

Carmen Garratón Mateu
Desirée López Bernal

Kan yamakan

El *podcast*, herramienta de innovación
docente para el aprendizaje
de la literatura árabe



CARMEN GARRATÓN MATEU
DESIRÉE LÓPEZ BERNAL

KAN YAMAKAN

EL *PODCAST*, HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN
DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LITERATURA ÁRABE

GRANADA
2023

© CARMEN GARRATÓN / DESIRÉE LÓPEZ

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN: 978-84-338-7255-5

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada

Fotocomposición: M.^a José García Sanchis. Granada

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Introducción. El contexto y la práctica del proyecto <i>Kan ya-makan</i> . DESIRÉE LÓPEZ BERNAL | 7 |
| El <i>podcasting</i> como nueva forma de hacer radio. ÁLVARO RAMOS RUIZ | 21 |
| La innovación docente en el ámbito universitario. Colaboración, versatilidad y transversalidad con <i>podcasts</i> . CARMEN GARRATÓN MATEU | 35 |
| El <i>podcast</i> aplicado a la docencia de la lengua árabe. ROSA SALGADO SUÁREZ y RAFAEL ORTEGA RODRIGO. | 47 |
| El <i>podcast</i> en la docencia de la literatura árabe: experiencias prácticas en el aula. DESIRÉE LÓPEZ BERNAL y ANTONIO PELÁEZ ROVIRA. | 65 |
| Evaluar el <i>podcast</i> : resultados, retos y fortalezas. NADIA HINDI MEDIAVILLA | 85 |
| Explorando futuras aplicaciones del <i>podcast</i> en la docencia. CARMEN GARRATÓN MATEU | 95 |
| Bibliografía | 102 |
| | |
| ANEXOS. | 113 |
| Anexo 1. Extractos del cuaderno de campo | 115 |
| Anexo 2. La rúbrica de evaluación de los <i>podcasts</i> | 119 |
| Anexo 3. Modelo de formulario de encuesta | 121 |
| Anexo 4. Resultados de las encuestas. | 125 |

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO. COLABORACIÓN, VERSATILIDAD
Y TRANSVERSALIDAD CON *PODCASTS*

CARMEN GARRATÓN MATEU

*Departamento de Estudios Semíticos
Universidad de Granada*

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El ejercicio de la docencia es una tarea complicada en la que entran en juego multitud de factores y modelos que hacen que no exista una fórmula concreta ni un manual de instrucciones que puedan garantizar el éxito en las aulas. El fracaso académico, la desmotivación del alumnado, su falta de implicación o la necesidad de atender a la diversidad son cuestiones presentes en el día a día que requieren de respuestas adaptadas a las nuevas demandas y realidades. Por ello, en los últimos tiempos la innovación educativa ha ido ganando terreno con el objetivo de poner en práctica una serie de metodologías, técnicas, recursos y actitudes orientados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. La selección de un modelo educativo y/o de una metodología adecuada para poner en práctica en el aula es prioritaria si se pretende contribuir desde todas las áreas del conocimiento al desarrollo integral del alumnado, sobre todo si dicha metodología es considerada como una opción profesional del docente cargada de una intencionalidad educativa. En este sentido, resulta trascendental entender la docencia como un «propósito de transformación que responda con igual intensidad al “qué” y al “cómo” educamos» (Martín Pérez y Barba, 2016: 8).

La enseñanza tradicional se ha venido inspirando en postulados conductistas que consideran la educación como el fruto de un proceso mecanizado y repetitivo que gira generalmente en torno al protago-

nismo excesivo del docente que ejerce el control directo de todo el proceso educativo. En el ámbito universitario, el modelo conductista sigue vigente, en parte porque los propios docentes han recibido esta formación y en parte porque la no transversalización de las investigaciones suele favorecer a este modelo (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 118). En las aulas de las facultades es bastante frecuente el recurso a la «clase magistral» en la que el alumnado adopta una posición pasiva de escucha salvo alguna intervención puntual con ocasión de una duda o de una pregunta. En este escenario el docente planifica y estructura la docencia, plantea los objetivos y propone las tareas a realizar dejando poco margen a la improvisación o a la iniciativa del alumnado. Los estudiantes se limitan generalmente a ser los receptores y repetidores de unos conocimientos sin contextualizar ni alterar (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 121). Paradójicamente, este sistema también convierte al docente en un mero participante pasivo al limitarse en ocasiones a actuar como un profesional técnico cuya función se reduce a transmitir lo que quieren otros desde el exterior de las aulas. Ante esta realidad, se impone la necesidad de que el docente actúe como profesional reflexivo para poder salir de este círculo vicioso y analizar con qué opciones metodológicas consigue generar procesos en los que merezca la pena invertir las energías (Zeichner, 1993).

