

Carmen Garratón Mateu  
Desirée López Bernal  
(eds.)

*Kan yamakan*  
El *podcast*, herramienta de innovación  
docente para el aprendizaje  
de la literatura árabe





CARMEN GARRATÓN MATEU  
DESIRÉE LÓPEZ BERNAL  
(EDS.)

*KAN YAMAKAN*  
EL *PODCAST*, HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN  
DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE  
DE LA LITERATURA ÁRABE

GRANADA  
2023

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN: 978-84-338-7255-5

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada

Fotocomposición: M.<sup>a</sup> José García Sanchis. Granada

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

## ÍNDICE

Introducción. El contexto y la práctica del proyecto <i>Kan ya-makan</i> . DESIRÉE LÓPEZ BERNAL . . . . .	7
El <i>podcasting</i> como nueva forma de hacer radio. ÁLVARO RAMOS RUIZ . . . . .	21
La innovación docente en el ámbito universitario. Colaboración, versatilidad y transversalidad con <i>podcasts</i> . CARMEN GARRATÓN MATEU . . . . .	35
El <i>podcast</i> aplicado a la docencia de la lengua árabe. ROSA SALGADO SUÁREZ y RAFAEL ORTEGA RODRIGO. . . . .	47
El <i>podcast</i> en la docencia de la literatura árabe: experiencias prácticas en el aula. DESIRÉE LÓPEZ BERNAL y ANTONIO PELÁEZ ROVIRA. . . . .	65
Evaluar el <i>podcast</i> : resultados, retos y fortalezas. NADIA HINDI MEDIAVILLA . . . . .	85
Explorando futuras aplicaciones del <i>podcast</i> en la docencia. CARMEN GARRATÓN MATEU . . . . .	95
Bibliografía . . . . .	102
ANEXOS . . . . .	113
Anexo 1. Extractos del cuaderno de campo . . . . .	115
Anexo 2. La rúbrica de evaluación de los <i>podcasts</i> . . . . .	119
Anexo 3. Modelo de formulario de encuesta . . . . .	121
Anexo 4. Resultados de las encuestas. . . . .	125



## EL CONTEXTO Y LA PRÁCTICA DEL PROYECTO *KAN YAMAKAN*

DESIRÉE LÓPEZ BERNAL

*Departamento de Estudios Semíticos  
Universidad de Granada*

### EL PROYECTO *KAN YAMAKAN* EN EL GRADO EN ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

*Kan ya ma kan* (كان يا ما كان) es la fórmula con la que, desde hace siglos, se han comenzado las narraciones en árabe; unas palabras que suelen tener un efecto mágico en los lectores o en los atentos oyentes que –aun hoy en día y pese al cada vez mayor dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación– se siguen arremolinando en círculo en las plazas de muchas ciudades árabes para dejarse cautivar por la imaginación y el poder de la palabra de los cuentacuentos. Este «érase una vez» ha inspirado un proyecto de innovación docente homónimo, concebido para crear un nuevo espacio de enseñanza, aprendizaje y comunicación de la literatura árabe en el Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Granada a partir de la elaboración de *podcasts* por parte de los estudiantes de varias asignaturas de literatura árabe clásica y contemporánea.

*Kan yamakan* persigue conservar la esencia de la lectura y el trabajo con los textos literarios y armonizar ambos con las nuevas demandas de la sociedad y del estudiantado actual, hallando en el *podcast* el mejor aliado para ello<sup>1</sup>. Este puede entenderse como una

1. Un *podcast* es «una colección pregrabada de archivos de audio que pueden ser automáticamente descargados desde un ordenador» y su origen se remonta a los inicios del 2000, con el surgimiento de las primeras ideas de sindicación en la

forma de narración oral, sin duda en auge, debido —entre otras cosas— a su fácil y cómodo consumo por parte del oyente; una nueva manera de contar que —en el fondo— guarda parte de la esencia de aquellos narradores tradicionales que continúan empleando la fórmula que da nombre a una experiencia piloto que busca su consolidación tras sus tres ediciones actuales (cursos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023) y que aspira a convertirse en un referente en la docencia de la literatura árabe.

#### LA GESTACIÓN DEL PROYECTO Y SUS MOTIVACIONES

La experiencia *Kan yamakan* nace al final del curso 2019-2020, marcado fuertemente por la pandemia mundial provocada por el Covid-19. En ese contexto, la docencia virtual y la situación sanitaria contribuyeron a incrementar algunas de las debilidades de nuestro sistema educativo universitario y del Grado en Estudios Árabes e Islámicos, al tiempo que intensificaron algunas problemáticas detectadas en parte de nuestro estudiantado en los últimos cursos académicos, como son la desmotivación, la falta de implicación, la actitud pasiva, el hartazgo y el abandono en las materias. En este contexto de desilusión y cansancio generalizado —también entre el profesorado— motivado por un año académico de desgaste y la desalentadora actualidad, un grupo de profesoras del mencionado Grado —docentes de literatura, pero también de lengua árabe— sacó adelante esta iniciativa como revulsivo para encarar el nuevo curso con ilusiones renovadas y, ante todo, con ambiciosas aspiraciones de renovar, revitalizar y hacer más atractivas las materias de literatura a los nuevos perfiles de estudiantes que está recibiendo la universidad.

---

red. Cf., Solano Fernández y Sánchez Vera, 2010: 126. El término es el resultado de la fusión de los vocablos *iPod* y *broadcasting*. Fue acuñado por Hammersley en un artículo publicado en el periódico *The Guardian* en el año 2004, ante el auge entonces de un formato todavía sin denominación. V. Hammersley, 2004. Sobre la acuñación de este término, véase el primer capítulo del presente libro.



Tras la identificación de una serie de necesidades pedagógicas y de los puntos débiles en la docencia de la literatura en nuestro Grado, el germen del equipo *Kan yamakan* evaluó las herramientas de innovación más empleadas por los equipos docentes en los últimos años y sus potencialidades hasta identificar el *podcast* como aquella que mayor crecimiento había experimentado en todos los niveles de la enseñanza, con experiencias exitosas aplicadas a diferentes materias<sup>2</sup>. A partir de ahí, la inspiración final surgió a partir del programa de radio «Un libro, una hora», que emite la Cadena Ser.

Para cubrir los objetivos que nos planteábamos y que se detallarán más adelante, se formó un equipo docente inicial configurado por cinco profesoras de literatura y lengua árabe del área de Estudios Árabes e Islámicos del Departamento de Estudios Semíticos de la Universidad de Granada y un profesor del Departamento de Información y Comunicación de esta misma institución, especialista en comunicación radiofónica. En la segunda y tercera edición del proyecto, el equipo *Kan yamakan* se ha ampliado, incorporándose a él otros/as compañeros/as y estudiantes de ambos departamentos, así como personal técnico de la Facultad de Comunicación y Documentación.

La propuesta de *Kan yamakan* se presentó en julio de 2020 a la convocatoria de proyectos de innovación docente perteneciente al Plan FIDO (Formación e Innovación Docente) de la Universidad de Granada, resultando de ello la concesión de un proyecto de innovación básico a desarrollar durante el primer semestre del curso académico 2020-2021, para el cual no se solicitó financiación<sup>3</sup>. Dados los buenos resultados pedagógicos y académicos tras la puesta en marcha de la primera edición, se volvió a concurrir a la citada convocatoria un año después, consiguiendo la financiación solicitada para la segunda edición del proyecto, que se llevó a cabo durante el primer semestre

2. Véase, por ejemplo, Chacón y Pérez, 2011: 41-54 y Ramos García y Caurcel Cara, 2011: 151-162.

3. La duración del periodo de implementación de los proyectos básicos viene establecida de antemano en la mencionada convocatoria.

del curso 2021-2022, si bien en una y otra edición se continuó desarrollando el proyecto a lo largo de todo el curso académico, lo mismo que en la última (curso 2022-2023), también financiada<sup>4</sup>.

El resultado es una experiencia pionera en la enseñanza y aprendizaje de la literatura árabe en el sistema universitario español, en la que el estudiante asume el liderazgo y la iniciativa en su propio proceso de aprendizaje a través del trabajo autónomo y colaborativo, con la guía del docente en cada fase de dicho proceso. En las siguientes páginas de este volumen nos proponemos plasmar los detalles de nuestra positiva experiencia, con el ánimo de que pueda servir de referencia sobre la que construir otras nuevas, dentro y fuera de los estudios árabes.

### *Una nueva estrategia docente*

Como decíamos en párrafos anteriores, *Kan yamakan* surge para tratar de dar una respuesta a varias necesidades advertidas en el Grado de Estudios Árabes e Islámicos y, en particular, en las asignaturas del módulo de literatura. La revitalización y renovación antes apuntada de estas materias pasaba, según nuestro análisis, por:

- Promover metodologías más participativas, que fomentaran el papel activo de los estudiantes.
- En consonancia con lo anterior, otorgar al alumnado el control a la hora de elaborar el conocimiento, autonomía en su aprendizaje, así como motivación y liderazgo.

4. Proyecto de Innovación Docente «*Kan yamakan*/Érase una vez: el podcast como herramienta docente», Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada, convocatoria de Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes (Plan FIDO 2020-2022), modalidad de Proyectos Básicos I, ref. 20-46 (1.ª ed.) y Básicos II, ref. 21-47 (2.ª ed.) y Plan FIDO 2022-2023, Avanzados, ref. 22-180 (3.ª ed.), línea de innovación «adecuación de la docencia e innovación educativa a la sociedad actual». Las memorias de las dos primeras ediciones del proyecto pueden consultarse en el siguiente enlace del Repositorio Institucional de la Universidad de Granada: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/68751> y <https://digibug.ugr.es/handle/10481/75057> (consultadas 15-05-2022).

- Ofrecerles una herramienta de aprendizaje atractiva y estimulante, mediante la cual trabajar de primera mano los contenidos de las materias.

Todo ello nos condujo a cambiar parte del paradigma que se venía aplicando en la enseñanza-aprendizaje de la literatura árabe y apostar por un modelo de mayor acento constructivista, en el que el profesor asume el papel de orientador (Prensky, 2010; Saldarriaga Zambrano, Bravo Cedeño y Loor Rivadeneira, 2016: 127-137), en consonancia con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como vienen señalando diferentes especialistas desde hace décadas, este cambio desde los métodos tradicionales de enseñanza en los que los docentes actuaban como meros transmisores del conocimiento ha venido marcado por la creciente digitalización y por la política de apertura o acceso abierto a la información y al conocimiento, con lo cual, como señala Moran (2018: 379), dichos modelos tradicionales van perdiendo sentido, ya que el acceso a la información en nuestros días, cada vez más amplia, variada y de calidad –incluso desde la distancia– es totalmente asequible para un estudiantado que ya domina toda una serie de competencias relacionadas con el manejo de las TICs, pues estas forman parte intrínseca de su día a día. Así pues, este cambio de metodología implica que el estudiante pasa a ser el centro de la docencia y asume un papel activo en su proceso de aprendizaje, mientras que el profesor se convierte en orientador del aprendizaje autónomo y en facilitador de las herramientas necesarias para ello<sup>5</sup>.

Adoptando esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje, decidimos emplear el *podcast* como instrumento en el que apoyarnos para llevar a cabo una renovación e innovación de la didáctica em-

5. Véase, por ejemplo, Miguel Ángel Zabalza Beraza. *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías). Documento de trabajo*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2004, p. 3 y Alejandra Bosco. “Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones”. *Aula Abierta*, 86 (2005), pp. 4 y 9.

pleada en nuestra docencia, buscando adaptarnos a las demandas e intereses de los estudiantes de las nuevas generaciones, nacidas, crecidas y formadas de pleno en la era digital y en las nuevas tecnologías.

En cuanto al *podcast*, se trata de una metodología emergente, como muestra un amplio número de trabajos académicos publicados en las últimas décadas<sup>6</sup>. La mayoría de las experiencias previas de las que hemos tenido conocimiento en el entorno de la universidad en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la literatura consiste en la elaboración de *podcasts* por parte de los profesores como recurso docente, muchos como parte de la metodología denominada *Flipped Classroom* o clase invertida<sup>7</sup>. Se trata de una herramienta muy útil en una metodología –la que venimos mencionando– que aúna el rol activo y participativo del estudiante con el uso de las TICs y que –sin duda– encabezará el reenfoque de la educación superior en los próximos años.

En *Kan yamakan*, son los estudiantes quienes se convierten en creadores de *podcasts* de literatura árabe. En un principio, los *podcasts* se planificaron bilingües, si bien este reto está todavía por conseguir. Por el momento, la lengua árabe se ha introducido en los mismos en forma de citas de los textos literarios trabajados. El objetivo sería llegar a producir *podcasts* con mayor presencia de la lengua árabe, logrando así fomentar el desarrollo de las competencias de comprensión lectora y auditiva, así como de expresión oral y escrita en árabe, siendo esta otra de las necesidades a reforzar en el estudiantado de nuestro Grado. La aspiración, por tanto, es llegar a poner en práctica un método integrado de enseñanza-aprendizaje de la literatura y la lengua árabes<sup>8</sup>.

6. Para no aumentar la bibliografía final, remitimos a los lectores a realizar una búsqueda simple en cualquier base de datos, buscador o catálogo bibliográfico.

7. Un ejemplo en este sentido es el que presenta Moura, 2014: 345-351.

8. Al respecto, véase López Bernal, Hindi Mediavilla y Garratón Mateu, 2022.

## OBJETIVOS

### *Objetivos pedagógicos*

El principal objetivo de *Kan yamakan* –desde el punto de vista pedagógico– consiste en reforzar y mejorar en las asignaturas en las que se viene desarrollando una serie de competencias de carácter básico y general establecidas en la Memoria Verificada del Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Granada<sup>9</sup>. Dichas competencias apuestan por el enfoque lingüístico, comunicativo e intercultural de la docencia, lo cual se pretende conseguir mediante la elaboración de *podcasts* de literatura árabe por parte de los estudiantes, en los que se incluye, además, la lengua árabe y se trata de ofrecer una visión plural del mundo árabe y su producción intelectual, al mismo tiempo que se incide en sus interrelaciones con otras literaturas y/o corrientes literarias.

