

Neurociencia y *crossmedia storytelling*: Innovación docente en Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales

Neuroscience and Crossmedia Storytelling: Teaching Innovation in Current German Literary Theory and Criticism

Leopoldo José Domínguez Macías

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7457-8070>

Universidad de Sevilla

Departamento de Filología Alemana

ldominguez3@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447225408.053>

Pp.: 803-818



Resumen

El Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) se implementó durante la segunda parte del curso académico 2022/23 en la asignatura Crítica y Teoría y Literatura Alemanas Actuales, la cual se integra como asignatura obligatoria en el plan de estudios del Grado en Lengua y Literatura Alemanas y del Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Los objetivos fundamentales de la asignatura son aprender las principales corrientes de la crítica literaria del siglo XX, especialmente del ámbito germanohablante, y adquirir una base teórica para el análisis e interpretación de textos literarios. Este proyecto de CIMA, que se ha aplicado a la asignatura completa, integra tanto evidencias de la neurociencia como el uso, entre otros, de redes sociales y de narrativas crossmedia o *crossmedia storytelling*.

Palabras clave: Retención espaciada, recompensas de aprendizaje, teoría y crítica literaria, docencia universitaria, desarrollo profesional docente.

Abstract

The Improvement Cycle in Classroom (ICIC) was implemented during the second part of the 2022/23 academic year in the subject Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales (Current German Literary Theory and Criticism), which is integrated as a compulsory subject in the study programme of the Degree in German Language and Literature and the Double Degree in German Language and Literature and in Primary Education at the University of Seville. Fundamental objectives of the course are to learn the main currents of literary criticism of the 20th century, especially from the German-speaking context, and to acquire a theoretical basis for the analysis and interpretation of literary texts. This ICIC-project, which was applied to the entire course, integrates both evidences from neuroscience and the use, among others, of social networks and crossmedia storytelling.

Keywords: Spaced memory, learning rewards, Literary Theory and Criticism, university teaching, teacher professional development.



Introducción

El CIMA, que se desarrolló en el segundo cuatrimestre del curso académico 2022/23, se implementó en la asignatura Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales del Grado en Lengua y Literatura Alemanas y del Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Se trata de una asignatura obligatoria de segundo curso. En el año previo, los/las estudiantes cursaron Teoría de la literatura, que es una asignatura de formación básica en los planes de estudios de los citados grados. En ella, los/las estudiantes adquieren conocimientos básicos sobre el hecho literario (conceptos de literatura, crítica, teoría e historia literaria y literatura comparada, características y funciones de la literatura, nociones de métrica, retórica y géneros literarios). En la asignatura de segundo, ya propia de la especialidad, se profundiza en algunas de las cuestiones que se trataron en el curso previo, a la vez que se explican las principales corrientes de la crítica literaria del siglo XX, especialmente del ámbito germanohablante, con el objetivo de proporcionar unos conocimientos teóricos básicos para el análisis e interpretación de textos literarios.

La idea de este proyecto de CIMA, que ha tenido una duración de 15 semanas (6 ECTS – 60 horas lectivas, distribuidas en 3 sesiones semanales de 1 h 20'), surge principalmente a partir del *Curso General de Docencia Universitaria*, dentro del *Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado* (FIDOP) de la Universidad de Sevilla y del curso *Neuroeducación: transformar la manera de enseñar y aprender*. Asimismo, se ha tomado como referencia la experiencia de innovación docente *Aplicación de un Ciclo de Mejora en el aula de alemán como lengua extranjera (DaF)* (Domínguez Macías, 2022) y el artículo de De Castro, Aguilar y otros (2022) *De los MOOCs a los TOOCs. Ecosistema OTT/IPTV de aprendizaje en línea basado en las emociones. Por una enseñanza adaptativa, por un aprendizaje personalizado*.