El paradigma conductista en educación se basa en un proceso de aprendizaje rígido acompañado de una serie de estímulos y refuerzos que tienen por objetivo un resultado medible cuantitativamente a través de la calificación (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 123-124). La mera memorización de contenidos de la que parte este sistema se revela a la larga inoperante ya que conlleva mucho esfuerzo que no se ve recompensado por la permanencia puesto que los conocimientos aprendidos se suelen olvidar con bastante frecuencia. La única «ventaja» de esta línea conductista es que tanto el docente como el estudiante contribuyen al desarrollo académico sin necesidad de salir de sus respectivas zonas de confort, en donde el criterio de condicionamiento operante para memorizar los contenidos puede ser indistintamente el refuerzo positivo, la alta calificación, o el refuerzo negativo, el miedo al suspenso (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 127).

Por ello, a pesar de que ha llovido bastante desde entonces, resulta ilustrativo visitar las propuestas que en 1988 realizó la comisión para la enseñanza del gobierno francés, entre cuyos miembros se encontraba el sociólogo Pierre Bourdieu. Dichas propuestas ponen de manifiesto que la preocupación por mejorar los modelos de enseñanza-aprendizaje ha sido una preocupación constante y ha supuesto una búsqueda en la que actualmente seguimos implicados.

La citada comisión sugería que los programas educativos deberían ser revisados periódicamente para adaptarse al progreso y a los cambios sociales (Bourdieu, 2003: 2). Esto supone, entre otras medidas, reducir a veces los contenidos sin que ello conlleve necesariamente rebajar el nivel. En nuestro caso, en las asignaturas en las que se ha implementado el proyecto de innovación docente *Kan yamakan* el mayor tiempo requerido para la documentación, las tutorías grupales y la creación de *podcast* no solo no ha supuesto un descenso de las exigencias docentes, sino que ha contribuido a fomentar la investigación y el espíritu crítico del alumnado sustituyendo la mera asimilación de contenidos y la lectura pasiva de las obras utilizadas. En consonancia con lo anterior la evaluación también resulta modificada al poner el acento en la capacidad del alumnado de poner en contexto los contenidos asimilados, favoreciendo la creatividad y el «sentido práctico» (Bourdieu, 2003: 2), algo que no sucede con la mera asimilación memorística de contenidos.

La docencia debe ser entendida, además, como un proceso activo y moldeable que no perpetúe lagunas que comprometan el éxito conjunto de la empresa pedagógica. La necesidad de que la educación brinde modos de pensamiento válidos y dotados de aplicabilidad (pensamiento deductivo, crítico, histórico, etc.) junto a la necesidad de facilitar a los alumnos un marco de actuación adaptable constituyen otro postulado para mejorar la calidad de la enseñanza (Bourdieu, 2003: 2-3). Los programas no se deben concebir como instrumentos coercitivos sino como una orientación o guía para el profesor y el alumnado. El proyecto *Kan yamakan* comparte estas ideas e incluye la creación de *podcast* como una actividad evaluable dentro del programa que favorece la flexibilidad a la hora de trabajar, la autonomía y la iniciativa del alumnado.

