

**Enseñar diversidad e identidades
étnicas en Asia Oriental
conectando con el pasado.
Un ciclo de mejora docente
focalizado para entender el
presente desde la etnohistoria**

**Teaching diversity and
ethnic identities in East Asia
connecting with the past. A
teacher improvement cycle
focused to understand the
present from ethnohistory**

ÁNGELES CASTAÑO MADROÑAL

Universidad de Sevilla

Departamento de Antropología Social

Correo electrónico: acastamad@us.es

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3617-8041>

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231003.136>

Pp.: 2990-3015



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

Diseñando un ciclo de mejora en el aula focalizado.

La asignatura Diversidad e Identidades Étnicas en Asia Oriental (DIEAO) lleva tres cursos académicos con implantación de ciclos de mejora e innovación docente en el aula (CIMA) que abarcan el contenido completo del curso. En este curso 2020/21 el profesor Jesús San Bernardino, que imparte Historia Antigua y Premoderna en Asia Oriental (HAPAO) en 1º curso del grado, y yo misma en esta asignatura, decidimos poner en experimentación cruzada sendos ciclos de mejora docente focalizada (CF) cada uno en su grupo y asignatura. El objetivo principal ha sido recoger resultados evaluables, procedentes de la observación entre pares y de las actividades diseñadas, útiles como avances orientativos para el CIMA integrado (CI) que pretendemos poner en marcha el próximo curso.

Este curso se encuentran matriculados 67 alumnos. Las circunstancias de la pandemia de Covid19 y las medidas adoptadas para garantizar la docencia semipresencial en la US en formato multimodal con apoyo de nuevas tecnologías, da como resultado que el grupo se encuentra dividido en 3 subgrupos al 33% que rotan en su presencialidad en el aula, de forma que cada grupo tendrá opción a 5 semanas de clases presenciales siendo el resto online en tiempo real.

Se trata de una asignatura con un número significativo de alumnado, con dificultades para experimentar a través de innovación educativa basada en conocimiento del medio, y con unos contenidos que los estudiantes no toman en cuenta en los cursos previos de la titulación ni en otras asignaturas del propio curso, es decir, se enfrentan por primera vez a las temáticas y a la jerga académica característica de las CCSS y la antropología social y cultural que se emplea en la comprensión y el tratamiento de la diversidad cultural.

La participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, las nuevas tecnologías audiovisuales, y el desarrollo creativo de trabajos académicos a través de un aprendizaje basado en retos forman los pilares de esta propuesta.

La asignatura se imparte en el 3º curso del Grado durante 2 sesiones de 2 horas semanales desde el 5 de octubre de 2020 al 29 de enero de 2021.

Adaptación del mapa de contenidos al experimento focalizado.

La asignatura DIEAO debe centrarse en los recorridos formativos de un título interuniversitario con la Universidad de Málaga, que tiene mención en China y Japón en la Universidad de Sevilla. Por ello, los temas se centran en las mismas problemáticas en estos dos estados-nación. Los estudiantes que se gradúan en una sola mención pueden centrar sus trabajos en su especialidad, pero todo el alumnado recibe conocimientos de ambos países de modo que adquieren una perspectiva contrastiva, comparada y sistémica con referencias al modo en que las cuestiones se presentan en otras regiones del mundo. Una preocupación sostenida en la asignatura es evitar el sesgo orientalista y el esencialismo cultural que caracteriza un particular modo de mirar exotismos en los países orientales o asiáticos.

Para lograr este objetivo hemos trazado una perspectiva holista propia de la mirada antropológica que, desde la perspectiva crítica de los estudios poscoloniales, permita enfocar desde lo cultural generalista de la especie Homo Sapiens Sapiens a lo particular sociohistórico en Asia Oriental, atendiendo a la dinámica histórica en China y Japón, con referencias necesarias respecto al acontecer mundial en su contexto histórico. La especificidad o lo particular se pone de manifiesto en China y Japón desde

sus etapas premodernas hasta la actualidad. Otro objetivo fundamental en este CF es lograr una articulación entre las asignaturas HAPAO y DIEAO como innovación avanzada de cara al diseño de un CI en el GEAO. Tenemos el deseo y el interés de que se puedan ir integrando otros docentes y otras asignaturas después de un proceso experimental.

Para lograr esta articulación hemos modificado el mapa de contenidos articulando una propuesta centrada en la deconstrucción de dos ejes: *diversidad/homogeneidad*. Ambos ejes son constantes que permiten establecer un continuum sociohistórico que enlazan el presente y el pasado en perspectivas antropológicas y sociohistóricas rastreables en las culturas estado-nacionales de China y Japón.

La asignatura tiene 5 temas:

Tema1. Introducción a los conceptos centrales en las CCSS y en la Antropología Social para atender y comprender las cuestiones de diversidad e identidad étnica: cultura, diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad, etnia, etnicidad, etnocentrismo, nación, nacionalismo, racismo, genocidio, etnocidio.

Tema 2. Los estados-nación y las diversidades internas: El proceso chino y el proceso japonés. De la Modernidad a la Globalización. Procesos en los nacionalismos de estado de China y Japón en la historia reciente. Cultura y nacionalismo estatal. La construcción de la homogeneidad en la cultura nacional en la RPC. La construcción de la homogeneidad en la cultura nacional en Japón.

