

**Ciclo de mejora de la asignatura
Literatura hispanoamericana
(Filología Hispánica)**

**Improvement cycle in Latin
American Literature subject
(Hispanic Philology)**

ANA DAVIS GONZÁLEZ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9638-3987>

Universidad de Sevilla

Departamento de Literatura

Española e Hispanoamericana

adavis@us.es

Fecha de recepción:

Fecha de aceptación:

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.081>

Pp.: 1851-1869



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

El presente trabajo es resultado de la aplicación de un CIMA (Ciclo de Mejora en el Aula) en una asignatura obligatoria de primer año de Filología Hispánica (Literatura Hispanoamericana 1, de la Colonia al modernismo), una experiencia llevada a cabo en el marco del programa FIDOP (Formación e Innovación Docente del Profesorado, Universidad de Sevilla). El contenido de la asignatura ha sido las independencias hispanoamericanas y su proyección literaria, a lo largo de ocho horas distribuidas en seis clases. El estudio se ha dividido en tres partes: en primer lugar, el diseño teórico del ciclo; en segundo lugar, la descripción de su puesta en práctica; y, finalmente, una valoración reflexiva en torno a las ventajas e inconvenientes del mismo.

Palabras clave: literatura hispanoamericana, filología hispánica, docencia universitaria, experimentación docente universitaria, ciclo de mejora.

Abstract

The following paper is the result of the application of a CIMA (Cycle of Innovation and Improvement of Learning) in a compulsory subject of first course (Hispanic American Literature 1, from the Colony to Modernism), an exercise carried out within the framework of the FIDOP program (Training Program and Teaching Innovation of Teachers, ICE., University of Seville). The content of the subject taught has been the Latin American independence and its literary projection, over eight hours distributed in six classes. The study has been divided into three parts: first, the theoretical design of the cycle; second, the description of its implementation; and, finally, a reflexive assessment around the advantages and disadvantages of it.

Keywords: Latin American literature, Hispanic philology, university teaching, university teaching experimentation, improvement cycle.



Descripción del contexto

La asignatura Literatura Hispanoamericana 1 (de la Colonia al modernismo) es una asignatura obligatoria de primero del grado de Filología Hispánica. Por ello, las clases suelen ser muy concurridas y heterogéneas pues, en su mayoría, son alumnos que acaban de terminar la secundaria. En este caso, había sesenta matriculados pero solamente cuarenta asistían a clase. Asimismo siempre suele haber estudiantes erasmus (un 20% en este caso) con distinto conocimiento de la materia y del español. El aula en que se imparte esta asignatura tiene las características convencionales de un aula universitaria –grandes dimensiones y mesas en gradas– lo que dificulta, en ocasiones, el acercamiento a los alumnos. También cuenta con un equipamiento completo de ordenador, proyector y audio, lo que permite emplear en clase imágenes, textos y videos a vista de todos. La universidad ofrece, además, una plataforma virtual de la cual hago uso constante para que los alumnos tengan acceso a todo el material textual y visual relevante.

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos

El contenido que se trabajará en el CIMA consiste en entender el proceso de independencias y creación de naciones en Hispanoamérica a lo largo del siglo XIX.



Problema teórico general: ¿cuáles son las problemáticas filosófico-políticas de los siglos XVIII y XIX en Hispanoamérica?

Parte 1: ¿Qué significa/implica el nacionalismo y cómo surge?

Parte 2: ¿Cómo se crea una tradición cultural que sustente una nacionalidad?

