

Una propuesta de innovación docente universitaria: El realismo mágico de Gabriel García Márquez

A proposal for university teaching innovation: The magical realism of Gabriel García Márquez

Sabina Reyes de las Casas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0937-2164>

Universidad de Sevilla

Facultad de Filología

Departamento de Literatura Española e

Hispanoamericana

sreyes2@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.099>

Pp.: 1731-1748



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 el resultado de la propuesta de realización de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) de ocho horas en la asignatura *Literatura Hispanoamericana II (siglos XX-XXI)* de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. En concreto, resumiremos aquí el desarrollo de este ciclo de innovación docente desde el proceso de planificación hasta su aplicación en el aula y la posterior evaluación. Esta propuesta parte de la idea de que el alumnado desempeña un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que en la evaluación compararemos también sus conocimientos iniciales y finales mediante la realización de un cuestionario de exploración.

Palabras clave: Literatura Hispanoamericana, Grado en Filología Hispánica, docencia universitaria, experimentación docente universitaria.

Abstract

The present work is the result of the proposal to apply an Improvement Cycle in Classroom (CIMA) of eight hours in the subject *Hispano-American Literature II (XX-XXI centuries)* of the Faculty of Philology of the University of Seville. We will summarize here the development of this cycle of teaching innovation from the planning process to its application in the classroom and subsequent evaluation. This proposal is based on the idea that students play a central role in the teaching-learning process, so in the assessment we will also compare their initial and final knowledge by taking an exploration questionnaire.

Keywords: Hispanic American Literature, Degree in Hispanic Philology, university teaching, university teaching innovation.



Descripción del contexto

El trabajo que presentamos es el fruto de la puesta en práctica de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) (Delord y otros, 2020) de ocho horas, distribuidas en seis sesiones, en la asignatura *Literatura Hispanoamericana II (siglos XX-XXI)*. Se trata de una asignatura obligatoria de segundo curso del Grado en Filología Hispánica y del Doble Grado en Filología Clásica y Filología Hispánica (Universidad de Sevilla). De los seis créditos de la asignatura, solamente impartimos uno, lo que dificultó enormemente la puesta en práctica de nuestra propuesta de innovación. En el curso académico 2020-2021 el grupo estaba formado por 65 estudiantes matriculados, 22 de ellos procedentes de programas de movilidad, por lo que su conocimiento del idioma y de la literatura hispanoamericana era desigual. Del total de los estudiantes matriculados, solía asistir o conectarse regularmente a clase la mitad, aunque lo cierto es que participaba activamente un porcentaje menor.

Por otro lado, es imprescindible aclarar que el período de puesta en práctica de este CIMA coincidió con la impartición de docencia a través de un sistema híbrido o multimodal, es decir, cada semana un grupo formado por un tercio de la clase podía estar de forma presencial en el aula, mientras que los dos tercios restantes seguían la sesión de forma síncrona desde sus casas utilizando la plataforma de enseñanza virtual de la universidad *Blackboard Collaborate*. Sin embargo, lo más habitual es que el alumnado no aprovechara la posibilidad de asistir presencialmente al aula, decantándose por seguir las sesiones desde casa a través de Internet.

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos y problemas claves

Hemos estructurado los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de nuestro CIMA a partir de una pregunta general (*¿Cómo podemos identificar el realismo mágico?*) a la que el alumnado tendría que tratar de dar respuesta mediante la realización de las distintas actividades de contraste llevadas a cabo durante las seis sesiones de trabajo en el aula y, por supuesto, gracias al trabajo autónomo que realice en casa como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, desde nuestra perspectiva, *el estudiante se concibe en todo momento como un sujeto activo frente a su aprendizaje* (Ortiz, Calderón y Travieso, 2016: 13), pasando el docente a desempeñar un papel de acompañamiento y orientación.