Tema 3. Aproximación a la diversidad etnolingüística en China. El concepto cultura en la tradición occidental vs. el concepto tradición en China. El lugar de las minorías

étnicas en China. La política étnica en la RPC. Interseccionalidad etnia/género. La presencia de la diversidad cultural en la RPC.

Tema 4. Aproximación a la diversidad cultural en Japón. El lugar de las minorías étnicas en Japón. La gestión de la diversidad cultural en Japón. Interseccionalidad etnia/género. La presencia de la diversidad cultural en el Japón globalizado.

Tema 5. Emergencia de las diversidades internas en Asia. Las etnicidades emergentes en la globalización de la RPC y Japón. Crisis medioambiental sistémica y conflictos étnicos. Extractivismo, luchas y resistencias: tierra ancestral, recursos y supervivencia étnica. El conflicto de la preservación cultural en las crisis sistémicas del antropoceno. Exotismo y consumo étnico. Etnicidades en resistencia. Interseccionalidad etnia/género.

Mapa de contenidos de CIMA focalizado en DIEAO



Figura 1. Mapa de contenidos adaptado al CIMA focalizado

Tabla 1. Leyenda de los colores

	Nombre de la asignatura. Curso 3º
	Contenidos teóricos y conceptuales
	Temas objeto de CIMA focalizado
	Contenidos actitudinales y procedimentales aplicados a TAC (Trabajo Aplicado en Coautoría)

Los contenidos conceptuales (azul) forman parte de la unidad temática primera y se encuentran luego transversalmente en el resto de temas. Los contenidos procedimentales (verde) tienen que ver con el manejo de los conceptos y la identificación de problemáticas a través de las lecturas obligatorias de la asignatura. Los contenidos actitudinales (verde) tiene que ver con aquellas cuestiones que los estudiantes deberán comprender e interpretar

para trasladarlas a los debates en el aula y a sus respectivos TAC, promoviendo la reflexión a partir de las fuentes científicas como medio para acercarse al conocimiento de la realidad.

Los contenidos teóricos y conceptuales deben instrumentalizarse de forma procedimental aplicados a través de un proyecto de investigación bibliográfica (Rodríguez y Ramírez, 2014), que es el proyecto reto al que se enfrentan los estudiantes desde hace 3 cursos. Aprenden a desarrollar de forma experimental un breve trabajo de investigación siguiendo paso por paso la secuencia procedimental dividida en dos grandes fases: 1) selección del caso de estudio, indagación prospectiva en fuentes documentales accesibles, selección de las fuentes para el estudio, explotación de las fuentes; 2) estructuración de los contenidos, redacción y presentación oral. El trabajo se ha realizado en coautoría por parejas, focalizado en un estudio de caso concreto de la RPC o de Japón de acuerdo al temario en DIEAO. Esto significa estudiar y comprender en qué situación se encuentra actualmente un grupo étnico por el que el/la estudiante se interesa. Las exposiciones orales al final de cuatrimestre permiten que todos accedan a un amplio abanico de casos, que sería imposible abordar mediante un sistema basado en clases magistrales, por razones de tiempo. Permite también que los/las estudiantes experimenten la expresión oral y la retórica académica ante sus pares. Y permite, por último, contemplar y comprender la casuística en panorama narrado por pares, en algunos casos muy difícil, de Pueblos que suponen el 8,49% de la China continental y el 5% de la población total del archipiélago japonés.

Para realizar el trabajo los estudiantes cuentan con una serie de herramientas que he diseñado para su aprendizaje exprofeso, tomando en cuenta que se enfrentan por primera vez a una demanda que requiere aprender los

muchos elementos que componen el estilo académico. La ventaja la comprenden cuando se enfrentan en 4º curso al desafío del Trabajo Fin de Grado (TFG). Todos los años, alguien me escribe expresando el reconocimiento y la comprensión de mi exigencia, al comprobar que tiene los recursos para saber organizarse y afrontar su TFG. Las herramientas que he diseñado son:

- 1) *Guía procedimental para el TAC (GPT) disponible en la plataforma de enseñanza virtual de la asignatura en moodle (EVM).*
- 2) *Modelo de ficha bibliográfica (MFB).*
- 3) *Listado de bases de datos de fuentes científicas de fácil acceso para la prospección.*
- 4) *Bibliografía general que se va actualizando cada año (BG).*
- 5) *Bibliografía de lectura obligatoria que se trabaja en el aula de modo participativo. 1 lectura obligatoria por tema, y al menos 3 recomendadas.*

En la GPT se encuentra detallada la orientación estructural, formal y referenciada según las normas APA para escribir el trabajo de 5000 palabras máximo. Este trabajo se entrega por escrito al final del cuatrimestre y constituye la mayor parte de su calificación. El MFB en formato word destaca e identifica los elementos fundamentales en la explotación de un texto académico. Todo se explica en clase, así como se atiende a lo largo del cuatrimestre a las dudas que los estudiantes puedan tener con explicaciones en el aula.

He tratado de promover que los estudiantes realicen trabajos que les permitan comprender el mundo en que viven, y la realidad contemporánea que afecta al caso que estén estudiando. Para ello también se comparte con los/las estudiantes los ejes temáticos y mapas conceptuales que se encuentran elaborados como rúbrica orientativa de

los contenidos teóricos y conceptuales que deben aprenderse, y que están elaborados en el CIMA completo ya instalado en la asignatura desde años anteriores (Castaño, 2019:1812-1838).

