



Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras

Pensar a(s) liberdade(s):
legados, práticas e projeções

Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras

Atas do IV Colóquio Internacional
de Línguas Estrangeiras (CILE)

Comissão editorial

Alexia Dotras Bravo, Instituto Politécnico de Bragança
Ana Maria Alves, Instituto Politécnico de Bragança
Cláudia Martins, Instituto Politécnico de Bragança
Elisabete Mendes Silva, Instituto Politécnico de Bragança
Isabel Chumbo, Instituto Politécnico de Bragança

Abril 2023

Título: Culturas, Identidades e Litero-Líguas Estrangeiras. Atas do IV Colóquio Internacional de Líguas Estrangeiras

Edição: Instituto Politécnico de Bragança 2023

Editores: Alexia Dotras Bravo, Ana Maria Alves, Cláudia Martins, Elisabete Mendes Silva, Isabel Chumbo

Capa: Soraia Maduro

Produção: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

ISBN: 978-972-745-312-2

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/26731>

DOI: 10.34620/cile2023

Comissão científica

Alexia Dotras Bravo – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Cláudia Gonçalves – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Portugal
Ana Cristina Mendes – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal
Ana Isabel Moniz – Universidade da Madeira, Portugal
Ana Maria Alves – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Blanca Ripoll Sintes – Universidad de Barcelona, Espanha
Carla Gomes – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Portugal
Carlos Pazos-Justo – Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal
Cláudia Martins – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Diego Santos Sánchez – Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Dominique Faria – Universidade dos Açores, Portugal
Dominique Guillemin – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Elisabete Silva – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Fernando Ferreira Alves – Universidade do Minho, Portugal
Graça Bigotte Chorão – ISCAP, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Isabel Chumbo – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Joana Aguiar – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
José Ignacio Vázquez Diéguez – Universidade da Beira Interior, Portugal
Luciana Cabral Bessa – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Manuel Moreira da Silva – ISCAP, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Margarida Coelho – ESTG, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Margarida Morgado – ESE, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
María Antonia Mezquita Fernández – Universidad de Valladolid, Espanha
María del Carmen Arau Ribeiro – Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Mark Daubney – ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Marta Saracho Arnáiz – ESE, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Maria de Jesus Cabral – Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal
Sofia Bergano – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Reinaldo Silva – Universidade de Aveiro, Portugal
Zaida Vila Carneiro – Universidad de Castilla-La Mancha, Espanha

Comissão organizadora

Alexia Dotras Bravo, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Maria Alves, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cláudia Martins, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Dominique Guillemin, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Elisabete Mendes Silva, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Isabel Chumbo, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Índice

Prefácio.....	1
Movimentos de defesa dos direitos civis	
Sociedad civil en el Marruecos de Mohammed VI: entre el discurso oficial y la represión	5
<i>Sonia PRIETO MONTEAGUDO</i>	
Censura literária, cinematográfica e novas formas de manipulação	
Liberté, égalité, fraternité – un triptyque assimilé par les écrivains allophones.....	27
<i>Ana Maria ALVES</i>	
O ensino das línguas estrangeiras na promoção de valores humanistas	
La cultura mediterránea como elemento motivacional y transmisor de valores humanísticos en clase de ELE.....	41
<i>Eduardo ESPAÑA PALOP</i>	
La libertad creativa de los docentes de LE que imperó en la enseñanza remota de emergencia.....	55
<i>Alexia Dotras Bravo</i>	
<i>Tamara Aller Carrera</i>	
<i>Filipa Raquel Veleda Santos</i>	
Traduzir culturas e as suas liberdades	
Problemas y dificultades de traducción en la comercialización del destino oleoturístico (español-alemán)	74
<i>Alba MONTES SÁNCHEZ</i>	
Proyección de la(s) cultura(s) española(s) en Portugal. Análisis de la plataforma gubernamental SPAIN arts & culture.....	90
<i>Rebeca CASTAÑER BERENGUER</i>	
<i>Carlos PAZOS-JUSTO</i>	
<i>Álvaro IRIARTE SANROMÁN</i>	
Literatura, mensagens e liberdade de expressão	
The Poems of Renata Ferreira: A Diasporic Plea for Poetic Freedom of Expression in Portugal.....	115
<i>Reinaldo Francisco SILVA</i>	

Prefácio

Pensar a(s) liberdade(s): legados, práticas e projeções

“Let freedom ring” foi o mote finalizador do discurso mundialmente (re)conhecido de Martin Luther King Jr., ícone do movimento dos direitos humanos nos EUA. O discurso de 1963, "Eu tenho um sonho", ecoou em torno do Memorial a Lincoln em Washington DC e foi um marco incontornável da década de 60 do século XX na consubstanciação dos direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O século passado foi também marcado não só pelas duas guerras mundiais e a Guerra Fria, como também pela sequência quase vertiginosa de regimes ditatoriais na Europa, tais como os da Alemanha, Itália, Espanha e Portugal, sem deixar de referir os inúmeros regimes autoritários na América latina ou na Ásia, em particular a Coreia do Norte e a China.

Desde a abolição da pena da escravatura (Haiti sendo o primeiro país, em 1804) e da pena da morte (o Estado de Michigan, em 1846) até à luta das sufragistas que marcaram ainda o século XIX, assistiu-se posteriormente à luta pelo direito ao voto e à paridade social das pessoas negras, das pessoas com deficiência, da comunidade LGBTQ+, à adaptação /mutação do feminismo, à conquista da liberdade por parte de grupos minoritários, de refugiados e migrantes. Os casos e exemplos são intermináveis e ambicionamos neste IV CILE pensar e discutir a liberdade, nas suas múltiplas manifestações, desde a liberdade de expressão, problematizando como esta foi, é ou pode vir a ser posta em causa pelos regimes políticos, pelos governos, pelas pessoas nos mais diversos contextos, passando pela liberdade de imprensa até à própria liberdade individual.