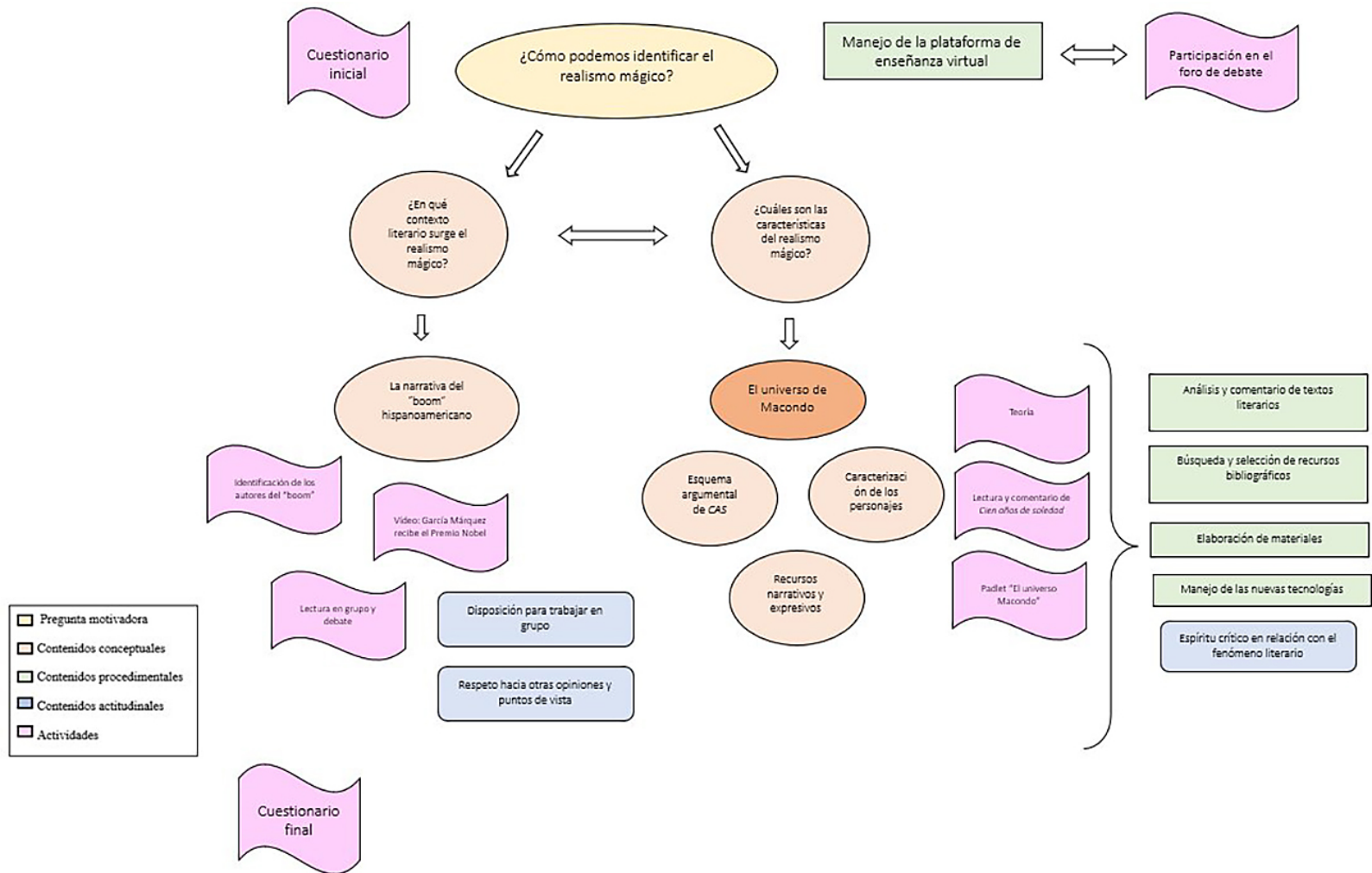


Figura 1. Mapa de contenidos y problemas.



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

En la figura 1 presentamos un esquema que sintetiza los principales contenidos y problemas que hemos tratado en las distintas sesiones estructurados a partir de la pregunta significativa inicial que habíamos propuesto al alumnado.

Modelo metodológico posible y secuenciación de actividades

Nuestro modelo metodológico parte de la interrelación entre las ideas previas del alumnado, la teoría y la práctica, por lo que podría representarse según el esquema recogido en la figura 2.

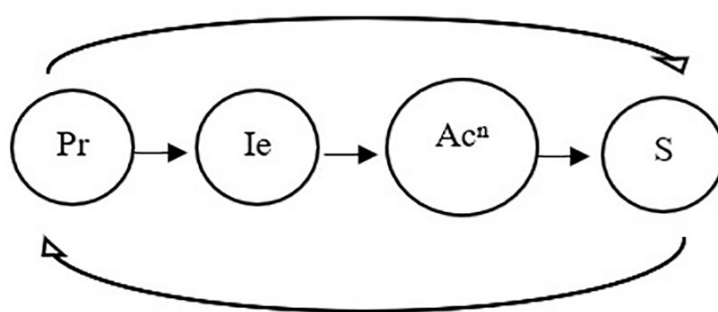


Figura 2. Modelo metodológico posible.

Partimos de un «problema» (Pr) o pregunta motivadora que planteamos al alumnado. Para conocer sus conocimientos previos sobre el tema, realizamos un cuestionario inicial que se corresponde con lo que denominamos «Ideas de los estudiantes» (Ie). A partir de ahí, el alumnado trabajará individualmente, en pequeños grupos o con el grupo en conjunto, según la sesión de que se trate, para tratar de dar respuesta a esa pregunta inicial a través de la realización de varias «Actividades de Contraste» (ACⁿ). Por tanto, nuestro modelo metodológico pretende que sea el propio alumnado el que ponga en común lo que ha trabajado autónomamente para, posteriormente, debatir en conjunto acerca de la postura de cada uno de ellos, localizando similitudes y diferencias y, en definitiva, elaborando su propia respuesta a la pregunta inicial. Además, la profesora propondrá, al final de cada clase, una conclusión o síntesis (S) de las principales ideas y conceptos que han surgido durante la sesión de trabajo a partir de las propias ideas aportadas por los estudiantes. Así, nuestro objetivo es que tanto las distintas actividades de contraste (ACⁿ) como la síntesis (S) sirvan para que el alumnado se plante nuevas preguntas o problemas (Pr), tal y como se refleja en la figura 2.