En primer lugar, para el diseño del CIMA se ha llevado a cabo una *profunda reflexión sobre los contenidos* (Del Pozo Martín, Pineda y Duarte, 2017). Mediante la selección de contenidos no solo se ha pretendido proveer de herramientas suficientes al objeto de entender la complejidad del fenómeno literario y de su estudio, sino además introducir a los/las estudiantes en algunos de los contenidos de asignaturas de literatura de cursos superiores y coadyuvar a formar una conciencia crítica, intentando trascender el aula a través de poner el acento en la conexión del aprendizaje con la realidad. En relación con la selección de los contenidos, se ha buscado también que los temas o unidades formativas tengan una extensión de 3 sesiones (4 horas lectivas), con el fin de diseñar un cronograma



en el que se introduzca un tema nuevo de forma semanal y de aplicar técnicas de repaso espaciado, favoreciendo con ello su retención en la memoria. En total se han seleccionado 10 temas o unidades formativas. Para cada unidad se ha elaborado un cuestionario tipo test de 10 preguntas, que se ha realizado en la última sesión de la semana, al término de la exposición del tema. Se ha establecido la posibilidad de una evaluación continua con la condición de asistir, al menos, al 80% de las sesiones. Para el seguimiento de los/las estudiantes que han optado por el sistema de evaluación continua, se han planificado 3 exámenes parciales (1º parcial: temas 1-4; 2º parcial: temas 5-7; y 3º parcial: temas 8-10). Tanto los cuestionarios tipo test de las unidades formativas como otras actividades que se han llevado a cabo en el aula se han valorado como puntos extras a sumar en las notas de los exámenes parciales. En el caso de los cuestionarios tipo test, los/las estudiantes han podido obtener puntos extra, siempre y cuando tuvieran el 60% de las respuestas correctas. En las semanas 5, 10 y 15, en las que se han realizado los tres parciales, se han hecho, como repaso previo a los exámenes, pruebas por cada bloque, con la posibilidad igualmente de añadir puntos adicionales a la nota de los exámenes. A propósito de las técnicas de repaso espaciado, autores como Salisbury (1990) señalan que la curva del olvido, que acontece siempre tras el aprendizaje de lo nuevo, se va atenuando con cada repaso y que los intervalos entre repaso y repaso han de ser cortos al principio, sin embargo, pueden ser cada vez más largos sin que esto suponga una pérdida de eficacia en la memorización (Landauer y Bjork, 1978). Es por ello por lo que las sesiones se han concebido añadiendo una actividad de síntesis final de la sesión (día 1), de una prueba de seguimiento al final de cada sesión formativa (día 3), de pruebas de repaso de cada bloque (semana 4-5) y de una prueba de repaso final de la asignatura (semana 15), que ha consistido en responder por escrito a un cuestionario de preguntas clave de las 10 unidades formativas.

En segundo lugar, en la elaboración de los contenidos se ha tenido en cuenta el concepto de narrativa *crossmedia* o *crossmedia storytelling*. Se trata de un tipo de narración en el que la historia se despliega a través de diferentes *sistemas de significación* (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y de diversos medios (cine, cómic, televisión, videojuego, teatro, etc.) (Rojas Castro, 2013). A diferencia de la narrativa *transmedia* (Jenkins, Ford y Green, 2015), la historia cruza plataformas sin ampliar lo ya contado en cada sistema de significación. Con ello se ha intentado adaptar los contenidos a los hábitos de un estudiantado que ha crecido en un contexto de comunicación y consumo de información a través de formatos multimodales, intentando reproducir en el aula su realidad cotidiana y captar su atención. Al mismo tiempo, se ha tratado de diversificar las experiencias



de aprendizaje, teniendo en cuenta no solo que *el cerebro adora la diversidad* (Bain, 2004: 132), sino además que el aprendizaje en el que interviene un mayor número de sentidos favorece la memorización (Etchepareborda, 2005). Así, por ejemplo, hay evidencias de una mayor recordación si a lo escrito y/o hablado se añade lo visual (Yenewine, 2013). Al respecto, junto al texto se han usado en el aula numerosas imágenes, además de fragmentos de series de plataformas digitales, vídeos, música y adaptaciones cinematográficas de obras literarias.

En tercer lugar, debido al planteamiento fundamentalmente teórico de la asignatura y a pesar del uso en algunos casos concretos de textos literarios para complementar en el aula la teoría con la práctica, se ha establecido la lectura obligatoria de dos obras literarias, una de ellas en lengua alemana y sin traducción al español. Con esto se ha buscado incrementar la conexión entre teoría y práctica y, a su vez, trabajar con la lengua alemana, ya que la lengua principal del curso ha sido el español. Hay que tener en cuenta que los/las estudiantes comienzan el Grado desde un nivel 0 de alemán y que, cuando cursan esta asignatura, acaban de iniciar el nivel B1.2 de lengua alemana. Dado que la obra literaria de lectura obligatoria en alemán no es una lectura adaptada al nivel lingüístico de los/las estudiantes, ha supuesto un importante reto. Es por ello por lo que se ha elaborado un glosario de palabras. Asimismo, la obra literaria, al estar dividida en capítulos, se ha prestado a poder hacer controles semanales de lectura (en la 3ª de las 3 sesiones semanales), de manera que ese trabajo con la L2 a través del texto literario se ha podido ir dosificando.