Assim, propõem-se os seguintes painéis temáticos, além de outros igualmente pertinentes:

- Movimentos de defesa dos direitos civis
- Censura literária, cinematografia e novas formas de manipulação
- Utopia, distopia e heterotopia

- Liberalismo, Pluralismo e cosmopolitismo
- Linguagem politicamente correta
- O ensino das línguas estrangeiras na promoção de valores humanistas
- Traduzir culturas e as suas liberdades
- Literatura, mensagens e liberdade de expressão
- (Des)confinamentos e o ensino de línguas

A todos os autores expressamos os nossos agradecimentos pela colaboração e disponibilidade manifestadas na publicação¹ dos seus textos.

A Comissão Editorial

¹ Todos os textos foram submetidos ao processo de dupla revisão cega por pares.

La libertad creativa de los docentes de LE que imperó en la enseñanza remota de emergencia

Alexia Dotras Bravo

alexia.@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

Portugal

Tamara Aller Carrera

tamara.carrera@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

Portugal

Filipa Raquel Veleda Santos

filipa.santos@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

Portugal

Resumen

Atendiendo al contexto pandémico y ante la necesidad imperativa de renovar las prácticas docentes hacia una enseñanza a distancia y digital, con este trabajo se pretende, sin caer en el solucionismo tecnológico y sin considerar que las tecnologías mejoran los procesos pedagógicos, mostrar respuestas y acciones de innovación disruptiva que nos permitan enfrentar el nuevo reto educativo. De este modo, a través de nuestra experiencia docente como profesoras de literatura y español lengua extranjera en el Instituto Politécnico de Bragança, se presentan algunas prácticas didácticas en línea llevadas a cabo durante los años lectivos 2019/2020 y 2020/2021 con el fin de ayudar a estimular la libertad creativa de los docentes a través de los medios digitales. Siendo nosotras profesoras del área de Lengua, Literatura y Cultura Española en licenciaturas específicas del ramo de las Humanidades (tales como Lenguas Extranjeras: Inglés/Español y Lenguas para Relaciones Internacionales), así como en otras áreas afines al mundo cultural y social (Turismo), nos parece interesante resaltar el tradicional, y solo aparente, antagonismo entre las tecnologías y los estudios culturales. En nuestro caso, abogamos por un procedimiento docente inclusivo, progresista, no discriminador y transdisciplinar.

Palabras clave: enseñanza remota de emergencia; tecnologías; humanidades; didáctica digital.

Abstract

Considering the pandemic context and given the imperative need to renew teaching practices towards distance and digital teaching, this work aims, without falling into technological solutionism and without considering that technologies improve

pedagogical processes, to show answers and actions of disruptive innovation that allow us to face the new educational challenge.

In light of this, through our teaching experience as Professors of literature and Spanish as a foreign language at the Polytechnic Institute of Bragança, some online didactic practices carried out during the 2019/2020 and 2020/2021 academic courses are presented to help stimulate the creative freedom of teachers through digital media. As we are Professors in the area of Spanish Language, Literature and Culture in specific degrees in the field of Humanities (such as Foreign Languages: English/Spanish and Languages for International Relations), as well as in other areas related to the cultural and social world (Tourism), it seems interesting to us to highlight the traditional, and only apparent, antagonism between technologies and cultural studies. In our case, we advocate an inclusive, progressive, non-discriminatory, and transdisciplinary teaching procedure.

Keywords: emergency remote teaching; technologies; humanities; digital didactics.

1. Introducción

La transición no planeada de la educación presencial a la impartición de cursos en línea, como medio para evitar la propagación de la pandemia originada por el Covid-19, ha dado origen a que muchos investigadores en tecnología educativa cuestionasen el método adoptado por las instituciones educativas durante el estado de emergencia pública. Como señalan Hodges *et al.* (2020), la metodología de enseñanza-aprendizaje abrazada durante el confinamiento —método a distancia— difiere de forma significativa de los cursos on-line, ya que estos últimos fueron diseñados y planeados para ser administrados por docentes especializados en la enseñanza *e-learning*, y se llevan a cabo a través de campus virtuales propios, basados en las últimas tecnologías educativas. Sin embargo, lo que prevaleció durante la contingencia sanitaria fue la aplicación de un método pedagógico de emergencia basado en la adaptación inminente de las tradicionales experiencias didácticas, pensadas para la presencialidad, a la enseñanza virtual mediante el uso de diferentes plataformas de videoconferencia.

Ante este contexto, se puede inferir que se trata de una docencia telemática improvisada que ha sido denominada por diferentes voces como Enseñanza Remota de Emergencia (REA), es decir, la adaptación forzada de los programas curriculares presenciales dentro de las plataformas tecnológicas (Hodges *et al.*, 2020; Fernández-Regueira, Gewerc & Llamas-Nistal, 2020; Carrasco, Castellanos-Ramírez & Espinosa, 2021). En este sentido, durante el período de aislamiento, a fin de salvaguardar y garantizar el funcionamiento de las instituciones educativas, se facilitaron a los docentes herramientas de comunicación en línea para, de este modo, poder continuar con las actividades obligatorias presentes en los programas educativos, y asegurar la comunicación sincrónica con el alumno.

En este marco, como afirman Fernández-Regueira, Gewerc & Llamas-Nistal (2020), “se configura como una digitalización de la docencia presencial, una respuesta crítica de emergencia, donde no se explota al máximo las posibilidades del formato de las tecnologías empleadas, sino que se aspira a sufragar la crisis” (p. 12). Se primó, así, la aplicación de un modelo educativo a distancia sin análisis de efectividad previo, ni metodológico ni pedagógico. Una situación anómala y provisional que nos ha hecho repensar la educación y reflexionar sobre la importancia de fomentar una mayor apropiación de la cultura digital, ya que en palabras de estas autoras:

la migración de las prácticas pedagógicas y experiencias educativas a los campus de enseñanza virtuales y a las plataformas de videoconferencia pusieron en evidencia los problemas que presenta el sistema educativo superior en el mundo y, en el caso que nos ocupa, en Portugal, de los que se destaca la escasa formación que reciben los docentes en la adquisición y el desarrollo de la competencia digital (Dotras, Aller & Santos, 2021, p. 174).