El mapa muestra los dos contenidos organizadores (nacionalismo y tradición), dos nociones que tienen la cultura como eje de implicación. Todo el mapa tiene como fin que leamos, entendamos, analicemos y comentemos los textos literarios hispanoamericanos del siglo XIX, estrechamente vinculados a la política y a las recientes emancipaciones. Con este fin, se plantea el primer problema: ¿Qué significa/implica *el nacionalismo y cómo surge?*, problema que se pone en diálogo con los datos históricos más relevantes –Revolución Francesa, independencia de Estados Unidos y países hispanoamericanos–. Como nuestro fin es entender el pensamiento de trasfondo de las emancipaciones y no los meros datos periodizados, se profundizará en las nociones de *democracia, igualdad, libertad, pueblo*, y la función de la Iglesia y el Estado en relación a las mismas. Con respecto al segundo problema, para hablar de la generación del 37 –es decir, los primeros escritores de las lecturas obligatorias– debemos profundizar en el objetivo de los primeros intelectuales en Hispanoamérica de crear una tradición nacional en países emergentes. Esa invención de una cultura nacional está íntimamente ligada a los tres conceptos que proponemos en el mapa: política, cultura e identidad nacional. Entender en profundidad la relación de interdependencia de dichos términos facilitará luego analizar críticamente los textos de creación de los escritores hispanoamericanos de la época en cuestión.

Modelo metodológico posible

Desde nuestro punto de vista, la teoría no debe estar desligada de la práctica; por ello, el modelo muestra ese vaivén continuo entre teoría y práctica porque el fin es avanzar en el contenido a través de constantes preguntas y respuestas de los estudiantes. Las ideas de ellos tendrán más espacio en la clase pero se llevarán a cabo mediante lluvia de ideas en que el profesor no participa; únicamente intervendrá para escribir en la pizarra las palabras que se indiquen y para señalar aquellas nociones que hemos denominado *términos conflictivos*, esto es, conceptos que carecen de una definición objetiva y unívoca, y que suscitan el debate pertinente para profundizar en el tema en cuestión.

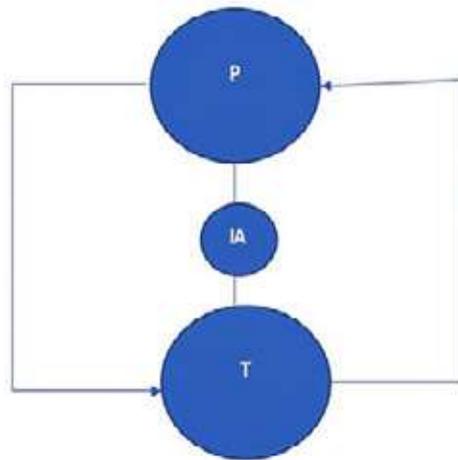


Figura 2

Secuencia de actividades

A continuación, ofrecemos la secuencia de actividades programadas, distinguiendo entre los dos problemas que presentamos en el mapa de contenidos. La mayoría están pensadas para que duren no más de veinte minutos, un tiempo que, creemos, es lógico para un cambio de actividad.



Parte 1: ¿Qué significa/implica el nacionalismo y cómo surge?

Número	Tipo de actividad	Tiempo
1	Práctica	20'
Lectura de una parte de una novela (<i>Orlando</i> , de Virginia Woolf) para reflexionar sobre la dificultad de categorizar la periodización histórica. Recursos: texto impreso. Esta actividad se desarrolló según lo esperado.		
2	Ideas de los alumnos	20'
Lluvia de ideas sobre los términos <i>Ilustración</i> y <i>romanticismo</i> para saber su conocimiento sobre el tema, y para reflexionar todos juntos acerca de si esas categorías son también aplicables a la historia hispanoamericana. Esta actividad se desarrolló según lo esperado pero duró más de lo previsto.		
3	Teoría	20'
A partir de sus ideas, se impartirá la teoría pertinente sobre los siglos XVIII y XIX y contrastaré la cronología entre Europa y América. Esta actividad se desarrolló según lo esperado.		
4	Teoría-Práctica	20'
Proyectar cuadros de pinturas en clase para que reflexionen sobre la evolución artística entre el siglo XVIII y el XIX, tanto europeo como hispanoamericano, y comentar entre todos las similitudes y diferencias. El empleo de las pinturas tiene como objetivo potenciar la explicación de la literatura con ayuda de otros productos culturales cercanos a ella, reforzando así la "tarea heurística" con otras referencias de una naturaleza no-textual (Gallardo Saborido 257). Recursos: proyector e imágenes. Esta actividad se desarrolló según lo esperado pero duró más tiempo de lo previsto.		
5	Ideas de los alumnos	20'
Lluvia de ideas sobre la Revolución francesa para saber su conocimiento previo y para luego explicar su repercusión en las independencias hispanoamericanas. Esta actividad se desarrolló según lo esperado.		
6	Problema	20'

