cada universidad crear unos planes de estudio adaptados a sus proyectos formativos.

Una de las características que definieron el «modelo Pompeu Fabra» en lo que concierne a las humanidades fue el énfasis que se puso en la transversalidad y, como ya se ha dicho anteriormente, en la multidisciplinariedad –o, mejor, la pluridisciplinariedad– como elemento definitorio de la formación de los futuros licenciados. A diferencia de otros estudios de humanidades aparecidos en los mismos años, no se trataba de tomar asignaturas ya existentes en los planes de estudios de otras licenciaturas (historia, filosofía, filología, geografía, etc.), sino de proponer unas materias que se integraran en el proyecto propio esencialmente generalista. En este sentido es muy significativo el hecho de no haberse planteado un segundo ciclo de especialidad, sino solo unos itinerarios en los que el alumno podía escoger un cierto número de asignaturas optativas propias de dicho itinerario pero cursando siempre unas materias troncales que constituían la mitad del total o algo más. Estos itinerarios fueron –y son todavía en la actualidad– los de pensamiento, lengua y literatura, historia y arte.

Otro principio que definió el plan de estudios de humanidades en la Universidad Pompeu Fabra fue la voluntad de dar una visión no solo plural de las humanidades sino también una visión no eurocéntrica. Esto explica, por ejemplo, la existencia de materias sobre Asia y el mundo musulmán que permitieran dar algunas claves para entender las humanidades desde «el otro lado del espejo», utilizando la expresión de Josep Fontana.

Estos principios que definieron la creación de los estudios de humanidades implicaron asimismo que la contratación del profesorado intentó hacerse durante los primeros años atendiendo al interés que despertaba una iniciativa de estas características entre docentes de otras universidades catalanas, del resto de España o de otros países que, de alguna manera, habían demostrado en su práctica académica una visión que iba más allá del ámbito estricto de su especialidad, representada en muchas ocasiones por las áreas de conocimiento consideradas como causantes de coartar la libertad de la investigación en algunos casos y que alguien definió como «las cárceles disciplinarias de la ciencia». Al tratarse de una universidad nueva, la contratación del profesorado forzosamente tuvo que realizarse a partir del de otras universidades, de centros docentes de enseñanza superior o de centros de investigación atendiendo en buena medida al interés manifestado por una determinada perspectiva académica generalista y pluridisciplinaria. El resultado de todo ello fue, como mínimo durante los primeros años,

un gran entusiasmo por parte del profesorado en la medida en la que se identificaban con un proyecto nuevo en el campo de la enseñanza de las humanidades y que estaba dispuesto a apostar por llevar a cabo un currículo docente e investigador en un contexto muy distinto al de los departamentos tradicionales constituidos a partir de una sola o de varias áreas de conocimiento afines.

3.3. El papel secundario de la geografía

En este contexto, las materias de geografía previstas en el plan de estudios se limitaban a las dos troncales obligatorias previstas en el BOE, una de primer ciclo de carácter general y otra de segundo ciclo de enfoque regional. También se previó una tercera materia optativa «sin itinerario» (es decir, que podían cursarla los alumnos de segundo ciclo al margen del itinerario que hubiesen escogido) que no se ofreció hasta unos años más tarde. Así pues, podía pensarse que el papel de la geografía era secundario dentro del plan de estudios de humanidades de la Universidad Pompeu Fabra y, en cualquier caso, menor al que se había previsto en los planes de estudios de otras facultades de letras o de filosofía y letras de España en las que también se ofrecía esta nueva licenciatura. Aunque en este plan de estudios existían otras materias troncales obligatorias que el alumno solo cursaba en una o dos ocasiones y que no estaban incluidas en ningún itinerario (como era el caso de psicología o antropología, por ejemplo), la existencia de dos asignaturas de geografía en primer y en segundo ciclo (y una posible tercera asignatura optativa) suponía la posibilidad de plantear una propuesta de enseñanza de una geografía en un contexto totalmente distinto del de una licenciatura de geografía sino en el de una facultad y unos estudios con las características que se acaban de describir. Este auténtico reto que implicaba la necesidad de reconsiderar la docencia de unas asignaturas que estaba impartiendo desde hacía más de veinte años y la participación en un proyecto docente alejado de la especialización, fueron dos de los motivos, entre otros, que llevaron a uno de los autores de este capítulo (Lluís Riudor) a aceptar la oferta de integrarse en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra en el año 1993 cuando se acababa de iniciar la licenciatura.

3.4. Los primeros años y la adaptación a un nuevo contexto

Durante el curso 1993-1994 solo se impartió la asignatura de *Geografía Humana* de segundo curso de primer ciclo ya que aquel era solo el segundo año académico de existencia de la nueva facultad de humanidades. Los dos primeros problemas que surgieron para el único profesor de geografía en aquel momento fueron, por una parte, la adaptación del programa previsto a un sistema trimestral mucho más breve que el anual y, por otra, atender a los intereses de unos estudiantes muy distintos de unos futuros geógrafos. Ambos problemas no dejaban de tener relación entre sí ya que implicaron revisar a fondo unos programas que podían ser canónicos en facultades de historia y geografía pero no así en un contexto académico distinto. Es preciso reconocer que en ambos casos fue necesario un lento proceso de «depuración» de los contenidos del programa, proceso que requirió varios años y experimentar distintas fórmulas, eliminando aquellos puntos que no tenían una utilidad directa para unos estudios de humanidades –como podían ser los temas de geografía física, por ejemplo– e intentando elaborar un discurso que tuviese más en cuenta las peculiaridades de un currículum que se distinguía ante todo por la dispersión temática propia de la gran variedad de asignaturas que se cursaban.

De forma paralela se planteó el problema ligado a la diversidad de los intereses que mostraban unos estudiantes que conocían perfectamente el carácter pluridisciplinario de la propuesta de la UPF pero que, inevitablemente, manifestaban un mayor interés por unas materias –literatura, arte o filosofía, por ejemplo– que por otras como la historia, para citar solo los cuatro itinerarios de la licenciatura. Así, era muy habitual en aquellos años –y continúa siéndolo aunque en menor medida– comprobar unas reacciones muy contrapuestas por parte de los alumnos y que oscilaban entre las de rechazo a una disciplina demasiado concreta y «terrenal» (recordemos que la geografía es el estudio de la tierra) y las de un claro interés precisamente porque se abordaban cuestiones concretas relacionadas con las grandes problemáticas del mundo actual. También fue muy ilustrativa la respuesta de los estudiantes de la licenciatura de económicas que cursaban la introducción a la geografía como asignatura de libre elección y que, de forma muy mayoritaria, se sentían particularmente atraídos por unos contenidos y un enfoque de carácter más aplicado y más próximos a los propios de su currículum. Estas reacciones no dejan de ser ilustrativas sobre la peculiar situación de

la geografía entre las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias de la tierra y, asimismo, sobre la problemática de la docencia de esta disciplina y de su posición «no central» en una licenciatura de humanidades de reciente creación y que estaba intentando todavía definir lo que estas representaban a finales del siglo xx.

El trabajo de depuración de contenidos fue, como se ha dicho, una labor ardua que requirió varios cursos académicos por lo que respecta a la asignatura de introducción a la geografía con un enfoque general y temático –la sociedad en sus relaciones con el medio, la población, las actividades económicas, los espacios políticos, los paisajes agrarios... todo ello a una escala mundial– y, por lo tanto, susceptible de incluir una gran cantidad de puntos en su programa. Bastante distinto fue el caso de la asignatura *Geografía* (así, sin ningún calificativo) de segundo ciclo que se introdujo en el curso 1994-1995, es decir, cuando la primera promoción llegó al tercer curso. En agosto de 1992, el BOE, que incluía la relación de asignaturas troncales obligatorias, la denominaba *Geografía Regional* y, en consecuencia, se pretendía que tuviera un enfoque regional, es decir centrado en espacios concretos –los países tropicales, Europa, la Península Ibérica, Cataluña...– En el caso de la UPF, el profesor llamado a asumir la docencia de las asignaturas de geografía decidió optar por una geografía de Europa, al tratarse de un marco territorial amplio y diverso pero sin los problemas de análisis que podrían plantear otros de mayores dimensiones.

3.5. Monsieur Jourdain hablaba en prosa sin saberlo o Bolonia *avant la lettre*

La docencia de esta asignatura, *Geografía*, no planteó tantos problemas de adaptación, porque el análisis regional se distingue precisamente porque permite recurrir a elementos explicativos de orden tan diverso como la estadística o la cartografía pero también la narración literaria, la pintura, el cine o la música, como la geografía humanista ya subrayó desde finales de la década de los setenta. En este sentido, la aproximación transversal al análisis regional, incluyendo los aspectos acabados de citar más propios de las humanidades, permitió introducir en esta asignatura un enfoque mucho más cercano a los intereses de los estudiantes que se decantaban por los itinerarios de literatura, arte o pensamiento en su segundo ciclo. Asimismo, la asignatura de *Geografía* permitió introducir

unas estrategias docentes basadas no exclusivamente en las clases magistrales acompañadas de prácticas o seminarios sobre temas concretos, como ocurría en la *Introducción a la Geografía* de primer ciclo y que podía justificarse atendiendo a carácter introductorio de la asignatura que implicaba la necesidad de adquirir un bagaje mínimo sobre una disciplina que tiene un papel bastante secundario en los estudios primarios y secundarios en España. En el caso de la asignatura denominada *Geografía*, se dio un papel menos destacado a la clase magistral al tiempo que se daba una mayor relevancia al trabajo personal de los estudiantes a lo largo del curso, trabajo centrado en el análisis de regiones históricas europeas —el Piamonte, Baviera, Provenza...— o regiones urbanas.

La propuesta docente de la asignatura era posible porque los alumnos ya habían adquirido anteriormente un mínimo conocimiento del lenguaje geográfico y, sobre todo porque, al tratarse de una asignatura que se podía cursar en el tercer o cuarto año de la licenciatura, permitía demostrar su madurez y el nivel de asimilación de las distintas materias que habían cursado y cómo eran capaces de integrarlas en un discurso destinado a describir, narrar o explicar la diversidad territorial de Europa. Otro de los objetivos que se pretendía alcanzar era el de introducir a los alumnos en la práctica de la investigación y, más concretamente, la de aquella que suponía movilizar unos conocimientos de carácter pluridisciplinario adquiridos en los cursos anteriores. El resultado, especialmente en los últimos diez años, ha sido que se podía detectar en gran medida que se habían impregnado del espíritu de las «humanidades de la UPF» aunque esta expresión pueda resultar algo pretenciosa. El énfasis en el trabajo personal de los alumnos y la presentación de los progresos y de los resultados en los seminarios tenía también un objetivo muy concreto que era el de introducirlos en algunos aspectos de su posible futura vida profesional. Teniendo en cuenta que un número significativo de licenciados en humanidades está trabajando en actividades relacionadas con la comunicación (desde el periodismo tradicional a la construcción de páginas web), era importante que adquirieran una cierta experiencia en este campo y que pudieran concebir, realizar y presentar el trabajo sobre regiones europeas en aquellos formatos que les permitieran expresarse mejor. De alguna manera, se trataba de introducirlos en aspectos profesionalizadores y, al mismo tiempo, valorar su grado de madurez, en definitiva, algo bastante similar al trabajo de fin de grado que han introducido algunos estudios con motivo de la adaptación al Plan Bolonia.

Es preciso reconocer que la puesta en marcha de esta estrategia docente fue facilitada por la incorporación a mediados del curso 1995-1996 del profesor Antonio Luna, autor de este capítulo, cuya experiencia como *teaching assistant* en Estados Unidos permitió la organización relativamente compleja de los seminarios, de los trabajos de grupo o las presentaciones en el aula que requerían un calendario de trabajo muy riguroso para los estudiantes y para combinarlos de forma eficiente con las clases magistrales y el trabajo personal. También es preciso subrayar que el hecho de centrarse más en el trabajo personal, los seminarios y las exposiciones en el aula que en la clase magistral, no tenía nada de innovador en una disciplina como la geografía, en cuya docencia tiene poco o ningún sentido efectuar esta distinción. Esta forma de trabajar tan tradicional en las disciplinas que no permiten separar el discurso teórico del práctico ha tenido en los últimos años una consecuencia beneficiosa en la medida en la que la adaptación al Plan Bolonia ha podido efectuarse sin ningún problema particular, ya que, como el personaje de la obra de Molière que hablaba en prosa sin saberlo, formaba parte de una tradición docente muy enraizada en la enseñanza de la geografía y se practicaba de forma habitual desde hacía muchas décadas por una gran parte del profesorado en la mayoría de países del mundo.

3.6. Las necesidades específicas de la geografía

Otro elemento que supuso un proceso de adaptación considerable en los primeros años de docencia de la geografía en la Facultad de Humanidades estuvo relacionado con las especificidades de una disciplina cuyo lenguaje se basa en el mapa y otras formas de expresión gráfica. En este sentido, el primer problema que se planteaba era la escasa o nula experiencia de los estudiantes en el análisis cartográfico a diferencia de la que podían tener en el comentario de textos literarios o en el análisis de imágenes de pintura o escultura. Este hecho se debe en parte al papel secundario de la geografía en la ESO y en el bachillerato, en los programas de enseñanza españoles, a diferencia de los de la mayoría de países europeos. No deja de ser una paradoja que los manuales de enseñanza media están llenos de imágenes, gráficos y mapas, pero que en muchas ocasiones no pasen de ser casi un elemento decorativo poco utilizado por el profesorado para introducir a los alumnos en el análisis

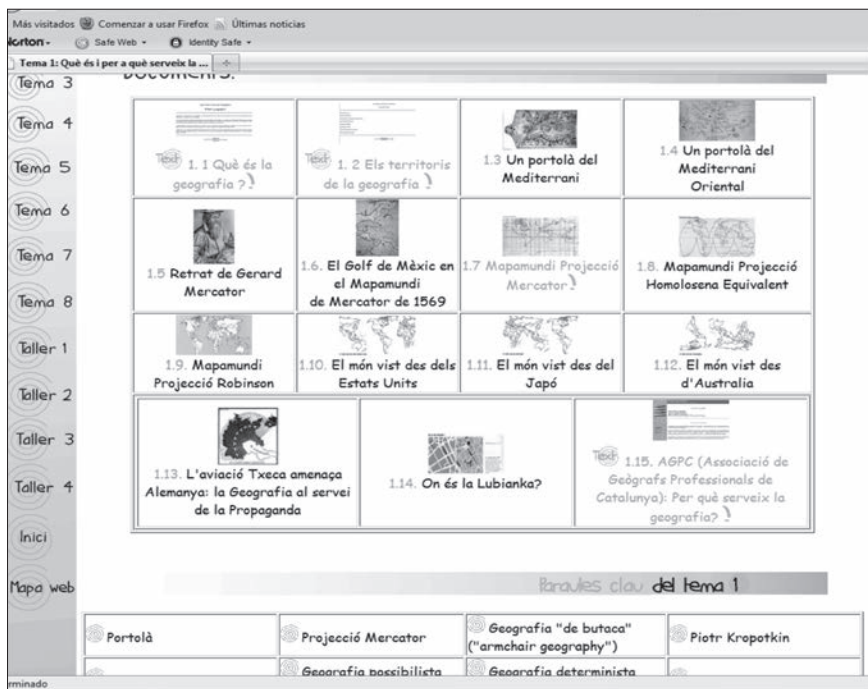
de formas de expresión no literarias. También es una paradoja que, en una sociedad sometida a un constante bombardeo de imágenes, estas no sean objeto de un análisis en la práctica docente de asignaturas como la geografía.

El objetivo de introducir a los estudiantes de humanidades en el lenguaje gráfico como forma de expresión planteó, y continúa planteando, dificultades en la medida en la que, a la falta de práctica, se sumaba una cierta reticencia a considerar este lenguaje tan válido como el literario. De esta manera, el discurso geográfico, que parte en muchas ocasiones del análisis de documentos gráficos y se expresa con estos, lo veían como algo en el mejor de los casos exótico. También hay que tener en cuenta que la tecnología de apoyo a la docencia disponible a principios y a mediados de los años noventa no iba más allá de las fotocopias y las transparencias. Si las primeras tenían el inconveniente de ser mayoritariamente en blanco y negro, las segundas, utilizadas en clase, requerían que los alumnos consultaran los originales (libros, atlas...), de los cuales no se disponía de más de un ejemplar o más si era un libro de referencia, con las dificultades que esto suponía. Para subsanar en alguna medida este problema, se elaboraron unos dossiers que incluían un texto escrito por los profesores y los mapas que se habían mostrado en clase, de tal manera que los estudiantes pudiesen reproducir la secuencia de elementos gráficos que formaban parte del discurso didáctico de cada tema.

La evolución natural de esta necesidad de acercar a los estudiantes los materiales gráficos utilizados en clase llevó a la digitalización de mapas, gráficos y fotografías, que en un primer momento se utilizaban en clase en formatos diversos y que podíamos hacer llegar a los estudiantes en forma de disco grabados con los materiales utilizados. En un segundo proceso, estos materiales formaron parte de unas páginas web donde aparecían de forma secuencial los materiales que utilizábamos en clase y a los cuales los estudiantes podían acceder posteriormente para repasar los conceptos y términos utilizados en el aula (ver figura 1).

La utilización de la página web nos permitió evitar los problemas de reproducción de las imágenes para hacerlas accesibles a los estudiantes y al mismo tiempo nos descubrió que también podía ser una excelente herramienta para organizar nuestras clases. De esta forma, gradualmente, la organización de las lecciones, en vez de partir de una serie de subtemas o conceptos, se organizaba a partir de una secuencia de imágenes, que podíamos utilizar en el mismo orden que aparecía en la web o en otro diferente si así lo requería la dinámica del aula.

Fig 1. Ejemplo de los materiales del primer tema de la *Introducción a la Geografía*, curso 2004-2005



La utilización de las imágenes en la web nos permitía saltar de un tema a otro en función de nuestras necesidades y evitábamos el discurso secuencial que marca la utilización de otros programas de presentación de imágenes como el Powerpoint u otros similares.

Además de las imágenes se adjuntaba en cada uno de los temas las referencias de lecturas obligatorias y otras lecturas complementarias. Con el tiempo se fueron creando también textos con los apuntes de clase y con hipervínculos a las imágenes de la página web. Aunque en un principio nos pareció que poner los apuntes de clase accesibles era una forma de complementar los materiales en línea, también descubrimos que por otro lado promovía cierta absentismo de cierto tipo de estudiantes en el aula y al mismo tiempo se mostraba un material rígido que se tenía que adaptar constantemente y que no necesariamente seguía la explicación del profesor que estaba dando la materia. Por esta razón en alguno de los cursos acabamos optando por complementar las imágenes con una serie de palabras clave de cada uno de los temas con sus definiciones en vez de un texto que hilvanara todas las imágenes como habíamos hecho en un inicio.

3.7. Las TIC, una necesidad y una oportunidad

En los últimos años del siglo pasado, el papel creciente de las TIC constituyó una oportunidad muy destacada para la docencia de la geografía en la medida en la que permitió una respuesta muy eficaz frente a las necesidades mencionadas en el apartado anterior. La Universidad Pompeu Fabra, diseñó un programa de ayudas a la innovación docente a partir de una iniciativa de la profesora Dolors Folch, decana de la Facultad de humanidades. Este programa permitió la creación de la USID de humanidades (Unidad de Soporte a la Innovación Docente) que se alimentaba con las ayudas concedidas a los profesores y, en función de estas, se podía disponer de un número de horas de dedicación de los becarios y becarias contratados. De esta manera, en el mes de noviembre de 1999, los dos profesores de geografía autores de este capítulo recibieron una ayuda que se utilizó para crear una página web de las dos asignaturas troncales obligatorias de geografía de tal manera que en el mes de febrero ya se disponía en la red de algunos de los materiales de estudio, básicamente cartografía en aquel momento, de la asignatura Introducción a la geografía que se impartía en el segundo trimestre. El sistema previsto en la facultad de humanidades implicaba que las horas de dedicación a cada asignatura por parte de la USID eran proporcionales a la ayuda recibida y que beneficiaba al profesorado que había mostrado más interés para utilizar en su docencia las llamadas «nuevas tecnologías». También es importante destacar que los becarios y becarias contratados eran recién licenciados en Humanidades o estudiantes del último curso y esto permitió un diálogo muy fluido con los profesores de geografía —y los de otras materias—, porque habían cursado las asignaturas en las cuales estaban colaborando.

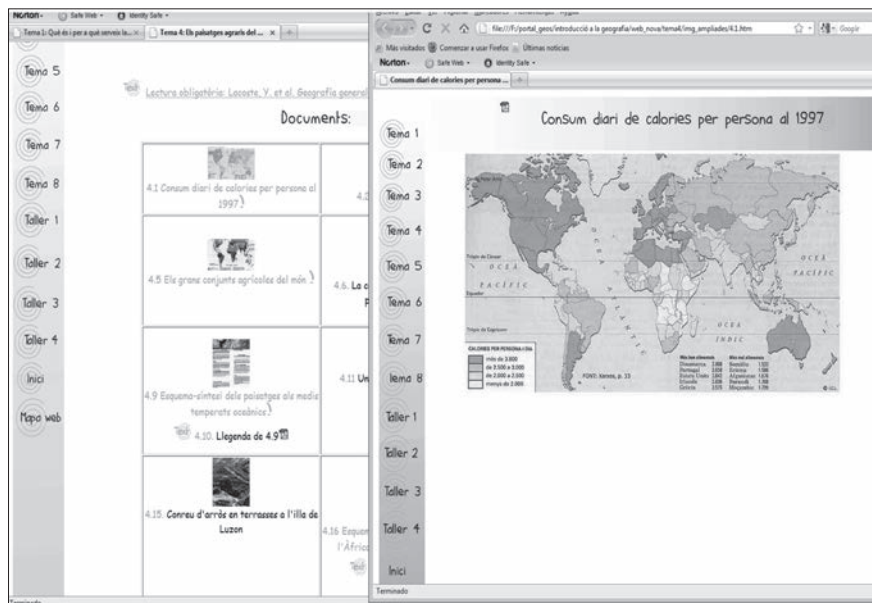
La construcción de una página web no es, ciertamente, algo que pueda hacerse deprisa y en poco tiempo; requiere, por ejemplo, un considerable trabajo previo de planificación, de definición de los contenidos, de las estrategias docentes, de selección de materiales didácticos sin olvidar el tiempo que requieren los aspectos más técnicos. En el caso de las asignaturas de geografía, como se ha indicado en el apartado anterior, se disponía ya de una base importante de materiales en formato papel o en el de transparencias que estaban directamente relacionados con la docencia de cada tema en el aula o con el trabajo de los alumnos fuera del aula. Uno de los principios que se siguió desde la creación de la plataforma digital de geografía era asumir que los estu-

dios de humanidades eran presenciales y que la finalidad básica de esta plataforma era facilitar la consulta de los materiales utilizados en clase y el estudio de la asignatura pero en ningún caso crear una página web para unos estudios a distancia no presenciales, algo que necesita una aproximación bastante distinta.

Por este motivo, como ya hemos dicho, no se incluían unos «apuntes de clase» pero sí un guión de cada tema muy concreto y en forma de texto que remitía a los materiales cartográficos mostrados en el aula y secuenciados de la misma forma de tal manera que los estudiantes podían «reproducir» delante del ordenador la lección correspondiente y teniendo en cuenta que esta se había llevado a cabo utilizando aquella misma página.

Este guión se convirtió en un hipertexto en el momento en el que se habían hecho las tareas más urgentes y más básicas para la construcción de la página web. Si en invierno del año 2000 se empezaron a impartir las clases exclusivamente utilizando la página web de las asignaturas, durante el curso siguiente convivieron ambos soportes, el papel y el digital, en el primer trimestre y en el segundo, a partir de enero de 2001, toda la actividad docente se centró exclusivamente en el soporte digital. En este punto, es necesario precisar que el acceso a la página web de geografía fue, desde el principio, totalmente libre y los posibles

Fig. 2. Ejemplo de una de las ventanas con una de las imágenes ampliadas



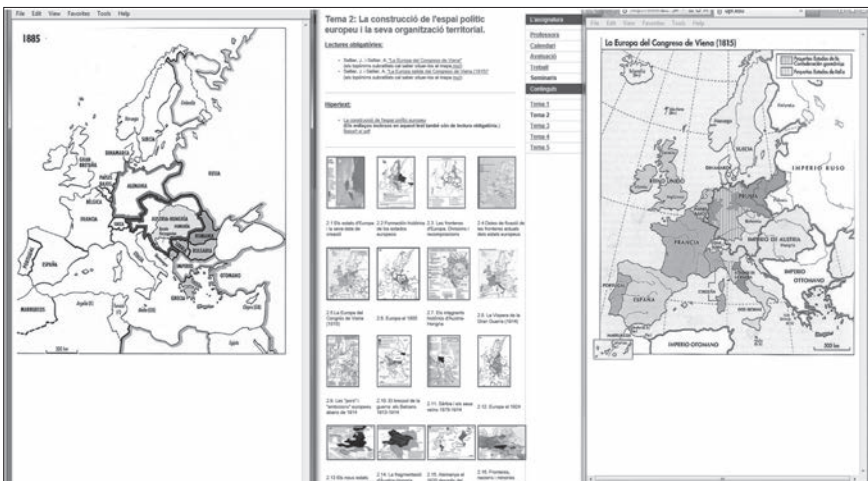
problemas ligados a los derechos de autor quedaban solventados al convertirse, de hecho, en unas citas de un discurso didáctico.

En el caso de las asignaturas de geografía las TIC no fueron solo una oportunidad para facilitar la consulta de materiales gráficos o de textos ni tampoco una substitución de la pizarra del aula por una página web sino que constituyeron un elemento imprescindible para profundizar en una práctica docente que, como se ha indicado anteriormente, se basaba en dar un papel destacable al trabajo personal de los alumnos. Si en los primeros años de la «era digital», la página web ya era un instrumento muy útil para facilitar el desarrollo de los seminarios centrados en la exposición y discusión de los trabajos de los estudiantes, la puesta en marcha del campus global, al que accedían solo los alumnos matriculados, permitió aumentar el nivel de participación y de interacción en estos seminarios así como facilitar la comunicación entre los estudiantes de los distintos grupos de trabajo.

La utilización de la web nos permite abrir diferentes documentos a la vez y poder compararlos en clase con los estudiantes o plantear preguntas sobre la comparación de diferentes variables.

A partir de la experiencia adquirida con estas páginas web nos dimos cuenta del valor que tenía todos los materiales de las diferentes asignaturas tanto troncales obligatorias, como optativas que iban poblando nuestra biblioteca electrónica con cientos de documentos gráficos en muchos casos interrelacionados. En uno de los numerosos proyectos de

Fig. 3. Ejemplo de utilización de diferentes materiales en el aula



apoyo a la innovación docente que el equipo de profesores de geografía ha llevado a cabo, se planteo la posibilidad de crear un portal de geografía donde se integraran todos los materiales de todas las asignaturas, y un deposito con los materiales antiguos ya descartados, permitiendo un acceso transversal a los diferentes materiales, e incluso una lectura cronológica de la evolución de variables geográficas.

El portal nos ha servido para mantener todos los materiales accesibles desde una misma dirección de forma que durante las clases o durante las tutorías con los estudiantes podemos navegar entre los materiales de una asignatura a la siguiente para poder complementar nues-

Fig. 4. Portal de geografía, http://www.upf.edu/materials/fhuma/portal_geos

Portal de GEOGRAFIES
Geografia a Humanitats

INICI GEOGRAFIA HUMANA GEOGRAFIA D'EUROPA GEOGRAFIA DE ESPAÑA CONTACTE

MENU

- GEOGRAFIA HUMANA
- GEOGRAFIA D'EUROPA
- ALTRES
 - Introducció a la Geografia, 2007-2008.
 - Temes avançats de Geografia, 2006.
 - Mediterràneo: paisajes compartidos, 2006.
 - Barcelona: the city and its history, 2005.
- HISTÒRIC TEMÀTIC

Benvinguts al Portal de Geografies

El Portal

Aquest portal ha estat dissenyat amb el propòsit d'aplegar els materials de totes les assignatures de geografia que s'imparteixen a la Universitat Pompeu Fabra, mostrar-ne les connexions i fer més accessibles tots els documents per als alumnes i professors dels estudis d'Humanitats i d'altres.

Aquest portal ha estat concebut pels professors Lluís Riudor i Antoni Luna i realitzat per la USQUID (Unitat de Suport a la Qualitat i la Innovació Docent) d'Humanitats.

Geografia Humana

Introducció als temes i els debats més rellevants de la geografia humana des d'una perspectiva humanística amb especial èmfasis en aquells aspectes que tenen a veure amb la filosofia, l'art, la literatura i la història.

Geografia d'Europa

Estudi de l'espai europeu des de l'Atlàntic fins als Urals, dels conflictes territorials, del marc físic i d'alguns elements que contribueixen als contrastos territorials.

Altres

- [Introducció a la Geografia](#)
- [Temes avançats de Geografia](#)
- [Mediterràneo: paisajes compartidos](#)
- [Barcelona: the city and its history](#)

Històric temàtic

En aquesta secció recollirem prouproperament aquells documents (mapes, imatges, textos, etc.) que són recurrents en totes les assignatures de geografia que agrupa aquest portal.

El seu protagonisme resideix en què us ajudaran a entendre millor situacions actuals geopolítiques, geoculturals, etc..

Així mateix, durant els anys en què hem anat desenvolupant aquest portal, s'han acumulant sediments, materials que encara que continuen tenint plena vigència per a la comprensió de l'actualitat geopolítica, han estat substituïts per documents més recents.

tras explicaciones. Por otro lado nos ha servido para dar mayor visibilidad a la geografía entre los estudiantes y colegas del departamento de humanidades de la UPF.

Algunas conclusiones. Menos geografía, más humanidades o más geografía para humanidades

Durante estos años de adaptación al contexto que ofrece una facultad de humanidades las asignaturas de geografía han experimentado una transformación sustancial. Por una parte se ha ido adaptando el contenido curricular a las características de los estudios y de los estudiantes de Humanidades. Se ha intentado durante estos años seducir más que imponer las peculiaridades de una disciplina que está a caballo entre las humanidades y de las ciencias sociales a unos estudiantes con diferentes intereses. En este proceso se ha ido abandonando los contenidos más descriptivos para profundizar más en las relaciones y contextualización que aporta la geografía. En estos años por ejemplo ha desaparecido como parte integrante del curso el apartado dedicado a la geografía física más descriptiva para utilizar en contraposición el concepto de paisaje que integra tantos aspectos físicos, como culturales y económicos.