¿De qué forma se articula el CF entre dos asignaturas?

El CF se centra en mostrar la forma en que la tensión entre la homogeneidad y la diversidad sociocultural no es un problema contemporáneo exclusivamente, sino que era constituyente en las formas de organización social compleja propias de las civilizaciones asiáticas constituidas como reinos e imperios en épocas tempranas. Es una cuestión que puede ser atendida empleando con valor meramente heurístico el comparativismo ahistórico con una perspectiva antropológica. Con ello se pretende hacer comprender la diversidad como algo constitutivo de nuestra especie a lo largo de los tiempos, y también que las sociedades contemporáneas contienen herencias del pasado que las singulariza. Las herencias premodernas que son resemantizadas en la modernidad de los estados-nación desde el siglo XIX y en la hipermodernidad global. A partir de esta fundamentación, se puede promover la reflexión compartida y participativa sobre los conflictos étnicos y la diversidad cultural contemporáneos, las etnicidades emergentes en el marco actual de crisis sistémica característica del tercer milenio y los modos de gestión política que se dan en los estados-nación. Observándolo como una problemática global, que afecta a las minorías étnicas, que son el 4,5% de la población mundial y unos 300 millones de personas, para abordar de forma contextualizada el tipo de problemáticas que se dan en la RPC y en Japón. El contraste con el pasado y con otras casuísticas contemporáneas permite una reflexión sobre nuestro mundo, de forma holística y sistémica, como promueven los abordajes de Stavenhagen, Anderson, Barth, Sassen,



Santos y otros referentes de alcance internacional en las CCSS. Todo ello sin dejar atrás los interesantes aportes chinos y japoneses como Izutsu, Tanaka, Morris-Suzuki y Xiaotong, entre otros.

Para ello, se optó por el sistema de observación y participación docente cruzada entre pares: introduciendo en el programa docente dos sesiones invitadas cruzadas entre el profesor Jesús San Bernardino (HAPAO) y mías (DIEAO) en las respectivas asignaturas. Los resultados que queremos conseguir son:

- 1) Promover una visión panorámica del título haciendo ver la relación evidente entre asignaturas que cursaron en primer curso del grado y DIEAO en tercero.
- 2) Invitar a reflexionar desde una perspectiva crítica y un ejercicio constructivista, con la aportación especializada del prof. Jesús San Bernardino, sobre las herencias premodernas que se mantienen en la noción de homogeneidad nacional como persistencias histórica en el imaginario de estado-nación de la RPC. Y por otro lado, acerca de la noción de diversidad como presencia reconocible en los reinos combatientes y los imperios premodernos chinos.

La metodología participativa con los estudiantes forma parte de estas sesiones en el proceso reflexivo y en la elaboración conjunta de conclusiones a partir de materiales seleccionados para las sesiones.

Una de las sesiones se ha planteado como aprendizaje entre pares (Finkel, 2008) a través del visionado de un audiovisual compartido entre ambos grupos de clase, aprovechando la sesión simultánea en la plataforma EV Blackboard de la US. Esto ha sido posible porque los jueves ambas asignaturas tienen el mismo horario para el grupo de 1º y el de 3º.

Ciclos de Mejora en el Aula (2020). Experiencias de Innovación Docente de la US



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

Modelo Metodológico Ideal

El modelo metodológico ideal permitiría abordar los contenidos con un aprendizaje a partir del conocimiento del medio, participativo en equipos de trabajo que permitan desarrollar un aprendizaje y transferencia entre pares, y basado en retos de investigación y resolución de problemas para ir del medio al desarrollo teórico. Debería basarse en un *aprender-haciendo* que implique al estudiante plenamente en la construcción de su conocimiento, permitiéndole a través de lo experiencial desarrollar un sentido crítico ante la realidad que le rodea y una disposición a desaprender para aprender cosas nuevas de otros modos posibles. Pero la naturaleza de la asignatura y el contexto sevillano, no permite poner en práctica un abordaje de esta naturaleza. Y tampoco considero conveniente instrumentalizar los colectivos minoritarios y sus espacios urbanos como entornos de laboratorio, por el impacto esencialista biológico que posiblemente tendría en los/las estudiantes.

Los límites espacio-temporales y la necesidad de partir de sus modelos mentales muy establecidos por la cantidad de contenidos de consumo mediáticos, de historia, de economía, de filosofía, etc., obligan a ceñirse a un modelo más real y posible de modo que al finalizar las 15 semanas de clases, se haya abierto en sus aprendizajes una serie de puertas hacia diversas cuestiones y conocimientos que podrían retomar por interés particular más adelante, como en su TFG. Además, considero positivo que desarrollen a su vez aprendizajes no solo de conceptuales sino procedimentales, con un impacto posterior en su recorrido académico, como ya he explicado antes.

Modelo Metodológico Posible



Figura 2. Modelo metodológico posible

El modelo posible parte de un *Proyecto Basado en Retos* realizado en coautoría entre pares (TAC) desde que empieza el curso hasta el final y que deben entregar por escrito el día del examen oficial de la asignatura. Este proyecto se explica en clase el primer día del curso, así como las herramientas y procedimiento para acceder a la EVM donde se encuentran a libre disposición todos los contenidos y recursos docentes y de aprendizaje que pueden manejar durante el curso, y las herramientas instrumentales para aprender a explotar fuentes científicas. Dichos instrumentos han sido explicados anteriormente. Las fases que describo a continuación, se van llevando a cabo con la ayuda tutorial de la profesora.