Por otra parte, el análisis crítico de los contenidos exigidos resulta esencial, pero haciendo hincapié simultáneamente en la necesidad de conciliar las variantes de exigibilidad y de transmisión. El docente tiene que seleccionar unos contenidos acordes a su propia formación y a su propia capacidad de transferir la información al alumnado (Bourdieu, 2003: 4). Resulta contraproducente exigir al alumnado el dominio de una materia que escape del control del propio docente. Por ello, la experiencia llevada a cabo con la introducción del *podcast* en las asignaturas implicadas en el proyecto *Kan yamakan* se puso en marcha inicialmente de forma experimental, tras adquirir los docentes la formación necesaria para su implementación. Una vez comprobada la efectividad de esta nueva metodología y la capacidad de los docentes para llevarla a la práctica en el aula se ha incorporado plenamente como una nueva herramienta que innova y mejora sustancialmente la docencia de las asignaturas de literatura árabe implicadas.

La elección de este tipo de herramientas, que conllevan un mayor grado de compromiso y una mayor dedicación tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado, ha puesto a su vez de manifiesto la necesidad de distinguir entre la transmisión de contenidos esenciales y opcionales. En este sentido, la asimilación de contenidos «enciclopédica y acumulativa» ha sido sustituida por un sistema que articula la enseñanza obligatoria diferenciando la asimilación reflexiva de unos conocimientos mínimos esenciales (Bourdieu, 2003: 5) de otra serie de conocimientos facultativos a los que llegan los propios alumnos gracias a su labor investigadora, que se ve reforzada por la permanente orientación docente.

Esta manera de plantear la docencia debe perseguir, además, la transversalidad implicando al profesorado de otras materias y especialidades, favoreciendo así el enfoque holístico e integrado de la educación, el equilibrio y la coherencia (Bourdieu, 2003: 6). La implantación de la evaluación continua ha contribuido en parte a paliar algunos de los defectos del modelo de enseñanza basado casi en exclusiva en la impartición de contenidos evaluados mediante un examen final. Sin embargo, este sistema, aunque exige una mayor implicación del alumnado, tampoco fomenta por sí solo su interés

ni su participación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje, limitándose en bastantes ocasiones a sobrecargar al alumnado con un mayor volumen de tareas extras en el sentido tradicional del término.

No debemos perder de vista que los estilos de enseñanza parten del paradigma proceso-producto y vinculan la actuación del docente con el resultado del alumnado. Los estilos de enseñanza tradicionales ponen el foco en el docente, que propone unos objetivos comunes a alcanzar con una baja implicación cognitiva y socio-afectiva del alumnado y sin tener en cuenta generalmente sus posibilidades y ritmos diversos de aprendizaje (Martín Pérez y Barba, 2016: 9). Sin embargo, existen otros estilos de enseñanza que fomentan la individualización, como pueden ser la confección de programas personalizados con actividades adaptadas a las características individuales del alumnado; la enseñanza programada que permite al alumnado planificar la realización de unas actividades comunes que se pueden completar con actividades superiores para que los alumnos traten de explotar al máximo sus posibilidades, o el trabajo en grupos (Martín Pérez y Barba, 2016: 9-10).

El modelo educativo conductista por sí solo no es el más adecuado al avance tecnológico y de las comunicaciones que experimenta la sociedad actual. La apuesta por la investigación dentro del ámbito de la enseñanza universitaria constituye un medio para actualizar los conocimientos y plantear nuevos retos que persiguen que la innovación surja y se desarrolle en las aulas (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 130).

Por el contrario, el modelo constructivista, uno de cuyos principales exponentes fue Piaget (m. 1980) propone un enfoque completamente diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como un proceso dinámico en el que el sujeto que aprende es el artífice de su propio conocimiento. Este modelo aplicado a la docencia universitaria, acompañado de la orientación del docente es el que sirve de base para emprender metodologías docentes innovadoras, que se han visto favorecidas por el creciente uso de las TIC en el aula.

Cuando se asocia el constructivismo con la educación la principal crítica que se plantea es que se deja al estudiante en libertad para que construya su propio conocimiento sin que el docente se involucre.

Sin embargo, esta sería una concepción bastante simplista del constructivismo ya que con este enfoque lo que se persigue en realidad es la interacción docente-estudiante con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo (Ortiz Granja, 2015: 94). El docente seguirá desempeñando un papel esencial en cuanto a la selección de objetivos y contenidos para posteriormente elegir la metodología que mejor se adapte a los fines previstos.