Asimismo se han ido introduciendo especialmente en la asignatura de geografía del primer ciclo, (es una asignatura que durante estos años se ha ido moviendo entre el primer y el segundo curso de la licenciatura primero, y del nuevo grado después) diferentes aspectos metodológicos propios de la geografía pero adaptados a las humanidades. Así por ejemplo, hemos pasado del análisis estadístico y de su representación gráfica a un análisis crítico del significado de la estadística en sí. De esta forma, hemos analizado el significado socio cultural y político de las grandes regiones de la tierra (Europa del Este, el cono sur, el Magreb, etc.) y la contraposición entre ellas (por ejemplo, las diferencias conceptuales e ideológicas entre Iberoamérica y América Latina).

Por otro lado, se han buscado aquellos aspectos más humanísticos de la geografía, como las representaciones artísticas del paisaje, la literatura de viajes, la geografía urbana histórica, etc., pero sin abandonar el lenguaje geográfico. Así, el uso de las TIC nos ha permitido la utilización del mismo material gráfico como única base de nuestras explicaciones teóricas. Los estudiantes no tienen unos apuntes detallados de las explicaciones teóricas realizadas en clase sino una sucesión de ma-

pas, gráficos e imágenes sobre los cuales se ha trabajado en clase y que se encuentran en las páginas web de las diferentes asignaturas.

También se ha hecho uso de nuevas experiencias docentes, sobre este aspecto de la contextualización geográfica se pone en práctica con la colaboración en línea con estudiantes de otros países. Desde el año 2002, los profesores del área han participado y colaborado en el desarrollo de la nueva plataforma Center For Global Geographic Education (<http://globalgeography.aag.org/>), de la Asociación de Geógrafos Americanos. Esta plataforma está diseñada para fomentar el trabajo colaborativo en línea con estudiantes de diferentes países. Así durante varios cursos se ha trabajado con estudiantes de Estados Unidos, e Irlanda para discutir temas como las migraciones internacionales o las identidades nacionales.

En el curso sobre «Geografía de Europa», se ha intentado que esta nueva sensibilidad geográfica para tratar temas humanísticos puedan ponerla en práctica los estudiantes a partir de un proyecto de investigación concreto. La idea es abandonar el uso exclusivo del eje temporal para la explicación de un fenómeno social y cultural, para introducir el aspecto espacial. Los estudiantes de los últimos cursos de humanidades tienen que hacer un estudio sobre cualquier aspecto de su interés so-

Fig 5. Ejemplo de uno de los módulos del *Center for Global Geography Education* utilizados en las clases de la UPF.

National Identity
AAG Center for Global Geography Education

[español](#)

The CGGE *National Identity* module examines the geographic characteristics of national identity and the interplay of culture, politics, and place. The conceptual framework introduces some of the theories and ideas used by geographers to analyze national identity, emphasizing concepts such as nationalism, landscape, and public space. Each case study explores a geographic question about migration in the context of a particular region or country. The module's collaborative projects offer opportunities for students to discuss the case studies and engage in geographic learning with students in different countries.

National Identity Conceptual Framework:
How are people's national identities connected to places?

Case Study: How do landscapes symbolize? Focus: Europe	Case Study: How do landscapes represent national identity? Focus: Ireland	Case Study: Why are public spaces sometimes contested? Focus: United States	Case Study: How is globalization transforming the notion of national identity? Focus: Southeast Asia
---	--	--	---

[Go to Collaborative Projects in Moodle](#)

The module's collaborative projects are designed to connect geography classes in different countries for online learning and discussion. If you wish to use this module's collaborative projects, you will first need to [register your collaboration](#) (no charge) with the AAG and obtain an account for full access to the Moodle e-learning system. You may view the collaborative projects currently available by logging in as a guest, but you will not be able to access the Moodle system's e-learning technologies.

Suggested citation: Soles, M., Klein, P., Muñoz-Solari, C., and Ray, W., eds. (2010). *National Identity: A module for the AAG Center for Global Geography Education*. Available at: <http://globalgeography.aag.org>.

[return to top](#)

Content © 2010. All Rights Reserved.
Data last modified: September 7, 2010.
AAG

bre la base de una región de estudio determinada. Estas regiones están predeterminadas por los profesores, y suelen ser unidades territoriales históricas y/o culturales que no necesariamente corresponden con unidades administrativas o políticas actuales.

El resultado de la experiencia de todos estos años ha sido desde nuestro punto de vista realmente positiva con interesantes reflexiones sobre temas diversos, como la relación de un determinado paisaje y las relaciones entre arte y literatura, análisis de la producción artística o cinematográfica de una determinada región, análisis de temas sociales (migraciones, relaciones de género, economía, política), análisis socio-lingüísticos sobre las peculiaridades dialectales etc.

En algunos casos como hecho curioso algunos de estos estudiantes han encontrado en esta aproximación espacial una nueva forma de enfocar sus intereses e incluso de proseguir sus estudios de postgrado y doctorado.

Por tanto, a partir de todas estas experiencias didácticas que hemos descrito brevemente aquí podemos ver como el proceso de adaptación de la geografía para humanidades ha significado un cambio sustancial en los enfoques y temáticas tratados, y ha significado por un lado claramente una humanización de la geografía, pero, al mismo tiempo, el descubrimiento de los aspectos geográficos de los diferentes ámbitos de las humanidades.

4. USOS METODOLÓGICOS DE CORPUS TEXTUALES EN EL AULA DE LEXICOLOGÍA Y MORFOLOGÍA INGLESA

— [LASO y COMELLES
Universidad de Barcelona]

Resumen

La experiencia docente que se describe en este capítulo presenta unas fichas de ejercicios elaboradas a partir de un corpus de novelas de misterio que permiten al alumno de Lexicología y Morfología Inglesa interrelacionar contenidos, poner en práctica conceptos procedimentales (análisis sintácticos, concordancias e identificación de estructuras, entre otros) y hacer inferencias acerca del comportamiento de la lengua en un contexto real. El hecho de utilizar este tipo de registro, con el que los alumnos suelen estar familiarizados, estimula la reflexión y propicia el interés de los estudiantes por las cuestiones tratadas en clase.

Palabras clave: lingüística de corpus, enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, lexicología y morfología, interrelación sintáctico-semántica

Abstract

This chapter describes a worksheet generated from a corpus of bestselling whodunits which allows our English Lexicology and Morphology students to become aware of the interface between syntax and semantics, implement procedural concepts (e.g. syntactic analyses, observation of concordances and identification of structures, among others) and infer the behaviour of authentic language in use. As students were expected to be familiar with such texts, the use of this

register promoted their reflection and raised their interest in the issues dealt with in class.

Keywords: corpus linguistics, second and foreign language teaching, lexicology and morphology, syntax-semantics relationship

4.1. Introducción y contexto de la experiencia

La experiencia docente que describiremos en este artículo se enmarca dentro de la asignatura obligatoria cuatrimestral *Lexicología y Morfología Inglesa* (equivalente a seis ECTS), que se imparte en el segundo curso del grado de Estudios Ingleses en la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona.

La asignatura de *Lexicología y Morfología Inglesa* pretende ofrecer una visión global de la organización y estructura del léxico del inglés para que el alumno se familiarice tanto con dicha estructura como con los procesos de formación de palabras en inglés y sea capaz de analizar palabras desde una perspectiva lexicomorfológica. Es, por tanto, un curso que pretende subrayar la interrelación existente entre las diferentes dimensiones del estudio de una lengua, en general, y los diferentes tipos de información que nos proporcionan las palabras. Mediante matrices de atributo y valor, los alumnos pueden aplicar diversos conceptos teóricos, como, por ejemplo, la valencia, los rasgos morfosintácticos y los papeles temáticos tratados en clase. Se trata de una asignatura eminentemente práctica donde se promueve un aprendizaje muy significativo de conceptos claves de la lexicología y la morfología del inglés y donde los alumnos tienen la oportunidad de analizar diversos fenómenos lingüísticos y establecer a la vez relaciones con otras lenguas.

El siguiente cuadro muestra un resumen de los objetivos principales de la asignatura:

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA LEXICOLOGÍA Y MORFOLOGÍA INGLESA

- Familiarizar al alumno con los aspectos formales de la lexicología y la morfología inglesa.
- Ofrecer una visión global de la organización y estructura del léxico en inglés.
- Familiarizar al alumno con los diversos procesos de creación de palabras.
- Potenciar la capacidad del alumno para establecer relaciones entre el inglés y su L1.

Una de las características más destacables de este curso es que el perfil del estudiante es muy heterogéneo: desde alumnos de primer año que, literalmente, acaban de aterrizar en la comunidad universitaria como alumnos de último año que están a punto de finalizar los estudios de grado. No obstante, la asignatura está especialmente dirigida a aquellos alumnos que están realizando los primeros cursos del grado y que necesita familiarizarse con las colocaciones, la fraseología y las construcciones que los hablantes nativos de inglés seleccionan automáticamente. Como el lector habrá podido deducir, *Lexicología y Morfología Inglesa* es una asignatura que no está prerrequisitada, a pesar de tratarse de una introducción a otras asignaturas de mayor especialización, como por ejemplo, *Gramática Descriptiva del Inglés* (GDI). Este hecho requiere una constante reorganización de la asignatura por parte del docente para poder dar respuesta a las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos.

El grupo de profesores implicados en la docencia de estas asignaturas somos conscientes de la necesidad de proveer al alumno del grado de Estudios Ingleses de herramientas que le permitan probar su capacidad de aplicar todo aquello que ha aprendido en clase y resolver de forma reflexiva los problemas, en situaciones prácticas. Los docentes de esta asignatura pretendemos alejarnos de la enseñanza basada única y exclusivamente en la clase expositiva e incorporar elementos docentes complementarios, como, por ejemplo, medios técnicos (utilización de programas de gestión textuales, presentaciones multimedia), trabajo con corpus, ejercicios prácticos, etc. como fuentes de documentación e información.

Actualmente nos encontramos en un momento ideal para implementar este tipo de innovación ya que estamos inmersos en el marco de convergencia europea y hemos adaptado recientemente la mencionada asignatura al nuevo sistema de créditos europeos (ECTS). Pretendemos pues contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje del alumno proveyéndolo de herramientas que le permitan asumir un rol más autónomo en dicho proceso. Por consiguiente, el modelo de formación universitaria que perseguimos con esta innovación va encaminado, por un lado, a generar condiciones que faciliten el aprendizaje del alumno, y, por otro, a generar espacios de experiencias de aprendizaje práctico en los que poder aplicar conocimientos teóricos.

4.2. Origen de la experiencia docente

Dado el interés actual por desarrollar materiales docentes que favorezcan el aprendizaje autónomo, la confección de materiales docentes complementarios para la asignatura de *Lexicología y Morfología Inglesa* parece especialmente necesaria. La mencionada asignatura requiere materiales prácticos que ayuden al alumnado a interrelacionar contenidos y a poner en práctica conceptos procedimentales (análisis sintácticos, concordancias, identificación de estructuras, etc.). Para la confección de este tipo de material, hemos elaborado corpus específicos de novelas de misterio de autores de lengua inglesa, tales como D. Brown, A. Christie, T. Clancy, M. Crichton, entre otros, para el diseño de actividades con ejemplos de lengua real.

En los últimos años los estudios en lingüística de corpus (Deignan, 2005; Hunston, 2002, entre otros) han confirmado la necesidad de interrelacionar la sintaxis y la semántica. En este sentido, el estudio de combinaciones léxicas se ha convertido en un campo de estudio importantísimo. Numerosos estudios (Sinclair 1991; Gledhill 2000; Oakey 2002; Stubbs 2002) han revelado que tan solo una parte muy limitada de las producciones lingüísticas son completamente nuevas y que, por el contrario, las unidades léxicas de más de una palabra funcionan como fragmentos (*chunks*) o patrones memorizados que contribuyen en gran medida a la producción discursiva. Las colocaciones típicas ocupan un lugar preferente dentro de este enfoque. Saber utilizarlas adecuadamente es del todo necesario para que el hablante no nativo de inglés consiga transmitir su mensaje de forma eficaz y correcta.

A pesar de su relevancia en el campo de la investigación lingüística, hemos detectado que el uso de corpus textuales es un campo poco explorado en el grado de Estudios Ingleses. De hecho, no hay ninguna asignatura de grado que permita a los alumnos familiarizarse con las aplicaciones prácticas que los programas de gestión de corpus proporcionan al lingüista. Igualmente, con estos programas queremos impulsar el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el autoaprendizaje para acercarnos así a los presupuestos del EEES.

Nuestra tarea docente consiste, por tanto, en hacer que el alumno aprenda de forma cada vez más autónoma y sea capaz de aprender a aprender. Queremos que el estudiante asuma un papel activo en su propio proceso de aprendizaje y que sea capaz de ampliar su capacidad

de acceder a, seleccionar, ordenar y dotar de significado la información lingüística tratada en el aula. De esta manera buscamos no repetir inercias en nuestra tarea docente y nos alejamos, por tanto, de las clases meramente expositivas con la creación de un material que permita al alumnado desarrollar su capacidad para aplicar aquello que sabe y mejorar la comprensión de aquello que ha aprendido.

Creemos, pues, que nuestra labor docente no solo fomenta la familiarización del alumno con la lingüística de corpus sino que también contrarresta la actual escasez de materiales y recursos docentes en la mencionada asignatura. La compilación y el diseño de los subcorpus de *bestsellers* que hemos realizado, así como la elaboración del material docente en que actualmente estamos trabajando, nos permite:

- Desarrollar nuevas metodologías docentes (observación de ejemplos reales de lengua mediante el análisis de líneas de concordancia, utilización de programas de análisis de corpus) que integren y gestionen de manera articulada y coherente contenidos lingüísticos relacionados (identificación de patrones sintácticos, valencia verbal y papeles semánticos) que hasta el momento se habían desarrollado de manera independiente y, eminentemente, teórica.
- Trascender los contenidos concretos de la asignatura *Lexicología y Morfología Inglesa* e integrarlos en un conjunto más global de la materia de lingüística inglesa. Esta interrelación permite a nuestros alumnos apreciar la cohesión existente entre diversas asignaturas del grado de Estudios Ingleses.
- Confeccionar un material docente basado en la observación e inferencia de fenómenos lingüísticos que sea útil como modelo aplicable a cualquier materia o ámbito de la enseñanza de lenguas. Dichos materiales facilitan el desarrollo de la capacidad de comprensión, exploración y análisis del alumno.
- Trabajar dentro del marco de convergencia europea y el sistema de créditos europeos (ECTS), poniendo en práctica una metodología docente que enfatice más el esfuerzo del alumno y de sus horas de dedicación al aprendizaje del inglés como herramienta fundamental para avanzar en sus estudios del grado de Estudios Ingleses.
- Fomentar el trabajo en equipo de forma colaborativa mediante la creación de grupos de discusión, reflexión didáctica y mejora docente.

4.3. Descripción de la experiencia docente

Como ya hemos mencionado anteriormente, en los últimos años, la lingüística de corpus ha adquirido una especial relevancia como forma de investigar una lengua mediante la observación y el estudio de grandes cantidades de discurso de lengua real almacenadas electrónicamente. En este sentido, el estudio de combinaciones léxicas ha recibido una atención considerable, ya que ha demostrado el papel que estas juegan en la adquisición y el buen uso de segundas lenguas, así como de lenguas extranjeras. Por tanto, creemos que es imprescindible elaborar materiales prácticos que ayuden al alumnado de *Lexicología y Morfología Inglesa* a interrelacionar contenidos y poner en práctica conceptos procedimentales. La innovación docente del grupo GRLeLiC¹⁰ pretende demostrar que el trabajo con corpus textuales fomenta el uso de medios tecnológicos y ofrece además infinitas posibilidades de análisis para futuros lingüistas.

La experiencia que aquí presentamos forma parte de nuestra labor de innovación docente, la cual se materializa en la búsqueda, selección y compilación de un corpus de novelas de misterio (*bestselling whodunits*) con el objetivo de utilizarlo como fuente para la creación de materiales docentes de la asignatura *Lexicología y Morfología Inglesa*. La decisión de compilar un corpus de novelas de misterio vino determinada principalmente por tres motivos. En primer lugar, queríamos compilar un corpus que mostrase grandes cantidades de producción escrita real (no creada artificialmente para ser usada en el aula). En segundo lugar, pensamos que sería buena idea que el corpus constase de textos contemporáneos que pudiesen ser fácilmente reconocibles por los alumnos. El tercer motivo, más personal pero no por ello menos importante, determinó la elección del género de novelas de misterio: la Dra. Anna Poch, alma máter de esta iniciativa de innovación docente, sentía fascinación por este género, así es que nos pareció que esta era una buena manera de continuar con su legado.

El mencionado corpus consta hasta la fecha de 16 extractos de novelas escritas por autores contemporáneos de habla inglesa, tales como, D. Brown, T. Clancy, M. Crichton, J. Grisham, P. Cornwell y N. Gaiman.¹¹ Actualmente el corpus contiene aproximadamente unos tres

10. Grup de Recerca en Lexicologia i Lingüística de Corpus (GRLeLiC), Universidad de Barcelona.

11. Estas son algunas de las novelas del corpus: *Angels and Demons*, *The Da Vinci Code*, de D. Brown; *Patriot Games*, de T. Clancy; *Rising Sun*, de M. Crichton; *The Pelican Brief*, de J. Grisham, *Cruel and Unusual*, *Black Notice*, de P. Cornwell y *Neverwhere*, de N. Gaiman.

millones de palabras y está en proceso de ser etiquetado morfológicamente, lo cual ampliará los criterios de búsqueda de información por formas, por lemas, por categorías y/o por la combinación de cualquiera de estas posibilidades.

A partir de este corpus y mediante el uso de programas de concordancias, el grupo de docentes de esta asignatura decidimos diseñar nuevos materiales, en forma de fichas de ejercicios (ver figura 2), que ofrecen a los alumnos una muestra representativa de entradas léxicas en contextos de aparición real. Se pretende que los alumnos observen el comportamiento de palabras nódulo (*node words*) en una lista de concordancias (previamente seleccionada) y analicen diferentes procesos léxicos y morfológicos.

Nuestro principal objetivo mediante la confección de este nuevo material docente es fomentar que el alumnado empiece a gestionar su propio proceso de aprendizaje con materiales que lo motiven y animen a hacer trabajos de búsqueda personal y promover, así, una actitud constante de aproximación a las fuentes de nuevo conocimiento. En este sentido el docente ejerce un papel de facilitador del proceso de aprendizaje del alumno proporcionándole actividades basadas en ejemplos de lengua producida por nativos. Igualmente, desde esta perspectiva, el alumno asume un rol más activo en su propio proceso de aprendizaje ya que tras la observación de los ejemplos debe extraer sus propias conclusiones y compartirlas con su grupo de trabajo. Para conseguir dicho objetivo, era imprescindible que previamente nos cuestionásemos no solo los contenidos más necesarios sino también la metodología docente más adecuada para transmitirlos. Hasta ese momento el enfoque utilizado era eminentemente deductivo, es decir, el proceso de aprendizaje de los alumnos iba de la teoría a la práctica. Pensamos que una buena manera de incentivar la participación activa de los estudiantes era optar por un enfoque más inductivo que les permitiera inferir los conceptos a partir de la observación directa de lengua real y facilitase así un aprendizaje más significativo.

En segundo lugar, nos dimos cuenta de la necesidad de confeccionar un material de apoyo no disponible en libros de texto para estimular la reflexión y el debate y propiciar, asimismo, el interés del alumnado por las cuestiones tratadas en el aula de *Lexicología y Morfología Inglesa*. De esta manera, podíamos no solo adaptar el material bibliográfico a las necesidades de nuestros estudiantes, sino también crear un espacio de trabajo mucho más enriquecedor.

La metodología utilizada para el desarrollo de esta experiencia de innovación docente ha sido la siguiente:

1. compilación del corpus,
2. gestión del corpus,
3. elaboración de fichas de ejercicios basados en corpus.

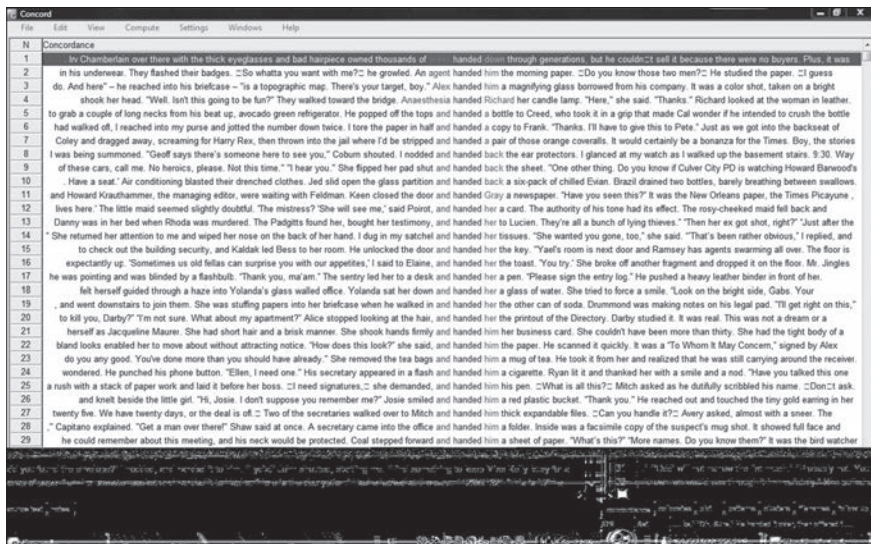
La compilación del corpus fue un proceso largo, que iniciamos en el año 2006, y que actualmente cuenta con unos 3 millones de palabras. Durante un período de aproximadamente dos años estuvimos seleccionando y editando los textos para configurar el corpus. Posteriormente lo estuvimos organizando en diversos subcorpus (por novela, por autor) y homogeneizamos cada subcorpus para la correcta gestión de todo el texto almacenado electrónicamente.

Una vez creado y compilado el corpus, empezamos a tratarlo con diversos programas de gestión textual, como por ejemplo, *WordSmith Tools 5.0* (Scott, 2008) y *TextWorks* (Stuart, 2003), que nos han permitido seleccionar palabras (*node words*) y mostrar combinaciones léxicas. Asimismo, con estos programas hemos podido realizar búsquedas lexicogramaticales de estructuras y sintagmas y cálculos de frecuencia de aparición de construcciones. A partir de líneas de concordancia, se pueden identificar las colocaciones más frecuentes, las cuales permiten hacer generalizaciones por lo que se refiere a los diferentes sentidos y contextos de aparición de las palabras de búsqueda (*node words*), tal y como muestra la figura 6.

Cabe tener en cuenta, además, que los datos que nos ofrece un corpus se diferencian en gran medida de los que nos ofrecen otros métodos de investigación lingüística. El trabajo con corpus facilita el análisis de palabras en un contexto real, lo cual nos permite obtener información sobre el funcionamiento de la lengua. Igualmente, el uso de programas de gestión de corpus textuales posibilita el acceso a una gran cantidad de datos organizados sistemáticamente que sirven de base para la creación de ejercicios.

El análisis exhaustivo de esta gran cantidad de ejemplos de lengua real (tal cual es producida por nativos) permite realizar una descripción pormenorizada del uso real de la lengua, objetivo principal de *Lexicología y Morfología Inglesa*. A menudo en las aulas se suelen utilizar ejemplos extraídos de manuales, los cuales no responden muchas veces a expresiones utilizadas habitualmente por hablantes nativos. Por el contrario, el trabajo con corpus textuales pone a disposición del alum-

Figura 6. Líneas de concordancia de la forma verbal *handed*. Estas líneas muestran los contextos de aparición de la palabra de búsqueda en todos los textos del corpus compilado.



una gran cantidad de ejemplos actuales que le ayudarán a entrar en contacto con usos cotidianos (no fosilizados) de la lengua inglesa.

Tras la compilación del corpus y el análisis de su contenido mediante los mencionados programas, hemos empezado a elaborar ejercicios basados en corpus para la asignatura de *Lexicología y Morfología Inglesa*. Teniendo en cuenta que esta asignatura tiene un enfoque esencialmente práctico, la participación activa del estudiante es muy importante. Por este motivo la consecución de las tareas y ejercicios propuestos son esenciales para el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje.

En este contexto nos planteamos qué tipo de ejercicios (preguntas abiertas, asociaciones de patrones sintácticos con ejemplos, tareas en grupo, actividades de discusión entre iguales) eran más adecuados para ayudar a los alumnos con aquellas áreas que presentan más dificultades. Nos interesaba que este tipo de ejercicios ayudasen a los alumnos a reforzar áreas concretas de la asignatura. Por tanto, decidimos diseñar unos materiales que hiciesen a los alumnos buscar clasificaciones e inferir posteriormente conceptos tratados en clase, pudiendo así deducir conceptos a partir de ejemplos de lengua real y consolidar conocimientos previos. Cabe decir que la experiencia previa del alumnado de esta asignatura se basa en la familiarización con los ejercicios de gramáticas normativas, prescriptivas y pedagógicas, tanto de lengua inglesa como

de otras lenguas que hayan estudiado (incluida su lengua materna). Los objetivos principales del material que estamos elaborando se detallan a continuación:

a) Objetivos conceptuales.

- Conocer las herramientas de trabajo utilizadas actualmente en lingüística.
- Conocer los diversos procesos de formación de palabras en inglés.
- Adquirir una visión global de la organización y estructura del léxico en inglés.
- Dominar la estructura, las características y los componentes del sintagma verbal en inglés (subcategorización, valencia).
- Familiarizarse con la complementación verbal en inglés.
- Dominar las posibles funciones sintácticas de los diferentes sintagmas en inglés.

b) Objetivos procedimentales.

- Observar diferentes fenómenos lingüísticos.
- Deducir estructuras, reglas gramaticales y fenómenos lingüísticos.
- Identificar y clasificar estructuras sintácticas.
- Analizar estructuras lingüísticas trabajadas en clase.
- Describir de forma oral y escrita diferentes fenómenos lingüísticos.
- Interrelacionar contenidos lingüísticos teóricos.
- Interrelacionar el conocimiento previo del alumno con los conceptos de la asignatura.

c) Objetivos actitudinales

- Trabajar en grupo.
- Fomentar el debate entre iguales (*peer discussions*).
- Facilitar que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.
- Fomentar el trabajo en equipo entre alumnos de procedencia curricular diversa

A modo de ejemplo, a continuación presentamos una ficha de trabajo completa, ideada como tarea de evaluación continuada, en la que los alumnos, en grupos de tres, tienen que observar los distintos usos de la

Fig. 7. Modelo de ficha de trabajo elaborada a partir de los datos proporcionados por el corpus compilado.

SUBCATEGORISATION & VALENCE PATTERNS

Look at the concordance lines below. The node word here is *handed*. These lines have been randomly selected from contemporary mystery novels.

📄 Provide the **SUBCATEGORISATION** frame(s) that account(s) for all the examples of *handed* below.

🗨️ By examining carefully the Subcategorisation for *handed*, can you group this lexical verb into different valence patterns? Discuss this with your group.

Search word: handed WordSmith Tools -- 29/10/2010 12:05:29

N 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60	<p>Concordance</p> <p>ic map. There's your target, boy." Alex handed him a magnifying</p> <p>" His secretary appeared in a flash and handed him a cigarette.</p> <p>e. A secretary came into the office and handed him a folder.</p> <p>fe when the Ma \par sons had left, and handed him a mop. Aunt</p> <p>lacour swept over to Mr. Olhivander and handed him her wand.</p> <p>e. A secretary came into the office and handed him a folder.</p> <p>hing like this." He cut off the end and handed it over. The</p> <p>He pulled a t ub out of his pocket and handed it to her; she</p> <p>ing wrote on a piece of scrap paper and handed it to her.\par</p> <p>ey inspected it briefly, closed it, and handed it back. No one</p> <p>n the worktable. He selected a page and handed it to Collet.</p> <p>ap of paper from her sweater pocket and handed it to Fache.</p> <p>two more lines on the slip of paper and handed it to Gettum.</p> <p>k an automatic pistol from his belt and handed it to Miller.\p</p> <p>, checked that the weapon was safe, and handed it to his</p> <p>face, \par removed the front page, and handed it to Harry.</p> <p>inks, just a light one for himself, and handed the glasses over</p> <p>two cups from the table by the door and handed them to Jack.</p> <p>purchased two coach tickets to Lyon and handed them to Sophie.</p> <p>ge, taking the slip of parchment Bagman handed him and tucking</p> <p>ge, taking the slip of parchment Bagman handed him and tucking</p> <p>and summarize it \par for me... to be handed in on Monday.</p> <p>ceptional responsibility. You have been handed a torch. A</p> <p>shot of Ogdens Old Firewhiskey, Bill handed his father the news</p> <p>e cryptex from her pocket and carefully handed it to him.\par</p> <p>led or disabled in the war. The College handed Teal a day job.</p> <p>." He heaved a sigh. "Slughorn could've handed me that book,</p> <p>seen this before?" The blowpipe was handed to Davis.</p> <p>her beer for a brother Marine." A glass was handed to Ryan by</p> <p>Supreme Court killings, but Bob Gminski was handed a copy of</p> <p>_ carried to the White House, where it was handed to Dr. Ben</p> <p>affectionately, Emily Inglethorpe It was handed to the jury</p> <p>and to fix each house,ó Joel said. JCC was handed a document</p> <p>always on the periphery. Her billings were handed directly to</p> <p>ered. Then, slowly, he nodded. Richard was handed a bar of</p> <p>It took about thirty seconds, then Ryan was handed the portable</p> <p>off with a snapping sound. A detective handed Dwyer some</p> <p>uld have it back, please -" Mr. Diggory handed Harry his wand</p> <p>once again he was surprised. Dumbledore handed Riddle the</p> <p>e walking away down the corridor; Filch handed Moody the egg</p> <p>to stretch her wings for ages." George handed the hairpin to</p> <p>gs that their very confused milkman had handed Aunt Petunia</p> <p>par By noon the following day, Alex had handed him the photos</p> <p>Ron was turning over the books she had handed him, looking at</p> <p>Well?" said Malfoy impatiently as Harry handed the clipping d</p> <p>d. Like a charm! Thompson couldn't have handed him the ball any</p> <p>toward the encoded archway. Having handed the rosewood box to</p> <p>then was full of bottles. Having handed Voldemort a goblet of</p> <p>asked. \par The Cardinal smiled as he handed a cup to his</p> <p>."Lieutenant, have a look at this. He handed Collet a pair ad</p> <p>ad enough for one night. Here --" He handed Harry a large</p> <p>doll house first?" "Screw, dammit!" He handed her one. "You</p> <p>d have them TAPDANCE it to THUNDER?" He handed her the document</p> <p>???" "An assassin," Marty replied. He handed Jack a photograph</p> <p>Teabing wanted him to do. That's why he handed me the cryptex.</p> <p>to see what the press have to say?" He handed Ryan a Daily Mir</p> <p>ry had difficulty hiding his glee as he handed the note to Ron</p> <p>itchen, still staring at his letter. He handed Uncle Vernon the</p> <p>pped at the arrival gate. His wife just handed him the form.</p> <p>hit," Ryan observed quietly when Murray handed him the fax from</p> <p>ashed horribly with his hair. Dobby now handed Harry a small</p>
--	--

forma verbal *handed* en las líneas de concordancia (seleccionadas aleatoriamente del corpus) que les facilitamos. Tras la observación, cada grupo ha de identificar los distintos patrones sintácticos que el verbo léxico *hand* desempeña en los distintos contextos de aparición (enfoque *corpus-driven*). Después los alumnos tienen que comentar si el mencionado verbo léxico muestra algún tipo de alternancia sintáctica en función de los usos transitivos e intransitivos que han observado. Esta es la fase más interesante del ejercicio porque algunos usos (en el caso que aquí mostramos, en concreto los intransitivos) son más infrecuentes y pueden suscitar más confusión.

