

NATALIA MARTÍNEZ LEÓN
INGRID MOSQUERA GENDE
ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO
(Coordinadores)

TIC DOCENTES



THOMSON REUTERS
ARANZADI

© FÓRUM XXI, 2022
Editor: David Caldevilla Domínguez
Primera edición, 2022, Madrid (España)
© EDITORIAL THOMSON REUTERS ARANZADI, 2022
Camino de Galar, 15
31190 Cizur Menor (Navarra -España-)
Primera edición, 2022



THOMSON REUTERS PROVIEW eBooks
Incluye versión en digital

Ni Fórum XXI ni el editor se hacen responsables de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de su autor como manifestación de su derecho de libertad de expresión.

La Editorial se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.

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) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 45).

Por tanto, este libro no podrá ser reproducido total o parcialmente, ni transmitirse por procedimientos electrónicos, mecánicos, magnéticos o por sistemas de almacenamiento y recuperación informáticos o cualquier otro medio, quedando prohibidos su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo, por escrito, del titular o titulares del *copyright*.

Thomson Reuters y el logotipo de Thomson Reuters son marcas de Thomson Reuters
Aranzadi es una marca de Thomson Reuters (Legal) Limited

© 2022 [Thomson Reuters (Legal) Limited / Fórum XXI/ Natalia Martínez León, Ingrid Mosquera Gende y Antonio José Moreno Guerrero (Coords.)]

© Portada: Thomson Reuters (Legal) Limited

Editorial Aranzadi, S.A.U.
Camino de Galar, 15
31190 Cizur Menor (Navarra)
ISBN: 978-84-1124-277-6
DL NA 1976-2022

Printed in Spain. Impreso en España
Fotocomposición: Editorial Aranzadi, S.A.U.
Impresión: Rodona Industria Gráfica, SL
Polígono Agustinos, Calle A, Nave D-11
31013 - Pamplona (Navarra)

Índice general

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| COMITÉ EDITORIAL | 27 |
| PREFACIO | 35 |
| PRÓLOGO | 39 |
| CAPÍTULO 1 | |
| USO DE FLIPPED CLASSROOM EN UN PROGRAMA DE POSGRADO: EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA | 41 |
| MARLIN ALICIA AARÓN GONZALVEZ | |
| ANDRÉS DAVID SOLANO BARLIZA | |
| ROSALBA CUESTA LÓPEZ | |
| PATRICIA ESPERANZA CHOLÉS QUINTERO | |
| I. Introducción | 41 |
| II. Flipped Classroom aplicado en un contexto universitario | 42 |
| III. Metodología | 45 |
| IV. Resultados | 45 |
| V. Discusión | 47 |
| VI. Conclusiones | 47 |
| VII. Referencias | 48 |
| CAPÍTULO 2 | |
| EDUCACIÓN EN VALORES Y CORTOS ANIMADOS | 51 |
| ELENA ALARCÓN OROZCO | |
| FLORES ALDANA FERNÁNDEZ | |
| I. Introducción | 51 |
| II. Objetivos | 52 |
| III. Metodología | 52 |
| 3.1. Descripción de la metodología de la investigación | 52 |
| | 7 |

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| 3.2. Criterios de inclusión | 52 |
| 3.3. Instrumento de recogida de datos | 53 |
| 3.4. Clasificación de los valores | 56 |
| IV. Resultados | 57 |
| 4.1. <i>For the birds</i> (Dufilho et al., 2000) | 58 |
| 4.2. <i>La oveja esquilada</i> (Shurer y Luckey, 2003) | 58 |
| 4.3. <i>El puente</i> (Chian, 2010) | 58 |
| 4.4. <i>El vendedor de humo</i> (Escutia y Maestro, 2012) | 59 |
| 4.5. <i>Cuerdas</i> (Solís, 2013) | 59 |
| 4.6. <i>El regalo</i> (Frey, 2014) | 60 |
| V. Discusión | 60 |
| VI. Conclusiones | 61 |
| VII. Referencias | 61 |
| | |
| CAPÍTULO 3 | |
| LA TÉCNICA DE LA PREGUNTA COMO UNA ACTIVIDAD DE GAMIFICACIÓN PARA DINAMIZAR LAS LECCIONES MAGISTRALES | |
| CRISTINA ALIA GARCÍA | |
| ROSA OCAÑA LÓPEZ | |
| I. Introducción | 63 |
| II. Objetivo | 64 |
| III. Metodología | 64 |
| IV. Resultados | 65 |
| V. Discusión | 67 |
| VI. Conclusiones | 68 |
| VII. Referencias | 68 |
| | |
| CAPÍTULO 4 | |
| INTERVENCIÓN EDUCATIVA BASADA EN E-LEARNING Y SU IMPACTO EN EL PERFIL AUTODIRIGIDO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS | |
| ENRIQUE AYALA FRANCO | |
| VÍCTOR HUGO MENÉNDEZ DOMÍNGUEZ | |
| ROCÍO EDITH LÓPEZ MARTÍNEZ | |
| I. Introducción | 71 |

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| 1.1. Antecedentes | 72 |
| II. Objetivos | 74 |
| III. Metodología | 74 |
| 3.1. Descripción general de la intervención | 75 |
| IV. Resultados | 76 |
| 4.1. Perfil de autodirección por niveles | 76 |
| 4.2. Perfil de autodirección por componentes | 77 |
| V. Discusión | 78 |
| VI. Conclusiones | 79 |
| VII. Referencias | 80 |
| | |
| CAPÍTULO 5 | |
| FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES: ÉXITO DE UNA EXPERIENCIA DE ELEARNING EN TIEMPOS DE COVID-19 | |
| VANESA BAÑOS MARTÍNEZ | |
| I. Introducción | 83 |
| II. La experiencia eLearning en el Programa Interuniversitario de la Experiencia (PIE) de la Universidad de Burgos (UBU) | 83 |
| III. Objetivos | 86 |
| IV. Metodología | 87 |
| V. Resultados | 88 |
| VI. Discusión | 91 |
| VII. Conclusiones | 92 |
| VIII. Referencias | 93 |
| | |
| CAPÍTULO 6 | |
| LABORATORIOS EN LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA MECÁNICA DESDE LA VIRTUALIDAD, LO REMOTO Y LA SIMULACIÓN | |
| MARIO ALEJANDRO BERNAL ORTIZ | |
| LUZ KARINA PEÑA AYALA | |
| I. Introducción | 97 |
| II. Métodos | 98 |
| 2.1. Laboratorios tradicionales | 98 |
| 2.2. Laboratorios remotos | 98 |

| | <i>Página</i> |
|--|---------------|
| 2.3. <i>Laboratorios virtuales</i> | 99 |
| III. Resultados | 99 |
| IV. Discusión | 105 |
| V. Conclusiones | 105 |
| VI. Referencias | 106 |
| CAPÍTULO 7 | |
| DISEÑO DE SIMULADORES VIRTUALES PARA LA PRÁCTICA DEL CUIDADO DE ENFERMERÍA | 107 |
| MARLYN ROCIO CALIDONIO FLORES YANCI YAMILETH GALDÁMEZ HERNÁNDEZ GIOVANNI FRANCISCO ACOSTA HENRÍQUEZ LAURA NOEMÍ CHAVARRÍA DE COCAR | |
| I. Simuladores y educación | 107 |
| II. Simuladores | 108 |
| 2.1. <i>Simulación virtual</i> | 108 |
| 2.2. <i>Simuladores virtuales en enfermería</i> | 110 |
| III. Características y ventajas de los simuladores virtuales | 110 |
| IV. Metodología | 111 |
| V. Resultados | 112 |
| VI. Discusión | 115 |
| VII. Conclusiones | 115 |
| VIII. Referencias | 116 |
| CAPÍTULO 8 | |
| ORIENTACIÓN A LA INSERCIÓN LABORAL POR MEDIOS VIRTUALES, UNA EXPERIENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD DE BOYACÁ | 119 |
| ANDRÉS CORREAL CUERVO ETHNA YANIRA ROMERO GARZÓN ÁNGELA CAROLINA BERNAL ÁLVAREZ JUAN SEBASTIÁN CELY BOTTÍA SANDRA PATRICIA CORREDOR GAMBA EDITH MARCELA RUÍZ CAÑADULCE ERIKA MARÍA SANDOVAL VALERO | |
| I. Introducción | 123 |

| | <i>Página</i> |
|--|---------------|
| II. Metodología | 125 |
| III. Diseño de caso | 125 |
| IV. Diseño | 126 |
| V. Lectura | 127 |
| VI. Resultados y discusión | 127 |
| VII. Conclusiones | 128 |
| VIII. Referencias | 128 |
| CAPÍTULO 9 | |
| MODELOS Y SIMULACIONES DIGITALES PARA EL ESTUDIO DE SUPERFICIES COMPLEJAS EN ARQUITECTURA | 131 |
| FEDERICO LUIS DEL BLANCO GARCÍA RAFAEL MARTÍN TALAVERANO | |
| I. Introducción y objetivos | 131 |
| II. Metodología | 132 |
| III. Resultados | 133 |
| 3.1. <i>Diseños con superficies regladas</i> | 133 |
| 3.2. <i>Diseños con cadenas colgantes</i> | 137 |
| IV. Conclusiones | 139 |
| V. Agradecimientos | 140 |
| VI. Referencias | 140 |
| CAPÍTULO 10 | |
| ANÁLISIS DE LA DOCENCIA ONLINE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL | 143 |
| MARÍA TERESA FERNÁNDEZ-ALLES MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ JIMÉNEZ | |
| I. Introducción | 143 |
| II. Metodología | 144 |
| III. Resultados | 147 |
| IV. Conclusiones | 152 |
| V. Referencias | 153 |

