



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales

Coord.
Elke Castro León

Dykinson, S.L.

INTERRELACIONES ENTRE LA IMAGEN, EL TEXTO
Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES.
NUEVAS PERSPECTIVAS EN
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INTERRELACIONES ENTRE LA IMAGEN,
EL TEXTO Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES.
NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES

Coord.

ELKE CASTRO LEÓN

Dykinson, S.L.

2023

INTERRELACIONES ENTRE LA IMAGEN, EL TEXTO Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES.
NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 154 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-543-1

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN	12
ELKE CASTRO LEÓN	

SECCIÓN I.

POTENCIALIDADES DEL EMPLEO DEL CINE, EL CÓMIC Y EL LIBRO ILUSTRADO COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 1. VIÑETAS CON HISTORIA: UN PROYECTO QUE PROMUEVE EL USO DEL CÓMIC Y LA EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES PARA TRATAR CONCEPTOS DE INTERACCIÓN GRAVITATORIA Y ASTRONOMÍA EN 4º DE ESO Y 2º DE BACHILLERATO.	16
ÁNGEL VIDAL VIDAL	

CAPÍTULO 2. ¿QUÉ TIENEN QUE VER LOS BOCADILLOS, LA COMICCON Y EL CAMBIO CLIMÁTICO? UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES BASADO EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS PRÁCTICOS EN EL AULA DE SECUNDARIA.....	43
ÁNGEL VIDAL VIDAL	

CAPÍTULO 3. CUÉNTAME OTRO CUENTO: UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR E INTERGENERACIONAL BASADO EN EL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	68
ÁNGEL VIDAL VIDAL	

CAPÍTULO 4. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CINE Y LA NOVELA GRÁFICA SOBRE PALESTINA: NARRATIVA VISUAL Y RESISTENCIA DESDE EL OTRO LADO DEL MURO.....	96
JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO	
LIVIA FORTAN	

CAPÍTULO 5. LA LEY DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA Y LA NECESIDAD DE RECORDAR DESDE LOS CÓMICS. TEMAS, USOS Y POSIBILIDADES A TRAVÉS DE PARACUELLOS; EL ARTE DE VOLAR; ALA ROTA; LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y LA MUERTE DE GUERNICA.....	116
JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO	
LORENZO MUR SANGRA	
IÑAKI NAVARRO NERI	

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LA RENUNCIA SIMBÓLICA DE DERECHOS DE AUTOR EN UN <i>BESTSELLER</i> DURANTE LA PANDEMIA Y UN EJEMPLO DE SU INCORPORACIÓN EN EL CIRCUITO EDUCATIVO	136
MARÍA MUÑOZ RICO	
MARÍA CORDÓN MUÑOZ	
CAPÍTULO 7. USO DE OBRAS DE FICCIÓN DE TEMÁTICA HISTÓRICA POR PARTE DE DOCENTES EN FORMACIÓN COMO FUENTE DE INFORMACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO DE PERSONAJES HISTÓRICOS.....	152
BEATRIZ HOSTER	
MARÍA INMACULADA MENA-BERNAL	
MARÍA DEL VALLE JIMÉNEZ	
LEONOR MARÍA RUIZ	
CAPÍTULO 8. CINE, TEMAS CONTROVERSIALES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO....	171
JOSÉ IGNACIO ORTEGA CERVIGÓN	
CAPÍTULO 9. TIEMPO, ESPACIO Y CIUDADANÍA. LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS	185
IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA	
CAPÍTULO 10. PENSAMIENTO VISUAL PARA LA CAPACITACIÓN EN COMPOSTAJE DESCENTRALIZADO	203
CARLOS JIMÉNEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 11. DISCURSO, LEGITIMIDAD Y PODER POLÍTICO EN EL TITO PARTISANO. LAS ESTRATEGIAS DE LEGITIMACIÓN EN <i>EL DÍA DE LA VICTORIA</i> (1945)	221
JULIO OTERO SANTAMARÍA	
CAPÍTULO 12. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IDENTIDAD NACIONAL YUGOSLAVA EN EL TITO PARTISANO	250
JULIO OTERO SANTAMARÍA	
CAPÍTULO 13. EL CÓMIC COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA. LOS CASOS DE <i>INTERFERENCIA</i> , <i>PAREDES</i> . <i>LA LEYENDA</i> Y ANSELMO. <i>TRAIGO UN CANTAR</i>	292
FRAN MATEU	
CAPÍTULO 14. UNIVERSIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE: EL RECURSO DEL CÓMIC EN LAS PRÁCTICAS DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA.....	310
VÍCTOR JOSÉ ORTEGA MUÑOZ	
CAPÍTULO 15. REFERENTES COMUNICATIVOS A TRAVÉS DEL CINE: EL FRAGMENTO CINEMATOGRAFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	322
CARMEN HERNÁNDEZ-ESCOLANO	

CAPÍTULO 16. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y FOMENTO DE LOS PROCESOS CREATIVOS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA A TRAVÉS DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR <i>COMIC-ON: LIBROS PARA EL FUTURO</i>	338
NATALIA TELLO BURGOS ANA MARÍA LÓPEZ MONTES CARLA ÁLVAREZ ROMERO	
CAPÍTULO 17. TECNOLOGÍA DIGITAL AUDIOVISUAL APLICADA A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES: METODOLOGÍA DOCENTE PARA UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA	355
DANIEL VILLA ALEJANDRO PRIEGO DÍAZ	
CAPÍTULO 18. ANÁLISIS ICÓNICO Y TEXTUAL DEL CÓMIC AUTOBIOGRÁFICO SOBRE LOS 28 AÑOS INICIALES DEL ESCRITOR JORDI SIERRA I FABRA	375
MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 19. EL CÓMIC "DE MADEIRA A HAWÁI": UN VIAJE PEDAGÓGICO POTENCIADO POR REALIDAD AUMENTADA	391
NUNO FRAGA ROBERTO MACEDO ALVES	
CAPÍTULO 20. LOS CUENTOS MANIPULATIVO-INTERACTIVOS COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL	411
JAVIER CONTRERAS GARCÍA	

SECCIÓN II.