Además del análisis sintáctico, el debate sobre las alternancias les llevará a valorar aspectos semánticos de los participantes en la valencia del verbo *hand*, lo cual permitirá reflexionar sobre la interrelación entre la sintaxis y la semántica y sobre el hecho de que aunque un mismo verbo léxico puede aparecer en distintas construcciones sintácticas, si no hay variación de sentido, requiere los mismos participantes semánticos.

Como ya hemos mencionado anteriormente, es importante subrayar el hecho de que las inferencias que se plantean en los ejercicios anteriores con respecto a los usos y las construcciones en que aparece el verbo léxico *hand* solo son posibles gracias a la observación directa de grandes cantidades de texto (y, por tanto, contextos). La descripción de este es sin duda unos de los aspectos más atractivos del trabajo con corpus textuales, ya que nos proporcionan una información valiosísima que difícilmente podríamos obtener a partir de otras fuentes como por ejemplo, diccionarios generales o manuales de referencia, los cuales recogen, necesariamente, selecciones de ejemplos frecuentes y/o prototípicos. El acceso a un corpus y a un programa de concordancias nos ha facilitado, pues, el análisis de grandes cantidades de texto, así como el diseño de ejercicios que ayuden al alumno a conocer los diferentes patrones sintácticos existentes en inglés, así como su estructura y los diversos usos y significados de palabras nódulo (*node words*).

4.4. Valoración de la experiencia

La valoración final del grupo de docentes que decidimos embarcarnos en esta aventura es muy positiva. Tras la sorpresa inicial de los alumnos al enfrentarse a un material y tipo de ejercicio completamente descono-

cido para ellos, observamos que esa inseguridad revirtió en un proceso de aprendizaje más significativo, ya que generó debates muy interesantes entre los integrantes de los grupos de trabajo en relación a cómo solucionar las preguntas formuladas en el ejercicio. A partir de aquí, cada alumno tuvo la oportunidad de compartir sus conocimientos y habilidades analíticas con el resto de compañeros. Esta metodología de trabajo les motivó a participar activamente en una tarea común que les permitía poner en práctica los patrones y estructuras sintácticas analizadas en el aula, las cuales constituyen una parte importante de la producción lingüística de un hablante nativo.

Tal y como hemos podido constatar, no solo en la elaboración de ejercicios para la asignatura de *Lexicología y Morfología Inglesa* sino, muy especialmente, en el trabajo que los alumnos han realizado mediante el uso de ejemplos de lengua extraídos de un contexto real, son numerosos los beneficios pedagógicos de trabajar con corpus textuales. No obstante, convendría destacar los más sobresalientes. El trabajo con materiales basados en corpus:

- Potencia el trabajo en grupo y la producción oral y escrita en inglés, ya que los alumnos tienen la oportunidad de comentar y poner en común sus percepciones con respecto a los fenómenos observados. Una vez consensuado el análisis de los patrones sintácticos los alumnos redactan una descripción lingüística de los mismos.
- Genera un espacio de debate entre iguales (*peer discussions*), donde, en un ambiente distendido, los alumnos pueden comentar sus diferentes opiniones sobre el análisis de las estructuras que están observando, así como aquellos casos/ usos que no se habían planteado y que el ejercicio les suscite. Este entorno de trabajo reduce la ansiedad que puede sentir un alumno en una aula de LE o L2 en el momento de tener que hablar ante un grupo muy numeroso y favorece, además, la participación y el intercambio de opiniones de cada alumno dentro de su grupo de trabajo. Además, en aulas con alumnado de procedencia curricular muy variada, este tipo de materiales propicia que puedan ayudarse mutuamente (*scaffolding learning*).
- Favorece que el alumno se convierta en un agente activo de su propio proceso de aprendizaje. No se trata de ejercicios de repeticiones mnemotécnicas con respuestas cerradas. Por el contrario, cada ejercicio es diferente para cada alumno, ya que la observación de ejemplos reales le puede llevar a fijarse en unos fenómenos lingüísticos

o en otros, lo cual enriquece enormemente el debate posterior y la utilidad del ejercicio.

- Fomenta el uso de nuevas tecnologías en el aula de *Lexicología y Morfología Inglesa*, a la vez que aproxima al alumno al conocimiento de las tecnologías que actualmente se están utilizando para el tratamiento lingüístico de textos. No hay duda de que la utilización de un corpus contribuye a fomentar el uso de medios tecnológicos, ya que sirve como base para la creación de un material que puede ser tratado con programas informáticos y abre infinitas posibilidades de análisis para futuros lingüistas. En este sentido, cabe tener muy en cuenta el perfil actual del estudiante universitario. Actualmente, los alumnos están rodeados de una gran variedad de medios audiovisuales y es evidente que los progresos tecnológicos han aumentado considerablemente el número de opciones de posible utilidad para la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.
- Sirve de material ilustrativo de los contenidos abordados en la materia. Se trata de ejercicios deductivos basados en los contenidos teóricos que se trabajan en clase y, por tanto, enfocados a ejemplificar los fenómenos lingüísticos objeto de estudio y los diferentes procedimientos de análisis lingüístico.
- Permite hacer generalizaciones sobre las estructuras trabajadas, ya que se basa en un corpus representativo (más de 3 millones de palabras) del registro de novela de misterio contemporánea, escrita por autores de habla inglesa.
- Contribuye a despertar el interés de los alumnos, ya que el corpus consta de novelas de misterio de gran actualidad, con cuyos textos originales y/o con el estilo de los diversos autores los alumnos pueden estar familiarizados.
- Puede ser aplicado no solo a otras áreas como la morfología inglesa, para la que el análisis de un corpus nos puede proporcionar ejemplos actuales que ilustren procesos de formación de palabras, como los compuestos (tan productivos en inglés), sino también a otras asignaturas, como por ejemplo, *Gramática Descriptiva del Inglés* (GDI). Se trata de una materia troncal que engloba tres asignaturas del Grado de Estudios Ingleses, las cuales describen las reglas sintácticas de la lengua inglesa a diferentes niveles: estudio de la estructura, los componentes y las características del sintagma (GDI I), análisis de la estructura de la oración en inglés, dentro del marco de la complemen-

tación verbal (GDI II) y profundización en el conocimiento de la complejidad estructural y funcional de la oración inglesa (GDI III).

- Abre perspectivas a los alumnos del Grado de Estudios Ingleses por lo que se refiere a las aplicaciones de la lingüística; es decir, les pone en contacto con una nueva metodología que se está imponiendo como herramienta de trabajo fundamental en los estudios lingüísticos.

A pesar de que el trabajo con corpus textuales nos está resultando muy satisfactorio, cabe decir que también nos estamos encontrando con algunas dificultades que conviene mencionar:

- A veces la organización del trabajo en grupo resulta complicada porque hay alumnos que no están acostumbrados a este tipo de trabajo y les cuesta entrar en la dinámica de participar activamente en las tareas grupales. No obstante, creemos que esta dificultad no debe llevarnos a un replanteamiento de la misma. Por el contrario, entendemos que es una práctica a la que se tienen que ir acostumbrando y, precisamente, este tipo de tareas puede contribuir a desarrollar importantes contenidos procedimentales y actitudinales, como por ejemplo, la negociación y distribución de tareas y el respeto de los turnos de habla, entre otros.
- Los alumnos no suelen estar familiarizados con el trabajo con grandes cantidades de texto, desconocen las líneas de concordancia, y, por tanto, la utilización de este tipo de material requiere la organización de unas dos sesiones previas (introductorias) en las que los alumnos puedan ver de dónde surgen esas líneas y qué se entiende por corpus, palabra nódulo (*node word*), programas de gestión textual, etc.
- El tipo de ejercicios diseñados supone también una sorpresa inicial para los alumnos porque suelen estar más acostumbrados a enunciados en los que se les pregunte qué buscar en un texto. Los ejercicios que nosotros proponemos invitan a que el alumno observe primero las líneas de concordancia, identifique a continuación los fenómenos que ha observado y finalmente deduzca los distintos comportamientos sintácticos y las valencias que un verbo léxico puede desempeñar.

Entendemos que la lingüística de corpus es un campo de trabajo imprescindible para el estudio de una lengua instrumental, mediante la observación y el análisis de discurso de lengua real almacenado

electrónicamente (Takahashi, 2006). Por ello, como ya hemos mencionado, estamos muy interesadas en utilizar esta metodología de trabajo en otras asignaturas que estamos impartiendo, ya que nos parece un modelo fácilmente aplicable a otras áreas de estudio relacionadas con el análisis de producción real (no solo escrita, el trabajo con corpus orales también está siendo muy fructífero en áreas tan diversas como la fonética, el periodismo y la criminología, entre otros).

Actualmente estamos aún en la fase de elaboración del material docente aquí descrito, y lo hemos incorporado recientemente (primer cuatrimestre del curso 2010/2011) como parte de la evaluación continuada de la asignatura de *Lexicología y Morfología Inglesa*. A través de las encuestas de satisfacción contestadas por los alumnos, hemos podido observar que el hecho de tener acceso a textos reales les ha motivado a participar muy activamente en el debate generado en el aula y han valorado muy positivamente este ejercicio, por lo que seguiremos trabajando en esta línea de innovación docente que sin duda abre nuevas perspectivas en el estudio del léxico.

Bibliografía y recursos

- Aijmer, K. (ed.) (2009). *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Altenberg, B.; Granger, S. (2002). *Lexis in Contrast*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bennet, G. R. (2010). *Using CORPORA in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*. Michigan: University of Michigan.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gledhill, C. J. (2000). *Collocations in Science Writing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: CUP.
- Oakey, D. (2002). «Formulaic Language in English Academic Writing». En Reppen, R. et al. (eds.). *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 111-29.
- Scott, M. (2008). *Wordsmith Tools version 5*. Liverpool: Lexical Analysis Software Ltd. (<http://www.lexically.net/wordsmith/version5/index.html>).
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

- (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Stuart, K. (2003). A Software Application for Text Analysis. *Proceedings of the International Conference on Engineering Education*. Valencia, España. (<http://www.tucows.com/preview/205004>).
- Stubbs, M. (2002). *Words and Phrases*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Takahashi, K. (2006). «A study of register variation in the British National Corpus». *Literary and Linguistic Computing*, 21, 1.

5. «EL SONS DEL CATALÀ»: UNA PROPUESTA PARA LA DOCENCIA DE LA FONÉTICA CATALANA

— [Josefina CARRERA-SABATÉ
Universidad de Barcelona]

Resumen

La enseñanza/aprendizaje de la fonética catalana como herramienta de aprendizaje autónomo, autoregulado, significativo y activo en el Departamento de Filología catalana de la Universitat de Barcelona es el objetivo de este artículo. De acuerdo con lo dicho, en este capítulo se describe una experiencia de innovación docente que da origen y se desarrolla de forma paralela a la creación de la web «Els sons del català» (<http://www.ub.edu/sonscatala/>); además, se explican las bases metodológicas sobre las cuales se ha construido esta propuesta de innovación docente y se presenta una valoración cualitativa de la experiencia.

Palabras clave: aprendizaje de la fonética catalana, aprendizaje autónomo, aprendizaje autoregulado, TIC, aprendizaje activo, aprendizaje significativo, filología catalana

Abstract

The focus of this article is the teaching/learning of Catalan phonetics as a tool for the autonomous, self-regulated, meaningful and active learning of Catalan in the Department of Catalan Philology at the Barcelona University. Thus, this chapter describes an innovative training experience that originates and develops in parallel with the creation of the website «Els sons del català» (the sounds of catalan) (<http://www.ub.edu/sonscatala/>); it also explains the methodological

framework upon which this innovative teaching proposal was built and presents a qualitative assessment of the experience.

Keywords: learning of Catalan phonetics, autonomous learning, self-regulated learning, ICT, active learning, meaningful learning, Catalan philology

5.1. Introducció

La experiencia de innovación docente que se describe en este capítulo tiene como punto de partida la enseñanza de la fonética catalana en el Departamento de Filología catalana de la UB. Se inicia cuando la adaptación al EEES se aplica a algunas asignaturas obligatorias de primer ciclo en todos los estudios de filología.

En este capítulo voy a describir la aplicación de esta experiencia de innovación docente en el marco de una asignatura troncal y obligatoria de primer ciclo en los estudios de filología durante el curso 2007-2008: *Llengua Catalana II* (LCII), destinada a describir las características lingüísticas más relevantes del catalán. Antes de entrar en los aspectos concretos de la experiencia, presentaré algunas generalizaciones sobre la presencia de la fonética en diferentes niveles educativos y en diferentes estudios.

De acuerdo con lo dicho, la fonética catalana ha sido parte esencial del programa de diferentes asignaturas de la licenciatura en Filología catalana (*Llengua Catalana II*, *Lingüística Descriptiva Catalana*, *Fonologia Catalana*, *Morfologia Catalana*) y materia necesaria en asignaturas como *Dialectologia Catalana* o *Gramàtica Històrica Catalana*. En los estudios de grado de Filología Catalana de la UB, la fonética continúa siendo imprescindible en asignaturas de formación básica (*Llengua Catalana II*), en asignaturas obligatorias (*Fonologia Catalana*, *Morfologia Catalana*) y también se utiliza, aunque de manera más indirecta, en asignaturas como *Dialectologia catalana* o *Mètodes en la Recerca Dialectal de Català*. Es también imprescindible dominar la fonética en algunas asignaturas correspondientes al máster *Estudis Avançats i Aplicats en Llengua i Literatura Catalanes* (UAB y UB), como es el caso de *Components Gramaticals*, *Variació Dialectal i Canvi Lingüístic* o *Anàlisi Lingüística*. Además, de manera más parcial, la fonética catalana también es importante en otras carreras, como, por ejemplo, en la licenciatura o el grado en lingüística, y en estudios de logopedia.

Centrándonos en la asignatura objeto estudio, y por lo que respecta al origen del alumnado que cursó LCII durante el curso académico 2007-2008, cabe destacar tres procedencias: 1) la licenciatura en filología catalana; 2) otras licenciaturas, puesto que LCII es asignatura obligatoria en inglesa e hispánica y, si no se cursa *Gramática Descriptiva de la Lengua Española I*, también en germánica, árabe, clásica, eslava, francesa, hebrea, italiana y románica; 3) cualquier filología de la UB, con alumnos que no han sido escolarizados en catalán, con lenguas maternas tan diferentes como español, inglés, japonés, rumano, italiano, sueco, alemán, chino, etc. Por otro lado, los conocimientos de fonética catalana de estos alumnos son bastante diferentes: en general, el primer grupo descrito conoce las características diferenciales de los sonidos del catalán y no presenta problemas para pronunciarlos, sin embargo, no todos los alumnos poseen una base sólida en lingüística catalana y, por lo que respecta a la fonética, a veces desconocen las características articulatorias de los sonidos y también los métodos de análisis lingüístico, a saber, la transcripción fonética y el reconocimiento de las figuras articulatorias correspondientes a diferentes sonidos; el segundo y tercer grupo presenta diferentes niveles de conocimiento de la fonética catalana tanto por lo que respecta a la pronunciación de los sonidos como a la naturaleza de los mismos.

En la UB, esta diversidad de alumnado se ha organizado en unos 8 o 10 grupos y, desde el curso 2005-2006 hasta 2008-2009, se ha impartido docencia de LCII a un grupo adicional destinado a cubrir las necesidades de estudiantes no catalanohablantes escolarizados fuera del dominio lingüístico del catalán. Este grupo ha permitido homogeneizar a los otros grupos de estudiantes y ha abierto la posibilidad de ofrecer una atención más personalizada a los alumnos con más déficit a la hora de comprender los aspectos prácticos más particulares del catalán.

Por lo que respecta a la cantidad de alumnos por aula, en la Facultad de Filología la ratio alumno por grupo ha bajado considerablemente con la adaptación de los planes de estudio al EEES pero aún está lejos de la cantidad considerada ideal para garantizar un aprendizaje personalizado. Aparte, en asignaturas troncales u obligatorias con numerosos grupos de alumnos, como es el caso de LCII, los profesores del Departamento de filología catalana trabajan de manera conjunta, puesto que las asignaturas tienen un programa, una metodología y una evaluación comunes. El hecho de trabajar de forma coordinada favorece que haya una coherencia interna de las asignaturas y que todos los

alumnos puedan seguir prácticamente los mismos contenidos y tengan una evaluación equivalente, cosa que, sin duda alguna, facilita el proceso de aprendizaje. El hecho de impartir docencia en numerosos grupos (ocho grupos en el curso escolar 2007-2008) implica la participación de muchos profesores con procedencias disciplinares diversas. Además, una parte del profesorado implicado en estas asignaturas de primer ciclo tiene contrato permanente en la UB pero otra parte es más variable, cosa que dificulta la innovación docente si se pretende recoger la experiencia común de todos los docentes a lo largo de diversos cursos académicos.

5.2. Origen de la experiencia docente

La fonética, como hemos visto, es parte esencial de asignaturas de lingüística en los estudios de filología. Sin embargo, la metodología que tradicionalmente se ha usado para impartir la docencia de esta disciplina es mejorable. Muchas veces, las explicaciones utilizadas para describir aspectos como la fonación o articulación de los sonidos resultan difíciles para los estudiantes puesto que no facilitan una conexión con la propia realidad fónica. En este sentido, las representaciones que se utilizan para describir, por ejemplo, el movimiento de la lengua o del velo del paladar muchas veces resultan ser esquemas abstractos difíciles de interpretar y de relacionar con la propia fisiología del tracto vocal: suelen ser imágenes estáticas que representan unos gestos musculares y unas indicaciones aéreas de un período breve de tiempo, que, sin duda alguna, están lejos de la realidad dinámica del proceso de producción de los sonidos. Cada vez más, por suerte, los recursos creados para la docencia de la fonética son más interactivos y más cercanos a la realidad y existen algunas páginas web en inglés, francés, alemán o español, mayoritariamente, que presentan la fonética desde diversos puntos de vista. Se pueden encontrar, por ejemplo, cursos de fonética con ejercicios (<http://www.phonetics.ucla.edu/>), glosarios de términos fonéticos, fonológicos y lingüísticos (<http://www.sil.org/mexico/ling/glosario/E005ai-Glossary.htm>), tablas sonoras de los sonidos del alfabeto fonético internacional (<http://www.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.html>, <http://www.paulmeier.com/ipa/charts.html>), diagramas articulatorios, videoclips y otras animaciones (<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>, <http://www.chass.utoronto.ca/~danhall/phonetics/sammy>).

html), imágenes realizadas con rayos-x sobre la articulación de sonidos (<http://www.phonetik.uni-muenchen.de/~hoole/kurse/movies/>), fundamentos de acústica y fonética acústica (<http://www.kettering.edu/~drussell/demos.html>, http://www.exploratorium.edu/exhibits/vocal_vowels/), percepción del habla (<http://www.iurc.montp.inserm.fr/cric/audition/english/index.htm>), etc. Por lo que respecta al catalán, las páginas web sobre docencia de la fonética son escasas. Encontramos, sin embargo, una web dedicada a la transcripción fonética del catalán (<http://latel.upf.edu//badatran/>) y otra web que también presenta archivos de sonido para la transcripción fonética de palabras (<http://esadir.cat/ajudatranscripciofonetica>).

En realidad, con esta experiencia se pretende que la docencia de la fonética catalana pueda llevarse a cabo con un método innovador y pensado para la lengua catalana, donde el profesor sea un guía u orientador que fomente el trabajo autónomo y autorregulado de los alumnos, y que los provea de una variedad importante de recursos y medios de aprendizaje. De manera más concreta, en asignaturas donde el peso de la fonética es importante, como en LCII, es determinante que el alumno entienda y asimile el proceso de producción de los sonidos y lo pueda relacionar con la naturaleza de cada sonido que pronuncia. Además, es importante que aprenda a usar algunos recursos instrumentales básicos que se utilizan habitualmente en el análisis lingüístico y, en este caso, centrados en la fonética: las figuras articulatorias y la transcripción fonética. Así pues, a través de técnicas de razonamiento inductivo propias de la gramática descriptiva, de estrategias hipoteticodeductivas que se utilizan en la gramática predictiva y de enfoques contrastivos, los alumnos han de poder comprender, definir, clasificar y comparar la naturaleza de los sonidos del catalán y, por extensión, de cualquier lengua.

La iniciativa surge de la mano de dos profesores de la Universidad de Barcelona: Joan Solà y Clàudia Pons. Durante el curso escolar 2005-2006, el profesor Joan Solà imparte docencia en una asignatura optativa en la licenciatura en filología catalana: *Gramàtica Descriptiva del Català*. En esta asignatura se presentan los aspectos gramaticales más recurrentes del catalán y el profesor Joan Solà, conocido experto en sintaxis, comenta a Clàudia Pons su preocupación por la escasez de materiales didácticos e interactivos para presentar las bases de la fonética y fonología del catalán. Clàudia Pons enseña a Joan Solà una página web de la Universidad de Iowa, titulada «The sounds of spoken language»

(<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>), que contiene información útil para aprender la fonética de tres lenguas: inglés americano, alemán y español. Así pues, aparte de otros aspectos, los usuarios de la página pueden visualizar figuras animadas del tracto vocal que representan los sonidos vocálicos y consonánticos de las tres lenguas; estas figuras articulatorias pueden visualizarse de dos maneras: representación lenta y descripción paso a paso. Joan Solà, entusiasta nato, queda fascinado con la utilidad de la página web y propone a Clàudia Pons incluir el catalán al lado de las tres lenguas. Clàudia Pons hace la gestión con Iowa pero la respuesta no es la esperada puesto que los informáticos de esta página web, según explican, no pueden cambiar la plantilla y tienen un sistema informático que no les permite introducir otra lengua.

Es después de esta respuesta que Joan Solà propone a Clàudia Pons crear una página web independiente sobre fonética del catalán y Pons elabora una primera propuesta con un proyecto de innovación docente que obtiene financiación de la UB a través del PDI y también del Instituto Ramon Llull y de La Casa de les Llengües. Después, Solà y Pons me proponen formar parte del equipo directivo del espacio web. Aparte, para poder asegurar la calidad del trabajo, se decide contactar con especialistas de fonética de las universidades donde se imparte la fonética catalana para crear un equipo de asesores del trabajo que se plantea. Este equipo de profesores ha ayudado a resolver dudas, ha presentado sugerencias para mejorar la interfaz y ha prevenido a los autores de posibles errores. Los profesores que actualmente forman parte del grupo de asesores de la web son: Gabriel Bibiloni (UIB), Eulàlia Bonet (UAB), Teresa Cabré (UAB), Jordi Cicres (UdG), Nicolau Dols (UIB), Ricard Herrero (UCV), Jesús Jiménez (UV), Joan Julià (UdL), Maria Rosa Lloret (UB), Silvia Llach (UdG), Joan Mascaró (UAB / ICREA ACADÈMIA), Blanca Palmada (UdG), Miquel Àngel Pradilla (URV), Pilar Prieto (UPF/ICREA), Joaquim Rafel (UB), Daniel Recasens (UAB) y Joaquim Viaplana (UB).

A partir de aquí, y después de analizar los contenidos de los sitios web dedicados a la fonética que se encuentran en la red, se diseña una nueva página web que incorpora recursos audiovisuales para reforzar la enseñanza de la fonética catalana dentro y fuera de la clase y que recoge los aspectos más interesantes de la página de Iowa y de otras interfaces que contienen información complementaria, como, por ejemplo, los aspectos relacionados con la transmisión del sonido, es decir, con la representación de la señal acústica.

El objetivo final de la interfaz es doble: 1) Por una parte, que los alumnos de asignaturas de primer ciclo, como LCII o *Gramàtica Descriptiva del Català*, así como de otros niveles educativos, puedan entender fácilmente el proceso de producción de los sonidos del catalán y puedan contrastar diferencias articulatorias entre ellos. Para lograr este objetivo, se busca más realismo y transparencia en las designaciones, las descripciones y los símbolos que representan los sonidos y también en las imágenes y representaciones utilizadas para reproducir la configuración del tracto vocal en la producción de los sonidos. 2) Por otra parte, el segundo objetivo es que los alumnos de asignaturas de segundo ciclo, como *Fonologia Catalana*, de tercer ciclo e incluso en el ámbito de la investigación, puedan encontrar información más especializada sobre la producción y transmisión de los sonidos del catalán. Por ello, la interfaz contiene, además, espectrogramas, palatogramas, vídeos e imágenes reales de los órganos articulatorios tomados con resonancia magnética.

Detrás de estos materiales aparentemente sencillos se esconde un gran esfuerzo por sintetizar y plasmar de una manera transparente y clara los contenidos que los alumnos tendrán que dominar. El gran reto de este proyecto es poder transmitir la complejidad de la fonética evitando una simplificación excesiva de los contenidos, que alejaría de la realidad a los discentes. Por ello, como ya he explicado, en la página web se encuentran imágenes reales (vídeos y resonancias magnéticas; figuras 8 y 10) al lado de esquemas que representan el movimiento de los articuladores (diagramas articulatorios y palatogramas, figuras 10 y 11) con representaciones acústicas (figura 12).

Fig. 8. Imagen correspondiente a la articulación de [n].

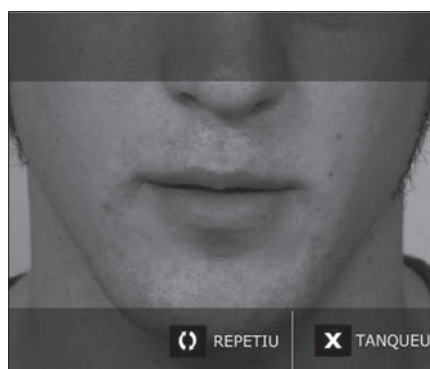


Fig. 9. Secuencia de ventana que permite visualizar vídeos.

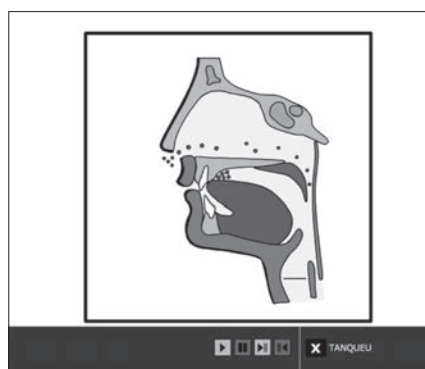


Fig. 10. Imagen elaborada con RM de la articulación de [n].

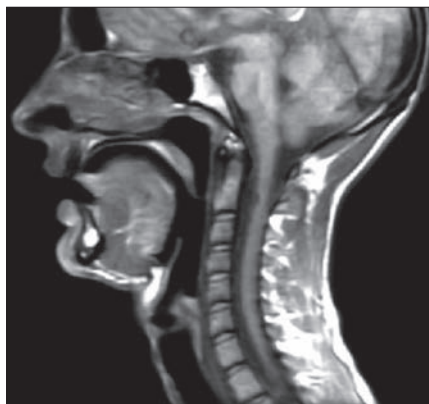


Fig. 11. Palatograma correspondiente a una secuencia de la articulación de [n].

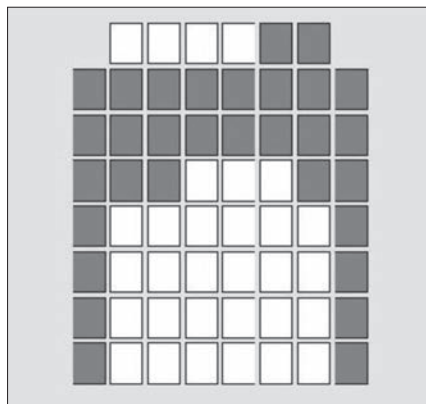
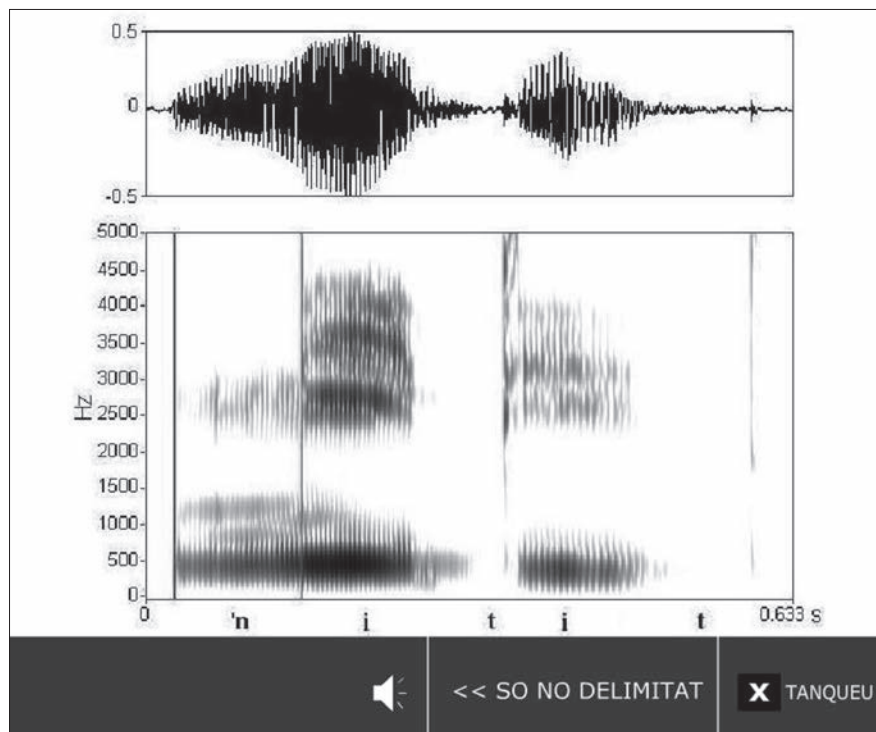


Fig. 12. Imagen del espectrograma y oscilograma de la palabra *nítid*, con el sonido [n] delimitado por líneas paralelas que en la interfaz aparecen coloreadas en rojo.



5.3. Descripción de la experiencia docente

En este apartado describiré los aspectos más relevantes de la web «Els sons del català» (los sonidos del catalán) (<http://www.ub.edu/sonscatala/>) y explicaré las bases metodológicas sobre las cuales se ha construido la propuesta de innovación docente.