En cuarto lugar, para crear un contexto favorable de aprendizaje se ha introducido ya en la presentación del curso una actividad en la que los/as estudiantes han debido presentarse mediante la selección de una de las imágenes que se les ha proyectado. De esta forma se ha buscado que vieran, desde el comienzo, que el docente los tenía en cuenta, puesto que mostraba interés y les daba espacio para conocer sus vidas y formas de ser. También la posibilidad de una evaluación continua y de un seguimiento de la asistencia al curso no solo ha permitido conocer a cada uno de los/las estudiantes por sus nombres, sino poder aportar una retroalimentación más inmediata además de recompensas en el aprendizaje. Asimismo, el docente ha facilitado su *WhatsApp* al delegado de la clase para que este cree y administre un grupo de *Whatsapp* de la asignatura. De esta forma, los/las estudiantes han dispuesto de un espacio virtual no solo para comunicar y recibir informaciones relevantes sobre el curso, sino a la vez para exponer dudas y responder a las de los/las demás estudiantes. Esto ha contribuido a reducir el estrés (al poder aclarar dudas de forma inmediata, tanto por parte del docente como por las del resto de estudiantes, tanto en el caso de las personas que han asistido asiduamente al



curso como también en el de aquellas que lo han seguido a distancia), a disminuir la competitividad y a incrementar la autoconfianza, la socialización y la colaboración en el aprendizaje.

En quinto lugar, para mantener la atención de los/las estudiantes y fomentar la asistencia a clase, no se han subido las diapositivas y apuntes al repositorio de enseñanza virtual de la universidad hasta el término de cada unidad formativa. Con ello no solo se ha intentado mantener el nivel de concentración en la clase durante las explicaciones, a través de someter a los/las estudiantes a un nivel de estrés moderado, sino a su vez evitar que hubiera estudiantes que se pudieran beneficiar de tener los contenidos disponibles sin asistir a alguna/s de las sesiones para el momento en el que se ha realizado la prueba de seguimiento.

En sexto lugar, se ha tratado, en la medida de lo posible, de ser flexible en cuanto a las necesidades y problemas que han sido surgiendo en el aula, con el objetivo de fomentar un clima de diálogo y una relación horizontal, de forma que los/las estudiantes tuvieran la percepción del docente más como un líder o guía que como una figura autoritaria, cuyas decisiones eran inamovibles y había que acatar sin más.

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos

El mapa de contenidos se ha dividido en contenidos procedimentales conceptuales y actitudinales (García, Porlán y Navarro, 2017). En el caso de los contenidos conceptuales, cada círculo se corresponde con una de las 10 unidades formativas. Estas unidades formativas están dispuestas formando una circunferencia en torno a la cuestión central de la asignatura: *¿qué es la literatura?* En cada una de dichas unidades se ofrecen perspectivas y planteamientos que giran alrededor de la pregunta central. Tanto con la disposición de los temas, formando una circunferencia, como con el entrelazamiento de los círculos se pretende hacer ver que las distintas unidades no son ni compartimentos separados ni hay unas más importantes que otras, sino que todas están estrechamente relacionadas y se complementan entre sí, de forma que su suma permite una visión más integral del fenómeno literario y de su estudio. Junto a la adquisición de unos contenidos conceptuales, se ha previsto, a su vez, el desarrollo de una serie de competencias de tipo procedimental y actitudinal.





Figura 1. Mapa de contenidos.

Modelo metodológico

El modelo metodológico utilizado en el CIMA ha sido el mismo para las 10 unidades formativas, de tal manera que los/las estudiantes se familiarizaran con él durante el transcurso de la asignatura.