CONTRIBUCIONES DEL ARTE, LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

CAPÍTULO 21. LA PRÁCTICA DEL <i>REMIX</i> PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN LA ESCRITURA MULTIMODAL	425
SERGIO RUIZ PÉREZ	
CAPÍTULO 22. LÍNGUA E ARTE/EDUCAÇÃO: LEITURAS EM PERSPECTIVA	445
CARMELITA MINELIO DA SILVA AMORIM DAVID RUIZ TORRES	
CAPÍTULO 23. EL DRAMA DE LEER: EL TEATRO COMO INSTRUMENTO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA EN LA ESO	461
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 24. HANNAH ARENDT: SU VIDA Y OBRA A TRAVÉS DEL CINE.....	477
ALFONSO BALLESTEROS	
CAPÍTULO 25. EXPLORANDO SINERGIAS: INTEGRANDO EDPUZZLE, LA LITERATURA Y LA COMPRENSIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2/LE PARA NUEVAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS...	489
JOSÉ MARTÍNEZ VICENTE	
CAPÍTULO 26. EL TRATAMIENTO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	504
ANDREA SÁNCHEZ VICENTE LAURA M. ALIAGA-AGUZA	
CAPÍTULO 27. EDUCACIÓN DEPORTIVA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DEL <i>QUIDDITCH</i>	519
RODRIGO CUBILLO LEÓN LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA	
CAPÍTULO 28. ENTRE LA PALABRA Y EL CUERPO. LA DRAMTIZACIÓN COMO PUNTO DE ENCUENTRO DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN FÍSICA	535
TAMARA GONZALO SILVESTRE LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA	
CAPÍTULO 29. LAS ADAPTACIONES Y LAS AMBIENTACIONES EN LOS JUEGOS DE MESA: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE NARRATIVA Y LITERATURA.....	552
JOAQUÍN JUAN PENALVA MARÍA SAMPER CERDÁN CARLA ACOSTA TUÑAS	
CAPÍTULO 30. LA PRAXIS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A PARTIR DE LOS CORPUS TEXTUALES, ELEMENTO UNIFICADOR ENTRE TRADICIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	574
MARÍA ARACELI ALONSO CAMPO MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO	
CAPÍTULO 31. EL USO DE LA HERRAMIENTA FLIP PARA LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	595
BEATRIZ SEDANO CUEVAS	
CAPÍTULO 32. MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES: RECURSOS DISPONIBLES PARA LA DOCENCIA DE LA LITERATURA HISPANOGRECOLATINA	617
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO	

CAPÍTULO 33. PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN PLE PARA LA ESCRITURA DE UN POEMA	650
ANA CATARINA COIMBRA DE MATOS	
CAPÍTULO 34. ENSEÑAR LA CREACIÓN LITERARIA EN CLASE DE LENGUA FRANCESA (COMO TERCERA LENGUA) EN LA UNIVERSIDAD	666
ADELINE HOUZÉ	
CAPÍTULO 35. CONFECCIÓN Y PUBLICACION DE DICCIONARIOS DIGITALES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS: CONTRASTE ENTRE LOS DICTIONARY WRITING SYSTEMS Y REPOSITORIOS DE OBJETOS DIGITALES.....	686
MANUEL MÁRQUEZ-CRUZ	
CAPÍTULO 36. INNOVATING IN THE EFL CLASSROOM IN SPAIN VIA THE INTRIDUCTION OF MEDIA LITERACY AND CRITICAL THINKING .	705
MARGARITA NAVARRO PÉREZ	
CAPÍTULO 37. APRENDIZAJE INFORMAL Y HORIZONTAL DE LENGUAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES: ANÁLISIS DE UN CASO DE INTERLINGÜÍSTICA	724
MARIA ANGELICA GIORDANO PAREDES	
MARÍA GRACIA MORENO CELEGHIN	
CAPÍTULO 38. DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL <i>MECR</i> MEDIANTE APRENDIZAJE INFORMAL DE INGLÉS TÉCNICO CON INSTAGRAM	742
MANUEL GALIÁN PEÑALVER	

SECCIÓN III.

NUEVOS ESCENARIOS FORMATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ANTE LOS RETOS DEL CONTEXTO POSTDIGITAL

CAPÍTULO 39. SOCIALLY AND CULTURALLY RESPONSIVE LANGUA-GE TEACHING MATERIALS: GUIDELINES FOR DESIGN	764
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO	
CAPÍTULO 40. POSESIÓN CON CHATGPT: FUNCIONES Y APLICACIONES EN TEXTOS DEL SECTOR DE LA IMPORTACIÓN (ITALIANO-ESPAÑOL)	781
RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO	
CAPÍTULO 41. GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION: ESP INSTRUCTION FOR LEARNERS OF TOURISM STUDIES	800
BEATRIZ CHAVES-YUSTE	

CAPÍTULO 42. ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE AUTOPERCIBIDA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE EN FORMACIÓN.....	822
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL	
CAPÍTULO 43. EL PROYECTO PMATHS: COMBINANDO PLURILINGÜISMO, ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES Y MATEMÁTICAS.....	842
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO	
CAPÍTULO 44. DICCIONARIOS DIDÁCTICOS DIGITALES EN XML. ACCESO NIVELADO A LOS ARTÍCULOS LEXICOGRAFICOS VERBALES: LAS DEFINICIONES Y LOS EJEMPLOS	858
MANUEL MÁRQUEZ-CRUZ	
CAPÍTULO 45. THE PROJECT “FRAMING CLIL”: GAMIFYING MATHEMATICS FOR CLIL CONTEXTS	877
SARAH LISTER	
CAPÍTULO 46. EL PORTAFOLIO DIGITAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO	906
MARTA PAZOS ANIDO	
CAPÍTULO 47. MOTIVATE, ENGAGE, SUCCEED: EFFECTIVENESS OF GAMIFICATION IN ENHANCING BEHAVIOURAL AND COGNITIVE PROCESSES IN PRIMARY EDUCATION	936
IRENE CASANOVA MATA	
CAPÍTULO 48. EL E-PORTFOLIO GALEGAS PLURILINGÜES	957
MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 49. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN TORNTO A LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO ADULTO DE LENGUA EXTRANJERA..	973
IRENE ACOSTA-MANZANO ELVIRA BARRIOS	
CAPÍTULO 50. PERCEPCIONES CUANTITATIVAS DEL PROFESORADO SOBRE LA IMPLICACIÓN DE APRENDIENTES ADULTOS EN SU APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO PRELIMINAR.....	990
IRENE ACOSTA-MANZANO ELVIRA BARRIOS	
CAPÍTULO 51. AMBIGÜEDAD ENTRE LA INTERPRETACIÓN MEDIA Y LA REFLEXIVA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN MEDIA ESPAÑOLA.....	1007
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ	