El proyecto-reto que deben materializar en el TAC consta de cuatro fases:

- 1) Delimitación de un estudio de caso para su posible abordaje mediante investigación bibliográfica. Importancia de la contextualización y de tomar en cuenta lo aprendido desde la pedagogía comparativa ahistórica en perspectiva antropológica, mediante sesiones con un profesor invitado. (Se orienta en el aula por la profesora y el profesor invitado a partir de las cuestiones de interés de los propios estudiantes).
- 2) Investigación de fuentes científicas procedentes de bases de datos accesibles. Aprendizaje de estos procedimientos y sus herramientas al alcance de todos. (Apoyo en la GPT elaborada por la profesora, las explicaciones en el aula y las tutorías).
- 3) Estructuración de las ideas y cuestiones centrales del trabajo en proceso para transferencia en el aula: identificación de las ideas principales y secundarias, y dificultades y desafíos encontrados en la elaboración. (Apoyo en el MFB elaborada por la profesora).
- 4) Exposición oral para compartir con los/las pares los hallazgos del estudio en equipos. La exposición dura 15 minutos. La profesora organiza el cuadrante de exposiciones al final del cuatrimestre, agrupando las temáticas que tienen puntos comunes. Se realiza un debate participativo sobre los trabajos expuestos para cerrar cada sesión de exposiciones en el aula.
- 5) Redacción del trabajo y entrega al final del curso en la convocatoria oficial del examen.



Secuencia de actividades

Con las actividades diseñadas trato de promover una docencia dinámica, que implique a los/las estudiantes mediante recursos que motiven y permitan construir sesiones participativas, en las que los propios estudiantes reflexionen y saquen sus conclusiones compartiéndolas con el grupo que se encuentra en el aula. He dispuesto en cada bloque temático del cuadro de contenidos al menos una clase práctica participativa en el aula. Con ayuda de nuevas tecnologías y recursos audiovisuales puedo traer a colación las problemáticas que están investigando y ayudar a los equipos de trabajo a identificar asuntos a atender, a desarrollar una perspectiva comparada con las informaciones que afectan a los distintos casos y a debatir críticamente a partir de las fuentes que consultan y de las opiniones y debates participativos. La idea en este CF es situar una *clase invitada* como actividad práctica participativa con Jesús San Bernardino en el tema 2 para tratar la persistencia del imaginario premoderno de homogeneidad en la RPC. Y otra clase invitada con Jesús San Bernardino en el tema 3 para tratar la cuestión de la diversidad en la premodernidad de China. Esta segunda sesión ha sido compartida entre los estudiantes de 1º curso y 3º curso con visionado de audiovisual y debate posterior con intervención del profesor. La tercera clase práctica focalizada se ha basado en la pedagogía del aprendizaje entre pares mediante la visualización de un film del fondo de audiovisuales propios que he ido construyendo en esta asignatura, con debate participativo posterior centrado en las minorías étnicas en Japón. Otras dos clases prácticas se apoyaron en lectura obligatoria seleccionada para aprender a manejar el MFB como herramienta de trabajo.

Este curso debido a la pandemia no hubo conferencias invitadas en el centro que pudiesen ser aprovechadas como parte de los contenidos. En su lugar, se visionó con muy buenos resultados una conferencia de Dussel en la plataforma youtube de corte revisionista sobre la historia



universal desde los estudios poscoloniales. Cada clase práctica ocupa 1 sesión de 2 horas y en total han sido 5, una por cada tema. Solo una de las clases invitadas cruzadas se alargó en 2 sesiones de 2 horas para culminar el análisis y la elaboración de conclusiones participativas en el aula. Cada sesión práctica, o basada en debates participativos, ha sido anterior a 1 clase magistral de 2 horas, también ubicada en cada bloque. De este modo, hemos ido del debate y la clase práctica a los contenidos teóricos. En total suponen 5 semanas o 20 prácticas durante el curso y 3 semanas o 12 horas totales de sesión magistral. El resto se ha ocupado en aprendizaje de instrumentos de trabajo de investigación y transferencia entre pares de los trabajos que han realizando y que se llevan a cabo en el aula.

Junto a estas actividades docentes, se han creado unos instrumentos de innovación docente destinados a *identificar los mapas mentales de partida* de los estudiantes, y su progreso en el aprendizaje y adopción de nuevos conocimientos. De esta forma, se ha elaborado unos *cuestionarios de preevaluación y posevaluación* que los estudiantes realizaron antes y después de cada bloque de contenidos. También se ha elaborado un *cuestionario de evaluación del método de enseñanza* para evaluar los resultados del CIMA focalizado al terminar las actividades cruzadas con el profesor San Bernardino.

Incluimos toda esta información en la tabla de secuencias de actividades del CF que hemos podido realizar en las primeras 8 semanas del curso. Los datos obtenidos de estas 8 semanas se recogen en los siguientes apartados. En dicha tabla se muestra cómo se han articulado las actividades del CF para este curso. La clase invitada ha sido además objeto de observación entre pares, de modo que se realizó un diario de clases sobre los resultados de esta dinámica con objeto de poder evaluar e intercambiar las observaciones realizadas entre ambos profesores.