CAPÍTULO 11

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES: MEJORA EN EL PROCESO LECTOR DE LITERATURA INFANTIL A TRAVÉS DE REALIDAD AUMENTADA ... 155

NOEMY GARCÍA SÁNCHEZ

JUAN PABLO OREJUDO GONZÁLEZ

| | | |
|------|---|-----|
| I. | Introducción | 155 |
| II. | Objetivos | 156 |
| III. | Metodología | 156 |
| | 3.1. Definición y niveles de la Realidad Aumentada | 156 |
| | 3.2. Posibilidades y beneficios educativos del uso de la Realidad Aumentada | 157 |
| | 3.3. Buena Práctica Docente: enriquecimiento de la literatura infantil con realidad aumentada en inglés | 159 |
| | 3.3.1. Objetivos | 159 |
| | 3.3.2. Implementación | 159 |
| | 3.3.3. Ejemplo de enriquecimiento con Realidad Aumentada | 161 |
| IV. | Resultados | 162 |
| V. | Discusión | 162 |
| VI. | Conclusiones | 162 |
| VII. | Bibliografía | 163 |

CAPÍTULO 12

LA EVOLUCIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA DOCENCIA DE LA TRADUCCIÓN: UN AVANCE MULTIDISCIPLINAR DE LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS

JUNCAL GUTIÉRREZ-ARTACHO

| | | |
|------|--|-----|
| I. | Introducción | 167 |
| II. | TIC en la Educación Superior | 168 |
| III. | La incorporación sistemática de las TIC | 169 |
| | 3.1. Plataformas de trabajo colaborativo | 169 |
| | 3.2. Herramientas Web 2.0 | 170 |
| | 3.2.1. Redes sociales | 171 |
| | 3.2.2. Wikis | 172 |
| | 3.2.3. Blogs | 172 |

12

ÍNDICE GENERAL

Página

| | | |
|-----|---|-----|
| | 3.3. Software libre | 172 |
| | 3.4. Generación de contenidos | 173 |
| | 3.4.1. Biblioteca Digital | 173 |
| | 3.4.2. Tutoriales interactivos y vídeos | 173 |
| | 3.5. Creación de vídeos interactivos | 174 |
| IV. | Conclusiones | 174 |
| V. | Referencias | 175 |

CAPÍTULO 13

LA CONSCIENCIA INTERCULTURAL EN INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS TELECOLABORATIVOS

EMILIO IRIARTE ROMERO

ANTONIO MARTÍNEZ SÁEZ

ESTÍBALIZ DE MIGUEL VALLÉS

| | | |
|------|--------------------|-----|
| I. | Introducción | 177 |
| II. | Objetivos | 179 |
| III. | Metodología | 181 |
| IV. | Resultados | 182 |
| V. | Discusión | 185 |
| VI. | Conclusiones | 187 |
| VII. | Referencias | 188 |

CAPÍTULO 14

DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE LA RÚBRICA COMO METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA ONLINE

JOSÉ MANUEL JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

| | | |
|------|---|-----|
| I. | Introducción | 191 |
| II. | Objetivos | 194 |
| III. | Metodología | 194 |
| | 3.1. Tipo de estudio y emplazamiento | 194 |
| | 3.2. Muestreo y muestra | 195 |
| | 3.3. Variables de estudio | 195 |
| | 3.4. Instrumento para la recogida de datos y tipo de análisis | 195 |
| | 3.5. Limitaciones del trabajo de investigación | 195 |

13

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| IV. Resultados | 195 |
| V. Discusión | 198 |
| VI. Conclusiones | 199 |
| VII. Referencias | 199 |
| CAPÍTULO 15 | |
| LA GAMIFICACIÓN Y LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE HISTORIA DE ESPAÑA | 203 |
| ELENA KÓRENEVA | |
| I. Introducción | 203 |
| II. Conceptos básicos de la investigación | 204 |
| 2.1. Gamificación como concepto científico y metodológico | 204 |
| 2.2. La interactividad y otras características de la gamificación como método educativo | 204 |
| 2.3. Ventajas e inconvenientes de la gamificación | 204 |
| 2.4. Ventajas de la gamificación en las clases de Historia | 205 |
| III. Metodología | 207 |
| IV. Resultados | 208 |
| V. Conclusiones | 209 |
| VI. Referencias | 210 |
| CAPÍTULO 16 | |
| KAN YAMAKAN: EL APRENDIZAJE DE LA LITERATURA ÁRABE MEDIANTE LA CREACIÓN DE PODCASTS | 211 |
| DESIRÉE LÓPEZ BERNAL NADIA HINDI MEDIAVILLA CARMEN GARRATÓN MATEU | |
| I. Introducción | 211 |
| 1.1. El podcast en la docencia | 211 |
| 1.2. El proyecto Kan yamakan/Érase una vez y su necesidad en el Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Granada | 212 |
| 1.3. Objetivos | 213 |
| II. Metodología | 214 |
| 2.1. Marco teórico: competencias múltiples y significancia en el aprendizaje | 214 |

| | <i>Página</i> |
|--|---------------|
| 2.2. Metodología general | 216 |
| 2.3. Plan de trabajo | 217 |
| III. Aplicación del proyecto | 219 |
| 3.1. Desarrollo | 219 |
| 3.2. Resultados | 219 |
| IV. Conclusiones | 221 |
| V. Bibliografía | 222 |
| CAPÍTULO 17 | |
| FLIPPED CLASSROOM APPLICATION FOR ENGLISH TEACHING AS AN ESL LANGUAGE | 225 |
| LORENA LÓPEZ OTERINO | |
| I. Introduction | 225 |
| II. Objectives | 226 |
| III. Basic notions of the Flipped Classroom methodology | 226 |
| 3.1. Flipped Classroom: conceptual approach | 226 |
| 3.2. Features of the Flipped Classroom model: the four pillars of the model ... | 227 |
| 3.2.1. The differences between a Flipped Classroom and a Traditional Classroom | 227 |
| 3.2.2. Bloom's Taxonomy and Flipped Classroom | 228 |
| 3.3. Roles in the teaching and learning process | 229 |
| 3.3.1. The role of the teacher | 229 |
| 3.3.2. The role of the learner | 229 |
| 3.3.3. Advantages and disadvantages of the Flipped Classroom model | 230 |
| IV. Methodology | 230 |
| V. Results | 231 |
| VI. Discussion | 232 |
| VII. Conclusions | 234 |
| VIII. References | 235 |

CAPÍTULO 18

| | |
|--|-----|
| ESTRATEGIAS DE USO DE TIC EN SECUENCIAS DIDÁCTICAS DISEÑADAS EN CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA EN LA UNAM | 237 |
|--|-----|

MARÍA ELIZABETH MARTÍNEZ SÁNCHEZ

LISSETTE ZAMORA VALTIERRA

PAOLA PEROCHENA GONZÁLEZ

| | |
|---|-----|
| I. Introducción | 237 |
| 1.1. <i>Las secuencias didácticas como estrategia de formación</i> | 238 |
| 1.2. <i>Las estrategias didácticas y el uso de TIC</i> | 238 |
| 1.3. <i>Plan de estudios y áreas de conocimiento en el CCH</i> | 239 |
| II. Objetivo | 239 |
| III. Metodología | 239 |
| IV. Resultados | 240 |
| 4.1. <i>Resultados de las TIC más utilizadas</i> | 240 |
| 4.2. <i>Resultados de estrategias didácticas por TIC utilizadas</i> | 242 |
| 4.2.1. Google Drive | 242 |
| 4.2.2. YouTube | 244 |
| 4.2.3. Piktochart | 245 |
| 4.2.4. Gmail | 245 |
| 4.2.5. PowerPoint | 246 |
| V. Discusión y conclusiones | 247 |
| VI. Referencias | 248 |

CAPÍTULO 19

| | |
|---|-----|
| LA NECESIDAD DE INCLUIR <i>LEGALTECH</i> EN LAS AULAS DE LOS GRADOS EN DERECHO | 251 |
|---|-----|

ANTONIO MERCHÁN MURILLO

| | |
|--|-----|
| I. Introducción | 251 |
| II. La adquisición de una competencia digital clara en las guías docentes | 252 |
| III. El proceso de enseñanza y aprendizaje tecnológico | 253 |
| IV. La verdadera discusión: usar una solución LegalTech | 256 |
| V. La apertura a los cambios y la falta de apoyo | 258 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| VI. Conclusiones | 260 |
| VII. Referencias | 261 |

