



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas

Coordinadoras
Alba Vico Bosch
Luisa Vega Caro
Olga Buzón García

Dykinson, S.L.

ENTORNOS VIRTUALES PARA
LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

ENTORNOS VIRTUALES PARA
LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Coordinadoras

ALBA VICO BOSCH
LUISA VEGA CARO
OLGA BUZÓN GARCÍA

Dykinson, S.L.

2021

ENTORNOS VIRTUALES PARA LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 33 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-640-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
---------------------------	----

TERESA SANTA MARÍA
LAURA MARÍA ALIAGA
ÁLVARO ROSA

SECCIÓN A.

METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. RENOVARSE O MORIR: ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA EN EL SIGLO XXI	24
---	----

TERESA SANTA MARÍA
LAURA MARÍA ALIAGA
ÁLVARO ROSA

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, UN ESPACIO CLAVE PARA ADQUIRIR COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	44
---	----

ANA MALMIERCA HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 3. LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS COMO ESPACIO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: EL USO DE LAS FUENTES ONLINE	62
--	----

LEONARDO VILEI
MARCO PIOLI

CAPÍTULO 4. PROYECTOS DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LECTORA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	84
--	----

M.^a ALMUDENA CANTERO SANDOVAL

CAPÍTULO 5. UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE ESPAÑOL CULTO Y LAS VARIABLES INMEDIATAS QUE LO ALTERAN	101
---	-----

ADRIÁN GONZÁLEZ
TERESA LÓPEZ

CAPÍTULO 6. ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA .	124
--	-----

MARÍA ALMUDENA CANTERO SANDOVAL

CAPÍTULO 7. DE LA <i>IMITATIO</i> A LA MULTIMODALIDAD. LA INTERTEXTUALIDAD COMO HERRAMIENTA DOCENTE LINGÜÍSTICA EN ENTORNOS VIRTUALES	146
--	-----

ANTONIO PORTELA LOPA

CAPÍTULO 8. MEJORA DE LA COMPETENCIA ESCRITA A TRAVÉS DE LA INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA: ANÁLISIS DE SUS COMPONENTES INSTRUCCIONALES	167
---	-----

PAULA LÓPEZ GUTIÉRREZ
RAQUEL FIDALGO REDONDO

CAPÍTULO 9. EL PROYECTO EDITORIAL DIGITAL (PED) PARA GAMIFICAR EL DESARROLLO Y LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS ESCRITAS: UNA EXPERIENCIA DE AULA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	188
RAQUEL FERNÁNDEZ COBO MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR CARMEN PÉREZ-GARCÍA	
CAPÍTULO 10. LOS EMOTICONOS COMO CÓDIGO DE MEDIACION ENTRE LENGUAS Y EMOCIONES: SU PAPEL EN LA L2	210
RUTH MURIAS ROMÁN	
CAPÍTULO 11. UNLOCKING <i>ANIMAL FARM</i>: ESCAPE ROOMS AS PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE TEACHING OF LITERATURE IN HIGHER EDUCATION	230
ANA-ISABEL MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ LUCÍA BELLÉS-CALVERA	
CAPÍTULO 12. EL CÓMIC Y EL DIGITAL STORYTELLING EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA MEDIANTE APPS	259
EUGENIO MAQUEDA CUENCA MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ MARÍA ÁNGELA GARRIDO BERLANGA	
CAPÍTULO 13. LA PUBLICIDAD HUMORÍSTICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA MULTIMODAL EN LA ERA DIGITAL	279
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA ZÓSIMO LÓPEZ PENA	
CAPÍTULO 14. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ERA DIGITAL: LOS RETOS DE UN NUEVO PARADIGMA	296
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA MIREYA FERNÁNDEZ MERINO	
CAPÍTULO 15. EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA HÍBRIDA: POSIBILIDADES Y REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	312
EDUARDO ESPAÑA PALOP	
CAPÍTULO 16. ELEMENTOS PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA DESDE LA SOSTENIBILIDAD	327
FRANCISCO MANUEL MORENO-PINO ROCÍO JIMÉNEZ-FONTANA	
CAPÍTULO 17. EL VIDEO COMO MATERIAL DE APOYO DOCENTE .	348
ROCÍO BLANCO JOSÉ LUIS GONZÁLEZ FERNÁNDEZ CRISTINA SOLARES MARTÍNEZ	

CAPÍTULO 18. DESTREZA DE PENSAMIENTO “CLASIFICACIÓN” DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL PENSAMIENTO PARA EL TRABAJO CON CUADRIÁLETROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	373
LARA ORCOS PALMA ÁNGEL ALBERTO MAGREÑAN RUIZ	
CAPÍTULO 19. BÚSQUEDA DE ARQUETIPOS EN LA RELACIÓN DIDÁCTICA DEL RAZONAMIENTO PROPORCIONAL CON OTROS CONTENIDOS MATEMÁTICOS	397
ISMAEL CABERO FAYOS AITOR ALFONSO CASTELLÓ BALTASAR ORTEGA BORT	
CAPÍTULO 20. EL APRENDIZAJE BASADO EN HUERTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	417
ALEJANDRO VILLAGRASA VIZCAINO LIDÓN MONFERRER SALES GIL LORENZO VALENTÍN MARÍA SANTAGUEDA VILLANUEVA	
CAPÍTULO 21. DISEÑO, CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO PROBABILÍSTICO EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	438
PILAR SABARIEGO IRENE POLO-BLANCO MELODY GARCÍA-MOYA JUNCAL GOÑI-CERVERA	
CAPÍTULO 22. UTILIZACIÓN DE LA MODELIZACIÓN Y SIMULACIÓN PARA LA DIDÁCTICA DEL CONCEPTO DE PROBABILIDAD	469
AITOR ALFONSO CASTELLÓ ISMAEL CABERO FAYOS BALTASAR ORTEGA BORT	
CAPÍTULO 23. LECTURAS ANALÍTICAS, ERRORES Y DIFICULTADES MÁS COMUNES DEL ALUMNADO DE GRADO DE MAESTRO PARA RESOLVER PROBLEMAS DE ALIGACIÓN MEDIAL.....	490
MARÍA SANTÁGUEDA VILLANUEVA GIL LORENZO VALENTÍN LIDÓN MONFERRER SALES	
CAPÍTULO 24. EL LADO OSCURO DE π: PRIMERA TOMA DE CONTACTO DENTRO DEL AULA	511
LARA FERRANDO ESTEVE	

CAPÍTULO 25. ALCANCE DIDÁCTICO DE LA APLICACIÓN KBRUCH EN LA ENSEÑANZA DE LAS FRACCIONES	533
BALTASAR ORTEGA BORT	
ISMAEL CABERO FAYOS	
AITOR ALFONSO CASTELLÓ	
CAPÍTULO 26. VISIBILIZACIÓN DE MUJERES MATEMÁTICAS MEDIANTE UNA ESCAPE ROOM VIRTUAL	559
LARA FERRANDO ESTEVE	
IRENE EPIFANIO LÓPEZ	
CAPÍTULO 27. APRENDIZAJE MATEMÁTICO A TRAVÉS DE LA MÚSICA Y LA ROBÓTICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL: METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES	580
MARÍA FRANCISCA TORREJÓN MARÍN	
NOELIA VENTURA-CAMPOS	
CAPÍTULO 28. EXPERIENCIAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL SENTIDO NUMÉRICO: NÚMEROS BUENOS Y NÚMEROS MALVADOS.....	605
DAVID GUTIÉRREZ RUBIO	
MARÍA JOSÉ MADRID MARTÍN	
NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL	
JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL	
CAPÍTULO 29. OBSERVANDO MI CLASE DE MATEMÁTICAS: PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE.....	621
ALBERTO GARCÍA-DÍAZ	
ISRAEL GARCÍA-ALONSO	
DIANA SOSA-MARTÍN	
CAPÍTULO 30. RESTOS CON GRAFOS; UN PRETEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA MODULAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	643
ASTRID CUIDA	
MARINA ARNAL-FERRÁNDIZ	
CRISTINA PEDROSA-JESÚS	
CAPÍTULO 31. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS.....	668
JOSÉ ROBERTO ARIAS GARCÍA	
JOSÉ MARÍA MARBÁN	

CAPÍTULO 32. VALORACIÓN REALIZADA POR MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN ENTRE PARES CON TAREAS MATEMÁTICAS	720
PATRICIA DE-ARMAS-GONZÁLEZ	
JOSEFA PERDOMO-DÍAZ	
DIANA SOSA-MARTÍN	
CAPÍTULO 33. CONTINUIDAD VERSUS DIRECCIONAMIENTO: IMPORTANCIA DE LOS SISTEMAS DE REFERENCIA EN LA REPRESENTACIÓN DE TRAYECTOS.....	741
CLARA JIMÉNEZ-GESTAL	
AINHOA BERCIANO	
CAPÍTULO 34. FORMACIÓN MATEMÁTICA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS	756
MIRIAM MÉNDEZ COCA	
JUAN MIGUEL BELMONTE GÓMEZ	
NOEMÍ PIZARRO CONTRERAS	
MÓNICA RAMÍREZ GARCÍA	
CAPÍTULO 35. LA COMPRENSIÓN DE LA RELACIÓN INVERSA EN LA DIVISIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS SORDOS/AS: PRIMEROS RESULTADOS.....	781
MARIANA FUENTES LOSS	
CAPÍTULO 36. MATEMÁTICAS EN EL PATIO. ¿QUÉ REPERCUSIONES DIDÁCTICAS TIENE EL CONTEXTUALIZAR SITUACIONES-PROBLEMA MATEMÁTICAS EN JUEGOS PROPIOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, PARA EL DESEMPEÑO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA?.....	799
BEATRIZ RODRÍGUEZ-MARTÍN	
CAPÍTULO 37. INTERACCIÓN Y FRICCIÓN CON LA CIUDADANÍA COMO HERRAMIENTA DE PROYECTO PARA UNA TOMA DE DATOS PARTICIPATIVA.....	823
RICARDO CARCELÉN GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 38. EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA PARA PROMOVER UN ENVEJECIMIENTO FÍSICO Y MENTAL SALUDABLE EN PERSONAS MAYORES. UNA INVESTIGACIÓN BIBLIOMÉTRICA.....	844
NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA	
VANESA LOZANO GUTIÉRREZ	
ESTHER SANTAELLA RODRÍGUEZ	