CAPÍTULO 52. PERCEPCIONES CUALITATIVAS EN TORNO A LA IMPLICACIÓN DE APRENDIENTES ADULTOS EN SU APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA.....	1023
IRENE ACOSTA-MANZANO ELVIRA BARRIOS	
CAPÍTULO 53. AUTOEVALUACIÓN, ANÁLISIS DEL ERROR Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS ESPECIALIZADOS (FRANCÉS-ESPAÑOL/ESPAÑOL-FRANCÉS)	1038
ISABEL JIMÉNEZ GUTIÉRREZ CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA	
CAPÍTULO 54. LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN SECUNDARIA. LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE ESPAÑA Y POLONIA.....	1056
NAPIÓRKOWSKA MARTA	
CAPÍTULO 55. LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS Y LOS FACTORES AFECTIVOS. ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA DE ESPAÑA Y POLONIA SOBRE SUS PRÁCTICAS DOCENTES.....	1075
MARTA NAPIÓRKOWSKA	
CAPÍTULO 56. LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN MODALIDAD PRESENCIAL Y BILINGÜE. EXPERIENCIA DE AULA EN EL CICLO DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL IES ABYLA DE CEUTA	1099
ANA MARÍA PINO-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 57. UNDERSTANDING CALL INSTRUCTION IN INDONESIA: A QUALITATIVE STUDY.....	1118
MUHAMMAD HAIKAL CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL	
CAPÍTULO 58. WORKING MEMORY AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL WRITTEN PRODUCTION: A REVIEW OF THE LITERATURE.....	1136
CARLOS ANDRES RESTREPO ZAPATA	
CAPÍTULO 59. IMPROVING THE PRONUNCIATION OF PROBLEMATIC /V/ IN SPANISH LEARNERS OF ENGLISH USING INTRALINGUAL DUBBING ACTIVITIES	1158
LUCAS BAEYENS	
CAPÍTULO 60. LA TRADUCCIÓN: METODOLOGÍA INNOVADORA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA....	1183
ALICIA PICAZO-IZQUIERDO	
CAPÍTULO 61. EL CHINO MODERNO EN LAS AULAS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ERRORES PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	1202
CHIARA ULIANA	

ENSEÑAR LA CREACIÓN LITERARIA EN CLASE DE LENGUA FRANCESA (COMO TERCERA LENGUA) EN LA UNIVERSIDAD

ADELINE HOUZÉ
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de pedir a nuestros estudiantes una producción de carácter creativo, incluso cuando el nivel umbral B1 está alcanzado en un idioma extranjero, las descripciones de personajes o paisajes carecen a menudo de relieve y los estudiantes tienden a crear frases simples tanto desde un punto de vista sintáctico como léxico. A modo de ejemplo, algunas frases sacadas de una producción en pretest de un estudiante: “C’est un paysage montagneuse. On y voit la chaîne de montagnes couvertes de forêts. (PMA-22-23-17)⁸⁹” [Es un paisaje montañosa. Vemos la cordillera cubierta de bosques]⁹⁰.

Durante el curso 2022-2023 enfocamos la descripción de nuestros estudiantes de Lengua Francesa desde un punto de vista literario puesto que llegamos a preguntarnos cómo enriquecer las producciones escritas sin que decaiga por una parte la comunicación entre pares en el idioma meta y sin que los estudiantes tengan la sensación de repetición de contenido. Durante el curso, nuestro hilo conductor era la Francia del siglo XVIII por lo que decidimos enfocar la parte de producción escrita hacia el relato de terror que recuerda la narrativa gótica de la segunda mitad del

⁸⁹ Los códigos de los estudiantes fueron generados de forma aleatoria y tienen como finalidad asegurar su anonimato.

⁹⁰ Las producciones de los estudiantes se mantuvieron tal como nos las entregaron (con errores lexicales, gramaticales o de sintaxis). Intentamos mantener las traducciones en español fieles a la versión en francés.

siglo XVIII. 17 estudiantes formaron parte de la investigación y llegaron a seguir la evaluación continua y a participar o puntual o regularmente a las actividades propuestas. Sin embargo, no hubo cuórum en cuanto a asistencia regular a clase y la participación de un estudiante se desestimó de la investigación por no cumplir con los requisitos establecidos.

Para proponer este trabajo de escritura creativa, hemos usado tres metodologías para preparar a los estudiantes: la primera para desarrollar el aprendizaje cooperativo estudiando la descripción de los personajes, la segunda para poner de relieve el pensamiento divergente y describir usando el léxico de los cinco sentidos y la última para trabajar la técnica de exposición-discusión con la temática de la Francia del siglo XVIII. Por último, se pidió a los estudiantes que crearan unas producciones escritas de género de terror inspirándose en historias orales generadas en grupo durante la clase y aplicando todo lo aprendido: la descripción de personajes para dar un trasfondo a la historia, la descripción mediante los cinco sentidos para dar color y la inclusión de un contenido cultural con el fin de ofrecer más credibilidad a los relatos.

2. OBJETIVOS

Nuestra clase era de la carrera de Filología Moderna: Inglés y el nivel de idioma que tenían que alcanzar al final del curso era un B1. La clase tenía un nivel heterogéneo de un nivel A1 hasta un C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas que se puede consultar en la página del Instituto Cervantes. La asignatura Lengua Francesa III no tiene como fin la enseñanza de la literatura por lo que no se basó el trabajo de creación literaria en diferentes novelas, sino que quisimos desarrollar las competencias comunicativas (escritas y orales) con el fin de que los estudiantes pudieran desenvolverse en su día a día tanto a nivel profesional como personal. Las salidas laborales de esta carrera pueden ser la enseñanza, la comunicación, la cultura o la interpretación. Por lo que enfocamos la clase hacia un aprendizaje por competencias y un enfoque comunicativo.

2.1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Para trabajar el aprendizaje cooperativo, decidimos usar la metodología activa creada en 1978 por el psicólogo americano Aronson (Aronson, 2011) y llamada *Jigsaw Classroom*. La finalidad de esta metodología es fomentar la cooperación y por consiguiente eliminar la competitividad, pero también incluir las minorías y fomentar la igualdad (*ibid.*). Por la esencia de esta metodología que desarrollaremos en la parte 3.1. se preconiza responsabilidad y organización por parte de los estudiantes. Nos pareció idóneo para implicar a los estudiantes en un aprendizaje de conceptos teóricos.

2.2. EL PENSAMIENTO DIVERGENTE

Se aplicó la segunda actividad, basada en el pensamiento divergente (Couso, 2023: 203):

El pensamiento divergente es aquel que, ante un problema, crea diferentes posibles soluciones que no tienen por qué compartir nexos entre sí. Es como pensar en trazar caminos que en ningún momento se cruzan pero que conducen todos ellos a destinos posibles y válidos desde el origen propuesto.