Tabla 2. Secuencia de Actividades del CIMA focalizado

Objetivo (O) - Instrumento Innovación (I)	Actividad	Contenidos	Temporalidad
Bienvenida	Programa docente y sistema de evaluación	Explicar las Actividades del CF. Sistema de evaluación. Plataforma Enseñanza Virtual en Moodle (EVM)	1º día (D)/ semana 1(S)
Mapas mentales de partida (O) – cuestionario tema1 (I)	Cuestionario de preevaluación (30-40')	Tema 1 – cuestionario de preevaluación sobre comprensión conceptos centrales que articulan los contenidos.	2D/S1
Planteamiento Problema General Asignatura: debate participativo y video de 7'(I)	Debate participativo y reflexión.	Tema 1. Clases participativas apoyadas en herramientas docentes TIC.	3D/S2
Clase Magistral (CM) apoyo TIC (I)	Conceptos Claves - Recurso Visual	Tema 1. Clases participativas apoyadas en herramientas docentes TIC. Reflexión comparada con la RPC y Japón.	4D/S2
CP – (O) manejo de las herramientas de trabajo en Moodle – Plataforma Moodle: recursos didácticos prospectivos (I)	Herramientas procedimentales para Trabajo Retos entre pares (TAC) - Moodle	Transversal La prospección de fuentes en un diseño de proyecto. Testado sobre estado de la prospección para los TR. Recogida de casos seleccionados y datos de los equipos.	5D/S3
Clase Participativa (CP – (O) – Lectura Obligatoria	Conceptos Claves – Debate – conclusiones participativas.MFB	Tema 1. Clases participativas apoyadas en herramientas docentes TIC. Reflexión comparada con la RPC y Japón. Multiculturalidad/ interculturalidad/ racismo/ genocidio/etnocidio/nación/ nacionalismo	6D/S3
Evolución Mapas mentales (O). cuestionario tema 1 (I)	Cuestionario de posevaluación (30'-40').	Tema 1. Reflexión final y conclusiones participativas. Resolución de dudas conceptuales. Ejercicio posevaluación: observación comunicación en el aula y actitud ante el ejercicio.	7D/S4

Mapas mentales de partida (O) - cuestionario tema 2-3 (I) Video de 7' y debate	Cuestionario de preevaluación (30')	Tema 2-3 – Cuestionario de preevaluación sobre comprensión aspectos centrales que articulan los contenidos y los problemas-retos para la comprensión estado-etnias y el caso RPC (relación Stavenhagen/Barth/Anderson/Yaqing) Tema 2. Colonización y Modernidad: relacionado con audiovisual. Genealogía moderna de los estados-nación.	8D/S4
CP (O) – CLASE CRUZADA PROF. INVITADO CF	Diario Compartido de Observaciones entre pares para reflexión posterior compartida.	Tema 2 IMAGINARIO DE HOMOGENEIDAD EN LA ETAPA PREMODERNA DE CHINA. Debate y comentario a partir de lectura en el aula.	9D/S5
Planteamiento Problema General del Bloque Temático 2-3-4 (O). debate participativo a partir de la clase invitada de J.S.(I)	Debate participativo y reflexión- conclusiones participativas	Tema 2 - Comunidad imaginada y estado-nación en RPC. Sinitud. Sinocentrismo y hanización. Persistencias de la premodernidad. Homogeneización nacional (Anderson).	10D/S5
CP (O) – CLASE CRUZADA PROF. INVITADO CF. Audiovisual con grupo de 19.	Diario Compartido de Observaciones entre pares. Debate participativo.	Tema 3 IMAGINARIO DE DIVERSIDAD EN LA ETAPA PREMODERNA DE CHINA.	11D/S6
Clase Magistral (CM) apoyo TIC (I)	Recursos Audiovisuales.	Tema 2 – Niponidad. Persistencias del Japón premoderno en el imaginario nacional y la idea de tradición. (Anderson/material docente elaborado por la profa).	12D/S6
Clase Participativa (CP-(O)- Lectura Obligatoria	Debate participativo y reflexión- conclusiones participativas.MFB	Tema 3 - Diversidad etnolingüística en China. Grupos étnicos reconocidos. Relaciones con los grupos étnicos vistos en la premodernidad.	13D/S7

Evolución Mapas mentales (O). cuestionario tema 2-3 y 4 (I)	Cuestionario de posevaluación (20). Cuestionario de preevaluación (20')	Evolución Mapas mentales (O). cuestionario tema 2-3 (I) Cuestionario de preevaluación Tema 4. Tema 2. El estado-nación pos IIGM. Imagen exterior y recomposición de la imagen interna de niponidad	13D/S7
CINETECA- APRENDIZAJE ENTRE PARES	Diario de Clase	Tema 4 - Visionado de film y debate participativo. Elaboración conclusiones	14D/S8
Evolución Mapas mentales (O). cuestionario tema 4 (I)	Cuestionario de posevaluación (20).	Evolución Mapas mentales (O). Cuestionario de posvaluación Tema 4 contenidos resultados del aprendizaje entre pares/CINETECA.	15D/S8
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y EL CIMA (O)	Cuestionario de evaluación de la docencia (40')	FIN DE CIMA FOCALIZADO- cuestionario de evaluación de docencia. Diálogo sobre el proceso experimentado con los estudiantes.	15D/S8