VENTAJAS DEL *PODCAST*: COLABORACIÓN, VERSATILIDAD Y TRANSVERSALIDAD

En esta búsqueda de nuevas metodologías, herramientas o técnicas que favorezcan la excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje el proyecto *Kan yamakan* ha apostado por la creación de *podcasts* de literatura árabe por parte del alumnado, al tratarse de un formato asequible con el que los estudiantes ya están familiarizados, lo que ha facilitado su introducción en las aulas y ha redundado en los resultados satisfactorios obtenidos tras las dos primeras ediciones del proyecto.

El *podcast*, desde un punto de vista práctico, presenta la ventaja de ser una colección pregrabada de archivos de audio que pueden ser automáticamente descargados desde un ordenador u otro dispositivo (Solano y Sánchez, 2010: 126) gracias a la tecnología *streaming* que permite transmitir archivos de audio o video en un flujo continuo a través de una conexión a internet.

El *Observatorio de palabras* de la RAE¹ señala que la voz *podcast* es un anglicismo «generalizado en el uso y sin equivalente univocal en español», que todavía no ha sido incluido en el *Diccionario de la lengua española*. Al parecer, el término fue acuñado por Hammersley en un artículo publicado en 2004 en *The Guardian*, en el que se planteaba cómo denominar a este nuevo formato que estaba alcanzando gran difusión, principalmente entre blogueros y

1. Real Academia Española, accesible en el enlace: <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/podcast> (visto 15-05-2022).

periodistas, tanto por su versatilidad como por su reducido coste de producción. La puesta en marcha ese mismo año del formato RSS (*Really Simply Syndication*)² fue lo que permitió la propagación del *podcast* al simplificar la difusión de contenidos en la web. Además, a diferencia de una mera grabación de audio o video alojada en la web, el *podcast* aparece identificado con una etiqueta RSS que permite su edición y descarga periódica convirtiéndose en un soporte adaptable a cada realidad y contexto (Solano y Sánchez, 2010: 127).

El consumo y producción de *podcasts* se ha incrementado notablemente en los últimos años en los ámbitos más diversos por ser un soporte que permite dar el salto del consumo a la creación de contenidos, especialmente gracias a la proliferación de dispositivos móviles compatibles con este tipo de archivos.

En el contexto universitario, el uso del *podcast* con fines didácticos está ampliamente documentado (Dale y Povey, 2009; Riddle, 2010) al estar considerado como un instrumento que permite al estudiante experimentar un acercamiento diferente a los conocimientos con respecto al estudio basado únicamente en textos, a la vez que promueve el trabajo en grupo (Romero Lora y López Valladares, 2020: 138). El *podcast* conjuga la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos que son el producto de una cuidadosa planificación didáctica, con unos objetivos pedagógicos determinados que conducen a su creación (Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez, 2011: 18).

Diversos estudios (Moran *et al.*, 2011) avalan el uso extendido del *podcast* en la universidad en distinto niveles y ámbitos y destacan como, después de los videos *online*, difundidos por medio de plataformas como YouTube entre otras, los *podcast*, junto con las *wikis* y los blogs constituyen los recursos más utilizados por los jóvenes (Moran *et al.*, 2011: 16). Esta amplia difusión en el terreno académico obedece a que las experiencias docentes con *podcasts* se iniciaron prácticamente a la

2. Los precursores de este sistema fueron el desarrollador de software Dave Winer y el empresario estadounidense Adam Curry que creó *The daily source code* (DSC) considerado el primer *podcast* de la historia.

vez que este medio era diseñado como servicio público. Una de las instituciones pioneras fue el College Jogakuin de Osaka (Japón), que desde 2004 comenzó a utilizarlos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Poco tiempo después, la Universidad Duke de EEUU acabó convirtiéndose en una de las primeras y principales universidades en la integración del *podcast* en sus titulaciones (Solano y Sánchez, 2010: 129). Pero el gran impulso a la utilización del *podcast* en la universidad en Europa se produjo en 2006, cuando surgieron iniciativas como el *Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation* (IMPALA), la primera iniciativa integrada de *podcast* académico en el ámbito europeo (Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez, 2011: 20).