Planteamiento de la incompatibilidad entre los conceptos <i>libertad e igualdad</i> del lema de la Revolución Francesa como <i>términos conflicto</i> que permiten un debate conjunto. Esto dará pie a la teoría que se dará luego sobre el concepto de <i>democracia</i> . El problema planteado será delimitar las dos nociones en contraste ya que la igualdad social entra en tensión con la libertad individual, y eso puede generar un debate sobre términos políticos como liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo, etc. Esta actividad se desarrolló según lo esperado.		
7	Teoría	20'
Definiciones de <i>democracia, nacionalismo y pueblo</i> , su vinculación y eje de implicación.		
8	Práctica	40'
Lectura y análisis de un discurso de 1826 pronunciado por un político que, en teoría, participara en la independencia de Chile de 1826. Tras comentar el texto anterior, revelaré que no es un discurso de 1826 sino que es un discurso actual, sobre la soberanía catalana, adaptado por mí al contexto de la independencia chilena. El objetivo es que entiendan la circularidad de las ideas y la repetición de la historia. Recursos: texto adaptado por el profesor. Esta actividad no fue realizada de esta manera, ya que finalmente me decanté por que lo leyeran en casa y pensaran sus ideas principales para comentarlas al día siguiente		

Parte 2: ¿Cómo se crea una tradición cultural que sustente una nacionalidad?

9	Teoría	40'
Explicación teórica sobre las emancipaciones hispanoamericanas con datos concretos (fechas, nombres, etc.). Analizar y definir qué es una <i>tradición cultural</i> y cómo se crea. Esta actividad se desarrolló según lo esperado pero requirió menos tiempo del previsto.		
10	Práctica	20'
Lectura de poemas de Andrés Bello y comentario entre todos para ejemplificar el inicio de la literatura nacionalista hispanoamericana. Analizar el vocabulario americanista (léxico y contenido). Recursos: textos breves impresos. Esta actividad se desarrolló según lo esperado.		
11	Teoría	20'

<p>Los poemas de Bello dan pie para explicar las nociones de <i>civilización</i> y <i>barbarie</i>, una dicotomía que se repite a lo largo de todo el curso. Esta actividad se desarrolló según lo esperado pero requirió de más tiempo previsto.</p>		
12	Práctica	20'
<p>Lectura y análisis de textos teóricos donde se explica la diferencia entre cultura y civilización, tradición cultural, e invención de la tradición. La idea es que aprendan a sintetizar y a dar su propia opinión. Recursos: proyección de los textos en el cañón del aula. Esta actividad se desarrolló según lo esperado.</p>		
13	Teoría	20'
<p>Clase teórica sobre el contexto histórico del proceso de organización nacional en Argentina tras la emancipación, porque la primera obra de lectura obligatoria tiene una vinculación directa con ello. Esta actividad se desarrolló según lo esperado pero requirió menos tiempo de lo previsto.</p>		
14	Práctica	20'
<p>Lecturas de dos textos que no son lectura obligatoria pero que ayudan a explicar la obra del programa; un capítulo de <i>Facundo</i>, y otro de <i>Amalia</i>. Se analiza el vocabulario político y nos preguntaremos si son textos ilustrados, románticos, y por qué esas denominaciones. Recursos: proyección de los textos en el cañón del aula. Al final únicamente me decanté por emplear la primera obra ya que con un solo texto completé los veinte minutos previstos y quería dejar tiempo para la teoría.</p>		
15	Teoría	20'
<p>Clase teórica sobre obra y pensamiento político de Esteban Echeverría, primer escritor que entra en el programa. Esta actividad se desarrolló según lo esperado pero requirió menos tiempo de lo previsto porque tenía un <i>powerpoint</i> preparado que fue imposible proyectarlo por dificultades técnicas con el ordenador.</p>		
16	Teórico-práctica	20'
<p>Lectura detallada en clase de <i>La Cautiva</i>. En vez de dar la teoría del texto, prefiero ofrecerles la teoría a partir de sus comentarios sobre la forma y el contenido del poema para explicar las características de la literatura nacionalista tras la emancipación. Recursos: proyección de los textos en el cañón del aula. Esta actividad se desarrolló según lo esperado pero con mayor participación que en las anteriores, lo que demuestra el crecimiento de su interés en la materia.</p>		