CAPÍTULO 20

| | |
|--|-----|
| FLIPPED CLASSROOM EN ESCENARIOS DE CLASES VIRTUALES | 263 |
|--|-----|

MÁXIMO MOREIRA PALACIOS

GABRIELA CEVALLOS SOLORZANO

| | |
|--|-----|
| I. Introducción | 263 |
| II. Objetivos | 264 |
| III. Metodología | 264 |
| 3.1. <i>Características de los participantes</i> | 264 |
| 3.2. <i>Diseño de agrupaciones</i> | 264 |
| 3.3. <i>Diseño de clase invertida</i> | 264 |
| 3.4. <i>Análisis de datos</i> | 265 |
| IV. Resultados | 266 |
| 4.1. <i>Estructuración del modelo de clase invertida</i> | 266 |
| 4.2. <i>Herramientas de aprendizaje en el trabajo individual y de equipo</i> | 268 |
| 4.3. <i>Internalización del conocimiento en el alumno</i> | 269 |
| V. Discusión | 272 |
| 5.1. <i>Estructuración del modelo de clase invertida</i> | 272 |
| 5.2. <i>Herramientas de aprendizaje en el trabajo individual y de equipo</i> | 273 |
| 5.3. <i>Internalización del conocimiento en el alumno</i> | 274 |
| VI. Conclusiones | 275 |
| VII. Referencias | 275 |

CAPÍTULO 21

| | |
|--|-----|
| EXPERIENCIA DE E-TÁNDEM Y SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ALUMNADO DE SECUNDARIA DE POLONIA, RUMANÍA Y ESPAÑA ... | 279 |
|--|-----|

MARTA NAPIÓRKOWSKA

ELVIRA BARRIOS

| | |
|---|-----|
| I. Introducción | 279 |
| II. Método | 282 |
| 2.1. <i>Objetivo e interrogante de la investigación</i> | 282 |
| 2.2. <i>Contexto y participantes</i> | 282 |

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| 2.3. <i>Intervención: La actividad de e-tándem</i> | 283 |
| 2.4. <i>Instrumento</i> | 284 |
| 2.5. <i>Procedimiento de análisis de datos</i> | 285 |
| III. Resultados | 285 |
| IV. Conclusiones | 288 |
| V. Anexo | 289 |
| VI. Referencias | 289 |
| CAPÍTULO 22 | |
| PLATAFORMA MOODLE Y ACTITUD HACIA LAS MATEMÁTICAS EN EL APRENDIZAJE VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA | 291 |
| JOSUE NINA-CUCHILLO | |
| ENOC EUSEBIO NINA-CUCHILLO | |
| FLOR DE MARÍA SÁNCHEZ AGUIRRE | |
| I. Introducción | 291 |
| 1.1. <i>Revisión de la literatura</i> | 292 |
| 1.2. <i>Plataforma Moodle</i> | 293 |
| 1.3. <i>Actitud hacia el aprendizaje</i> | 293 |
| II. Objetivos | 294 |
| III. Metodología | 294 |
| 3.1. <i>Tipo y diseño de investigación</i> | 294 |
| 3.2. <i>Población, muestra y muestreo</i> | 294 |
| 3.3. <i>Técnica e instrumentos</i> | 295 |
| 3.4. <i>Validez y confiabilidad</i> | 295 |
| 3.5. <i>Procedimiento de recolección de datos</i> | 295 |
| IV. Resultados | 295 |
| V. Discusión | 298 |
| VI. Conclusiones | 300 |
| VII. Referencias | 300 |

CAPÍTULO 23

| | <i>Página</i> |
|--|---------------|
| EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL ÁMBITO SOCIO-JURÍDICO PARA EL FOMENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO: EL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS | 303 |
| GONZALO PARDO BENEYTO | |
| MARÍA F. ZARAGOZA-MARTÍ | |
| I. Introducción | 303 |
| II. Objetivos | 304 |
| III. Metodología | 305 |
| 3.1. <i>La experiencia de innovación docente</i> | 305 |
| 3.2. <i>Metodología y recolección de datos</i> | 306 |
| IV. Resultados | 307 |
| 4.1. <i>Índice de respuesta y características de los participantes</i> | 307 |
| 4.2. <i>Introducción a la Ciencia Política</i> | 308 |
| 4.3. <i>Historia del Derecho Español y de las Instituciones</i> | 310 |
| V. Discusión | 312 |
| VI. Conclusiones | 313 |
| VII. Referencias | 313 |

CAPÍTULO 24

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| LOS AVATARES EN LA EDUCACIÓN ONLINE: VISIBILIZANDO A LAS MUJERES STEM EN EL AULA VIRTUAL | 315 |
| ESTÍBALIZ PÉREZ ASPERILLA | |
| CORAL GONZÁLEZ GARCÍA | |
| CRISTINA FERNÁNDEZ ARAGÓN | |
| I. Introducción | 315 |
| 1.1. <i>La mujer y la niña en la ciencia</i> | 315 |
| 1.2. <i>El avatar en el Aula Virtual</i> | 316 |
| II. Objetivos | 317 |
| III. Metodología | 317 |
| 3.1. <i>Evaluación diagnóstica</i> | 317 |
| 3.2. <i>Creación de avatares</i> | 318 |
| 3.2.1. <i>La caracterización del avatar</i> | 318 |
| 3.2.2. <i>Selección de canales y medios</i> | 319 |
| 3.3. <i>Recogida y Análisis de datos</i> | 321 |

| | <i>Página</i> |
|--|---------------|
| IV. Resultados | 321 |
| V. Discusión | 325 |
| VI. Conclusiones | 327 |
| VII. Referencias | 327 |
| CAPÍTULO 25 | |
| EL DESARROLLO SEMÁNTICO A LO LARGO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTA PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE LAS TIC | 331 |
| LUCÍA PLAZA SUÁREZ PILAR VALERO FERNÁNDEZ | |
| I. Introducción | 331 |
| II. Objetivos | 332 |
| III. Metodología | 332 |
| 3.1. <i>La sinonimia en EP</i> | 332 |
| 3.2. <i>Propuesta pedagógica para trabajar la sinonimia a través de las TIC y otras metodologías activas</i> | 333 |
| 3.2.1. Presentación: participantes y contexto de aplicación ... | 333 |
| 3.2.2. Objetivos didácticos de la propuesta pedagógica | 334 |
| 3.2.3. Marco legal | 334 |
| 3.2.4. Metodologías didácticas empleadas en el aula | 334 |
| 3.2.5. Actividades | 335 |
| 3.2.6. Evaluación | 337 |
| IV. Resultados | 337 |
| V. Discusión | 339 |
| VI. Conclusiones | 341 |
| VII. Referencias | 341 |
| CAPÍTULO 26 | |
| REALIDAD AUMENTADA EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE M-LEARNING: UN ESTUDIO EN NIVEL SUPERIOR | 345 |
| MORAMAY RAMÍREZ HERNÁNDEZ OMAR TÉLLEZ BARRIENTOS | |
| I. Introducción | 345 |
| 1.1. <i>Realidad Aumentada</i> | 346 |
| 1.2. <i>Ambientes de aprendizaje</i> | 346 |

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| 1.3. <i>M-Learning</i> | 347 |
| II. Objetivos | 348 |
| 2.1. <i>Objetivo general</i> | 348 |
| 2.2. <i>Objetivos específicos</i> | 348 |
| III. Metodología | 348 |
| 3.1. <i>Muestra</i> | 349 |
| IV. Resultados | 349 |
| V. Discusión | 354 |
| VI. Conclusiones | 354 |
| VII. Referencias | 355 |
| CAPÍTULO 27 | |
| AUTOMATED WRITING EVALUATION: PRESENT CHALLENGES AND FUTURE DIRECTIONS | 357 |
| MANUEL RODRÍGUEZ-PEÑARROJA | |
| I. Introduction | 357 |
| 1.1. <i>A working definition and empirical research on AWE tools</i> | 358 |
| 1.1.1. <i>AWE systems</i> | 358 |
| 1.1.2. <i>Students</i> | 359 |
| 1.1.3. <i>Teachers</i> | 360 |
| II. Methodology | 361 |
| III. Results | 362 |
| 3.1. <i>AWE software as pedagogical tools</i> | 362 |
| 3.2. <i>AWE software as general feedback provision</i> | 364 |
| IV. Discussion | 365 |
| V. Conclusion | 366 |
| VI. References | 367 |
| CAPÍTULO 28 | |
| LA GAMIFICACIÓN COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN EL AULA DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA | 371 |
| DAVID RUIZ HIDALGO | |
| I. Introducción | 371 |
| II. Marco teórico | 371 |

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| 2.1. <i>Del juego al ABJ</i> | 371 |
| 2.2. <i>ABJ y gamificación en el aula de inglés</i> | 372 |
| 2.2.1. <i>El rol del alumno y del docente</i> | 372 |
| 2.2.2. <i>Beneficios del ABJ</i> | 373 |
| III. Objetivo e interrogantes de investigación | 374 |
| IV. Diseño y procedimiento | 374 |
| 4.1. <i>CLUEDO: una propuesta de Aprendizaje Basado en el Juego</i> | 374 |
| 4.2. <i>CLUEDO: actividades</i> | 375 |
| V. Metodología | 376 |
| 5.1. <i>Descripción de la muestra</i> | 376 |
| 5.2. <i>Descripción de los instrumentos de recogida de datos</i> | 376 |
| VI. Resultados y discusión | 377 |
| VII. Conclusiones | 378 |
| VIII. Referencias | 379 |