Una vez fijado nuestro modelo metodológico, pasamos a presentar la secuenciación de actividades previstas para cada una de las sesiones de nuestro CIMA (tabla 1):



Tabla 1. Secuenciación de actividades

Primera Sesión			
Actividad	Temporización	Descripción	Recursos
1. Presentación	15 minutos	Presentación del CIMA y de los recursos con los que vamos a trabajar	Diapositivas, Padlet, Instagram (@perfilesdelaliteratura), plataforma de enseñanza virtual
2. Realización del cuestionario inicial	15 minutos	Realización del cuestionario de exploración a través de la plataforma (Recurso habilitado – Encuestas)	Encuesta en la plataforma y copia en papel para los que estén en el aula de forma presencial
3. Identificación de los autores del <i>boom</i>	30 minutos	Proyección de fotografías de escritores del <i>boom</i> y reflexión grupal: ¿Los conoces?, ¿Has leído alguna obra suya? ¿Qué tienen en común? ¿Qué los diferencia? ¿No hubo mujeres?	Diapositivas, plataforma de enseñanza virtual
4. Síntesis y explicación teórica	20 minutos	Síntesis de la clase. Presentación de cuestiones teóricas a partir de las reflexiones del alumnado. Planteamiento de dudas. Recordatorio de las vías de comunicación	Diapositivas, plataforma de enseñanza virtual
Segunda Sesión			
1. Síntesis de la sesión anterior	5 minutos	Resumen de la última sesión y presentación de la nueva sesión de trabajo	Diapositivas, plataforma de enseñanza virtual
2. Vídeo de Julio Cortázar sobre el <i>boom</i>	10 minutos	Tras la visualización del fragmento, el alumnado tendrá que defender si considera que el <i>boom</i> es un movimiento o una generación literaria	Vídeo disponible en YouTube, plataforma de enseñanza virtual
3. Lectura y comentario de fragmentos teóricos	20 minutos	Lectura de fragmentos teóricos y preguntas guiadas. Trabajarán en grupos de 5 estudiantes creados aleatoriamente. Entre todos deben extraer las ideas que consideren más importantes e incorporarlas al Padlet	Diapositivas, textos seleccionados, Padlet «El universo Macondo», plataforma de enseñanza virtual



Actividad	Temporización	Descripción	Recursos
4. Puesta en común de los textos leídos	30 minutos	Un representante de cada grupo compartirá con el resto de la clase sus conclusiones y planteará por qué creen que el texto es importante (o no) para el estudio de la literatura hispanoamericana. Debate grupal	Plataforma de enseñanza virtual
5. Síntesis	10 minutos	A partir de los comentarios y aportaciones de los estudiantes, la profesora propone una síntesis de las principales ideas y conceptos tratados durante la sesión	Plataforma de enseñanza virtual
6. Cierre de la sesión	5 minutos	Resolución de dudas y recordatorio de las herramientas disponibles y de las vías de comunicación	Padlet «El universo Macondo»
Tercera Sesión			
1. Síntesis de la sesión anterior	5 minutos	Resumen de la última clase y presentación de la nueva sesión	Diapositivas, plataforma de enseñanza virtual
2. El realismo mágico y la construcción del universo de Macondo	30 minutos	Debate a partir de la lectura de diferentes fragmentos teóricos y de una serie de preguntas guiadas	Diapositivas, plataforma de enseñanza virtual
3. Esquema argumental de <i>Cien años de soledad</i> : la prestidigitación narrativa	20 minutos	Para aproximarnos al esquema argumental y la estructura de <i>Cien años de soledad</i> , combinaremos la lectura del comienzo de la novela con una serie de preguntas que fomenten la reflexión y participación del alumnado que debe haber leído previamente la novela, según se le recordó en un correo enviado con varias semanas de antelación	Diapositivas, fragmentos de la novela, plataforma de enseñanza virtual



Actividad	Temporización	Descripción	Recursos
4. Síntesis	20 minutos	A partir de los comentarios y aportaciones de los estudiantes, la profesora propone una síntesis y explicación teórica de las principales ideas y conceptos tratados durante la sesión	Plataforma de enseñanza virtual
5. Cierre de la sesión	5 minutos	Resolución de dudas y recordatorio de las herramientas disponibles y de las vías de comunicación	Padlet «El universo Macondo»
Cuarta Sesión			
1. Síntesis de la sesión anterior	5 minutos	Resumen de la última clase y presentación de la nueva sesión	Diapositivas, plataforma de enseñanza virtual
2. Iniciativas de los estudiantes	10 minutos	Les preguntaremos a los estudiantes sobre los personajes de la novela: <i>¿Qué personajes aparecen?</i> <i>¿A qué dificultades se han enfrentado en la lectura en relación con los personajes?</i> <i>¿Qué personaje de la novela creen que destaca por encima de los demás?</i> Debate	Diapositivas, plataforma de enseñanza virtual, nube de palabras
3. Lectura y comentario de <i>Cien años de soledad</i> I	45 minutos	A través de la lectura de una serie de fragmentos de la novela que consideramos especialmente significativos, el alumnado reflexionará sobre la categoría narrativa de «personaje»: <i>¿Quién es el protagonista de Cien años de soledad?</i> , <i>¿Qué papel desempeñan estos personajes dentro del esquema argumental de la novela?</i>	Diapositivas, fragmentos de la novela, plataforma de enseñanza virtual
4. Síntesis	20 minutos	A partir de los comentarios y aportaciones de los estudiantes, la profesora propone una síntesis de las principales ideas y conceptos teóricos tratados durante la sesión	Diapositivas, Padlet «El universo Macondo», plataforma de enseñanza virtual