Los modelos mentales de los estudiantes

Los modelos mentales previos de los estudiantes son fundamentales para orientar los contenidos en cada tema, hacer hincapié en aquello que tienen más confuso y ahondar en los asuntos que más les interesan (Rivero y Porlán, 2017). Para ello se han elaborado unos cuestionarios de preevaluación, que también nos han permitido tener una idea de qué conocimientos previos tenían. A su vez estos cuestionarios pasados al terminar cada tema a modo de posevaluación, han permitido conocer sus nuevas asimilaciones y elaborar una escalera de aprendizaje de los estudiantes. Para que estos cuestionarios tengan un valor añadido cuantificable en la evaluación, se ha pedido a los estudiantes que los realicen bajo pseudónimo autoarrogado, lo que ha posibilitado elaborar la escalera de aprendizaje de cada estudiante sin la ansiedad que les provoca creer que están siendo evaluados con una posible

influencia en sus calificaciones. El cuestionario se ha puesto a disposición en la EVM y cada estudiante ha podido descargarlo, realizarlo y enviarlo por email en la hora de clase. A continuación, se presenta el cuestionario de pre y posevaluación realizado, con los que cuales hemos obtenidos los datos evaluables de este CF:

Tabla 3. Cuestionarios de pre y posevaluación.

Cuestionario de pre y posevaluación del Tema 1
1. ¿Qué es la cultura? 2. ¿Qué valor tiene la diversidad cultural en la especie Homo Sapiens-Sapiens? 3. ¿Podría existir una cultura universal y global? 4. ¿Qué marcadores crees que identifican tu propia cultura? 5. ¿Conoces algún grupo étnico? ¿Qué marcadores identifican a ese grupo étnico? 6. ¿Se producen actualmente procesos de genocidio, etnocidio y racismo? Pon un ejemplo de cada caso. 7. ¿Qué es la interculturalidad y qué sentido tiene en un mundo globalizado?
Cuestionario de preevaluación del Tema 2-3
1. Define el imaginario de sinitud en la China premoderna. 2. ¿Cuál era el sistema de gobierno en la China premoderna? ¿Había uno o varios sistemas? 3. Define comunidad imaginada. ¿Con qué otro concepto lo relacionas? 4. ¿Cuándo crees que aparece la China moderna?, ¿dónde ubicarías su origen o matriz? 5. ¿Qué se entiende por tradición en el imaginario nacional de sinitud? 6. ¿Cuántas minorías étnicas tiene, y cuántas reconoce China? 7. ¿Es lo mismo minoría étnica, minoría etnolingüística, y diversidad cultural? Pon ejemplos aplicados en China.
Cuestionario de posevaluación del Tema 2-3
1. Define el imaginario de sinitud en la China premoderna. 2. ¿Cuál era el sistema de gobierno en la China premoderna? ¿Había uno o varios sistemas?. 3. ¿Cuándo crees que aparece la China moderna? ¿Dónde ubicarías su origen o matriz? 4. ¿Qué se entiende por tradición en el imaginario nacional de sinitud?. 5. Cuántas minorías étnicas tiene y cuántas reconoce China?

De los cuestionarios realizados traslado a continuación, por motivos de espacio, los resultados del cuestionario de los temas 2 y 3, y los resultados del cuestionario sobre la docencia. A la luz de los pobres resultados del cuestionario de preevaluación tuvimos que hacer algunos cambios en los contenidos a desarrollar en las clases cruzadas y en función de los materiales disponibles para trabajar en el aula. El cuestionario de posevaluación del tema 2-3 tuvo que ser modelado tras la clase invitada y los materiales audiovisuales y prácticos trabajados, eliminando aquellas preguntas sobre asuntos que no pudieron ser tratados en estas sesiones, pues han tenido que trabajarse por otros medios más tarde.

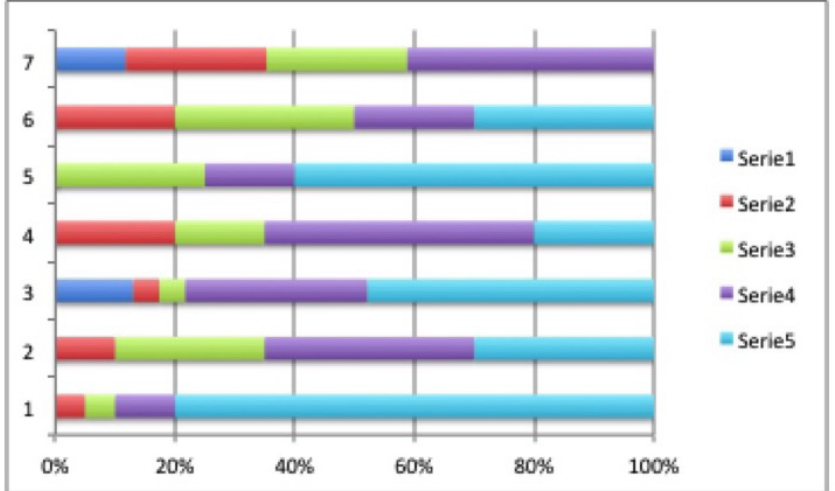


Figura 3. Cuestionario de preevaluación.