En lo referido a las citadas competencias, el proyecto aspira a mejorar aquellas de tipo comunicativo, desarrollando la comprensión lectora y auditiva en lengua árabe, así como la expresión escrita y la oral, tal como se ha señalado.

Entre los objetivos pedagógicos del proyecto, cabe citar también el que los alumnos desarrollen las competencias y habilidades necesarias para llegar a transmitir conocimiento de calidad y rigor tanto a un público especialista como al simplemente interesado en la literatura árabe, así como a otros estudiantes de estas materias. Además, mediante el ejercicio de investigación que supone la documentación para la redacción de los guiones literarios que, *a posteriori*, se convierten en el producto locutado del que resulta el *podcast*, se persigue fomentar el desarrollo de un espíritu crítico y de actitudes reflexivas, así como reforzar la adquisición y puesta en práctica de la metodología propia de la investigación científica.

9. El citado documento puede consultarse en: <https://grados.ugr.es/islamicos/pages/memoriaverificada> (consultada 20-05-2022) y su Modificación de 2015 en: [https://grados.ugr.es/islamicos/pages/modificacionesmemoriaverificada\\_2015/](https://grados.ugr.es/islamicos/pages/modificacionesmemoriaverificada_2015/) (vista 20-05-2022).

Por último, *Kan yamakan* quiere convertirse en un revulsivo que anime al estudiantado a leer, a aprender y a saciar la sed de saber más, despertando sus inquietudes.

### *El uso de las TICs y la transferencia de conocimiento*

Mediante la elaboración de *podcasts* de literatura árabe por parte del estudiantado, *Kan yamakan* persigue, por una parte, otorgar al proceso de aprendizaje un mayor protagonismo y significado, buscando la motivación del alumnado. Por otro lado, perseguimos servirnos de las potencialidades del *podcast* como parte de los avances tecnológicos del mundo actual en la rapidez de la circulación de la información para transferir el conocimiento generado en el marco de las asignaturas de literatura árabe. Así, uno de nuestros principales objetivos es almacenar y divulgar los productos (*podcasts*) y resultados derivados del proyecto, con el fin de que estos puedan servir, por un lado, para dar a conocer la literatura árabe a la sociedad; y, por otro, como recursos docentes a disposición del profesorado y del alumnado, contribuyendo, al tiempo, a la generación y a la transferencia del conocimiento.

*Kan yamakan* cuenta con una colección o biblioteca de *podcasts*, que se irá engrosando en las sucesivas ediciones del proyecto. De ella forman parte ya *podcasts* de literatura árabe clásica (literatura andalusí y clásica oriental), contemporánea y sobre la transmisión de la literatura árabe a Europa. Estos *podcasts* están almacenados en la plataforma iVoox y es posible acceder a ellos también desde el blog del proyecto<sup>10</sup>. Los *podcasts* están ordenados por categorías según su línea temática y presentados cada uno de ellos con un breve resumen de su contenido, con el objeto de orientar al oyente. Los *podcasts* generados en el marco del proyecto hasta la fecha están siendo empleados de forma eficaz en las materias vinculadas y en la asignatura de formación básica “Introducción a la literatura árabe” (1er curso del

10. [https://www.ivoox.com/podcast-kan-yamakan\\_sq\\_f11200592\\_1.html](https://www.ivoox.com/podcast-kan-yamakan_sq_f11200592_1.html) y <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/biblioteca-de-podcasts/>, respectivamente (consultados 20-05-2022).

Grado en Estudios Árabes e Islámicos) como recurso mediante el cual sus alumnos se acercan a parte del temario fuera del aula, sustituyendo la explicación teórica sobre autor y/u obra por actividades de tipo práctico, como comentarios de textos, debates o, simplemente, para plantear y resolver preguntas y dudas sobre los primeros.

Uno de los puntos fuertes de crear *podcasts* es que estos trascienden la propia aula a través de su difusión en plataformas de internet como la mencionada, blogs o redes sociales, proporcionado al trabajo del alumnado un mayor valor al introducir la dimensión social, lo cual lo convierte en participante activo en la transferencia de conocimiento (Moreno, Brome y Grimaldi, 2006: 279-294). Además, desde *Kan yamakan* se ha procurado acercar el proyecto, sus *podcasts* y, con ello, la literatura árabe, a otros colectivos de estudiantes, como los de secundaria y bachillerato, buscando con ello que los docentes de asignaturas como «Literatura universal» o literatura castellana y española puedan llegar a integrar contenidos de literatura árabe en sus temarios, como también despertar en aquellos estudiantes posibles vocaciones.

### *Ámbito de aplicación y metodología general*

En el presente volumen se explicará la experiencia en las dos ediciones iniciales del proyecto. Entre los cursos 2020-2021 y 2021-2022, *Kan yamakan* se ha desarrollado en una serie de asignaturas pertenecientes al módulo de literatura del Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Granada, a saber:

- Literatura árabe clásica oriental (obligatoria, 2.º curso).
- Literatura andalusí (obligatoria, 3er curso).
- Literatura árabe contemporánea (obligatoria, 4.º curso).
- La transmisión de la literatura árabe a Europa (optativa, 3er curso).
- Textos Literarios Árabes Contemporáneos (optativa, 4.º curso).
- Literaturas del Magreb (optativa, 4.º curso)<sup>11</sup>.

11. La descripción de la aplicación práctica del proyecto en estas materias puede verse en el capítulo 4.

La elaboración de *podcasts* de literatura árabe se planteó como una actividad grupal, integrada como parte del trabajo autónomo de los estudiantes y evaluable para su nota final en la asignatura, en tanto tarea computable en la evaluación continua. El porcentaje otorgado a la tarea del *podcast* se consensuó previamente entre los docentes responsables de las materias implicadas, quedando este reflejado en las guías docentes en cada caso con el fin de que los estudiantes dispusieran de dicha información a la hora de matricularse en las asignaturas, ya que varias de ellas son de carácter optativo.

Por norma general, se ha trabajado en grupos formados por 4-5 alumnos. Estos han contado con el acompañamiento oportuno en cada fase de trabajo por parte de los docentes responsables de las materias en forma de tutorías grupales, así como de otros componentes del equipo de *Kan yamakan*, entre quienes se designó a un miembro como apoyo al seguimiento del trabajo de los estudiantes en cada asignatura. Además, las profesoras de lengua árabe han realizado una supervisión y asesoramiento específicos a los alumnos en lo referente a la puesta en práctica de sus competencias de expresión y comprensión escrita y expresión oral en los *podcasts*, ejercitadas en los fragmentos en que se han insertado textos en prosa y versos en árabe. De esta manera, el proceso de aprendizaje y generación de conocimiento por parte de los estudiantes ha sido acompañado, supervisado y reconducido por los docentes en caso de ser necesario, teniendo muy presente el generar productos tanto de rigor documental como de calidad técnica para ser difundidos.

Así las cosas, el papel del compañero del equipo *Kan yamakan* especializado en comunicación en radio ha sido fundamental, en tanto que ha diseñado e impartido dos talleres de formación dirigidos a profesores y estudiantes: el primero de ellos, sobre cómo elaborar un guion para el *podcast* y convertirlo posteriormente en un guion radiofónico; el segundo de estos seminarios, por su parte, versa sobre cómo grabar y editar los *podcasts* utilizando las TIC específicas (Audacity), proporcionándose igualmente a los estudiantes diferentes técnicas y estrategias técnicas de locución, modulación de la voz, etc. Tanto las tutorías con los grupos como los dos seminarios formativos



mencionados se programaron teniendo en cuenta las distintas fases del proceso de trabajo de los estudiantes.

Uno de los mayores retos para estos, además de la propia redacción de los guiones para sus *podcasts*, ha sido la grabación de los mismos, con los desafíos que este tipo de comunicación conlleva. En este sentido, el seminario de formación recibido ha sido clave para dotarles de unas competencias y estrategias básicas a la hora de comunicar, y mitigar la posible ansiedad que este proceso pudiera producir en algunos de ellos. Debido a la situación de confinamiento derivada de la pandemia del Covid-19 a la que nos enfrentábamos durante el curso 2020-2021, los estudiantes grabaron de forma individual, en casa y con sus teléfonos móviles, sus intervenciones en el *podcast* del que participaban para luego ensamblarlas, lo cual supuso un gran reto. Por fin, en el curso 2021-2022, la grabación de los *podcasts* se llevó a cabo por primera vez en el estudio de radio de la Facultad de Comunicación y Documentación.

#### PLAN DE TRABAJO

En las líneas que siguen se exponen de manera sintética las fases de trabajo en la implantación del proyecto *Kan yamakan* y las tareas asociadas a cada una de ellas <sup>12</sup>:

Fase 1: Formación del equipo docente y preparación de la implementación del proyecto.

*Tarea 1.* Selección por parte del equipo *Kan yamakan* de los autores o textos/obras de la literatura árabe clásica y contemporánea que han protagonizado los *podcasts* de los estudiantes, acerca de los cuales estos ya poseían una formación aproximativa inicial recibida en la asignatura «Introducción a la literatura árabe» (1er curso del Grado en Estudios Árabes e Islámicos). Todos ellos forman parte, asimismo, del temario teórico de las respectivas asignaturas del módulo de

12. Este mismo plan de trabajo puede leerse en López Bernal, Hindi Mediavilla y Garratón Mateu, 2022.

literatura en las que se implementó el proyecto. La selección de los autores u obras que protagonizarían los *podcasts* se llevó a cabo en función de: su nivel de dificultad (atendiendo a criterios lingüísticos y estilísticos), que abordasen temáticas de interés y que presentasen ingredientes que ayudasen al debate y la reflexión.

*Tarea 2.* Elaboración de encuestas sobre el uso de los *podcasts* como herramientas de aprendizaje y autoevaluación de las competencias en materias de literatura y lengua, que se trasladaron a los estudiantes al inicio y al final de la implementación del proyecto.

*Tarea 3.* Elaboración de las rúbricas de evaluación de los productos (*podcasts*). Estas rúbricas se facilitaron a los estudiantes al inicio de su tarea, con el fin de que conocieran de primera mano y con antelación los criterios mediante los cuales iban a ser evaluados.

*Tarea 4.* Seminario formativo al equipo docente del proyecto (4 h), impartido por el miembro de *Kan yamakan* especialista en comunicación radiofónica, relativo al diseño y producción de *podcasts*, en el que se abordaron temas como la elaboración del guion radiofónico, características del lenguaje radiofónico, principios básicos de la locución en radio y edición con la herramienta Audacity.

*Fase 2: Presentación del proyecto a los/las estudiantes y formación preliminar:* Se trata también de una fase preparatoria, en la que toman partido por primera vez los estudiantes. En primer lugar, se les presentó con detalle el proyecto y la actividad a realizar, así como los objetivos a alcanzar y el plan de trabajo. Para conocer la situación y condiciones de partida del alumnado, nos servimos de la encuesta inicial, antes mencionada, que cada estudiante cumplimentó de manera individual a través de formularios anónimos de Google Forms. Tras la asignación de los textos/obras a trabajar, los alumnos recibieron un primer taller formativo (4 h) en el que aprendieron nociones básicas sobre el uso de la herramienta de grabación y postproducción Audacity (que han utilizado para la grabación y edición de sus *podcasts*). Durante su desarrollo también realizaron prácticas de locución.

*Fase 3: Implementación del proyecto:* Esta fase comprende: a) Puesta en marcha y desarrollo del proyecto en las asignaturas indicadas, junto con el trabajo autónomo de los estudiantes; b) Acciones de

tutorías grupales para hacer un seguimiento del trabajo autónomo de los alumnos. En el ecuador de esta fase, los estudiantes recibieron el segundo taller (4 h), destinado a formarles en la elaboración del guion literario y radiofónico del *podcast*. No obstante, tras la experiencia piloto que venimos describiendo, se ha detectado la necesidad de invertir el orden de los dos talleres-seminarios formativos destinados a los estudiantes, que ya se ha puesto en práctica en la última edición del proyecto.

*Fase 4: Evaluación y difusión de los podcasts y de los resultados del proyecto:* Es la fase final de implementación de *Kan yamakan*, en la que el equipo docente evaluó los productos obtenidos, al tiempo que los estudiantes participantes en el proyecto valoraron también su experiencia en el mismo<sup>13</sup>. Una vez evaluados los productos obtenidos, se procedió a difundir los *podcasts* a través de plataformas de comunicación y consumo de audio, así como en el blog del proyecto y en las redes sociales del Departamento de Estudios Semíticos de la Universidad de Granada.

13. Sobre los resultados al respecto y el procedimiento de evaluación v. el capítulo 5 del presente volumen.



## EL *PODCASTING* COMO NUEVA FORMA DE HACER RADIO

ÁLVARO RAMOS RUIZ

*Departamento de Comunicación y Educación  
Universidad Loyola Andalucía*

### DE LA RADIO HERTZIANA AL *PODCASTING*

La radio ha sido desde sus orígenes uno de los medios de comunicación con mayor relevancia y seguimiento del mundo (Ramos-Ruiz, 2015: 758). Desde el primer prototipo que diseñara Marconi hasta la actualidad, el medio radiofónico ha sufrido numerosas transformaciones, especialmente, en los últimos años, gracias al surgimiento y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (conocidas, popularmente, como TIC). Dichos avances tecnológicos han supuesto una auténtica revolución en los procesos de producción, distribución y consumo de la radio (Ramos-Ruiz, 2015: 758).