Actividad	Temporización	Descripción	Recursos
Quinta Sesión			
1. Síntesis de la sesión anterior	5 minutos	Resumen de la última clase y presentación de las dos últimas sesiones de trabajo que dedicaremos a leer y comentar con detenimiento la novela	Plataforma de enseñanza virtual
2. Lectura y comentario de <i>Cien años de soledad</i> II	70 minutos	Los estudiantes analizarán y comentarán distintos fragmentos de la novela. La profesora orientará y acompañará a los estudiantes durante el proceso, tratando de reconducir el análisis si fuera necesario. Para ello, planteará preguntas que lleven al alumnado hacia las principales características del género narrativo y del realismo mágico que podemos identificar en la novela	Diapositivas, fragmentos de la novela, plataforma de enseñanza virtual, Padlet «El universo Macondo»
3. Cierre de la sesión	5 minutos	Resolución de dudas y recordatorio de las herramientas disponibles y de las vías de comunicación	Padlet «El universo Macondo»
Sexta Sesión			
1. Lectura y comentario de <i>Cien años de soledad</i> II	60 minutos	Los estudiantes analizarán y comentarán distintos fragmentos de la novela. La profesora orientará y acompañará a los estudiantes durante el proceso, tratando de reconducir el análisis si fuera necesario. Para ello, planteará preguntas que lleven al alumnado hacia las principales características del género narrativo y del realismo mágico que podemos identificar en la novela	Diapositivas, plataforma de enseñanza virtual, Padlet «El universo Macondo»



Actividad	Temporización	Descripción	Recursos
2. Cuestionario final	15 minutos	Realización del cuestionario de final a través de la plataforma (Recurso habilitado – Encuestas)	Plataforma de enseñanza virtual
3. Cierre del curso	5 minutos	Recordatorio de las fechas importantes y de las vías de comunicación. Se les recomendará realizar la encuesta de valoración del CIMA	Plataforma de enseñanza virtual, Google Forms

Cuestionario inicial-final para el seguimiento del alumnado

Si nuestro punto de partida es que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre los significados que están en la mente del que aprende y las informaciones que le llegan del exterior (De Alba y Porlán, 2017: 40), resulta fundamental conocer las ideas previas del alumnado. Para ello, en la primera sesión de trabajo, propusimos como actividad la realización de un cuestionario de exploración con el que pretendíamos valorar cuáles eran los conocimientos e ideas previas que los estudiantes tenían sobre los contenidos que íbamos a tratar en las distintas sesiones de nuestro ciclo de mejora y que repetimos en la última sesión.

A continuación, incluimos las instrucciones del cuestionario y las cuatro preguntas que lo integran (tabla 2):

Tabla 2. Instrucciones y preguntas del cuestionario

Te pedimos que no busques ningún tipo de información para responder. No hay respuestas correctas ni incorrectas, simplemente queremos saber los conocimientos previos que tienes sobre el tema. No es necesario que desarrolles mucho tus respuestas, pero responde con sinceridad a las preguntas que se te plantean. Dispones de quince minutos para realizar esta actividad.

1. ¿Cuáles son los elementos imprescindibles que deben tenerse en cuenta al analizar una novela? ¿Por qué?
2. ¿Cómo definirías el realismo mágico? Razona tu respuesta.
3. ¿Consideras que el realismo mágico es un movimiento literario?
4. ¿Por qué crees que la novela *Cien años de soledad* está considerada un clásico de la literatura universal?

Para garantizar que todos los estudiantes tuvieran acceso al cuestionario, utilizamos la herramienta «Encuestas» que está disponible en la plataforma de enseñanza virtual. Además, se incorporó al cuestionario una



primera pregunta de control en la que cada estudiante debía responder con un alias para poder realizar futuras comparaciones individualizadas.

Aplicación del CIMA

Diario de las sesiones

Aunque teóricamente la primera sesión debía haberse desarrollado mediante el sistema multimodal, al que ya nos hemos referido aquí, lo cierto es que ningún estudiante estuvo de forma presencial al aula. Según supimos después, nadie acudió porque pensaban que no era posible asistir de forma presencial, ya que así se habían desarrollado las restantes sesiones del cuatrimestre en la asignatura. En cualquier caso, se conectaron desde casa un total de 34 alumnos, un número que se mantendría más o menos constante hasta terminar el cuatrimestre. El principal problema de esta primera sesión tiene que ver con el tiempo previsto para la realización de las distintas actividades, pues la presentación necesitó más tiempo del que inicialmente se le había asignado. Desde nuestro punto de vista, el hecho de que el alumnado no se encuentre familiarizado con las herramientas que les habíamos propuesto para utilizar en clase, como es el caso de Padlet, explicaría la necesidad de emplear más tiempo en la presentación. Por lo que se refiere al tiempo previsto para la realización del cuestionario inicial (15 minutos), el alumnado manifiesta que se trata de tiempo más que suficiente porque creen que *no tienen mucha idea* sobre el tema y responden *razonando con sus palabras, aunque no sepan la respuesta correcta*. En este sentido, comprobamos que el reajuste del tiempo necesario para esta actividad que propusimos en nuestro primer CIMA (curso académico 2019-2020) ha resultado provechoso. Por último, pese a que afortunadamente no hubo problemas técnicos, conviene destacar que el alumnado se mostró reticente a la hora de utilizar el micrófono para participar en los debates, priorizando el uso del chat escrito, algo que resta dinamismo a la actividad. Además, la necesaria ampliación del tiempo requerido en la presentación del CIMA hizo que no termináramos todas las actividades previstas.