A juicio de Kuklinski & Cobo (2020), “muchas universidades han improvisado, llegando tarde o con una preparación insuficiente a esta adaptación, aplicando voluntarismo y replicando en la virtualidad modelos de aprendizaje que ya están siendo obsoletos en la presencialidad” (p. 8). Por lo tanto, a pesar de que en los últimos años se ha manifestado un mayor aumento en el contacto con las tecnologías digitales, estas todavía no forman parte de la cotidianidad docente, provocando, de este modo, serios inconvenientes en la introducción efectiva del REA, debido, fundamentalmente, a la falta de formación de los profesores en la creación de materiales digitales, así como una carencia profesional en la planificación y la aplicación de actividades pedagógicas y experiencias de aprendizaje en línea.

Por ello, este estudio pretende dar a conocer algunas de las prácticas didácticas en línea que fueron llevadas a cabo durante la pérdida de la docencia presencial universitaria —en los años lectivos 2019/2020 y 2020/2021— en el Instituto Politécnico de Bragança. En esta IES, como en todo el sistema universitario portugués, se obtuvieron licencias profesionales de la plataforma Zoom, ya conocida como herramienta de reuniones en línea, que permitía tener hasta doscientos participantes sin límite de horas. Además, el campus virtual del IPB ya contaba con instrumentos para realizar actividades, exámenes en línea o crear foros y grupos. Lo que restaba era formar al cuerpo docente que, en mayor o menor medida, no estaba familiarizado con estas herramientas porque, a todas luces, la infrutilizaba. En ese aspecto, nuestra IES realizó un esfuerzo notable para la mayor y mejor práctica docente, motivadora, útil, eficaz y digitalmente competente.

Nuestra línea de investigación está enfocada en la aplicación de experiencias didácticas digitales a distancia en diferentes materias del área de las humanidades como son la UC de Literatura Española y la UC de Lengua Española, pertenecientes ambas a la licenciatura de Lenguas Extranjeras: Inglés/Español.

Por consiguiente, en los siguientes epígrafes se recoge el marco teórico que sustenta este estudio, el cual está orientado a la aplicación del *Wow factor* o factor sorpresa en el aula virtual, cuyo fin es la introducción de acciones de innovación disruptiva que ayuden a romper con algunas de las prácticas obsoletas que aún persisten en la educación superior. Así pues, a través de nuestras experiencias didácticas en línea se ha intentado utilizar el factor sorpresa con el propósito de captar la atención del alumno; involucrarlos en el aprendizaje a pesar de la distancia; mantener alto su nivel de motivación a través de las pantallas, y despertar la curiosidad mediante el estímulo de lo inesperado. Es decir, intentar ofrecer experiencias educativas en línea perdurables y memorables.

Tras el sustento teórico, se describen algunas de las experiencias didácticas llevadas a cabo en las aulas on-line, las cuales son fruto del desafío que tuvimos que afrontar durante la crisis sanitaria; en literatura en el epígrafe 3 y en lengua (con perfil de ELE) en el número 4. Unas prácticas pedagógicas que fueron diseñadas y planificadas para poder enfrentar el estado de desmotivación y frustración que presentaron los alumnos a nivel académico, personal y emocional durante su aislamiento y encerramiento (Sepúlveda-Escobar & Morrison, 2020). Se finaliza con las conclusiones obtenidas tras nuestra experiencia profesional como docentes en época de pandemia.

2. *Wow factor* o factor sorpresa

El *wow factor* o factor sorpresa tiene la capacidad de sorprender a las personas en general, ya sea negativa o positivamente, haciendo que esa experiencia se retenga en la memoria por mucho más tiempo que un hábito didáctico que ya se espera que pase o que ya se sabe cómo va a ser realizado, como afirma Colomina Subiela (2019), “los seres humanos tendemos a recordar con mayor fuerza aquellos acontecimientos inesperados” (p. 380). Además de que las situaciones vividas se graben poderosamente en la memoria, cuando los alumnos no saben lo que va a suceder, el aumento de curiosidad o interés es creciente. El mismo autor refiere que: “el factor sorpresa o “*Wow factor*” se postula como una de las herramientas más destacables, capaz de despertar la curiosidad de los individuos para crear estímulos perdurables” (Colomina Subiela, 2019, p. 379).

El *wow factor* introducido en actividades de clase dirigidas a los alumnos, es, obviamente, utilizado de manera positiva y para obtener sorpresas agradables. Toda

la cuestión de memoria y reproducción de curiosidad e interés está conectada a la parte psicológica del cerebro. Cuando se piensa en una sorpresa agradable, esa es asociada con la risa y el humor, y, como comenta Madrid (2015), esos sentimientos tienen beneficios para la salud física y mental, sobre todo al ser utilizados pedagógicamente en el aula, por lo que facilitan el proceso de aprendizaje. En la pedagogía existen diversas teorías que relacionan la eficacia del aprendizaje con lo que es sorpresa, nuevo o desconocido. El modelo que los profesores Robert Rescorla y Allen Wagner (1972) propusieron trata uno de los casos más importantes y más famosos, que menciona la discrepancia entre lo que es esperado que suceda y lo que sucede realmente (esto son incoherencias en los patrones mentales acaecidos durante el proceso de aprendizaje y en los cuales la tendencia es que sean más fácilmente recordados en vez de los procesos que siguen siempre la misma línea y esquema) y, teniendo eso en cuenta, su teoría versa sobre el concepto de sorpresa al mismo tiempo que se busca la obtención de conocimientos de una manera perdurable.