En las dos últimas décadas, con el surgimiento de Internet, y sus avances en el apartado técnico y comunicativo, el medio radiofónico se ha enfrentado a la aparición de un nuevo ecosistema de la comunicación sonora, en el que los nuevos formatos «desbordan las dinámicas propias de la radio analógica del siglo XX» (García-Marín y Aparici, 2018: 1072). En un primer momento, las emisoras de radio emplearon Internet como repetidor digital de los contenidos que difundían a través de los diales tradicionales por ondas hertzianas (Moreno Espinosa y Román San Miguel, 2020: 245). Sin embargo, con el desarrollo de la Red, las grandes cadenas comenzaron a enriquecer sus contenidos con otros lenguajes más allá del sonoro (imágenes, vídeos, infografías, etc.) y abrieron «espacios de participación para el usuario mediante la inclusión de comentarios» (García-Marín, 2019: 182). Por tanto, estas nuevas tipologías de naturaleza online se caracterizaron

por ser formatos más multimedia e interactivos, atrayendo, de esta forma, cada vez a más consumidores (Ramos-Ruiz, 2015: 758). Del mismo modo, comienzan a aparecer las primeras emisoras digitales, sin necesidad de emitir a través de las ondas hertzianas.

Más adelante, la aparición de la radio a la carta permitió la descarga y escucha asíncrona de contenidos, lo que supuso una ruptura de la temporalidad clásica de la radio, ofreciendo al oyente una navegación temática y una audición personalizada, permitiéndole crear su propia parrilla de contenidos (Ramos-Ruiz, 2015: 769). Además, la radio a la carta ha posibilitado consumir los productos radiofónicos sin necesidad de conexión a Internet, gracias a la descarga y almacenamiento en los dispositivos de reproducción (García-Marín y Aparici, 2018: 1072).

Pero sin lugar a dudas, la gran revolución de la radio digital ha sido el *podcasting*. Al igual que sucede con la mayoría de los inventos, su origen no es fruto de un hecho aislado, sino que es el producto derivado de la combinación de diferentes avances realizados en esta materia por tres personas: el desarrollador de software y del RSS Dave Winer, el presentador de MTV y bloguero Adam Curry y el periodista Christopher Lydon (Gallego Pérez, 2010: 112). La gran novedad que introduce el *podcasting* son los mecanismos de sindicación de contenidos que permiten al oyente la suscripción y descarga automática de los productos sonoros (Deal, 2007: 2). Como apuntan García-Marín y Aparici (2018: 1072) el gran éxito del *podcasting* radica en la combinación de dos tecnologías previas, como son: «el audio digital y los motores de descarga automática de contenidos». Esta unión, añade Gallego Pérez (2010: 19), permite «la distribución y recepción automatizada de archivos de audio comprimido tras una suscripción por parte del usuario a través de un agregador».

Aunque han sido muchos los medios de comunicación convencionales que han empleado el *podcasting*, especialmente, las cadenas de radio (ej.: Murray, 2009; O'Neill, 2006; Thurman y Lupton, 2008), el gran avance de este tipo de creación sonora radica en que cualquier persona con un mínimo de recursos técnicos puede producir un *podcast*. Por tanto, el *podcasting* fomenta la cultura participativa, en la

que los límites entre productores y consumidores son cada vez más difusos, tomando estos últimos, un rol más activo (Markman, 2011: 549). Esto da lugar a la aparición de nuevas voces en el espectro sonoro, alejadas de los medios tradicionales, cuyo éxito radica en una programación receptiva a las necesidades del oyente (MacFarland, 1997: 22). En este sentido, como afirma Deuze (2007: 247) esta circunstancia hace que se cree un entorno en el que el consumo de medios incluye cada vez más algún tipo de producción por parte del usuario y donde su comportamiento mediático siempre parece implicar cierto nivel de participación, cooperación, creación y colaboración.

Por tanto, y como se ha puesto de manifiesto, la popularidad del *podcasting* es una realidad que va en aumento. Es por ello que en el presente trabajo abordaremos, en líneas generales, las características de esta nueva forma de hacer radio, así como sus fases de diseño, producción y difusión y, también, el consumo por parte de la audiencia en España.

#### *PODCAST Y PODCASTING: UNA CUESTIÓN TERMINOLÓGICA*

Antes de profundizar en las características de este sistema de producción y difusión de contenidos sonoros, conviene detenerse a resolver algunas cuestiones terminológicas en relación al concepto de «*podcasting*».

Actualmente, hay un importante debate sobre el origen de la palabra «*podcasting*», especialmente, en relación a su vinculación o no a una marca comercial (Gallego Pérez, 2010: 114). A continuación, y basándonos en los trabajos de Gallego Pérez (2010) y Gelado (2007), recogemos algunas de las teorías acerca del surgimiento de este término. Por un lado, se cree que nace de la unión de *iPod* y *Broadcasting*, teniendo en cuenta que Apple fue una de las marcas que popularizó el *podcasting* gracias a la plataforma iTunes. Otra segunda propuesta la encontramos en la combinación de *Pod* (cuyo significado en inglés es «vaina» o «cápsula») más *Broadcasting*, y que alude a los productos sonoros que se difunden a través del *podcasting*. En tercer lugar, se habla de la unión entre *Personal* o *Public On Demand* y *Broadcasting*,

centrando la idea en la escucha bajo de manda por parte del espectador. Por último, Doc Searls, editor del *Linux Journal*, se propuso redefinir «*podcasting*» a través de la fusión de *Personal Option Digital + Casting* (Sterne *et al.*, 2008). A pesar de este debate, la mayoría de los autores parece aceptar como opción más viable la unión de *iPod* y *Broadcasting*, como apunta Sellas Güell (2009: 169).

Por otro lado, en la actualidad, han sido varios los investigadores que han teorizado sobre el *podcasting* y se han aventurado a proponer una definición sobre él. Por ejemplo, Martí (2001) lo define como:

[una] individualización parcial del consumo de contenidos radiofónicos de archivo. Una suerte de radio *on demand*, en la que el oyente elegirá a partir de un repertorio de contenidos archivados del formato y que podrá recibir de forma individualizada.

Por otro lado, Deal (2007: 2) entiende el *podcasting* como:

publishing audio and video content on the web as a series of episodes with a common theme. These episodes are accompanied by a file called a “feed” that allows listeners to subscribe to the series and receive new episodes automatically.

En relación a esta última definición, encontramos la propuesta por Sellas Güell (2009: 177) que concibe el *podcasting* como:

la distribución de contenidos sonoros a través de Internet mediante un proceso automático denominado sindicación web. La clave de este sistema es la incorporación del archivo de audio adjunto en un *feed* –con un determinado formato de sindicación, habitualmente RSS.

Como se puede apreciar en las definiciones, a pesar de las diferencias, las tres coinciden en destacar como elemento principal la sindicación de contenidos, seleccionada por el consumidor, que como apunta Deal (2007: 2), es lo que distingue al *podcasting* de la simple publicación de archivos en Internet.

Por último, se debe establecer una diferencia entre los conceptos «*podcasting*» y «*podcast*». En este sentido, podemos señalar que



cuando hablamos de *podcasting*, nos referimos a la acción de compartir o distribuir contenido sonoro en la Red mediante un mecanismo de sindicación. Sin embargo, consideramos como *podcast* al archivo de sonido que se difunde a través de *podcasting* o bien a la serie de episodios sonoros distribuidos de forma periódica en un mismo *feed*. Quiere decir, como señala Sellas Güell (2009: 177), que el término «*podcast*», por lo tanto, «se refiere tanto al contenido como al continente».

#### CARACTERÍSTICAS DEL PODCASTING

Como bien se ha puesto de manifiesto en el primer epígrafe, el surgimiento del *podcasting* ha venido derivado de las ventajas y posibilidades que Internet ofrece para la creación y difusión de productos sonoros online. Una de las principales características que ha hecho tan popular el *podcasting* ha sido la ruptura de las barreras espacio-temporales, que, en el aspecto radiofónico, explica López (2006: 53), añade interactividad y nuevas posibilidades de comunicación entre el productor y el consumidor de *podcasts*. Además, permite a los usuarios no estar limitados a un canal y un horario determinado para escuchar los productos sonoros, sino que les otorga una gran libertad a la hora de consumir dicho contenido (Ramos-Ruiz, 2015: 769). Esta circunstancia ha provocado que las audiencias se vuelvan más selectivas y exigentes respecto a lo que quieren escuchar, ya que, a diferencia de la radio tradicional, la difusión de los *podcasts* no es lineal y en directo, sino que «ofrece una programación sin jerarquías donde la navegación no tiene por qué ser temporal» (Ramos-Ruiz, 2015: 769). Como detalla Martínez Costa *et al.* (2012: 172), «en Internet el tiempo no es tiempo de emisión, sino tiempo de acceso y navegación del usuario que repasa los contenidos de forma fragmentada y no lineal». Además, más allá de esa ruptura espacio-temporal, el *podcasting* añade la posibilidad de descargarse de forma programada el contenido sindicado que el consumidor desea, transfiriéndolo a los dispositivos portátiles (móvil, tablet, ordenador, etc.), según expresa Gallego Pérez (2010: 184). Una vez en sus dispositivos, los oyentes tienen la posibilidad de mezclar varios *podcasts* entre sí, o incluso,

con su propia música, creando una lista de reproducción de contenido personalizada (Berry, 2006: 145).

Por otro lado, y como se ha puesto de manifiesto en varias ocasiones, el *podcasting* se caracteriza por una importante interrelación entre productor y consumidor, provocando una transformación del sistema tradicional de producción-consumo en un sistema de retroalimentación abierta donde las personas, a menudo aficionados, producen, consumen e interactúan colaborativamente sobre y a través del contenido (Markman, 2011: 549). En este respecto, tradicionalmente la actividad del oyente se limitaba a consumir e interpretar el mensaje radiofónico (Hendy, 2000: 145). Sin embargo, el *podcasting* nos ofrece la posibilidad de crear y participar en comunidades junto a otros usuarios en torno a un determinado *podcast*, como ya ocurría en los orígenes de la radio (Ramos-Ruiz, 2015: 769), pero con la capacidad de interactuar gracias a herramientas como los foros, chat o redes sociales (Gallego Pérez, 2010: 185). En este sentido, el *podcasting* se inscribe en el conjunto de instrumentos de la Web 2.0, denominados social media, que, según Orihuela (2005: 26)

devuelven a los ciudadanos el poder de la comunicación pública, la circulación de información y el establecimiento de agendas, que en buena medida había sido hasta ahora administrado de forma exclusiva por los medios tradicionales.

En relación a esta cuestión, McHugh (2012) considera que esa nueva relación entre el productor y el consumidor, está permitiendo al *podcasting* desarrollar un nuevo modelo más informal de narrativa sonora centrado en unas fuertes relaciones entre los presentadores y los oyentes, con contenidos más improvisados y menos elaborados.

Por tanto, como se puede comprobar, el *podcasting* es una forma sencilla y barata de crear y distribuir contenido sonoro. Además, «multiplica y diversifica la presencia de contenidos en Internet, simplifica la comunicación sonora en la Red y puede dar respuesta a nichos de audiencia muy concretos», concluye Sellas Güell (2009: 194).

## DISEÑO, PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE *PODCAST*

Una vez detalladas las características del *podcasting*, a continuación, abordaremos brevemente las tres fases necesarias para crear un *podcast*, como son: el diseño, la producción y la difusión.

### *Fase de diseño*

La fase de generación del contenido apropiado y convincente de un *podcast* suele ser la etapa que más tiempo y trabajo requiere (Deal, 2007: 2). Al proponer un contenido sonoro es imprescindible tomar una serie de decisiones que serán determinantes a la hora de producir nuestro *podcast*, como son:

1. Elegir la temática que queremos abordar. Es una labor esencial de cara a la planificación del guion, de la selección de fuentes (libros, revista, entrevista, etc.), la organización interna del *podcast*, etc.
2. Determinar el público al que nos dirigimos. Como en cualquier medio, es muy importante decidir qué tipo de audiencia queremos que consuma nuestro producto.

Ambas cuestiones, la selección de la temática y del público, serán determinantes a la hora de configurar los otros elementos del *podcast*, como, por ejemplo:

- a) Escoger el tipo de *podcast* que queremos elaborar: reportaje, entrevista, tertulia, etc.
- b) Decidir el carácter y estilo de nuestro *podcast*: formal, coloquial, en clave de humor, etc.
- c) Determinar la duración del mismo y/o si queremos que tenga una periodicidad (es decir, que se inscriba en una serie de *podcasts* o no).

Llegados a este punto, conviene señalar que una de las grandes ventajas que ofrece el *podcast* es que es una obra completamente abierta y libre en su concepción, lo que implica que admite cualquier

temática, estilo, formato y duración, ofreciendo al productor de *podcasts* una gran libertad de cara al diseño de este tipo de contenidos sonoros.

Una vez decididas todas las cuestiones anteriormente citadas, se pasa a la fase de producción, en la que se dará forma al *podcast*.

### *Fase de producción*

La fase de producción es la más importante en la elaboración del *podcast*. Desde nuestro punto de vista, consideramos que esta fase se puede dividir en tres etapas: redacción del guion, grabación y edición del *podcast*.

#### REDACCIÓN DEL GUION

El guion es un elemento esencial en cualquier producción audiovisual, ya que sirve de andamiaje de cara a la grabación y edición del *podcast*. El guion debe contener dos aspectos esenciales:

1. El literario, que tiene como función recabar la información que se quiere transmitir, ordenándola de una manera lógica.
2. El técnico, que tiene como cometido recoger todos los aspectos técnicos: las partes del *podcast*, el minutaje de cada una de ellas, la música y los efectos sonoros, los locutores, etc.

Por tanto, el guion técnico debe tener una estructura clara para facilitar el proceso de grabación y edición, haciéndolo mucho más sencillo y productivo, además de «estandarizar los procedimientos y nombrar o limitar las acciones a llevar a cabo» (Ortega Barba, 2010: 82-83).