Cuando el usuario entra en la web encuentra una explicación del sitio y también la posibilidad de escoger un dialecto del catalán para poder visualizar sus sonidos. Una vez seleccionado el dialecto, se visualizan unos cuadros de sonidos consonánticos y vocálicos y también unas tablas con símbolos para representar variaciones de las vocales y consonantes, es decir, los diacríticos y también los suprasegmentos (ver la figura 13). En los cuadros, y con una finalidad didáctica, se describen los conceptos fundamentales relacionados con los sonidos, los diacríticos y los suprasegmentos del catalán de la siguiente manera: cuando el cursor se va desplazando por los cuadros, aparecen explicaciones sobre los conceptos utilizados para describir los sonidos, diacríticos y suprasegmentos. Podemos observar, por ejemplo, explicaciones sobre

Fig. 13. Cuadros de consonantes, vocales, diacríticos y suprasegmentos.

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://www.ub.edu/SONS DEL CATALA>. The page title is "consonants". There are two links: "comparació de sons" and "pàgina principal".

consonants

Lloc d'articulació	bilabial	labiodental	dental	alveolar	postalveolar	palatal	velar
oclusiu	p b		t d				k g
africat				ts dz tʃ	dʒ		
fricatiu		f v		s z ʃ	ʒ		
nasal	m	ɱ		n		ɲ	ŋ
vibrant				r			
bategant				ʀ			
lateral				l		ʎ	
aproximant	β		ð			j	w ɥ

diacrítics

- ◌̇ ensordit
- ◌̈ endarrerit
- ◌̉ avançat
- ◌̊ dental
- ◌̋ abaixat
- ◌̌ apujat
- ◌̍ velaritzat
- ◌̎ sil·làbic
- ◌̏ no sil·làbic

suprasegmentals

- ◌́ accent primari
- ◌̀ accent secundari
- ◌̄ allargament
- ◌̅ grup menor
- ◌̆ grup major
- ◌̇ límit sil·làbic

vocals

Avançament lingüal	anterior	central	posterior
Elevació lingüal			
alta	i		u
mitjana alta	e	ə	o
mitjana baixa	ɛ		ɔ
baixa			a

de qué manera el flujo de aire es expulsado al exterior –modo de articulación– (ver la figura 14) y en qué lugar los articuladores se desplazan para producir un determinado sonido –lugar de articulación– (ver la figura 15). También se definen las características propias de cada sonido, así como el origen del símbolo que se utiliza para representarlo (ver la figura 16).

Fig. 14. Ejemplo de descripción del modo de articulación.

consonants		comparació de sons ▶ pàgina principal ✕					
Lloc d'articulació	bilabial	labiodental	dental	alveolar	postalveolar	palatal	velar
Mode d'articulació							
oclusiu	p b		t d				k g
africat				ts dz	tʃ dʒ		
fricatiu		f v		s z	ʃ ʒ		
nasal	m	ɱ		n		ɲ	ŋ
				r			
				ɾ			
				l		ʎ	
aproximant	β		ð			j	w ɣ

S'articula amb una constricció molt feble produïda per la proximitat entre dos articuladors, amb el vel del paladar tocant la paret faringia i amb vibració de les cordes vocals.

Fig. 15. Ejemplo de descripción del lugar de articulación.

consonants		comparació de sons ▶ pàgina principal ✕					
Lloc d'articulació	bilabial	labiodental	dental	alveolar	postalveolar	palatal	velar
Mode d'articulació							
oclusiu	p b		t d				k g
africat				ts dz	tʃ dʒ		
fricatiu		f v		s z	ʃ ʒ		
nasal	m	ɱ		n		ɲ	ŋ
				r			
				ɾ			
				l		ʎ	
aproximant	β		ð			j	w ɣ

S'articula amb una constricció molt feble produïda per la proximitat entre dos articuladors, amb el vel del paladar tocant la paret faringia i amb vibració de les cordes vocals.

Fig. 16. Ejemplo de descripción del sonido [ɲ].

consonants		comparació de sons ▶ pàgina principal ✕					
Lloc d'articulació	bilabial	labiodental	dental	alveolar	postalveolar	palatal	velar
Mode d'articulació							
oclusiu	p b		t d				k g
africat							
fricatiu		f v					
nasal	m	ɱ				ɲ	ŋ
vibrant							
bategant							
lateral						ʎ	
aproximant	β		ð			j	w ɣ

ɲ NASAL PALATAL SORORA
 S'articula mitjançant una oclusió total del pas de l'aire produïda pel contacte entre el dors de la llengua i el paladar dur, amb el vel del paladar separat de la paret faringia (de manera que l'aire surt pel nas) i amb vibració de les cordes vocals.

Origen del símbol: *ɲ* minúscula de l'alfabet romànic amb cua a l'esquerra situada a l'extrem esquerre inferior de la lletra.

Además, para poder identificar los sonidos representados en diagramas articulatorios, es importante que los neófitos conozcan las partes vinculadas a la articulación de los sonidos. Por ello, se ha creado un esquema interactivo que permite localizar gráficamente las zonas y los órganos implicados en el proceso de producción de los sonidos (figura 17).

Para poder plasmar gráficamente las características de los distintos sonidos se han establecido unos criterios de base. Observar, a modo de ejemplo, las figuras articulatorias animadas que están representadas en las figuras 18, 19, 20 y 21. Todas ellas tienen en común el movimiento de los órganos articulatorios y, en todas ellas, el color azul celeste simboliza la zona que va a recorrer el flujo de aire que sale de los pulmones. En la figura 19, por ejemplo, la zona coloreada de azul abarca las fosas nasales, cosa que indica que el flujo de aire también es expulsado al exterior a través de las fosas nasales y, por ello, se trata de un sonido nasal.

Fig. 17. Esquema interactivo de los articuladores.

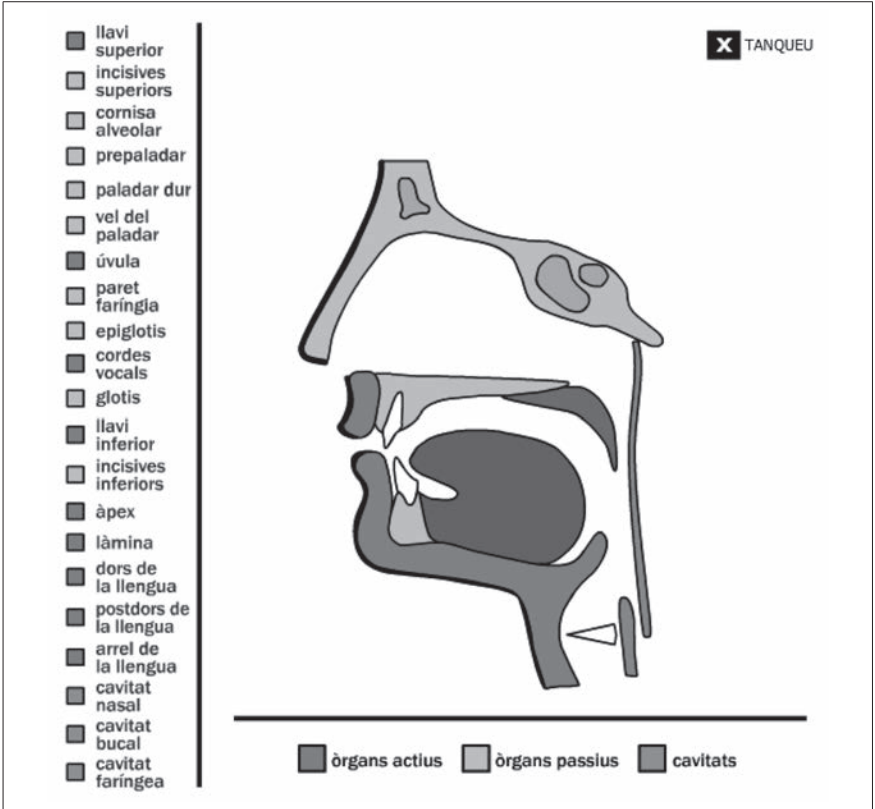


Fig. 18. En la interfaz, estas partículas aparecen coloreadas de negro.

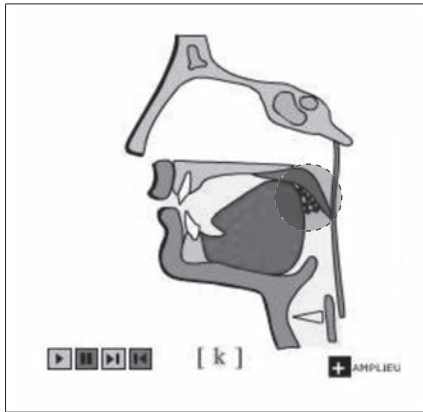


Fig. 19

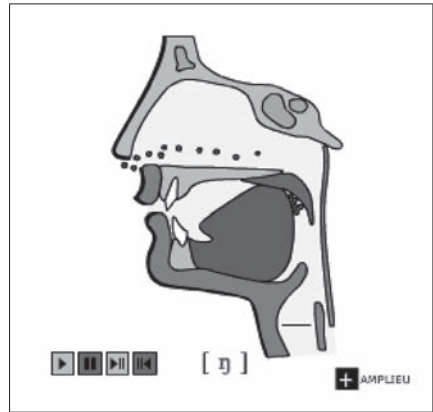


Fig. 20. En la interfaz, estas partículas aparecen coloreadas de azul celeste.

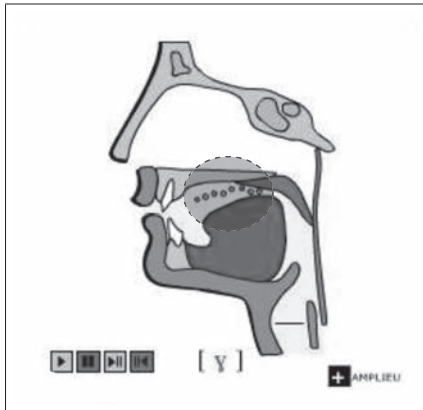


Fig. 21. En la interfaz, estas partículas no están coloreadas.

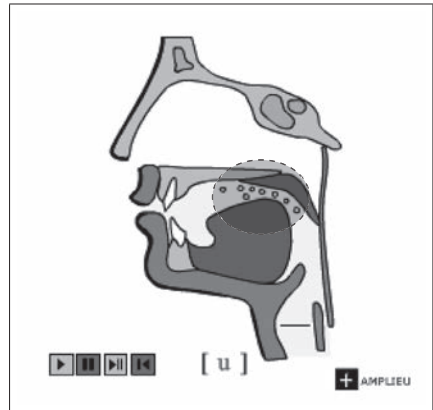


Fig. 22

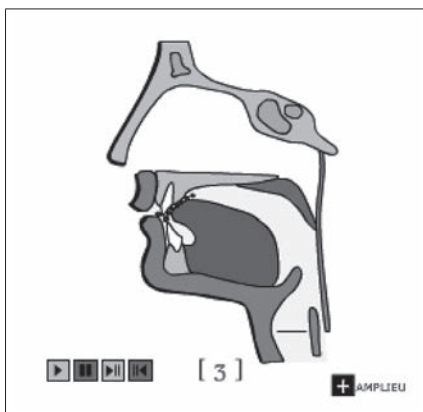


Fig. 23



Por otro lado, todos sabemos que en la producción de los sonidos sordos los pliegues vocálicos o cuerdas vocales están ligeramente abiertos y el flujo de aire pasa a través de estos sin que vibren. La ausencia de vibración queda simbolizada con un triángulo cuyo centro representa la glotis (observar la figura 18). En los sonidos sonoros, las figuras animadas presentan la vibración de las cuerdas vocales con una alternancia entre el triángulo anteriormente descrito y una línea horizontal, que simboliza el cierre de las cuerdas vocales (ver las figuras 19, 20 y 21). Hay que tener en cuenta, además, que la salida del flujo de aire al exterior a través de las cavidades supraglóticas no siempre es la misma: en algunos casos, los articuladores obstruyen la salida del aire (es el caso, por ejemplo, de las consonantes oclusivas; en las representaciones de estas, las partículas de aire aparecen coloreadas de negro, ver la figura 18); en otros casos, la aproximación de los articuladores produce una constricción débil y el aire sale al exterior más fácilmente (por ejemplo, en las aproximantes; en este caso, las partículas de aire aparecen coloreadas de azul celeste; ver la figura 20); en las vocales, el aire es expulsado sin ningún impedimento (en la figura 21, las partículas de aire no están coloreadas).

Siguiendo con los criterios establecidos, para poder plasmar diferencias en el modo de articulación cuando el punto de articulación es similar, hemos elaborado una gradación casi milimétrica de la posición de los articuladores. Como muestra de ello, podemos comparar momentos similares de las figuras articulatorias animadas que representan distintos sonidos, esto es: el sonido fricativo postalveolar sonoro [ʒ] (figura 22); el aproximante palatal [j] (figura 23); la vocal anterior alta [i] (figura 24); la vocal anterior media alta [e] (figura 25) y la vocal anterior media baja [ɛ] (figura 26).

Con el objetivo de promover la interactividad de la página, cada figura articulatoria animada va acompañada de unos cuadros pequeños que permiten iniciar y parar los gestos articulatorios correspondientes a cada sonido; además, también hay la posibilidad de ver el movimiento de los articuladores muy lenta-

Fig. 24

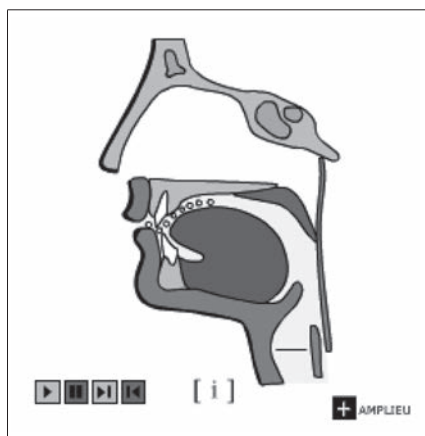


Fig. 25

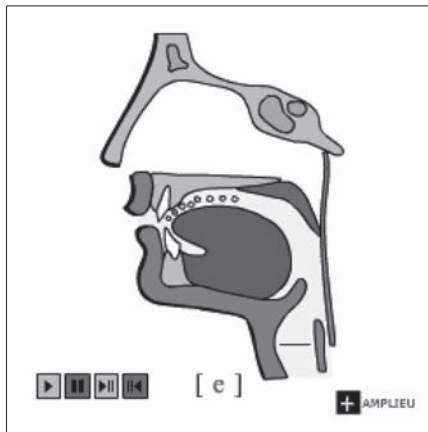
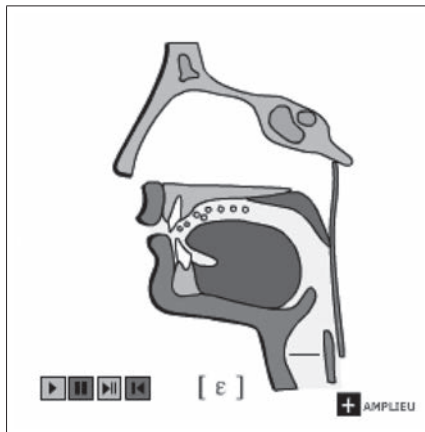


Fig. 26



mente. Relacionado también con este aspecto, la interfaz permite comparar tres sonidos al mismo tiempo después de seleccionarlos a través de las tablas de consonantes y vocales (ver la figura 27).

Hay que tener en cuenta, además, que el sitio web pretende ser útil en asignaturas más especializadas y en la investigación. Por ello, las figuras articulatorias pueden visualizarse de forma real a través de imá-

Fig. 27. Comparaciones de los sonidos [b], [m] y [β] del catalán.

Formeu a la taula de sons

trieu un so [b]

trieu un so [m]

trieu un so [β]

consonants

Moda d'articulació	oclusiu	fricatiu	nasal	vibrant	halegant	lateral	aproximant
labial	p		m				β
labiodental	b	f	ɱ				
dental	t	s	n	r		l	
alveolar	d	z	ɲ				ð
postalveolar	ʃ	ʒ					
palatal		ç					j
velar	k						w
glotal	g						

vocals

Alçada	anterior	central	posterior
alta	i		u
mitjana alta	e		o
mitjana baixa	ɛ	a	ɔ
baixa		a	

genes y vídeos captados con resonancia magnética (ver la figura 10) y también a través de palatogramas (ver la figura 11). Por otro lado, la información acústica de los sonidos se presenta tanto con oscilogramas como espectrogramas y, en estos últimos, existe la posibilidad de visualizar el sonido delimitado con líneas rojas (ver las figuras 28 y 29).

Fig. 28. Espectrograma de la palabra *baixar*.

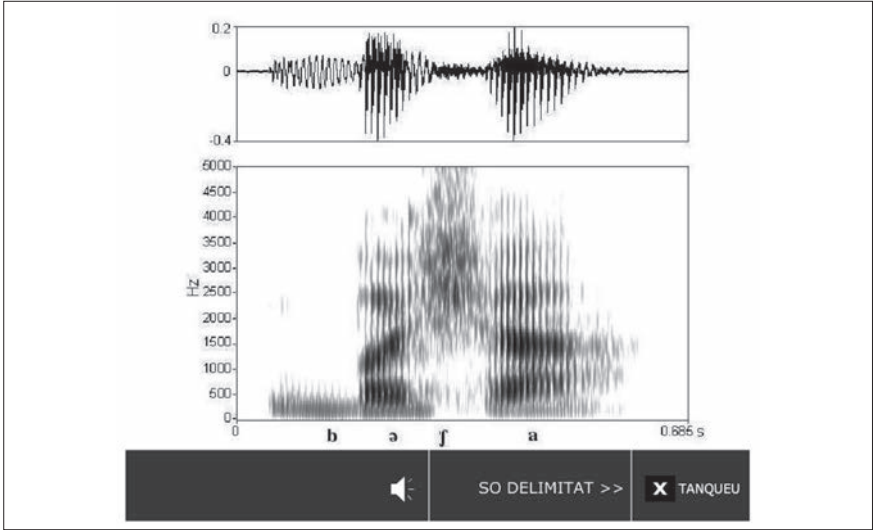
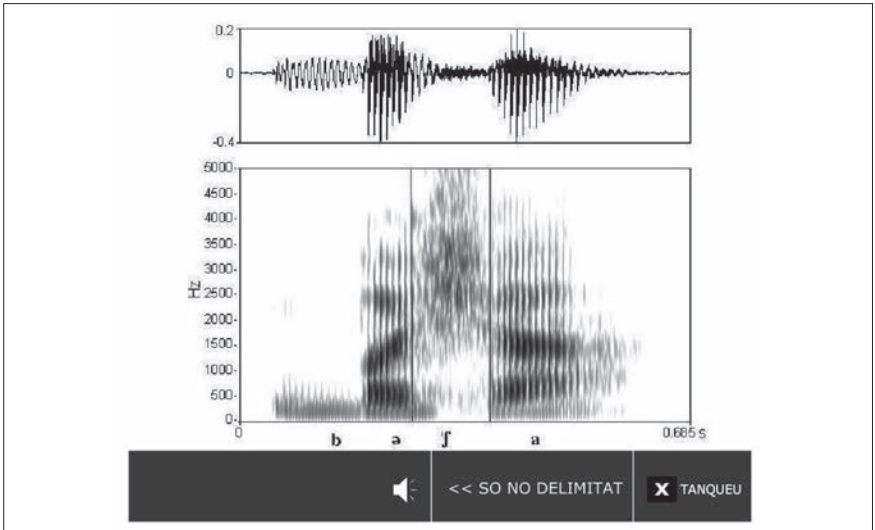


Fig. 29. Espectrograma de la palabra *baixar* con el sonido [j] delimitado por líneas paralelas que en la interfaz aparecen coloreadas de rojo.



5.4. Valoración de la experiencia

Durante el curso 2007-2008 se introducen los materiales descritos en un sitio web provisional y en la asignatura LCII se usan en clase y se recomienda a los estudiantes consultarlos para poder utilizarlos como refuerzo a lo explicado en clase. Como ya he explicado anteriormente, en esta asignatura cuatrimestral, los contenidos de fonética y fonología del catalán se comparten con otros contenidos de descripción lingüística del catalán (morfología flexiva y derivativa, sintaxis y también, aunque en menor grado, semántica y pragmática). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que algunos contenidos de la parte de fonología se utilizan posteriormente para la descripción de algunos aspectos de morfología catalana y a los alumnos les interesa enormemente dominar la fonética y fonología del catalán.

Así pues, después de presentar la primera parte de la asignatura (fonética) con la ayuda puntual de los recursos de la web que están en construcción, se recomienda a los alumnos revisar las definiciones que aparecen en las tablas de sonidos, así como las figuras articulatorias que representan la producción de los diferentes sonidos. En este curso, el *feedback* recibido de los alumnos es muy positivo desde diferentes perspectivas: la consulta de la página web permite al alumnado trabajar a su propio ritmo y de manera personalizada (de alguna manera, se mitiga la elevada cantidad de alumnos por profesor de cada grupo); por otro lado, en clase, los alumnos que tienen alguna duda respecto a lo consultado en la web exponen sus observaciones y después se comprueba lo dicho in situ (de esta manera, las dudas se resuelven más fácilmente puesto que se reproduce exactamente lo que los alumnos han visualizado y trabajado en casa y, al mismo tiempo, esta actividad es mnemotécnica); finalmente, en algunos casos, los alumnos han detectado algunos errores del sitio que se han subsanado antes de difundir la web.

En LCII la evaluación es sumativa pero después de cada módulo hay un control que los alumnos realizan en casa y entregan al profesor para que observe su progreso; esto les permite familiarizarse gradualmente con la materia y asimilar mejor los contenidos y habilidades de la asignatura. En el módulo de fonética y fonología, uno de los ejercicios que se propone es observar unas figuras articulatorias estáticas y argumentar por qué representan un determinado sonido. Hasta el momento, para muchos alumnos, «descifrar» un sonido a través de la configuración de los órganos articulatorios representados en una ima-

gen era una tarea más que difícil y, en muchas ocasiones, este era el ejercicio con peores resultados. Sin duda alguna, el sitio web ha facilitado un aprendizaje autorregulado e interactivo de los gestos articulatorios responsables de la articulación de los sonidos y se han constatado mejores resultados en el reconocimiento de figuras articulatorias. Por otro lado, esta mejora ha permitido dominar aspectos generales de la transcripción fonética y detectar, en los alumnos, una mayor facilidad para entender y asimilar los fenómenos fonológicos que afectan a los sonidos del catalán.

Otro de los aspectos más importantes observados en el uso de este sitio web es que los alumnos están, en general, más interesados en la fonética y no la ven una materia tan abstracta e inaccesible como antes. A veces, sin embargo, los alumnos confunden un poco la utilidad de los materiales puesto que hay quien se imagina que están destinados a aprender la pronunciación de los sonidos del catalán y, aunque es posible aprenderla a través de la observación, este sitio web se ha concebido como un material descriptivo que pretende incluir los dialectos más representativos del catalán.

Uno de los aspectos que más ha dificultado el rendimiento y aprovechamiento máximo del sitio web ha sido la falta de unos ejercicios autocorrectivos organizados por nivel de dificultad y que permitan al alumno trabajar interactivamente y autónomamente las unidades de análisis de la fonética, es decir, la transcripción y el reconocimiento de figuras articulatorias y, en otro nivel, la interpretación de espectrogramas. Precisamente se está elaborando una batería de ejercicios autocorrectivos para poder ser incluidos en el sitio web.

Finalmente, desde el momento de la difusión de la web (marzo de 2009), la interfaz ha recibido unas 37.000 visitas, las cuales proceden de 70 países o territorios diferentes. Las visitas proceden mayoritariamente de Cataluña y de las zonas donde se imparte la lengua catalana, así como de territorios de habla española, francesa, inglesa, italiana y alemana. Además, grosso modo, se observan unos picos en la consulta de la web que pueden relacionarse con los períodos de exámenes: junio y septiembre. Una vez más, la utilidad de la web para el estudio de la fonética catalana está más que demostrado.

6. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE CRÍTICA LITERARIA EN UN ENTORNO VIRTUAL Y SU USO COMO EJERCICIO DE EVALUACIÓN CONTINUA: «LLETRA DE DONA»

— [Elena LOSADA y Cristina ALSINA
Universidad de Barcelona]

Resumen

«Lletra de Dona» (Letra de Mujer), la experiencia docente que presentamos en este capítulo, comenzó en la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona en 2004 vinculada a los estudios de género y de literatura de mujer del Centre Dona i Literatura (Centro Mujeres y Literatura). «Lletra de Dona» pone a disposición del alumnado una prueba de evaluación continua moderna y adaptada a los estudios literarios: la reseña de una obra de creación o ensayo de autoría femenina. Esta reseña, una vez evaluada y adaptada a los criterios acordados por el profesorado participante, puede ser publicada bajo Creative Commons en la web del Centre Dona i Literatura, www.ub.edu/cdona.

Palabras clave: literatura de mujer, crítica literaria, evaluación continua.

Abstract

«Lletra de Dona» (Woman's Writing), the teaching experience we present here, began in 2004 at the Faculty of Philology at the Barcelona University. The project was linked to the work of gender and women's literature studies carried out at the Centre Dona i Literatura (Women and Literature Center). «Lletra de Dona» provides students with an instrument for continuous assessment which is modern and adapted to the field of literary studies: namely, the review of a piece of creative work or of essays of female authorship. This review, once evaluated and adapted to the publishing criteria previously set by participating instructors, can

be published under Creative Commons on the Centre Dona i Literatura website, www.ub.edu/cdona

Keywords: women's literature, literary criticism, continuous assessment.

La experiencia de innovación docente «Lletra de Dona» (Letra de Mujer) ha sido pionera en muchos aspectos. La enseñanza de la literatura a través de las nuevas tecnologías no ha sido tan desarrollada ni resulta tan visible como lo es la enseñanza de las lenguas o de las disciplinas tecnicientíficas. Resulta paradójico, especialmente si tenemos en cuenta la abundancia de blogs literarios que están ya siendo objeto de estudio por los cambios que introducen en el concepto mismo de «literatura». La docencia de las materias relacionadas con la literatura sigue habitualmente muy vinculada a la lección magistral y no ofrece mucha posibilidad de interacción al alumnado. La implantación de la evaluación continua, por otra parte, ha supuesto la necesidad de pensar e incluir nuevas formas de evaluación más flexibles que las habituales: examen, monografía y comentario de texto. Todas estas consideraciones nos llevaron a contemplar la posibilidad de crear una herramienta docente útil para proyectar aspectos de las humanidades en la red y al mismo tiempo útil como prueba para la evaluación continua.

6.1. Contexto e historia de «Lletra de Dona»

«Lletra de Dona» nació en 2004 como un proyecto integrado en la página web del Centre Dona i Literatura (Centro Mujeres y Literatura, Facultad de Filología, Universidad de Barcelona <http://www.ub.edu/cdona>). Entendimos «Lletra de Dona» como una experiencia de la docencia de literatura en un entorno virtual, una escuela de crítica literaria que daba un alto protagonismo al alumnado. Por descontado, la vinculación con el Centre Dona i Literatura implicaba visibilizar la producción literaria escrita por mujeres y potenciar también los estudios de género. La experiencia consistía en proponer al alumnado, como parte de su evaluación continua, la elaboración de una reseña pautada de una obra de creación o de ensayo de autoría femenina escrita en cualquier lengua y de cualquier período de la cultura. Estas reseñas, del estilo de

las que publicaría un suplemento cultural o una revista de literatura, debían atenerse a un modelo que se proporcionaba en clase y que podían encontrar también en la web del Centre Dona i Literatura (ver http://www.ub.edu/cdona/lletra_de_dona/info_cat.htm). Las reseñas, redactadas en castellano o en catalán, contienen siempre un fragmento de la obra, que puede ser citada en la lengua original, la referencia bibliográfica completa del texto utilizado y los siguientes apartados: biografía, sinopsis y reseña; opcionalmente pueden aparecer otros apartados como *autopoética* (reflexiones teóricas de la autora sobre su propio proceso de creación) y *bibliografía crítica*.

Las primeras reseñas seleccionadas por el equipo docente implicado en esta «escuela crítica» se empezaron a publicar también en 2004 en la web del Centre Dona i Literatura. En ese primer momento de la experiencia estaban implicadas tres profesoras del Departamento de Filología Románica, vinculadas al Centre Dona i Literatura, pero pertenecientes a tres áreas de conocimiento y a tres licenciaturas distintas: Filología Gallega (Helena González), Filología Francesa (Marta Segarra, directora del CDiL) y Filología Portuguesa (Elena Losada) con cuatro asignaturas en total y un promedio de 50/60 alumnos.

En 2008 decidimos ampliar la experiencia y marcarnos objetivos más ambiciosos y, bajo el título «Lletra de Dona: un instrumento para el aprendizaje de la crítica literaria en entornos virtuales y para la evaluación continua», nos presentamos a la convocatoria para proyectos de innovación docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, REDICE 200812. El proyecto fue seleccionado y nos permitió trabajar a mayor escala, con un equipo integrado por ocho profesores, cinco áreas de conocimiento (se sumaron Filología Inglesa, Filología Italiana, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada) y un total de 21 asignaturas implicadas, durante los últimos dos años.

En 2010 el proyecto, acogido a la convocatoria REDICE 2010, se ha ampliado a la Facultad de Filosofía –en este caso se trata de reseñas de obras filosóficas o de ensayo escritas por mujeres– con la incorporación de dos profesoras del Departamento de Historia de la Filosofía, Estética y Filosofía de la Cultura y ha incorporado también dos profesoras más del Departamento de Filología Románica. El equipo docente está

12. Las convocatorias REDICE (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona) otorgan ayudas a los proyectos de innovación docente. Se convocan anualmente y la duración de los proyectos es de dos años.

formado en la actualidad por once profesores de tres departamentos, tres facultades y seis áreas de conocimiento e implica 20 asignaturas de tres grados (Lenguas y Literaturas Modernas, Estudios Ingleses y Estudios Literarios) y siete asignaturas de tres másteres oficiales EEES (Construcción y Representación de Identidades Culturales, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada y Ciudadanía y Derechos Humanos, Ética y Política). El número de alumnos que pueden optar a la experiencia está alrededor de 600. Nuestro objetivo es llegar a establecer una red que permita el uso de este ejercicio –con las modificaciones y variantes que sean necesarias– en todas las facultades de humanidades.

6.2. Objetivos de «Lletra de Dona»

El objetivo fundamental de «Lletra de Dona» es formar al alumnado en destrezas de tipo práctico y profesionalizador en la crítica literaria y filosófica y en otros ámbitos relacionados con el texto: escribir reseñas para revistas literarias y suplementos de cultura, informes de lectura para editoriales, paratextos (solapas, textos para contraportadas, prólogos, etc.) de libros, etc. Se trata de potenciar en el alumnado competencias específicas para apreciar los mecanismos de construcción de un texto y elaborar una valoración crítica sobre él. Por otra parte, se le ofrece la posibilidad de ver sus trabajos publicados en línea con todas las garantías, como hemos dicho, de que su autoría será respetada y públicamente reconocida.