El cuestionario muestra cómo antes de impartirse los contenidos, varias de las preguntas no fueron contestadas por los/las estudiantes. Solo la pregunta 3 fue respondida por todos/as, aunque solo 3 estudiantes dieron respuestas acertadas y solo 1 bastante buena. En el resto se ve como las series 3 (necesita mejorar), 4 (desconocimiento) y 5 (no responde) suponen grosso modo el 80% de los

resultados obtenidos. Con estos resultados, procedimos a seleccionar el audiovisual y la lectura para las clases cruzadas, de modo que se pudiesen articular al menos una las sesiones para ambos grupos de alumnos.

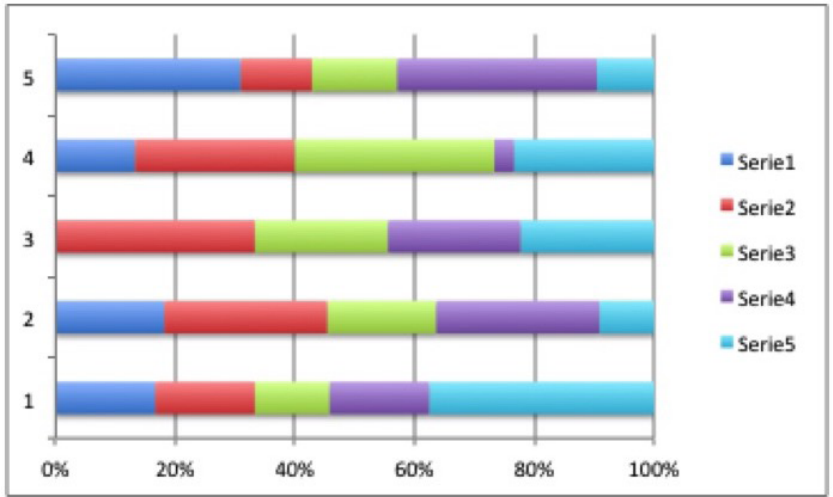


Figura 4. Cuestionario de posevaluación.

En el cuestionario de posevaluación la evolución de los datos es evidente. Observamos cómo las respuestas acertadas y bastante buenas han aumentado hasta el 40% en conjunto (series 1 y 2). Mientras los resultados mejorables y de desconocimiento acortan considerablemente sus rangos. La comparativa con los datos obtenidos el curso pasado, donde se observaron unos resultados más plausibles, tiene algunas variables que tengo que enumerar:

- 1) Los/las estudiantes que no acuden asiduamente al aula, no habían hecho el primer cuestionario, así que les impedí hacer el segundo para que no se distorsionasen los datos. El resultado es que aunque estuvieron en las sesiones cruzadas una media de 40 estudiantes del grupo de tercero, solo unos 22 pudieron hacer el cuestionario.

- 2) Algunos/as estudiantes no terminaron de comprender el sentido de compartir una sesión con los compañeros de primer curso, a pesar de que se les explicó todo en la sesión anterior al ejercicio. La falta de asiduidad de los estudiantes hizo que bastantes no tuvieran esta información previa. Como resultado de esta falta de comprensión se produjo también una falta de compromiso, ya que interpretaron que se bajaba el nivel y se desmotivaron.
- 3) Como resultado de la desmotivación de una parte del grupo, los estudiantes de primero estuvieron mucho más entusiasmados y participativos. Los de tercero sintieron en la parte del debate que los de primero ocupaban su terreno.
- 4) No entendieron hasta terminado el ejercicio, que el audiovisual que ya conocían de primero, contenía información densa que no había sido objeto de análisis cuando lo cursaron, pero que era el foco de los contenidos del tema 2 del curso de tercero. Al ver el mismo documental, algunos/as estudiantes de tercero dejaron de seguir la sesión, mostrando su disgusto no contestando el cuestionario y vertiendo duras críticas en el cuestionario de docencia.
- 5) Ha tenido una influencia muy negativa haber tenido que hacer estas sesiones en la EV Blackboard, pues no fue posible controlar bien la participación equitativa de ambos grupos, ni poder observar el clima y el contexto en el que los estudiantes estaban asistiendo a la sesión. La EV impide comprobar quienes están siguiendo la sesión, y qué estudiantes están distraídos con sus móviles, o con su entorno mientras se imparte clases. Por tanto, como profesora he perdido buena parte del dominio docente y de la comunicación pedagógica durante la sesión.



La evaluación de la docencia en el CF.

La evaluación de la docencia ha contado con varios instrumentos de registro de datos evaluables. De estos registros procede el análisis de lo observado en las diferencias de comportamiento de ambos grupos. Los instrumentos son:

- a) *La observación entre pares* en la comunicación en el aula en las dos sesiones invitadas de 2 horas. Se han recogido en un diario de la sesión. Se ha realizado una transferencia cruzada entre los docentes a modo de reflexión conjunta de los resultados de la observación mutua, para una modificación de los procesos en el aula que resulten necesarios, y de cara al desarrollo de un futuro CI.
- b) *Diario de las sesiones prácticas* para evaluar la participación activa de los estudiantes y sus respuestas ante los recursos utilizados en la enseñanza.
- c) *Cuestionario sobre la metodología docente empleada*. Sus observaciones servirán para las mejora y el diseño del futuro CI.