Ideas de los/las estudiantes 1

Cada unidad formativa se ha diseñado comenzando por una primera diapositiva que contuviera una o varias imágenes sobre los contenidos del tema. Tras mostrárselas a los/las estudiantes, se les ha pedido que intentaran describir (sin mencionarles o mostrarles el título de la unidad formativa), mediante palabras o frases breves, a través de la aplicación



Mentimeter.com los temas y/o aspectos relacionados con la literatura y la crítica literaria con los que creían que podían tratar las imágenes. Con ello se ha buscado captar el interés de los/las estudiantes y favorecer la retención de los contenidos esenciales de la unidad, al posibilitarles el establecimiento, ya desde el mismo inicio, de conexiones entre texto e imagen. A modo de ejemplo, en la siguiente figura se presentan las respuestas de los/las estudiantes en relación con la primera actividad de la unidad formativa 5 (Literatura, ideología y sociedad):



Figura 2. Actividad: ideas de los estudiantes 1 (UF5).

Ideas de los/las estudiantes 2

Tras esta primera actividad, y tras desvelarles el título de la unidad formativa, se ha mostrado a los/las estudiantes una o varias preguntas conductoras del tema y se les ha pedido que respondieran, esta vez con nombres y apellidos, a través de la misma aplicación *Mentimeter.com*. Así pues, en lugar de pasarles un cuestionario inicial de preguntas al comienzo del curso, dicho cuestionario se ha ido realizando conforme se introdujeron cada una de las unidades formativas. Con esta segunda actividad se ha buscado que los estudiantes tuvieran un primer momento de reflexión y búsqueda de conocimientos previos sobre el tema y, a la vez, registrar su modelo mental (Del Pozo Martín, Pineda y Duarte, 2017), al objeto de medir



los resultados del aprendizaje en el aula. Para esto se han comparado, al final del curso, sus repuestas iniciales con sus respuestas a las mismas preguntas de un cuestionario final, esta vez en papel.

Desarrollo de la unidad formativa: teoría + práctica

A continuación, se ha presentado la unidad formativa, cuyos contenidos, teóricos y prácticos, se han visto a lo largo de 3 sesiones (4 horas de duración). En los últimos minutos de cada sesión, se ha realizado una actividad de síntesis, que ha consistido en una actividad similar a la del punto 1; en este caso, se ha pedido a los/las estudiantes que describieran, en palabras o frases breves, lo que les había parecido más relevante de dicha sesión.

Actividad de autoevaluación/prueba de seguimiento

Como ya se ha mencionado en la introducción del CIMA, para cada unidad formativa se ha elaborado una actividad de autoevaluación. También para cada uno de los bloques de las unidades formativas. En el caso de los/las estudiantes que se han acogido al sistema de evaluación continua, estas actividades de autoevaluación han funcionado como pruebas de seguimiento, que han permitido a los estudiantes que asistieron a las sesiones en las que se llevaron a cabo y que superaron el 60% de las pruebas, obtener puntos extra para los 3 exámenes parciales (1 parcial por cada bloque). Asimismo, las pruebas de seguimiento de los bloques dieron la posibilidad, a los/las estudiantes de la evaluación continua, de obtener puntuación adicional. Entre otros, a través de estas actividades se ha tratado de fomentar el sistema de recompensas al aprendizaje, lo que ha repercutido positivamente en su motivación al tiempo que ha contribuido a la retención de los temas.

Ie1 – Pn^{ci} – Ie2 – T/P – C – AE/PS (– Pn^{cf})

Ie1: Actividad de ideas previas de los estudiantes 1; Pn^{ci}: Pregunta(s) clave de la UF (cuestionario inicial); Ie2: Respuestas de los estudiantes a las preguntas del cuestionario inicial; T/P: Desarrollo de la UF (teoría + práctica); C: Actividad de síntesis (por cada sesión durante la UF); AE/PS: Actividades de autoevaluación/pruebas de seguimiento (por cada UF y bloque de temas); Pn^{cf}: Pregunta(s) clave de la UF (cuestionario final).

Figura 3. Modelo metodológico seguido.



Aplicación del CIMA

Por motivos de espacio, a continuación, se enumeran solo las actividades que se desarrollaron en el CIMA para las primeras 5 semanas (bloque 1º, temas 1-4) (tabla 1).