La segunda sesión se vio condicionada por el hecho de que en la primera no terminamos todas las actividades previstas. Por este motivo, tuvimos que reajustar la secuenciación de actividades y el tiempo de cada una de ellas. Además, pudimos comprobar que las preguntas relacionadas con la actividad de contextualización y definición del *boom* de la narrativa hispanoamericana tuvieron mucho éxito, generándose un interesante debate sobre la periodización literaria, la influencia de las editoriales en el proceso de canonización y el hecho de que aquellas fotografías de autores a



los que reconocieron fácilmente eran todas de hombres. Así, la alta participación de los estudiantes que compartieron sus puntos de vista a través del chat de la clase nos hizo dar prioridad en esta sesión a las actividades de debate. En cuanto a la actividad grupal propuesta para esta segunda sesión, el alumnado no estaba familiarizado con el uso de los grupos en la plataforma y, además, tuvimos también que organizar a los seis estudiantes que estaban en el aula de forma presencial para que pudiesen trabajar manteniendo las medidas de seguridad. Por todo ello, nos faltó tiempo al final de la sesión para poner en común lo que los grupos habían trabajado previamente, de modo que el alumnado que así lo quiso compartió sus reflexiones a través de Padlet.

En la tercera sesión logramos retomar la secuenciación de actividades conforme al cronograma temporal previsto en el diseño del CIMA. Además, cabe destacar que en la primera parte el alumnado participó activamente dando su opinión y defendiendo su postura sobre los distintos textos teóricos propuestos, con lo que se formó de nuevo un acalorado debate sobre la distinción entre el realismo mágico y el concepto de lo real maravilloso en el que no solo hubo intervenciones por escrito, sino también verbalizadas oralmente. Sin duda, las opiniones del alumnado demuestran una gran capacidad reflexiva y nos habría gustado poder dedicarle más tiempo a este debate. Sin embargo, en la segunda parte de la clase la participación del alumnado disminuyó porque la mayoría no se había leído previamente *Cien años de soledad*. Según el sondeo que hicimos en la misma sesión utilizando las herramientas que ofrece la plataforma de *Blackboard Collaborate*, dos tercios no habían leído la novela.

Por último, teniendo en cuenta que en las sesiones previas el alumnado se había mostrado especialmente interesado en esta forma de trabajar, decidimos orientar los contenidos de la tres últimas sesiones a partir de las respuestas que ellos mismos habían dado a la primera pregunta del cuestionario inicial: *¿Cuáles son los elementos imprescindibles que deben tenerse en cuenta al analizar una novela? ¿Por qué?* Empleando este sistema perseguíamos tres objetivos fundamentales:

- Que el alumnado se diese cuenta de tiene ideas previas sobre el tema bastante más elaboradas y acertadas de lo que piensa, desterrando creencias limitantes.
- Que el grupo comprobase que las actividades que realiza reciben un *feedback* e influyen en la organización de las sesiones de trabajo, sintiéndose así coautor y protagonista de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Que pese a la falta de tiempo para analizar todos los elementos de la novela pudiéramos al menos incluir o priorizar aquellos que el alumnado consideraba especialmente relevantes en el estudio de cualquier texto narrativo.



En general, consideramos que este sistema fue recibido de forma positiva por el alumnado que participó activamente en los debates a través del chat. Pese a ello, una dificultad que hemos detectado en el sistema multi-modal es que teníamos que resumir las intervenciones de las alumnas que estaban de forma presencial en el aula, lo que nos obligaba a participar más de lo deseable, afectando así al desarrollo autónomo de la actividad entre el alumnado. Por otro lado, el hecho de ir comentando en clase diferentes fragmentos de la novela, a partir de los cuales fuimos desarrollando cuestiones teóricas, nos sirvió también para integrar en el grupo a aquellos estudiantes que no se habían leído previamente el texto de García Márquez. Sin embargo, un problema técnico con el micrófono del aula en la última clase nos impidió terminar con normalidad y realizar el cuestionario final durante la sesión, por lo que tuvimos que pedirle al alumnado que lo realizara después, dándole un plazo de cuatro días para enviar sus respuestas a través de *Blackboard*.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Desde nuestra perspectiva de trabajo en el aula, *la evaluación de los estudiantes comienza con el análisis de sus modelos iniciales, continúa con su seguimiento a lo largo de la enseñanza y finaliza con el análisis de sus modelos finales y la comparación con los iniciales, valorando así el aprendizaje alcanzado* (Rivero y Porlán, 2017: 91). Por tanto, para poder analizar los modelos mentales de los estudiantes al inicio y en el momento de finalización del CIMA, hemos comparado sus respuestas al cuestionario inicial-final y, posteriormente, hemos elaborado una escalera de aprendizaje para cada una de las preguntas de dicho cuestionario. Todas ellas están organizadas en un orden creciente de complejidad, elaboración o desarrollo de la respuesta.