**CAPÍTULO 39. BIG DATA APLICADO AL ANALISIS DEL COVID-19
MEDIANTE UN TALLER ADAPTADO A EDUCACIÓN SECUNDARIA . 864**

BEATRIZ GONZÁLEZ PÉREZ
OLGA RUIZ CAÑETE
ÓSCAR DE GREGORIO VICENTE

**CAPÍTULO 40. MAPA DE LA DOCENCIA DEL URBANISMO
EN ESPAÑA: CARACTERIZACIÓN A PARTIR DE LOS RECURSOS
BIBLIOGRÁFICOS RECOMENDADOS EN LAS GUÍAS DOCENTES..... 895**

FRANCISCO JAVIER ABARCA-ÁLVAREZ
JACOB VÍLCHEZ STRIVENS
M. ISABEL RODRÍGUEZ-ROJAS

**CAPÍTULO 41. AUTOETNOGRAFÍA COMO MÉTODO PARA
INVESTIGAR LA ENSEÑANZA INNOVADORA 922**

DIEGO LUNA

**CAPÍTULO 42. IMPLEMENTATION OF NOVEL
TECHNOLOGIES FOR TEACHING AND LEARNING NORMAL
AND PATHOLOGICAL ANATOMY OF THE SPINE. FROM MEDICAL
IMAGING TO 3D PRINTING 944**

ANTONIO JESÚS LÁINEZ RAMOS-BOSSINI
BÁRBARA LÁINEZ MILLÁN
PABLO REDRUELLO GUERRERO
JOSÉ CARLOS PRADOS SALAZAR

**CAPÍTULO 43. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN EL
EMPLEO DE LA BIBLIOGRAFÍA EN LAS MATERIAS
URBANÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CON
ATRIBUCIONES PROFESIONALES EN MATERIA DE URBANISMO 967**

M. ISABEL RODRÍGUEZ-ROJAS
JACOB VÍLCHEZ STRIVENS
FRANCISCO JAVIER ABARCA-ÁLVAREZ

**CAPÍTULO 44. ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES A
TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS Y MOTIVACIÓN
EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS..... 987**

EVELIA FRANCO ÁLVAREZ
CARMEN OCETE CALVO

**CAPÍTULO 45. APRENDIZAJE BASADO EN
INVESTIGACIÓN FORMATIVA CON APLICACIÓN DE TIC.
UN ESTUDIO DE CASO..... 1008**

IRENE TRELLES RODRÍGUEZ
ANA TERESA BADÍA VALDÉS

**CAPÍTULO 46. ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN PRIVADA: LOS
MEMES COMO HUELLA DIGITAL VERAZ 1036**

BEATRIZ CALZADA MARTÍNEZ
ALEZEYA SÁNCHEZ LIZCANO
OSCAR VEGA DE LA FAYA

SECCIÓN B.
METODOLOGÍAS EMERGENTES DURANTE EL COVID

CAPÍTULO 47. LA CONQUISTA DE NUEVOS ESPACIOS PARA INCITAR A LEER. INFLUENCIA DIDÁCTICA Y REPERCUSIÓN SOCIAL DE LOS ENTORNOS NO CONVENCIONALES	1060
CONCEPCIÓN MARÍA JIMÉNEZ FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 48. LA IMPLANTACIÓN DE LA DOCENCIA ONLINE A CONSECUENCIA DE LA COVID-19. ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO.....	1081
ALBA CÓRDOBA-CABÚS ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN	
CAPÍTULO 49. PROYECTO DE MOTIVACIÓN HACIA LA METODOLOGÍA HÍBRIDA (ONLINE Y PRESENCIAL).....	1101
JENNIFER RODRÍGUEZ MARTÍN	
CAPÍTULO 50. EVALUACIÓN ONLINE A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA <i>PADLET</i> . DISEÑO Y APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA <i>EXPRESIÓN PLÁSTICA</i> DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	1112
YOLANDA MUÑOZ REY LAURA MAGALLANES RIVERO	
CAPÍTULO 51. DE LA DOCENCIA ONLINE A LA PRESENCIALIDAD EN EL CONTEXTO COVID-19: VALORACIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO EN GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA).....	1133
J. JAVIER SERRANO LARA FELIX FAJARDO MAGRANER MARÍA DOLORES PITACH GARRIDO	
CAPÍTULO 52. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO SOBRE LA ADAPTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA	1158
DANIEL CASTILLO ALVIRA JAVIER RAYA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 53. ENSEÑANZA EN LÍNEA USANDO DISCORD DURANTE LA PANDEMIA COVID-19.....	1172
RUTH S. CONTRERAS-ESPINOSA JOSE LUIS EGUIA-GOMEZ	
CAPÍTULO 54. UNA VUELTA DE TUERCA AL RETO DE MOTIVAR EN LA UNIVERSIDAD	1192
MARIANA N. SOLARI-MERLO	

CAPÍTULO 55. MAESTRO WEB 2.0: USO E IMPACTO DE LA RED SOCIAL INSTAGRAM Y HERRAMIENTAS INTERACTIVAS DE EDUCAPLAY EN LA ENSEÑANZA DE ETILOS DE VIDA SALUDABLE.....	1213
NELSON MICHAEL MÉNDEZ SALAMANCA	
MAGDA LORENA RODRÍGUEZ MEDINA	
CAPÍTULO 56. UNIVERSIDAD Y NUEVA NORMALIDAD POST-COVID: UN ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	1228
FERNANDO CASTELLÓ-SIRVENT	
BEATRIZ GARCÍA-ORTEGA	
MARÍA AURORA JORDÁ-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 57. OTRAS MIRADAS: PROPUESTAS EDUCATIVAS EN ENSEÑANZAS MEDIAS ADAPTADAS A LOS TIEMPOS DEL COVID.....	1251
M. TRÁNSITO DOMÍNGUEZ ASTORGA	
GONZALO MARCOS TRECEÑO	
ALICIA SANTOS ÁLVAREZ	
JULIA R. GALLEGO GARCÍA	
CAPÍTULO 58. DIGITALIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID: EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ.....	1272
FRANCISCA BERNAL SANTAMARÍA	
MARCELA IGLESIAS-ONOFRIO	
SOFÍA PÉREZ DE GUZMÁN PADRÓN	
CAPÍTULO 59. ADAPTACIÓN DE PRÁCTICAS DE LABORATORIO PRESENCIALES A NO PRESENCIALES DEBIDO A LA COVID-19: DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA FALLIDA	1295
DANIEL GUTIÉRREZ GALÁN	
LOURDES DURÁN LÓPEZ	
JUAN PEDRO DOMÍNGUEZ MORALES	
ANTONIO RÍOS NAVARRO	
CAPÍTULO 60. INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN VIRTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?.....	1312
VANESA LOZANO	
ESTHER SANTAELLA RODRÍGUEZ	
NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA	
CAPÍTULO 61. REPENSAR LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL: DESAFÍOS DE LA COVID-19.....	1333
MARTA CARRILLO-OROZCO	

CAPÍTULO 62. EFECTOS DE PRESENCIA EN LA EDUCACIÓN ON LINE	1352
<p>JORDI SOLÉ BLANCH EVA BRETONES PEREGRINA SEGUNDO MOYANO MANGAS JORDI PLANELLA RIBERA</p>	
CAPÍTULO 63. PROPUESTA DE APRENDIZAJE ACTIVO EN LA ASIGNATURA DE ECONOMÍA PARA EL TRABAJO SOCIAL	1376
<p>SORAYA MARÍA RUIZ PEÑALVER CARMEN LIZÁRRAGA MOLLINEDO</p>	
CAPÍTULO 64. ANSIEDAD ACADÉMICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	1400
<p>MARÍA ISABEL GÓMEZ NÚÑEZ MARÍA ÁNGELES CANO MUÑOZ</p>	
CAPÍTULO 65. DE LAS AULAS AL CONFINAMIENTO. EXPERIENCIAS DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	1424
<p>LILIANA MÁRQUEZ OROZCO MIREYA SARAHÍ ABARCA CEDEÑO JONÁS LARIOS DENIZ ANDREA PORTILLO NAVARRO</p>	
CAPÍTULO 66. NECESIDADES EDUCATIVAS EN UN CONTEXTO POSTCOVID19: LAS MOTIVACIONES DE USO DE INTERNET ASOCIADAS AL FOMO EN ESTUDIANTES DE LA ESO. IMPLICACIONES PARA LOS DOCENTES	1439
<p>ANA CEBOLLERO SALINAS</p>	
CAPÍTULO 67. MÉTODOS PEDAGÓGICO-CIENTÍFICOS DURANTE A PANDEMIA – UMA EXPERIÊNCIA EXPONENCIALMENTE POSITIVAPARA UM FUTURO MELHOR.....	1461
<p>MARIA LEONOR GARCÍA DA CRUZ</p>	
CAPÍTULO 68. EL USO DE LOS DEBERES ACTIVOS EN TIEMPOS DE COVID-19. RECURSO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	1477
<p>RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA GABRIEL MARTÍNEZ-RICO JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ MARCELO VIERA ABELLEIRA</p>	
CAPÍTULO 69. LAS TIC EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS	1494
<p>MARÍA JOSÉ VIEIRA AGUSTÍN RODRÍGUEZ-ESTEBAN HÉCTOR GONZÁLEZ-MAYORGA</p>	