Tabla 4. Cuestionario de evaluación de la docencia.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE. (Valora de 0 a 10. Siendo 5 aprobado)	
¿Crees que la clase con profesor invitado te ha permitido activar conocimientos adquiridos anteriores útiles para DIEAO?.	
Valora la metodología y la pedagogía empleada basada en el comentario participativo de textos para desarrollar conclusiones aplicables a la realidad.	
Valora la sesión de cine documental. ¿Te pareció articulada en los contenidos que conectan la premodernidad con el presente de la RPC para comprender la diversidad cultural y la construcción de China como una nación?	
¿Cómo valoras el método empleado para promover la reflexión colectiva y la elaboración de conclusiones entre pares?	

Para colaborar en la mejora docente de ambos profesores, te pedimos un último esfuerzo: comenta en la fila inferior cómo crees que podemos mejorar esta metodología compartida entre contenidos comparados del GEAO de cara a próximos cursos

Los resultados obtenidos con el cuestionario son los que se ilustran en el gráfico siguiente:

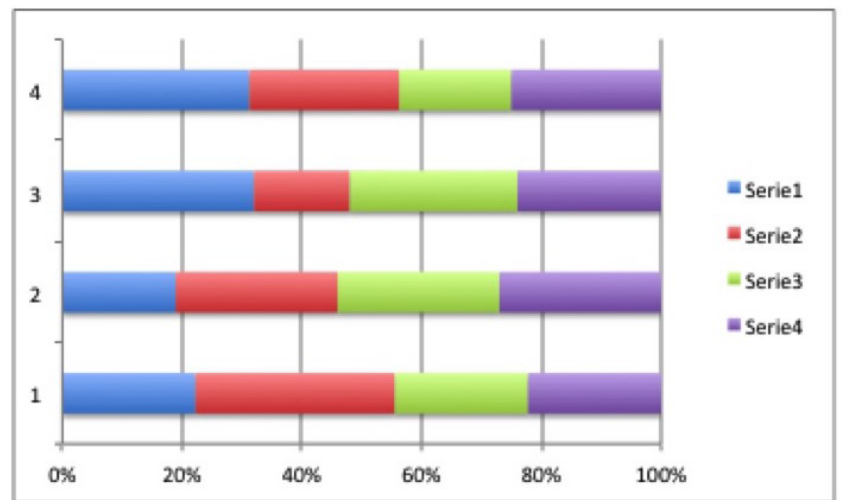


Figura 5. Cuestionario de evaluación de la docencia.

Como se puede ver en la ilustración, los estudiantes satisfechos o muy satisfechos que han evaluado la docencia con una puntuación media de 7 a 10 han sido aproximadamente el 50%. La otra mitad ha sido muy crítica. Los motivos ya los he expuesto en los comentarios al cuestionario de posevaluación. La parte crítica muestra una actitud muy reticente a la innovación docente, hasta el punto de haber vertido comentarios groseros en el apartado para observaciones. La notable diferencia respecto a otros años, me hace sospechar que el exceso de exposición a las pantallas, no solo durante sus horas de estudio personal, sino también durante las horas de sesión en el aula virtual, está detrás de un hartazgo que se muestra en los resultados de este cuestionario. El cuestionario se



pasó inmediatamente después de terminarse las sesiones cruzadas, y las preguntas tienen que ver exclusivamente con estas actividades del CF. Me falta comprobar si la mejor disposición en otras sesiones prácticas, que se tradujo en gratos comentarios en el chat del EV, arrojan un resultado distinto cuando pase el cuestionario de evaluación de toda la docencia al final del cuatrimestre.

Conclusiones

Los contenidos obtenidos en el CF tendrán que ser contrastados con los resultados que obtenga del cuestionario docente al final del cuatrimestre. Con ello podré observar y evaluar el afecto y el efecto en los estudiantes de los distintos tipos de actividades prácticas que he desarrollado.

También considero que, tendré que comprobar en el próximo curso, si la enseñanza vuelve a ser presencial, el impacto contrastivo de estas actividades cuando son virtuales y cuando son presenciales. Las clases cruzadas fueron ambas plenamente virtuales, ya que las clases semipresenciales habían pasado a estar completamente suspendidas por el efecto del covid19.

Considero que las actividades diseñadas en común con el profesor San Bernardino, han tenido mucho mejor impacto en primero que en tercero, y es necesario ensayarlas en otras condiciones para tener mejor criterio acerca de los fallos que se han producido, y poder modular los cambios necesarios.

Referencias Bibliográficas

Castañó, A. (2019). Aprendizaje a través de proyecto en Di-
versidad e Identidades Étnicas en Asia Oriental. En Por-
lán, R. y Navarro, E. (Coord.). *Ciclos de Mejora en el Aula
Año 2019. Experiencias de innovación docente en la
Universidad de Sevilla*. pp.1812-1838. Sevilla: Universi-
dad de Sevilla.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia:
Universitat de València.

Rivero, A. y Porlán, R (2017). La evaluación de la enseñanza
universitaria. En Porlán, R. (Coord.) *Enseñanza Univer-
sitaria. Cómo mejorarla*. pp.73-91. Madrid: Ediciones
Morata.

Rodríguez, A.B. y Ramírez, L.J. (2014). Aprender haciendo-in-
vestigar reflexionando: caso de estudio paralelo en Co-
lombia y Chile (53-63). *Revista Academia y Virtualidad*,
7 (2).