CAPÍTULO 29

JUEGOS GERENCIALES Y SIMULACIÓN DE NEGOCIOS COMO ESTRATEGIA FORMATIVA DE GAMIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

381

LISETTE C. SÁNCHEZ DÍAZ

MARIANELA S. VEGA PIZARRO

| | |
|---|-----|
| I. Introducción | 381 |
| II. Objetivo de la Investigación | 384 |
| III. Metodología de la Investigación | 384 |
| IV. Discusión y Resultados | 386 |
| V. Conclusiones | 390 |
| VI. Referencias | 391 |

CAPÍTULO 30

WHATSAPP EN EL AULA: RETOS Y OPORTUNIDADES A PARTIR DE LA MIRADA DE LOS APRENDIENTES

395

MARÍA SANZ-FERRER

| | |
|---|-----|
| I. Introducción | 395 |
| 1. <i>M-learning y mobile instant messaging (MIM)</i> | 395 |

| | <i>Página</i> |
|--|---------------|
| 1.1. <i>Revisión de la literatura: el impacto de WhatsApp en los procesos de aprendizaje</i> | 395 |
| 1.2. <i>Justificación de la presente investigación</i> | 398 |
| II. Objetivos | 399 |
| III. Metodología | 399 |
| 3.1. <i>Contexto de investigación</i> | 399 |
| 3.2. <i>Participantes e investigadora</i> | 400 |
| 3.3. <i>Diseño de la investigación</i> | 401 |
| IV. Resultados | 402 |
| 4.1. <i>Impacto positivo de WhatsApp en el aprendizaje</i> | 402 |
| 4.2. <i>Impacto negativo de WhatsApp en el aprendizaje</i> | 404 |
| V. Discusión | 404 |
| VI. Conclusiones | 405 |
| VII. Referencias | 405 |

CAPÍTULO 31

DISEÑO INSTRUCCIONAL E IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE PALEOGRAFÍA DEL GRADO ONLINE EN HISTORIA Y PATRIMONIO DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

409

SONIA SERNA SERNA

MARTA SANZ MANZANEDO

| | |
|--|-----|
| I. Introducción y marco teórico | 409 |
| 1.1. <i>La enseñanza online</i> | 410 |
| 1.2. <i>Papel del alumno y del profesor en la enseñanza online</i> | 410 |
| II. Objetivos y método | 412 |
| 2.1. <i>Diseño instruccional: el modelo ADDIE</i> | 413 |
| 2.2. <i>Creación de contenidos y actividades</i> | 415 |
| III. Resultados | 415 |
| IV. Discusión y conclusiones | 417 |
| V. Referencias | 418 |

CAPÍTULO 32

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, PRÁCTICAS Y ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO PARA LA MEJORA DE LA EFICIENCIA TERMINAL Y LA REDUCCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN UN POSGRADO EN LÍNEA 423

RAÚL SOSA MENDOZA
VERÓNICA TORRES COSÍO
GLENDA MIRTALA FLORES AGUILERA

| | | |
|------|---|-----|
| I. | Introducción | 423 |
| 1.1. | Características de los planes de estudio de la MTIE | 425 |
| II. | Objetivos de investigación | 426 |
| III. | Metodología | 426 |
| 3.1. | Sujetos | 427 |
| IV. | Resultados | 428 |
| 4.1. | Segundo semestre | 428 |
| 4.2. | Tercer semestre | 429 |
| 4.3. | Cuarto semestre | 430 |
| 4.4. | Al finalizar cuarto | 431 |
| 4.5. | Después de 5 semestres | 431 |
| V. | Discusión | 431 |
| VI. | Conclusiones | 433 |
| VII. | Referencias | 434 |

CAPÍTULO 33

VISUALIZACIÓN DE DATOS MEDIANTE INSTRUCCIONES SIMPLIFICADAS EN LIBRERÍAS BASADAS EN GGLOT2 DE R (SOFTWARE) 435

ÁLVARO TOLEDO SAN MARTÍN
INÉS VICENCIO PARDO

| | | |
|------|---|-----|
| I. | Introducción | 435 |
| II. | Sobre la gramática de gráficos | 436 |
| 2.1. | Instalando R (RStudio y ggplot2) | 437 |
| 2.2. | Comparación de ggplot2 con función por defecto de R | 437 |
| III. | Algunas librerías basadas en ggplot2 que permiten instrucciones simplificadas | 439 |
| 3.1. | GGally | 439 |

| | | |
|------|--------------|-----|
| 3.2. | Esquisse | 440 |
| 3.3. | DataExplorer | 442 |
| IV. | Conclusiones | 444 |
| V. | Referencias | 445 |

CAPÍTULO 34

LA PRESENCIA Y TEMPORALIDAD DE LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN EN CLASE INVERTIDA: EFECTOS EN EL SENTIMIENTO DE COMPETENCIA 447

SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR

| | | |
|--------|--------------------------------------|-----|
| I. | Introducción | 447 |
| II. | Objetivos | 449 |
| III. | Metodología | 449 |
| 3.1. | Un dispositivo pedagógico compartido | 450 |
| 3.2. | Tipo de clase invertida | 450 |
| 3.3. | Herramienta de ayuda | 451 |
| IV. | Resultados | 451 |
| 4.1. | Resultados cuantitativos | 451 |
| 4.2. | Resultados cualitativos | 453 |
| 4.2.1. | Elementos valorados | 453 |
| 4.2.2. | Elementos para mejorar | 455 |
| V. | Discusión | 457 |
| VI. | Conclusión | 459 |
| VII. | Referencias | 459 |

CAPÍTULO 35

EMPLEO DE RECURSOS DIGITALES COMO ELEMENTO PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 463

MARGARITA VASCO-GONZÁLEZ

| | | |
|------|---|-----|
| I. | Introducción | 463 |
| II. | Método | 464 |
| III. | E-learning en la enseñanza superior | 464 |
| IV. | Redes sociales: Facebook y Twitter como recurso educativo | 466 |

| | | |
|-----------------------|--------|-----|
| V. Conclusiones | Página | 468 |
| VI. Referencias | | 469 |

CAPÍTULO 36

| | |
|--|-----|
| MODELO DE APRENDIZAJE INVERSO Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO | 475 |
|--|-----|

JESÚS VILCHEZ GUIZADO

JULIA ÁNGELA RAMÓN ORTIZ

| | |
|---|-----|
| I. Introducción | 476 |
| II. Referentes teóricos | 476 |
| 2.1. Aprendizaje inverso | 476 |
| 2.2. Competencias matemáticas en la formación del profesorado | 479 |
| 2.2.1. Pensar matemáticamente | 479 |
| 2.2.2. Plantear y resolver problemas matemáticos | 480 |
| 2.2.3. Utilizar símbolos matemáticos | 481 |
| 2.2.4. Comunicar con las matemáticas y sobre las matemáticas | 482 |
| 3. Metodología | 482 |
| 3.1. Diseño de investigación | 483 |
| 3.2. Participantes | 483 |
| 3.3. Instrumentos | 483 |
| 3.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos | 483 |
| 4. Resultados | 484 |
| 4.1. Resultados cuantitativos | 484 |
| 4.2. Resultados cualitativos | 485 |
| 5. Conclusiones | 486 |
| III. Referencias | 488 |

Thomson Reuters ProView. Guía de uso

Comité Editorial

Coordinadora General

ALMUDENA BARRIENTOS BÁEZ

Universidad Complutense de Madrid

ÁFRICA PRESOL HERRERO
Universidad Camilo José CelaÁLVARO PÉREZ GARCÍA
Universidad Internacional de La RiojaAIXA OFELIA RIVERO GUERRA
Universidad Estatal AmazónicaAMPARO HURTADO SOLER
Universitat de ValènciaALBA ADÁ LAMEIRAS
Universidad Carlos IIIANA AMARO AGUDO
Universidad de GranadaALBA MARÍA MARTÍNEZ SALA
Universidad de AlicanteANA BELÉN OLIVER GONZÁLEZ
Universidad Camilo José CelaALBA SIERRA RODRÍGUEZ
Universidad de GranadaANA CRISTINA TOMÁS LÓPEZ
Universidad de Castilla-La ManchaALEJANDRO DE PABLO CABRERA
Escuela de Administración de EmpresasANA GREGORIO
Universidad de GranadaALEXANDRA MARÍA SANDULESCU BUDEA
Universidad Rey Juan CarlosANA ISABEL OTTO CANTÓN
Universidad Complutense de MadridALEXANDRA MONNÉ BELLMUNT
Universitat de AndorraANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS
Universitat de ValènciaALEXANDRA SANTAMARÍA URBIETA
Universidad Internacional de La RiojaANA MARÍA GAYOL GONZÁLEZ
Universidad de VigoALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
Universidad de CádizANA MARÍA LÓPEZ MEDIALDEA
Universidad de Extremadura

Los resultados obtenidos ayudarán a la preparación de nuevos materiales que hagan más atractivos los contenidos de la asignatura. Por su parte, el profesorado ha valorado la experiencia como muy positiva, productiva y satisfactoria, considerando que se debe moderar el proceso, evitando los efectos negativos.