CAPÍTULO 70. ACOMPAÑAMIENTO A MADRES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE SUS HIJOS DE EDUCACIÓN INICIAL, EN ENTORNO VIRTUAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA COVID 19	1513
TANIA LASPINA OLMEDO	
CAPÍTULO 71. ANÁLISIS DE LA SATISFACCIÓN UNIVERSITARIA EN ESPAÑA DURANTE LA COVID-19.....	1531
ISABEL OLMEDO-CIFUENTES NOELIA SÁNCHEZ-CASADO M. CAMINO RAMÓN-LLORENS	
CAPÍTULO 72. IMPORTANCIA DE LA RESILIENCIA DOCENTE FRENTE AL COVID-19: CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y SATISFACCIÓN DOCENTE FRENTE A LA EDUCACIÓN VIRTUAL	1553
CRISTINA PINEL MARTÍNEZ MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 73. DOCENCIA UNIVERSITARIA ONLINE. LA ELABORACIÓN DE RECURSOS AD-HOC PARA LA ENSEÑANZA DE ESTADÍSTICA EN TIEMPOS DE COVID	1572
VIRGILIO PÉREZ GIMÉNEZ	
CAPÍTULO 74. STATUS DE LAS SOFT SKILLS BAJO UNA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19	1591
ANDRÉS SAÚL DE LA SERNA TUYA MARIANA DE LA MORA FIGUEROA MÓNICA CAMARGO MARTÍNEZ YURIXHI GALLARDO	
CAPÍTULO 75. MOTIVACIÓN Y DISPONIBILIDAD DE RECURSOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ENSEÑANZA ONLINE DERIVADA DE LA CRISIS SANITARIA COVID-19.....	1619
AGUSTÍN RODRÍGUEZ-ESTEBAN DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ MARÍA JOSÉ VIEIRA	
CAPÍTULO 76. ESTUDIAR EN TIEMPOS DEL COVID: ¿HAN MODIFICADO SU FORMA DE ESTUDIAR MIS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?	1640
MARIANGELES CABALLERO HERNÁNDEZ-PIZARRO	

CAPÍTULO 77. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF THE TRANSITION FOR ONLINE TEACHING ON A PORTUGUESE SCHOOL OF EDUCATION	1648
MARISA CORREIA	
PERPÉTUA SANTOS SILVA	
BENTO CAVADAS	
CAPÍTULO 78. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LÍNEA ESTUDIO DE ALGUNAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA DOCENCIA TELEMÁTICA	1673
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 79. LAS CLASES VIRTUALES COMO ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE DURANTE EL CONFINAMIENTO POR EL COVID-19.....	1682
RENÉ RODRÍGUEZ ZAMORA	
LEONOR ANTONIA ESPINOZA NÚÑEZ	
CAPÍTULO 80. ENFOQUE COLABORATIVO EN EL CONTEXTO DEL AULA NO PRESENCIAL. UN ESTUDIO EN EL ESCENARIO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ALEMANA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR	1699
NIEVES RODRÍGUEZ-PÉREZ	
CAPÍTULO 81. EDUCACIÓN HÍBRIDA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA GLOBAL: ARTICULACIÓN DE UN NUEVO SUJETO EDUCATIVO EN LA ERA DEL APRENDIZAJE.....	1718
DÍDAC DELCAN ALBORS	
CAPÍTULO 82. MODELOS DE ENSEÑANZA HÍBRIDOS FRENTE A PRESENCIALES. ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS EN ASIGNATURAS PRESENCIALES.....	1739
MANUEL FELIX	
ESTEFANÍA ÁLVAREZ-CASTILLO	
CARLOS BENGOCHEA	
CAPÍTULO 83. APRENDIZAJE COLABORATIVO EN INGENIERÍA QUÍMICA.....	1760
CARLOS BENGOCHEA RUIZ	
ESTEFANÍA ÁLVAREZ CASTILLO	
MANUEL FÉLIX ÁNGEL	
CAPÍTULO 84. LA ROBÓTICA EDUCATIVA Y EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN BAJO UN ENFOQUE STEM.....	1781
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	

CAPÍTULO 85. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS A TRAVÉS DE VISITAS A OBRA EN ITINERARIOS VIRTUALES INMERSIVOS EN EL SECTOR DE LA CONSTRUCCIÓN.....	1803
MARÍA LUISA DE LA HOZ TORRES	
ANTONIO JESÚS AGUILAR AGUILERA	
MARÍA DOLORES MARTÍNEZ AIRES	
CAPÍTULO 86. LA EVALUACIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE PROFESORADO COMO RECURSO DIDÁCTICO: ANÁLISIS TEÓRICO-EDUCATIVO A TRAVÉS DEL DISCURSO EN TIEMPO DE COVID-19.....	1824
NOELA RODRÍGUEZ-LOSADA	
ANTONIO NADAL MASEGOSA	
CATERÍ SOLER GARCÍA	
CAPÍTULO 87. ADAPTACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL ÁMBITO DE INFORMÁTICA A LA SEMIPRESENCIALIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	1842
LOURDES DURÁN LÓPEZ	
ANTONIO RÍOS NAVARRO	
ELENA CEREZUELA ESCUDERO	
CAPÍTULO 88. DISEÑO DE UNA ACTIVIDAD FORMATIVA BASADA EN EL ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO DE MODELOS CINÉTICOS DE PROCESOS BIOLÓGICOS COMO ADAPTACIÓN METODOLÓGICA AL ESCENARIO DE DOCENCIA SEMIPRESENCIAL EN LA ASIGNATURA DE BIORREACTORES	1860
VANESSA RIPOLL	
MARINA GODINO OJER	
CAPÍTULO 89. EXPERIENCIA DOCENTE EN LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN MINI-PROYECTOS (ABP) EN LA DOCENCIA DE ANÁLISIS Y SIMULACIÓN DE ESTRUCTURAS Y COMPONENTES INGENIERILES MEDIANTE EL MÉTODO DE LOS ELEMENTOS FINITOS (MEF) EN INGENIERÍA DE MATERIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.....	1883
JOSÉ REINOSO	
CAPÍTULO 90. HISTORIAS DE VIDA Y REDES FAMILIARES EN TIEMPOS DEL GRAN CONFINAMIENTO GLOBAL.....	1901
RAMÓN RAYMUNDO RESÉNDIZ GARCÍA	
CAPÍTULO 91. EL USO DE RELATOS DE VIDAS CRUZADAS PARA REESTAÑAR LOS EFECTOS DEL COVID.....	1920
M ^a DEL CARMEN CORUJO VÉLEZ	
CAPÍTULO 92. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS CUALITATIVO Y NARRATIVOS PARA EL DISEÑO DE HISTORIAS DE VIDA	1936
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ	

CAPÍTULO 93. LA INTEGRACIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES INFANTILES. EXPLORACIÓN DE UN CASO PRÁCTICO..... 1957
AURORA MARÍA RUIZ-BEJARANO

CAPÍTULO 94. ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES CONSTRUIDOS A PARTIR DE LA ESCRITURA COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN TIEMPOS DE OBLIGADAVIRTUALIDAD 1965
CATERI SOLER GARCÍA
NOELA RODRÍGUEZ-LOSADA
ANTONIO NADAL MASEGOSA

**SECCIÓN C.
EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO DIGITAL**

CAPÍTULO 95. PROPUESTA DE UN PROYECTO DE EMPRENDIMIENTO LIGADO A LA INNOVACIÓN SOCIAL PARA EL GRADO EN GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)..... 1993
MARIA DOLORES PITARCH GARRIDO
JOSÉ JAVIER SERRANO LARA
FÉLIX FAJARDO MAGRANER

CAPÍTULO 96. LA EDUCACIÓN EN EL EMPRENDIMIENTO EN HUMANIDADES: ADHIRA 2010
ANTONIO JESÚS ORTIZ VILLAREJO

CAPÍTULO 97. APRENDIZAJE SOBRE SISTEMAS DE ESCRITURA DEL PRÓXIMO ORIENTE ANTIGUO EN LA ERA DIGITAL MEJORANDO LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE ARQUEOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN 2030
MARINA GARCÍA LÓPEZ

CAPÍTULO 98. HUMANIDADES DIGITALES Y LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA JEROGLÍFICA EGIPCIA UN CASO PRÁCTICO EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN..... 2063
MARINA GARCÍA LÓPEZ

CAPÍTULO 99. HUMANIDADES DIGITALES Y MUSEOS. UNA APROXIMACIÓN A LA RELACIÓN DE AMBOS TÉRMINOS DESDE EL MUSEO DE LA BATALLA DE BAILÉN (JAÉN, ESPAÑA) . 2094
JUAN JESÚS PADILLA FERNÁNDEZ
PEDRO SORIANO DE CASTRO