Cuestionario inicial-final

Como explican Rivero y Porlán (2017), una de las dificultades de la enseñanza es acceder a los modelos mentales de los alumnos –no a su conocimiento de datos– aspecto que no se manifiesta de manera directa y que requiere de instrumentos para desentrañarlo. Además de la observación y la evaluación final, los cuestionarios pueden ser una herramienta útil para conocer sus modelos mentales. Lo más adecuado es elaborarlos a partir del mapa de contenidos jerarquizados en función de su importancia, ordenándolos en torno a un núcleo organizador. Las preguntas no deben estar dirigidas a conocer la información que retienen los estudiantes sino a saber cuál es su punto de vista y su manera de razonar. Para lograr un mayor grado de eficacia, los cuestionarios deben ser breves, abiertos y suscitar reflexiones y/o comparaciones, algo que, creemos, hemos podido poner en práctica. Al inicio del CIMA, hemos realizado las siguientes cuatro preguntas para comparar la evolución de sus reflexiones tras su aplicación. Se les ha pedido previamente que justifiquen todas sus respuestas con ejemplos.

- 1) *¿Se puede crear una nación?*
- 2) *¿Es la tradición un concepto que cambia con el tiempo?*
- 3) *¿Crees que hay alguna diferencia entre civilización y cultura?*
- 4) *¿Es la identidad una noción individual o colectiva?*

Aplicación del CIMA

Breve síntesis de la aplicación general del CIMA

A pesar de no haber abordado todo el contenido planeado, el resultado general ha sido satisfactorio debido, sobre todo, a que era un grupo muy participativo. El problema de las clases teórico-prácticas es la dificultad de



calcular el tiempo de su desarrollo porque dependen directamente del debate que se desate con los alumnos. Debido a sus continuas intervenciones, las actividades duraron más de lo previsto pero considero que eso es altamente positivo porque fueron comentarios muy enriquecedores. Por ejemplo, en la primera clase, la lluvia de ideas y las actividades teórico-prácticas comentando textos y pinturas, se prolongaron, y no dio tiempo de trabajar más teoría. El resto de las clases fueron similares pero creo que eso fue un logro.

Hubo, además, una actividad improvisada. Como percibí que desconocían la figura de Simón Bolívar, fundamental para el tema de las independencias hispanoamericanas y para la actualidad, quise iniciar la clase con una tarea que lo vinculara al presente. Con este objetivo, me decanté por la proyección de un vídeo, un documental sobre la línea de continuidad entre Simón Bolívar y Hugo Chávez y lo comentamos entre todos.

Lo que mejor ha funcionado fue la actividad de contraste, es decir, el ejercicio de lectura de un texto actual –declaración de soberanía catalana– como si fuera del siglo XIX. Considero que su utilidad estuvo en vincular hechos pasados al presente, actualizar el contexto histórico que estamos estudiando y, asimismo, plantearse la periodicidad histórica, no en bloques, sino como larga duración y como historia de las ideas. Tras comentarlo, les revelé el texto real y el efecto fue el opuesto al esperado. Yo esperaba que ellos se dieran cuenta de las falacias de los discursos de las independencias hispanoamericanas pero, por los comentarios que me hicieron, ellos percibieron que mi mensaje era en apoyo al pueblo Catalán. Eso dio lugar a abordar la teoría sobre las revoluciones independentistas como procesos impulsados por una minoría burguesa, y no por todo el pueblo, como se suele creer. Estoy satisfecha con esta actividad y la repetiría en el futuro.