Tabla 1. Secuencia de actividades

Sesión	Actividad	Contenido	Tiempo
1ª	1.1	Presentación de la asignatura.	15 min
	1.2	Presentación de los/as estudiantes a través de elegir una imagen de entre las que se les proyectan y puesta en común sobre sus expectativas del curso.	20 min
	1.3	Ideas de los estudiantes 1. Se enseñan 4 imágenes y se pide a los/as estudiantes que describan (sin mencionarles o mostrarles el título de la unidad formativa 1), mediante palabras o frases breves, a través de la aplicación <i>Mentimeter.com</i> con qué temas y/o aspectos relacionados con la literatura y la crítica literaria creen que pueden tratar.	5 min
	1.4	Ideas de los estudiantes 2. Se les muestra varias preguntas clave de la UF y se les pide que escriban sus respuestas, esta vez con nombres y apellidos, a través de la aplicación <i>Mentimeter.com</i> .	10 min
	1.5	Exposición de la UF1: diapositivas.	25 min
	1.6	Actividad de síntesis 1. Se les pide que describan, en palabras o frases breves, a través de la aplicación <i>Mentimeter.com</i> lo que les ha parecido más relevante de dicha sesión.	5 min
2ª	2.1	Exposición de la UF1: diapositivas.	65 min
	2.2	Ejemplo de poesía digital <i>worm applepie for Doebl</i> (adaptación de Johannes Auer del poema de Reinhard Döhl <i>Apfel mit Wurm</i> : https://elmcip.net/creative-work/worm-applepie-doebl y https://auer.netzliteratur.net/worm/applepie.htm)	10 min
	2.3	Actividad de síntesis 2.	5 min
3ª	3.1	Vídeo: <i>¿Qué es el transhumanismo?</i> https://www.youtube.com/watch?v=mWlaf_-H1Ho	5 min
	3.2	Exposición de la UF1: diapositivas.	45 min
	3.3	Actividad de síntesis 3.	5 min
	3.4	Encuesta sobre el transhumanismo (a través de <i>Mentimeter.com</i>).	5 min
	3.5	Prueba de seguimiento de la UF1.	15 min
	3.6	Corrección de la prueba en clase. Se reparten las pruebas. Los/as estudiantes corrigen las de sus compañeros/as.	5 min



4ª	4.1	Ideas de los estudiantes 1.	5 min
	4.2	Ideas de los estudiantes 2.	10 min
	4.3	Exposición de la UF2: diapositivas.	80 min
	4.4	Actividad de síntesis 1.	5 min
5ª	5.1	(Se trabaja en pequeños grupos). Piense en <i>Die Verwandlung</i> (1915), de Franz Kafka. 1. ¿Qué elemento dado en la obra ha de aceptar el lector como verdadero? 2. ¿En qué tipo, según la clasificación de Tomás Albadalejo, asociaría la obra de Kafka? A continuación se hace una puesta en común en clase con las respuestas.	10 min
	5.2	(Se trabaja en pequeños grupos, actividad puntuable). Lea el texto <i>Die Maus</i> (2010), de Beat Brechbühl. Conteste a las siguientes preguntas por escrito: 1. ¿Qué elemento dado en la obra se mueve entre la realidad y la ficción? 2. ¿Qué papel juega dicho elemento en la construcción de la historia? ¿Cómo la interpreta? 3. ¿En qué tipo, según la clasificación de T. Albadalejo, asociaría la obra de Brechbühl? Se entrega en papel y se hace una puesta en común en clase con las respuestas.	25 min
	5.3	Exposición de la UF 2: diapositivas.	10 min
	5.4	Vídeo 1: Jorge Medina: ¿Qué es la memoria? Fragmentos 0:10-1:05 y 5:00-8:40. https://www.youtube.com/watch?v=ZIRAc9tnSrU&t=202s Vídeo 2: Eduardo Punset: «La importancia de nuestra memoria». Duración: 22:08 min. https://www.youtube.com/watch?v=epnrUHpg1JU&t=229s	30 min
	5.5	Actividad de síntesis 2.	5 min
6ª	6.1	Exposición de la UF 2: diapositivas.	40 min
	6.2	Actividad de síntesis 3.	5 min
	6.3	Prueba de seguimiento de la UF2.	15 min
	6.4	Corrección de la prueba en clase. Se reparten las pruebas. Los/as estudiantes corrigen las de sus compañeros/as.	5 min
	6.5.	Prueba de lectura 1: <i>Weil wir längst woanders sind</i> (2016), de Rasha Khayat.	15 min
7ª	7.1	Ideas de los estudiantes 1.	5 min
	7.2	Ideas de los estudiantes 2.	10 min
	7.3	Exposición de la UF3: diapositivas.	60 min
	7.4	Actividad de síntesis 1.	5 min
8ª	8.1	Exposición de la UF3: diapositivas.	75 min
	8.2	Actividad de síntesis 2.	5 min