Asimismo, y como bien se ha explicado en el epígrafe anterior, la redacción del guion estará supeditada a la temática que se aborda y al público al que se dirige el *podcast*.

## GRABACIÓN

Como señalan Martínez y Sánchez Vera (2010), para la grabación (y posterior edición) del *podcast* se requiere de un equipamiento técnico adecuado, que debe de incluir, principalmente, un micrófono (que en ocasiones está incorporado al ordenador) y un programa informático o *software* necesario para generar el *podcast*.

Para la grabación se recomienda que el locutor tenga una voz adecuada con la narración y una dicción clara (Saborío Taylor, 2018: 99). En este sentido, es muy aconsejable que los encargados de la locución ensayen previamente el guion, lo que les permitirá familiarizarse con el texto, identificar las partes que requieren de un mayor énfasis, los puntos para las pausas y la respiración, así como, mejorará la coordinación entre los locutores, en el caso, de ser varias las personas que participen en la grabación.

De cara a la grabación, es muy importante, además de tener una buena entonación y una dicción clara, transmitir naturalidad y seguridad, lo que otorgará al *podcast* un carácter ameno y dinámico, que lo hará más atractivo de cara al oyente.

## EDICIÓN

Para esta fase se requiere un programa informático o *software* que permita el trabajo de edición de sonido para producir nuestro *podcast*. Al igual que sucede con otros productos audiovisuales, existen una gran variedad de programas de edición para realizar esta labor, por lo que se seleccionará aquel que mejor se adecúe a nuestras necesidades.

Para la edición será muy necesario tener en cuenta los aspectos técnicos recogidos en el guion, ya que facilitará el trabajo de cara al montaje del *podcast*. En este respecto, es importante que el *podcast* tenga buena calidad de sonido, es decir, que se escuche claro (sin ruido ni distorsiones), con una intensidad moderada, que haya uniformidad en la locución si se han grabado los locutores de forma independiente, que la música no sobrepase a la locución, que haya una adecuada inclusión de los efectos sonoros, etc. Al igual que en la fase de grabación se perseguía la naturalidad, en la edición se busca

que el producto final, además de una buena calidad sonora, tenga una coherencia técnica. Es decir, que todos los elementos que forman el *podcast* (palabra, música, efectos sonoros, y silencio) estén perfectamente engranados dando lugar a un producto sólido y sin fisuras.

Por último, es muy importante exportar el archivo de sonido en un formato que permita buena calidad sonora, que sea compatible con diferentes plataformas y dispositivos de reproducción y cuyo tamaño no sea excesivo, para una fácil descarga. Lo más aconsejable, en estos casos, es optar por el formato MP3.

Conviene señalar que esta fase no se tendrá en cuenta si nuestro *podcast* se graba (o emite en directo) mientras se le incorporan los elementos de edición, como son la música, los efectos sonoros, cortes de audio, etc. En este caso, al estar incluidos en la fase de grabación, la edición no será necesaria.

### *Fase de difusión*

Una vez tenemos el archivo de audio exportado, el siguiente paso consiste en darle la mayor difusión con el objetivo de que lo consuma el mayor número de oyentes posible. El primer paso en esta etapa consiste en buscar un repositorio web que nos permita alojar nuestro contenido sonoro para que los usuarios puedan escucharlo, descargarlo o sindicarlo a través de un *feed*. Es esencial que a la hora de subir a la Red nuestro *podcast* completemos los metadatos lo más detalladamente posible, indicando, principalmente, la información sobre el autor y el contenido del mismo, que será un recurso muy importante de cara a la búsqueda del oyente.

Por otro lado, como bien se ha referenciado en continuas ocasiones durante este capítulo, el éxito del *podcast* radica, no solo en actuar como una radio bajo demanda, sino en la automatización de la descarga por parte de los consumidores gracias a la sindicación web de los contenidos. Por tanto, es necesario que el autor del *podcast* cree un *feed* tipo *RSS (Real Simple Syndication)*. Un *feed*, explica Deal (2007: 2), es un archivo *XML* que actúa como la lista con la ubicación de los episodios del *podcast*, además de incluir otra información relevante

como la fecha de publicación, el título o la descripción de las series de cada episodio.

Una vez diseñado el *feed* y subido el *podcast* a un repositorio, es muy importante la difusión a través de las herramientas de comunicación que ofrece Internet, tales como, página web, blog o, sobre todo, redes sociales. Precisamente, estas últimas cumplen con una doble función en relación al *podcasting*, ya que, por un lado, sirven de vehículo para promocionar y difundir los contenidos sonoros, y, por otro lado, fomentan la relación entre los oyentes, facilitando la creación de comunidades de usuarios.

#### CONSUMO Y RECEPCIÓN DEL PODCASTING EN ESPAÑA

Desde su aparición en Estados Unidos en el año 2004, con el paso del tiempo, el *podcasting* ha ido cosechando éxito y ganando cada vez más audiencia. Según expone Markman (2011: 548), en junio 2005, con la inclusión de los *podcasts* en iTunes, las suscripciones aumentaron en más de 1 millón en los dos primeros días (Apple Computer, 2005). Según Madden y Jones (2008), en 2006, el 12% de los usuarios adultos de Internet reconocían haber descargado *podcasts*, ascendiendo la cifra al 19% en 2008. Por otro lado, en 2010, aproximadamente el 23 por ciento de los estadounidenses mayores de 12 años informaron haber escuchado *podcasts* al menos una vez (Webster, 2010).

En el caso de España, el primer *podcast* nace el 18 de octubre de 2004 de la mano del periodista José Antonio Gelado, quién emite *Comunicando*, el primer *podcast* en castellano, cuya temática versaba sobre la tecnología y la cultura digital (García-Marín, 2019: 184). A partir de ese momento, el nuevo formato comienza a cosechar audiencia, por lo que tanto las grandes empresas mediáticas radiofónicas como los creadores *amateurs* e independientes, empiezan a producir *podcasts*.

Según los últimos estudios realizados sobre consumo de *podcasts* en España, se ha experimentado un claro aumento en el número de oyentes respecto a años anteriores. Por ejemplo, el estudio de Netquest para Audible (filial de Amazon), reflejó que el 57% de los españoles escucha *podcasts*, mientras que un 26% reconoce hacerlo de manera

habitual. Por otro lado, el Informe Anual de Spotify sobre consumo de *podcasts*, comisionado por la empresa global de investigación de mercados Cint, pone de manifiesto que en 2021 un 51% de los españoles ya consumen *podcasts* y un 33% están fidelizados a este formato. Tan solo un 16% reconoce no haber escuchado ninguno aún. Asimismo, el estudio de la consultora Prodigioso Volcán en colaboración con la empresa SEIM, Soluciones Estratégicas de Investigación de Mercados, evidenció que en 2021 fueron 18 los millones de españoles que escucharon *podcasts* y que el 53% de los internautas de España reprodujo algún producto sonoro durante dicho año.

Por otro lado, según Observatorio iVoox (uno de los repositorios de *podcasts* más utilizado), la pandemia del Covid-19 ha provocado un aumento en los usuarios de este tipo de formato, ya que, según los datos, el 55% de los oyentes reconoce consumir más *podcasts* a raíz de la pandemia y un 38% confiesa haberse enganchado a ellos durante la época del confinamiento. Además, este incremento ha dado lugar a un crecimiento del 6,8 % en la producción de *podcasts* en español, que se posiciona como la quinta lengua con mayor evolución al alza. En cuanto a las plataformas de consumo, según la consultora Prodigioso Volcán, Spotify se consolida en España como el repositorio con mayor número de consumidores, con un 57%, seguida de iVoox, con un 22%, y Google Podcast, con un 13,94%.

#### REFLEXIONES FINALES SOBRE EL *PODCASTING*

Como ha quedado patente a lo largo de estas páginas, en escasamente dos décadas, el *podcast* se ha consolidado como un producto cultural e informativo de primer orden, que, además, goza de una gran relevancia en el panorama mediático sonoro. Como se ha citado en reiteradas ocasiones, el gran éxito de este formato proviene de ser un producto radiofónico de fácil elaboración, distribución y consumo, abordando una amplia variedad temática y buscando una mayor cercanía con la audiencia.

Asimismo, el *podcast* no es un recurso exclusivo de las grandes corporaciones mediáticas, sino que ha democratizado la radio, per-



mitiendo a cualquier usuario con inquietudes comunicativas poder convertirse en productor de contenido sonoro gracias a este formato. Ha sido precisamente esta democratización la que ha conseguido que el *podcast* hunda sus raíces en diferentes ámbitos de la sociedad, más allá del periodístico, advirtiéndole en él un amplio abanico de posibilidades. Dentro de estos campos, quizás, y como se detalla en este monográfico, la docencia ha sido uno de los primeros en abordar el *podcast* como método educativo, implicando en la elaboración de este tipo de clip sonoros tanto a docentes como estudiantes.

Por tanto, y a modo de cierre, no es descabellado pensar que al *podcast* se le augura un futuro bastante prometedor, por lo menos a medio plazo. La amplia variedad temática, ligado a la posibilidad de seleccionar aquellos *podcasts* que se quiere consumir y la sindicación de dichos productos sonoros son los elementos esenciales que han permitido al *podcasting* consolidarse como nueva forma de comunicación, dando lugar a nuevas narrativas sonoras, en ocasiones, con un destacado carácter multimedia.



LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO  
UNIVERSITARIO. COLABORACIÓN, VERSATILIDAD  
Y TRANSVERSALIDAD CON *PODCASTS*

CARMEN GARRATÓN MATEU

*Departamento de Estudios Semíticos  
Universidad de Granada*

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El ejercicio de la docencia es una tarea complicada en la que entran en juego multitud de factores y modelos que hacen que no exista una fórmula concreta ni un manual de instrucciones que puedan garantizar el éxito en las aulas. El fracaso académico, la desmotivación del alumnado, su falta de implicación o la necesidad de atender a la diversidad son cuestiones presentes en el día a día que requieren de respuestas adaptadas a las nuevas demandas y realidades. Por ello, en los últimos tiempos la innovación educativa ha ido ganando terreno con el objetivo de poner en práctica una serie de metodologías, técnicas, recursos y actitudes orientados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. La selección de un modelo educativo y/o de una metodología adecuada para poner en práctica en el aula es prioritaria si se pretende contribuir desde todas las áreas del conocimiento al desarrollo integral del alumnado, sobre todo si dicha metodología es considerada como una opción profesional del docente cargada de una intencionalidad educativa. En este sentido, resulta trascendental entender la docencia como un «propósito de transformación que responda con igual intensidad al “qué” y al “cómo” educamos» (Martín Pérez y Barba, 2016: 8).

La enseñanza tradicional se ha venido inspirando en postulados conductistas que consideran la educación como el fruto de un proceso mecanizado y repetitivo que gira generalmente en torno al protago-

nismo excesivo del docente que ejerce el control directo de todo el proceso educativo. En el ámbito universitario, el modelo conductista sigue vigente, en parte porque los propios docentes han recibido esta formación y en parte porque la no transversalización de las investigaciones suele favorecer a este modelo (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 118). En las aulas de las facultades es bastante frecuente el recurso a la «clase magistral» en la que el alumnado adopta una posición pasiva de escucha salvo alguna intervención puntual con ocasión de una duda o de una pregunta. En este escenario el docente planifica y estructura la docencia, plantea los objetivos y propone las tareas a realizar dejando poco margen a la improvisación o a la iniciativa del alumnado. Los estudiantes se limitan generalmente a ser los receptores y repetidores de unos conocimientos sin contextualizar ni alterar (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 121). Paradójicamente, este sistema también convierte al docente en un mero participante pasivo al limitarse en ocasiones a actuar como un profesional técnico cuya función se reduce a transmitir lo que quieren otros desde el exterior de las aulas. Ante esta realidad, se impone la necesidad de que el docente actúe como profesional reflexivo para poder salir de este círculo vicioso y analizar con qué opciones metodológicas consigue generar procesos en los que merezca la pena invertir las energías (Zeichner, 1993).

El paradigma conductista en educación se basa en un proceso de aprendizaje rígido acompañado de una serie de estímulos y refuerzos que tienen por objetivo un resultado medible cuantitativamente a través de la calificación (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 123-124). La mera memorización de contenidos de la que parte este sistema se revela a la larga inoperante ya que conlleva mucho esfuerzo que no se ve recompensado por la permanencia puesto que los conocimientos aprendidos se suelen olvidar con bastante frecuencia. La única «ventaja» de esta línea conductista es que tanto el docente como el estudiante contribuyen al desarrollo académico sin necesidad de salir de sus respectivas zonas de confort, en donde el criterio de condicionamiento operante para memorizar los contenidos puede ser indistintamente el refuerzo positivo, la alta calificación, o el refuerzo negativo, el miedo al suspenso (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 127).

Por ello, a pesar de que ha llovido bastante desde entonces, resulta ilustrativo revisar las propuestas que en 1988 realizó la comisión para la enseñanza del gobierno francés, entre cuyos miembros se encontraba el sociólogo Pierre Bourdieu. Dichas propuestas ponen de manifiesto que la preocupación por mejorar los modelos de enseñanza-aprendizaje ha sido una preocupación constante y ha supuesto una búsqueda en la que actualmente seguimos implicados.

La citada comisión sugería que los programas educativos deberían ser revisados periódicamente para adaptarse al progreso y a los cambios sociales (Bourdieu, 2003: 2). Esto supone, entre otras medidas, reducir a veces los contenidos sin que ello conlleve necesariamente rebajar el nivel. En nuestro caso, en las asignaturas en las que se ha implementado el proyecto de innovación docente *Kan yamakan* el mayor tiempo requerido para la documentación, las tutorías grupales y la creación de *podcast* no solo no ha supuesto un descenso de las exigencias docentes, sino que ha contribuido a fomentar la investigación y el espíritu crítico del alumnado sustituyendo la mera asimilación de contenidos y la lectura pasiva de las obras utilizadas. En consonancia con lo anterior la evaluación también resulta modificada al poner el acento en la capacidad del alumnado de poner en contexto los contenidos asimilados, favoreciendo la creatividad y el «sentido práctico» (Bourdieu, 2003: 2), algo que no sucede con la mera asimilación memorística de contenidos.