Los datos recogidos en la primera pregunta del cuestionario (figura 3) reflejan que el alumnado tenía bastantes conocimientos previos sobre qué elementos deben tenerse en cuenta a la hora de analizar un texto narrativo, aunque la mayoría privilegia los elementos propios de la crítica biográfica que hemos situado en el primer nivel. Además, un porcentaje importante de estudiantes se sitúa en el segundo nivel, pues señala en su respuesta alguno de los elementos que incluimos aquí (personajes, narrador). Sin embargo, si comparamos las respuestas con las del cuestionario final, vemos que la mayoría del alumnado que lo completa propone unas respuestas mucho más elaboradas que se pueden identificar con el último nivel de la escalera.



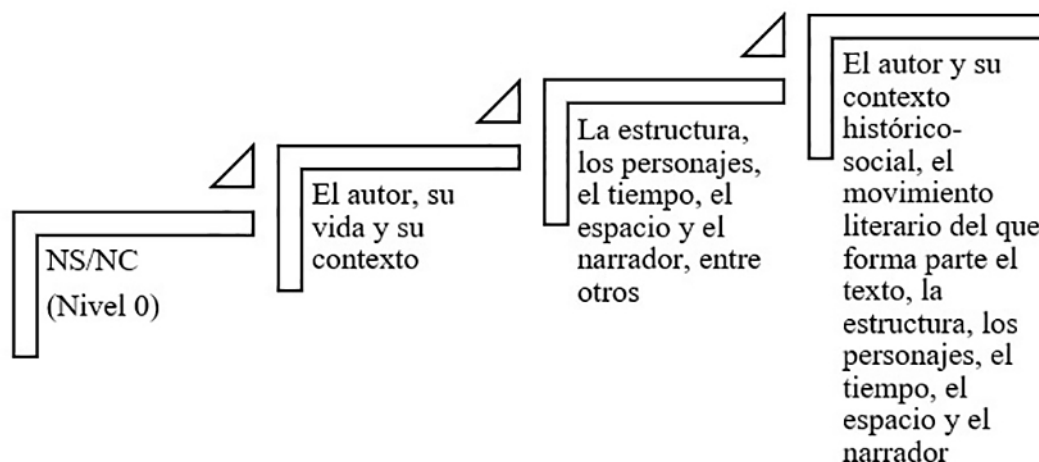


Figura 3. Escalera de aprendizaje sobre la pregunta: *¿Cuáles crees que son los elementos imprescindibles que deben tenerse en cuenta al analizar una novela? ¿Por qué?*

Por su parte, en la segunda pregunta es quizás en la que encontramos un avance más significativo en la evolución de los modelos mentales del alumnado (figura 4). Mientras que al comienzo de las sesiones un altísimo porcentaje de la clase daba unas definiciones muy imprecisas del término o incluso respondían que no tenían los conocimientos suficientes para proponer una definición (Nivel 0 – NS/NC), en el cuestionario final vemos que todos los estudiantes han avanzado en la escala dando respuestas que se sitúan o se aproximan al último nivel. De forma similar, en la tercera pregunta (figura 5) también podemos comprobar que inicialmente el alumnado no era capaz de responder con total certeza a la pregunta y con frecuencia encontramos en las respuestas una confusión entre los

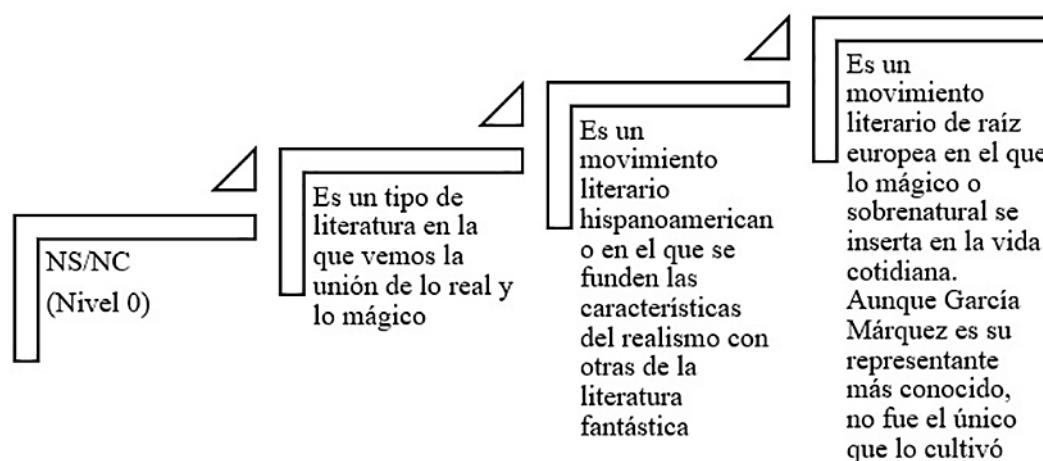


Figura 4. Escalera de aprendizaje sobre la pregunta: *¿Cómo definirías el realismo mágico? Razona tu respuesta.*