Los resultados positivos obtenidos durante siete años en una experiencia que implica una gran variedad de enseñanzas y tradiciones críticas nos ha demostrado que «Lletra de Dona» ha incidido positivamente en el aprendizaje ayudando al alumnado a desarrollar destrezas específicas en el ámbito de los estudios literarios y filosóficos. Así, por ejemplo, se ha responsabilizado de sus análisis críticos y ha mejorado sus resultados porque se le ha motivado a practicar una lectura más atenta y una búsqueda más activa de información complementaria sobre el texto y su autora, se le ha pedido que redacte un ejercicio crítico bien argumentado y ha aplicado los modelos de cita bibliográfica, entre otros aspectos. Por otra parte, el alumnado ha tenido acceso a una prueba de evaluación continua nueva y eficaz, porque «Lletra de Dona» ofrece un ejercicio útil y adecuado al tratarse de una actividad objetivamente valorable y que requiere por parte del alumnado una inversión

de tiempo razonable y compatible con la realización de otras pruebas. No podemos olvidar tampoco otros aspectos formativos interesantes, como, por ejemplo, posibilitar su implicación activa en la transferencia de los conocimientos académicos de una manera consciente y responsable, mejorar sus conocimientos interdisciplinares y estimular su interés por otras materias ajenas a su especialidad, ya que la publicación es conjunta. Pero, sobre todo, ha realizado un ejercicio profesionalizador que le prepara para futuras colaboraciones en publicaciones especializadas y en el mundo laboral.

«Lletra de Dona» es también un ejercicio útil e innovador para la evaluación continua en asignaturas de literatura y de filosofía, ya que se trata de un trabajo periódico y constante que permite seguir la evolución del alumnado en la obtención de las habilidades requeridas. Por esa razón es fundamental el trabajo del profesorado en el entorno físico de la clase, y el proyecto, lejos de ser solo una experiencia virtual, contribuye a consolidar la enseñanza presencial, que es la opción de la Universidad de Barcelona, pero mejorando su calidad y ofreciendo al estudiantado, ya casi nativo digital, un ámbito que conoce y aprecia.

Por lo que se refiere a los docentes que participan en el proyecto, han mejorado en su comprensión de la naturaleza multidisciplinar de nuestra Facultad y en su conocimiento de las diversas tradiciones de análisis que reúne. Esto ha hecho posible crear otros proyectos de colaboración entre departamentos, más allá del trabajo para y con «Lletra de Dona». Además, docentes de otras universidades como la de Lleida han aplicado en ocasiones «Lletra de Dona» en sus asignaturas y algunas de estas reseñas también se han publicado en la web del proyecto.

6.3. Metodología de «Lletra de Dona»

6.3.1. «Lletra de Dona» como ejercicio de evaluación continua

Al comienzo de cada semestre el profesorado implicado en el proyecto explica en clase (en las asignaturas que previamente el equipo ha considerado aptas para ello) la función de estas reseñas de obras literarias o filosóficas como parte de la evaluación continua y como texto publicable en línea, dejando claro que no todas las reseñas serán publicadas y que la primera selección corresponde al docente. En este momento se dan también las instrucciones de frecuencia y calendarización del ejercicio

(recomendamos una reseña o dos por asignatura), así como los parámetros de elección del texto: algunos profesores/as indican una lista cerrada, otros/as aceptan las propuestas del alumnado siempre que el texto en cuestión reúna las condiciones exigidas de calidad y adecuación a la asignatura, y se recomienda la bibliografía necesaria para llevar a cabo el análisis. Cuando las reseñas son usadas como ejercicio de evaluación, cada miembro docente del equipo puede añadirle otros apartados que considere útiles para su asignatura (un análisis de las traducciones del texto, por ejemplo). Estos apartados extras no aparecerán en la versión en línea si esa reseña llega a ser publicada para garantizar la homogeneidad de los textos presentados.

Para marcar la diferencia entre estas reseñas como ejercicio de grado y como ejercicio de máster hemos acordado activar en la web una ampliación en forma de comentario temático específico (como por ejemplo, un análisis con soporte bibliográfico del tema de «la loca» en *Jane Eyre*), ya que una de las conclusiones a las que llegamos tras el análisis de la fase anterior del proyecto fue que era necesario crear un ejercicio complementario para el alumnado de postgrado que a la vez completase las reseñas publicadas. El motivo de esta propuesta surge de una experiencia con la que nos hemos encontrado varias veces: que se redactan como ejercicio evaluador reseñas excelentes de libros que previamente han sido reseñados en «Lletra de Dona», pero que son textos fundamentales de esa asignatura y pueden ser abordados desde otra perspectiva de análisis. Los comentarios nos darán la posibilidad de darles un espacio y, al mismo tiempo, de profundizar en la reseña ya existente con un tipo de reflexión más cercana a la teoría de la literatura o a una interpretación filosófica más elaborada.

Una vez presentada la reseña, el profesor/a la evalúa y comenta el resultado individualmente. Después selecciona los textos más adecuados para su publicación en línea y los remite a las coordinadoras del proyecto.

6.3.2. La reseña como texto editado

Estos textos preseleccionados son revisados en primer lugar por Elena Losada, responsable del proyecto, y remitidos después a las dos coordinadoras, Marta Segarra y Helena González. En este proceso, algunas de las reseñas pueden ser desestimadas o las editoras pueden sugerir a su autor/a

alguna modificación. La selección final tiene en cuenta la calidad de la redacción de la reseña, su rigor académico y su inserción en el conjunto (si hay muchas reseñas de siglo XX, se valorará especialmente la presencia de reseñas de épocas anteriores, por ejemplo). Una vez establecido el listado definitivo, las reseñas son enviadas para su edición en la web.

Un punto fundamental de nuestra reflexión durante estos últimos meses ha sido la evaluación de las opciones existentes para mejorar el sistema de presentación de las reseñas en la web. Creíamos que un nuevo entorno virtual nos resultaría mucho más funcional que el actual índice alfabético y permitiría consultas más complejas que ahora no se pueden hacer. Tratamos pues, con la ayuda de la Unidad de apoyo a la docencia de la Universidad de Barcelona, de desarrollar el formato de reseña crítica en un gestor de contenidos (Drupal) para potenciar «Lletra de Dona» como una base de datos accesible y adecuada para los buscadores basados en la web semántica con el fin de automatizar la indexación y la búsqueda, facilitar la edición y mejorar su capacidad de impacto.

Por otra parte, convocamos semestralmente al profesorado y al alumnado implicado en estas reseñas para llevar a cabo una sesión conjunta de análisis y comentario de los trabajos. Estos seminarios funcionan como un taller con las reflexiones e intervenciones de todos los participantes sobre las características propias de lo que son las diversas formas de crítica (una reseña divulgativa, una reseña para una revista especializada, una solapa, un resumen de catálogo, un informe de lectura, una ficha bibliográfica comentada, etc.). El alumnado tiene también en estas sesiones un espacio para la discusión libre sobre temas literarios.

6.3.3. Seguimiento

El equipo docente se reúne dos veces al año para planificar y analizar los resultados del semestre. En estas ocasiones se revisan la ficha modelo y las normas y se estudian los problemas específicos que han surgido. Así, por ejemplo, en la última reunión se evidenció la necesidad de modificar el apartado «Biografía». Hasta ahora, cada vez que aceptábamos una reseña sobre un texto cuya autora ya aparecía en el índice, se sustituía el apartado «Biografía» de estas segundas o terceras reseñas por un *link* a la biografía de la primera reseña publicada. Esto, sin embargo, crea algunas distorsiones: la biografía de la tercera reseña puede, por ejemplo, ser mejor que la de la primera, o, en el caso de las autoras contem-

poráneas, la primera biografía puede haberse desactualizado. Hemos decidido, por lo tanto, que cada reseña será publicada con su propia biografía de la autora, puesto que la selección de datos para este apartado y su redacción proporciona también información sobre el pensamiento y método de trabajo del quien ha hecho la reseña.

En estas reuniones se pide, cuando es posible, el parecer de la Comisión Consultiva externa del proyecto (constituida por tres profesores de la Universidad de Barcelona con amplia experiencia en innovación docente), sobre estas y otras cuestiones, especialmente sobre las relacionadas más directamente con la innovación docente.

6.4. Resultados y algunos ecos

En este momento, «Lletra de Dona» constituye un importante fondo de reseñas de literatura de autoría femenina en línea, y acceso público, sin restricciones. En octubre de 2010 se habían publicado 160 reseñas de obras de creación y de ensayo escritas por mujeres en más de diez lenguas,¹³ publicadas con el nombre su autor/a bajo licencia Creative Commons (reconocimiento no comercial).

En algunos casos, estas reseñas han tenido eco fuera de la universidad, como textos recomendados en otras universidades –la reseña de *Mirall trencat* (Mercè Rodoreda) por la Universidad Oberta de Catalunya, por ejemplo– o a través de invitaciones cursadas a sus autores/as para colaborar en acciones de dinamización cultural. Por ejemplo, la autora de la reseña de *Nada* (Carmen Laforet) fue invitada a dirigir un grupo de lectura en una biblioteca municipal de Barcelona, y la autora de la reseña de *Bonjour tristesse* (Françoise Sagan) fue entrevistada en Catalunya Ràdio cuando murió la escritora Françoise Sagan. «Lletra de Dona» ha sido incluida en repositorios de contenidos científicos y revistas en línea,¹⁴ webs universitarias y corporativas,¹⁵ en las páginas de recursos de bibliotecas

13. Ver el índice completo y actualizado en http://www.ub.edu/cdona/Ll_de_dona/index.htm. Las lenguas originales de los textos reseñados hasta la fecha son: castellano, catalán, francés, inglés, latín, portugués, italiano, alemán, ruso, gallego y griego clásico.

14. Cervantes Virtual (Instituto Cervantes):

http://hispanismo.cervantes.es/Departamentos_ficha.asp?DOCN=2710

Barcelona Review: <http://www.barcelonareview.com/revista/04/mam.html>

Hispanista. Primera Revista de los Hispanistas de Brasil:

<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/263.pdf>

15. UOC: <http://Ll.uoc.edu/es/buscar?cerca=Mirall+trencat>

University of Iowa (Estados Unidos):

públicas,¹⁶ en la Wikipedia¹⁷ y en la página dedicada a innovación docente del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya¹⁸ o en blogs y redes sociales de temática literaria.¹⁹ Por otra parte, hemos presentado esta experiencia de innovación docente en diversos foros de ámbito universitario²⁰ o de cariz más divulgativo.²¹

5.5. Algunas reflexiones finales

La evolución de «Lletra de Dona», que ha pasado de ser una experiencia no institucional a ser reconocida como un proyecto de innovación docente en la red del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, nos ha permitido ampliar y al mismo tiempo llevar a cabo un proceso de reflexión sobre nuestra escuela de crítica literaria en línea. A pesar de los problemas, casi todos menores, que hemos detectado, las reseñas han demostrado ser un ejercicio útil para la evaluación continua, combinables con otros ejercicios más clásicos para una clase de literatura o de filosofía. Pero, sobre todo, son extraordinariamente útiles para visibilizar las humanidades en un entorno virtual desde una perspectiva al mismo tiempo académica y semiprofesional. Creemos, además, que su ampliación a los restantes estudios humanísticos que iniciamos este año con la colaboración de nuestras compañeras de la Facultad de Filosofía puede dar a «Lletra de Dona» su verdadera dimensión global.

<http://www.uiowa.edu/~spanport/personal/Merino/MerinoCV.pdf>

Associació d'Escriptors en Llengua Catalana:

http://www.escriptors.com/autors/rodoredam/obra.php?id_publici=9559

http://www.escriptors.com/autors/roigm/obra.php?id_publici=9975

16. Bibliotecas de Girona: http://www.bibliotequesgirona.org/club_detalls.php?id_club=62

17. Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Touria_Oulehri

http://es.wikipedia.org/wiki/Teolinda_Gers%C3%A3o

http://es.wikipedia.org/wiki/Ana_Merino

18. Enseñanza secundaria (innovación):

http://www.xtec.cat/innovacio/coeducacio/pdf/ressenyas_rodoreda.doc

19. http://blogs.ya.com/busqueda/c_56.htm

<http://www.ecamps.cat/post/61250>

http://es.groups.yahoo.com/group/Ter_cat/message/2281

20. Como taller en el Programa de formación permanente del profesorado (Institut de Ciències de l'Educació, febrero de 2007), como conferencia en las Jornadas de Formación de Lectores (Xunta de Galicia, diciembre de 2009) y como comunicación en Barcelona, en el VI Congreso de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI, junio 2010)

21. Intervención en el taller «La actitud crítica: cómo se juzga un texto literario» (Librería La Central, Barcelona, 2010).

Anexo 1. Instrucciones y modelo de ficha de «Lletra de Dona»

A continuación se ofrece el modelo de ficha propuesto al alumnado para la realización de las reseñas y un ejemplo de reseña ya completa y publicada.

LLETRA DE DONA

Información y normas

|QUÉ ES

Esta sección, coordinada por **Elena Losada Soler** (responsable), **Marta Segarra** y **Helena González**, tiene como función principal iniciar al alumnado de filología en una de las técnicas más importantes de la crítica literaria de divulgación, la elaboración de reseñas, pero también, y no menos importante, la de poner a disposición de quien visite la web del **Centre Dona i Literatura** (Centro Mujeres y Literatura) un repertorio de estos comentarios siempre acompañados de la respectiva ficha bibliográfica, para constituir progresivamente una base de datos de obras recomendadas de literatura hecha por mujeres.

Se reseñan las obras de creación escritas por mujeres, bien sean novedades o clásicas, en los ámbitos de la poesía, la narrativa, el teatro y la literatura del yo, siempre teniendo en cuenta criterios de calidad literaria y académica.

|ESQUEMA DE RESEÑA

0. Nombre de la autora / del autor de la reseña

1. Ficha bibliográfica. *Modelo*

AUTORA: Kate Chopin

TÍTULO: *El despertar*

Traducción del inglés de Olivia de Miguel. Madrid: Ediciones Hiperión
(Libros Hiperión, 92), 2003

ISBN: 84-7517-163-X

D.L.: M-30821-1986

LENGUA ORIGINAL: Ed. orig. inglés

TÍTULO ORIGINAL Y AÑO DE LA PRIMERA EDICIÓN: *The
Awakening* | 1899

GÉNERO: narrativa

2. **Un fragmento representativo de la obra.** Máximo 300 caracteres con espacios.
3. **Biografía de la autora.** Máximo 500 caracteres con espacios.
4. **Sinopsis de la obra.** Máximo 650 caracteres con espacios.

APARTADOS OPCIONALES

5. **Autopoética.** Máximo 650 caracteres con espacios. Bajo esta denominación se incluyen todas aquellas declaraciones de la autora (en prólogos, entrevistas, notas a pie de página, etc.) en que manifiesta su actitud sobre el acto literario o su postura (por ejemplo, qué piensa de la literatura de mujeres) ante cuestiones teóricas y/o polémicas de la literatura.
6. **Traducciones.** Se incluirán referencias a las traducciones solo en el caso de que se trate de una obra en castellano/catalán que haya tenido una traductora o traductor importantísimo a otra lengua. O al contrario, una obra que haya sido traducida al castellano/catalán por una gran figura (por ejemplo, la traducción de Cortázar de Yourcenar).
7. **Bibliografía crítica.** Máximo de títulos, cuatro. La bibliografía irá por orden alfabético. Las referencias deberán citarse como se indica a continuación:
 - a) Libros: Apellido, Nombre (año de publicación), *Título*, Ciudad, Editorial.
Ejemplo: Bartrina, Francesca (2001), *Caterina Albert, Víctor Català, La voluptuositat de l'escriptura*, Vic, Eumo.
 - b) Ediciones: Apellido, Nombre (ed.) (año de publicación), *Título*, Ciudad, Editorial.
Ejemplo: Riera, Carme, Meri Torras e Isabel Clúa (eds.) (2002), *Perversas y divinas*, Valencia, Excultura.
 - c) Artículos de publicaciones periódicas: Apellido, Nombre (año de publicación), «Título», *Revista*, número: páginas.
Ejemplo: Carbonell, Neus (1997), «Feminisme, modernitat i narrativa en Dolors Monserdà», *Lectora*, 3: 19-26.
 - d) Capítulos de libros colectivos: Apellido, Nombre (año de publicación), «Título», *Título del libro*, Apellido, Nombre (eds.), Ciudad, Editorial: Páginas.
Ejemplo: Coll, Mercedes (2000), «Crítica cinematográfica y feminismo», *Feminismo y crítica literaria*, Marta Segarra y Àngels Carabí (eds.), Barcelona, Icaria: 159-170.

- e) Documentos web: Apellido, Nombre (año de publicación [si se conoce]), «Título del documento», *Nombre del site*, página (cuando la haya), Fecha de consulta. <dirección URL>.
Ejemplo: Sabadell, Joana (2003). «Xénero e modelos literarios nacionais». *Vieiros*. Estudios Galegos, 30/10/2003. <<http://www.vieiros.com/>>.

|PROPUESTAS

No se admiten reseñas sin una propuesta previa aceptada por la coordinadora, Elena Losada Soler (losada@ub.edu).

Anexo 2: Ejemplo de reseña de «Lletra de Dona»

|**BIOGRAFÍA** |**SINOPSIS** |**RESEÑA** |**AUTOPOÉTICA** |**BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA**
+**INFORMACIÓ** ..**INDEX** +**INFORMACIÓ**

<p>Julia Álvarez How the García Girls Lost Their Accents</p> <p>Nueva York: Plume (Penguin Books), 1992 ISBN:0-452-26806 DL: M-31756-1990</p> <p>1ª edición 1991 narrativa</p>	<p>In halting Spanish, Yolanda reports on her sisters. When she reverts to English, she is scolded, «¡En español!» The more she practices, the sooner she'll be back into her native tongue, the aunts insist. Yes, and when she returns to States, she'll find herself suddenly going blank over some word in English or, like her mother, mixing up some common phrase. This time, however, Yolanda is not so sure she'll be going back. But that is a secret. How the García Girls Lost Their Accents</p>
--	--

|**BIOGRAFÍA**

Poeta, novelista y ensayista, Julia Álvarez nació en la ciudad de Nueva York en 1950. De padres dominicanos, vivió su infancia en República Dominicana, hasta que en los sesenta sus padres se instalaron definitivamente en su ciudad natal, huyendo del trujillato. Álvarez es profesora de escritura creativa desde hace más de veinte años y ha ejercido la docencia en diferentes universidades de Estados Unidos. Su escritura se caracteriza por registrar en sus textos experiencias personales como inmigrante, así como escenas de la historia reciente de la República Do-

minicana; muestra de ello son *In the Time of the Butterflies* (1994), *In the Name of Salomé* (2000), *The Other Side/El otro lado* (1995) y *Something to Declare* (1998), entre otros.

|SINOPSIS

A partir del retorno de Yolanda –una de las chicas García– a la República Dominicana, con el propósito de quedarse allí definitivamente, la novela comienza a construirnos retrospectivamente las experiencias de crecimiento como mujeres y como inmigrantes de las hermanas García de la Torre –Carla, Sandra, Yolanda y Sofía–, así como sus conflictos identitarios por pertenecer a dos culturas, la de Estados Unidos y la de República Dominicana –este último, el país en el que nacieron y del que tuvieron que emigrar cuando niñas debido a las persecuciones del dictador Rafael Leónidas Trujillo, de las que su padre comenzaba a ser víctima por su oposición a dicho régimen dictatorial.

|RESEÑA

Desde el título mismo de la novela se establece la sospecha de que ingresaremos en una narración donde las experiencias estarán caracterizadas por el conflicto identitario de pertenecer simultáneamente a diferentes tradiciones culturales, lenguas, lugares y maneras de conocer y reconocerse en el mundo. En efecto, el proceso de americanización de las chicas García –y su consecuente desidentificación y conflicto con las tradiciones dominicanas– pasa por la lengua, de ahí el énfasis de Álvarez en hacer un relato fragmentario e inverso, que se construye desde el presente y la adultez de las chicas García y va retrospectivamente relatóndonos diferentes escenas de su crecimiento, hasta llegar a su infancia, en un pasado anterior a su inmigración, en el que la americanización de sus padres y de sus abuelos registra los vínculos culturales del Caribe hispano con Estados Unidos. En este *bildungsroman* invertido, la narración de la subjetividad de sus protagonistas se define en gran medida por la lengua –la cual es tan fragmentaria como la propia narrativa–, y se caracteriza por reconocer y desafiar no solo las tradiciones sino, sobre todo, las diferencias culturales que las distancian y relacionan a la vez con la sociedad dominicana. Con todo, **How the García Grils Lost Their Accents** no pretende ser solo una suerte de novela experimental de formación.

De hecho, al igual que ha ocurrido con escritores como Junot Díaz y Angie Cruz, es la necesidad de registrar las represiones y abusos co-

metidos por dictador Trujillo hacia la población dominicana la que impulsa buena parte de la narrativa dominicana contemporánea, especialmente porque al denunciar la dictadura logran legitimar los orígenes de la inmigración dominicana en Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo xx. Sin embargo, desde las primeras páginas nos encontramos con lo que será una constante en el resto de la novela: el distanciamiento de las experiencias de la familia García de la Torre respecto de los sectores populares (campesinos) de la Isla, y la distinción de una serie de privilegios económicos y sociales con los que contaban únicamente los sectores de la elite. Por esta razón, y no solo por lo problemático de identificar un texto literario como representativo de unas experiencias y de una identidad cultural, sería un tanto arbitrario suponer que esta novela pueda representar las experiencias de la inmigración dominicana en tanto que colectivo. Asimismo, en la constante entre el aquí y el allá, se elaboran imágenes de la Isla que en muchas ocasiones idealizan su situación rural, pero que en la mayoría de los casos inclinan la balanza solo hacia su aspecto negativo: la Isla es machismo y clasismo y las mujeres son presentadas como una máscara, situación que se contrapone a la celebración de las libertades de las que gozan las mujeres en Estados Unidos, aun a pesar de las dificultades de reconocerse como parte de los conflictos identitarios, de clase y de género que acarrea vivir entre dos culturas.

|AUTOPOÉTICA

Certainly none of us serious writers of Latino origin want to be a mere flash in the literary pan. We want to write good books that touch and move all our readers, not just those of our own particular ethnic background. We want our work to become part of the great body of all that has been thought and felt and written by writers of different cultures, languages, experiences, classes, races.

[...] By writing powerfully about our Latino culture, we are forging a tradition and creating a literature that will widen and enrich the existing canon. So much depends upon our feeling that we have a right and responsibility to do this.

(«So Much Depends», *Something to Declare*, Nueva York, Plume Books: 169-170).

|BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA

Barak, Julie (1998), «Turning and Turning in the Widening Gyre: A Second Coming into Language in Julia Alvarez's *How the García Girls Lost Their Accents*», *MELUS*, 23, 1: 159-176.

Johnson, Kelli Lyon (2005), *Julia Álvarez: Writing a New Place on the Map*, Albuquerque, University of New Mexico Press.

Sirias, Silvio (2001), *Julia Álvarez: A Critical Companion*, Westport, Greenwood Press.

... María Teresa Vera Rojas

Para citar esta reseña:

Vera Rojas, María Teresa (2010), «Julia Álvarez. *How the García Girls Lost Their Accents*», *Ll de Dona* in *Centre Dona i Literatura*, Barcelona, Centre Dona i Literatura / Universidad de Barcelona, fecha de consulta. <http://www.ub.edu/cdona/Ll_de_dona/fitxautora/alvarez.htm>



María Teresa Vera Rojas | Centre Dona i Literatura | 2010

7. LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN HUMANIDADES. INNOVACIÓN DOCENTE Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

— [Josep PICH MITJANA y Eloy MARTÍN CORRALES
Universidad Pompeu Fabra]

Resumen

En este capítulo se sintetiza la experiencia docente de los profesores responsables de la asignatura Historia Contemporánea I, una asignatura troncal obligatoria de la licenciatura de Humanidades. En el curso 2005-2006, ante los nuevos retos que implicaba el entonces llamado horizonte Bolonia nos acabaron de convencer de que era necesario intentar introducir las TIC en nuestra docencia.

Palabras clave: historia contemporánea en humanidades, innovación docente y tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)

Abstract

This chapter synthesizes the teaching experience of the professors in charge of Contemporary History I, a compulsory course in the Humanities degree at the Pompeu Fabra University. Facing the new challenges of the so-called Bologna horizon, in 2005-2006 we were convinced that it was necessary to try to introduce IT into our teaching.

Keywords: contemporary history in humanities, teaching innovation and information technology (IT)

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado un nuevo enfoque metodológico basado en el «autoaprendizaje». Este proceso se fundamenta en la mayor implicación y autonomía del alumnado en su etapa formativa y en la utilización de metodologías docentes en las que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje. En este contexto, las TIC han de tener un papel fundamental dando apoyo –y formando parte– de la docencia, tanto dentro como fuera de las aulas. Esta perspectiva metodológica asociada a las directrices de Bolonia supone un verdadero cambio paradigmático en el ámbito de la docencia de las humanidades en general, y de la historia en particular.

La didáctica suscita poco interés entre la mayor parte del profesorado universitario dedicado a la enseñanza de la historia, aunque existe una gran producción metodológica, tanto sobre pedagogía y didáctica universitaria, como sobre la utilización de las TIC en la docencia. Los motivos son diversos, pero se ha de tener en cuenta que la mayor parte de la *carrera* universitaria del profesorado está vinculada a sus logros como investigadores. Estos se concretan en libros y artículos publicados en revistas indexadas. En cuanto a la renuencia a la utilización de las TIC puede estar motivada por cómo se enseñaba nuestra disciplina cuando nosotros –y la mayor parte de nuestros colegas– la cursaron, dado que se limitaba a clases magistrales y a leer la bibliografía que los profesores considerasen conveniente. No obstante, el objetivo de este capítulo no es hablar de metodología o didáctica, sino explicar los cambios que introdujimos en la asignatura *Historia Contemporánea I* (HC I) de la licenciatura de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra, siendo conscientes de que, tal como afirma Don Hamachek en *Effective Teachers: What they Do, How they Do it, and the Importance of Self-Knowledge* (1999): «Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are».²²

7.1. Contexto de la experiencia

Historia Contemporánea I era una asignatura troncal obligatoria de la Licenciatura de Humanidades de la UPF, con dos grupos que conjuntamente sobrepasaban los ciento cincuenta alumnos. Los autores de estas

22. Citado por J. M. Castellà Lidon (2007): «Benvolgut professor». La veu de l'estudiant en l'ensenyament universitari: una aproximació qualitativa». En: J. M. Delgado, J. Ibáñez, J. Pich, L. Riudor (eds.): Antoni Saumell i Soler. *Miscel·lània in memoriam* (p. 227). Barcelona: UPF.

líneas compartíamos la docencia de esta materia desde el curso 2005-2006, hasta la implantación del grado, el 2008-2009. Podíamos haber optado por *repartirnos* los grupos, pero pensamos que sería positivo que todos los estudiantes tuviesen a los dos profesores *titulares* de la asignatura y evitar comparaciones de *temario*, de *evaluación*, y lingüísticas que implicasen problemas administrativos por solicitudes de cambios de grupos. Además, el inminente inicio del proceso de transformación de la licenciatura en grado nos acabó de convencer de que era necesario intentar introducir las TIC en nuestra docencia, ante los nuevos retos que implicaba el entonces llamado *horizonte Bolonia*. Nos dimos cuenta de que era conveniente intentar adaptar la asignatura a una realidad cambiante, en especial, en el año 2004, cuando el Programa per la Qualitat Educativa (PQE) de la UPF elaboró un informe sobre la forma de estudiar del alumnado.²³ Los resultados ponían de manifiesto que los estudiantes del área de ciencias sociales y humanidades dedicaban al trabajo fuera del aula de todas las asignaturas un poco menos de diez horas semanales, incluyendo los fines de semana. Los estudiantes de humanidades tenían entre cinco y seis asignaturas por trimestre, por tanto, el tiempo dedicado al estudio de cada asignatura era de unos veinte minutos diarios, en los que repasaban los apuntes de clase, elaboraban esquemas y realizaban los ejercicios prácticos. En cambio, la dedicación a ampliar conocimientos a través de la lectura de monografías, fundamentales en el aprendizaje tanto de cualquier disciplina humanística como de la historia, era mínima. El informe nos pareció que describía la manera de estudiar de *toda la vida*, por lo que decidimos que teníamos que intentar adaptarnos a los cambios vinculados a la *sociedad de la información*.

7.2. Origen de la experiencia docente

Participamos activamente en los cursos de formación del profesorado para prepararnos para el horizonte Bolonia que organizaba el PQE. Sus contenidos quedaron plasmados en el *Manual d'introducció a la docència: horitzó Bolonya*, premiado con la distinción Jaume Vicens Vives a la calidad docente universitaria otorgada por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya, el año 2004.²⁴ Pero teníamos dudas de que lo que nos

23. (2005). «La metodologia docent i el credit ECTS als estudis d'Humanitats». *Colecció Anàlisi dels Estudis d'Humanitat*, n.º 13, Barcelona: UPF.

24. http://www.upf.edu/docencia/_pdf/manual_def.pdf, 10 de enero de 2011.

explicaban se pudiese adaptar fácilmente a las asignaturas que impartíamos. Sabíamos que el cambio docente que se vinculaba a Bolonia tendría que adaptarse de manera flexible, dado que no era lógico que se aplicasen los mismos parámetros didácticos a asignaturas eminentemente *prácticas*, donde es mucho más fácil aplicar una docencia basada en competencias, que en las asignaturas *teóricas* como las de historia que tradicionalmente se habían basado en impartir contenidos. También había que tener en cuenta que no era lo mismo establecer una docencia personalizada en aquellas asignaturas constituidas en pequeños grupos (como era el caso de muchas optativas) que las asignaturas que obligatoriamente había de cursar el alumnado de una determinada facultad, y los estudiantes de otros estudios de la UPF que las elegían como optativas, ya que en este caso los grupos eran muy numerosos. Y este era el caso de la asignatura que aquí comentamos. Además, los conocimientos previos de los estudiantes no eran necesariamente similares, y también se tenía que considerar su experiencia universitaria, dado que no son iguales los estudiantes que inician sus estudios superiores que los que los finalizan.

No obstante, el cambio docente que implicaba el *horizonte Bolonia* nos motivó a intentar adaptar la asignatura que impartíamos al nuevo paradigma docente, con el permiso del entonces decano de la Facultad. Nos preguntamos cómo se podría aplicar lo que era conocido como *declaración Bolonia* a grandes grupos en los que la docencia se había organizado tradicionalmente a partir de las llamadas *clases magistrales*. Se ha de tener presente que impartir una asignatura que tiene matriculados a casi doscientos alumnos implica una gran carga laboral, y no es una situación óptima para organizar cambios didácticos basados en pequeños grupos.