La docencia debe ser entendida, además, como un proceso activo y moldeable que no perpetúe lagunas que comprometan el éxito conjunto de la empresa pedagógica. La necesidad de que la educación brinde modos de pensamiento válidos y dotados de aplicabilidad (pensamiento deductivo, crítico, histórico, etc.) junto a la necesidad de facilitar a los alumnos un marco de actuación adaptable constituyen otro postulado para mejorar la calidad de la enseñanza (Bourdieu, 2003: 2-3). Los programas no se deben concebir como instrumentos coercitivos sino como una orientación o guía para el profesor y el alumnado. El proyecto *Kan yamakan* comparte estas ideas e incluye la creación de *podcast* como una actividad evaluable dentro del programa que favorece la flexibilidad a la hora de trabajar, la autonomía y la iniciativa del alumnado.

Por otra parte, el análisis crítico de los contenidos exigidos resulta esencial, pero haciendo hincapié simultáneamente en la necesidad de conciliar las variantes de exigibilidad y de transmisión. El docente tiene que seleccionar unos contenidos acordes a su propia formación y a su propia capacidad de transferir la información al alumnado (Bourdieu, 2003: 4). Resulta contraproducente exigir al alumnado el dominio de una materia que escape del control del propio docente. Por ello, la experiencia llevada a cabo con la introducción del *podcast* en las asignaturas implicadas en el proyecto *Kan yamakan* se puso en marcha inicialmente de forma experimental, tras adquirir los docentes la formación necesaria para su implementación. Una vez comprobada la efectividad de esta nueva metodología y la capacidad de los docentes para llevarla a la práctica en el aula se ha incorporado plenamente como una nueva herramienta que innova y mejora sustancialmente la docencia de las asignaturas de literatura árabe implicadas.

La elección de este tipo de herramientas, que conllevan un mayor grado de compromiso y una mayor dedicación tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado, ha puesto a su vez de manifiesto la necesidad de distinguir entre la transmisión de contenidos esenciales y opcionales. En este sentido, la asimilación de contenidos «enciclopédica y acumulativa» ha sido sustituida por un sistema que articula la enseñanza obligatoria diferenciando la asimilación reflexiva de unos conocimientos mínimos esenciales (Bourdieu, 2003: 5) de otra serie de conocimientos facultativos a los que llegan los propios alumnos gracias a su labor investigadora, que se ve reforzada por la permanente orientación docente.

Esta manera de plantear la docencia debe perseguir, además, la transversalidad implicando al profesorado de otras materias y especialidades, favoreciendo así el enfoque holístico e integrado de la educación, el equilibrio y la coherencia (Bourdieu, 2003: 6). La implantación de la evaluación continua ha contribuido en parte a paliar algunos de los defectos del modelo de enseñanza basado casi en exclusiva en la impartición de contenidos evaluados mediante un examen final. Sin embargo, este sistema, aunque exige una mayor implicación del alumnado, tampoco fomenta por sí solo su interés

ni su participación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje, limitándose en bastantes ocasiones a sobrecargar al alumnado con un mayor volumen de tareas extras en el sentido tradicional del término.

No debemos perder de vista que los estilos de enseñanza parten del paradigma proceso-producto y vinculan la actuación del docente con el resultado del alumnado. Los estilos de enseñanza tradicionales ponen el foco en el docente, que propone unos objetivos comunes a alcanzar con una baja implicación cognitiva y socio-afectiva del alumnado y sin tener en cuenta generalmente sus posibilidades y ritmos diversos de aprendizaje (Martín Pérez y Barba, 2016: 9). Sin embargo, existen otros estilos de enseñanza que fomentan la individualización, como pueden ser la confección de programas personalizados con actividades adaptadas a las características individuales del alumnado; la enseñanza programada que permite al alumnado planificar la realización de unas actividades comunes que se pueden completar con actividades superiores para que los alumnos traten de explotar al máximo sus posibilidades, o el trabajo en grupos (Martín Pérez y Barba, 2016: 9-10).

El modelo educativo conductista por sí solo no es el más adecuado al avance tecnológico y de las comunicaciones que experimenta la sociedad actual. La apuesta por la investigación dentro del ámbito de la enseñanza universitaria constituye un medio para actualizar los conocimientos y plantear nuevos retos que persiguen que la innovación surja y se desarrolle en las aulas (Posso, Barba y Otáñez, 2020: 130).

Por el contrario, el modelo constructivista, uno de cuyos principales exponentes fue Piaget (m. 1980) propone un enfoque completamente diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como un proceso dinámico en el que el sujeto que aprende es el artífice de su propio conocimiento. Este modelo aplicado a la docencia universitaria, acompañado de la orientación del docente es el que sirve de base para emprender metodologías docentes innovadoras, que se han visto favorecidas por el creciente uso de las TIC en el aula.

Cuando se asocia el constructivismo con la educación la principal crítica que se plantea es que se deja al estudiante en libertad para que construya su propio conocimiento sin que el docente se involucre.

Sin embargo, esta sería una concepción bastante simplista del constructivismo ya que con este enfoque lo que se persigue en realidad es la interacción docente-estudiante con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo (Ortiz Granja, 2015: 94). El docente seguirá desempeñando un papel esencial en cuanto a la selección de objetivos y contenidos para posteriormente elegir la metodología que mejor se adapte a los fines previstos.

#### VENTAJAS DEL *PODCAST*: COLABORACIÓN, VERSATILIDAD Y TRANSVERSALIDAD

En esta búsqueda de nuevas metodologías, herramientas o técnicas que favorezcan la excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje el proyecto *Kan yamakan* ha apostado por la creación de *podcasts* de literatura árabe por parte del alumnado, al tratarse de un formato asequible con el que los estudiantes ya están familiarizados, lo que ha facilitado su introducción en las aulas y ha redundado en los resultados satisfactorios obtenidos tras las dos primeras ediciones del proyecto.

El *podcast*, desde un punto de vista práctico, presenta la ventaja de ser una colección pregrabada de archivos de audio que pueden ser automáticamente descargados desde un ordenador u otro dispositivo (Solano y Sánchez, 2010: 126) gracias a la tecnología *streaming* que permite transmitir archivos de audio o video en un flujo continuo a través de una conexión a internet.

El *Observatorio de palabras* de la RAE<sup>1</sup> señala que la voz *podcast* es un anglicismo «generalizado en el uso y sin equivalente univocal en español», que todavía no ha sido incluido en el *Diccionario de la lengua española*. Al parecer, el término fue acuñado por Hammersley en un artículo publicado en 2004 en *The Guardian*, en el que se planteaba cómo denominar a este nuevo formato que estaba alcanzando gran difusión, principalmente entre blogueros y

1. Real Academia Española, accesible en el enlace: <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/podcast> (visto 15-05-2022).



periodistas, tanto por su versatilidad como por su reducido coste de producción. La puesta en marcha ese mismo año del formato RSS (*Really Simply Syndication*)<sup>2</sup> fue lo que permitió la propagación del *podcast* al simplificar la difusión de contenidos en la web. Además, a diferencia de una mera grabación de audio o video alojada en la web, el *podcast* aparece identificado con una etiqueta RSS que permite su edición y descarga periódica convirtiéndose en un soporte adaptable a cada realidad y contexto (Solano y Sánchez, 2010: 127).

El consumo y producción de *podcasts* se ha incrementado notablemente en los últimos años en los ámbitos más diversos por ser un soporte que permite dar el salto del consumo a la creación de contenidos, especialmente gracias a la proliferación de dispositivos móviles compatibles con este tipo de archivos.

En el contexto universitario, el uso del *podcast* con fines didácticos está ampliamente documentado (Dale y Povey, 2009; Riddle, 2010) al estar considerado como un instrumento que permite al estudiante experimentar un acercamiento diferente a los conocimientos con respecto al estudio basado únicamente en textos, a la vez que promueve el trabajo en grupo (Romero Lora y López Valladares, 2020: 138). El *podcast* conjuga la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos que son el producto de una cuidadosa planificación didáctica, con unos objetivos pedagógicos determinados que conducen a su creación (Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez, 2011: 18).

Diversos estudios (Moran *et al.*, 2011) avalan el uso extendido del *podcast* en la universidad en distinto niveles y ámbitos y destacan como, después de los videos *online*, difundidos por medio de plataformas como YouTube entre otras, los *podcast*, junto con las *wikis* y los blogs constituyen los recursos más utilizados por los jóvenes (Moran *et al.*, 2011: 16). Esta amplia difusión en el terreno académico obedece a que las experiencias docentes con *podcasts* se iniciaron prácticamente a la

2. Los precursores de este sistema fueron el desarrollador de software Dave Winer y el empresario estadounidense Adam Curry que creó *The daily source code* (DSC) considerado el primer *podcast* de la historia.

vez que este medio era diseñado como servicio público. Una de las instituciones pioneras fue el College Jogakuin de Osaka (Japón), que desde 2004 comenzó a utilizarlos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Poco tiempo después, la Universidad Duke de EEUU acabó convirtiéndose en una de las primeras y principales universidades en la integración del *podcast* en sus titulaciones (Solano y Sánchez, 2010: 129). Pero el gran impulso a la utilización del *podcast* en la universidad en Europa se produjo en 2006, cuando surgieron iniciativas como el *Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation* (IMPALA), la primera iniciativa integrada de *podcast* académico en el ámbito europeo (Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez, 2011: 20).

El *podcast* forma parte de lo que se conoce como *Web 2.0*, un término que hace referencia a una nueva generación de sitios web que se caracterizan por poseer un carácter participativo que permite a las personas colaborar y compartir información en línea. Los beneficios de la aplicación de las herramientas de la *Web 2.0* son múltiples ya que ponen el foco en el estudiante que pasa a ejercer un aprendizaje activo al volverse a la vez creador y crítico. El estudiante no tiene que esperar que la información llegue a él, sino que es él mismo quien se ocupa de buscar, crear y compartir la información. Entre las herramientas inspiradas en estas ideas encontramos presentaciones, blogs, mapas conceptuales o herramientas colaborativas como Google Drive que tienen en común que la creación de contenidos resulta muy asequible gracias a las diversas aplicaciones existentes *online*.

No obstante, la implementación de un proyecto de las características de *Kan yamakan* no está exenta de dificultades, ya que requiere de la activación de una serie de competencias técnicas, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. Pero, a diferencia de lo que pueda ocurrir con otros medios, muchos de los estudiantes son nativos digitales y están ya habituados a los formatos multimedia, de manera que con una adecuada dirección pueden dar un paso más y utilizar estas herramientas para crear «poderosos trabajos analíticos y de síntesis» (Campbell, 2005: 36). Por ello, sería un desacierto excluir las herramientas digitales en la educación superior infravalorando el potencial de este tipo de recursos novedosos.

En el ámbito docente, la utilización del *podcast* pone de manifiesto uno de los aspectos fundamentales del constructivismo, que considera que el aprendizaje es una «construcción idiosincrática» condicionada por el contexto y las características del sujeto que aprende. Por esta razón, el proyecto *Kan yamakan* fue concebido con la idea de tener en cuenta los contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno que han sido determinantes a la hora de seleccionar y enfocar los temas trabajados en los *podcasts*. En este contexto es esencial contar además con la actitud del propio enseñante, ya que si este se considera el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje no existirá implicación del alumnado, pero si, por el contrario, como ha ocurrido en el proyecto, parte de la idea de que el conocimiento se construye, fomentará la participación activa y la colaboración en el aula para alcanzar este objetivo (Ortiz Granja, 2015: 100).

El *podcast* fomenta a su vez el aprendizaje colaborativo desde tres perspectivas. Desde la perspectiva de la interdependencia social busca una interacción positiva del alumnado para alcanzar unos objetivos comunes mediante la implicación de todos. Desde una perspectiva conductista-social, plantea la necesidad de proponer un sistema de recompensa-sanción para que el grupo decida llevar a cabo la tarea. En esta línea, el proyecto *Kan yamakan* incluye la creación de *podcasts* entre las actividades evaluables que incidirán en la calificación final del alumno en las asignaturas implicadas. Finalmente, desde una perspectiva evolutiva cognitiva, la realización de un trabajo colaborativo puede dar lugar a conflictos sociales y a la generación de hipótesis cuya resolución contribuirá a producir aprendizaje. La estructura del diálogo o la estructura conversacional, que se plantea al interior del grupo de trabajo es compleja por lo que las habilidades sociales serán indispensables para desarrollar una interacción de calidad (Maldonado Pérez, 2007: 269).

Desde el punto de vista del alumnado, este aprendizaje colaborativo se basa en la realización de actividades llevadas a cabo mediante el trabajo en grupos donde no se persigue la homogeneidad, ya que esta «categoriza y olvida la oportunidad de aprender de otros o que puedan ayudar en el aprendizaje de los demás» (Martín Pérez y Barba,

2016: 10). Se trata de un modelo o filosofía de aprendizaje interactivo en busca de unas metas establecidas consensuadamente (Maldonado Pérez, 2007: 268). Los grupos colaborativos en *Kan yamakan* se han constituido teniendo en cuenta las preferencias y gustos de los estudiantes a la hora de decidir sobre qué autor o sobre qué obra deseaban trabajar. En estos grupos, la acción de cada integrante se convierte en necesaria para alcanzar las metas comunes. Son los propios estudiantes los que se reparten las diferentes tareas, organizan su trabajo y llevan a cabo todas las acciones tendentes a alcanzar el producto final. La labor del docente en este caso consiste en orientar y ofrecer unas pautas mediante una serie de tutorías grupales, pero la consecución del objetivo principal está en manos del alumnado. El balance positivo de la actividad colaborativa llevada a cabo en estos grupos obedece a que se han cumplido una serie de condiciones que garantizan el éxito de un trabajo en grupo: interdependencia pasiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (Martín Pérez y Barba, 2016: 10). El producto final del grupo no es la suma de cada una de las aportaciones individuales, sino que será el resultado de la negociación y la cohesión alcanzadas en el seno del grupo (Maldonado Pérez, 2007: 270). La conjunción de todos estos aspectos en el *podcast* ponen de manifiesto la versatilidad de esta herramienta, ya que contribuye a mejorar la socialización, incrementa la motivación y aumenta el rendimiento de los resultados académicos (Velázquez Callado, 2013).