El *podcast* forma parte de lo que se conoce como *Web 2.0*, un término que hace referencia a una nueva generación de sitios web que se caracterizan por poseer un carácter participativo que permite a las personas colaborar y compartir información en línea. Los beneficios de la aplicación de las herramientas de la *Web 2.0* son múltiples ya que ponen el foco en el estudiante que pasa a ejercer un aprendizaje activo al volverse a la vez creador y crítico. El estudiante no tiene que esperar que la información llegue a él, sino que es él mismo quien se ocupa de buscar, crear y compartir la información. Entre las herramientas inspiradas en estas ideas encontramos presentaciones, blogs, mapas conceptuales o herramientas colaborativas como Google Drive que tienen en común que la creación de contenidos resulta muy asequible gracias a las diversas aplicaciones existentes *online*.

No obstante, la implementación de un proyecto de las características de *Kan yamakan* no está exenta de dificultades, ya que requiere de la activación de una serie de competencias técnicas, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. Pero, a diferencia de lo que pueda ocurrir con otros medios, muchos de los estudiantes son nativos digitales y están ya habituados a los formatos multimedia, de manera que con una adecuada dirección pueden dar un paso más y utilizar estas herramientas para crear «poderosos trabajos analíticos y de síntesis» (Campbell, 2005: 36). Por ello, sería un desacierto excluir las herramientas digitales en la educación superior infravalorando el potencial de este tipo de recursos novedosos.

En el ámbito docente, la utilización del *podcast* pone de manifiesto uno de los aspectos fundamentales del constructivismo, que considera que el aprendizaje es una «construcción idiosincrática» condicionada por el contexto y las características del sujeto que aprende. Por esta razón, el proyecto *Kan yamakan* fue concebido con la idea de tener en cuenta los contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno que han sido determinantes a la hora de seleccionar y enfocar los temas trabajados en los *podcasts*. En este contexto es esencial contar además con la actitud del propio enseñante, ya que si este se considera el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje no existirá implicación del alumnado, pero si, por el contrario, como ha ocurrido en el proyecto, parte de la idea de que el conocimiento se construye, fomentará la participación activa y la colaboración en el aula para alcanzar este objetivo (Ortiz Granja, 2015: 100).

El *podcast* fomenta a su vez el aprendizaje colaborativo desde tres perspectivas. Desde la perspectiva de la interdependencia social busca una interacción positiva del alumnado para alcanzar unos objetivos comunes mediante la implicación de todos. Desde una perspectiva conductista-social, plantea la necesidad de proponer un sistema de recompensa-sanción para que el grupo decida llevar a cabo la tarea. En esta línea, el proyecto *Kan yamakan* incluye la creación de *podcasts* entre las actividades evaluables que incidirán en la calificación final del alumno en las asignaturas implicadas. Finalmente, desde una perspectiva evolutiva cognitiva, la realización de un trabajo colaborativo puede dar lugar a conflictos sociales y a la generación de hipótesis cuya resolución contribuirá a producir aprendizaje. La estructura del diálogo o la estructura conversacional, que se plantea al interior del grupo de trabajo es compleja por lo que las habilidades sociales serán indispensables para desarrollar una interacción de calidad (Maldonado Pérez, 2007: 269).

Desde el punto de vista del alumnado, este aprendizaje colaborativo se basa en la realización de actividades llevadas a cabo mediante el trabajo en grupos donde no se persigue la homogeneidad, ya que esta «categoriza y olvida la oportunidad de aprender de otros o que puedan ayudar en el aprendizaje de los demás» (Martín Pérez y Barba,