Lo que menos ha funcionado han sido las lecturas de textos teóricos que, creo, tenían demasiado nivel para ellos. Esto lo comprobé por los escasos comentarios de los alumnos y su baja participación. Por tanto, creo que es necesario, para futuros CIMAs, seleccionar textos más acordes a su nivel y, quizá, apoyarse en documentales y/o vídeos de interés, un medio más accesible para atraer su atención sobre temas teóricos densos. Por ejemplo, tras la aplicación del CIMA, encontré un documental sobre la independencia argentina que, si bien ya no lo pude usar en clase, lo colgué en la plataforma virtual para que lo vieran en casa; pero lo emplearía en el próximo CIMA, pues considero que es muy ameno y comprensible para estudiantes.

Evaluación del CIMA

Escaleras de Aprendizaje: reflexiones sobre la evolución de los estudiantes

Al inicio y al final del CIMA, los 34 alumnos respondieron a las cuatro preguntas del cuestionario ya mencionadas, a partir de las cuales hemos elaborado las escaleras de aprendizaje, una recomendación de Rivero y Porlán (2017) para diferenciar la distancia que hay entre unas respuestas y otras según su acercamiento a la conclusión que se considera más adecuada del contenido. Los porcentajes de la izquierda son las respuestas iniciales y los de la derecha, los finales. El escalón más alto muestra la respuesta más cercana a la correcta. Como se puede observar, ha habido una mejora en su grado de reflexión y conocimiento sobre el tema.



1) ¿Se puede crear una nación?

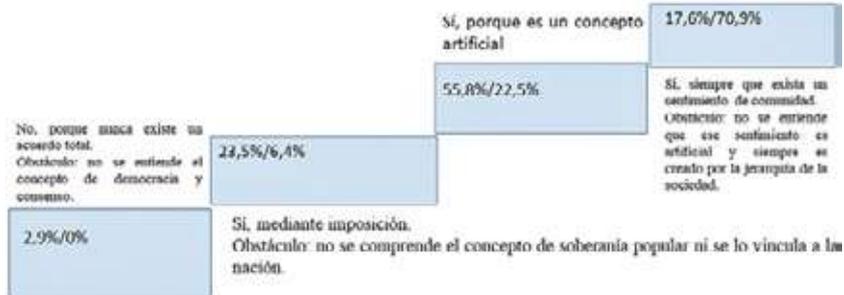


Figura 3

2) ¿Es la tradición un concepto que cambia con el tiempo?

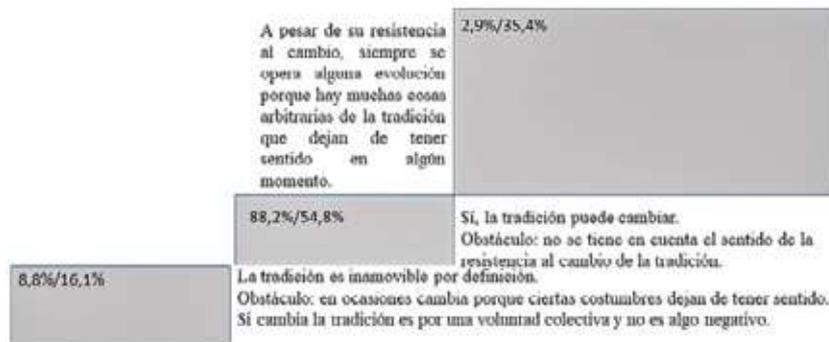


Figura 4

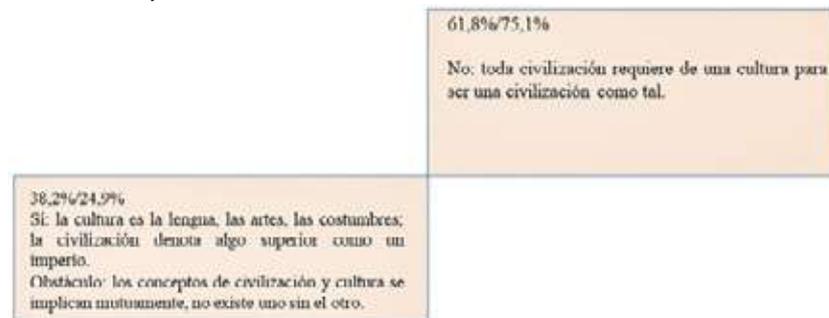
3) ¿Crees que hay alguna diferencia entre *civilización* y *cultura*?