De acuerdo con Adler (2008), en relación con los procesos de aprendizaje, los elementos sorprendivos pueden ser un factor muy importante ya que los alumnos pueden enfocar y centrar su atención en una zona de información específica, lo que puede potenciar mucho más la rapidez con que alguien aprende. Según Loewenstein & Heath (2009), estudios anteriores registran que lo agradable e interesante que puede ser un elemento sorprendivo en el ámbito educativo hace que sea posible mejorar la retención de información. La sorpresa no solo convierte los acontecimientos en más memorables, sino más atractivos e interesantes, como es sugerido por ellos: “surprise not only makes things more memorable, it can also make them more likeable and interesting” (Loewenstein & Heath, 2009, p. 3).

En el área de la pedagogía existen muchas teorías que están asociadas a la calidad del proceso de la enseñanza-aprendizaje en actividades nuevas en una práctica educativa. Estas teorías se enfocan mayoritariamente en la motivación insistiendo mayormente en la motivación intrínseca, la cual supone que la novedad y la sorpresa se tornen dos elementos básicos con la capacidad de potenciar el interés, motivación y permitir al docente guiar el aprendizaje de una manera mucho más confortable (Barto *et al.*, 2013).

Colomina Subiela (2019) enumera una serie de objetivos fundamentales relacionados con la implementación de las acciones relacionadas con el factor sorpresa, que son:

- Dar sugerencias a los estudiantes con el objetivo de tener su total atención, utilizando como recursos actividades sorpresa.
- Realizar actividades que sirvan como estímulo para el importante proceso de aprendizaje.

- Generar motivación en los alumnos e incluirlos en las dinámicas de colaboración y en los métodos de aprendizaje independiente o autónomo.
- Promover actividades que impulsen la creatividad con ejemplos prácticos que fomenten la diferenciación y originalidad.
- Elaborar diversas experiencias de aprendizaje dentro de un ambiente de trabajo atractivo y agradable.

También en el área de la neuropsicología se tiene en cuenta el factor sorpresa, siendo considerado como una emoción neutra, pero que va a producir en los alumnos un aumento momentáneo de la actividad neuronal, una variación profunda del estado de ánimo, así como un aumento del riego cerebral y de distintas expresiones corporales (Bravo, 2015), lo que va a facilitar al alumnado el aprendizaje y aumentar su motivación para aprender.

3. Creatividad en el aula de Literatura para alumnos de LE

La situación de excepción del segundo semestre del curso 2019/2020, debido al confinamiento y relativo aislamiento resultado de la emergencia sanitaria producida por el COVID-19, hizo necesario adaptar la metodología y propició la oportunidad de llevar a cabo esta prueba con alumnado de la asignatura de Literatura Española II (siglos XVIII y XIX) de la licenciatura en Lenguas Extranjeras: Inglés /Español del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). En esta disciplina, la metodología y procedimiento fundamental es el comentario de texto literario en un registro formal, culto y especializado de la lengua no materna. Esta dificultad se vio incrementada por la no asistencia obligatoria a las clases virtuales, ante lo cual, se ideó un proyecto motivador para seguir frecuentándolas que diese la posibilidad de expresarse por escrito, en fórmulas digitales como el *hashtag*, en el chat de la plataforma de reunión en línea Zoom-Colibri. Así, por un lado, la experiencia distaba poco de la enseñanza tradicional, donde docente y discente intercambian dudas, posibilidades, análisis, crítica y opinión para el progreso del conocimiento literario, pero, por otro lado, añadía una nueva forma de análisis a partir del planteamiento inicial de describir el texto por medio de etiquetas digitales. Se propuso el 29 de abril de 2020, debido a una pequeña polémica surgida en la difusión de un congreso de literatura ultra contemporánea que usaba el *hashtag* #byebyebécquer. Desde esta clase, hasta el 28 de mayo, se analizó la literatura del s. XIX con este recurso propio de las redes sociales. La actividad, por tanto, se realizó durante 20 horas de clase, distribuidas en 4 horas semanales, en un grupo de 16/17 alumnos de segundo curso. Creemos que la iniciativa, especialmente original, debe ser puesta de relieve en este

artículo, no solo por la participación y entusiasmo del estudiantado, sino también por el deseo, llevado a cabo con éxito, de cumplir uno de los objetivos reseñados: descartar el supuesto antagonismo entre las tecnologías más modernas y la enseñanza de la literatura no contemporánea.

A pesar de que no se han publicado muchos trabajos científicos sobre su uso en la enseñanza, sí existen diversos recursos divulgativos sobre este tema en entornos académicos, como el del Observatorio del Gabinete de Tele-educación de la Universidad Politécnica de Madrid, donde leemos:

Un *hashtag* [...] es una etiqueta formada por una serie de caracteres precedidos del símbolo almohadilla #. Puede ser una o más palabra sin espacios y se asocia a una publicación en una red social con la particularidad de crear un hiperenlace o url que lleva a todas las publicaciones que utilicen dicha etiqueta. (Borras, 2016, s.p.)

Desde la red en la que nacieron, Twitter, enseguida pasaron a otras plataformas y hoy son uno de los elementos más usados para agrupar temáticas, colectivos y encontrar información rápidamente. En el mundo educativo, Elvira Fernández Pena, de *atencionselectiva.com*, señala hasta 60 imprescindibles entre los que destacan los relacionados con el campo digital y las últimas tendencias educativas. Sin embargo, es llamativo que en el sitio web del ministerio español habilitado para Educación y redes, las entradas sobre *hashtag* sean muy escasas y limitadas a 2013, mientras que el ministerio portugués es más activo y recomienda el uso de etiquetas en casi todas sus iniciativas (<https://www.dge.mec.pt/search/site/hashtag>).

Este proyecto docente ha funcionado tanto para analizar o nombrar los temas de los textos escogidos, como para estudiar los movimientos estéticos y literarios; es decir, los *hashtags* funcionan como fórmula condensada de interpretación literaria y digital. En total, hemos usado 327 *hashtags*, con la presencia activa en todas las clases de, al menos, 9 alumnos, siendo uno de ellos el más activo, con un total de 64 intervenciones en el chat, muchas de ellas de varios *hashtags*.