CAPÍTULO 100. EL MÉTODO MERCATORGIS. UN PRIMER ACERCAMIENTO..... 2110
LEONARDO MERCATANTI

CAPÍTULO 101. INNOVACIÓN DOCENTE Y HUMANIDADES DIGITALES: EL CASO DE LAS REFORMAS AGRARIAS EUROPEAS DE LA ILUSTRACIÓN	2128
JOSÉ MIGUEL DELGADO BARRADO	
CAPÍTULO 102. BASES DE DATOS DOCUMENTALES E INFORMACIÓN MUSICAL: REVISIÓN Y PUESTA AL DÍA	2152
MIRIAM ALBUSAC-JORGE	
CAPÍTULO 103. DESCARGA, CONSTRUCCIÓN Y GENERACIÓN DE MATERIALES DIGITALES POR ESTUDIANTES DESDE LAS HUMANIDADES DIGITALES. EL CASO DE LAS NUEVAS POBLACIONES DE SIERRA MORENA (JAÉN) DURANTE LA EDAD MODERNA (SIGLO XVIII).	2166
JUAN MANUEL CASTILLO MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 104. EN EL V CENTENARIO DE LAS COMUNIDADES DE CASTILLA (1521-2021). PROPUESTA DIDÁCTICA DE UN PROCESO HISTÓRICO DESDE LAS HUMANIDADES DIGITALES	2187
FRANCISCO JAVIER ILLANA LÓPEZ	
CAPÍTULO 105. SPARQL, LENGUAJE DE CONSULTA LINKED DATA EN DBPEDIA PARA LA INVESTIGACIÓN EN HISPANIA DESDE LAS HUMANIDADES DIGITALES	2203
BEATRIZ GARRIDO-RAMOS	
CAPÍTULO 106. PROPUESTA CON EL SOFTWARE PROTÉGÉ: ONMOS HD, ONTOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LA ICONOGRAFÍA MUSIVARIA ROMANA DESDE LAS HUMANIDADES DIGITALES	2227
DRA. BEATRIZ GARRIDO-RAMOS	
CAPÍTULO 107. EMPRENDIMIENTO EN UNIVERSITARIOS DE ARTE Y HUMANIDADES: RESULTADOS EN GAMIFICACIÓN EN MUSEOS	2244
ANA TIRADO DE LA CHICA	
CAPÍTULO 108. ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN ARTE Y HUMANIDADES: ENTORNOS DIGITALES DE ARQUEOLOGÍA Y MUSEOS DE ARTE	2269
ANA TIRADO DE LA CHICA	
ANTONIO JESÚS ORTIZ VILLAREJO	
CAPÍTULO 109. LA HISTORIA EN CLAVE DE EMPRENDIMIENTO: TURISMO INTELIGENTE Y REALIDAD VIRTUAL	2294
JOSÉ MIGUEL DELGADO BARRADO	
FRANCISCO JAVIER ILLANA LÓPEZ	
JUAN MANUEL CASTILLO MARTÍNEZ	

CAPÍTULO 110. PROMOCIÓN DEL EMPRENDIMIENTO DIGITAL EN COLOMBIA DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL. CASO POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO 2315

SANDRA MILENA CHICAS SIERRA

ELÍAS MANUEL SAÍD HUNG

CAPÍTULO 111. EL APRENDIZAJE A DISTANCIA Y LOS ADOLESCENTES EN EL MOMENTO DE LA PANDEMIA: ESPACIALIDAD E INTERACCIONES..... 2336

GAETANO SABATO

SECCIÓN D.

NUEVAS INICIATIVAS PARA PARTICIPAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 112. LA GESTIÓN EDUCATIVA COMO BASE DEL DESARROLLO DE NIÑOS..... 2345

NARCISA MARÍA JIMÉNEZ YANCE 2345

UNIDAD EDUCATIVA TORREMOLINOS

LORENA BEATRIZ GONZÁLEZ BRIONES

XAVIER MISAEL VILLAMAR CASTRO

JOSÉ JESÚS OCAMPO SALAZAR

TERESA NARCISA LÓPEZ MENDOZA

CAPÍTULO 113. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DESDE LA NARRATIVA INFANTIL COLOMBIANA..... 2370

LUZ MYRIAM GARCÍA CAMACHO

CAPÍTULO 114. LA PARTICIPACIÓN ONLINE EN CLAVE DE GÉNERO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA 2392

IRENE MARTÍNEZ MARTÍN

CARLOS SANZ SIMÓN

AINHOA RESA OCIO

CAPÍTULO 115. REDEFINICIÓN DE LOS PROCESOS DE ADMISIÓN, ADAPTACIÓN Y AJUSTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO Y PARTICIPATIVO... 2415

SAMUEL GONZÁLEZ GARCÍA

IRENE MARTÍNEZ MARTÍN

CAPÍTULO 116. PARTICIPACIÓN JUVENIL FEMINISTA A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LAS REDES SOCIALES. LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE ACCIÓN 2428

IRENE MARTÍNEZ MARTÍN

NATALIA HIPÓLITO RUIZ

CAPÍTULO 117. A PROPÓSITO DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR: <i>EL SERVICIO DE PROCIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL PUEBLO GITANO</i>	2446
EVA BRETONES PEREGRINA	
CAPÍTULO 118. LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE UNA MIRADA.....	2467
SERGIO JORGE FERNÁNDEZ ORTEGA	
CAPÍTULO 119. PARADOJAS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO DESDE LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES O FAMILIAS	2484
M. JESÚS IGUAL CALVO	
CAPÍTULO 120. SCUOLA SCONFINATA: PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	2501
MICHELA FABBROCINO	
CAPÍTULO 121. IMPLICACIÓN PARENTAL EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE NIÑOS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE BADAJOZ	2518
MENCARNACIÓN LOZANO GALVÁN	
CAPÍTULO 122. EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: ESTILOS EDUCATIVOS DE PADRES DE NIÑOS EN BADAJOZ	2535
ENCARNACIÓN LOZANO GALVÁN	
CAPÍTULO 123. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL MARCO LEGAL ESPAÑOL.....	2560
RUT BARRANCO BARROSO	
ROSA MARÍ Y TARTE	
CAPÍTULO 124. EL COMPLEJO MUNDO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: ESTUDIO DE CASO DE UN COLEGIO INTERNACIONAL BILINGÜE DE MADRID A PARTIR DEL ANÁLISIS DE SU CONTEXTO, ORGANIGRAMA Y DOCUMENTOS INSTITUCIONALES A CORTO Y LARGO PLAZO	2575
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 125. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: ¿PROTAGONISTA DE SU ESCUELA O ACTOR SECUNDARIO?	2598
PATRICIA ORTEGA AGUILAR	

LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS COMO ESPACIO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: EL USO DE LAS FUENTES ONLINE

LEONARDO VILEI

Universidad Complutense de Madrid

MARCO PIOLI

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

“No más fronteras, no más élites, no más castas sacerdotales, políticas o intelectuales. La verdad, uno de los conceptos más queridos por el hombre analógico, se vuelve de repente borrosa, móvil, inestable”. Con estas palabras el escritor Alessandro Baricco (2018, ed. digit.)² resumió la relatividad que caracteriza las sociedades digitales actuales, las de la llamada era de la posverdad. Esta condición nos está planteando nuevos y decisivos desafíos, entre ellos la urgente necesidad de reflexionar sobre la relación entre los medios de comunicación y la ciudadanía y de redefinir las responsabilidades que los procesos educativos deben asumir frente a los cambios que se están produciendo. De hecho, como presagió otro escritor, Alvin Toffler, “the illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write but those who cannot learn, unlearn, and relearn” (cf. Alfaro-LeFevre, 2019, p. 56)³.

² Versión original: “Niente più confini, niente più élite, niente più caste sacerdotali, politiche, intellettuali. Uno dei concetti più cari all’uomo analogico, la verità, diventa improvvisamente sfocato, mobile, instabile” (Baricco, 2018: ed. digit.). La traducción en castellano es de quien escribe.

³ A su vez, el futurista estadounidense parafraseó la siguiente frase del psicólogo americano Herbert Gerjuoy: “Tomorrow’s illiterate will not be the [wo]man who can’t read; he will be the [wo]man who has not learned how to learn” (cf. Taylor, 2017).

Estas urgencias quedan bien documentadas por las iniciativas emprendidas, desde hace unos años, por las organizaciones internacionales más importantes, como la UNESCO, que desde el 2013, con la publicación del volumen *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines* (Grizzle et ál., 2013), promueve a través de campañas de sensibilización y recursos diseñados para profesores y estudiantes el derecho universal al acceso a la información y a la tecnología y, al mismo tiempo, la necesidad de educar a los ciudadanos en el uso consciente de los nuevos medios. Asimismo, la Unión Europea también viene apoyando la necesidad de una “multiple literacy”, es decir, la necesidad de una alfabetización en la que se persiga “both reading and writing competences for understanding, using and critically evaluating different forms of information, including written, printed, electronic texts and images” (Council of the European Union, 2012, p. 1).

A estas exigencias también intenta dar respuesta el proyecto Erasmus+ *Dialogue down the post-truth hole: programmes and tools for digging through information and beliefs in the post-truth era* (2019-1-EL01-KA203-062969), dentro del cual nació el trabajo experimental que presentamos en este estudio.