La puesta en marcha de un proyecto basado en la creación de *podcasts* supone implicar cognoscitivamente al alumnado en su propio aprendizaje, poniendo en marcha estilos de enseñanza como el descubrimiento guiado, que constituye un reto para el alumnado, pues este debe buscar la información, seleccionar lo relevante y llevar a cabo una síntesis crítica y reflexiva de los contenidos que finalmente formarán parte de un *podcast* que llevará la impronta de sus propios creadores. La innovación docente que supone el recurso a este tipo de herramientas en las aulas va más allá de los cambios puntuales en las prácticas docentes ya que es el fruto de una reflexión personal y de un diálogo tendente a revisar los propios postulados docentes. La

introducción del aprendizaje colaborativo en el aula no puede ser una actividad aislada que no aproveche el potencial que ofrece de transformación de la realidad educativa. La implementación de un proyecto como *Kan yamakan*, que nace con vocación de continuidad, constituye un reto, una transformación de la manera de entender la docencia, un proceso intencional de adaptar la docencia a las nuevas realidades y exigencias de la sociedad actual otorgando al estudiante la facultad de generar conocimiento y realizar aportaciones que contribuyan al desarrollo individual y colectivo.

Este tipo de experiencias han consolidado el uso del *podcast* como herramienta didáctica en los últimos años (Moran *et al.*, 2011: 3) tras haber superado las iniciales reticencias que cuestionaban este tipo de recursos por la mayor dedicación que demandaban o por su potencialidad para comprometer aspectos relacionados con la privacidad de los implicados. El *podcast* en el aula no solo enriquece y flexibiliza el proceso del aprendizaje, sino que contribuye a potenciar la atención y la reflexión de los estudiantes y a incrementar su satisfacción adaptando el aprendizaje a su medida (Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez, 2011: 18-19), por lo que se postula como un recurso muy versátil y completo en el ámbito de la innovación docente.

Desde otro punto de vista, el *podcast* puede ser elaborado tanto por los alumnos como por los docentes e incluso por la propia institución y, a su vez, el producto final contribuye a la transmisión del conocimiento y a la divulgación de los contenidos académicos, al poder ser utilizado por otros estudiantes o docentes como modelo a aplicar en otras disciplinas y poder ser ofrecido tanto a un público especializado como al público en general.

Por último, este medio ofrece la posibilidad de desarrollar un aprendizaje transversal y cooperativo (Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez, 2011: 19). El proyecto *Kan yamakan* ha contado desde su creación con un equipo interdisciplinar en el que la transversalidad se ha visto favorecida por la colaboración entre docentes de distintas materias del ámbito de la literatura y de la lengua árabe.

La puesta en marcha de esta y otras estrategias de innovación docente lo que persigue, en definitiva, es implicar o «enganchar» al

alumnado en las materias académicas desde otro enfoque. El interés por su aprendizaje y por cómo aprende debe primar sobre el interés por la calificación. El proyecto *Kan yamakan* persigue precisamente despertar este interés del alumnado por investigar y seleccionar las informaciones más relevantes en función de sus propios gustos o contextos individuales, contribuyendo a la formación de profesionales que desarrollen pensamientos críticos, reflexivos o multicausales y analíticos, entre otros, y que se conviertan en ciudadanos innovadores, creativos, investigadores o en emprendedores que apuesten por el bienestar común.

EL *PODCAST* APLICADO A LA DOCENCIA  
DE LA LENGUA ÁRABE

ROSA SALGADO SUÁREZ  
RAFAEL ORTEGA RODRIGO

*Departamento de Estudios Semíticos  
Universidad de Granada*

El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ha adquirido un importante relieve en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por tratarse de un medio tecnológico ampliamente difundido entre los jóvenes con fines pedagógicos. Los *podcasts*, como archivos digitales distribuidos por internet, se convierten por tanto en un medio de apoyo en la enseñanza de lenguas extranjeras que ayudan a favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua meta. En el caso del proyecto de innovación docente *Kan yamakan*, el *podcast* se presenta como una herramienta tecnológica y pedagógica con la que el alumnado puede mejorar sus competencias y habilidades en la lengua árabe, una lengua que se ha ido adaptado muy lentamente a las nuevas tendencias metodológicas para la enseñanza de lenguas vivas.

En efecto, la historia de la enseñanza formal de la lengua árabe en España se remonta al siglo XIII (Giménez, 2005) y continúa hasta nuestros días, si bien fue a finales del siglo XVIII cuando se asientan las bases de nuestro arabismo universitario español. Durante estos poco más de ocho siglos, la enseñanza de la lengua árabe se ha ido adaptando, con un relativo retraso, a los métodos, hoy llamados enfoques, más afamados en toda Europa y Estados Unidos para la enseñanza de lenguas vivas con el objeto de dar respuesta a las demandas y las exigencias de la sociedad española en cada momento histórico.

Desde un punto de vista metodológico, la enseñanza de la lengua árabe en España ha estado condicionada desde sus orígenes hasta bien entrado el siglo XX por el lastre de la tradición gramatical grecolatina

a la que vinieron a sumarse también elementos de la tradición gramatical árabe. En este sentido, la lengua árabe *fushà*, al igual que ocurriera con otras lenguas clásicas como el latín, el griego o el hebreo, fue considerada la lengua «suprema» y «perfecta» en términos lingüísticos pero también religiosos, mientras que las variedades vernáculas árabes fueron consideradas «vulgares» y «corruptas», como ocurriera con las lenguas desgajadas del latín, de ahí que la enseñanza de los dialectos árabes estuviera excluida del ámbito universitario español hasta finales del pasado siglo.

En el transcurso del siglo XX, la inclusión de la disciplina de la enseñanza de lenguas, en lo que Aquilino Sánchez (2009) denomina «el ámbito científico», trajo consigo nuevos aires para la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que benefició también a la enseñanza del árabe. Una mayor implicación de los arabistas del ámbito universitario en la publicación de investigaciones relativas a la dialectología (Corriente, 2008) y la enseñanza de la lengua árabe (Tormo, 2012, Aguilar 2011), así como el desarrollo de Proyectos de Innovación Docente, como *Kan yamakan*, que se fomentan desde algunas Universidades españolas en los últimos años, han contribuido a reformular el concepto de lengua árabe y, por ende, la forma de enseñarla y aprenderla. Hoy el término lengua árabe, amplio y complejo, hace referencia a dos variedades de árabe que se encuentran en situación de diglosia (Ferguson, 1959): el árabe *fushà* (clásico/moderno) y el árabe dialectal (variedades vernáculas propias de cada país arabófono), las cuales tienen un prestigio así como características, usos y funciones distintas para la sociedad arabófona, pudiéndose observar, además, un *contiuum lingüístico* entre ambas variedades (Vicente, 2008: 31). Este nuevo punto de partida ha hecho que la enseñanza de la lengua árabe se haya ido adaptando a los nuevos enfoques metodológicos y a los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), concretados en novedosos manuales para la enseñanza del árabe, alejados ya de una enseñanza gramatical, con los que aprender el árabe *fushà* o dialectal mediante enfoques comunicativos o integrados (Younes, 2015).

La adaptación de la lengua árabe a la era de los enfoques casa muy bien con el uso complementario de otras herramientas didácticas



de reciente incorporación en las aulas como son los *podcasts*. Estos archivos de audio se convierten en una herramienta innovadora para crear proyectos educativos que favorezcan el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantado, el intercambio de formación, así como la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como la árabe (Borja-Torresano, 2020).

En este capítulo se ofrece un recorrido por la historia de la enseñanza de la lengua árabe en España para comprender la importancia de la aplicación de nuevas metodologías y herramientas de innovación docente en el espacio de educación superior donde el lastre de la enseñanza gramatical ha condicionado la enseñanza del árabe *fushà* y del mal llamado árabe «vulgar» hasta no hace mucho tiempo. A continuación, se abordará la utilidad de los textos literarios clásicos y contemporáneos árabes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua árabe durante la elaboración de un *podcast* y, por último, se incluirá un mapa de los contenidos lingüísticos y extralingüísticos que se pueden trabajar durante el proceso de creación del archivo sonoro a partir de textos literarios árabes.

#### EVOLUCIÓN METODOLÓGICA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR: DE LA GRAMÁTICA AL *PODCAST*

Hasta la aplicación del *podcast* en la enseñanza del árabe en el espacio de educación superior en nuestro país, la enseñanza de esta lengua se ha caracterizado por estar asociada a la gramática y por la escasez de manuales comunicativos adaptados a un público hispano-hablante, lo que ha invitado a recurrir en muchas ocasiones a manuales extranjeros. Con todo, no podemos sino dar la bienvenida a las adaptaciones metodológicas que se han hecho a lo largo de la historia de nuestro arabismo español, concretadas en manuales tan relevantes como el *Arte* (1505) de Pedro de Alcalá; *El compendio Gramatical* (1807) de Manuel Bacas Merino; los *Rudimentos* (1872) de José Lerchundi; o la conocida *Crestomatía* de Asín Palacios (1939), que han sido la antesala de los manuales comunicativos y adaptados

al MCER como *Al-Nafura* (2007) o *Bichuiya Bichuiya* (2013). Todos estos esfuerzos previos son los que nos permiten hablar hoy de un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua árabe que se complementa muy bien con el uso de las TIC y, por ende, con el uso de los *podcasts*.

La historia de la enseñanza formal de la lengua árabe en España se inicia en una primera etapa que abarca desde el siglo XIII (Giménez, 2005) hasta el siglo XVI, un periodo marcado por las luchas de poder entre cristianos y musulmanes en el Mediterráneo, el Norte de África y la Península Ibérica, lo que haría surgir el interés por la enseñanza de la lengua árabe con fines misionales entre la cristiandad medieval. En este contexto, dominicos primero y franciscanos después harían surgir los primeros centros para el estudio del árabe como los *Studia Linguarum* (s. XIII) del norte de África y la Península Ibérica y el Colegio de Miramar de Mallorca (1275) (Cortabarría, 1998). En adelante, con la desaparición de los *Studios*, se establecería una cátedra de árabe en la Universidad de Salamanca (1381) mientras que con la llegada del Renacimiento, que en la Península Ibérica vino a coincidir con el éxito de la «Reconquista» castellana y la caída del último bastión islámico de Granada, la enseñanza del árabe continuó en otras universidades como la de Alcalá, fundada por el propio Cardenal Cisneros (1499), o la de Granada (1531). No obstante, a partir del siglo XVI el estudio de la lengua árabe se interrumpiría ya que fue objeto de cierto menosprecio (Bosch, 1967). En estos centros parece que solo se enseñaba el árabe *fushà*, entendido como una lengua prestigiosa de escritura, de liturgia y de cultura comparable al latín, por lo que las variedades vernáculas árabes quedarían fuera de la enseñanza formal (Giménez, 2005: 181) como ocurría también con las lenguas «vulgares» derivadas del latín. El método de enseñanza del árabe sería muy parecido al modelo de enseñanza grecolatino al que se habrían añadido elementos de la tradición gramatical árabe que los misioneros conocían por el contacto con informantes árabes en sus viajes a Tierra Santa, el Norte de África o la Península Ibérica. No es de extrañar, por tanto, que en este contexto surgiera ya la primera gramática de árabe impresa en Europa, *El Arte* (1505) del toledano Fray Pedro de Alcalá,

una gramática de corte grecolatino a la que se añadieron elementos de la tradición gramatical árabe y que se dedicaba al árabe andalusí. Se trasladaban así los principios de la tradición gramatical, asociada a la enseñanza de lenguas clásicas y de prestigio, a la enseñanza de las lenguas vernáculos, un lastre que ha pesado muy especialmente en la enseñanza del árabe hasta bien entrado el siglo XXI.

Tras el eclipse que sufrieron los estudios árabes en España, el interés por su enseñanza vuelve a resurgir en el transcurso del siglo XVIII, un siglo caracterizado por la intensificación de las relaciones diplomáticas y mercantiles entre España y el vecino Marruecos. En este contexto, el Borbón Carlos III tomó dos importantes medidas para revitalizar los soñolientos estudios árabes en España: la primera, «importar» arabistas de la talla del maronita libanés Miguel Casiri y crear nuevas cátedras de árabe en antiguas instituciones borbónicas y universidades españolas; y la segunda, la creación de una escuela de Árabe en Tánger (1800) (Lourido, 2002) que incluyó no solo la enseñanza del árabe *fushà* sino también la del árabe marroquí, este último excluido de las cátedras de árabe en el ámbito universitario por su condición de árabe «vulgar». Surgían entonces nuevos manuales de tipo gramatical como el *Compendio Gramatical para aprender la lengua arábica así sabia como vulgar* (1807) del arabista Manuel Bacas Merino, una gramática tradicional y contrastiva árabe *fushà*-árabe marroquí que seguía los moldes de la gramática del orientalista holandés Thomas Van Herpe (1613), la gramática más afamada en toda Europa para la enseñanza del árabe clásico hasta bien entrado el siglo XIX.