Dado que el Realismo es uno de los periodos más rechazados por los estudiantes portugueses, las sesiones se comenzaron, siempre usando el *wow factor*, provocando a los estudiantes con esta sorpresiva metodología y empatizando con el alumnado para que expresase libremente sus opiniones (*#elrealismonomemola #osmaiasmolan?*), aunque el intento de agradar diese lugar a respuestas no siempre sinceras (*#demasiadosdetalles #demasiadadescripción #demasiadoincesto #realismoesromanticismo #realismoesfantasia #realismoescritocongransensibilidad*). Tras esta aproximación, y después de ciertas explicaciones teóricas, comenzó la primera parte del experimento, es decir, el análisis

de los movimientos literarios con la expresión condensada y exacta de los *hashtags* (#neoclasicismo #hueltoenformaderealismo #mundoreal #elrealismo #oespoético #ilustración #oespoética #menteabierto #parasuepoca #pardobazántieneambicion #PardoBazanprimerafeministaenlaliteratura #elrealismotambiénesoscuro #enelrealismonosenteramosdelarealidad). De esta forma, el alumnado comenzó a entrar en el juego y a intervenir, incluso, de manera provocadora y sin filtros históricos o literarios (#pardosexycomolsabell #pardobazánesigualaisabelii).

La segunda parte del experimento, el análisis de textos literarios para poder realizar el comentario a través de *hashtags*, generó evidente interés y esfuerzo y dio como resultado etiquetas condensadoras, exactas, e, incluso, cómicas, en respuesta a los constantes desafíos de la docente tanto en la lectura de Bécquer y Rosalía de Castro (#SevillaPoetica #GaliciaPoetica #BecquerEnfermo #BecquerSufrido #romanticismosifilítico #vivirintensamentecomobecquer #vivirconsifilis? #suframosrosalia #fadogalego #DolorCantado #rosaliadelaliteraturanodelamusica #EsMejorVivirConDolorQueVacío #MeSientoComoRosalíaConUnClavo #eldoloresinevitable) como en la de Emilia Pardo Bazán y *Los pazos de Ulloa* (#descripciónburlosa #enormecantidaddecarné #RealismoEsHablarDeDetalles #pormenores #lacomidaessagrada #labrutalidaddelascostumbresrurales #costumbresgallegas #diferenciasentrelaciudadyelcampo #BarbarieEnEstadoPuro #faltadevaloresmorales #lavidaruralespecado #elcampodejadeserpuro #levansuvidasinbuenosmodos #SentimientosSucios #secomportancomosalvajes #elrealismonosdalaverdaddesnuda y cruda #SentimientosBarbaricos).

Así, un mes después, el alumnado ya había asimilado el procedimiento y el *hashtag* se había convertido en una necesidad expresiva para definir todos los movimientos literarios: Rococó (#RococóDetallista #rococóessensualidadverbal #RococóEsSexy #predominalanaturalezalamitologiaycuerposdesnudos); Neoclasicismo: (#gustoporelconocimiento #ilustraciónCientífica #renovacióndevaloresestéticos #comparaciondeculturas #ydecomportamientos #deladiferenciaalocomún #teatroneoclásicoesmoral); Romanticismo (#ConsumoDeAlcohol #ConsumoDeOpio #RomanticismoMuertePrematura #vivirintensamente #alcoholparaolvidareldolor #anarquiaeesserdiferente #liberidadindividual); Realismo (#sedejanlasexageracionesentimentales #reproduccióndelarealidadsocial #adulteriofemenino #protagonismofemenino) y Naturalismo (#ReproduccionSinTabúes #loescondidoloocultolofeo #lobuenoylomalo #loescatológico #criticaiglesia #nosmuestralomasoscuro #politicacontraarte #generacionjovenayuda #opinioncritica #descubrirlafisiología comoficción #FisiologiaComoArte #valorizacióndelasareashumanisticasutilizandolafisiologia).

Por otro lado, la utilización de los *hashtags* creó el ambiente propicio para que el alumnado se permitiese hacer bromas que, si bien se centraban en uno de los

sujetos de la clase que las aceptaba sin problema (#JessicaRococó #jessicapasaderococóultraromántica #jessicamorenayardiente), lo que ponían en movimiento era la identificación de los alumnos con el texto, así como el intertexto cultural y literario trabajado en el aula virtual.

Así, si el alumnado comenzó la actividad sin mucho apego al etiquetado digital manido, acabaron por usarlo en un contexto y con un significado nuevo para ellos, lo que les entusiasmó hasta el punto de buscar la mejor expresión y sentirse orgullosos de dar con pensamientos lacónicos certeros (#ManuelOnFireConLosHashtags), incluso cuando se habían mostrado escépticos con la posibilidad e ironizado, en la primera clase, con la riada de *hashtags* habitual en las redes sociales que, muchas veces, adolecen de contenido (#mierdacacadevaca).

En definitiva, el proyecto docente en Literatura Española II ideado por el contexto pandémico de emergencia, a partir de la observación directa durante el desarrollo de la actividad y del resultado de las encuestas finales (ver Anexo 1, Tabla 1), con una alta participación (13 de 16, 81,25%), podemos decir que la utilización de este recurso digital (o postdigital) tan cercano a los estudiantes ha tenido como resultado una mayor motivación por al texto. De hecho, el total de respuestas asciende a 117, siendo que, en la escala de 1 a 5, solo cinco contestaciones consideraron 2 (poco satisfactoria) alguna de las preguntas planteadas, mientras que 21 ascendieron al 5 (muy satisfactorio), dejando las 91 restantes muy igualadas en el grado medio-alto de satisfacción entre el 3 (49 respuestas) y el 4 (41 resultados). Igualmente, la evolución en el etiquetado digital parece mostrar que la comprensión general de los textos y la capacidad para sintetizar y condensar sus ideas ha mejorado. En relación con la teoría de la recepción, las respuestas obtenidas en el test de evaluación muestran que a la mayor parte del alumnado le ha parecido interesante y adecuado, además de haberse sentido más libre para realizar observaciones personales sobre los textos e, incluso, la identificación texto-vida se ha producido con mayor naturalidad. Es decir, el desarrollo de la competencia literaria se habría llevado a cabo de manera mucho más efectiva y con grados de satisfacción en estas cuestiones que no bajan del 3 y presentan 4 y 5 de forma mayoritaria (ver Figura 1).