En el proyecto, que comenzó el 1 de septiembre de 2019 y finalizará el 31 de marzo de 2022, participan instituciones académicas y consorcios de formación de España, Italia, Reino Unido, Bulgaria y Rumanía, bajo el liderazgo del consejo nacional de investigación de Grecia (EKKE, Ethniko Kentro Koinonikon Erevnon)⁴. En particular, *Dialogue project* pretende luchar contra la desinformación y las falsas creencias y promover el razonamiento crítico y científico para una mejora general de la sociedad de la Unión Europea. Tras una fase de análisis del estado del pensamiento crítico en Europa, las instituciones participantes están diseñando modelos operativos, materiales didácticos y herramientas de

⁴ Por orden, las demás instituciones que forman parte del proyecto son: Universidad Complutense de Madrid, Università Telematica Pegaso, A.RE.S. scarl, Manchester Metropolitan University, Burgaski Svoboden Universitet y Colegiul Tehnic “Ioan C. Stefanescu”. Además de los profesores Leonardo Vilei (Teacher) y Marco Pioli (Young Researcher), autores del presente artículo, en la unidad de Madrid participan las profesoras Mirella Marotta Peramos (Project Manager y Principal Teacher), Aurora Conde Muñoz (Principal Teacher) y Manuela Partearroyo (Young Researcher) y el profesor Vicente González de Sande (Teacher).

evaluación para la formación universitaria en las llamadas “soft sciences” (High Education) y para los programas de formación para adultos (Adult Education). El objetivo último es generar y validar planes de estudio para los niveles educativos indicados y difundirlos en toda la Unión Europea, contando, para conseguirlo, con la colaboración del mayor número posible de actores sociales, tanto públicos como privados. Por último, para facilitar la aplicación de los programas desarrollados por el proyecto, se generará un *Policy Paper* con las directrices necesarias para su adopción y adaptación en los distintos contextos educativos.

Los propósitos pedagógicos y cívicos que acabamos de señalar también llevaron a prestar especial atención a la difusión de los fundamentos teóricos del proyecto y a sus primeros resultados a través de una página web específica y de las redes sociales⁵, ya que desarrollar el pensamiento crítico significa responsabilizar a los ciudadanos, y responsabilizar a los ciudadanos significa responsabilizar a toda la sociedad en la que vivimos.

En concreto, dentro de *Dialogue*, nuestro trabajo pretende promover entre los estudiantes universitarios el pensamiento crítico a través de la literatura y del uso crítico de las fuentes online para el estudio literario. De hecho, si por una parte los estudiantes universitarios de hoy en día pueden acceder a una gran cantidad de información, con una velocidad que ciertamente no tiene precedentes, por otra la experiencia docente adquirida en los últimos años nos demuestra claramente que los trabajos académicos de nuestros estudiantes no siempre reflejan los estándares científicos requeridos por su nivel de formación. En particular, cuando tienen que desarrollar una investigación o un TFG, los alumnos demuestran algunos “vicios” recurrentes: se dirigen casi exclusivamente a la red; consultan las mismas fuentes online; se limitan a las primeras informaciones rastreadas y no demuestran criterios solventes a la hora de evaluar seriamente su fiabilidad académica. Por lo tanto, en el *mare magnum* de los recursos a su disposición, los estudiantes demuestran a

⁵ Cf. <https://dialogosproject.eu>; Instagram: [dialogos_project](#); Twitter: [dialogos_project \(@ProjectDialogos\)](#).

menudo poca capacidad de pensamiento crítico con respecto a la web como “lugar” de búsqueda bibliográfica; no siempre logran discernir la diferencia cualitativa existente entre las fuentes comunes y el conocimiento científico; y creemos, además, que en la mayoría de los casos las instituciones escolares y universitarias no ofrecen cursos de formación al respecto. Todo esto, por supuesto, perjudica los trabajos académicos de los estudiantes y les resta a los estudios literarios algunas de sus prerrogativas más efectivas y centrales en el debate pedagógico más actualizado.

Como señalan Fabio Caon y Camilla Spaliviero (2015, pp. 26-33), de hecho, la educación literaria no solo conduce al reconocimiento de las características formales de un texto literario, a la potenciación de las habilidades lingüísticas y expresivas o al enriquecimiento histórico-cultural de los estudiantes. El estudio literario, en realidad, también puede contribuir significativamente a la maduración ética y psicológica de nuestros alumnos y, desde luego, al crecimiento de su espíritu crítico. Esto se debe a que la literatura alberga constantemente la diversidad, nos acostumbra a la polisemia de los significados y al rechazo de cualquier concepción dogmática de la verdad en favor de una visión “problemática y procedimental” de la misma (Eco, 2002, p. 74). A este respecto, es particularmente significativo el siguiente testimonio del teórico de la literatura Tzvetan Todorov (2017, ed. digit.):

Si hoy me pregunto por qué amo la literatura, la respuesta que de forma espontánea me viene a la cabeza es: porque me ayuda a vivir. Ya no le pido, como en la adolescencia, que me evite las heridas que podría sufrir en mis contactos con personas reales. Más que excluir las experiencias vividas, me permite descubrir mundos que se sitúan en continuidad con ellas y entenderlas mejor. [...] La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y de organizarlo. Todos nos conformamos a partir de lo que nos ofrecen otras personas: al principio nuestros padres, y luego los que nos rodean. La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por lo tanto nos enriquece infinitamente.

Además, las características señaladas son especialmente útiles para la educación intercultural, una meta educativa estratégica para las

sociedades actuales, dado que la experiencia del “otro” es cada vez más consustancial a la vida cotidiana de los ciudadanos, también a causa de las conexiones que las nuevas tecnologías y las redes sociales han establecido. Por estas razones, la Unesco destaca que la *Media and Information Literacy* (MIL) “can be a powerful tool to enable intercultural dialogue, tolerance and cultural understanding”, ya que “there are indications that greater engagement with society through MIL can generate cross-generational strategies and dialogue that result in civic cohesion and inclusiveness of different sectors and age groups” (Grizzle et ál., 2013, p. 18).

Educar a la interculturalidad significa enseñar a comunicar exitosamente con quien tenga un “software mental” diferente⁶, es decir, con quien proceda de culturas o co-culturas heterogéneas (Serragiotto, 2004, pp. 48-50). Queda claro, por tanto, que la competencia intercultural debe desarrollarse en todos los niveles educativos, y queda igualmente claro lo indispensable que es en los planes de estudio de los cursos de lenguas y literaturas extranjeras. No es casualidad, de hecho, que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, tras la actualización de 2018⁷, otorgue más espacio a la educación literaria que la versión original de 2001, y ello porque los contenidos literarios pueden entrenar a la “mediación”, una habilidad fundamental para transmitir mensajes sin dejar margen al etnocentrismo (cf. Council of Europe, 2020, pp. 105-108).

Por las razones que acabamos de indicar, en este trabajo presentamos un módulo didáctico que pretende llevar a los estudiantes universitarios de lenguas y literaturas extranjeras a revertir los malos hábitos anteriormente mencionados y a desarrollar una aproximación crítica a los estudios literarios y al conocimiento *tout court*, en previsión de la redacción

⁶ La metáfora del “software mental” se ha consolidado en los estudios sobre comunicación intercultural y proviene de Geert Hofstede, psicólogo social, y de uno de sus volúmenes más conocidos: *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (1991).

⁷ A partir de ahora, *MCER*.

de sus tesinas finales, del inminente acceso al mundo profesional y, sobre todo, de una inclusión exitosa en nuestras “sociedades complejas”⁸.

2. OBJETIVOS

En concreto, el módulo didáctico que presentamos se ha experimentado con un grupo de 26 alumnos del último curso del grado en Lenguas modernas y sus literaturas de la Universidad Complutense de Madrid, dentro de la asignatura *Italiano VIII: la lengua literaria*. De un total de 6 ECTS, el módulo ocupa un crédito universitario, con unas 20 horas de actividades repartidas entre 10 horas de trabajo presencial y 10 horas de trabajo autónomo en casa. Los objetivos específicos que hemos querido alcanzar con este módulo didáctico son los siguientes:

- Ayudar a los alumnos a estudiar literatura con un enfoque científico y a utilizar los recursos bibliográficos en la web de una manera consciente y crítica;
- Proporcionar a los estudiantes las herramientas y el lenguaje especializado útiles para el análisis de textos literarios;
- Estudiar a los principales autores del canon literario italiano del siglo XX;
- Incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes, especialmente en los campos retórico-lingüístico y sociocultural;
- Enriquecer la competencia existencial de los estudiantes;
- Abrir un espacio de reflexión para compartir experiencias con otros profesores.

⁸ De esta forma el lingüista Paolo Balboni (2015, pp. 5-7) define el marco operativo de los profesores del nuevo milenio. El contexto en el que trabajamos ha influido en la elección de los destinatarios de nuestra experimentación, sin embargo y evidentemente, los supuestos teóricos que acabamos de describir y el módulo que presentamos también se pueden aplicar a los cursos universitarios de literatura en L1 o en lenguas clásicas.

3. METODOLOGÍA

Para lograr estos objetivos, hemos intentado combinar el enfoque comunicativo predominante en las clases actuales de lenguas extranjeras con las aportaciones procedentes de la pedagogía humanista. Por lo tanto, se ha dado mucha importancia a estimular la motivación de los alumnos, porque, como nos enseña Francisco Mora (2016), “solo se puede aprender aquello que se ama”, y hemos establecido dinámicas cooperativas útiles para contener el llamado “filtro afectivo” (cf. Krashen, 1981), es decir, las inhibiciones psicológicas que pueden desencadenarse ante las dificultades de un proceso de adquisición. Asimismo, nos hemos dejado guiar por las pautas del “learning by doing”, de la enseñanza activa y por proyectos, porque, tal y como enseñan las filosofías orientales, “dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” (cf. Balboni, 2015, pp. 106-107).