VI. REFERENCIAS

- Classtools. URL: <https://www.classtools.net/arcade/index.php>.
- Hernández Prados, M. A. y Collados Torres, L. (2020). La gamificación como metodología de innovación educativa. *V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*, 164-175, <https://bit.ly/3F4RpVp>.
- Kapp, K. (2012). The Gamification of Learning and Instruction. *Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*, 10-15.
- Learningapps. URL: <https://www.youtube.com/user/LearningApps>.
- Melo Herrera, M. y Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa*, 14(66), 41-63.
- Prensky, M. (2008). Nativos e Inmigrantes Digitales. *Cuadernos SEK 2.0*, Institución Educativa SEK, Distribuidora SEK, 1-21.
- Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J. y Reyes, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 76-92.
- Rodriguez, A. (2018). Gamificación, una tendencia en el nuevo siglo. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/gamificacion-una-tendencia-en-el-nuevo-siglo/>.
- Quizlet. URL: <https://quizlet.com/explanations>.
- Titova, S. y Chikrizova, K. (2019). Psychological and didactic potential of gamification integration in foreign language teaching. *Psychological and didactic education*, 1, 135-152.

Capítulo 16

Ḳan Yamakan: el aprendizaje de la literatura árabe mediante la creación de podcasts

DESIRÉE LÓPEZ BERNAL
(Universidad de Granada)

NADIA HINDI MEDIAVILLA
(Universidad de Granada)

CARMEN GARRATÓN MATEU
(Universidad de Granada)

I. INTRODUCCIÓN

1.1. EL PODCAST EN LA DOCENCIA

Un podcast es “una colección pregrabada de archivos de audio que pueden ser automáticamente descargados desde un ordenador” (Solano y Sánchez, 2010, p. 126). El podcast permite dar el paso del paradigma del consumo a la creación de contenidos (Solano y Sánchez, 2010, p. 127). Actualmente, se trata de un fenómeno en alza en los ámbitos más diversos, aunque su origen se remonta a los inicios del 2000, con el surgimiento de las primeras ideas de sindicación en la red (Solano y Sánchez, 2010, p. 216). El término podcast resultó de fusionar las palabras *iPod* y *broadcasting* y fue acuñado por Hammersley en un artículo publicado en *The Guardian* en el que se planteaba cómo denominar a este nuevo formato que estaba alcanzando gran difusión, principalmente entre los *bloggers* y los periodistas, tanto por su versatilidad como por su reducido coste de producción (Hammersley, 2004). No obstante, antes de que apareciera el podcast ya era posible acceder a emisiones radiofónicas que colgaban sus programas en internet, aunque fue la puesta en marcha del formato RSS (Really Simply Syndication) en 2004 la que permitió la propagación de podcasts al simplificar la difusión de contenidos en la web. Este aspecto es lo que diferencia al podcast de una mera grabación de audio o video alojada en la web, ya que el podcast se identifica con una etiqueta RSS que permite su revisión y descarga periódica (Solano y Sánchez, 2010, p. 127).

En el ámbito educativo, su utilización podría generar algunas reticencias dado que el recurso a los medios sociales puede requerir de bastante tiempo y puede poner en juego cuestiones como la privacidad y la integridad. Sin embargo, diversos estudios (Moran *et al.*, 2011) demuestran su uso extendido en la universidad en distintos niveles y materias, siendo los vídeos online, ya sean de YouTube o de otros sitios de internet, los recursos más utilizados, seguidos muy de cerca por los podcasts, las wikis y los blogs (Moran *et al.*, 2011, p. 16). De hecho, las experiencias docentes con podcast comenzaron casi simultáneamente a su diseño como servicio público. En abril de 2004, el College Jogakuin de Osaka (Japón) los utilizó para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y poco después la Universidad Duke de EEUU acabó convirtiéndose en una de las pioneras y principales universidades en la integración de podcasts en sus titulaciones (Solano y Sánchez, 2010, p. 129).

En los últimos años, el podcast se ha consolidado como herramienta didáctica y como medio para favorecer el aprendizaje colaborativo (Moran *et al.*, 2011, p. 3). Este tipo de recurso requiere de la activación de una serie de competencias técnicas, tanto por parte del profesorado como del alumnado. En este sentido, muchos de los estudiantes están ya familiarizados con los formatos multimedia, pero con una adecuada dirección pueden dar un paso más y utilizar estas herramientas para crear "poderosos trabajos analíticos y de síntesis" (Campbell, 2005, p. 36) que requieren de una cuidada planificación didáctica previa. Por ello, sería un desacierto excluir las herramientas digitales en la educación superior.

Por otro lado, el auge del consumo de información y cultura de este tipo de formato lo convierte en un recurso muy atractivo y con múltiples posibilidades para los estudiantes. El podcast ofrece una gran inmediatez, puede ser consumido en cualquier momento y puede pausarse y repetirse tantas veces como sea necesario (Campbell, 2005, p. 34). Puede ser elaborado tanto por los alumnos como por los docentes e, incluso, por la propia institución y, a su vez, el producto final puede servir a otros estudiantes o docentes como modelo a aplicar en otras disciplinas o ser ofrecido a un público delimitado o al general.

En este trabajo describimos una experiencia académica piloto llevada a cabo con grupos de estudiantes universitarios que han participado en todo el proceso de creación de podcast en el marco de una serie de asignaturas del ámbito de la literatura. El análisis de los productos obtenidos desde una perspectiva pedagógica, de las encuestas realizadas al alumnado y de los datos registrados en los cuadernos de campo aporta unos resultados esperanzadores: la motivación del alumnado, su mayor implicación, la experiencia del trabajo en grupo o el afianzamiento del trabajo autónomo son algunos de los beneficios de emplear esta herramienta didáctica multimedia, así como el atractivo de su fácil difusión que permite su adaptación a los diferentes contextos educativos en los que se pretenda implementar.

1.2. EL PROYECTO KAN YAMAKAN/ÉRASE UNA VEZ Y SU NECESIDAD EN EL GRADO EN ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

"*Kan yamakan/Érase una vez*: el podcast como herramienta docente" es un proyecto básico de innovación docente del Plan FIDO 2020-2022 de la Unidad de

Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada aplicado a la enseñanza de la literatura árabe en el Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la citada Universidad, que consiste en el diseño y grabación, por parte de los estudiantes, de podcasts de literatura árabe a partir de la lectura de textos/obras literarias, tanto clásicas como contemporáneas, relacionadas con el temario de las asignaturas de literatura. Este proyecto se ha desarrollado durante el primer semestre del curso académico 2020-2021 en las materias de 3^{er} y 4.º curso: "Literatura andalusí" (obligatoria), "Literaturas del Magreb" (optativa) y "La transmisión de la Literatura Árabe a Europa" (esta última optativa ofertada, además, al Grado en Literaturas Comparadas). Más allá de la implementación oficial del proyecto, durante el segundo semestre se amplió la experiencia a las materias de 4.º curso "Literatura árabe contemporánea" (obligatoria) y "Textos Literarios Árabes Contemporáneos" (optativa).

Kan yamakan surge, en primer lugar, por la necesidad de revitalizar y hacer más atractivas las materias de literatura a los nuevos perfiles de estudiantes que está recibiendo la Universidad en los últimos años, así como para adecuar la docencia e innovación educativa a la sociedad actual. Por otro lado, el proyecto se idea también para dar respuesta a la necesidad de mejora y refuerzo de las capacidades comunicativas del estudiantado en la enseñanza de segundas lenguas, en concreto, en la enseñanza de la lengua árabe de los estudiantes del Grado en Estudios Árabes e Islámicos. Dichas competencias comunicativas, como culmen de otras múltiples que se integran de forma simultánea, se encuentran entre las que mayor dificultad y ansiedad crean en el estudiantado (Kalan, 2007).

La identificación de estas prioridades pedagógicas llevó al equipo docente de *Kan yamakan* a evaluar las herramientas docentes en uso, entre las que identificamos el creciente éxito del podcast en los distintos niveles de enseñanza. El programa del profesor de secundaria de Geografía e Historia Juan Jesús Pleguezuelos, titulado "El profesor inquieto", entre los estudiantes de secundaria y bachillerato es un buen ejemplo. También el éxito cosechado por distintas aplicaciones de audiolibros en árabe como "Sawt" puso sobre la mesa la línea de innovación hacia la que finalmente enfocamos el proyecto. Nuestra inspiración definitiva fue el programa "Un libro, una hora" de la Cadena Ser, formato sobre el que construimos el proyecto que presentamos, con la intención de aunar el uso de la lengua y la literatura árabe de forma integrada mediante la creación de podcasts por parte del alumnado.

El equipo docente de *Kan yamakan* lo integran profesoras de literatura y lengua árabe del Departamento de Estudios Semíticos de la Universidad de Granada, junto con un profesor del Departamento de Información y Comunicación de la misma institución, especialista en comunicación radiofónica, cuyos roles se explican más adelante.

1.3. OBJETIVOS

En lo referente a los aspectos pedagógicos, el principal objetivo de *Kan Yamakan* es la mejora, en las asignaturas implicadas, de diferentes competencias de acuerdo a la Memoria Verificada del Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Granada, especialmente aquellas de carácter básico y general que enfatizan el

enfoque lingüístico, comunicativo e intercultural. La principal idea es que los estudiantes pudieran transmitir información a un público tanto especializado como no especializado, a la vez que desarrollasen actitudes reflexivas y un espíritu crítico en el campo de los estudios árabes e islámicos. Para ello, ha sido preciso fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y auditiva, así como las expresiones oral y escrita en lengua árabe, ya que los podcasts se planificaron en un formato bilingüe. Así mismo, y desde el punto de vista de los docentes, el proyecto ha contribuido al desarrollo y consolidación de una metodología para la tutorización de grupos de estudiantes.