7.3. Descripción de la experiencia docente

El objetivo de la asignatura HC I era capacitar a los alumnos de humanidades, así como a todos aquellos procedentes de otros estudios que habían decidido cursarla como materia de libre elección (la posibilidad de cursar como asignaturas optativas algunas materias ofertadas por otras facultades de su misma universidad ha quedado abortada con la transformación de las licenciaturas en grados) en el conocimiento y en el análisis del período de entreguerras, desde una perspectiva política,

económica, social y cultural. Los contenidos se vertebraban en torno a siete temas que cubrían el período cronológico que se inicia con la primera y culmina con la Segunda Guerra Mundial (1914-1945). Por tanto, se trataba de una materia básicamente *teórica* que tenía como objetivo incrementar el conocimiento sobre el citado período, más allá de potenciar competencias específicas. Sin embargo, antes de la introducción de los grados y del EEES, las asignaturas se pensaban a partir de los contenidos que pretendíamos enseñar, hasta que nos comenzaron a explicar que las asignaturas y su evaluación tenían que responder a «competencias». Los psicopedagogos del PQE que preparaban el cambio de modelo docente en la UPF nos decían que nos preguntásemos antes de ir a clase: ¿Qué propondré a los estudiantes que hagan hoy? Nos aseguraron que las «competencias» serían la base para contabilizar el nuevo sistema de créditos docentes, los ECTS (*european credit transfer system*). Consiguientemente, nos resultaba evidente que en la docencia basada en «competencias» se tendrían que valorar y puntuar todos los aspectos educativos que se desarrollan a lo largo del curso, para que el estudiante recibiese regularmente un *feedback* sobre el trabajo que estaba realizando.

De hecho, en la mayor parte de las asignaturas de historia de la Facultad de Humanidades no les resultó fácil adaptarse a la metodología docente vinculada al *horizonte Bolonia*. No obstante, intentamos adoptar algunas de las innovaciones docentes que nos habían explicado: seminarios, evaluación continua y docencia más individualizada, en HC I. Introducir estos cambios resultaba muy complicado, especialmente por el incremento en nuestra carga docente. Por tanto, buscamos la colaboración de becarios que tenían interés en la docencia, aunque siempre en el ámbito de los seminarios.

Como hemos explicado anteriormente, hasta el curso 2005-2006, la docencia de HC I se basaba en clases magistrales, dado que eran (y continúan siendo en buena medida) el instrumento didáctico más utilizado en la docencia universitaria de la Historia, a pesar de que en el nuevo enfoque metodológico asociado al horizonte Bolonia se criticaba la docencia basada casi exclusivamente en clases presenciales por la falta de implicación cognitiva por parte de los estudiantes. En el ámbito de la didáctica, se considera que esta forma de transmitir ideas y conceptos es un método pasivo que no tiene en consideración el esfuerzo de los estudiantes para implicarse en el proceso de aprendizaje, y que, si se utiliza como único método de enseñanza, no es demasiado útil. Sin

embargo, hasta los críticos más radicales de las clases magistrales reconocen que es un método que funciona muy bien cuando el objetivo es transmitir conocimientos. Consiguientemente, decidimos mantener una parte de la docencia vinculada a clases magistrales, pero una buena parte de la docencia la impartíamos en seminarios con únicamente una parte del grupo, es decir, con subgrupos. También introdujimos cambios en los materiales de estudio y en la evaluación de la asignatura.

7.4. De clases prácticas a seminarios

Éramos conscientes del desfase existente entre la docencia de una materia como la historia contemporánea limitada hasta entonces a resumir unas pocas ideas en cada clase y a proporcionar un listado bibliográfico al alumnado, cuando en la investigación histórica se utilizan fuentes archivísticas, hemerográficas, audiovisuales y, cada vez más, las digitales, con el crecimiento exponencial de los contenidos que se hallan en Internet. De ahí que introdujéramos los seminarios, cuando no eran obligatorios. En los seminarios intentamos que los estudiantes participasen activamente en la docencia. Por tanto, dividimos al alumnado en subgrupos e implantamos un sistema de evaluación en el que una parte substancial de la nota dependía de la preparación y de la participación en los seminarios.

Sabíamos que si pretendíamos que los seminarios fuesen útiles teníamos que conseguir una correcta asignación de los grupos de trabajo con la finalidad de promover y de enfatizar las habilidades de aprendizaje entre los estudiantes. Pensábamos (y pensamos) que no tenían que convertirse en *clases magistrales* impartidas a grupos más reducidos, sino en un espacio interactivo en el que los estudiantes analizan y reflexionan sobre las diferentes cuestiones que van surgiendo a lo largo de la sesión y donde tienen la oportunidad de preguntar, tanto a sus compañeros como al profesor de la asignatura, de plantearse retos, discutir y debatir los temas que el docente encuentre más interesantes para el correcto aprendizaje de la materia. La pregunta que nos hicimos inicialmente fue: ¿Cómo lo hacemos?

Nos planteamos que los seminarios se convirtieran en debates en clase, en los que el alumnado demostrase su capacidad de hablar en público de manera académica, con un discurso argumentado y razonado. Los especialistas en didáctica aseguran que los estudiantes aprenden mejor cuando se les involucra en el proceso de aprendizaje, es decir,

cuando intervienen de una manera activa en el proceso educativo, no solo oyendo y observando, sino preguntando y argumentando sus puntos de vista, y esto es mucho más viable en un seminario en pequeños grupos que en las sesiones plenarias con unos ochenta estudiantes.

Sabíamos que si queríamos que los alumnos participasen en las discusiones era necesario que previamente preparasen los temas y materiales que se discutirían. Nos volvimos a plantear cómo conseguirlo, dado que la experiencia nos había demostrado que el *voluntarismo* no funcionaba; es decir, que si esperábamos que el alumnado se preparase los seminarios por su cuenta serían un desastre, porque la mayor parte (con loables excepciones) aplicaban (y aplican) la *ley del mínimo esfuerzo*. Pronto nos dimos cuenta de que solo se tomaban en serio los seminarios si estos estaban vinculados a una parte sustancial de la nota final de la asignatura. En consecuencia, introdujimos en los seminarios los *tests* de autoevaluación con preguntas de elección múltiple. Este tipo de ejercicios es útil para evaluar los conocimientos concretos del alumnado, pero no contribuían a su utilización para iniciar un debate y/o discusión en seminario. Consiguientemente, consideramos que era más adecuado establecer un sistema de trabajos basados en una pregunta, con unos materiales –normalmente, artículos o fragmentos de capítulos de monografías especializadas– de utilización obligatoria. También establecimos que las respuestas se limitasen a una hoja que se complementaba con las exposiciones en clase del alumnado. Estas, además, fomentaban el desarrollo de su capacidad para expresarse en público, con una oratoria académica, uno de los objetivos competenciales del plan de estudios también del nuevo grado en Humanidades.

Las discusiones de seminario son especialmente indicadas cuando nos encontramos que los mismos hechos pueden ser analizados desde perspectivas muy dispares. Ahora bien, nos dimos cuenta de que este tipo de docencia, en una asignatura como HC I, tiene unas exigencias logísticas importantes, dado que aulas y grupos de grandes dimensiones no son los óptimos para aplicar este recurso docente. Por el contrario, son necesarias aulas pequeñas y grupos que no sobrepasen los quince estudiantes.

En una discusión de seminario se ha de intentar encontrar el justo punto medio entre lo que nos gustaría que los alumnos discutiesen y los temas que a los estudiantes les interesan. La experiencia indica que no es conveniente interrumpir demasiado la discusión que inicia el alumnado, porque refleja los límites de los conocimientos de los estudiantes

sobre la materia. También se ha de ser consciente de que el alumnado, especialmente en sus primeros años en la universidad, raramente se atreve a cuestionar los argumentos expuestos por los responsables del seminario. Por tanto, si la discusión no sigue las pautas preestablecidas se ha de intentar reconducirla de manera implícita, ya que si se establecen pautas demasiado rígidas es muy probable que la discusión sea poco fecunda. Tampoco es conveniente dar plena libertad a los estudiantes para que orienten el debate a su antojo, porque es muy plausible que se centren en un aspecto colateral del debate. Así pues, hemos de intentar que los estudiantes que participan en este tipo de sesiones tengan la impresión de que no han perdido el tiempo.

Los factores que se han de tener en cuenta en el momento de iniciar la discusión en clase son diversos. Es obvio que se ha de intentar crear un buen ambiente que facilite el debate, pero lo que no resulta fácil es explicar cómo se puede lograr el clima propicio para una buena discusión universitaria. En todo caso, es conveniente tener presente las circunstancias académicas de los estudiantes, es decir, si acaban de comenzar la carrera o si hace poco que han comenzado la asignatura. Los especialistas proponen que se inicie el debate con un «*modelo de discusión consensual*»,²⁵ es decir, acordando con los estudiantes el objeto del debate, con lo que se garantiza que reflexionen sobre el tema de discusión y una mínima participación. Sin embargo, suele ser necesario que el docente inicie la discusión y que gradualmente vaya cediendo el protagonismo a las reflexiones de los estudiantes. Si es posible, se ha de iniciar la discusión con preguntas cuya respuesta no resulte demasiado evidente, y que permita al alumnado poner de manifiesto el grado de dominio de las competencias vinculadas a la asignatura, en nuestro caso HC I.

La discusión nos permite trabajar ciertas habilidades comunicativas con el objetivo de estimular el interés del alumnado y, si todo va bien, que reflexionen sobre un tema concreto. Por tanto, se trata de un sistema de aprendizaje activo. En este tipo de sesiones, el papel de los estudiantes es fundamental, pero el profesor ha de preparar, iniciar –en la mayoría de los casos–, impulsar la participación, y saber cómo reaccionar ante las más diversas e imprevisibles intervenciones. Por tanto, no es un recurso didáctico fácil de utilizar, ya que en este tipo de sesiones

25. Véase G. González Arnaiz. «La teoría consensual de la verdad en J. Habermas» <http://fs-morente.filos.ucm.es/docentes/arnaiz/textos/Habermas2.pdf>. O Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A. (ed.) (2008). *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (6.ª ed., p. 309). Madrid: Akal.

salen a relucir las habilidades didácticas y de motivación del docente, ya que no hay nada más frustrante que una supuesta discusión en que la mayor parte de los alumnos permanecen en silencio y con una actitud ausente.

Una discusión de seminario no se prepara únicamente para dar a los estudiantes la oportunidad de expresar su opinión sobre un tema concreto, sino que también es un espacio para reflexionar sobre la información recibida en las clases llamadas magistrales y en las lecturas sobre el tema que se debate. Además, nos permite trabajar la capacidad de los alumnos para relacionar conceptos y para hablar en público. En consecuencia, nos muestran cómo asimilan los conocimientos vinculados a la asignatura, tanto los explicados en clase con el grupo plenario, como los que se encuentran en las lecturas sobre el tema en discusión. No se trata de que «*acierten*» y digan lo que esperamos oír, sino que utilicen su capacidad crítica y expliquen sus propias reflexiones sobre el tema. Por tanto, una vez iniciado el debate, el docente ha de intentar que los alumnos formulen, contesten y repliquen los argumentos que van desgranando sus mismos compañeros. Este medio de aprendizaje les introduce en la enseñanza interactiva, les ayuda a consolidar los conocimientos explicados en las clases *magistrales* y a que valoren su capacidad de reflexión. También les incentiva a mejorar la oratoria académica en público.

Preparar una sesión de discusión y animar a los estudiantes a prepararse para participar en el debate son habilidades que requieren tiempo y entrenamiento. En primer lugar, es importante conocer ampliamente el tema sobre el que se va a debatir y, en consecuencia, tener la capacidad de contextualizarlo. Dominar ampliamente la materia que se debatirá ayuda a prever las posibles preguntas de los estudiantes y a preparar los argumentos que han de ayudar al inicio del debate. También se han de tener claros los objetivos que se pretende conseguir. Nuestra experiencia nos indica que para plantear una sesión de este tipo es necesario que los alumnos partan del estudio previo de los puntos conflictivos del tema, y sería óptimo que previamente se hubiese dedicado alguna clase *magistral* a preparar la materia que se va discutir. La iniciativa ha de partir del docente y, normalmente, hemos de optar por dirigir la actividad planteando las preguntas, pero intentado participar lo menos posible en la discusión, dado que pocos alumnos están dispuestos a enfrentarse dialécticamente a quien los está evaluando. El objetivo es que los estudiantes participen activamente en la sesión, dado que nos muestra claramente si se han preparado para el debate y, por tanto, su grado

de autoaprendizaje. En cambio, si dejamos el debate a la improvisación del docente y de los estudiantes corremos el riesgo de que la discusión sea errática y que genere la sensación de estar perdiendo el tiempo.

En las actividades de discusión, uno de los objetivos principales es conseguir la participación de la mayor parte del alumnado; favorecer la interacción y el intercambio de argumentos entre los estudiantes; fomentar la argumentación de sus puntos de vista dentro del contexto del debate; mejorar su oratoria, y finalmente les ofrece la posibilidad de desarrollar sus habilidades críticas y analíticas. En síntesis, conseguir que los debates en los seminarios sean *productivos* no es sencillo para los docentes, pero si se plantean y se utilizan debidamente pueden ser un recurso didáctico muy satisfactorio, tanto para el profesor como para los estudiantes.

Los seminarios también permiten potenciar el trabajo en equipo, pero en las tareas colectivas siempre existe la posibilidad de que algunos de los integrantes del grupo intenten obtener el máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo, si no se establecen mecanismos para evitarlo. La conflictividad en los grupos de trabajo puede generar dinámicas negativas entre el alumnado. El objetivo principal del trabajo en grupo es promover el aprendizaje a través del *learning by doing*.

El trabajo de seminario se basa en la aplicación de actividades dinámicas que fomenten la participación y la cooperación entre los estudiantes. El docente ha de impulsar el autoaprendizaje de los alumnos, seleccionando el mejor formato del seminario (debates en pareja, subgrupo, grupo, trabajo con «fichas índice»...) para las materias que se han estudiando. Además, el profesor no solo ha de controlar las ausencias injustificadas, sino que ha de intentar que todos participen en las actividades del seminario evitando que unos pocos alumnos monopolicen todas las actividades. También se han de dejar muy claras unas normas de comportamiento, como no hablar de temas privados o la obligación de respetar las intervenciones de todos los que participan en el seminario.

En una asignatura como HC I, la principal *problemática* de los seminarios, cuando aún no habían sido implementados por la Facultad de Humanidades, eran tanto pedagógicos como logísticos, dado que era necesario encontrar aulas adecuadas para este tipo de docencia. Después de superar los problemas *logísticos*, con la ayuda de la secretaría de la Facultad, teníamos que encontrar la manera de optimizar el trabajo de los estudiantes. No se trataba tan solo de elegir los materiales docentes que

se utilizarían, dado que pronto nos dimos cuenta que sí queríamos introducir la evaluación continuada y motivar a los estudiantes teníamos que vincular los seminarios a trabajos concretos que fuesen puntuados, dado que si no se hacía de esta manera los estudiantes los consideraban irrelevantes. Ahora bien, si se optaba por una *pequeña* prueba escrita (una pregunta para responder en una hoja), se incrementaba considerablemente nuestra carga de trabajo, puesto que implicaba casi ciento cincuenta correcciones. Pronto nos dimos cuenta que era conveniente elaborar una pauta de corrección que *colgáramos*, después del seminario en la intranet de la asignatura. También se puso de manifiesto que para mantener este tipo de seminarios era imprescindible que se estableciese algún mecanismo de ayuda para desarrollarlos con éxito. Las sesiones estaban vinculadas a trabajos previamente planteados en clase y/o a los materiales que *colgáramos* en la web y en la intranet. Inicialmente, se organizaban en *paralelo*, es decir, al mismo tiempo en cuatro aulas, donde los dos profesores de la asignatura y dos becarios (con el seminario previamente preparado) devolvían los trabajos corregidos que eran utilizados como punto de partida para establecer una discusión entre los estudiantes, como las descritas anteriormente.

La introducción de los seminarios, con sus aciertos y errores, fue positiva, pero para llevarla a término tuvimos que contar con el apoyo del decanato y de la secretaría de la Facultad. También consideramos conveniente modificar los materiales que utilizábamos en la docencia, y elaboramos primero un dossier de la asignatura y, posteriormente, un libro electrónico (<http://www.upf.edu/materials/fhuma/ebook/>). Nos fue de gran utilidad el apoyo de la Unitat de Suport a la Innovació docent (US-QUID) del Departamento de Humanidades para la elaboración de los nuevos materiales docentes, y la colaboración de becarios de doctorado del Instituto Universitario de Historia Jaume Vicens Vives (IUHJV) para implementar los seminarios tal como ya hemos descrito.

Las opiniones de los estudiantes, cuando este tipo de docencia era considerada *experimental*, iban desde las muy negativas, como los que afirmaban que «pensaban que era imposible aplicar el Plan Bolonia a Historia, ya que es una disciplina totalmente teórica», a las muy positivas al asegurar que los seminarios «eran muy provechosos y los consideraban un buen instrumento para su aprendizaje». Se ha de tener presente que la mayor parte de los estudiantes de la Facultad de Humanidades no estaban acostumbrados a la docencia en seminarios ni a la evaluación continuada. Esta les implicaba –como también a los

docentes— un incremento de la *carga* de trabajo, pero también aumentaban los que superaban la asignatura, entre los que realmente seguían las pautas preestablecidas en el plan docente de la asignatura.

7.5. Las tutorías y su problemática

La tutoría es un recurso docente más que implica diseñar estrategias activas para seguir los progresos del alumnado. Posibilita un contacto directo e individualizado del docente con sus estudiantes. Ahora bien, es difícil establecer un seguimiento individualizado cuando hablamos de HCI, dado que se trataba de una asignatura troncal de dos grupos de más de ochenta matriculados cada uno.

Antes de la implantación de los grados, la tutoría entre los docentes universitarios acostumbraba a ser entendida como las horas de visita establecidas por cada profesor para que los estudiantes pudiesen resolver dudas sobre diversos aspectos de la asignatura. Era una opción poco utilizada por el alumnado, excepto cuando se aproximaban los exámenes. De hecho, la tutoría tiene sentido cuando el profesor puede disponer de información relevante sobre la progresión realizada por cada estudiante, y podemos obtenerla a través de los ejercicios prácticos o de la actividad del seminario.

Las TIC permiten llevar a cabo lo que podríamos llamar *tutorías virtuales* y pueden ayudar a hacerlas viables. La experiencia indica que es útil facilitar a los estudiantes la dirección de correo electrónico el primer día de clase e incitarlos a utilizarlo. Es un *instrumento* que facilita la posibilidad de clarificar dudas relacionadas con la asignatura. Pero es indudablemente mucho más eficaz el recurso a plataformas como el Moodle, que da soporte tecnológico a las aulas virtuales que utilizamos en la UPF, y hacia la que canalizamos las consultas del alumnado. Es un instrumento formidable para mantener la vinculación, e incentivarla, entre el profesorado y el alumnado. No obstante, si realmente existe la voluntad de que las tutorías sean verdaderos instrumentos didácticos, estas tendrían ser tenidas en cuenta en nuestro plan de actividad docente.

Somos conscientes de que las tutorías pueden permitir llevar a sus últimas consecuencias la individualización de la enseñanza, pero coordinarlas y limitarlas al ámbito académico es muy complicado. De hecho, una parte del profesorado piensa que la docencia individualizada frena el proceso de maduración intelectual del alumnado.

7.6. Intranet y los nuevos materiales docentes

Parte de los materiales que utilizamos en las actividades prácticas y en los seminarios de la asignatura HC I eran (y son) consultables en Internet. Además, diversas universidades españolas están desarrollando entornos virtuales, intranets, para potenciar la docencia, y en la UPF nuestra intranet es conocida como campus global. Su existencia nos facilitó la introducción de los seminarios y la evolución continuada en HC I. De hecho, pensamos que la digitalización de materiales era un eficiente complemento didáctico y es una alternativa práctica al clásico dossier. Además, Internet es una fuente de información que hemos de conocer, porque de la misma manera que puede ayudarnos mucho en el proceso de aprendizaje, los alumnos también la pueden utilizar para evitarse una parte sustancial de la carga de trabajo necesaria para superar la asignatura.

Las intranets, como el campus global de la UPF, son redes de información de acceso limitado. Constituyen plataformas de aprendizaje virtual creadas por las universidades, tanto las que son presenciales como las que no lo son. En una intranet podemos tener, digitalizadamente, toda la información básica relacionada con los contenidos de la asignatura, como era el caso de la asignatura HC I, y también los materiales que poníamos a disposición del alumnado, des de documentos, imágenes, mapas, fragmentos de películas, libros electrónicos, *links* de páginas web vinculadas a la asignatura, entre otros. A su vez, se pueden realizar ejercicios, debates y enviar los trabajos vinculados a la asignatura.

Para HC I creamos una página web: <http://www.upf.edu/materials/fhuma/hc1/>. Actualmente no está activada, pero los materiales que la componían han sido utilizados para crear una nueva página: <http://www.upf.edu/materials/fhuma/hcu/>. En la que el alumnado podía encontrar el plan docente de la asignatura (objetivos perseguidos, actividades vinculadas a la asignatura y evaluación), la bibliografía (tanto la obligatoria general, como la específica y la recomendable), un dossier de cada tema (compuesto de artículos, imágenes y cuadros y gráficos estadísticos), así como instrumentos didácticos diversos: fragmentos de música, escenas de películas de ficción y de documentales, caricaturas y otros. También comenzamos a utilizar la plataforma Moodle (un programa de código libre que crea entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje) en la docencia de la asignatura, y finalmente pusimos a disposición del alumnado un libro electrónico que utiliza-

mos como manual de la asignatura: <http://www.upf.edu/materials/fhuma/ebook/>.

La utilización de una página web nos ayudó a paliar las restricciones técnicas de la primera intranet de la UPF, dado que aquella no tenía capacidad para *colgar* recursos pedagógicos digitales que requiriesen una gran capacidad de memoria. La utilización de recursos digitales permite a los alumnos trabajar los materiales didácticos de una manera más ágil y, en última instancia, pone a su disposición, multitud de instrumentos docentes para ampliar la información de las clases magistrales o para preparar los seminarios. La elaboración de un libro electrónico replantea el formato tradicional de los archivos en formato *portable document format* (PDF), y se encaminan hacia la construcción de hipertextos de información, es decir, instrumentos útiles para la docencia, en que los estudiantes encuentren una información de calidad que potencie el autoaprendizaje. Además, a los docentes que ya colgaban sus «apuntes» en PDF para sus alumnos, con un poco más de esfuerzo, los libros electrónicos pueden introducirlos en su currículum, siempre que tenga ISBN, y actualmente en los procesos de evaluación los libros electrónicos son considerados una innovación relevante. Además, pueden ser una vía de transmisión de conocimientos de nivel universitario a las personas interesadas en al materia.

Con la transformación de las licenciaturas en grados y la definitiva integración en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) que impulsa un sistema de comparación y equiparación de las titulaciones universitarias en el ámbito de la Unión Europea, a través de un único sistema de créditos, el *european credit transfer system* (ECTS) que favorece la movilidad de los estudiantes y los profesores de las universidades. En estas circunstancias, las TIC tienen un papel fundamental. La Universidad Pompeu Fabra (UPF), y especialmente la facultad de Humanidades con la creación, en 1998, de la USQUID (Unitat de Suport a la Innovació i la Qualitat Docent) ha potenciado la integración de las TIC en la docencia. Las nuevas tecnologías vinculadas a la información y la comunicación favorecen el cambio del paradigma educativo, dado que en la nueva sociedad de la información impulsan la imagen, los nuevos formatos, así como las nuevas maneras de entender la educación, el aprendizaje y, en última instancia, la docencia. Al mismo tiempo, las TIC han desarrollado el hipertexto como un instrumento más de la docencia. Asumir que pasamos de unos enfoques pedagógicos tradicionales, a un nuevo estilo docente dentro de las aulas, es uno

de los retos que tanto el profesorado como el alumnado han de asumir. Sin embargo, no se ha de obviar que en la docencia en universidades presenciales los entornos virtuales son un complemento formativo que no puede sustituir la presencia de los estudiantes en las aulas. Así pues, no se ha de abusar ni de la intranet ni de Internet, ya que la virtualidad puede motivar en el alumnado una actitud «acomodatícia» que tampoco se ha de incentivar, ya que si encuentran todos los documentos y textos que necesitan en la intranet o en Internet acaban por dejar de ir a las bibliotecas y se desincentiva la *cultura del esfuerzo* y esta es básica, tanto para los docentes como para el alumnado.

7.7. Evaluación de la experiencia

La evaluación es uno de los aspectos más relevantes en el proceso educativo. Posiblemente para la mayor parte del alumnado es el más importante. La experiencia nos dice que buena parte de los estudiantes diferencian las asignaturas en «marías» o en «huesos» según la dificultad para aprobarlas. Quien más quien menos recuerda que en su etapa formativa ha encontrado a profesores que les decían a sus alumnos que «estaban todos aprobados», porque ya «les suspendería la vida», con lo que les hacían un flaco favor, dado que «los suspensos de la vida» son difícilmente recuperables. En el otro extremo, también podríamos recordar a los docentes que establecían un temario amplísimo en sus asignaturas del que explicaban en clase una pequeña parte, y la evaluación consistía en un examen en el que entraba todo el temario y en el que las preguntas solían ser muy concretas de materias que, a veces, ni tan solo habían sido mencionadas en clase.

Los pedagogos afirman que la evaluación es una actividad muy importante en el proceso de aprendizaje, tanto del profesor como del estudiante. Por un lado, el docente ha de intentar utilizar los mejores métodos para evaluar los conocimientos y las competencias adquiridas por los alumnos. Por el otro, los estudiantes tendrían que analizar si han cumplido los objetivos marcados por la asignatura o, en terminología actual, si han adquirido las competencias necesarias.

Examinar y cualificar no acostumbra a ser la tarea más satisfactoria y agradable de los docentes, especialmente cuando se trata de una asignatura troncal como *Historia Contemporánea I*. El método tradicional entre las asignaturas de historia era el examen final escrito, es decir, se

examinaba al alumnado cuando finalizaba el período lectivo, y servía para comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes a lo largo del curso. Este método ha sido duramente criticado, porque implica que el alumnado obtenga la nota de un largo período de aprendizaje a través de una única prueba. Además, los exámenes basados en lo que los alumnos llaman «empollada» suponen un gran esfuerzo de memorización que tiene como único objetivo el aprobar el examen, pero que no implica haber asimilado los conocimientos explicados a lo largo de la asignatura, ni que hayan asumido las competencias previstas en la asignatura.

El profesorado es el que decide qué, cómo y cuándo evalúa. Estas decisiones no son fáciles. Los pedagogos afirman que una de las funciones de los docentes es preparar a los estudiantes para conseguir que superen los objetivos y las competencias que se establecen en el plan docente. Por tanto, es importante que desde el inicio de la asignatura el alumnado sepa cómo se les evaluará, es decir, si la nota se obtendrá con examen/es, parcial/es y/o final. El tanto por ciento de la nota que depende de los seminarios y cómo se obtiene, y si hay algún trabajo/s de curso. El día y la hora del examen, como será la prueba, ejemplos de anteriores de exámenes y los criterios de evaluación.

Entendíamos (y entendemos) que el objetivo del examen es determinar lo que han aprendido los estudiantes a lo largo del curso. En consecuencia, no se trataba de establecer un sistema de evaluación para sorprenderlos. Este tipo de exámenes les irritan, posiblemente, con razón. No tendríamos que olvidar que nuestro trabajo es comprobar si nuestros alumnos han alcanzado los objetivos previstos y/o las competencias establecidas. Por tanto, acostumbramos a comentar al alumnado que ni les suspendemos ni les aprobamos, dado que son ellos que con su trabajo a lo largo del curso y en el examen final quienes han de demostrar sus aptitudes para superar la asignatura.

Inicialmente, la evaluación de HC I se obtenía con un examen final escrito, pero éramos conscientes de que no era el método más adecuado. Nos resultaba obvio que con el *horizonte Bolonia* habíamos de tender hacia la evaluación continuada. Por tanto, modificamos el sistema de evaluación de la asignatura. En la convocatoria ordinaria, una parte substancial de la nota se obtenía a través de los trabajos realizados en los seminarios (40%) y el resto (60%) en un examen al final del trimestre. En la convocatoria extraordinaria de septiembre, por la dificultad que implicaba mantener un sistema como el de la ordinaria, el total de la

nota provenía del examen. Pretendíamos que el alumnado adquiriese las capacidades de aplicar, sintetizar y comunicar públicamente los conocimientos adquiridos a lo largo del trimestre, y el examen tenía como objetivo comprobar los conocimientos adquiridos sobre la materia estudiada. Por tanto, el examen buscaba comprobar que el alumnado tenía una de las competencias principales en Humanidades: capacidad de expresar sus conocimientos correcta y sintéticamente de manera escrita. También queríamos que demostrasen que habían asimilado una serie de conocimientos sobre el período en que se centraba la asignatura HC I.

Antes de la entrada de funcionamiento de los grados, algunos alumnos se mostraban reticentes a la evaluación continuada, y se quejaba porque esta les impedía trabajar. De hecho, partían de la premisa que era factible aprobar una asignatura troncal de Humanidades presentándose únicamente al examen, en una universidad presencial. La experiencia nos ha demostrado que el alumnado que sigue la pauta establecida en el Plan Docente durante todo el trimestre supera la asignatura sin dificultades. En cambio, los que no lo hacen, mayoritariamente, renuncian a presentarse a la convocatoria ordinaria, dado que en el examen únicamente obtenían el 60% de la nota. Los dos primeros cursos (2005-2006 y 2006-2007) en que impartimos conjuntamente la asignatura HCI y comenzamos a introducir el *horizonte Bolonia*, así como la utilización de las TIC, las tasas de rendimiento del grupo 1 (74'5% y 71'1%) fueron ligeramente superiores a las del grupo 2 (68'8% y 61'3%), pero el curso 2007-2008 los resultados se igualaron: 75'8% en el grupo 1 y un 73'2% en el 2. Las tasas de rendimiento de los estudiantes fueron satisfactorias, y las diferencias entre los dos grupos no se pueden justificar ni por el profesorado, ni por los materiales utilizados, ni por la carga de trabajo, ni por la evaluación, dado que eran idénticas. Posiblemente, la diferencia responda al hecho de que el segundo grupo se impartía a primera hora de la tarde y tenía un alumnado que tendía a asistir menos a las clases plenarias que el otro grupo.