En la exploración de los inputs se han seguido los principios perceptivos de la globalidad, del análisis y de la síntesis, destacados por la psicología de la Gestalt, por lo que siempre hemos procedido de la lectura extensiva a la intensiva, para evitar, una vez más, el estrés y alimentar el placer que conlleva el descubrimiento inductivo de los fenómenos.

Además, hemos combinado estas líneas de actuación con el enfoque hermenéutico propuesto a finales de los años 90 por Hans Hunfeld, profesor de didáctica de la lengua inglesa en la Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, quien aplicó al campo de la educación las aportaciones de la teoría literaria procedentes del área de la *reader-response theory*⁹. Según Hunfeld (2005, pp. 43-47), es necesario animar a los estudiantes a interpretar el texto literario, en su lengua materna o extranjera, de forma activa, sobre la base de sus experiencias previas, y llevarlos a comparar sus juicios recíprocamente bajo la guía del docente, el cual hace preguntas y dirige el debate, sin monopolizarlo, hacia las soluciones más coherentes. Sin descuidar la contextualización histórica ni el cuidadoso análisis formal de los textos, este enfoque pretende tanto superar la frontalidad con la que en el pasado se enseñaba

⁹ No se puede descartar que el papel de la literatura en la nueva versión del *MCER* se haya actualizado como resultado de la difusión de este enfoque.

la literatura como actualizar sus contenidos y significados para los lectores de hoy. De esta manera, se educa a la reflexión y a la complejidad dentro de experiencias comunicativas auténticas, dentro de una “comunidad hermenéutica” —como Romano Luperini (2002, pp. 91-98) definió la nueva clase de literatura— que se convierte también en un espacio para practicar la democracia, ya que estas dinámicas acostumbran a los estudiantes al diálogo y a la escucha de las opiniones de los demás (cf. Pioli, 2021, pp. 200-201).

Por último, en consonancia con los presupuestos pedagógicos del proyecto *Dialogue*, y con el fin de fomentar aún más la participación de los alumnos y su recíproca colaboración, hemos recurrido al uso de las TICs, tratando de aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece el aula virtual de la Universidad Complutense, donde cada alumno ha podido compartir su trabajo y leer y evaluar aquellos de los demás.

Durante las clases presenciales, la atención de los alumnos ha sido fomentada y guiada por el uso de un Power Point, que sirvió como un verdadero libro digital, abundante en aportaciones icónicas, en vídeo y, sobre todo, en referencias bibliográficas necesarias para las actividades de reflexión guiada. Además, tanto para las actividades en aula como para el trabajo autónomo en casa, hemos adoptado un manual de apoyo, *L'Italia raccontata: antologia di racconti italiani del '900* de Anna Mauceri (2003), una antología de la literatura italiana del siglo XX con numerosos ejercicios y actividades idóneas para los estudiantes universitarios.

Finalmente, para evaluar el éxito de nuestro módulo, hemos hecho uso tanto de la evaluación formativa como de la sumativa, la primera a través de la observación directa del grado de participación de los estudiantes en las actividades propuestas, la segunda a través de los trabajos escritos por ellos. Además, tanto al principio como al final del módulo hemos proporcionado a los alumnos un cuestionario para observar de forma más explícita cualquier cambio en su enfoque hacia la investigación y, sobre todo, para inducirles a reflexionar explícitamente sobre sus propios métodos de estudio y de trabajo. El cuestionario, cuyos resultados se presentan a continuación, pregunta a los estudiantes como se informan en la red, como organizan las búsquedas bibliográficas

necesarias para desarrollar un trabajo académico y evalúan los recursos encontrados, y les pide su opinión sobre la conveniencia del estudio literario para el desarrollo de su espíritu crítico.

4. RESULTADOS

Vamos aquí a presentar el desarrollo de la actividad experimental y sus resultados, siguiendo las distintas etapas .

4.1. ACTIVIDADES DE INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIÓN

En primer lugar, al comienzo del curso los estudiantes recibieron una introducción acerca del Proyecto Erasmus+ *Dialogue down the post—truth hole: programmes and tools for digging through information and beliefs in the post—truth era*. Nos pareció un momento importante para dar a conocer las posibilidades ofrecidas por las instituciones europeas y en especial modo todas las articulaciones que existen dentro del marco Erasmus+¹⁰. Hemos pedido así su colaboración para llevar a cabo la investigación y debatido con ellos la importancia de la participación estudiantil en semejantes actividades, puesto que, además, dentro de poco ellos mismos podrían ser investigadores.

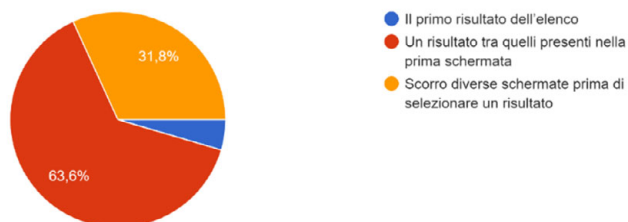
Para más señas, hemos dejado transcurrir un mes entre el comienzo del curso *Italiano VIII: la lengua literaria* y el arranque del módulo experimental. En concreto, el 15 de marzo de 2021 hemos colgado en el campus virtual un primer bloque de actividades, en previsión de su desarrollo durante la clase de la siguiente semana. Dicho bloque contenía en primer lugar el enlace a la encuesta, para que los estudiantes pudiesen contestar de forma libre y sin recibir pautas previas. La encuesta tenía como primer objetivo conocer sus costumbres para con la búsqueda de materiales de estudio y en general su actitud crítica e intelectual con respecto a las fuentes halladas en internet.

¹⁰ Uno de los dos firmantes del presente artículo ha sido durante tres años Tutor Erasmus de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense y conoce de primera mano el escaso conocimiento que a menudo estudiantes y docentes tienen de todas las posibilidades ofrecidas, tales como los fondos de movilidad docente o de investigación.

A continuación, desglosamos los resultados de cada pregunta; precisamos que los gráficos se encuentran en italiano porque, al ser un curso del cuarto año, es esta la lengua vehicular de la asignatura, incluidas las comunicaciones entre profesores y estudiantes. Ofrecemos la traducción el español en la introducción de cada gráfico.

GRÁFICO 1. *Quando buscas materiales de estudio en Google, seleccionas: El primer resultado del listado (azul); Uno de los resultados de la primera página de resultados (rojo); Miro diferentes páginas de resultados antes de seleccionar uno (naranja)*

1) Quando fai una ricerca su Google selezioni
22 respuestas

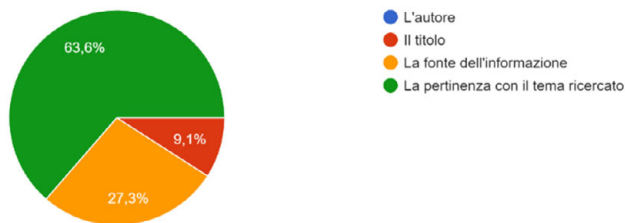


Vemos que las pautas de comportamiento siguen exactamente las de cualquier búsqueda genérica por Google y que los estudiantes no cambian su actitud para con las fuentes de estudio: los contenidos que aparecen fuera de la primera páginas de resultados, como bien saben los especialistas en marketing, están condenados a una progresiva irrelevancia. El problema es especialmente acuciante con la fuentes literarias, puesto que, para poner un ejemplo fácilmente verificable, si ponemos el nombre de un autor es muy probable que el primer estudio académico aparezca a partir de la segunda o hasta tercera página de resultados, después de Wikipedia, varios enlaces comerciales relacionados con las ventas de libros de ese autor, blogs y otras páginas cuyos autores no son casi nunca reconocidos estudiosos, pero sí hábiles concedores del posicionamiento de contenidos en la web.

GRÁFICO 2. *Quando eliges el contenido, te parece de fiar según: su autor (azul); el título (rojo); la fuente del contenido (naranja); la cercanía con el tema que estoy buscando (verde)*

2) Una volta selezionata l'informazione, la ritieni attendibile in base a:

22 respuestas

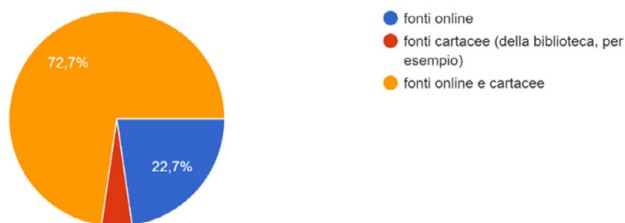


Llama aquí la atención la completa ausencia de la autoría del contenido como motivación previa a la elección del contenido mismo. En el mundo *commons* no importa quien escribe, sino que el resultado parezca cercano a lo que estamos buscando. Es un mecanismo, además, que se retroalimenta: cuanto menos prestamos atención a la autoría de lo que leemos, más en nuestra mente los valores de fiabilidad, confianza, credibilidad, veracidad, confiabilidad, verosimilitud y plausibilidad derivan exclusivamente de criterios decididos por el algoritmo de Google: es de fiar lo que aparece encima del listado y lo que parece cercano al tema que estoy buscando.