Salirse de lo obvio y cambiar el punto de vista descriptivo. Se realizó para ello un proceso de reflexión para ayudar a potenciar el aprendizaje mediante un pretest, un proceso de reflexión de escritura gracias a talleres sobre los cinco sentidos y por último un post-test volviendo a trabajar la descripción inicial y mejorándola. El progreso del taller, encajaba perfectamente con la taxonomía de Bloom que nació en el año 1956 del psicólogo americano Benjamin Bloom y sus colaboradores. Este marco se basa en seis niveles que describen el proceso cognitivo del aprendizaje (Armstrong, 2010). Nos basamos en la nueva clasificación realizada en 2001 por un grupo de investigadores (Anderson et al., 2001) cuya metodología explicaremos en el punto 3.2.

2.3. LA TÉCNICA DE EXPOSICIÓN-DISCUSIÓN

“La comunicación aparece como algo esencial ligado a la vida humana y como instrumento para la construcción del tejido social” (Gutiérrez-Gonzales, 2019) qué mejor forma que esta cita para justificar los

objetivos de esta última actividad: saber comunicar. Al estar enfrentado a un público con la exposición, el estudiante tiene la oportunidad de trabajar sus habilidades comunicativas:

El modelo de exposición y discusión tiene todas las virtudes del recurso y de la exposición – presentación clara de ideas y economía de esfuerzo – y las combina con un formato interactivo que alienta a los alumnos a construir activamente su propia comprensión” (Eggen & Kauchak, 2001: 280)

Después de la exposición, se fomentó la interactividad entre estudiantes para monitorear la comprensión (Eggen & Kauchak, 2001: 285) y así asegurarse de la buena comprensión de los compañeros. Por último, los estudiantes integraron algunas nociones culturales estudiadas en estas exposiciones en los trabajos creativos finales con el fin de “explorar las interconexiones entre ideas importantes” (ibid.).

A mayores, para esta actividad, el alumnado tenía que preparar material de apoyo numérico, transmitir un saber, estudiar un contenido histórico y dominar las habilidades comunicativas. Sin embargo, no podemos hablar ni mucho menos a este nivel de contenidos transversales.

3. METODOLOGÍA

Para analizar los resultados hemos usado la aplicación MAXQDA, adaptada para el análisis cualitativo de corpus como textos, transcripciones o entrevistas. La función principal de esta aplicación es crear unos códigos (equivalentes a temáticas) y seleccionar segmentos (grupos de palabras) dentro de los corpus para analizar su contenido. Esta aplicación se adapta al paradigma cualitativo.

3.1. THE JIGSAW CLASSROOM

Mediante esta metodología, decidimos estudiar la teoría de cómo describir a un personaje de forma literaria: el fondo y la forma. Para ello, dividimos primero la clase en seis grupos de expertos. Se les proporcionó un artículo de referencia titulado “Décrire un personnage, faire un portrait: une méthode” (Nathan, 2022) pero tenían libertad de buscar la información en otras fuentes. Las seis temáticas fueron: la cara, el

cuerpo, el carácter, los oficios/las costumbres de vida, el pasado y las figuras retóricas.

Creamos luego un documento conjunto en Google Drive dividido en siete partes: las seis primeras respectivamente para cada grupo de expertos y la séptima parte se reservó para las producciones finales. Una vez la teoría estudiada por cada grupo, tenían que resumirla, crear una o varias diapositivas de apoyo y asegurarse de que cada miembro del grupo era capaz de explicarlo. A continuación, cada uno de los expertos explicó la teoría a su grupo *Jigsaw* (es decir un grupo formado por mínimo seis expertos: uno de cada temática).

Finalmente, tenían que aplicar la teoría realizando una descripción de imágenes de personajes generadas previamente con la inteligencia artificial (IA) Midjourney (www.midjourney.com). Esa IA funciona mediante la plataforma Discord (www.discord.com). Para crear una imagen, es necesario introducir unas instrucciones con palabras claves que generan luego una ilustración.

A modo de ejemplo, la producción del estudiante PMA-22-23-01:

C'était le jeune Cypris, (...) Il avait hérité ses particuliers brillants cheveux roux de sa maman. Bien que il sembaît très sérieux et silencieux tout le temps, il regardait et analysait tout à travers de ses grands curieux yeux bleus. (...) Cypris rêvait de voyager a un lieu exotique où il pouvait découvrir nouveaux espèces animaux et devenir un important explorateur. [Era el joven Cypris, (...) Había heredado su peculiar brillante pelo pelirrojo de su madre. Aunque pareciera muy serio y silencioso todo el tiempo, lo miraba y analizaba todo a través de sus grandes curiosos ojos azules. (...) Cypris soñaba con viajar a un lugar exótico donde podía descubrir nuevas especies animales y volverse un importante explorador.]

FIGURA 1. Ilustración elegida por el estudiante PMA-22-23-01 para su descripción y generada previamente por la profesora con la IA Midjourney.



3.2. LA TAXONOMÍA DE BLOOM

Para el taller creativo, se quiso enseñar a describir gracias al léxico de los cinco sentidos. Esta actividad se dividió en seis fases correspondientes a la taxonomía de Bloom (Anderson *et ál.*, 2001).

3.2.1. Primera fase: recordar

A modo de pretest, se pidió a los estudiantes que describieran un paisaje boscoso inquietante. Tuvieron que elegir como estímulo narrativo una imagen. Recalquemos que al ser el estímulo un soporte visual, puede que los estudiantes describieran de forma inconsciente más elementos visuales.

3.2.2. Segunda fase: comprender

Al acabar la producción, los estudiantes tenían que subrayar de diferentes colores los cinco sentidos. El objetivo era concienciarles sobre la falta de profundidad que podía tener una producción de carácter principalmente

visual y crear en ellos una motivación provocada por la curiosidad, así como justificar legitimidad del taller de los cinco sentidos.

A continuación, trabajamos el léxico de los cinco sentidos mediante ejercicios estructurales escritos para comprender el vocabulario.

3.2.3. Tercera fase: aplicar

Mediante ejercicios de carácter creativo, tuvieron que volver a emplear el vocabulario en producción escrita para empezar a fijar las nociones. Se les propuso luego emplear el léxico en producción oral mediante una adaptación casera del juego *Taboo* que consiste en hacer adivinar una palabra sin pronunciar otras prohibidas. Gracias a esta actividad, proponíamos usar en otra situación algunas palabras estudiadas en clase.

3.2.4. Cuarta fase: analizar

La parte “analizar” no se consideró como una fase, sino más bien un hilo conductor. Se distribuyó a los estudiantes un dossier dividido en partes. Cada una de ellas correspondía a un sentido (oído, tacto, gusto, olfato y vista) y en cada parte sobre los sentidos, los estudiantes podían encontrar primero una lista de vocabulario organizada (por categoría morfosintáctica: “los sustantivos”, “los verbos”, “los adjetivos” o por temática: “los sonidos de los humanos”, “los olores agradables”, etc.). Esta categorización de listas de vocabulario fue sacada de un libro titulado *Libérer son écriture et enrichir son style* (Perrat, 2010). Desglosamos en este libro las listas de los cinco sentidos para quedarnos con el vocabulario que nos parecía más interesante para nuestra clase y lo copiamos en el dossier para los estudiantes.