Por otro lado, el proyecto persigue los siguientes objetivos tecnológicos y específicos: a) Formar al profesorado y al alumnado en creación de podcasts; b) Crear una serie de podcasts de comentario, lectura y traducción de textos literarios árabes (clásicos y contemporáneos) con una duración aproximada de 30 min.; c) Almacenar y difundir los resultados a través de varios canales, contribuyendo a la transmisión del conocimiento; y d) Dar a conocer la literatura árabe a la sociedad.

II. METODOLOGÍA

2.1. MARCO TEÓRICO: COMPETENCIAS MÚLTIPLES Y SIGNIFICANCIA EN EL APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y sus literaturas ha dejado de estar enfocado en su función estructuralista para centrarse en el aprendizaje significativo (Ausubel *et al.*, 1997). Esta perspectiva parte del constructivismo de Piaget (Saldarriaga Zambrano *et al.*, 2016) y de la idea de que el aprendiz es el que construye su propio conocimiento de manera libre y autónoma dentro de una estructura o marco determinado y en interacción con los otros (Romero Trenas, 2009). En este tipo de aprendizaje hay tres aspectos clave que posibilitan la integración de una nueva información de un modo significativo. En primer lugar, es el conocimiento previo del alumnado, el contenido nuevo a adquirir y la motivación que le lleva a recoger el conocimiento previo y ajustarlo, adecuarlo y ordenarlo para integrar la nueva información.

No obstante, esta visión constructivista del aprendizaje debe estar integrada dentro del marco global del mundo contemporáneo, marcado por el rápido avance de la tecnología de la comunicación y de la circulación de la información, lo que exige un cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos futuros a lo que el estudiantado tendrá que hacer frente, como la transformación del campo laboral. De modo que, tal como establece la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI en su informe presentado a la UNESCO.

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona. (Delors, 1996, p. 92).

Para ello, dicha Comisión propone que la educación se estructure en torno a 4 aprendizajes estrechamente interrelacionados que, en conjunto, constituyen los pilares del conocimiento que trascienden el ámbito institucional de la educación. Estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Para conseguirlo, la labor del proyecto *Kan yamakan* en líneas generales, dada su temporalización, interdisciplinariedad y propuesta es la de enfatizar los cuatro pilares de la siguiente forma:

Aprender a conocer: *Kan yamakan* persigue minimizar el grado de intromisión del profesor en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que proponerles temáticas potencialmente significativas y motivadoras, otorgándoles así el control a la hora de elaborar el conocimiento, autonomía en el aprendizaje, así como motivación y liderazgo, ya que su trabajo se realiza en pequeños grupos de estudiantes supervisados a través de tutorías grupales en las que se hace un seguimiento y se promueve el sentido crítico.

Aprender a hacer: junto al liderazgo, autonomía y motivación del primero, *Kan yamakan* se centra en desarrollar las "competencias personales", tales como la comunicación, la toma de decisiones y búsqueda de soluciones de forma colectiva. Además, otro de sus objetivos es fomentar la utilización de las TIC en la metodología docente y, por tanto, favorecer el desarrollo de esta competencia entre los estudiantes dotándolos de los recursos técnicos y de las competencias comunicativas necesarios a través de la participación en seminarios orientados en esa dirección.

Aprender a vivir juntos: además de la importancia de descubrir al otro y a uno mismo a través del proceso de aprendizaje (Delors, 1996, pp. 97-98), en este tercer pilar se incluye también la "competencia comunicativa intercultural", de especial importancia para integrar la enseñanza de la lengua y la cultura (Paricio Tato, 2013). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, 2002) otorga un lugar privilegiado a la "competencia intercultural", ya que en esta dimensión la cultura no se concibe como algo estanco y homogéneo, sino como dinámico y en continuo cambio (Sercu, 2002). Esto entronca directamente con las competencias básicas, generales y específicas del Grado en Estudios Árabes e Islámicos (Memoria Verificada, pp. 90-91).

Aprender a ser: este cuarto pilar encierra aspectos de los tres anteriores que, en definitiva, buscan propiciar las condiciones necesarias para que los estudiantes experimenten, expresen y desarrollen sus talentos e inquietudes. En este sentido, consideramos que este enfoque contribuye a atenuar los factores afectivos, tales como el miedo o la ansiedad, al igual que los lingüísticos en la expresión oral del estudiantado dentro y fuera del aula (Kalan, 2007). Del mismo modo, el proyecto *Kan yamakan* tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a apreciar las formas en que los escritores usan el lenguaje para lograr efectos y objetivos particulares, además de proporcionar marcos de referencia para la respuesta creativa. Por ello, invita a los estudiantes a ponerse en el lugar del escritor, enfatizando el papel performativo de la lectura compartida.

En este sentido, y tal como nos demuestra nuestra experiencia, consideramos que la aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) en general, y el podcast en particular, son un recurso importante, pues otorga al proceso

de aprendizaje un mayor significado y motivación para el alumnado. Éste rompe con la estructura de un trabajo formal para convertirse en un producto cultural conformado en dos partes, una escrita (guion radiofónico) y otra locutada (audio). Además, este producto final trasciende la propia aula a través de su difusión, proporcionado al trabajo del alumnado un mayor sentido al introducir la dimensión social, ya que éste se implica activamente en la transferencia de conocimiento (Moreno y Javier Grimaldi, 2011), tratando de integrar los cuatro aprendizajes.

En consonancia con lo anterior, es fundamental tener en cuenta el método integrado de enseñanza de lengua y literatura o el modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) aplicado, en este caso, a las asignaturas de literatura. Al igual que el aprendizaje significativo, el AICLE tiene raíces constructivistas (Muñoz-Luna, 2014) cuyas bases metodológicas se han ido fundamentando principalmente en las 4C de Coyle (Porcedda y González-Martínez, 2020; Meyer, 2010), que de manera sintética comprenden el progreso del alumnado a través del contenido, la implicación a través de la cognición, la interacción a través de la comunicación y la conciencia y autoconciencia a través de la cultura (Coyle, 1999, 2006). Es decir, un modelo de enseñanza-aprendizaje que pone énfasis en el proceso más que en el resultado, y que requiere de “[...] una fuerte implicación de los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje, y bajo una perspectiva inclusiva y, por concepto, ecléctica, que incluye diferentes métodos y concepciones interdisciplinarias” (Porcedda y González-Martínez, 2020, p. 43). En este sentido, son diversas las aplicaciones que tiene AICLE en función de las políticas estatales educativas, del centro educativo y del propio docente, incluida la utilización de las TIC (Meyer, 2010) y su aplicación en la enseñanza universitaria (Gaisch *et al.*, 2017). A pesar de esta diversidad de usos y de la necesidad de mayores investigaciones centradas en las experiencias dentro del aula, hay una marcada tendencia a incorporar este modelo, acorde con las orientaciones de la propia Comisión Europea (1995). No obstante, dado el grado de interdisciplinariedad del proyecto *Kan yamakan*, el modelo AICLE al que mejor se ajusta este proyecto es el definido por Porcedda y González-Martínez: “[...] un paraguas o un ‘ambiente de aprendizaje poderoso’ en virtud del cual podemos encontrar diferentes estrategias, diferentes tipos de contenido e idiomas insertados y en diferentes porcentajes, [...] Significativo, lejos de las políticas descendentes o imposiciones metodológicas” (2020, p. 40, 47). Sin duda, un horizonte amplio y ambicioso que ha de servir de guía para poder evaluar el proyecto y llevarlo a una fase más avanzada de su desarrollo.

2.2. METODOLOGÍA GENERAL

Kan yamakan se ha implementado en las asignaturas de literatura del Grado en Estudios Árabes e Islámicos indicadas anteriormente en forma de actividad práctica computable en la calificación final realizada en grupos de 4-5 alumnos. El porcentaje otorgado a la tarea del podcast se consensuó previamente entre las docentes responsables de las materias implicadas, de manera que quedara reflejado en las guías docentes en cada caso y los estudiantes dispusieran de dicha información a la hora de matricularse en las asignaturas, ya que varias de ellas son de carácter optativo. El podcast se ha integrado en la evaluación continua de estas asignaturas con un valor máximo del 40% sobre la calificación final que, de manera general, se

ha completado con los parámetros de asistencia y participación y la elaboración de una memoria/portfolio final de la materia integrados por diferentes actividades en relación con el temario impartido. Solo en un caso (“La transmisión de la literatura árabe a Europa”) se concedió al podcast un porcentaje del 50% sobre la nota final, atendiendo a las peculiaridades de la asignatura y a la dificultad de la línea temática a trabajar.

Estrechamente ligada con el temario teórico de las asignaturas, la actividad de elaboración del podcast se concibió como trabajo autónomo del estudiante, en sustitución del trabajo académico tradicional. Por su parte, las clases teórico-prácticas de cada materia siguieron una planificación y temporalización independiente: los estudiantes recibieron la formación habitual en cada materia a través de diferentes recursos metodológicos (lección magistral, seminarios y otras actividades prácticas que también han formado parte de la evaluación continua), mientras que, paralelamente, se ha implementado el proyecto como parte de su trabajo autónomo, según lo descrito.