GRÁFICO 3. Cuando empiezas un trabajo literario usas preferiblemente: Fuentes online (azul); En papel (rojo); Online y en papel (naranja)

3) Quando inizi una ricerca letteraria usi prevalentemente:

22 respuestas

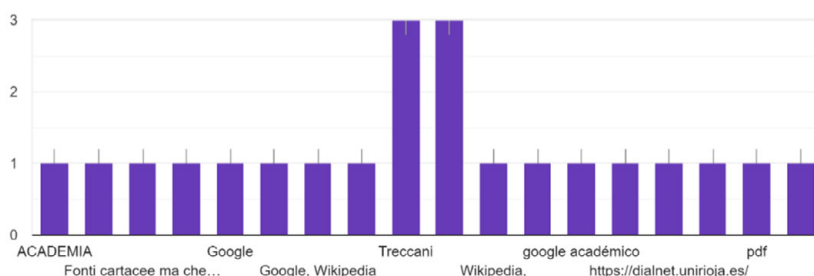


Pese a cuanto dicho antes, en nuestro grupo de estudiantes hemos observado un apego a la búsqueda tradicional, algo que afortunadamente equilibra la modalidad acrítica que manifiestan usando los recursos

online. Es importante al respecto aclarar que durante el año académico 2020-21 la Universidad Complutense de Madrid ha funcionado de forma semipresencial, con turnos de asistencia alternados pero constantes para los estudiantes, y que la bibliotecas han estado siempre abiertas, pese a, por supuesto, unas normas adaptadas al contexto sanitario.

GRÁFICO 4. Indica el nombre de la fuente online que usas prevalentemente para un trabajo literario

4) Indica il nome della fonte che usi più frequentemente quando fai una ricerca letteraria:
22 respuestas



Llama la atención aquí que algunos estudiantes indiquen Google como una fuente de información, señalando así la imposibilidad de distinguir un buscador de un agente de contenidos. No es de extrañar, desde luego, puesto que incluso a nivel jurídico hay un amplio debate internacional sobre la naturaleza de los gigantes del web: ¿son plataformas de contenidos o editores? En la experiencia cotidiana de muchos usuarios, la capacidad de diferenciar este tema crucial se ha esfumado y ello se refleja en la actitud de los estudiantes.

Observamos luego la buena presencia de *Treccani* entre las respuestas; se trata de la principal enciclopedia italiana que tiene una abundante oferta de contenidos abiertos online, lo cual nos indica, juntos con otras minoritarias respuestas (Academia, Dialnet, etc.), que ya existe una base de conocimiento crítico sobre el uso de las fuentes online.

Luego de la encuesta, cuyos resultados compartimos y debatimos en la sesión plenaria del 22 de marzo, los profesores colgamos en el campus virtual dos vídeos grabados por nosotros con un enfoque aparentemente

distante del objeto de nuestro módulo. En este caso, la Covid 19 y dos noticias aparentemente científicas, insertadas en un contexto mediático que las manipulaba claramente, nos ayudaron a abordar, durante la sesión plenaria del 22 de marzo y en un sentido amplio, una actitud crítica frente a las noticias en general, incluso cuando proceden de medios aparentemente fiables. Aunque esta actividad pueda parecer alejada del módulo experimental, hemos seguido las pautas motivacionales de la glotodidáctica —el nuestro era desde luego un curso de lengua y literatura— que prevén el uso de herramientas diferentes para introducir el tema principal y “calentar” así la atención de los estudiantes.

Finalmente, en el mismo bloque aparecía una breve introducción a algunas fuentes útiles para los estudios literarios en general y a algunos enfocados en la literatura italiana en particular, cuyos matices analizamos posteriormente durante la plenaria:

- *Dizionario biografico Treccani*: <https://www.treccani.it/biografico/index.html>
- *Fare Letteratura*: <https://www.fareletteratura.it/>
- *Liber Liber*: <https://www.liberliber.it/benvenuto/>
- Biblioteca Ucm: <https://biblioteca.ucm.es/cisne>
- Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Academia.edu: <https://www.academia.edu/>

4.2. PRIMERA SESIÓN PLENARIA DE DISCUSIÓN

Debido a las medidas adoptadas por nuestra Universidad, asistieron a la sesión plenaria nueve estudiantes en presencia y diecisiete online, según el esquema de rotación que veníamos aplicando desde el comienzo del año académico. Los alumnos conectados desde casa lo hacían a través de la plataforma *Collaborate*, cuyos servicios estaban disponibles dentro del mismo Campus virtual de la Complutense. Una pantalla en el aula permitía a los presentes ver a los que estaban en remoto; además, *Collaborate* permite la creación de grupos autónomos de trabajo, algo fundamental para nuestro esquema pedagógico.

Tras analizar colectivamente los resultados de la primera encuesta y comentar los contenidos de los videos dedicados a los contextos de la

información, los profesores hemos presentado la siguiente actividad, cuyo desarrollo se ha realizado en la misma sesión.

Los estudiantes, divididos en cuatro grupos de cuatro y dos de cinco, tenían que buscar información en Wikipedia sobre el escritor Italo Calvino, uno de los autores incluidos en la antología literaria ya mencionada, y escribir una muy breve presentación en un archivo de texto en común creado por los profesores dentro del campus. Al tratarse de estudiantes de lenguas modernas —cada uno de ellos tenía el italiano como lengua Mayor y una segunda lengua como Minor—y siendo en algunos casos de diferentes nacionalidades, podíamos contar colectivamente con seis idiomas a disposición, razón que determinó la división en seis grupos: español, italiano, francés, inglés, chino y alemán. Cada grupo debía trabajar con la Wikipedia en una lengua diferente, para luego escribir en italiano su presentación en un archivo de texto compartido online.

Al comparar las presentaciones, pese a ser en su mayoría muy parecidas, llamó la atención lo siguiente: los que habían trabajado con Wikipedia en inglés, español y chino, escribieron que Italo Calvino fue “un periodista y escritor italiano”; los que habían trabajado en italiano y alemán, que “fue un escritor italiano”; los que habían trabajado en francés, que “fue un escritor italiano afincado en Francia¹¹”.

Siguiendo la herramienta glotodidáctica del *role play*, cuyo uso nuestros estudiantes conocen abundantemente, hemos debatido estas discrepancias y hablado de las pequeñas insidias que se esconden a menudo en los contenidos *commons*.

Contrastando luego la información de Wikipedia con la entrada dedicada al escritor en el *Dizionario biografico* de la *Enciclopedia Treccani*, disponible online, los estudiantes se dieron cuenta de tres hechos principales: Calvino escribió en revistas y periódicos, pero es impropio calificarlo como periodista (o anteponerlo, en todo caso, al oficio de escritor); la entrada de Wikipedia en italiano estaba visiblemente copiada de *Treccani*; en la entrada de *Treccani* aparecía el autor del texto,

¹¹ En efecto, Calvino fue miembro y director del OuLiPo, Ouvroir de Littérature Potentielle, y residió en París durante algunos años.

Domenico Scarpa, un reconocido crítico literario que, además, nuestros estudiantes habían conocido de forma directa dos años antes, en ocasión de un congreso que organizamos en la Complutense.

La chispa de una actitud crítica para con las fuentes online había sido sembrada a través del método del aprendizaje participativo. A continuación, les encargamos el primer trabajo escrito, del que vamos a hablar en el siguiente párrafo.

4.3. PRIMER TRABAJO ESCRITO

Se trata de un análisis, con enfoque estilístico y autorial, del relato *Marcovaldo al supermarket* de Italo Calvino. En esta fase los estudiantes han trabajado en nueve grupos (ocho de tres y uno de dos), dentro del marco de aprendizaje colaborativo.

Entre otros aspectos, tenían que indicar las fuentes visionadas y dar algunas referencias al respecto. Aquí se comenta únicamente esta parte del trabajo.

Grupo 1: 4 fuentes

Google Scholar

Skuola.net (una red social italiana con apuntes para los estudiantes de la secundaria), a través del buscador de Google, que indican como “hallado en internet”

ProQuest Central

Project Muse (a través de la Biblioteca UCM)

Grupo 2: 3 fuentes

Una antología de literatura italiana (en papel)

Un ensayo para escribir comentarios de textos (en papel)

Un artículo en JSTOR (a través del buscador online de la Biblioteca UCM, de aquí en adelante CISNE)

Grupo 3: 1 fuente:

Wikipedia (encontrado “en Internet”)

Grupo 4: 3 fuentes:

Wikipedia (encontrado “en Internet”)

Un blog literario sin informaciones solventes sobre la autora (encontrado “en Internet”)

Una página de reseñas literarias, I love books (encontrado “en Internet”)

Grupo 5: 2 fuentes

Wikipedia (encontrado “en Internet”)

We school (encontrado “en Internet”)

Grupo 6: 4 fuentes

Treccani

We school (encontrado “en Internet”)

Cultura Biografía Online (encontrado “en Internet”)

Revista UCM (a través de CISNE)

Grupo 7: 2 fuentes

Wikipedia (encontrado “en Internet”)

Treccani

Grupo 8; 4 fuentes

Wikipedia (encontrado “en Internet”)

Skuola.net (encontrado “en Internet”)

We school (encontrado “en Internet”)

Bibliolab, un blog para estudiantes de secundaria (encontrado “en Internet”)

Grupo 9: 2 fuentes

Treccani (indican también el autor de la entrada)

La introducción a la obra completa de Italo Calvino (en papel)

Estos son los principales datos agregados: 26 fuentes, de las cuales

Wikipedia: 5 veces

Treccani: 3 veces

We school: 3 veces

Skuola.net: 2 veces

Evidenciamos:

Identificación entre Google e Internet

El 55% de los grupos ha usado Wikipedia como primer recurso;

Pese a ser estudiantes de 4º año, pocos de ellos ya tienen conocimiento de los repositorios académicos, como Dialnet, JSTOR, MUSE etc.