9ª	9.1	Práctica de métrica comparada: El dístico elegíaco (se trabaja en pequeños grupos, actividad puntuable) <i>¿Cuál es el esquema métrico del primer poema de las Römische Elegien (1795) de W. v. Goethe?</i> Realice la escansión de los versos. Se entrega en papel.	55 min
	9.2	Prueba de seguimiento de la UF3.	15 min
	9.3	Corrección de la prueba en clase. Se reparten las pruebas. Los/as estudiantes corrigen las de sus compañeros/as.	5 min
	9.4	Prueba de lectura 2: <i>Weil wir längst woanders sind</i> (2016).	15 min
10ª	10.1	Ideas de los estudiantes 1.	5 min
	10.2	Ideas de los estudiantes 2.	10 min
	10.3	Exposición de la UF4: diapositivas.	60 min
	10.4	Actividad de síntesis 1.	5 min
11ª	11.1	Exposición de la UF4: diapositivas.	70 min
	11.2	Actividad de síntesis 2.	5 min
	11.3	Encuesta sobre las teorías del canon (a través de <i>Mentimeter.com</i>).	5 min
12ª	12.1	(Se trabaja en pequeños grupos, actividad puntuable). <i>Imagine que una editorial le encargara confeccionar una antología de textos de literatura alemana contemporánea sin una temática concreta. ¿Tendría algún criterio para la selección de los textos? Justifíquelo.</i>	25 min
	12.2	Puesta en común y debate con un/a estudiante moderador/a.	20 min
	12.3	Prueba de seguimiento de la UF4.	15 min
	12.4	Corrección de la prueba en clase. Se reparten las pruebas. Los/as estudiantes corrigen las de sus compañeros/as.	5 min
	12.5	Prueba de lectura 3: <i>Weil wir längst woanders sind</i> (2016).	15 min
13ª	13.1	Prueba de seguimiento del bloque 1 (UFs 1-4): pasapalabra.	45 min
	13.2	Corrección de la prueba	20 min
	13.3	Prueba de lectura 4: <i>Weil wir längst woanders sind</i> (2016), de Rasha Khayat.	15 min
14ª	14.1	Prueba de seguimiento del bloque 1 (UFs 1-4): pasapalabra.	45 min
	14.2	Corrección de la prueba y resolución de dudas.	35 min
15ª	15.1	Primer parcial (UFs 1-4).	80 min



Cuestionario inicial-final

Para conocer el nivel previo y analizar la evolución de los modelos mentales de los/las estudiantes al objeto de medir su aprendizaje en el CIMA, se ha elaborado un cuestionario (tabla 2), a cuyas preguntas los/las estudiantes respondieron al inicio de las unidades formativas y a las que, posteriormente, contestaron en papel tras la realización del tercer examen parcial. Para que los/las estudiantes se tomaran con suficiente seriedad dicha actividad, se planteó como otra prueba de seguimiento, con la que se podía obtener hasta 1 punto en la nota final de la asignatura.

Tabla 2. Cuestionario inicial/final

UF1: <i>¿Qué efectos cree que tiene o llegará a tener el ciberespacio y las TIC en la literatura y sus soportes tradicionales? ¿Cuál cree que será el futuro del libro? ¿Y del ser humano tal como lo conocemos hoy?</i>
UF2: <i>¿Cree que puede haber literatura sin ficción? ¿Qué cree que justifica la aparición en la obra literaria de la ficción?</i>
UF3: <i>¿Qué ramas distingue dentro de la ciencia literaria? ¿Qué aporta cada una de ellas? ¿Por qué cree que son necesarias?</i>
UF4: <i>¿Qué hace a un texto susceptible de ser canónico? ¿Cuál cree que es la razón de ser de los cánones? ¿Cree que son necesarios?</i>
UF5: <i>¿Cree que la literatura puede usarse como instrumento ideológico? ¿Conoce algún ejemplo? ¿Puede influir la cultura en el comportamiento de una sociedad?</i>
UF6: <i>¿Por qué hay apenas mujeres en las historias literarias? ¿Debería tenerse en cuenta la cuestión del género o la orientación sexual a la hora de estudiar la literatura o en la formación de cánones? ¿Cree que el género es algo natural o construido culturalmente? ¿Y el sexo?</i>
UF7: <i>¿Qué entiende por multiculturalismo, interculturalidad y transculturalidad? ¿Cree que las personas migrantes son tratadas todas por igual o hay diferencias en función de su raza, sexo, cultura, orientación sexual, etc.?</i>
UF8: <i>¿Conoce alguna teoría crítica que parta del texto para el estudio de la literatura? ¿Por qué cree que se denominan teorías inmanentistas?</i>
UF9: <i>¿Cree que el autor de un texto prevé siempre de antemano cómo los lectores entenderán su obra o que no hay un sentido único, sino que existen tantas lecturas posibles como lectores?</i>
UF10: <i>¿Conoce alguna teoría crítica que relacione la literatura con la psicología? ¿Qué posibilidades para el análisis literario conoce respecto de esta conexión entre disciplinas?</i>