En el transcurso del siglo XIX, caracterizado por la expansión colonial europea hacia muchos puntos del globo, el norte de África se convertía en una presa codiciada. Surgía entonces en España un movimiento africanista, contemporáneo al surgido en Europa en el último tercio del siglo XIX, que apostaba de una parte, por la intervención militar en Marruecos y de otra, por una penetración pacífica. En este contexto, los arabistas del ámbito universitario, poco interesados en las cuestiones norteafricanas, siguieron estudiando el árabe *fushà* en las universidades para poder acceder a los textos andalusíes mientras

que el árabe marroquí se seguía enseñando extramuros del ámbito universitario a pesar de los intentos del arabista Julián Ribera por hacer de los arabistas los expertos en Marruecos (López, 1984). Surgían entonces nuevos manuales de corte gramatical destinados al árabe *fushà* como *Elementos de gramática para uso de los alumnos* (1886) del arabista Francisco Codera y otros destinados al árabe marroquí, estos últimos elaborados por africanistas de diversos ámbitos y profesiones, como el *Compendio gramatical de árabe vulgar y vocabulario hispano-árabe-militar* (1908) del militar Fausto Santa Olalla. Estos manuales se complementaron también con otros nuevos adaptados al método de Gramática y Traducción, un método popularizado en toda Europa y Estados Unidos por el lingüista alemán Ollendorf. Este nuevo método se nutría de los aportes de la lingüística, el comparativismo y el racionalismo y, aunque seguía basándose en criterios gramaticales, incluía como novedad explicaciones gramaticales más breves, numerosos ejemplos ilustrativos, vocabularios y ejercicios de traducción directa o inversa. Bajo este nuevo método se publicaron manuales de árabe *fushà* como la *Gramática árabe según el método Ollendorf* (1871) del arabista Francisco García Ayuso o los famosos *Rudimentos del árabe vulgar* (1872) del franciscano José Lerchundi. Además, se publicaron manuales de tipo conversacional, que incluían textos, diálogos o frases funcionales conjugados, a veces, con apuntes gramaticales como la *Crestomatía árabe-española o colección de fragmentos históricos y literarios relativos a España* de José Lerchundi y Javier Simonet (1881) para el estudio del árabe clásico, mientras que para el árabe marroquí se publicaban especialmente libritos de diálogos para favorecer la expresión oral como la *Guía de la conversación española-árabe marroquí* (1901) del intérprete Reginaldo Ruiz de Orsatti.

Durante el siglo XX, caracterizado por la instauración de un doble Protectorado franco-español en Marruecos en 1912, que se prolongaría por más de cuarenta años, los arabistas españoles siguieron aplicándose en el estudio del árabe *fushà* en las universidades españolas mientras que el árabe marroquí seguía enseñándose fuera del ámbito universitario para dar respuesta a las demandas del africanismo español.

En este periodo y, a pesar de los avances en la enseñanza de lenguas en Europa y Estados Unidos, las gramáticas (Paradela, 2010) siguieron siendo el manual privilegiado para la enseñanza del árabe *fushà*, siendo la famosa *Crestomatía* (1939) del arabista Asín Palacios la que sirvió para formar desde entonces a generaciones y generaciones de arabistas españoles. En la enseñanza del árabe marroquí, sin embargo, las gramáticas de corte tradicional desaparecen cediéndole el paso a numerosos libritos de diálogos como la *Guía manual de la conversación marroquí* (1919) de Ángel Muñoz Bosque. Pero, sobre todo, llama la atención la publicación de manuales eclécticos, a caballo entre el método *ollendorfiano* y el Método Directo, un método, este último, que surgía a finales del siglo XIX en Europa como reacción al método de Gramática y Traducción sustentado en los nuevos estudios de fonética que apostaba por una enseñanza natural e inductiva. Sirvan de ejemplo manuales publicados para enseñar árabe marroquí como el *Método AIS teórico-práctico para la enseñanza del idioma árabe* (1931) del intérprete Antonio Iglesias Seisdedos o la *Cartilla escolar de árabe* del intérprete José Aragón Cañizares (1950). Este método natural, como bien apunta Juan Pablo Arias (2003: 30), fue aplicado también en las universidades de Granada y Madrid por Emilio García Gómez y en la de Barcelona por José M.<sup>a</sup> Millás, representantes por tanto de una nueva corriente de enseñanza alejada de la gramatical.

Desde mediados del siglo XX, los estudios árabes en la universidad española se ven favorecidos por un cambio de rumbo en la formación del profesorado gracias a sus estancias en el Magreb y Oriente Medio y a su interés por nuevos temas relativos al mundo árabe, entre ellos la dialectología. Además, se observan cambios en los planes de estudio que evolucionan, especialmente, con la implantación del Plan Bolonia y la adaptación de la enseñanza de lenguas a los principios del MCER, cuyas bases quedaron establecidas en 2001. Es en este contexto cuando comienzan a introducirse en las extintas carreras de Filología Árabe asignaturas de dialectos árabes magrebíes y orientales desde finales de los años 90 y se va adoptando una metodología más comunicativa en la enseñanza del árabe en la que no solo se tiene en cuenta la enseñanza de contenidos lingüísticos sino también extralin-

güísticos según los niveles propuestos por el MCER. Estos nuevos cambios se concretan en nuevos manuales que surgen desde principios del siglo XXI como *Al-Nafura* (2007) para la enseñanza del árabe moderno o *Bichuiya bichuiya* (2013) y *Nisham* (2019), estos últimos destinados a la enseñanza del árabe marroquí.

La adaptación de la enseñanza de la lengua árabe a los actuales enfoques comunicativos permite, además, el uso de otras herramientas de carácter pedagógico como los *podcasts* (Solano, 2010: 125). En efecto, el uso de las TIC con fines didácticos supone una interesante herramienta para fomentar no solo el uso de las nuevas tecnologías sino también para innovar en la docencia universitaria. Especialmente relevante es el uso del *podcast* en el campo de la enseñanza de la lengua árabe, caracterizado por la escasez de manuales didácticos y otros materiales complementarios adaptados a un enfoque comunicativo, lo que invita a la puesta en marcha proyectos de innovación docente orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe.

#### LOS TEXTOS LITERARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE: DE LAS CRESTOMATÍAS AL *PODCAST*

Como hemos señalado anteriormente, desde el inicio de la docencia de la lengua árabe en las universidades españolas se ha recurrido al uso de la literatura a través de las primeras crestomatías importadas del arabismo francés o inglés hasta las de creación «nacional» de Asín Palacios, García Gómez y otros.

Los estudios árabes han tenido gran tradición en España, corroborada por una extensa producción científica. Sin embargo, esta ha estado orientada sobre todo a temas históricos, en detrimento de la lengua o su enseñanza. Prueba de ello sería la utilización en la universidad española durante décadas del mismo manual de texto, la *Crestomatía* de Miguel Asín Palacios (publicada por primera vez en 1939 y reeditada en innumerables ocasiones), calco de una gramática previa de Francisco Codera. En la presentación de la obra de Asín Palacios queda clara su finalidad:

El estudio de la lengua árabe tiene, en el cuadro de las disciplinas de la Facultad de Filosofía y Letras, una finalidad casi exclusivamente erudita: la de iniciar a los alumnos en la interpretación de los textos, impresos o manuscritos, interesantes para la historia política y cultural del Islam, principalmente español (Asín Palacios, 1959: 5).

Los textos escogidos por Asín Palacios para su *Crestomatía* son muy reveladores de este acercamiento a la lengua árabe: Averroes, Ibn Jaldūn, al-Maqqarī, Ibn al-Faraḍī, Ibn Bassām, al-Idrīsī, Ibn Ḥazm, Ibn al-‘Arabī, Ibn Ṭufayl. Es decir, el árabe como instrumento orientado a la investigación, una herramienta para acceder a los textos, especialmente históricos, relevantes para el estudio de al-Ándalus. Este método de aprendizaje, centrado en la traducción de textos y en las estructuras gramaticales, se ha mantenido en las universidades españolas durante décadas.

Hemos visto que desde los primeros tiempos del arabismo español, y también europeo, se ha recurrido a los textos históricos, geográficos, poéticos, religiosos y también literarios para el aprendizaje de la lengua árabe, principalmente las estructuras gramaticales y el léxico. En las primeras etapas, era usual recurrir a obras desconocidas, mayoritariamente andalusíes, conservadas en archivos y bibliotecas a las que tenían acceso los principales arabistas que eran profesores, archiveros, historiadores, bibliotecarios, literatos, especialistas en derecho, conservadores de bibliotecas y traductores. Estos arabistas presentaban traducciones literales de obras árabes sin acompañamiento de estudios sobre las mismas, y algunos de ellos atravesados por la vena romántica. Esa formación tan variada se refleja en sus trayectorias académicas caracterizadas por la dispersión, al menos hasta la llegada de Francisco Javier Simonet (1829-1897) que dotó de una unidad y coherencia a su actividad docente y creativa. Además de traducir obras clásicas, las acompañaba de estudios preliminares y se centró en los estudios árabes como instrumento para conocer la historia de España.

Uno de los grandes problemas para la enseñanza del árabe en España fue la falta de libros de texto. Profesores y estudiantes tenían

que servirse de gramáticas y crestomatías editadas en el extranjero. Lo más problemático (más que hoy en día) era encontrar textos aptos para la lectura de los principiantes. Para resolver este problema, Simonet publicó con el Padre José Lerchundi la *Crestomatía árabe-española o colección de fragmentos históricos, geográficos y literarios relativos a España bajo el periodo de dominación sarracénica* (Granada, 1881) seguida de un vocabulario. El objetivo de la obra era proporcionar a las escuelas un manual que facilitara la enseñanza del idioma árabe que «avive la afición de la gente a estas disciplinas» (*apud.* Manzanares de Cirre, 1972: 10). Los textos en las obras de Simonet van seguidos de un glosario de las palabras usadas en los fragmentos seleccionados siguiendo el modelo del *Vocabulista en árabe* de Schiaparelli (1871), el *Vocabulista árabe en letra castellana* de Pedro de Alcalá (1505) y el *Supplement aux dictionnaires arabes* de Reinhart Dozy (1877-1881). Además, la *Crestomatía* parece ser que fue una obra muy útil durante años porque aunaba la experiencia adquirida por Simonet en la enseñanza con la práctica del padre Lerchundi en el norte de Marruecos.

Sin embargo, seguía sin haber libros de texto y gramáticas de árabe españolas para las universidades, a excepción de la *Gramática árabe-española, vulgar y literal* de Francisco Cañes (Madrid, 1776) que, según Manuela Manzanares de Cirre carecía de valor científico, y la de Manuel Bacas Merino *Compendio gramatical para aprender la lengua árabe, así sabia como vulgar*, publicado en 1807, y se utilizaba la traducción española de la *Grammaire arabe* de C.P. Caspari (1880). Para rellenar ese vacío, el gobierno, a petición del decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Granada y por indicación de Pascual Gayangos, le encomendó la tarea al catedrático de lengua árabe de la Universidad de Granada José Moreno Nieto que publicó *Gramática de la lengua árabe* (Madrid, 1872), para la que tomó materiales de Silvestre de Sacy y de otros orientistas europeos. Durante años se usó como libro de texto.

Parece que no hubo grandes avances e innovaciones en España en el terreno de la enseñanza del árabe y la elaboración de materiales para ello (gramáticas, diccionarios, manuales...), hasta que en 1939 se



publicó la *Crestomatía del árabe literal y elementos de gramática* de Miguel Asín Palacios, que venía a sustituir a unos apuntes manuscritos de Codera usados en la Universidad de Madrid. La *Crestomatía* de Asín Palacios tenía como finalidad «iniciar a los alumnos en la interpretación de los textos, impresos o manuscritos, interesantes para la historia política y cultural del islam, principalmente español» (1959: 5), enseñar los rudimentos «para traducir textos en árabe literal». La *Crestomatía* está compuesta de textos, totalmente vocalizados, de obras manuscritas e impresas «que tienen relación con la historia política y cultural del islam español» (1959: 5).

Normalmente, esos textos eran copiados tal cual, a veces vocalizados completa o parcialmente para facilitar su lectura y comprensión a los principiantes, en alguna ocasión retocados con la misma finalidad y, normalmente, acompañados de un glosario de voces. Es difícil pensar que se trata de textos adaptados a los diferentes niveles que hoy en día tenemos establecidos gracias al MCER, pero sin duda eran un primer intento por ofrecer a los aprendientes textos reales para acceder a lo que se conocía como árabe culto, literario o «sabio» denominación aparecida en la gramática de Manuel Bacas mencionada anteriormente. Hay numerosos ejemplos de manuales y crestomatías españolas, francesas e inglesas utilizadas desde mediados del siglo XIX para la enseñanza del árabe en las universidades europeas. Al principio, sobre todo francesas imitadas por el arabismo español, y después elaboradas por arabistas españoles, a imagen y semejanza de las obras francesas o inglesas (Maurice Gaudefroy-Demombynes, Régis Blachère, Wright, Pellat, Lecomte y Ghedira, etc.).

Según Emilio García Gómez, en el prólogo de *Antología árabe para principiantes* (1.<sup>a</sup> ed. de 1944), en las cátedras de árabe de las universidades españolas venían tradicionalmente utilizándose, hasta hacía muy poco, crestomatías y diccionarios extranjeros. «De esta servidumbre comenzó a librarnos la preciosa crestomatía de árabe literal... de mi maestro don Miguel Asín Palacios (Madrid-Granada 1939). Pero esta obra contiene exclusivamente textos por entero vocalizados» (García Gómez, 1944). Sin embargo, en la obra de García Gómez todos los textos están sin vocales –salvo palabras difíciles o

que se pueden prestar a confusión. Los textos escogidos no muestran un panorama general de todas las manifestaciones del árabe clásico porque, según el autor, no resultaría útil, y rechaza textos acotados a un ámbito como el histórico –pues las crónicas árabes son muy áridas– o filosófico –porque están llenos de tecnicismos rigurosos y herméticos. «Textos llanos en su estilo, amenos en su asunto... y que reflejen con exactitud y relieve las características más profundas y arraigadas de la vida y de la cultura musulmanas» (García Gómez, 1969: VIII), y elegidos por cuestiones y preferencias personales.