Figura 5

4) ¿Es la identidad una noción individual o colectiva?

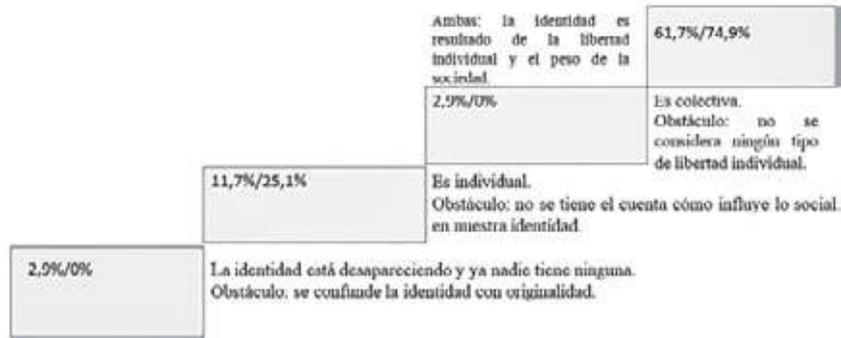


Figura 6

Creo que la escalera de aprendizaje es un medio adecuado para observar, de manera gráfica, el objetivo que tendremos durante la docencia. El resultado dio cuenta de implicaciones didácticas y nos ayuda a reformular nuestra secuencia de actividades. Tras examinar las escaleras de aprendizaje podemos concluir que en la primera pregunta las respuestas iniciales estaban porcentualmente equilibradas, mientras que, en las finales, aumentó significativamente el porcentaje de respuestas más cercanas a la que se quería transmitir. En la segunda, un alto porcentaje de respuestas iniciales se condensaron en un nivel intermedio, mientras que las finales se distribuyeron más equitativamente, aunque no se alcanzó que el máximo nivel superara al medio. En la tercera, no encontramos una diferencia significativa entre las iniciales y las finales pero sí vemos que el poco cambio que se operó entre ellas ha sido positivo, pues aumentó la respuesta de máximo nivel. Algo parecido ocurrió con la última ya que se observa que hubo dos tipos de respuesta ausentes en las finales y condensadas en una sola pero aumentó la de máximo nivel, aunque no de manera significativa.



Avances individuales

La tabla que sigue es un ejemplo de la evolución de diez estudiantes como muestra de su proceso de

sujeto	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
1	↔	↔	↔	↔
2	↔	↔	↔	↔
3	↔	↑	↑	↑
4	↓	↔	↑	↑
5	↔	↔	↔	↔
6	↑	↔	↑	↑
7	↔	↑	↑	↑
8	↔	↔	↔	↔
9	↑	↔	↑	↑
10				

Figura 7

Las conclusiones que se desprenden de los ejemplos arriba expuestos es que la gran mayoría aumentó o mantuvo el nivel de sus respuestas, lo que da muestras de que se ha operado una evolución en sus reflexiones, logrando finalmente un alto nivel de aprendizaje final en relación a la primera y tercera pregunta. No podemos decir lo mismo del caso de la segunda y la cuarta, ya que el porcentaje cercano al máximo nivel no aumentó tan significativamente por causas distintas. En el caso de la cuarta pregunta, es probable que no haya sido adecuada para el tema que se ha tratado en clase porque, si bien la identidad colectiva es clave para entender el sentimiento nacionalista, no podemos decir lo mismo de la individual; creemos que el error en este caso es no haber escogido una pregunta que suscitara interrogantes vinculados al mapa de contenidos.