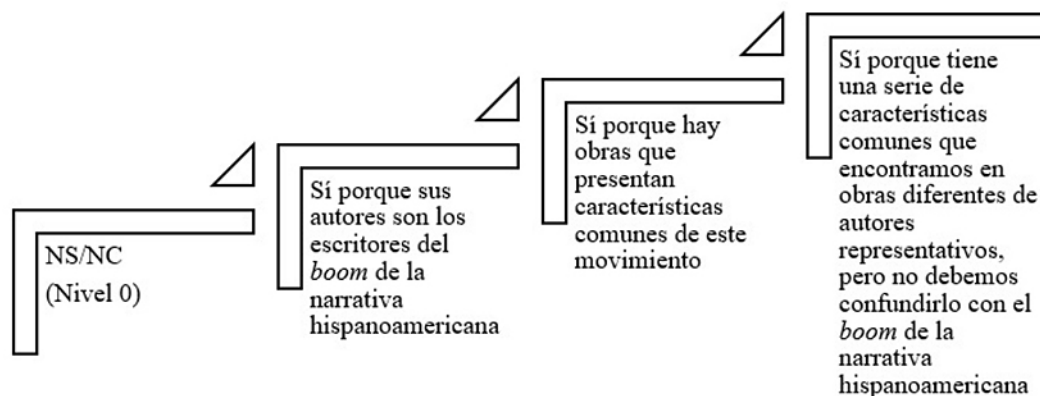


Figura 5. Escalera de aprendizaje sobre la pregunta: ¿Consideras que el realismo mágico es un movimiento literario? ¿Por qué?

conceptos de «realismo mágico» y «*boom* de la narrativa hispanoamericana». Sin embargo, las respuestas a esta pregunta en el cuestionario final sitúan los modelos mentales de los estudiantes entre los niveles dos y tres de la escalera.

La cuarta pregunta (figura 6) planteaba una reflexión general sobre la importancia de la novela analizada. Por ello, nos ha resultado especialmente difícil proponer una clasificación esquematizada de las respuestas. En general, podemos decir que, pese a que en el cuestionario inicial ya había algunos estudiantes que planteaban reflexiones más elaboradas que en las preguntas previas, en el final un porcentaje mucho mayor ha planteado respuestas argumentadas y utiliza un lenguaje que incorpora conceptos técnicos propios del ámbito filológico.

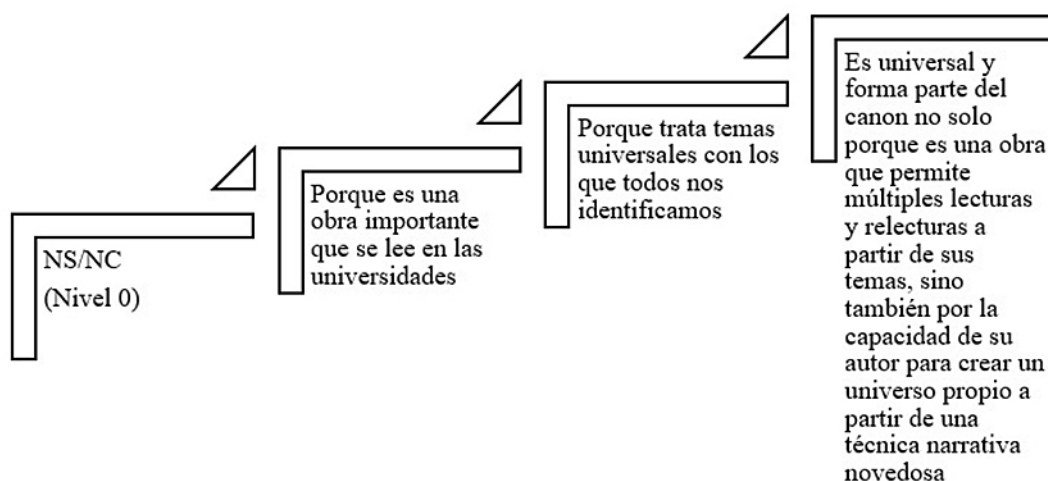


Figura 6. Escalera de aprendizaje sobre la pregunta: ¿Por qué crees que la novela *Cien años de soledad* está considerada un clásico de la literatura universal?



En definitiva, tanto el análisis de las respuestas del alumnado a los dos cuestionarios, como la evaluación realizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación de los debates llevados a cabo en las distintas sesiones de clase y la lectura sus comentarios en Padlet nos llevan a pensar que, en general, se ha producido una importante progresión en los modelos mentales del alumno. Por tanto, nuestra experiencia refleja que el empleo de este tipo metodología docente tiene resultados muy positivos que nos animan a continuar trabajando con este sistema en el futuro.