Durante la pandemia, la Biblioteca de la Complutense que, recordamos, es la segunda en España por su fondo de Humanidades, ha hecho un salto enorme hacia la digitalización, tanto con el ingreso en programas internacionales de fondos electrónicos, como a través de la progresiva digitalización de sus propios fondos. Hemos detectado que solo el 33% de los estudiantes es consciente de ello y usa el buscador de nuestra biblioteca. <https://ucm.on.worldcat.org/discovery>

El 22% de los estudiantes ha usado fuentes en papel.

Luego de la entrega, hemos tenido otra sesión plenaria de debate, con especial hincapié en el análisis de las fuentes, y se ha encargado a continuación el segundo trabajo escrito.

4.4. SEGUNDO TRABAJO ESCRITO

Se trataba nuevamente de un análisis, estilístico y autorial, de un relato a elegir entre los de la antología. En esa fase, los estudiantes han trabajado de manera individual, aunque cada uno ha revisado el trabajo de un/a compañero/a antes de su entrega. Como en la anterior ocasión, tenían que indicar las fuentes visionadas. Estos son los resultados, presentados de forma agregada y sintética.

- 16 Artículos procedentes de revistas académicas (6 a través de Cisne; 3 a través de Academia; 3 a través de Dialnet, 2 a través de Reserchgate; 4 a través de Jstor)
- 3 Manuales de literatura italiana (en papel, de la biblioteca UCM)
- 7 Ensayos específico sobre el autor/a (4 en papel, de la biblioteca UCM; 3 en Google Books)

- 20 Treccani (12 indican el/la autor/a de la entrada)
- 3 blogs literarios específicos (citando a los autores)
- 1 We school
- 2 Wikipedia
- 1 Web de un instituto de investigación dedicado al autor
- 3 Blogs y páginas genéricas de literatura, sin indicaciones de autoría

Destacamos:

- El 7,6 % ha usado Wikipedia como fuente primaria
- El 76% Treccani; más de la mitad de ellos ha indicado el/la autor/a de la entrada.
- El 65% ha usado artículos académicos, hallados a través de páginas específicas (lo cual indica que disminuye de forma sustancial el uso de Google como única puerta de acceso a los recursos online)
- Se aprecia una diferenciación entre medio online y soporte electrónico
- Se aprecia un uso de textos específicos o manuales de literaturas, tanto en papel como en soporte electrónico

4.4. RESULTADOS DE LA SEGUNDA ENCUESTA

Presentamos a continuación los resultados de la misma encuesta de marzo, efectuada esta vez el 22 de mayo, al final del curso y del módulo experimental.

GRÁFICO 5. *Cuando buscas materiales de estudio en Google, seleccionas: El primer resultado del listado (azul); Uno de los resultados de la primera página de resultados (rojo); Miro diferentes páginas de resultados antes de seleccionar uno (naranja)*

1) Quando fai una ricerca su Google selezioni
20 respuestas

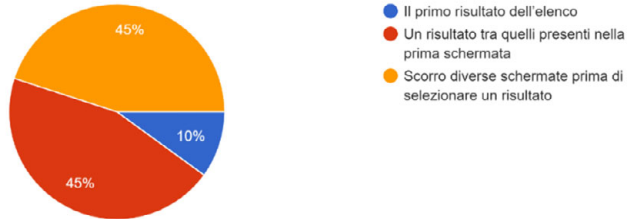


GRÁFICO 6. *Cuando eliges el contenido, te parece de fiar según: su autor (azul); el título (rojo); la fuente del contenido (naranja); la cercanía con el tema que estoy buscando (verde)*

2) Una volta selezionata l'informazione, la ritieni attendibile in base a:
20 respuestas

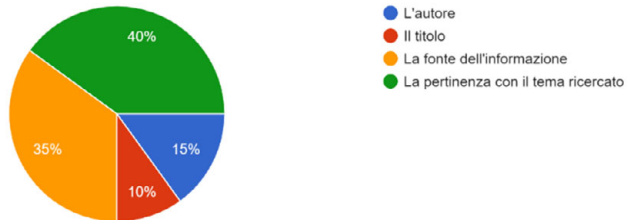


GRÁFICO 7. Cuando empiezas un trabajo literario usas preferiblemente: Fuentes online (azul); En papel (rojo); Online y en papel (naranja)

3) Quando inizi una ricerca letteraria usi prevalentemente:
20 respuestas

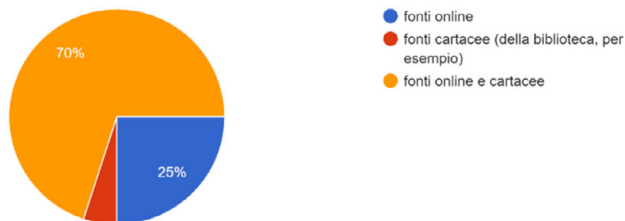
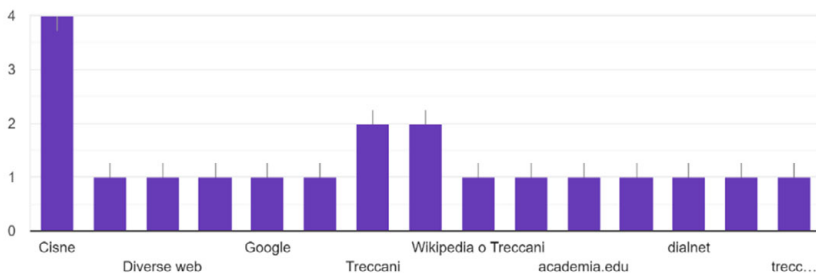


GRÁFICO 8. Indica el nombre de la fuente online que usas prevalentemente para un trabajo literario

4) Indica il nome della fonte che usi più frequentemente quando fai una ricerca letteraria:
20 respuestas



Destacamos en especial modo la presencia de la autoría en el gráfico 2 y, sobre todo, la variación sustancial en el uso de las fuentes.

6. CONCLUSIONES

Al término de este módulo experimental, podemos afirmar que es necesario instituir un proyecto de largo plazo para compartir con los estudiantes un enfoque diferente a la hora de relacionarse con el *mare magnum* de la web. Aunque no pretendemos haber resuelto el problema en

su conjunto, sí creemos que el Proyecto *Dialogue* nos ha brindado la ocasión para introducir de forma estable en nuestro grado un espacio orientado al conseguimiento de destrezas intelectuales para abordar los estudios literarios con una actitud académicamente más solvente y crítica. A la vez, pensamos que la literatura, como se ha explicado en la introducción del presente artículo, puede ser un espacio privilegiado de reflexión y que puede abrir las puertas a una conciencia más atenta con respecto a otros espacios del conocimiento. Pensamos, sin embargo, que deberíamos plantear, de cara al futuro, la introducción de un módulo parecido desde el primer año de la carrera —deseamos incluso que en el bachillerato se trabaje ya de forma crítica el uso de internet, aunque ello sobrepase nuestras posibilidades.

Estamos especialmente satisfechos con la nueva actitud demostrada por los estudiantes con respecto a la elección de diferentes “puertas de entrada” al conocimiento y de su nueva visión de los recursos de nuestra Biblioteca, en especial modo a los que se encuentran en formato electrónico; a la vez, tenemos que hacer autocrítica, como profesores, por no haber sido capaces de incentivar antes un acercamiento a todas las posibilidades actualmente a disposición por los servicios bibliotecarios de la Complutense.

Esperamos, finalmente, poder mejorar el enfoque de nuestro proyecto, ampliarlo y estructurarlo en etapas diferentes a partir del primer año de la carrera, compartiendo además con nuestros colegas la urgencia de la difusión del pensamiento crítico en el uso de las fuentes online, en aras de ayudar a nuestros alumnos a ser mejores estudiantes y ciudadanos. Y nosotros, mejores profesores.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a los estudiantes del curso de Lengua italiana VIII: el texto literario, del año académico 2020-21 y a nuestros colegas del Proyecto Erasmus+ Dialogue down the post—truth hole: programmes and tools for digging through information and beliefs in the post—truth era.

8. REFERENCIAS

- Alfaro-LeFevre, R. (2019). *Critical Thinking, Clinical Reasoning, and Clinical Judgment. A Practical Approach*. Elsevier.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet.
- Baricco, A. (2018). *The game*. Einaudi [ed. digital].
- Caon, F. y Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Loescher.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union (2012). Council conclusions of 26 November 2012 on literacy. *Official Journal of the European Union*, C 393, 1—4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(01)&from=EN)
- Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Bompiani.
- Grizzle, A. et ál. (2013). *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. Unesco.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw—Hill.
- Hunfeld, H. (2005). *Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick: Ein Interview mit Hans Hunfeld*. *Babylonia*, 1, 43—47.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Luperini, R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Manni.
- Mauceri, A. (2003). *L'Italia raccontata. Antologia di racconti italiani del '900*. Pacini.
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Pioli, M. (2021). *La didattica della letteratura con studenti universitari di italiano come lingua straniera: un percorso sulla “sicilianità” di Leonardo Sciascia*. En A. Gałkowski, I. Cola y J. Ozimska (Eds.), *Sperimentare ed esprimere l'italianità. Aspetti linguistici e glottodidattici* (pp. 199—210). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Serragiotto, G. (Ed.) (2004). *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a Stranieri*. Bonacci.
- Taylor, P. (2017, 18 de mayo). *Learning to learn*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/sap/2017/05/18/learning—to—learn/?sh=1b8a578a4e72>
- Todorov, T. (2017). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg [ed. digital].