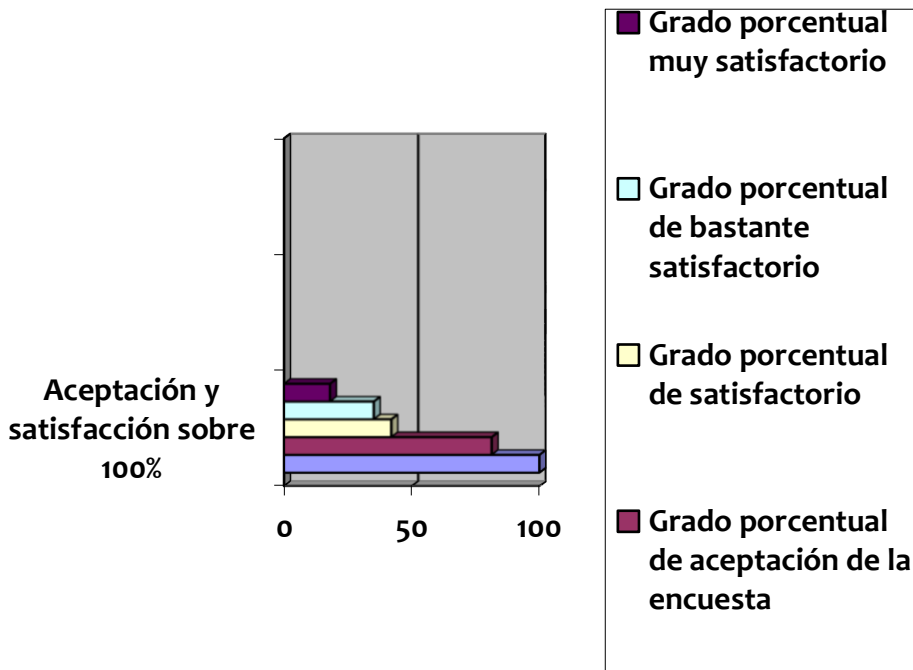


Figura 1: Porcentajes de grados de aceptación y satisfacción del proyecto hashtags (elaboración propia)

4. Materiales didácticos interactivos en el aula de ELE

Todo el proceso educativo necesita de algún tipo de material o recurso que guíe y acompañe la práctica pedagógica, ya sea este utilizado para la presentación didáctica de los contenidos, para la realización de actividades de aprendizaje, o incluso, para la evaluación.

Tradicionalmente, los materiales didácticos que han ocupado un lugar hegemónico y prevalente dentro de las instituciones educativas han sido el libro impreso, el proyector, el vídeo y los materiales auditivos, entre otros medios analógicos. Sin embargo, el advenimiento de la informática y la tecnología digital ha propiciado, como señala Area (2019):

el surgimiento de una nueva generación de materiales didácticos de naturaleza digital, como contraposición a los analógicos, que ha adoptado distintos formatos: discos multimedia, webs educativas, ejercicios interactivos, entornos digitales de aprendizaje, libros educativos

electrónicos, simulaciones de realidad virtual, videojuegos educativos, test automatizados, microlecciones o píldoras de aprendizaje digital, etc. (p. 5).

En este sentido, los materiales didácticos digitales son aquellos recursos didácticos diseñados en formato digital, usados para facilitar, en un entorno tecnológico, el proceso de enseñanza–aprendizaje. Por consiguiente, este tipo de material, aparte de estar accesible en línea y presentar diferentes formatos multimedia y elementos hipertextuales, están dotados de interactividad, permitiendo, de este modo, la interacción entre el material, el alumno y el profesor.

Por otra parte, atendiendo a sus características pedagógicas, su aplicación dentro de las aulas se rige por el principio de la pedagogía activa, esto es, “que el alumno sea un sujeto activo en su propio aprendizaje y el docente actúe como un facilitador del proceso, observando, motivando y preparando un espacio adecuado, en lugar de ser un mero transmisor de conocimientos” (Ballesteros Martín, & Moral Rama, 2014, p. 88). Por lo tanto, se puede decir que los materiales didácticos interactivos están orientados a la acción y no solo a los contenidos.

Por este motivo y de acuerdo con Area (2019), esta nueva generación de materiales didácticos debe proporcionar experiencias de aprendizaje significativas mediante la inclusión de dinámicas que involucren activamente al alumno, tal como ocurre con los entornos gamificados y lúdicos, en donde hacen entrada en la clase elementos claves para el aprendizaje, propios del *wow factor*, como son: la motivación, el deseo de superación, el descubrimiento, la sorpresa, la creatividad, la superación de obstáculos, la competición y el placer por ganar.

Atendiendo a las dinámicas lúdicas y sorpresivas donde prevalecen el planteamiento de retos y desafíos para la consecución de las tareas y los objetivos de aprendizaje, a continuación se presentan una serie de materiales interactivos y propuestas didácticas que fueron administrados on-line durante la época de confinamiento a través de la plataforma Zoom para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

4.1. El trivial interactivo

Este juego emula el tradicional tablero del Trivial, pero trasladado al escenario digital (Figura 2). Como ocurre en el juego original, las cuestiones se dividen en seis categorías, en este caso, las tarjetas de preguntas contienen temas relacionados con la lengua española: gramática (amarillo), vocabulario (marrón), ortografía (verde), geografía (azul), personajes (rosa) y cultura (naranja).