3.2.5. Quinta fase: evaluar

En esta fase, les preguntamos simplemente qué aportaban los cinco sentidos a las descripciones. Llegamos a la conclusión que primero, los cinco sentidos enriquecían las descripciones, que podían desencadenar un sentimiento o un recuerdo y que, segundo, al querer crear una producción de género de terror, uno de los mejores sentidos era el oído: algo que se oye, puede provocar más miedo que algo que se ve.

3.2.6. Sexta fase: crear

En esta última fase, les propusimos dos actividades. La primera consistía en crear un relato a partir de uno o varios estímulos (un olor, un sonido o una imagen). La segunda fue considerada como el post-test: los estudiantes tenían que retomar la producción del pretest y mejorarla en función de lo que habían estudiado en clase.

3.3. LAS EXPOSICIONES

Los estudiantes tenían diez minutos para exponer un contenido relativo a la Francia del siglo XVIII. Tenían que formar grupos de dos y elegir dentro de una lista de temáticas alguna corriente artística, un personaje, un lugar, un movimiento intelectual o un acontecimiento. Después, se les pedía preparar una exposición (tenían que hablar entre tres y cuatro minutos) y acompañarla por un apoyo visual numérico. Se les pedía por último organizar un juego interactivo cuya finalidad era comprobar que los contenidos explicados habían sido entendidos por sus compañeros.

Estas exposiciones formaban parte de la evaluación continua y evaluamos los puntos siguientes: léxico, gramática, pronunciación, contenido, e interacción con los oyentes. El punto en el que haremos ahora hincapié es el último que fue el más importante para nosotros: la interacción con los oyentes. Aunque se tratara de un método expositivo, insistimos mucho en clase para que las exposiciones no fueran una lista de conceptos que “soltar”, sino que supusiera una mínima interacción con su público:

- Explicar el vocabulario más complejo y adaptar el discurso a los compañeros.
- Asegurarse de mantener la atención gracias a la mirada, la modulación de la voz y las preguntas.
- El apoyo numérico tenía que ser adaptado: imágenes, palabras claves para resaltar el discurso.

4. RESULTADOS

En esta parte, proponemos una serie de resultados basados en el paradigma cualitativo.

4.1. LA INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS

Aunque los estudiantes procuraran respetar las consignas que se establecieron para la exposición, es todavía muy complicado para ellos llegar a una real transmisión de contenidos. En efecto, el quiz interactivo organizado por cada grupo para comprobar si los compañeros habían entendido la exposición lo demostraba: al equivocarse los compañeros a la hora de contestar a las preguntas, los expertos a menudo no volvían a explicar la noción errónea por dos razones: sea porque eran incapaces salirse de su guion y hacer frente a un contratiempo (por motivos de falta de dominio del idioma o por un problema de habilidades comunicativas); sea porque no se les ocurría volver a explicar esa noción haciendo caso omiso de la faceta didáctica de su trabajo. En el futuro, nos será útil idear cómo potenciar el concepto expositivo mediante un refuerzo de la interactividad.

4.2. EL CONTENIDO CULTURAL

El contenido cultural ha sido principalmente introducido a base de exposiciones. Para comprobar si los estudiantes aprendieron lo estudiado en clase se les hizo un pretest y un post-test con 20 preguntas culturales de respuesta corta. Cada una de ellas requería sea el nombre de un objeto, un animal, una fecha, sea el nombre de un personaje o una profesión. Tres de las preguntas no fueron tratadas en ningún momento en clase. Se consideraron erróneas las preguntas contestadas parcialmente, sin embargo, consideramos correctas las respuestas con faltas de ortografía. Sólo analizamos los resultados de los estudiantes que hicieron tanto el pretest como el post-test (n=14). En dos casos (PMA-22-23-03 y PMA-22-23-14) no hubo ninguna mejora: el resultado siguió siendo de una respuesta correcta sobre 20. En cinco ocasiones, los estudiantes se equivocaron en preguntas del post-test mientras que habían acertado en el pretest. Las preguntas fueron la fecha de la Revolución francesa

(dos equivocaciones), el oficio de Jacques-Louis David (una equivocación), el nombre de Marie-Antoinette d'Autriche (una equivocación) y el día de la fiesta nacional (una equivocación). Podemos justificarlo de la manera siguiente: por descuido (respuestas incompletas o equivocadas como “Marie d'Autriche” y “14 abril”) o por olvido de un concepto.

A mayores, hemos analizado la integración de datos o referencias culturales en los trabajos finales de los estudiantes.

4.3. LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Los estudiantes entregaron un trabajo final que consistía en inspirarse en un juego de rol narrativo que se realizó en clase sobre la temática de los *Hombres Lobos de Castronegro* (Marly & Pallières, 2001). Para el juego, los estudiantes crearon un personaje y lo hacían evolucionar en un pueblo atacado por hombres lobos. En el trabajo final, tenían que contar la historia de la creación conjunta del pueblo o la historia de su personaje que eligieron interpretar durante el juego. Se les pidió entre otras consignas redactar como mínimo 150 palabras, usar la descripción de los personajes, el léxico de los cinco sentidos e incluir alguna noción cultural. 16 estudiantes entregaron relatos. El más corto de éstos tenía 154 palabras y el más largo 948 palabras (debido a que un estudiante de nivel A1-A2 entregó dos historias).

4.3.1. Las referencias culturales

Los datos culturales en los trabajos finales, están presentes en mucha menor medida que las descripciones de personajes o descripciones de los cinco sentidos, por lo tanto, decidimos no hablar de porcentajes sino de número de segmentos. Dividimos las referencias culturales en cuatro código: los datos históricos estudiados en clase (quince segmentos), los datos históricos no estudiados en clase (seis segmentos), los datos históricos no francófonos (dos segmentos) y por último los anacronismos (un segmento). Los datos que se estudiaron en clase son presentes en más cantidad. En los trabajos de los niveles A1-A2 (n=5), encontramos cuatro segmentos presentes en dos documentos, en los de B1 (n=8), diez segmentos en cinco documentos y por último en los trabajos de B2-C1 (n=3), diez segmentos presentes en todos los documentos.

Proporcionalmente hablando en cuanto más nivel, más referencias históricas encontramos.