Evaluación del CIMA

Para evaluar el aprendizaje de los/las estudiantes y la evolución de sus modelos mentales se estableció una escalera de aprendizaje (García, Porlán y Navarro, 2017; Rivero y Porlán, 2017) con cuatro niveles que definieron el grado de progreso de los/las estudiantes (figura 4).

Responde con escasa argumentación o de forma errónea.	Relaciona ideas y conceptos a nivel básico desde lugares comunes y tópicos.	Relaciona ideas y conceptos a nivel medio. Mezcla conceptos específicos de la materia con planteamientos contruidos desde lugares comunes.	Relaciona ideas y conceptos a nivel alto. Demuestra dominio de los conceptos específicos de la materia.
NIVEL 1: DEFICIENTE	NIVEL 2: BÁSICO	NIVEL 3: MEDIO	NIVEL 4: ALTO

Figura 4. Escalera y niveles de aprendizaje.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
P1	-2	-4	2-4	2-2	2-3	1-4	2-4	2-4	2-4	2-3	2-3	-3	2-4	2-3	3-4	1-4
P2	2-3	3-4	1-3	3-4	2-4	1-3	-4	-3	2-4	2-4	3-4	-3	3-4	2-4	3-4	1-4
P3	2-2	1-3	3-4	3-	1-3	1-3	2-4	1-2	3-4	2-3	1-3	-4	1-4	2-3	1-3	2-2
P4	1-3	1-4	1-2	1-2	2-3	1-4	2-4	1-4	1-4	1-4	1-2	-3	-4	1-2	1-4	-3
P5	-1	-4	3-3	3-4	3-4	2-4	1-4	-4	-4	2-4	3-3	3-4	-4	2-4	1-4	3-4
P6	2-4	2-4	-4	-4	2-4	3-4	3-4	3-4	-4	-4	3-4	2-4	2-4	-4	2-4	3-4
P7	1-2	1-4	1-3	1-1	-3	3-4	1-3	1-2	-4	1-3	1-1	2-3	1-3	1-1	1-4	1-1
P8	1-2	1-3	1-2	-4	1-2	-4	-4	1-2	1-4	-4	-1	1-4	3-4	1-	1-4	1-1
P9	-2	2-3	2-4	2-4	2-3	3-4	2-4	2-4	2-4	2-4	-4	2-4	-4	2-4	-4	2-4
P10	1-2	1-4	-3	1-4	-3	2-4	1-4	2-4	1-4	1-4	1-4	-4	1-4	1-1	1-4	1-4

Figura 5. Evolución del aprendizaje del alumnado.