La interactividad en este juego está presente en la introducción de un dado de colores digital, que es lanzado virtualmente para determinar la tipología de pregunta, y el movimiento de las fichas de colores, ya que se irán arrastrado a través del tablero para ir completando las casillas.

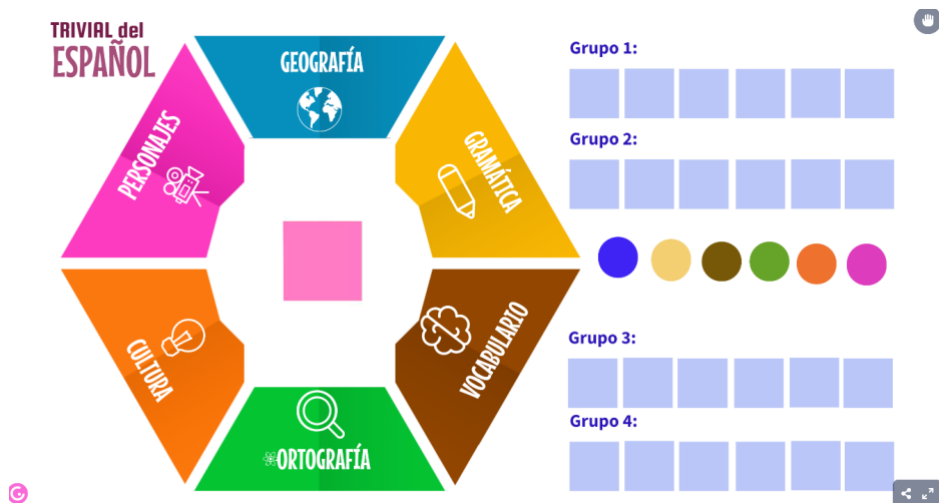


Figura 2: Trivial Interactivo en el aula de ELE (elaboración propia)

4.2. El juego del Dobble virtual

En la siguiente propuesta didáctica, se recurre al juego del *Dobble* o *Spot It* virtual (Figura 3) en la que los alumnos juegan al mismo tiempo tratando de ser los primeros en encontrar la imagen que se repite en la carta. A diferencia del juego de cartas tradicional, en esta versión digital, las cartas que contienen las imágenes están rotando para, de este modo, aumentar el grado de dificultad en la visualización del par igual.

El cuerpo humano DOBBLE



Figura 3: Dobble virtual para el aula de ELE (elaboración propia)

4.3. El Bingo interactivo

Por último, se presenta el juego del Bingo interactivo (Figura 4), el cual difiere del original en que en esta versión el alumno no tiene que manipular físicamente ningún material, ya que todos los componentes del juego son digitales.

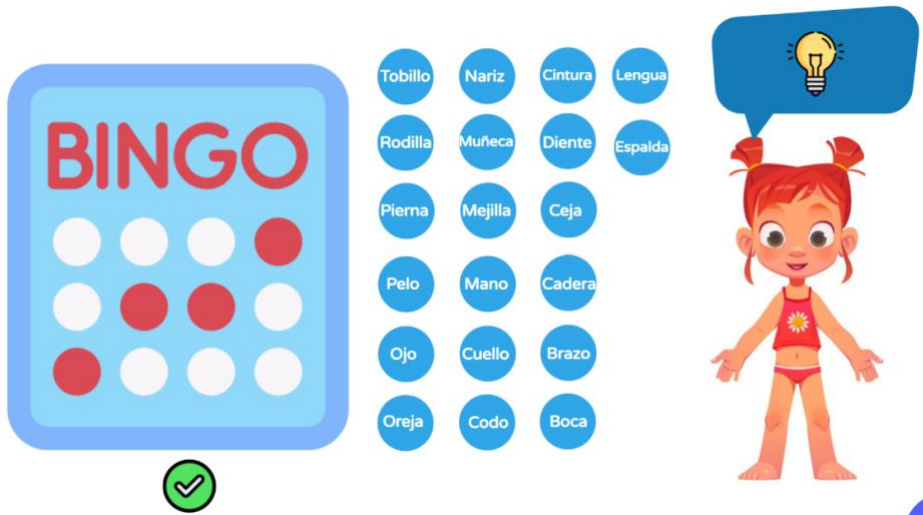


Figura 4: Bingo interactivo para el aula de ELE (elaboración propia)

De esta manera, el material está compuesto por un cartón de Bingo sin rellenar, ya que serán los propios alumnos quienes seleccionen y arrastren 8 de las 20 etiquetas proporcionadas con el vocabulario de las partes del cuerpo para, así, crear su cartón de juego.

Por otra parte, el profesor proyecta una ruleta interactiva (Figura 5) con las imágenes del vocabulario que aparecen en las etiquetas, haciéndola girar para que vayan saliendo las diferentes partes del cuerpo humano. En el caso de que salga una imagen que coincida con la etiqueta del cartón del alumno, este deberá arrastrar la ficha de acierto digital y colocarla encima, se continua el juego hasta que un alumno consiga cubrir las 8 casillas.



Figura 5: Ruleta interactiva (elaboración propia)

5. Conclusiones

El movimiento hacia la virtualidad que impuso la pandemia del COVID-19 nos obligó al rediseño de nuestros materiales, actividades y experiencias didácticas para que estas fuesen realizadas exclusivamente a través de plataformas digitales. Así pues, basándonos en nuestra experiencia como docentes en época de confinamiento, podemos afirmar que la enseñanza remota de emergencia representó para nosotras una gran oportunidad para reinventarnos, concebir nuevos materiales —a veces, con recursos tradicionales habituales en el aula—, disipar espacios, consolidar experiencias innovadoras basadas en el factor sorpresa, y, sobre todo, naturalizar las prácticas digitales interactivas entre el alumnado. Un cambio que, como refiere Kuklinski & Cobo (2020) “debe servir como punto de partida para cambios que deberían haberse realizado hace mucho tiempo” (p. 10).