2016: 10). Se trata de un modelo o filosofía de aprendizaje interactivo en busca de unas metas establecidas consensuadamente (Maldonado Pérez, 2007: 268). Los grupos colaborativos en *Kan yamakan* se han constituido teniendo en cuenta las preferencias y gustos de los estudiantes a la hora de decidir sobre qué autor o sobre qué obra deseaban trabajar. En estos grupos, la acción de cada integrante se convierte en necesaria para alcanzar las metas comunes. Son los propios estudiantes los que se reparten las diferentes tareas, organizan su trabajo y llevan a cabo todas las acciones tendentes a alcanzar el producto final. La labor del docente en este caso consiste en orientar y ofrecer unas pautas mediante una serie de tutorías grupales, pero la consecución del objetivo principal está en manos del alumnado. El balance positivo de la actividad colaborativa llevada a cabo en estos grupos obedece a que se han cumplido una serie de condiciones que garantizan el éxito de un trabajo en grupo: interdependencia pasiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (Martín Pérez y Barba, 2016: 10). El producto final del grupo no es la suma de cada una de las aportaciones individuales, sino que será el resultado de la negociación y la cohesión alcanzadas en el seno del grupo (Maldonado Pérez, 2007: 270). La conjunción de todos estos aspectos en el *podcast* ponen de manifiesto la versatilidad de esta herramienta, ya que contribuye a mejorar la socialización, incrementa la motivación y aumenta el rendimiento de los resultados académicos (Velázquez Callado, 2013).

La puesta en marcha de un proyecto basado en la creación de *podcasts* supone implicar cognoscitivamente al alumnado en su propio aprendizaje, poniendo en marcha estilos de enseñanza como el descubrimiento guiado, que constituye un reto para el alumnado, pues este debe buscar la información, seleccionar lo relevante y llevar a cabo una síntesis crítica y reflexiva de los contenidos que finalmente formarán parte de un *podcast* que llevará la impronta de sus propios creadores. La innovación docente que supone el recurso a este tipo de herramientas en las aulas va más allá de los cambios puntuales en las prácticas docentes ya que es el fruto de una reflexión personal y de un diálogo tendente a revisar los propios postulados docentes. La

introducción del aprendizaje colaborativo en el aula no puede ser una actividad aislada que no aproveche el potencial que ofrece de transformación de la realidad educativa. La implementación de un proyecto como *Kan yamakan*, que nace con vocación de continuidad, constituye un reto, una transformación de la manera de entender la docencia, un proceso intencional de adaptar la docencia a las nuevas realidades y exigencias de la sociedad actual otorgando al estudiante la facultad de generar conocimiento y realizar aportaciones que contribuyan al desarrollo individual y colectivo.

Este tipo de experiencias han consolidado el uso del *podcast* como herramienta didáctica en los últimos años (Moran *et al.*, 2011: 3) tras haber superado las iniciales reticencias que cuestionaban este tipo de recursos por la mayor dedicación que demandaban o por su potencialidad para comprometer aspectos relacionados con la privacidad de los implicados. El *podcast* en el aula no solo enriquece y flexibiliza el proceso del aprendizaje, sino que contribuye a potenciar la atención y la reflexión de los estudiantes y a incrementar su satisfacción adaptando el aprendizaje a su medida (Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez, 2011: 18-19), por lo que se postula como un recurso muy versátil y completo en el ámbito de la innovación docente.

Desde otro punto de vista, el *podcast* puede ser elaborado tanto por los alumnos como por los docentes e incluso por la propia institución y, a su vez, el producto final contribuye a la transmisión del conocimiento y a la divulgación de los contenidos académicos, al poder ser utilizado por otros estudiantes o docentes como modelo a aplicar en otras disciplinas y poder ser ofrecido tanto a un público especializado como al público en general.

Por último, este medio ofrece la posibilidad de desarrollar un aprendizaje transversal y cooperativo (Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez, 2011: 19). El proyecto *Kan yamakan* ha contado desde su creación con un equipo interdisciplinar en el que la transversalidad se ha visto favorecida por la colaboración entre docentes de distintas materias del ámbito de la literatura y de la lengua árabe.

La puesta en marcha de esta y otras estrategias de innovación docente lo que persigue, en definitiva, es implicar o «enganchar» al

alumnado en las materias académicas desde otro enfoque. El interés por su aprendizaje y por cómo aprende debe primar sobre el interés por la calificación. El proyecto *Kan yamakan* persigue precisamente despertar este interés del alumnado por investigar y seleccionar las informaciones más relevantes en función de sus propios gustos o contextos individuales, contribuyendo a la formación de profesionales que desarrollen pensamientos críticos, reflexivos o multicausales y analíticos, entre otros, y que se conviertan en ciudadanos innovadores, creativos, investigadores o en emprendedores que apuesten por el bienestar común.