Los estudiantes han contado con el acompañamiento oportuno en cada fase por parte de las docentes responsables de las materias en las que se ha puesto en marcha el proyecto (tutorías grupales) y también del resto del equipo de *Kan yamakan*, de forma que el proceso de creación de conocimiento por parte de los alumnos ha sido en todo momento supervisado y reconducido, en caso de ser necesario, por las docentes. A raíz de las opiniones plasmadas por los estudiantes en sus diarios de trabajo de campo, sabemos que este procedimiento ha sido beneficioso y enriquecedor lo mismo para docentes que para alumnos, quienes han valorado muy positivamente que sus profesoras hayan fomentado su autonomía y, al mismo tiempo, hayan formado parte activa de su proceso de aprendizaje. En cuanto al papel del resto del equipo docente del proyecto, las profesoras de lengua árabe implicadas han prestado el apoyo indispensable en el seguimiento del trabajo de los estudiantes relativo a la puesta en práctica de sus competencias de expresión y comprensión escrita y expresión oral. Esto se ha traducido en la inserción en los podcasts de los textos en prosa y los poemas en árabe. Por su parte, el compañero del equipo especializado en comunicación en radio ha diseñado e impartido los talleres de formación que mencionaremos a continuación a profesores y estudiantes (sobre cómo elaborar un guion para el podcast y un guion radiofónico, cómo grabar y editar utilizando las TIC específicas, técnicas de modulación de voz, etc.). Las tutorías grupales y talleres formativos se han llevado a cabo teniendo en cuenta las distintas fases del proceso de trabajo de los/las estudiantes.

2.3. PLAN DE TRABAJO

A continuación, detallamos las fases y metodología seguida a lo largo del proceso de elaboración de los podcasts:

Fase 1: Formación del equipo docente y preparación de la implementación del proyecto.

Tarea 1. Selección por parte del equipo de *Kan yamakan* de los textos/obras de la literatura árabe clásica y contemporánea que han protagonizado los podcasts de los estudiantes. Dichos textos pertenecen a obras sobre las cuales los estudiantes ya poseían una formación aproximativa inicial recibida en la asignatura “Introducción a la literatura árabe” (1^{er} curso del Grado en Estudios Árabes e Islámicos) y forman

parte, asimismo, del temario teórico de las asignaturas del módulo de literatura en las que se implementó el proyecto. La selección de los mismos se llevó a cabo en función de distintos criterios, como son: su nivel de dificultad (atendiendo a criterios lingüísticos y estilísticos), que abordasen temáticas de interés y que presentasen ingredientes que ayudasen al debate y la reflexión. Los textos y obras seleccionados se proporcionaron a los estudiantes de cada materia en forma de dossier y cada grupo escogió aquel que deseaba trabajar.

Tarea 2. Elaboración de encuestas sobre el uso de los podcasts como herramientas de aprendizaje y autoevaluación de las competencias en materias de literatura y lengua, que se trasladaron a los estudiantes al inicio y al final de la implementación del proyecto.

Tarea 3. Elaboración de las rúbricas de evaluación de los productos (podcasts). Estas rúbricas se facilitaron a los estudiantes al inicio de su tarea, con el fin de que conocieran de primera mano y con antelación los criterios mediante los cuales iban a ser evaluados.

Tarea 4. Seminario formativo al equipo docente del proyecto (4 h), impartido por el miembro de *Kan yamakan* especialista en comunicación radiofónica, relativo al diseño y producción de podcasts, en el que se abordaron temas como la elaboración del guion radiofónico, características del lenguaje radiofónico, principios básicos de la locución en radio y edición con la herramienta Audacity.

Fase 2: Presentación del proyecto a los/las estudiantes y formación preliminar: Se trata también de una fase preparatoria, en la que toman partido por primera vez los estudiantes. En primer lugar, se les presentó con detalle el proyecto y la actividad a realizar, así como los objetivos a alcanzar y el plan de trabajo. Para conocer la situación y condiciones de partida del alumnado, nos servimos de la encuesta inicial, antes mencionada, que cada estudiante cumplimentó de manera individual a través de formularios anónimos de Google Forms. Tras la asignación de los textos/obras a trabajar, los alumnos recibieron un primer taller formativo (4 h) en el que aprendieron nociones básicas sobre el uso de la herramienta de grabación y postproducción Audacity (que han utilizado para la grabación y edición de sus podcasts). Durante su desarrollo también realizaron prácticas de locución.

Fase 3: Implementación del proyecto: Esta fase comprende: a) Puesta en marcha y desarrollo del proyecto en las asignaturas indicadas, junto con el trabajo autónomo de los estudiantes; b) Acciones de tutorías grupales para hacer un seguimiento del trabajo autónomo de los alumnos. En el ecuador de esta fase, los estudiantes recibieron el segundo taller (4 h), destinado a formarles en la elaboración del guion literario y radiofónico del podcast. No obstante, tras la experiencia piloto que venimos describiendo, se ha detectado la necesidad de invertir el orden de los dos talleres-seminarios formativos destinados a los estudiantes en próximas ediciones del proyecto.

Fase 4: Evaluación y difusión de los podcasts y de los resultados del proyecto: Es la fase final de implementación de *Kan yamakan*, en la que el equipo docente evaluó los productos obtenidos, al tiempo que los estudiantes participantes en el proyecto valoraron también su experiencia en el mismo. Comentaremos algunos resultados al respecto y el procedimiento de evaluación en cada caso en los apartados que siguen.

III. APLICACIÓN DEL PROYECTO

3.1. DESARROLLO

Por norma general, hemos trabajado con grupos reducidos de 4-5 estudiantes. Esto se ha traducido en la realización de 3-4 podcasts de 30 min. cada uno (aprox.) por cada asignatura. En caso de asignaturas impartidas en otros Grados, se procuró que en cada grupo de trabajo hubiera un componente de la especialidad de estudios árabes e islámicos.

Respecto a la fase 3 del proyecto, se planificó un detallado cronograma general de trabajo en el que se incluían las fechas previstas para cada fase de su implementación, entre las que destacaban la organización de los diversos seminarios formativos, las tutorías grupales para la elaboración de los guiones y la grabación final y entrega de los podcasts. El programa de trabajo se completó con otras dos actividades formativas en forma de charlas-coloquio con especialistas en diseño de podcasts y traducción literaria. Respecto a las tutorías colectivas por grupos de trabajo y de todos los grupos de una misma asignatura en su conjunto, han resultado un espacio fundamental en el que acompañar a los estudiantes, profundizar en el contenido de cada podcast, diseñar las tareas de investigación y redacción de los guiones literarios y ofrecer un seguimiento y orientación específico en cada caso.

Para el trabajo de los textos/obras que han protagonizado los podcasts, se partió de una ficha de análisis literario inicial en la que cada grupo registró los datos básicos sobre el texto/obra a trabajar tras las primeras indagaciones realizadas (autor, obra, contexto, principales temáticas, principales recursos literarios y otros aspectos de interés). A partir de estas ideas fundamentales, los estudiantes llevaron a cabo una investigación más exhaustiva, recurriendo a la crítica literaria sobre los temas a abordar, que debieron insertar también en sus podcasts en las dosis justas para denotar rigurosidad y apoyar sus argumentos sin que pudiera resultar tedioso para el oyente no especializado. Dicha investigación quedó plasmada, *a posteriori*, en sus guiones literarios, a los que terminaron de dar forma radiofónica una vez que estuvieron totalmente definidos.

En lo referido al guion del podcast, el principal reto al que se han enfrentado los estudiantes ha sido el cambio de discurso y estilo que supone elaborar un guion para ser locutado en radio y escuchado por el público respecto al trabajo académico que habían realizado en sus estudios de Grado hasta ese momento. Así lo han plasmado ellos mismos en los diarios de trabajo de campo que han confeccionado durante el desarrollo del proyecto.

En cuanto a la grabación de los podcasts, las circunstancias sanitarias que condicionaron el curso académico 2020-2021 obligaron a recurrir a la opción de contingencia prevista, en la que se sustituyó la grabación presencial y grupal por una grabación individual, desde casa y con el teléfono móvil, pese a lo cual los resultados tras la posproducción fueron bastante satisfactorios en lo que se refiere a aspectos técnicos.

3.2. RESULTADOS

La fase 3 de implementación del proyecto concluyó con la recogida de datos para conocer la evolución seguida por cada alumno y analizar y valorar la experiencia

individual y el grado de satisfacción de los estudiantes participantes y, en global, los resultados obtenidos. Para ello, hemos recurrido a diarios de trabajo de campo y a encuestas que nos han permitido obtener valoraciones de tipo cualitativo y cuantitativo. Los diarios de campo han sido elaborados durante el transcurso del proyecto por los estudiantes de forma individual, reflejando en ellos las tareas y avances realizados en cada sesión de trabajo en grupo, sus aprendizajes, las dificultades con las que se han encontrado, sugerencias, etc. También los miembros del equipo docente han ido recabando sus impresiones en estos diarios, que han servido para identificar puntos fuertes y carencias del proyecto y, en consecuencia, perfilar y mejorar ciertos aspectos de esta edición experimental y definir estrategias de cara a las siguientes.