Las referencias culturales sirven para plantear el contexto histórico de la historia de los estudiantes “Nous vivons dans quelques années où l’église perd du pouvoir (PMA-22-23-02)” [Vivimos en algunos años en los que la iglesia pierde poder]. También sirven para describir a los personajes y sus expectativas, sus costumbres: “Mon plus grand rêve est d’être une exploratrice, comme Jeanne Baret. (PMA-22-23-08)” [Mi mayor sueño es ser una exploradora, como Jeanne Baret], “L’encyclopédie, récemment publiée par Diderot et D’Alembert, m’intéresse beaucoup. (PMA-22-23-10)” [La enciclopedia, recientemente publicada por Diderot y D’Alembert, me interesa mucho]. Por último, vemos claramente como algunos mezclan ficción y realidad:

Nous sommes en la France de 1787. Depuis plusieurs années la vie est très compliquée pour la population. Le pays est ruiné, l’injustice et les impôts sont trop hautes. Même si à la campagne il y avait toujours assez de nourriture provenant de l’agriculture ou de l’élevage, maintenant même au Col du Loup, la vie est plus difficile. (PMA-22-23-09) [Estamos en la *la* Francia de 1787. Desde hace varios años la vida es muy complicada para la población. El país está arruinado, la injusticia y los impuestos son demasiado *altas*. Incluso si en el campo había siempre bastante comida procedente de la agricultura o de la ganadería, ahora, incluso en el Col du Loup, la vida es más difícil.]

En este planteamiento de situación, el estudiante se adueña de la realidad cambiando la cumbre “Col du Loup” cerca de Grenoble, en un pueblo ficticio de la montaña francesa.

Hemos de notar que en algunas ocasiones la inserción de datos culturales está hecha de forma torpe: “Vers l’an 1737 (l’époque où le rococo se développait) (PMA-22-23-03)” [Hacia el año 1737 (la época en la que el rococó se desarrollaba)]. Esta referencia va a ser la única referencia artística en el documento, al preguntarnos por qué se introdujo este dato, nos dimos cuenta que era la temática de exposición de este estudiante: era, al final, un dato fácil de acceso para él.

Por último, el anacronismo, que se considerará como un elemento anecdótico. Un estudiante hizo referencia a un tren destinado a viajeros: “Nous avons pris le premier train pour aller à Paris et ainsi pouvoir fuir

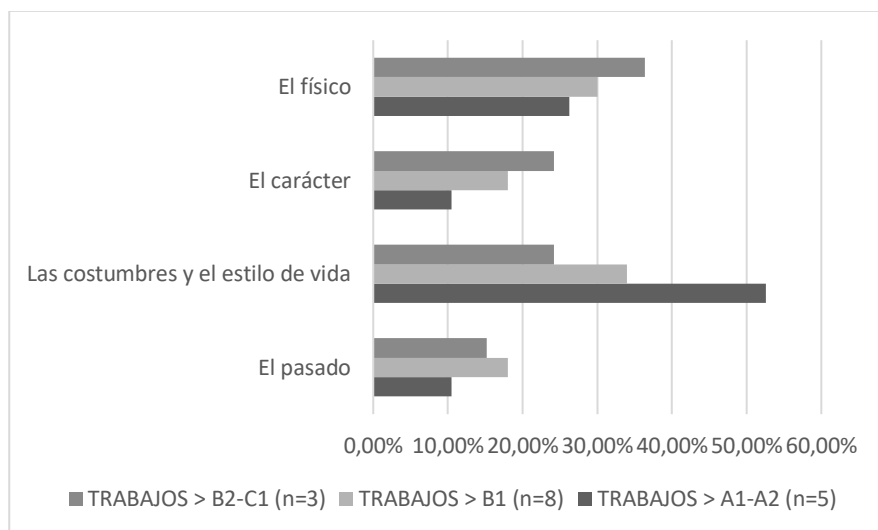
(PMA-22-23-02)” [Cogimos el primer tren para ir a París y así poder huir]. Sin embargo, la primera línea de tren turístico en Francia fue abierta en el siglo XIX, en el año 1827 (www.citedutrain.com).

4.3.2. La descripción de personajes

Para analizar las descripciones de los personajes (gráfico 1), elegimos el método mixto de análisis de datos de la aplicación MAXQDA y generamos una tabla cruzada con los porcentajes de uso de los segmentos analizados. La variable seleccionada fue “grupos de documentos” (“TRABAJOS > A1-A2”, “TRABAJOS > B1” y “TRABAJOS > B2-C1”) para visualizar el porcentaje medio por nivel.

Lo primero que se destaca en este gráfico es que las costumbres y el estilo de vida han sido descritos en gran mayoría por los estudiantes de nivel A1-A2 seguido por la descripción física. En cuanto a la descripción del pasado y del carácter, no hizo cuórum entre los estudiantes de este nivel. Lo podríamos explicar porque los estudiantes no quisieran salir de su zona de confort.

GRÁFICO 1. *Uso de la descripción de personajes en los trabajos finales en función de los niveles*



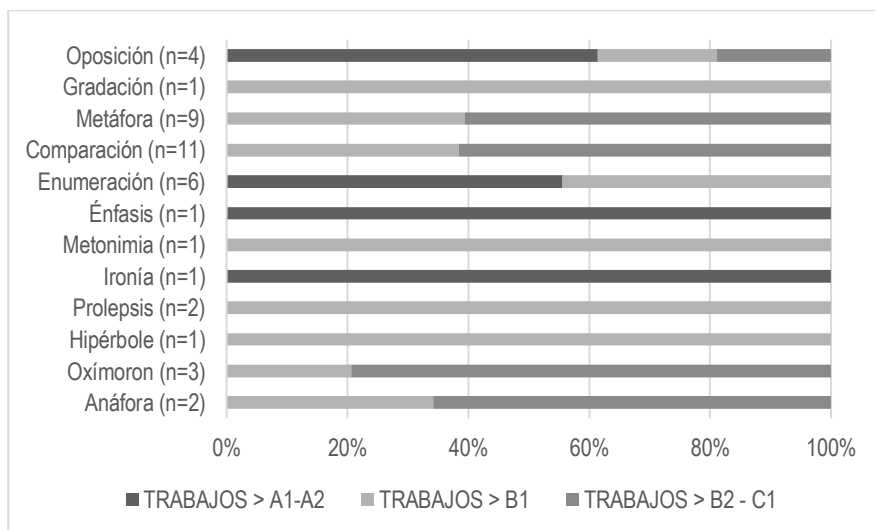
Fuente: elaboración propia

4.3.3. Las figuras retóricas

Nos centramos luego en las figuras retóricas (gráfico 2). Hemos recopilado 41 segmentos en total aunque nos pareció complicado identificarlas todas. Los trabajos de nivel A1-A2 (cinco producciones) cuentan con tan sólo cuatro figuras de estilo: una ironía, una enumeración, un énfasis y una oposición. Además, cabe resaltar que tres de las cuatro figuras fueron usadas por el mismo estudiante (PMA-22-23-19).