En relación a la segunda pregunta, es probable que haya que encontrar un ejercicio que demuestre la ambigüedad del término *tradición* como noción móvil que, no



obstante, intenta resistirse al cambio. Un concepto eficiente para entender ese fenómeno es la creación de arquetipos que, aunque dejen de existir en la realidad, se mantienen en el imaginario colectivo. Un ejercicio que me gustaría poner en práctica en el futuro es una idea que la prof. Beatriz Barrera Parrilla (Universidad de Sevilla) aplicara alguna vez en clase de literatura que consiste en pedirles a los alumnos que dibujen distintos personajes: un indio, una española, un chino, etc. Cuando terminan el dibujo, se les pide que los describan o muestren; el resultado suele ser que todos dibujan personajes con rasgos prototípicos –la española, vestida de gitana; el indio, con plumas, etc.– El mensaje final debe ser responder al interrogante general de por qué ese personaje fue dibujado así, generando un debate en torno a la creación de arquetipos y a la tradición.

Evaluación final del CIMA

Cuestiones a mantener y cambios a introducir para un futuro CIMA

Por lo expuesto a lo largo de nuestra experiencia, las conclusiones que hemos deducido es que el mapa de contenidos y problemas fue especialmente útil para visualizar los conceptos básicos a plantear en clase, evitando así desviaciones innecesarias mediante una coherencia estructural temática. Con respecto a la metodología empleada, en términos generales fue eficiente, sobre todo, en dos aspectos concretos. En primer lugar, el cambio continuo de actividad favoreció la concentración y la motivación del alumnado, evitando que la clase se volviera previsible y repetitiva. En segundo lugar, porque sirvió de guía ya que, al tener programadas las actividades, se previno de posibles improvisaciones que, en ocasiones, pueden desmoronar el

clima de trabajo. Por ello, consideramos pertinente y práctico incorporar a futuras prácticas docentes una secuencia de actividades que se centre en el cambio continuo del ejercicio en clase.

A continuación, ofrecemos los principios didácticos que emplearíamos en un futuro CIMA:

Contenido: El estudio de las humanidades requiere de tres principios claves que, creemos, son efectivos para profundizar en la historia de las ideas: aprender a leer, entender y analizar textos teóricos o de creación; actualizar un contenido muy alejado en el tiempo y, finalmente, problematizar nociones asumidas cuyos significados no son unívocos y/o cambian diacrónicamente.

Metodología: Para enseñar a leer y analizar textos con atención es eficaz leerlos en clase, seleccionando las partes que creamos más relevantes o que susciten más interés y debate grupal. Asimismo, insistimos en que el cambio continuo e inesperado de los ejercicios y tener preparada la secuencia de actividades son dos cuestiones clave para aprovechar mejor nuestra clase. Finalmente, consideramos que la comparación entre manifestaciones artísticas incentiva la reflexión y el sentido crítico necesario de los alumnos.

Evaluación: Repetiría, sin duda, el cuestionario con el fin de acceder al conocimiento previo del alumnado sobre la asignatura, pero, sobre todo, para comparar la evolución de su modo de reflexionar antes y después de las clases. Con respecto la evaluación final, creo que la manera más justa es mediante un examen que exija reflexión a partir de ejercicios de comparación entre términos conflictivos o textos vistos en clase; a través de preguntas de desarrollo sobre la evolución histórica de un concepto y/o con la ayuda de un comentario guiado. Esto último consiste en ofrecer un texto u otra manifestación artística al alumno

y solicitarle que aplique una noción teórica al mismo. Si nuestras clases han ayudado a desarrollar el sentido crítico de nuestros estudiantes, el resultado de este tipo de prueba tendrá efectos altamente positivos.



Referencias bibliográficas

- Gallardo Saborido, E. J. (2015). ¿Cómo introducir la poesía de vanguardia latinoamericana a alumnado norteamericano sin especialización previa? En Rafael Porlán Ariza y Elisa Navarro Medina (Coords.) *II Jornadas de docencia universitaria. Universidad de Sevilla (2 y 3 de julio de 2015)* (pp. 248-257). Sevilla: Universidad.
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En Rafael Porlán Ariza (Coord.) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-88). Madrid: Morata.