En cuanto a las encuestas, se pidió a los estudiantes que las cumplimentaran, individualmente, al inicio y al final del proyecto. Con este fin se optó preferentemente por preguntas cerradas por ser más precisas y por resultar más rápidas de contestar y de analizar (Grasso, 2006, pp. 31-33). Entre los resultados más relevantes de dichas encuestas destaca el grado de satisfacción final del 100% de alumnado con las actividades formativas sobre todo teniendo en cuenta que inicialmente el 92,6% señaló que no tenían ningún conocimiento previo acerca de la elaboración de podcasts. Los estudiantes consideran, además, que su motivación por la asignatura ha aumentado, alcanzando al 87,5% de los encuestados, y un 87,5% considera también que han adquirido nuevas competencias, tanto técnicas como educativas, lo que constituye un dato a tener en cuenta, ya que ningún estudiante había trabajado con podcasts en otras asignaturas, lo que puede servir para futuras experiencias en otros ámbitos a tenor de los resultados satisfactorios obtenidos con el proyecto.

La fase 4 de trabajo (evaluación de los guiones literarios realizados por los estudiantes y de los podcasts grabados) se llevó a cabo de manera colaborativa por parte de todo el equipo *Kan yamakan*. Se emplearon rúbricas de corrección, en las que se tuvieron en cuenta: aspectos a evaluar (técnicos y creativos y competencias lingüísticas y comunicativas), porcentajes sobre la calificación final, indicadores y niveles de cumplimiento de dichos indicadores. Una vez evaluados los productos obtenidos, se procedió a difundirlos a través de plataformas de comunicación y consumo de audio, así como en las redes sociales del Departamento de Estudios Semíticos de la Universidad de Granada, con el propósito de llegar más allá de las aulas universitarias. En este sentido, se ha comenzado a crear una biblioteca de podcasts de literatura árabe con aquellos grabados durante la experiencia piloto del curso 2020-2021, que se irá incrementando en las sucesivas ediciones de *Kan yamakan*. Este repertorio se ha almacenado y difundido a través del blog institucional de *Kan yamakan* (<https://blogs.ugr.es/kanyamakan/>), donde se ha volcado información sobre el mismo y su desarrollo, así como la citada biblioteca de podcasts (con diferentes secciones temáticas por asignatura); y del perfil de *Kan yamakan* en la plataforma iVoox (https://www.ivoox.com/podcast-kan-yamakan_sq_f11200592_1.html), buscando conseguir así una mayor difusión y consolidar progresivamente seguidores. En tres meses desde que se abrió el perfil se habían conseguido casi 200 escuchas y descargas desde diferentes países además de España, como Argentina, Chile, Venezuela, Italia y Turquía.

En lo referente a los estudiantes, destaca la consecución de una serie de logros: a) Mayor implicación del estudiantado en las materias, que se ha traducido en una

alta satisfacción con la actividad. Además, las calificaciones obtenidas han sido altamente satisfactorias y ligeramente superiores a los resultados en las restantes tareas que han formado parte de la evaluación continua. Se ha detectado también que el seguimiento de las asignaturas por parte de los estudiantes ha sido mayor; b) Fomento del trabajo autónomo y en grupo de manera exitosa, a través de una actividad colaborativa en la que cada miembro de cada grupo ha asumido una responsabilidad y un rol significativos y ha aportado al conjunto sus mejores aptitudes y habilidades personales; c) Integración de los contenidos de lengua en asignaturas de literatura: la lengua árabe se ha introducido en forma de recitación de poemas y lectura de fragmentos de los textos y obras protagonistas de los podcasts; d) Generación de conocimiento por parte de los propios estudiantes, que han llevado la iniciativa en su proceso de aprendizaje. Los podcasts grabados se han convertido en herramientas de divulgación de la literatura árabe, cumpliendo así un papel de mediadores entre la universidad y la sociedad (Quintana-Guerrero *et al.*, 2017, p. 84), así como en posibles materiales docentes, puestos a disposición de profesores y estudiantes de distintos Grados, universidades y niveles formativos, y de cualquiera interesado en la materia.

IV. CONCLUSIONES

La puesta en marcha de un proyecto de esta naturaleza en el ámbito de los estudios árabes e islámicos ha supuesto un reto para docentes y estudiantes. Durante su ejecución, coincidente con las restricciones de la pandemia, se han presentado una serie de dificultades, especialmente técnicas o de coordinación, que se han logrado solventar. La implementación de un podcast requiere un proceso de reflexión y planificación adecuadas y de una evaluación igualmente planificada en la organización previa que nos sirva para mejorar los futuros procesos. Por ello, de los resultados obtenidos han surgido una serie de propuestas de mejora a aplicar en sucesivas ediciones del proyecto, entre las que destaca la necesidad de reforzar la locución y la modulación de la voz con el asesoramiento de especialistas. También se ha considerado recortar la duración de los podcasts (10-15 min.) para dedicar menos tiempo a la producción y más a la elaboración de los guiones literarios, dando además más protagonismo a la lengua árabe en función de la idoneidad de cada caso.

No obstante, a la vista de los resultados obtenidos, la experiencia ha resultado muy satisfactoria. Parte de este éxito se debe, a nuestro juicio, a los siguientes puntos fuertes: a) Contar con un equipo interdisciplinar que fomenta la colaboración transversal entre especialistas de diversas disciplinas y ámbitos con competencias específicas; b) La aplicación del enfoque integrado en la enseñanza y aprendizaje de la literatura y la lengua, complementado con el recurso a las TIC; c) El papel activo del estudiantado y la introducción de metodologías de trabajo colaborativo.

La experiencia desarrollada pone de manifiesto que la implementación de la innovación educativa mediante el podcast permite a los participantes mejorar las habilidades orales para expresarse en la lengua meta y potenciar el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo. Por otro lado, la potencialidad del podcast queda patente en los productos generados, que pueden resultar de utilidad como recursos docentes, a la vez que contribuyen a la transmisión del conocimiento y a la divulgación

de la literatura árabe. El estudiantado experimenta además una fuerte motivación con este tipo de propuestas y se beneficia de adquirir una serie de recursos técnicos y comunicativos a través de la experiencia directa, que podrán ser aplicables a otras áreas de su interés.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Campbell, G. (2005). There's something in the air. Podcasting in education, *Educause Review*, 33-46. Descargado de <https://bit.ly/3IYaxvs>.
- Comisión Europea (1995). *White paper on education and learning. Teaching and learning: towards the learning society*, 70. Descargado de <https://op.europa.eu/s/sw3V>.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning. Motivating learners and teachers. *The Scottish Language Review*, 13, 1-18. Descargado de <https://bit.ly/2XUC9d6>.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms. Supporting students in content and language integrated contexts. *Learning through a Foreign Language*, 46-62. Descargado de <https://bit.ly/3kji6XT>.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 91-103. Santillana/UNESCO.
- Gaisch, M., Rammer, V., Hruskova, L., Krátká, J., & Mádllová, G. (2017). Content language integrated learning as a driver for enhanced graduate employability. A cross-cultural study between Austria and the Czech Republic. *Cross-Cultural Business Conference 2017*. Shaker Verlag GmbH. Descargado de <https://bit.ly/3AOCK7V>.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Hammersley, B. (2004, 12 de febrero). Audible revolution. *The Guardian*. Descargado de <https://bit.ly/2XXB4RR>.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes.
- Kalan, M.S. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, volumen 2, 981-996. Memoria Verificada. *Grado Estudios Árabes e Islámicos*. Universidad de Granada. Descargado de <https://bit.ly/3IU00BN>.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL. Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33(1), 11-29. Descargado de <https://bit.ly/3EOLMur>.
- Moran, M., Seaman, J. & Tinti-Kane, H. (2011). *Teaching, learning, and sharing. How today's higher education faculty use social media*. Pearson Learning Solutions and Babson Survey Research Group.

- Moreno, A. B. y Javier Grimaldi, J. (2011). El valor de las humanidades. Proyecto HUMAN. *Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 1(7), 279-294. Descargado de <https://bit.ly/3i3oCqi>.
- Muñoz-Luna, R. (2014). From Drills to CLIL. The paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 167-180. Descargado de <https://bit.ly/3u8VTFp>.
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. <http://doi.org/10.30827/Digibug.30491>.
- Porcedda, M., y González-Martínez, J. (2020). ¿Por qué AICLE? Un análisis de la literatura desde la perspectiva de los docentes de materias no lingüísticas. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 37-51. <https://doi.org/10.17345/ute.2020.1.2648>.
- Quintana-Guerrero, B.; Parra-Duque, C., y Riaño-Peña, J. P. (2017). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 15(30), 81-99. <http://doi.org/10.22395/anr.v15n30a4>.
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación*, 3, 1-8. Descargado de <https://bit.ly/3u8Cd4u>.
- Saldarriaga Zambrano, P. J., Bravo Cedeño, G. del R., y Loor Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2, 127-137. Descargado de <https://bit.ly/3zD1pkW>.
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence. Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15, 61-74. <https://doi.org/10.1080/07908310208666633>.
- Solano Fernández, I. M. y Sánchez Vera, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar. El podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139. Descargado de <https://bit.ly/3zGZpYO>.