A partir del nivel B1, las figuras de estilo son elaboradas y numerosas. De ocho trabajos, encontramos 24 figuras retóricas. Sin embargo, en uno de esos trabajos de nivel B1 no encontramos ninguna (PMA-22-23-17). En el nivel B2-C1, seguimos con la progresión: de tres redacciones, encontramos trece figuras. En el grupo de nivel B1, diez diferentes tipos de figuras fueron empleadas al menos una vez frente a solamente cinco diferentes en nivel C1, podemos explicar este fenómeno por el número más elevado de producciones (ocho producciones en B1 frente a tres en C1).

GRÁFICO 2. *Uso de las figuras retóricas en los trabajos finales en función de los niveles.*



Fuente: elaboración propia

Las figuras retóricas más empleadas por los estudiantes son las comparaciones (once segmentos) y las metáforas (nueve segmentos) podemos

suponer que su empleo es más común por ser figuras retóricas corrientes y propicias a la descripción. Además, su uso consigue dar relieve a las descripciones. A modo de ejemplo, una comparación: “un long pelage qui ressemble au charbon (PMA-22-23-18)” [un largo pelaje que se parece al carbón] y una metáfora “L’anxiété saisit le cœur des habitants (PMA-22-23-21)” [la ansiedad agarró el corazón de los habitantes].

4.3.4. Los cinco sentidos

En las producciones finales de los estudiantes, podemos ver una mejora significativa de los cinco sentidos. Once pretest nos fueron entregados con una media de 102 palabras frente a 521 para los trabajos. Comparamos mediante una tabla cruzada de MAXQDA, usando como variables los grupos de documentos “pretest” y “trabajos” de nuestra investigación y seleccionamos los códigos referentes a los cinco sentidos y a la atmósfera. No incluimos el código correspondiente a la propiocepción que corresponde al movimiento del cuerpo o de partes del cuerpo ya que consideramos que tenemos que afinar todavía esta parte. En la tabla 1, podemos comprobar que las descripciones correspondientes a la vista bajaron de casi un 40% para dejar paso a descripciones de otra índole.

TABLA 1. Análisis cuantitativo del uso de los cinco sentidos. Comparación del uso de los cinco sentidos por los estudiantes en el pretest y en el trabajo final.

	PRETEST (n=11)	TRABAJOS (n=16)
Vista	75,40%	37,00%
Oído	9,20%	25,00%
Tacto	1,50%	16,70%
Olfato	0%	11,10%
Gusto	0%	5,60%
Atmósfera	13,80%	4,60%

Fuente: elaboración propia

A mayores, quisimos estudiar el vocabulario que se usó con más frecuencia. Por lo que seleccionamos en el programa MAXQDA la funcionalidad “frecuencia de palabras” que ofrece la lista de palabras con más frecuencia de los códigos seleccionados. Las palabras de la tabla 2 son

los sustantivos que aparecen con más frecuencia en los segmentos y que no están relacionados directamente con los cinco sentidos. Hemos escogido las palabras con una frecuencia superior a cuatro por limitar los resultados. Pueden ser sujetos “La *ville* sentait le moisi (PMA-22-23-03)” [La *ciudad* olía a moho] o complementos “Une semaine plus tard, les bruits des loups continuaient de terroriser la *ville* (PMA-22-23-17)” [Una semana más tarde, los ruidos de los lobos seguían aterrorizando la *ciudad*].

En la parte derecha de la tabla, encontramos los códigos de los cinco sentidos colocados del más común (izquierda) al más escaso (derecha) en los que se encuentran estas palabras (no incluimos la propiocepción por no dispersar los resultados). Para obtener esta referencia, nos referimos al “buscador de textos” de la aplicación MAXQDA. Estos sustantivos forman parte del léxico de los paisajes, de la ciudad y de la cara de las personas principalmente.

TABLA 2. Sustantivos presentes con más frecuencia en los segmentos sobre los cinco sentidos basado en un análisis de métodos mixtos.

Palabra	Frecuencia	%**	% de doc.	Sentidos					Atmósfera
				1	2	3	4	5	
village/ville	21	1,87	62,50	8	6	3			5
forêt/foret	15	1,33	62,50	9	5				
nuit	11	0,98	37,50	2	5				2
yeux	11	0,98	50,00	10					
loup/loup-garou	9	0,80	31,25	3	5				
air	8	0,71	31,25	1		3	2	1	1
montagne	7	0,62	31,25	7	1				
cheveux	6	0,53	37,50	6					
chose	6	0,53	25,00	1	2		1		1
église	6	0,53	25,00	4	1				1
lèvre	6	0,53	31,25	4			1		
maison	6	0,53	25,00	3		1			
villageois	5	0,45	31,25	1	1	1	1		
porte	5	0,44	25,00	3	2				
visage	5	0,44	25,00	5					
Total				67	28	8	5	1	10

*La frecuencia corresponde al número de veces que aparecen las palabras en los documentos.

**El porcentaje se calcula dividiendo la frecuencia por el número de palabras analizadas en los códigos seleccionados (1121 palabras) multiplicado por 100.

***Se trata del porcentaje de trabajos en los que aparecen las palabras al menos una vez.

Fuente: elaboración propia

En nuestra opinión, si nos centramos en la riqueza lexical, el sentido que más destaca será el sentido del oído (tabla 3). Para esta tabla, seleccionamos las palabras con una frecuencia mayor o igual a tres. Las palabras en negrita fueron palabras que ningún estudiante incluyó en el pretest.

TABLA 3. *Léxico del oído presente con más frecuencia en los segmentos relativos al sentido del oído basado en un análisis de métodos mixtos*

Palabra	Frecuencia	%	% de documentos (n=16)
entendre	19	1,69	62,50
bruit	16	1,42	50,00
Hurlement/ hurler	14	1,25	68,75
son	6	0,53	18,75
craquement	4	0,36	12,50
cri/crier	4	0,36	25,00
dire	4	0,36	18,75
silence	4	0,36	18,75
brouhaha	3	0,27	18,75
bruissement	3	0,27	18,75
écouter	3	0,27	18,75

Fuente: elaboración propia

Por último, en la tabla 4, hemos insertado las palabras cuyo uso no suele ser exclusivo de un sentido y que han sido empleadas por los estudiantes de varias formas. En negrita, las palabras que no fueron usadas en el pretest, en cursiva las palabras presentes en el pretest y cuyo sentido fue enriqueciendo en el trabajo final.