Las encuestas de los estudiantes nos mostraban su satisfacción, al reconocer que explicábamos con claridad, que cumplíamos el programa de la asignatura, que el material docente era adecuado, que la asignatura les resultaba interesante, que asistíamos puntualmente a clase, y que estaban satisfechos con la docencia recibida. También tenían la posibilidad de expresar sus opiniones, aunque la mayoría no la solían (ni la suelen) utilizar, y la mayor parte de los comentarios eran positivos. Sin embargo, algunos consideraban que no se aprovechaba suficientemente

el tiempo en los seminarios. Siempre que las críticas del alumnado eran razonadas las tuvimos en cuenta para intentar mejorar la asignatura.

7.8. Valoración de la experiencia docente

La llegada del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y de lo que se llamó *horizonte Bolonia* ha impulsado un cambio paradigmático en la docencia universitaria, en que las TIC han de tener un papel fundamental, si queremos aplicar realmente una docencia basada en el «[auto]aprendizaje» del alumnado. A lo largo de este capítulo hemos explicado los cambios que introdujimos en la asignatura HC I de la licenciatura de Humanidades; una asignatura que continua existiendo en el nuevo grado de Humanidades, aunque con algunas variaciones, puesto que antes se impartía en lo que se llamaba segundo ciclo (es decir, se cursaba en los dos últimos cursos), mientras que actualmente se cursa en los primeros años del grado.

El matemático y educador Seymour Papert explica que los cambios en las instituciones educativas son muy lentos, y especialmente en el ámbito de las *letras*, dado que si fuese posible que un científico y un profesor de *letras* estuviesen *hibernados* durante un siglo y pudiesen recuperar todas sus facultades físicas y mentales, nos encontraríamos con que el científico, al entrar nuevamente en un laboratorio, vería que sus conocimientos han quedado obsoletos, mientras que el profesor reconocería perfectamente el aula donde impartía clases: con la tarima, los pupitres y la pizarra. Así pues, si Fray Luís de León (1527/28-1591) volviese a la vida y recuperase su cátedra de teología podría volver a decir aquello de: *como decíamos ayer*. No obstante, las modificaciones que fuimos introduciendo gradualmente en nuestra asignatura, con algunas críticas pero también con alabanzas explícitas del alumnado, nos permiten afirmar que nuestra docencia es muy diferente a la del fraile del siglo XVI. Sin embargo, somos conscientes de que actualmente la mayor parte de las asignaturas utilizan las TIC en la docencia, que se evalúa utilizando el portafolio, que hay asignaturas que desarrollan su Plan Docente a partir de la evaluación, y que la tecnología vinculada a la información y la comunicación no para de desarrollarse.

En definitiva, la experiencia indica que faltan más recursos humanos (se tendrían que establecer *profesores ayudantes* para los seminarios entre los estudiantes de máster y doctorado, pero los problemas eco-

nómicos de la universidad española dificultan la consolidación de esta vía) y espacios adecuados (aunque se está haciendo un gran esfuerzo para adaptar algunas aulas a la docencia de los seminarios). Pensamos que con los recursos necesarios el *horizonte Bolonia* puede implicar una mejora real de la docencia de asignaturas *teóricas* como HC I vinculadas a grandes grupos. Las TIC están impulsando un cambio en los procesos de aprendizaje hacia las técnicas de aprendizaje en colaboración (TAC) y hacia la creación de conocimiento colectivo en red (wiki). De hecho, a veces tenemos la sensación de que existe una pugna en la docencia universitaria entre el *cómo* y el *qué* se enseña, aunque es falsa, dado que una buena enseñanza requiere mejorar el aprendizaje, a través de las TIC, pero sin despreciar los contenidos. Si lo conseguimos, no disminuiríamos la calidad de la educación superior. Sin embargo, este cambio paradigmático no puede basarse en el voluntarismo del profesorado, sino en una buena financiación que no obligue a los docentes a aplicar el castizo: «se acata, pero no se cumple».

8. LA ENSEÑANZA DEL ARTE

— [Anna PUJADAS
Universidad Pompeu Fabra]

Resumen

Esta experiencia de innovación se enmarca en las asignaturas de historia del arte de la licenciatura de Humanidades. En concreto relata la concepción y realización de una asignatura experimental de carácter virtual que se ofreció como curso complementario de verano. La asignatura «Gaudí y la ciudad de los modernistas» se creó en 2002 en virtud del año Gaudí, en el 150 aniversario de su nacimiento. Los materiales que se diseñaron y el método de aprendizaje combinaban texto escrito, imagen y video para facilitar la multimodalidad y la interactividad.

Palabras clave: arte, virtual, interacción, multimedia, didáctica

Abstract

The teaching experience described in this chapter was born within the framework of the art history courses from the undergraduate degree in Humanities at the Pompeu Fabra University. Specifically, the chapter describes the design and implementation of a virtual course that was offered as a complementary summer course. The course «Gaudí and the city of Art Nouveau» was taught in 2002, Gaudi International Year, in the 150th anniversary of the architect's birth. Course materials and learning methods combined written text, images and video as the course intended to promote multimodality and interactivity.

Keywords: art, virtual, interaction, multimedia, education

8.1. Contexto de la experiencia

La experiencia se enmarca en las asignaturas de historia del arte de la licenciatura de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra. En concreto relatará la concepción y realización de una asignatura experimental de carácter virtual que se ofreció como curso complementario de verano. Los estudiantes que se matricularon fueron mayoritariamente de la licenciatura en Humanidades. La asignatura fue concebida, programada y realizada por un único docente que tenía un perfil atípico porque combinaba una sólida formación informática con su formación académica en Historia del Arte.

El curso tenía una duración de 15 días. Al tratarse de un curso no presencial los estudiantes podían hacer un seguimiento personalizado del curso desde el lugar que ellos desearan y, dentro del calendario establecido, en el momento del día en que les fuera más conveniente. Por ello, no había un horario específico.

Al estudiante le correspondía un aula virtual de la intranet de la Universidad Pompeu Fabra donde encontraba digitalizados los materiales de la asignatura y donde se llevaba a cabo, electrónicamente, toda la comunicación entre el profesor y los alumnos del curso. Mediante las herramientas de correo, foros y debates electrónicos, así como el envío de archivos digitalizados, el profesor impartía su docencia y el alumno asistía y participaba en la asignatura.

Cada curso no presencial requería una «asistencia en el aula» de 30 horas equivalente a las 30 horas de clase de los cursos de verano presenciales. Por ello, se fijaron las actividades que el alumno debía llevar a cabo para poder certificar su seguimiento del curso y los mínimos de asistencia requeridos, así como, las actividades que había que realizar para optar a una calificación.

La asignatura se titulaba «La ciudad de Gaudí y los modernistas». El marco era la ciudad de Barcelona y el tema era Antoni Gaudí y otros arquitectos modernistas. Se estructuraron los temas a manera de rutas virtuales. Las rutas virtuales que se proponían tenían como común denominador que daban a conocer los edificios de Gaudí que pueblan Barcelona. Al mismo tiempo, estos monumentos eran tomados como punto de confluencia de los habitantes de la ciudad y su tiempo. Estudiando estos monumentos se aprendía sobre Gaudí al mismo tiempo que se conocía la ciudad.

El material didáctico de la asignatura se estructuraba en seis unidades temáticas. Por cada unidad el estudiante disponía de:

- un desarrollo escrito del tema, ilustrado siempre con imágenes;
- una filmación hecha especialmente para cada tema pensada como ruta virtual;
- fragmentos de textos sobre la ciudad de Barcelona y Antoni Gaudí;
- una selección de las webs existentes en la red relacionadas con el tema;
- un foro, es decir un marco para el debate, las dudas, las preguntas, las observaciones;
- un blog donde compartir las tareas de aprendizaje i facilitar la evaluación mutua;
- un espacio virtual de tutoría configurado a través de un programa de chat que permite la comunicación sincrónica en horario pactado.

El programa resumido del curso es el siguiente:

Ruta 1

- Gaudí y el nacimiento de la Barcelona industrial: la Exposición Universal de 1888.
- Visita virtual al Parque de la Ciutadella.

Ruta 2

- Gaudí y los modernistas: la arquitectura Art Nouveau de Barcelona.
- Visita virtual a los principales edificios modernistas de Barcelona, desde la Casa Amatller al Palau de la Música.

Ruta 3

- Gaudí y la Renaixença: Eusebi Güell y Jacint Verdaguer.
- Visita virtual al Palacio Güell y filmación de los elementos verdaguerianos de sus edificios.

Ruta 4

- Gaudí y el gótico: Catedral de Barcelona, Santa María del Mar y la Sagrada Familia.
- Visita virtual a las tres catedrales barcelonesas.

Ruta 5

- Gaudí y la ciudad jardín: el Eixample, el pintoresquismo y el jardín romántico.
- Visita virtual al Eixample y al Parque Güell.

Ruta 6

- Gaudí y el gaudinismo: César Martinell, Josep M. Jujol y Joan Rubió i Bellver.
- Visita virtual a los edificios barceloneses de estos arquitectos.

En el curso se proponía una evaluación continua basada en seis pruebas parciales, una para cada tema del programa. Por cada unidad, la actividad del estudiante era leer detenidamente el tema, seguir las ilustraciones explicativas, visionar la ruta virtual, leer los textos complementarios y recorrer ciertos enlaces de Internet considerados obligatorios. Las dudas se resolvían en comunidad a través del foro o personalmente en las tutorías. Finalmente el estudiante debía realizar el ejercicio encomendado.

8.1.1. Las nuevas tecnologías en los estudios de arte

La noción de «arte» está sufriendo una refundación a la luz de las condiciones de su producción, distribución y exhibición en la cultura digital. La migración del arte en el campo de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) está comportando un replanteamiento de la ciencia que quiere dar cuenta de él. Por esto en la investigación y evaluación de una obra de arte, además de puntos de vista estilísticos e históricos, hay que aplicar métodos de análisis científicos y métodos de otros estudios, también históricos, como los estudios visuales o de análisis de medios. En el foco de interés de unos estudios visuales interdisciplinares hay no solo las obras de arte como objetos, sino también la capacidad humana de producir obras de arte como medio de comunicación, la manera cómo se perciben y la manera cómo se utilizan. Así, se estudian los métodos de realización, distribución y comunicación de las imágenes, lo que Régis Debray ha bautizado como «mediología».²⁶ El objeto de investigación «obra de arte» supera así los géneros o modos artísticos más tradicionales de tipo material (p. ej. escultura y pintura) y abarca también productos difundidos análogamente y virtualmente (p. ej. película, Internet).

Actualmente algunos departamentos de Historia del Arte se están renombrando y pasando a llamarse de «cultura visual». En estos departamentos se estudian «objetos» como los anuncios, los objetos de

26. Régis Debray (2001). Introducción a la mediología. Barcelona: Paidós.

diseño, la moda, las películas, los *graffiti*, las fotografías, la televisión, la realidad virtual, las redes, las imágenes digitales además de las antiguas Bellas Artes (arquitectura, escultura, pintura).²⁷ En la actualidad la cultura es cada vez más híbrida lo que hace que los límites entre las artes y los medios se borren. Las TIC pueden ser el campo del saber que permita conectar y relacionar todos estos objetos artísticoculturales para aprender estrategias que permitan su descodificación, interpretación o incluso transformación.

Ernesto Pujol lo ha descrito muy gráficamente. En el siglo XXI, escribe, los estudiantes de arte llegan a la universidad con las siguientes herramientas: (1) televisión por cable, satélite y acceso web; (2) ordenadores portátiles; (3) teléfonos móviles; (4) juegos de ordenadores; (5) dispositivos MP3 y iPod; (6) tarjetas de crédito; (7) cámaras digitales; y (8) escáneres. Todos estos instrumentos generan información instantánea, comunicación y acceso a bienes. Un cambio histórico está teniendo lugar creando un abismo entre los modos de percepción del pasado y los del presente tanto en términos de atención, translación, formas, estéticas y producción. Por eso el futuro de la educación del arte, como seguramente de toda otra disciplina, se basará en la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad. Es el momento de llamar a una nueva flexibilidad.²⁸

8.2. Origen de la experiencia docente

El origen de esta experiencia fue la constatación de la necesidad de integrar las tecnologías digitales en los métodos pedagógicos. Y es que, en línea con lo dicho en la sección anterior, con la omnipresencia de los medios digitales, los aprendizajes a través de nuestras relaciones sociales, de la televisión y los demás medios de comunicación, de las TIC y especialmente de Internet, cada vez tienen más relevancia en nuestro bagaje cultural. Además, instituciones culturales como museos, bibliotecas y centros de recursos cada vez utilizan más estas tecnologías para difundir sus materiales (vídeos, programas de televisión, páginas web...). No únicamente porque las nuevas generaciones de estudiantes se han formado en este medio, sino porque el arte, al ser comunicable

27. AA. VV. (1999). *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn a l'educació artística*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

28. AA. VV. (2009). *Art School (propositions for the 21st century)*. London: MIT Press.

visualmente, tiene en estas tecnologías un canal de difusión y aprendizaje excepcional. Se trataba de concebir una asignatura virtual desde la mentalidad digital. La mayoría de las veces las asignaturas *online* suelen transferir los principios pedagógicos presenciales a un *soporte digital* pero no a un *concepto digital*. En nuestro caso, en cambio, se intentó pensar la asignatura desde la mentalidad digital, además de que este fuera su soporte. Igualmente, uno de los objetivos era que los alumnos también aprendieran a utilizar unas herramientas ya necesarias para cualquiera que se dedique al mundo del arte profesionalmente. Las tecnologías digitales, aparte de producir unos cambios en la universidad, producen un cambio en el entorno y, como la universidad pretenden preparar a las personas para este entorno; si este cambia, la actividad de la universidad tiene que cambiar.

Ya hace diez años que Antonio R. Bartolomé de la Universidad de Barcelona analizaba la intervención de los sistemas multimedia en la enseñanza universitaria. Era claro para él que estos nuevos medios no eran únicamente nuevos soportes sino que implicaban cambios metodológicos y cognitivos. Con ellos se desarrollan facultades diferentes de nuestra actividad de pensar; de hecho, nos hacen pensar de otro modo (Bartolomé: 1995).

8.2.1. La interactividad en el arte

Hoy en día, como dice el filósofo Lyotard en su famoso libro *La condición postmoderna* (1979), el saber ha cambiado de estatuto. Vivimos en una sociedad postindustrial caracterizada por la revolución tecnológica y la traducción del conocimiento en cantidad de información para transmitirlo. La consecuencia de esta sociedad de la información es para Lyotard que saber ya no quiere decir conocer lo que es verdad sino tener información para ser «performativo», o sea, para ser efectivo, eficiente. Como tendrá información todo el mundo (los ricos dice Lyotard) porque estará almacenada en el ordenador, entonces, saber significará simplemente utilizar la información para actuar, saber significará decidir, hacer funcionar. Por esta razón, según Lyotard, actualmente, más que conocer o saber, lo que hacemos es aprender funcionalidades. Se busca una formación integral a través de la cual adquirir habilidades, lenguajes y estrategias que nos permitan ampliar nuestros horizontes mentales y articular una experiencia técnica.

Si buscáramos una actividad didáctica basada más en un saber performativo (de funcionalidades), más en un hacer que en un constatar, la interacción sería un buen ejemplo. Aunque está empezando, en el campo de la educación ya se utilizan tecnologías avanzadas para crear entornos reactivos. Son aplicaciones que se han basado en estrategias de exploración y de descubrimiento o de acceso a la información. Existe gran variedad de entornos virtuales de aprendizaje (VLE, *virtual learning environments*): aplicaciones centradas en la transmisión de conocimientos de cierta materia; aplicaciones destinadas a potenciar ciertas habilidades de los usuarios; etc. Puesto que la interacción y la colaboración permiten un mejor aprendizaje, la mayoría de estos entornos son multiusuario. Algunos permiten el acceso simultáneo de muchos usuarios a la información, y la participación/colaboración entre ellos puesto que se relacionan a través de la red (Parés: 2009).

Posiblemente sea el arte uno de los sectores donde la performatividad y la interacción se ha integrado tanto que ha llegado a fagocitarlo. La sacudida que las tecnologías digitales han dado al arte ha sido mayor porque han influido tanto en la concepción de la obra de arte como en los modos de acceder a ella. María Luisa Bellido Gant en su libro *Arte, museos y nuevas tecnologías* describe muy bien este proceso de transformación del arte.

En primer lugar, la creación artística se desliga de sus componentes: es inmaterial, por lo que puede convertirse, ahora de verdad, en un acto «aobjetual», un proyecto largamente discutido, pero siempre fallido en las artes plásticas, unidas al objeto por propia definición. La forma ya no condiciona la obra de arte. Es más, puede permitirse tener tantas formas como espectadores la perciban, con lo que cambia también la interpretación. Puede ser manipulada y modificada por cada uno de los receptores, permite integrar imagen, sonido y texto, dando lugar al tan anhelado arte total y, lo que es más, puede complementarse con enlaces hipertextuales e hipermediáticos que mejoren y acaben su comprensión. Además, deja de ser una manifestación individual para pasar a ser una expresión colectiva, parcialmente construida o siempre inacabada, donde el espectador puede formar parte del equipo de creadores.

En segundo lugar, continúa Bellido, otra consecuencia de las tecnologías de la información sobre la creación artística afecta al modo de acceso del usuario y sus hábitos de consumo cultural. Los nuevos sistemas han superado las barreras espaciotemporales, por lo que ofrecen la posibilidad de acceso permanente y desde cualquier punto del mundo.

Han sido capaces de integrar y popularizar diferentes formas de expresión artística haciéndolas asequibles a todos.

Como consecuencia, las instituciones encargadas de la custodia y divulgación del patrimonio cultural no han podido mantenerse al margen de estas novedades. Los museos y las galerías se han visto obligados a replantearse objetivos y funciones, así como su presencia, a partir de ahora también virtual. Museos y galerías se abren virtualmente hacia el exterior con la posibilidad de proyectarse ilimitadamente que le brindan las tecnologías digitales. A la vez, en su interior, museos y galerías utilizan estas tecnologías para mejorar, completar y explicar las colecciones, integrar múltiples recursos y ofrecer actividades tan variadas como diferentes sean los visitantes. La respuesta de las instituciones del arte al reto digital ha sido muy variada: desde el empleo de las páginas web como simple folleto informativo, hasta complejas presentaciones multimedia, tanto en línea como *offline*. El museo virtual permite utilizar todos los recursos disponibles para integrarlos en un proyecto único, tan cambiante y múltiple como se estime necesario, con infinitas posibilidades de acceso y utilizable dentro y fuera de la sede real.²⁹

Todo esto es necesario explicarlo para entender que la aplicación de las tecnologías de interacción en el ámbito de la enseñanza del arte no es simplemente una nueva forma de aprendizaje, sino la manera como se concibe, manifiesta, difunde y consume actualmente el arte.

8.3. Descripción de la experiencia docente

Así pues la asignatura *La ciudad de Gaudí y los Modernistas* tenía el reto de utilizar la interacción no únicamente como medio de aprendizaje, sino como concepción coincidente con la cultura artística digital que estaba floreciendo. Para ello los materiales que se diseñaron y el método de aprendizaje combinaban texto escrito, imagen y video. Intentaban ser multimedia e interactivos, así como propiciarlo. Ya en aquel momento estaba claro que a través de una asignatura virtual se podían cultivar ciertas habilidades y responsabilidades que en una asignatura presencial no se daban (Brown: 1999):

29. María Luisa Bellido Grant (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.

- a) Interés y motivación del estudiante. Las asignaturas virtuales al propiciar la interactividad tienen un potencial muy alto de estímulo para el estudiante. Este aspecto todavía depende de la habilidad tecnológica del profesor pero cambiará en el futuro
- b) Focalización de las habilidades del estudiante. Las asignaturas virtuales alientan al estudiante a tomar la responsabilidad de su aprendizaje al dejar en abierto la decisión de cuando y como hacer los ejercicios. En una asignatura virtual el estudiante se hace responsable de acceder a los contenidos, trabajarlos y procesarlos adecuadamente. Esto lo compromete y lo educa en el aprendizaje.
- c) Comentarios inmediatos al estudiante. La respuesta inmediata del profesor mantiene la actividad del estudiante y los resultados obtenidos conectados. Pero además provee al estudiante de una rápida guía de su esfuerzo porque lo aprendido en las correcciones inmediatas se puede aplicar también al momento.
- d) Oportunidad de la evaluación. Una asignatura virtual ofrece el potencial de dividir y organizar las pruebas de evaluación en pequeños módulos, en más cantidad y dónde sea más conviene. De esta manera se incrementa la frecuencia de los ejercicios, se evita acumular contenidos y se atajan antes los errores.

Por experiencias docentes previas, era claro que al menos estos 4 aspectos de la virtualidad se debían trabajar en el diseño del curso. Todos estos planteamientos y decisiones pedagógicas provienen de mi experiencia de introducción paulatina a las TIC en otras asignaturas previas. Como docente he orientado buena parte de mi labor hacía la concepción y edición de materiales para la enseñanza virtual del arte formando parte del proyecto Intercampus. Este es un proyecto de un conjunto de universidades catalanas que con el apoyo de la Secretaría de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información tiene como objetivo desarrollar una experiencia piloto de intercambio de asignaturas de libre elección que se imparten a través de Internet.

8.3.1. Metodología de evaluación

Como base de la experiencia docente se planteó la necesidad de llevar a cabo un tipo de metodología de evaluación en la que cada uno de los estudiantes se viera implicado en un proceso de construcción y de

evaluación del propio conocimiento sobre la materia y del proceso de enseñanza aprendizaje desencadenado en el curso. En otras asignaturas virtuales impartidas en el proyecto Intercampus anteriormente mencionado, se había visto que la metodología de evaluación que mejor proporcionaba esto era la evaluación continua.

La evaluación continua no es un procedimiento de evaluación nuevo, pero es ahora que se instaura regularmente en las universidades. De hecho, visto en perspectiva, es el procedimiento que lógicamente corresponde a la estructuras de las tecnologías digitales, más aún corresponde naturalmente al entorno Web 2.0. La razón es que en una evaluación continua las puntuaciones no son finales, sino que se van actualizando permanentemente. En vista de este proceso los profesores pueden modificar sus estrategias pedagógicas mientras la asignatura se desarrolla y los estudiantes pueden adaptar sus métodos de estudio en vista a alcanzar los objetivos pedidos. Ya que la evaluación continua implica la recopilación de datos durante un largo periodo de tiempo, proporcionará datos más precisos y permitirá llegar a los profesores a tiempo para modificar la instrucción. Esto podría tener un papel vital en el diagnóstico y subsanación de las áreas en las que hay más debilidad de los estudiantes. El profesor puede incluir actividades de rehabilitación para los alumnos que no funcionan en el grado de nivel esperado y la creación de actividades de enriquecimiento para los alumnos que trabajan por debajo o por encima del nivel de grado esperado.

8.3.2. Tareas de aprendizaje

En esta sección se listaran algunos ejercicios muestra y algunas sugerencias para las rubricas de evaluación aplicadas. Así, el lector tendrá modelos en los que basarse.

El primer día de curso el estudiante recibía una guía de realización de los ejercicios. En ella se le indicaban los parámetros formales que debían seguir sus ejercicios (tipo de archivo, nombre del archivo, encabezamiento de los ejercicios, tipo de letra, etc.). Se le daban consejos sobre cómo redactar, se le concienciaba en contra del plagio y se le explicaban las formalidades académicas (citas, notas de referencia, bibliografía, etc.).

EJERCICIO SEMANA 1, TRANSVERSAL A TODOS LOS TEMAS DEL CURSO

Gaudí en Internet era el título del ejercicio y se programó para realizarlo los primeros días del curso como canal para establecer las bases de recursos informativos de los futuros trabajos. El enunciado y las instrucciones eran las siguientes: «El estudiante debe buscar los recursos del arquitecto Antoni Gaudí que encuentre en Internet. Debe organizarlo por temas y/o cronológicamente. Se buscarán: líneas de tiempo, glosarios, páginas de historia, audiovisuales en línea museos especializados y exposiciones en línea de los museos; selección de revistas, textos y/o libros digitales en línea sobre el tema. El estudiante ha de indicar la dirección web y escribir una descripción del contenido de la web que ocupe como máximo 200 caracteres (con espacios) cada una. Debe encontrar como mínimo 10 enlaces y como máximo 15 enlaces».

EJERCICIO SEMANA 2, CORRESPONDIENTE AL TEMA 1 TITULADO «GAUDÍ Y EL NACIMIENTO DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL»

Audiovisual: El estudiante visionará un audiovisual *online* titulado «Gaudí y el nacimiento de la sociedad industrial». Deberá poner texto a la película que es muda. Al ser la película de 4 minutos, el texto del estudiante deberá ajustarse a este metraje. Estará prohibido describir lo que se ve.

EJERCICIO SEMANA 3, CORRESPONDIENTE AL TEMA 2 TITULADO «GAUDÍ Y LOS MODERNISTAS»

Informarse sobre la arquitectura art nouveau europea: El estudiante hará una recopilación de fotografías de edificios de arquitectura *art nouveau* europea en las que encontrará soluciones arquitectónicas y decorativas similares a las de los arquitectos catalanes estudiados en el tema de la semana. Razonará las comparaciones con argumentos de texto. En su selección tendrá que haber al menos dos edificios escoceses, tres edificios franceses, dos edificios belgas y tres edificios vieneses. Este será un ejercicio fotográfico, la justificación de la selección de cada imagen no podrá ocupar más de tres o cuatro líneas de texto. Se deberá indicar como mínimo el nombre del arquitecto y del edificio del que se hacen las comparaciones.

EJERCICIO SEMANA 4, CORRESPONDIENTE AL TEMA 3 TITULADO «GAUDÍ Y LA RENAIXENÇA»

Asociando Gaudí a Verdaguer: El estudiante leerá el texto adjunto (fragmento del poema *La Atlántida*, del poeta Jacint Verdaguer) consulta-

rá libros, buscando fotografías de los edificios de Gaudí (quizás puede visitar alguno y fijarse en los detalles). Pondrá de lado los versos de Verdguer en el texto con los detalles de los edificios de Gaudí que considerará que serían una buena ilustración de ese verso. Debe hacerse al menos con 10 versos (o estrofas). No se trata de que Gaudí realmente se inspirara en ese verso o versos del poema *La Atlántida*. Se trata de que al estudiante le parezca que ese verso o versos recuerdan aquel detalle o detalles de algún edificio de Gaudí. En cierto modo, será el estudiante quién poetizará a Gaudí, quién embellecerá las obras de este arquitecto con el encanto de la poesía.

EJERCICIO SEMANA 5, CORRESPONDIENTE AL TEMA 4, TITULADO «GAUDÍ Y EL GÓTICO»

Seleccionar una de las lecturas de la semana 5 y añadir un párrafo a ella:

El párrafo podrá ampliar una parte de la lectura, ser dedicado a un artista que se trata poco o nada en la lectura, ser dedicado a una obra de arte que se quiere introducir, etc. El párrafo deberá ocupar como máximo 1500 caracteres (con espacios) y como mínimo 600 caracteres (con espacios).

EJERCICIO SEMANA 6, CORRESPONDIENTE AL TEMA 5 TITULADO «GAUDÍ Y LA CIUDAD JARDÍN»

Noticia o reportaje de prensa: El estudiante pondrá atención a las secciones de cultura de la prensa escrita (periódicos y revistas) durante las semanas que dure el curso. Seleccionará al menos dos noticias o reportajes sobre Gaudí y el modernismo (máximo cuatro noticias). Una vez seleccionadas, deberá explicar: fuente de la noticia o reportaje; síntesis del contenido de la noticia; por qué es importante y qué interés tiene. Las noticias de prensa podrán ser de un periódico español o también de un periódico extranjero. El ejercicio deberá ocupar como máximo 4000 caracteres (con espacios) y como mínimo 2000 caracteres (con espacios). Las noticias deberán también facilitarse a parte.

EJERCICIO SEMANA 7, CORRESPONDIENTE AL TEMA 6, TITULADO «GAUDÍ Y LOS GAUDINIANOS»

Los arquitectos gaudinianos: El estudiante se informará sobre los arquitectos gaudinianos catalanes y sobre sus edificios principales. Ya sabrá por el temario que la mayoría de gaudinianos fueron colaboradores de Gaudí. Los más importantes serían: Joan Rubió y Bellver, Josep Jujol y Cèsar Martinell. El estudiante se inventará una ruta por algunos de los

edificios más importantes de los arquitectos gaudinianos catalanes. La ruta deberá ser realista. Deberá durar un día y, por tanto, las distancias deberán estar ajustadas. En la ruta no podrá haber ninguno de los edificios citados en las páginas del tema. En la ruta habrá visitas a edificios de al menos dos arquitectos diferentes. Se podrá presentar una imagen a modo de mapa para explicar la ruta, pero igualmente la ruta deberá estar explicada tal y como se haría en un folleto turístico (donde iremos, que veremos, como es lo que veremos, porque es importante lo que veremos, algún aspecto específico de lo que veremos). El ejercicio deberá ocupar como máximo 4000 caracteres (con espacios) y como mínimo 2000 caracteres (con espacios). El material visual complementario será aparte y la cantidad de este será libre.

EJERCICIO DE CURSO 1, TRANSVERSAL A TODOS LOS TEMAS DEL CURSO

Aportaciones a un blog: Para poder hacer este ejercicio el estudiante deberá registrarse en el Blog programado. El estudiante deberá hacer una aportación basada en el motivo «Otros ensanches de las ciudades europeas». Las aportaciones podrán ser una idea, una foto, una información, un fragmento de un texto, un enlace, un archivo de voz, un archivo de vídeo, lo que se quiera. El blog es un diario, un espacio donde se hacen reflexiones de validez universal e intemporal a partir de eventos cotidianos y anecdóticos. Este pues, será el espacio más subjetivo de la asignatura. Estará prohibido hacer aportaciones de ensanches de ciudades del estado español. El estudiante escribirá, enviará, enlazará lo que quiera. Este material, una vez validado por el profesor, será publicado.

EJERCICIO DE CURSO 2, TRANSVERSAL A TODOS LOS TEMAS DEL CURSO

Aportaciones a un foro. Para poder hacer este ejercicio el estudiante se registrará en el Foro. Una vez inscrito entrará en la etiqueta «Debate». Una vez allí leerá la discusión que se estará llevando y hará una aportación, argumentada y documentada respecto al debate. Este debate tratará del tema «Ciencia y arquitectura». Se tratará de la permanente polémica en arquitectura entre la utilidad y la belleza. Debatir la cuestión será moverse entre los siguientes pares de conceptos: ciencia/arte, novedad/historicismo, utilidad/belleza, necesidad/libertad, transitoriedad/eternidad, estandarización/originalidad, materia/espíritu. El debate es abierto y el estudiante puede añadir otros conceptos si los considera clave. A parte de este enunciado explicativo, al estudiante se le

pueden transcribir unos fragmentos de aforismos de arquitectos donde ellos mismos debatan esta polémica para estimular la participación.