Evaluación del CIMA: principios didácticos y propuestas de mejora

Como ya hemos señalado, la realización de esta propuesta de innovación docente se ha visto enormemente condicionada tanto por la imposición de un sistema híbrido de enseñanza, que ha limitado el desarrollo dinámico esperado en los debates, como por el escaso número de sesiones disponibles, aspectos a los que habría que sumar que el alumnado estaba especialmente cansado al haberlo llevado a cabo el CIMA durante las dos últimas semanas del curso. Asimismo, creemos que ha influido también enormemente el hecho de que el grupo estuviera acostumbrado a una metodología de enseñanza tradicional en la que son meros sujetos pasivos y su desconocimiento del Padlet, herramienta con la que trabajamos en las primeras sesiones, lo que nos hizo tener que dedicarle un tiempo extra tanto a la explicación del uso de este recurso, como a la creación de un ambiente cómodo en el que sintieran que podían expresarse libremente, familiarizándose así con una metodología de trabajo más participativa. Por todo ello, en el futuro nos gustaría proponer un CIMA de más sesiones, o incluso de asignatura completa, ya que uno de los principales problemas que hemos tenido ha sido la gestión del tiempo. Además, estamos seguros de que un mayor número de sesiones aplicando esta metodología permitiría al alumnado ocupar un papel todavía más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cualquier caso, pese a las dificultades señaladas, consideramos que la evaluación de todo el proceso es positiva porque la mayoría del alumnado ha participado y se ha implicado en los debates que han surgido en clase a partir de los textos analizados o de las preguntas controvertidas que hemos propuesto en las distintas sesiones. En este sentido, podemos decir que la mayoría de las veces las actividades de síntesis o explicaciones teóricas de la docente solamente han sido un refuerzo o una pequeña ampliación de lo propuesto por el propio alumnado. Asimismo, consideramos fundamental la realización del cuestionario de exploración durante la primera sesión para conocer no solo las ideas previas de los estudiantes,



sino también sus intereses e inquietudes en relación con los contenidos de la asignatura.

Por otro lado, la evaluación positiva que hacemos de este proceso parte también de las respuestas a la encuesta de satisfacción que completaron varios estudiantes tras la finalización del CIMA. A la pregunta *En general, ¿consideras que tu nivel de conocimiento sobre la materia ha mejorado respecto al punto de partida?*, donde se ofrecía una escala de 1 a 5 en la que 1 es «Totalmente en desacuerdo» y 5 «Totalmente de acuerdo», el 62,5% del alumnado que completó la encuesta seleccionó la opción 5 en la escala, mientras que el 37,5% restante se decantó por el 4. Porcentajes todavía más elevados en la opción 5 encontramos en la pregunta *¿Crees que las actividades propuestas te han servido para conocer mejor el realismo mágico, la figura de Gabriel García Márquez y su novela Cien años de soledad?* (el 75% del alumnado participante marca la opción «Totalmente de acuerdo»). Asimismo, entre los aspectos que han encontrado más útiles se repiten las respuestas del tipo: *La metodología inductiva e interactiva de las clases y los comentarios de fragmentos de Cien años de soledad, especialmente, El Padlet, me ha resultado utilísimo, no solo por los materiales sino por darnos actividades prácticas y (al menos yo, que aprendo con las manos) así fijar los contenidos, Me gustó que no solo hablaste tú en clases o No conocía la plataforma Padlet y creo que es un lugar estupendo para recopilar información más relevante, sin que resulte pesado y sea necesariamente en horario lectivo*, por mencionar algunos ejemplos. En cuanto a las propuestas de mejora para futuras clases, todos coinciden: *más contacto humano con el docente, más tiempo para trabajar los contenidos e incrementar todavía más participación del alumnado en las clases*.

Para concluir, es conveniente destacar algunos *Principios Didácticos* que han servido como ejes rectores de este ciclo de innovación docente y que han pasado a formar parte de nuestra práctica docente y de nuestro modelo metodológico personal. En primer lugar, consideramos que *el alumnado no debe memorizar los contenidos* que el profesor le transmite, idea que parte de la premisa de que los contenidos son siempre de tipo conceptual e ignora la necesidad de integrar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este sentido, consideramos que *el verdadero conocimiento se construye a partir de la interacción* y el diálogo entre las ideas previas de los estudiantes, que podemos conocer mediante la realización de cuestionarios de exploración, y las informaciones externas procedentes de la realización de diversas actividades de contraste en las que puede ser de utilidad integrar las TIC a través de herramientas como Padlet. Por tanto, creemos firmemente que *el alumnado debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje* porque solamente lograremos



un aprendizaje significativo si este tiene un papel activo en todo este proceso y si las cuestiones trabajadas en clase conectan con su realidad social y/o con su profesión. Asimismo, hemos comprobado que la propuesta de temas o cuestiones controvertidas nos sirve para generar enriquecedores debates entre el alumnado, algo que contribuirá enormemente a *fomentar el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y, en general, la reflexión* sobre aquellos aspectos que conectan con los problemas a los que el alumnado tendrá que enfrentarse en el futuro durante el desempeño de su labor profesional.

Referencias bibliográficas

- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de la enseñanza. En Porlán, R. (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-53). Madrid: Morata.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán, *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Ortiz, T., Calderón, R. y Travieso, D. (2016). *La enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (ABP): dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora: curso 1*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En Porlán, R. (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Morata.