TABLA 4. Léxico relativo a más de dos sentidos presentes con más frecuencia basado en un análisis de métodos mixtos

Palabra	Frecuencia	%	% de documentos (n=16)
Doux/ doucement	8	0,71	25,00
profond	6	0,53	25,00
entouré	5	0,44	31,25
brûler/brûlé	4	0,36	12,50
fort	4	0,36	12,50
sombre	4	0,36	12,50
Bouillonnement/ bouillonner	3	0,27	6,25
délicat	3	0,27	18,75

Fuente: elaboración propia

Centrémonos primero en la palabra cuyo sentido fue enriquecido “entouré” en el pretest hace referencia a una descripción visual “*entouré d’eau* (PMA-22-23-15)” [rodeado de agua] esta palabra incluye tan sólo el sentido de rodeamiento físico. A mayores, en los trabajos, aparece asociado también al oído para definir el entorno “Le village était *entouré* du bruit de l’atelier du forgeron (PMA-22-23-21)” [El pueblo estaba rodeado por el ruido del taller del herrero]. A pesar de que un nativo no usaría necesariamente esta palabra, resalta aquí el sonido en el que baña el pueblo. En cuanto a “sombre”, ha sido empleado en el pretest para dar un matiz claro/oscuro: “le premier plan est plus *sombre* que l’arrière plan (PMA-22-23-01)” [el primer plano es más oscuro que el segundo plano], sin embargo, en los trabajos fue empleado también para resaltar la atmósfera “un sentiment inquiétant et *sombre* (PMA-22-23-09)” [un sentimiento inquietante y *sombrio*].

Por último, tenemos palabras que fueron empleadas varias veces por los estudiantes y que asociaron a diferentes sentidos. Por ejemplo, el adjetivo “doux/douce” y su correspondiente adverbio se asocia a la vista, el tacto y el olfato: “*douce* odeur séduisante du pain (PMA-22-23-21)” [dulce olor seductor del pan], “deux mèches blondes qui tombaient *douce*ment sur son visage (PMA-22-23-15)” [dos mechones rubios que caían suavemente sobre su cara], “la *douce* herbe (PMA-22-23-09)” [la

hierba *suave*]. Otras palabras como “bouillonner/bouillonnement” se asocian a varios sentidos a la vez: aquí la vista y el oído: “on entendait bien le *bouillonnement* de la rivière (...) C’était lui et la rivière *bouillonnante*. Elle *bouillonnait* en rouge. (PMA-22-23-21)” [se escuchaba bien el *burbujeo* del río (...) Era él y el río *burbujeante*. *Burbujeaba* de rojo.].

5. DISCUSIÓN

El primer comentario es acerca de los trabajos finales y el hecho de que no se pueden evaluar los relatos de la misma forma: un trabajo de 150 palabras y un trabajo de 950 palabras. Sin embargo, siendo trabajos esencialmente creativos, no se quiso limitar a los estudiantes: la motivación de cada uno es diferente, el nivel de idioma también. No obstante, los criterios de evaluación estaban definidos desde el principio del curso y hemos procurado demostrar transparencia a lo largo del curso. Notamos también que, independientemente del número de palabras y en los niveles más bajos, las figuras retóricas y el contexto socio-histórico han sido muy escuetos y en algunos casos olvidados. Se podría redefinir los criterios de evaluación incluyendo una auto evaluación del trabajo o una evaluación por pares adoptando así la fase “analizar” de la taxonomía de Bloom (Anderson *et ál.*, 2001) y usando preguntas abiertas para reflexionar sobre la cognición.

Acerca de las exposiciones y la transmisión de contenidos: los estudiantes siguen pensando que lo más importante es recitar el contenido investigado. Nos preguntamos pues en qué medida podemos potenciar la recepción del contenido expuesto. No queremos que los estudiantes se conformen con leer las preguntas de la actividad interactiva y que no reaccionen ante una falta evidente de comprensión de los compañeros. Puede que la solución se encuentre en poner de relieve la parte “discusión” e integrar los contenidos en otro contexto.

6. CONCLUSIONES

Gracias a estas tres actividades, se quiso desarrollar un trabajo de contextualización sociohistórica y de conceptualización previa (Lenoir, 2015). Es decir, aparte de haber estudiado francés, estudiamos y

reflexionamos alrededor de técnicas de escritura y de contextos sociohistóricos. Las producciones resultantes fueron más elaboradas a medida que el curso avanzó y al leer los trabajos finales, aunque no fuera literatura excepcional, afirmamos que los estudiantes consiguieron crear una inmersión narrativa para el lector más allá del puro listado de observaciones descriptivas que podemos encontrar en el pretest o en muchas redacciones de los años anteriores.

Al final del semestre, la profesora eligió los mejores trabajos finales para crear una revista. El criterio de selección establecido para ello fue: una asistencia regular a clase y una calidad mínima en la producción. Doce producciones fueron seleccionadas, ilustradas y maquetadas en una revista destinada a los estudiantes, éste es un paso más para, en años posteriores, pedir a los estudiantes que creen en clase o en grupos su propia revista ayudando así a implementar los contenidos transversales para implementar la cognición (Lenoir, 2015).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para el Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León: Colaboración Internivelar e Internacional en el Grado de Educación Primaria de la ULE (CODOS) por su apoyo económico.

Para el proyecto Multilingualism and Integrated Language Learning: Strategic and methodological tools in school settings (MULTICLIL).

Para el grupo de narrativa de la Red de Investigadores de Juegos de Rol (RIJR) y un agradecimiento especial para Marcos Cabobianco y su interés hacia mi investigación.

Un agradecimiento para mis directoras de tesis: María Belén Labrador de la Cruz y María Leire Ruiz de Zarobe por el apoyo que me dan.

8. REFERENCIAS

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational Objectives*. Pearson Education.
- Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://bit.ly/3RgVsqi>
- Aronson, E. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method* (1.a edición electrónica). Pinter & Martin Ltd.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. <https://bit.ly/3EzvJC4>
- Couso, M. (2023). *Cerebro, infancia y juego: Cómo los juegos de mesa cambian el cerebro* (1.a edición electrónica). Editorial Planeta, S. A.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2005). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (D. Mehaudy, Trad.; 2.a reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez-Gonzales, V. (2019). Técnica de exposición-discusión y formación científica en estudiantes de pregrado. *Investigación Valdizana*, 13(3), 165-173.
- Lenoir, Y. (2015). *Quelle interdisciplinarité à l'école ? Les Cahiers pédagogiques*, juillet. <https://bit.ly/3Pfp0xj>
- Nathan (2023). *Décrire un personnage, faire un portrait : une méthode*. [artículo de blog]. <https://www.superprof.fr/>
- Marly H. & Pallières P (2001). *Les loups-garous de Thiercelieux*. [juego de mesa]. Lui-même.
- Perrat, P. (2010). *Libérer son écriture et enrichir son style* (3ème édition (2016)). Victoires Éditions.