Como puede apreciarse, desde el punto de vista específico de la pedagogía de las humanidades y, en concreto, de las artes, a través de los ejercicios se plantearon cuatro niveles de aproximación a la obra de arte:

- **Nivel descriptivo** (qué vemos, qué representa, qué se trata de representar en una obra). Es el estudio de las formas, de los elementos que componen la obra, sus relaciones y funciones.
- **Nivel analítico** (qué componentes o elementos configuran el proceso de configuración de una obra). Supone un acercamiento a la obra de arte de modo racional, calmado y sin prejuicios. Se trata de una habilidad cuya adquisición requiere partir del conocimiento del lenguaje e intención del artista.
- **Nivel interpretativo** (valoración de la producción de significados relacionados con otras imágenes y disciplinas vinculadas). Se pone en relación el tema representado con su significado profundo, es decir, con la serie de valores, ideas o aspectos culturales que esconde la obra en cuestión.
- **Nivel crítico** (planteado desde la valoración fundamentada, basada en argumentos y posibilidades de representación e interpretación). La crítica es la emisión de un juicio. Ese juicio puede contener una valoración explícita o puede estar contenida en un discurso aplicado.

8.3.3. Criterios para la elaboración de rúbricas

Las rúbricas tienen la ventaja de su facilidad de uso y de explicación, clarifican lo que se espera del estudiante, favorecen en cierta forma la autoevaluación, y minimizan la subjetividad de la calificación.

Las rúbricas son tablas con los criterios de valoración de los ejercicios. Se facilitan al estudiante al principio de curso. De esta manera puede conocer por adelantado lo que se espera de él, lo que se va a valorar, cómo se va a entender su trabajo. El estudiante utiliza estas rúbricas como guía para organizar sus ejercicios. El profesor puntúa los ejercicios utilizando las tablas de rúbricas y dando un valor a cada uno de los criterios que se van a evaluar. Cuando el estudiante recibe esta tabla puntuada puede ver dónde debe mejorar y dónde no es necesario insistir. Así el estudiante se corrige él mismo y practica la autoevaluación.

La autoevaluación es necesaria pedagógicamente para alcanzar objetivos como identificar las fortalezas y debilidades (lo cual representa un primer paso hacia la mejoría), identificar las áreas y los problemas antes de que la corrección llegue a ser difícil o imposible, identificar las necesidades que es preciso enfrentar mediante una acción específica, documentar los resultados deseados de las actividades y generar información de utilidad en la planificación y en la toma de decisiones. Esta forma de enfrentarnos a la realidad nos ayudará a superar nuestras propias carencias por un lado, pero también a potenciar aquello para lo que estamos mejor preparados.

He aquí un ejemplo de rubrica con un listado de posibles criterios que permiten valorar el aprendizaje del estudiante tanto en el aspecto de contenidos como en el aspecto instrumental.

	Escala de clasificación			
	Excelente	Buena	Regular	Nulo
Aspecto evaluable	Nivel excepcional de desempeño, excediendo todo lo esperado. Propone o desarrolla nuevas acciones. Demuestra total comprensión hacia el criterio que hay que valorar	Nivel de desempeño estándar. Mínimo nivel de error. Comprensión parcial del criterio que hay que valorar.	Nivel de desempeño por debajo de lo esperado. Presenta frecuencia de errores. Demuestra poca comprensión del criterio que hay que valorar.	Criterio no evaluable porque no ha sido ejercitado.
a) La calidad lingüística				
b) El uso de las tecnologías digitales				
c) La corrección metodológica				
d) El rigor científico				
e) La capacidad analítica				
f) El pensamiento crítico				
g) Los recursos utilizados				
h) La originalidad				
i) El esfuerzo suplementario más allá de lo exigido.				
j) Hábitos de trabajo.				

a) La calidad lingüística. En este apartado no se trata de valorar la ortografía del estudiante, cuya calidad se da por supuesta. Se trata de ver si utiliza estilísticamente un lenguaje elaborado preciso y atractivo, si tiene conciencia del lector, si su estructura gramatical es rica.

- b) El uso de las tecnologías digitales. Aquí se trata de valorar si el estudiante demuestra una sólida comprensión de la naturaleza y el funcionamiento de los sistemas de tecnología digital. Valorar si el estudiante usa una variedad de medios y formatos para comunicar eficazmente la información y las ideas.
- c) La corrección metodológica. En esta sección debe apreciarse si las metas y los objetivos están claramente delimitados, si se ha establecido un camino ordenado para llegar a esos objetivos, si hay discrepancia en los resultados y algún tipo de evaluación propia final. Observar si el desarrollo de la información ha sido apropiado y los procedimientos cuidadosamente secuenciados.
- d) El rigor científico. En este punto se trata de observar si el estudiante ha determinado correctamente las bases de su ejercicio, si ha desarrollado razones para apoyar sus respuestas, si ha evaluado las posibles consecuencias de sus posiciones, si emplea la información adecuada para apoyarse, si sus ideas se presentan de manera clara, concisa y pertinente.
- e) La capacidad analítica. En este apartado se trata de comprender que el estudiante debe demostrar una comprensión consciente y profunda del ejercicio, localizar los elementos importantes, evidenciar un conocimiento de la materia de la que trata. Tener capacidad de entender conceptos profundos, habilidad para conceptualizar ideas esenciales e integrarlas con gran alcance.
- f) El pensamiento crítico. El objetivo aquí es valorar si el estudiante identifica y entiende los dilemas, si piensa en varias posibles soluciones, adaptándose y conectando ideas propias con sugerencias anteriores para mejorar las soluciones a los dilemas. Se debe observar si el estudiante descubre soluciones más allá de lo obvio y explica los beneficios de estas soluciones, si escucha las ideas de otros y si las combina con las propias para crear soluciones mutuamente aceptables.
- g) Los recursos utilizados. Es importante este punto para detectar si el uso de referencias indica una investigación avanzada, si todas las fuentes de información están documentadas con precisión en el formato deseado. Se deben considerar los recursos especializados utilizados si los hay, ver si se recoge información de múltiples fuentes electrónicas y no electrónicas.
- h) La originalidad. Un criterio difícil de evaluar, pero a veces se aprecia que un ejercicio es único, porque la creatividad que manifiesta no es

una excentricidad, sino emocionante y fresca. Son ejercicios con una unidad singular, con la incorporación de nuevas ideas, con inventiva, a menudo con giros inesperados o sorpresas. Ejercicios en los que la personalidad única del estudiante se ve reflejada.

- i) El esfuerzo suplementario más allá de lo exigido. Como la originalidad es algo complejo de evaluar, pero hay estudiantes que demuestran un esfuerzo máximo (motivado y participativo) planteándose objetivos difíciles y manteniendo firmemente el compromiso con ellos. Son estudiantes que, incluso cuando surgen dificultades o una solución no inmediatamente evidente, lo viven como una oportunidad para fortalecer su entendimiento.
- j) Hábitos de trabajo. Casi no sería necesario clarificarlo en una rúbrica, pero a veces los estudiantes parecen pasarlo por alto. En este apartado debe controlarse que el estudiante sigue las instrucciones de los ejercicios, que entrega a tiempo, que trabaja cuidadosamente para asegurar que su trabajo es preciso y legible, que voluntariamente hace correcciones cuando es necesario y que es respetuoso en todo momento, también con sus compañeros.

8.4. Valoración de la experiencia docente

La asignatura fue un éxito de funcionamiento tal y como indican los resultados de las evaluaciones. También de satisfacción por parte del estudiante que por primera vez usaba los medios digitales aprovechando lo que ellos pueden dar. Por parte del profesor puede considerarse una experiencia positiva. Aunque la preparación excedía con mucho lo que se pide a un profesor y el funcionamiento 100% virtual fuera tan arriesgado. Actualmente con los servicios informáticos y de diseño de las Unidades de Soporte a la Docencia instauradas en las universidades el profesor solo tendría que concentrarse en los aspectos pedagógicos de la experiencia. Algunos ejercicios se aprovecharon integrándolos en las asignaturas presenciales pertenecientes al plan de estudios de Humanidades, como la asignatura de primer curso titulada *Conceptos Fundamentales de la Historia del Arte*, o la de tercer curso llamada *Arte Contemporáneo*. Resultaron ser procedimientos de evaluación de grandes grupos muy efectivos, subsanado así lo que actualmente con el sistema Bolonia (la evaluación continua) se ha convertido en una carga excesiva para el profesor.

8.4.1. La evaluación continua

La evaluación continua es un método que captura toda la gama de rendimiento de los estudiantes y que permite evaluar el progreso de los alumnos teniendo tiempo para corregir los problemas antes de que sea demasiado tarde. Estos intercambios fomentan una relación entre el estudiante y el docente sobre la base de las interacciones individuales. Este tipo de evaluación permite a los estudiantes supervisar su cumplimiento de los objetivos y visualizar su progreso hacia estos objetivos dándoles así capacidad de reacción.

El principal inconveniente de este tipo de evaluación 2.0 es el mantenimiento de los registros de notas. Para la implementación exitosa de la evaluación continua, los profesores deben hacer más pruebas, más ejercicios, más exámenes de los que hasta ahora se habían manejado. Deben observar a los alumnos con más intensidad para evaluar sus resultados, y se producen más registros de cada estudiante de los que nunca se habían generado. Teniendo en cuenta que el número de estudiantes en las aulas universitarias no ha parado de crecer, eso multiplica el trabajo de seguimiento del profesor hacia unas cantidades imposibles de gestionar.

Nos encontramos en este caso con lo mismo que habíamos constatado a la hora de diseñar una asignatura virtual. Hemos dicho que una cosa es proyectar una asignatura virtual y la otra proyectar una asignatura estructurada para los parámetros virtuales. Pues aquí es algo parecido: una cosa es hacer una evaluación continuada y la otra estructurar a partir de los parámetros de la Web 2.0. En Twitter, por ejemplo, es cierto que se puede escribir prolongadamente cada día y que es una escritura que se multiplica y renueva permanentemente. Pero también es cierto que en Twitter hay un límite de 140 caracteres, no es un ensayo, es solo un *twit*. Si en una evaluación continuada el profesor lo que hace es multiplicar pruebas tradicionales (véase el ensayo) para poder evaluar constantemente, entonces esto se convierte en imposible de gestionar. Los profesores deben adecuarse al funcionamiento del sistema, deben ser conscientes de los requisitos del sistema a la hora de implementarlo.

Hay una visión falsa al considerar las tecnologías digitales como simples medios que sustituyen un procedimiento manual por uno mecánico. Según eso, se podrían alcanzar los mismos objetivos haciendo manualmente lo que la tecnología digital hace mecánicamente. Mu-

chos profesores lo han visto desde este punto de vista y han renunciado a integrar las tecnologías digitales en su proceso de trabajo. Haciendo esto los profesores no se estaban perdiendo solo una herramienta que les podía facilitar o complicar los procedimientos, sino que estaban organizando la evaluación a través de unos principios que no coincidían con las características de buscar, crear, compartir e interactuar en tiempo real que las TIC imprimen en el aprendizaje. No se puede conseguir el mismo objetivo con los procedimientos tradicionales. En general, los procedimientos de evaluación dirigen los contenidos que los estudiantes adquirirán. Los estudiantes adaptan sus procesos de aprendizaje a los criterios de evaluación. Los estudiantes solo se concentran en aquello que va a ser evaluado (Brown: 2003).

Actualmente, esta conclusión se intensifica. El *world wide web* se ha vuelto más eficiente en búsquedas de información, así como en la organización de la información a través de marcadores sociales. También el tiempo y la gestión de las habilidades esenciales para el éxito del estudiante pueden ser apoyados a través de espacios de información personal en línea y de organizadores (los llamados «entornos de escritorio»). Se pueden configurar contenidos de colaboración con la utilización de páginas wiki, blogs y otras herramientas colaborativas que fomentan la conexión de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Las TIC se encuentran hoy en un lugar permanente y esencial en la educación. Para los estudiantes, el «www» es un sitio social, creativo, educativo, recreativo, de aprendizaje y de juego. Es un enfoque muy real en sus vidas, y por lo tanto, se convertirá en una herramienta en la educación también (Berger: 2010).

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, Antonio R. *et alt.* (1995). *Actes del Symposium d'Innovació Universitària: «Disseny, desenvolupament y avaluació del currículum universitari»*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Berger, Pam; Trexler, Sall (2010). *Choosing Web 2.0 tools for learning and teaching in a digital world*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Brown, Sally; Glasner, Angela (ed.) (2003). *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Brown, Sally *et alt* (1999). *Computer-assisted assessment in higher education*. Birmingham: Kogan Page.

- Lyotard, Jean-François (1994). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Parés, Narcís *et al.* (2009). *Interactive Slide: an interactive playground to promote physical activity and socialization of children*. Boston: ACM CHI'09 (Computer Human Interaction).

A MODO DE EPÍLOGO: LAS TECNOLOGÍAS EN LA INNOVACIÓN UNIVERSITARIA

— [Mireia TRENCHS PARERA y Mar CRUZ PIÑOL
Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Barcelona]

En este volumen hemos conocido siete prácticas de innovación desarrolladas en la docencia universitaria. Dentro del ámbito de la enseñanza superior de las disciplinas denominadas de «letras», se han presentado experiencias intencionadamente diversas: dos Facultades con un perfil muy diferente tanto en el pasado como en la actualidad (Filología de la Universidad de Barcelona y Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra), seis materias que ejemplifican la amplitud de la etiqueta «letras» (arte, geografía, historia, estudios orientales, lingüística de corpus, fonética y literatura), y todos los niveles de enseñanza superior, tanto en los planes anteriores al EEES como en los actuales (licenciatura y doctorado; primer, segundo y tercer ciclo).

Todas estas experiencias, a pesar de su diversidad, comparten el hecho de haber alcanzado planteamientos innovadores con la ayuda de instrumentos tecnológicos. Así, llegados a este punto, y a modo de epílogo, parece necesario reflexionar sobre el papel que vienen desempeñando las tecnologías en la innovación docente universitaria de las humanidades. No nos vamos a ocupar aquí de aspectos generales sobre el papel que ocupan o deben ocupar las TIC en la enseñanza superior, pues esta cuestión ya ha sido ampliamente desarrollada en otras monografías.³⁰ De acuerdo con la voluntad testimonial y práctica de nuestro

30. Bates, Tony (2001): *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona, Gedisa.

Cabero Almenara, Julio; Eloy López Meneses; María del Carmen Llorente Cejudo (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0*. Mairena del Aljarafe: Mergablum.

Cebrián de la Serna, Manuel; Góngora Rojas, Andrea (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (2011). *Integración de las TIC en la docencia universitaria*. Oleiros (La Coruña): Netbiblo.

volumen, la intención en estas páginas finales es recapitular sobre el uso que los profesores promotores de las siete experiencias precedentes han hecho de las tecnologías, en el marco particular de la enseñanza superior de unos estudios considerados (erróneamente) «teóricos» o «memorísticos». Y es que parece asumido que las ciencias experimentales o sociales incorporan (o deben incorporar) las tecnologías en las aulas, pero en el caso de la enseñanza de las humanidades esta innovación tecnológica se percibe más lejana. Así, en efecto, «la enseñanza de la literatura a través de las nuevas tecnologías no ha sido tan desarrollada ni resulta tan visible como lo es la enseñanza de las lenguas o de las disciplinas tecnicocientíficas» (Losada y Alsina, capítulo 6). Sin embargo, en los siete capítulos que conforman el presente volumen se ha podido comprobar que sea cual sea el nivel, la materia o el perfil de la institución, los profesores (también los de humanidades) ven las tecnologías como un recurso útil (aunque no el único) para mejorar su actividad docente. Por todo ello, creemos oportuno recoger en estas últimas páginas las consideraciones que los docentes protagonistas de este volumen se plantean en torno al uso de las tecnologías en la docencia superior de las humanidades.

1. Una cuestión que preocupa a la mayoría de los profesores que imparten docencia en universidades presenciales (como las dos que hemos contemplado en este volumen) es la de integrar las tecnologías sin renunciar a la **enseñanza presencial** ni deteriorarla. Así, por ejemplo, Folch (capítulo 2) recuerda: «Me di cuenta de que la sustitución de la pizarra por la pantalla digital ponía en peligro la asimilación: en realidad el tiempo dedicado a dibujar un esquema en la pizarra se adecuaba mejor a los plazos necesarios para su plena comprensión, que el rápido volar de las diapositivas»; y Luna y Riudor (capítulo 3) también apreciaron enseguida que «poner los apuntes de clase accesibles [...] promovía cierto absentismo [...] y no necesariamente seguía la explicación del profesor que estaba dando la materia». Ante

Rodríguez Illera, J. L.; J. Suau (eds.) (2003). *Tecnologías multimedia para la enseñanza y aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Sangrà, A.; González Sanmamed, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC.

Debemos hacer mención también a la colección que coedita la editorial Octaedro con el Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Barcelona.

esta constatación generalizada, seis de los profesores³¹ han planteado un proyecto que «lejos de ser solo una experiencia virtual, contribuye a consolidar la enseñanza presencial [...], pero mejorando su calidad y ofreciendo al estudiantado, ya casi nativo digital, un ámbito que conoce y aprecia» (Losada y Alsina, capítulo 6).

2. Según se refleja en los testimonios que conforman este volumen, una de las principales aportaciones de las tecnologías a la enseñanza presencial consiste en permitir al estudiante «trabajar a su propio ritmo y de manera **personalizada**» (Carrera, capítulo 5) y «gestionar su propio proceso de aprendizaje» (Laso y Comelles, capítulo 4), gracias a una «información de calidad que potencie el **autoaprendizaje**» (Pich, capítulo 7). Esta es una apreciación general en todas las experiencias que presentamos en el presente volumen: que las tecnologías permiten que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ajuste a los ritmos y necesidades de los estudiantes. Así, ayudan a cumplir uno de los ideales del EEES que, de otro modo, dadas las dimensiones de los grupos y la escasez de medios humanos, sería difícil de alcanzar.
3. También en los diferentes capítulos los profesores constatan el potencial que las tecnologías presentan para la **interacción**, tanto con los materiales como con los profesores y compañeros. Por ejemplo, Carrera (capítulo 5) expone cómo «el sitio web ha facilitado un aprendizaje interactivo de los gestos articulatorios», y Pich y Martín (capítulo 7), Luna y Riudor (capítulo 3) y Pujadas (capítulo 8) destacan los recursos que permiten a los alumnos establecer una comunicación constructiva mediante las plataformas. Esta interacción, por una parte, facilita la **coevaluación** (entre estudiantes) o **autoevaluación** (en ejercicios autocorrectivos como los que Laso y Comelles proponen en el capítulo 4 y los que Carrera echa en falta en el capítulo 5) y, al mismo tiempo, permite **prolongar el tiempo de aprendizaje**, ya que el estudiante puede seguir en contacto activo con la materia fuera de las horas de docencia presencial.
4. Otra aportación de las tecnologías a la enseñanza presencial de las humanidades se halla en su carácter **multimodal**, es decir, en que ofrecen sistemas para incluir de forma integrada contenidos cuya recepción activa diferentes sentidos. La multimodalidad, no obstan-

31. Un caso diferente es el de Pujadas, que presenta una experiencia docente desarrollada en el marco de un curso de libre elección no presencial, concebido como complemento de los cursos presenciales de la universidad.

te, no es una novedad en la enseñanza de materias humanísticas ya que no ha sido extraño tradicionalmente que los docentes de lengua, literatura, arte o geografía, por ejemplo, completasen las explicaciones teóricas con fotografías de cuadros o mapas (que el alumno descodificaba con el sentido de la vista), con la reproducción de grabaciones en audio (que se recibían con el sentido del oído) o con pases de documentales o películas en formato de vídeo (que aunaban la activación de ambos sentidos). En esta tradición, lo que aportan las tecnologías es la comodidad de poderlo tener todo integrado en una plataforma. Así, por ejemplo, Carrera (capítulo 5) y Pujadas (capítulo 8) destacan los beneficios de este carácter multimodal de las tecnologías en la enseñanza presencial de la fonética y del arte, respectivamente. Desde un punto de vista pedagógico, la instrucción multimodal y la presentación multisensorial de la información permiten al docente crear y dinamizar actividades en las que se atiendan diversos estilos de aprendizaje.

5. También en todas las experiencias se justifica el **tipo de material** por el que se opta, dado que las tecnologías facilitan una amplia variedad de formatos y canales. Así, tanto Folch (capítulo 2) como Carrera (capítulo 5) se inclinan por una web que complementa y enriquece las explicaciones del profesor, Pich y Martín (capítulo 7) presenta el diseño y uso de un libro electrónico, Pujadas (capítulo 8) diseña una asignatura virtual para un curso universitario de verano, Losada y Alsina (capítulo 6) construyen una plataforma de publicación para dar a conocer los mejores trabajos de unos alumnos que se hallan ya en las puertas del mundo profesional, y Laso y Comelles (capítulo 4) elaboran unos ejercicios basados en corpus lingüísticos. También esta variedad de materiales fue intencionada al componer este volumen, pues nos interesaba reflejar no solo la utilidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino también que los recursos tecnológicos «tradicionales» (que ya se empleaban antes de la era de Internet) se continúan empleando para facilitar la docencia.
6. Y no podemos cerrar esta recapitulación sin hacernos eco de la demanda de mayor apoyo institucional a la innovación docente y mayor reconocimiento por parte del sistema universitario. Es cierto que hemos visto en este volumen proyectos de innovación que han sido posibles gracias a la financiación interna de las universidades. Sin embargo, los docentes universitarios que innovan con la convicción

de que la docencia universitaria debe estar en constante proceso de mejora piden «más recursos humanos [...] y espacios adecuados [...]» (Pich, capítulo 7). En esta línea nos parecen especialmente representativas las palabras de Folch (capítulo 2): «no estoy segura de que alguien en algún despacho haya valorado seriamente el enorme esfuerzo docente que todo ello conlleva: en horas de preparación de clase [...]; en horas de preparación de docencia [...]; y en horas de atención a los estudiantes [...]. En mi opinión, la universidad española actual no proporciona los suficientes incentivos a la docencia como para que estos supuestos puedan generalizarse». Y es que, con demasiada frecuencia, la innovación docente universitaria queda en manos de la vocación de unos profesores que no escatiman ni horas ni esfuerzo. En este sentido, como nuestros autores, creemos que en estos momentos de reajustes presupuestarios en nuestra sociedad es necesario llamar la atención sobre la necesidad de que el sistema público invierta en recursos humanos y materiales que permitan mantener la universidad pública y de calidad que, como se ha constatado a lo largo de este volumen, vienen cultivando los docentes comprometidos con su vocación.

En resumen, en este volumen hemos mostrado, a partir de siete experiencias de innovación, que las tecnologías constituyen un recurso básico para los docentes universitarios que no se cansan de buscar estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las humanidades. En este sentido, hemos tratado de destacar que las directrices derivadas del EEES no han sido el único detonante de estas iniciativas. Por el contrario, consideramos que el EEES ha constituido, en su caso y en el de otros docentes, un acicate más para mantener posturas docentes de autoexigencia y responsabilidad ya consolidadas. Confiamos en que profesores vocacionales que disfrutaban con su trabajo como los que hemos presentado aquí reciban el máximo reconocimiento y apoyo posible hacia el trabajo bien hecho, tanto por parte de las altas instancias públicas universitarias como de la sociedad.

GLOSARIO

Blog: Publicación de un diario a partir del cual se establece un diálogo interactivo.

CDiL: Centre Dona i Literatura (Centro Mujeres y Literatura)

ECTS: European Credit Transfer System

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

Entornos de escritorio: Herramientas de Internet que permiten al usuario organizar todos sus datos, informaciones, archivos, etc. substituyendo el disco duro del propio ordenador.

Foro: Grupo de personas que mantienen conversaciones en entornos virtuales más o menos sobre un tema en común.

GDI: Gramática descriptiva del inglés.

GReLiC: Grup de Recerca en Lexicologia i Lingüística de Corpus (Grupo de Investigación en Lexicología y Lingüística de Corpus)

HC: Historia Contemporánea

Herramientas colaborativas: Sistemas que permiten acceder a ciertos servicios que facilitan a los usuarios comunicarse y trabajar conjuntamente sin importar que estén reunidos un mismo lugar físico.

Interactividad: Intercambio de información entre personas, personas y máquinas o máquinas y máquinas.

LC: Lengua Catalana

LE: Lengua Extranjera

L2: Segunda Lengua

Marcadores sociales: Herramienta que nos ofrecen la mayoría de los navegadores que nos permiten marcar y guardar nuestro sitios favoritos. Asimismo, se han creado muchos servicios web a fin de marcar y compartir los sitios que más visitamos

MP3: Motion Picture 3

MPEG: Motion Picture Experts Group

PQE: Programa per la Qualitat Educativa (Programa para la Calidad Educativa)

REDICE: Convocatoria de ayudas a la innovación docente del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Barcelona

Rúbrica: Herramienta de calificación

TAC: Técnicas de aprendizaje en colaboración.

TIC: Tecnologías de la información y de la comunicación.

UAB: Universitat Autònoma de Barcelona (Universidad Autónoma de Barcelona)

- UB:** Universitat de Barcelona (Universidad de Barcelona)
- UCV:** Universitat Catòlica de València (Universidad Católica de Valencia)
- UdG:** Universitat de Girona (Universidad de Girona)
- UdL:** Universitat de Lleida (Universidad de Lleida)
- UIB:** Universitat Illes Balears (Universidad de las Islas Baleares)
- UPF:** Universitat Pompeu Fabra (Universidad Pompeu Fabra)
- URV:** Universitat Rovira i Virgili (Universidad Rovira i Virgili)
- USQUID:** Unitat de Suport a la Innovació i la Qualitat Docent (Unidad de Apoyo a la Innovación y a la Calidad Docente).
- UV:** Universitat de València (Universidad de Valencia)
- VLE:** Virtual Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Virtual)
- Web 2.0:** Evolución de las aplicaciones virtuales tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final que permiten a personas con pocos conocimientos de informática y tecnológicos en general utilizar las herramientas digitales con calidad experta dándole libertad de diseño y contenido.
- Wiki:** Sitio web en que pueden trabajar diversas personas; la palabra procede del hawaiano y significa «rápido» / software para la creación de contenido de forma colaborativa
- www** (*world wide web*): Telaraña mundial, palabras que se utilizan como sinónimo de Internet.

ÍNDICE

Sumario	5
1. Introducción: experiencias de innovación docente en disciplinas humanísticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior	7
— [Mireia TRENCHS PARERA y Mar CRUZ PIÑOL Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Barcelona]	
1.1. Innovación y práctica docente en el contexto del Espacio Europeo de Educación superior de inicios de siglo XXI	7
1.2. Una diversidad de estrategias docentes para un aprendizaje más activo, más autónomo y más reflexivo	11
1.3. Estructura y justificación de este libro	17
Referencias bibliográficas	20
2. Llegaron los chinos: retos y dificultades para la introducción de la sinología en la universidad	23
— [Dolors FOLCH, Universidad Pompeu Fabra]	
Resumen	23
Abstract	23
2.1. Contexto de la experiencia	24
2.2. La fundación de la facultad	24
2.3. China en las humanidades	27
2.4. La digitalización de los materiales	29
2.5. La innovación docente y el Plan de Bolonia	33

3. Geografía para humanidades. La geografía en los estudios de humanidades de la Universidad Pompeu Fabra	37
— [Antonio LUNA y Lluís RIUDOR, Universidad Pompeu Fabra]	
Resumen	37
Abstract	37
3.1. Introducción	38
3.2. La Universidad Pompeu Fabra y los estudios de humanidades: una nueva universidad y unos nuevos estudios	38
3.3. El papel secundario de la geografía	40
3.4. Los primeros años y la adaptación a un nuevo contexto	41
3.5. Monsieur Jourdain hablaba en prosa sin saberlo o Bolonia <i>avant la lettre</i>	42
3.6. Las necesidades específicas de la geografía	44
3.7. Las TIC, una necesidad y una oportunidad	47
Algunas conclusiones. Menos geografía, más humanidades o más geografía para humanidades	51
4. Usos metodológicos de corpus textuales en el aula de lexicología y morfología inglesa	55
— [LASO y COMELLES, Universidad de Barcelona]	
Resumen	55
Abstract	55
4.1. Introducción y contexto de la experiencia	56
4.2. Origen de la experiencia docente	58
4.3. Descripción de la experiencia docente	60
4.4. Valoración de la experiencia	66
Bibliografía y recursos	70
5. «El sons del català»: una propuesta para la docencia de la fonética catalana	73
— [Josefina CARRERA-SABATÉ, Universidad de Barcelona]	
Resumen	73
Abstract	73
5.1. Introducción	74
5.2. Origen de la experiencia docente	76
5.3. Descripción de la experiencia docente	81
5.4. Valoración de la experiencia	88

6. Una experiencia de aprendizaje de crítica literaria en un entorno virtual y su uso como ejercicio de evaluación continua: «Lletra de Dona»	91
— [Elena LOSADA y Cristina ALSINA, Universidad de Barcelona]	
Resumen	91
Abstract	91
6.1. Contexto e historia de «Lletra de Dona»	92
6.2. Objetivos de «Lletra de Dona»	94
6.3. Metodología de «Lletra de Dona»	95
6.3.1. «Lletra de Dona» como ejercicio de evaluación continua	95
6.3.2. La reseña como texto editado	96
6.3.3. Seguimiento	97
6.4. Resultados y algunos ecos	98
5.5. Algunas reflexiones finales	99
Anexo 1. Instrucciones y modelo de ficha de «Lletra de Dona»	100
Lletra de dona	100
Información y normas	100
Anexo 2: Ejemplo de reseña de «Lletra de Dona»	102
7. La historia contemporánea en humanidades. Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	107
— [Josep PICH MITJANA y Eloy MARTÍN CORRALES, Universidad Pompeu Fabra]	
Resumen	107
Abstract	107
7.1. Contexto de la experiencia	108
7.2. Origen de la experiencia docente	109
7.3. Descripción de la experiencia docente	110
7.4. De clases prácticas a seminarios	112
7.5. Las tutorías y su problemática	118
7.6. Intranet y los nuevos materiales docentes	119
7.7. Evaluación de la experiencia	121
7.8. Valoración de la experiencia docente	124
8. La enseñanza del arte	127
— [Anna PUJADAS, Universidad Pompeu Fabra]	
Resumen	127
Abstract	127

8.1. Contexto de la experiencia.....	128
8.1.1. Las nuevas tecnologías en los estudios de arte.....	130
8.2. Origen de la experiencia docente.....	131
8.2.1. La interactividad en el arte.....	132
8.3. Descripción de la experiencia docente.....	134
8.3.1. Metodología de evaluación.....	135
8.3.2. Tareas de aprendizaje.....	136
8.3.3. Criterios para la elaboración de rúbricas.....	140
8.4. Valoración de la experiencia docente.....	143
8.4.1. La evaluación continua.....	144
Referencias bibliográficas.....	145

A modo de epílogo: las tecnologías en la innovación universitaria .. 147

— [Mireia TRENCHS PARERA y Mar CRUZ PIÑOL
Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Barcelona]