Como se puede ver en la figura 5, hay un 22% de preguntas que quedan en blanco, bien porque no se asistió o no se contestó a esa parte del cuestionario inicial, bien porque se dejó en blanco en el cuestionario final; hay un 6,25% de preguntas en las que no hay cambio de nivel en la escalera de aprendizaje; hay un 27,8% de preguntas en las que se sube 1 peldaño o nivel; hay un 28,125% de preguntas en las que se suben 2 niveles; y un 15,625% de preguntas en las que la evolución es de 3 niveles. Al mismo tiempo, mientras que en las respuestas a las preguntas clave de la UF6 el 100% de los/las estudiantes alcanzaron el nivel 4, en las respuestas a las preguntas de la UF3 y la UF7 el porcentaje desciende hasta el 25%. Estos datos han de tenerse en cuenta sin duda para futuros CIMA. Al respecto, resulta curioso cómo en la encuesta que se hizo al final del CIMA en el aula, los/las estudiantes valoraron de forma negativa la presencia, dentro del temario de la asignatura, de la UF3, argumentando que el contenido lo habían visto ya en otra asignatura anterior y, por tanto, les había parecido menos atractiva. Sin embargo, como se aprecia en los resultados de la figura 6, aun siendo la segunda vez que los veían en el Grado, siguen teniendo problemas para definir con precisión los conceptos relacionados con la unidad formativa en cuestión. Lo cual hace pensar en la necesidad –y, por tanto, en la idoneidad– de reiterar en diversas asignaturas del plan de estudios determinados conceptos clave, teniendo en cuenta que los/las estudiantes no se muestran capaces de retenerlos de una sola vez, más si cabe cuando se trata de definiciones muy precisas, lo que dificulta el poder memorizarlas a medio o largo plazo. Algo similar sucedería con las preguntas de la UF7, de ahí la relevancia de introducirlas de forma preparatoria para otras asignaturas del Grado, donde dichas cuestiones volverán a abordarse de nuevo.

Además de una encuesta sobre la valoración individual de las unidades formativas (que realizamos también a través de *Mentimeter*), a los/las estudiantes se les pidió que opinaran de forma anónima sobre qué no les había gustado de las clases y qué mejoras introducirían. En general, se mostraron satisfechos con el planteamiento, valorando tanto la diversidad de los temas como la metodología y los recursos utilizados. También destacaron el clima de clase positivo, la cercanía del docente, las facilidades que se les brindaron para superar la asignatura y la seguridad que sintieron al tener un apoyo tanto físico (en el aula) como virtual (en especial a través del grupo de *WhatsApp* creado para la asignatura) para aclarar las dudas que les fueron surgiendo en todo momento. Asimismo, los/las estudiantes respondieron a un cuestionario propio del programa formativo, en cuyo marco se desarrolló este CIMA y cuyos resultados quedan todavía por evaluar.



Respecto de la valoración personal del CIMA, a falta de valorar los resultados de la encuesta del programa, de corregir y seguir perfilando tanto las preguntas clave del cuestionario como los contenidos, consideramos satisfactorio el reto de haber realizado, de una sola vez y sin progresión, el CIMA completo de la asignatura, que supone ya una base sobre la que seguir trabajando en años venideros. A su vez, en cuanto a las sugerencias de los/las estudiantes, entre las acciones de mejora del CIMA cabe destacar la posibilidad de reducir texto o de incorporar en las diapositivas mayor relación entre texto e imagen, al objeto de conseguir que no decrezca la atención durante las explicaciones y favorecer su memorización.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.
- De Castro, C., Aguilar F. y otros (2022). De los MOOCs a los TOOCs. Ecosistema OTT/IPTV de aprendizaje en línea basado en las emociones. Por una enseñanza adaptativa, por un aprendizaje personalizado. En J. Muñoz-Arteaga, C. A. Collazos, T. Granollers y H. Luna-García (Eds.), *Perspectivas en la interacción Humano-Tecnología*. HCI-Collab. https://hci-collab.com/libro/de_los_moocs_a_los_toocs/
- Del Pozo Martín, R., Pineda, J. A. y Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 23-36). Morata.
- Domínguez Macías, L. J. (2022). Aplicación de un Ciclo de Mejora en el aula de alemán como lengua extranjera. En R. Porlán, E. Navarro y Á. F. Villarejo (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1695-1713). Editorial Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.097>
- Etchepareborda, M. C. y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista Neurología*, 40 (S1), 103-106.
- García, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Morata.
- Jenkins, H. Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Landauer, T. K. y Bjork, R. A. (1978). Optimum rehearsal patterns and name learning. En M. M. Gruneberg, P. E. Morris y R. N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory* (pp. 625-632). Academic Press.
- Rojas Castro, A. (2013). Las Narrativas transmedia. Una oportunidad para las humanidades en la era digital. *Foma: reviu d'estudis comparatius: art, literatura, pensament*, 8, 141-146.
- Rivero, A. y Porlán R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Morata.
- Salisbury, D. F. (1990). Cognitive psychology and its implications for designing drill and practice programs for computers. *Journal of Computer-Based Instruction*, 17(1), 23-30.
- Yenewine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Arts to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Education Press.