En todas las actividades realizadas con los nuevos materiales creados para las clases virtuales empleamos el *wow factor* porque, dada la singularidad de la nueva situación, ni los alumnos ni los docentes sabíamos qué podíamos esperar de las actividades didácticas asociadas al proceso de enseñanza/aprendizaje en remoto. Nuestro objetivo principal, el de mantener la atención y la motivación de los estudiantes en un momento tan delicado, se conseguía al desconocer estos la metodología, el diseño de las actividades y los materiales que les íbamos a presentar. Con esto, concluimos que a pesar de toda la situación pandémica que se estaba viviendo y debido a la adaptación y desmotivación de la realidad virtual, el hecho de

presentar en las clases experiencias didácticas diferentes, renovadas e interactivas, así como novedosas para los alumnos, les aumentó el interés, estimulando el acceso al aprendizaje, pues esos momentos les quedaron en la memoria como recuerdo perdurable, así como lo que estaban aprendiendo en ese momento, tal y como hemos podido comprobar a lo largo de toda la pandemia.

En definitiva, defendemos que debemos mostrar a los estudiantes de LE, contenidos lingüísticos y literarios de moldes tradicionales y clásicos, por varias vías, incluyendo las digitales, con discursos y métodos innovadores en el aula, pero que no dejan de ser los canales y lenguajes que dominan, como las redes sociales, debido a su condición de nativos digitales. Por otro lado, los docentes del siglo XXI debemos sumarnos a la lectura digital experta en *hashtags*, webs o interacciones posdigitales para sumar nuevas herramientas a la práctica docente.

Bibliografía

- Adler, J. E. (2008). Surprise. *Education Theory*, 58(2), 149-173.
- Area, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. Universidad de la Laguna.
- Ballesteros Martín, M. de la M. & Moral Rama, A. (2014). Uso de programas de simulación para promover la pedagogía activa en la docencia universitaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1, 87-98.
- Barto, A., Mirolli, M. & Baldassarre, G. (2013). Novelty or Surprise? *Frontiers in Psychology*, 4, 907. Retirado de: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00907/full> (12.02.2023).
- Borras, O. (2016). Hashtags y cómo aplicarlos en la enseñanza. Retirado de: <https://blogs.upm.es/observatoriogate/2016/02/10/hashtags-y-como-aplicarlos-en-la-ensenanza/> (12.02.2023).
- Carrasco, S. A. N., Castellanos-Ramírez, J. C. & Espinosa, F. P. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 65(21), artículo 7.
- Colombina Subiela, A. (2019). El “Wow factor”. Experiencias de aprendizaje en la asignatura Taller I: Conservación y Restauración de Bienes Culturales. V Congreso de *Innovación Educativa y Docencia en Red*. Universitat Politècnica de València.
- Dotras, A., Aller, T. & Santos, F. R. (2021). La enseñanza de la literatura en el actual contexto digital. In P. Gutierrez Cuevas, A. García-Valcárcel, J. A. Moreira, V. Gonçalves & F. Garcia Tartera (Ed.), *VII Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2021: livro de atas* (pp. 173-190). Instituto Politécnico. ISBN 978-972-

745-287-3.

Fernández Pena, E. (2017). *Más de 60 hashtags imprescindibles para hablar de educación*. Retirado de: <https://www.atencionselectiva.com/2017/10/x-hashtags-imprescindibles-para-hablar.html> (12.02.2023).

Fernández-Regueira, U., Gewerc, A. & Llamas-Nistal, M. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9-24.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Retirado de: <https://n9.cl/5o8n> (12.02.2023).

Loewenstein, J. & Heath, C. (2009). The repetition-break plot structure: A cognitive influence on selection in the marketplace of ideas. *Cognitive Science*, 33(1), 1-19. Retirado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1551-6709.2008.01001.x> (12.02.2023).

Kuklinski, H. P. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Madrid, J. (2015). Papel de la risa y el humor en la enseñanza y aprendizaje: explicaciones neurofisiológicas. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 5(2), 41-55. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646280003> (12.02.2023).

Sepulveda-Escobar, P. & Morrison, A. (2020). On-line teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.

Anexo 1

LITERATURA ESPAÑOLA II
ENCUESTA HASHTAGS
LEIE, 18 DE JUNIO DE 2020
Puntúe del 1 al 5 su grado de satisfacción en relación al uso de #hashtags en el aula virtual en época de confinamiento, siendo 1 el menos satisfactorio y el 5 el mayor grado de aceptación:
1. El uso de herramientas digitales en un entorno académico, ¿le ha parecido interesante?
2. El hecho de que desde marzo las aulas sean virtuales y que, por ello, se haya fomentado el uso de herramientas digitales, como los hashtags, ¿le parece adecuado?
3. En relación al contenido de la materia literaria, ¿le ha parecido que la expresión condensada a través de hashtags ha ayudado a la comprensión de los movimientos, géneros, textos y personajes literarios?
4. ¿Considera que su comprensión general de los textos literarios ha aumentado gracias al uso didáctico de esta herramienta digital?
5. ¿Ha mejorado su capacidad de perceptividad de los textos literarios gracias a la verbalización del esfuerzo realizado para condensar sus ideas en expresiones concentradas, como los hashtags?
6. ¿Le ha resultado más motivador para la lectura el hecho de hacerlo de una forma no académica tradicional?
7. ¿Se ha sentido más libre para expresar su opinión sobre determinados textos literarios gracias a los hashtags?
8. ¿Le ha facilitado acercar su vida, su contexto personal, a la literatura gracias al uso de los hashtags?
9. Diga en dos líneas, si se considera cómodo para ello, de forma libre, qué le ha parecido la iniciativa docente.

Tabla 1: Encuesta Hashtags (elaboración propia)