Un ejemplo más actual del uso de la literatura para la docencia de la lengua árabe lo constituye la obra del profesor Waleed Saleh *Cuentos tradicionales árabes: antología didáctica y bilingüe* (2007). El planteamiento didáctico de esta antología pretende acostumbrar al estudiante a la lectura de textos literarios, animarle a aprovechar las posibilidades del autoaprendizaje y ampliar sus conocimientos sobre la cultura y el mundo árabe. Al seleccionar los textos, el autor ha tenido en cuenta los siguientes criterios: grado de dificultad (ha optado por textos en los que el vocabulario no fuera excesivamente difícil ni las estructuras gramaticales demasiado complejas); contenido (textos capaces de mantener la atención y la curiosidad del lector y que fueran unidades narrativas completas: cuentos, fábulas y anécdotas); y dinamismo en el aprendizaje (no son textos muy largos, a fin de mantener el interés de quien lo estudia, y es posible pasar de un texto a otro con cierta agilidad). Ha querido evitar que el lector caiga en el desánimo que produce el estudio muy prolongado de un texto excesivamente largo. La edición incluye los textos en versión bilingüe clasificados en tres niveles de dificultad, notas sobre léxico, morfología, sintaxis y cultura; ejercicios de comprensión con clave de correcciones y un CD-ROM con la grabación completa de todos los textos.

La profesora de árabe en la New York University en Abu Dhabi, Laila Familiar, ha emprendido un interesante e innovador proyecto en el terreno de la lengua árabe: la adaptación de novelas. Hasta el momento ha publicado *Sayyidi wa habibi* (2013) de la autora libanesa Hoda Barakat y *Saaq al-Bambu* (2016) del kuwaití Saud al-Sanousi. Brinda a los estudiantes de nivel intermedio-avanzado de árabe la

oportunidad de sumergirse en una obra de ficción contemporánea avalada por la crítica y los premios. Son versiones abreviadas aprobadas por los autores, y ofrecen a los estudiantes los medios para desarrollar el vocabulario y la fluidez lectora al mismo tiempo que los sensibiliza sobre la estilística del idioma. Los libros incluyen ejercicios de capítulos que desarrollan competencias lingüísticas (comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y comprensión oral) y culturales (con actividades enfocadas en la cocina árabe, la música, historia, artes...), una breve biografía del autor/autora y glosarios de términos y recursos literarios. Además, se ofrece material audiovisual: entrevistas con los autores y lecturas de fragmentos realizadas por los propios autores. El plan es similar al desarrollado desde hace décadas por diversas editoriales británicas o estadounidenses, como Oxford Bookworms Library, Pearson Education o Macmillan Readers. Se trata, como recalca la editora, de un texto complementario, no de un manual, por lo tanto, se recomienda su uso durante un periodo determinado, teniendo en cuenta que a los estudiantes se les pediría trabajo autónomo fuera de clase para la lectura de los textos, actividad similar a la que realiza el alumnado involucrado en el proyecto *Kan yamakan*.

Creemos que es una prueba más del necesario vínculo que tiene que existir entre lengua y literatura en nuestro grado, ya que uno de los objetivos de dicho proyecto, al igual que el proyecto *Kan yamakan*, es lograr que el estudiante disfrute de la lectura de una novela árabe en árabe sin tener que recurrir constantemente al diccionario, ya que la edición está simplificada y adaptada a un determinado nivel, y al mismo tiempo fortalecer sus competencias lingüísticas y culturales, lo que hará que el estudiante sienta su esfuerzo recompensado.

Gracias al proyecto *Kan yamakan*, el alumnado se convierte en el principal protagonista de esta nueva experiencia didáctica. Con un enfoque integrado, que aúna las cuestiones lingüísticas con el estudio de la literatura árabe, el proyecto aspira a mejorar las competencias comunicativas, desarrollando la comprensión auditiva y lectora, así como la expresión oral y escrita. Con estos objetivos se persigue la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, fomentando el trabajo colaborativo, la motivación y el espíritu crítico.

La experiencia docente nos ha demostrado que el uso de determinado material literario es positivo en la docencia de la lengua árabe, bien sea el Árabe Clásico o el Árabe Moderno Estándar, o incluso las diferentes lenguas árabes vernáculas: si el profesor utiliza textos de literatura árabe contemporánea que el alumnado ha trabajado ya previamente para el proyecto, los resultados son mejores que si utiliza textos no trabajados, la implicación de los alumnos es mayor porque ven las ventajas inmediatas para el aprendizaje de la lengua, especialmente de la gramática y el léxico. La prueba del curso 2020/2021 con textos de la novela *Granada* de Radwa Ashur y de *El pan a secas*, de Muhammad Choukri, ambas trabajadas en el proyecto, nos han convencido de los beneficios de recurrir a fragmentos literarios de obras estudiadas en materias de literatura, de manera que ello contribuye a vincular, más si cabe, la adquisición del árabe como segunda lengua con los otros contenidos del grado de Estudios Árabes e Islámicos, ya que la enseñanza de la lengua y la literatura siempre han estado estrechamente vinculadas.

#### MAPA DE CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ÁRABE A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS PARA LA ELABORACIÓN DE *PODCAST*

El *podcast* se presenta como una herramienta tecnológica con fines pedagógicos en el ámbito de la educación superior y supone una forma innovadora de enseñar y aprender lenguas extranjeras como la árabe, a la vez que promueve una mejora en el aprendizaje de habilidades y destrezas lingüísticas y extralingüísticas, las relaciones entre el estudiantado y el profesorado, el aprendizaje autónomo y la difusión de conocimientos mediante el uso de las TIC (Borja-Torresano, 2020).

La metodología empleada para la creación de *podcasts* en el Proyecto *Kan yamakan*, que se elaboran a partir de la lectura de textos/ obras literarias clásicas o contemporáneas en lengua árabe, requiere que los estudiantes adquieran conocimientos lingüísticos y extralingüísticos sobre las muestras de lengua seleccionadas, de este modo, tan importante será tratar con el estudiantado contenidos relacionados con el autor, la periodización o la crítica literaria, como tratar otros

relacionados con la entonación, la fluidez, la corrección gramatical y léxica. En este sentido, los textos literarios se convierten en una fuente de información de primera mano para realizar algunas sesiones de clase bajo un enfoque comunicativo que ayuden a mejorar el proceso de comprensión y grabación de los textos en árabe.

Los contenidos lingüísticos y extralingüísticos que se pueden trabajar durante el proceso de creación del *podcast* se centran, en esta ocasión, en los propuestos por el MCER para adquirir o mejorar no solo las competencias lingüísticas, sino también comunicativas. Estos contenidos estarán relacionados con el objeto y finalidad del *podcast* y con el nivel de árabe de los aprendices. En este apartado haremos referencia a cómo trabajar los contenidos de la lengua árabe a través de textos literarios árabes clásicos o contemporáneos.

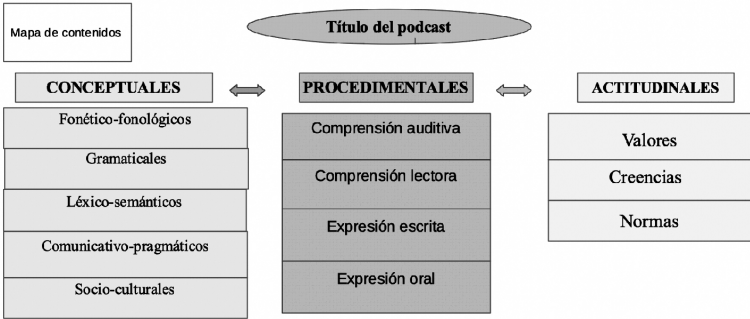
A la hora de establecer los objetivos para la enseñanza del árabe (Porlán, 2017) sugerimos la elaboración de un mapa donde figuren tres tipos de contenidos, entendidos todos ellos como capacidades que integran: conceptos (saber), relativos a los conocimientos lingüísticos objetos de estudio; procedimientos (hacer), relativos a las actividades que se van a diseñar para trabajar los contenidos anteriores; y valores (ser), relativos a valores, actitudes y normas de la lengua y cultura árabes.

Para seleccionar los contenidos conceptuales, el docente deberá reflexionar sobre los objetivos lingüísticos y extralingüísticos que pueden trabajarse a partir de la muestra de lengua seleccionada. De este modo, el docente puede esbozar de una parte, contenidos lingüísticos de tipo fonético-fonológico-ortoépico, gramatical y léxico-semántico para que el alumno cuide la fluidez en el habla, la pronunciación de las palabras, el ritmo, la entonación y el acento así como la corrección gramatical y léxica durante la grabación del *podcast*; y de otra parte, contenidos extralingüísticos de tipo comunicativo-pragmático o sociocultural, que ayuden a la comprensión de frases funcionales o expresiones propias de la cultura árabe presentes en los textos así como a contextualizar la obra y su autor o la crítica literaria.

En segundo lugar, el docente puede reflexionar sobre los contenidos procedimentales, es decir, sobre las actividades que se pueden diseñar para potenciar el aprendizaje de los contenidos conceptuales

y actitudinales. En este sentido, es interesante diseñar actividades que promuevan las cuatro destrezas, haciendo hincapié en la comprensión lectora y la expresión oral que serán las destrezas más importantes a la hora de realizar la grabación del audio. Para trabajar la comprensión lectora pueden realizarse actividades a partir de las muestras de lengua como escribir un título, escribir finales alternativos, realizar ejercicios de vacíos de información sobre la biografía o época del autor, responder preguntas de comprensión del texto o realizar actividades de traducción directa o inversa que mejoren la lectura del texto. Para trabajar la expresión oral, se pueden proponer actividades de debate sobre crítica literaria, de *roleplay* o representaciones teatrales, que favorezcan el uso de la lengua árabe y el proceso de grabación del *podcast*

Todos los contenidos se pueden trabajar mediante una clase basada en el Enfoque Orientado a la Acción propuesto en el MCER, que no es más que una concreción del llamado enfoque por tareas, que tanto se popularizó para la enseñanza de lenguas en los años 90. Esta forma de enseñar permite al docente, a partir de la muestra de lengua seleccionada, mejorar la comprensión del texto árabe y su lectura durante la grabación del archivo de audio. Para ello, se puede realizar una clase bajo el Enfoque Orientado a la Acción donde se trabajen todos los elementos del mapa de contenidos y que tenga como objetivo principal la buena lectura oral de los textos. Así, el docente puede realizar una presentación del lenguaje, donde se planteen los contenidos objetos de estudio; y a continuación proponer tareas posibilitadoras, destinadas a fijar los contenidos lingüísticos y extralingüísticos mediante actividades de comprensión auditiva y lectora; y, por último, realizar tareas comunicativas, diseñadas para favorecer la expresión oral y escrita de los contenidos. Finalmente, se sugiere la realización de la tarea final o pre-grabación del *podcast* a partir de las muestras de lengua seleccionadas a partir de los textos literarios árabes.



CONCLUSIONES

Los *podcasts* elaborados dentro del Proyecto *Kan yamakan*, pertenecen a la clasificación del *podcast* educativo, en tanto que son archivos sonoros con contenidos educativos elaborados a partir de la lectura de textos o fragmentos de obras relevantes de la literatura árabe clásica y contemporánea mediante un proceso de planificación didáctica en la que el alumnado, con la guía del profesorado (Stanley, 2005), se convierte en el principal protagonista de una experiencia didáctica bajo un enfoque integrado con el que aprender lengua árabe a través de los textos.

El uso de los *podcasts* para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua árabe a partir de textos literarios permite, de una parte, la adaptación de la enseñanza de la lengua árabe a los nuevos enfoques comunicativos, donde las TIC tienen un gran protagonismo, así como trabajar la lengua árabe a partir de textos literarios de la cultura árabe. En este sentido, y dada la escasez de manuales publicados en español para la enseñanza del árabe a un público hispanohablante, la elaboración de *podcasts* de literatura árabe por parte de estudiantes no solo favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe, facilitando el aprendizaje de contenidos lingüísticos y extralingüísticos para la comprensión y grabación de los textos literarios, sino que también ayudan a su difusión, convirtiéndose el *podcast* en un material didáctico para la divulgación de textos literarios árabes.





# EL PODCAST EN LA DOCENCIA DE LA LITERATURA ÁRABE: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN EL AULA

DESIRÉE LÓPEZ BERNAL  
ANTONIO PELÁEZ ROVIRA

*Departamento de Estudios Semíticos  
Universidad de Granada*

## INTRODUCCIÓN: LA DOCENCIA Y EVALUACIÓN PREVIA A *KAN YAMAKAN*

La implementación del proyecto de innovación docente *Kan yamakan* en las materias del módulo de literatura del Grado en Estudios Árabes e Islámicos vinculadas al ámbito de la literatura árabe clásica comenzó durante el curso 2020-2021, coincidiendo con la primera edición de este proyecto. Las asignaturas implicadas entonces fueron «Literatura andalusí» (obligatoria) y «La transmisión de la Literatura Árabe a Europa» (optativa, ofertada también a los Grados en Filología Hispánica y en Literaturas Comparadas), ambas de tercer curso del mencionado Grado y que se imparten durante el primer semestre. La segunda edición de *Kan yamakan*, en marcha durante el curso 2021-2022, incorporó la materia de 2.º curso «Literatura árabe clásica oriental» (obligatoria), cuya docencia se desarrolla durante el segundo semestre, con lo que, en la actualidad, este proyecto de innovación docente ha conseguido englobar a tres de las cuatro asignaturas del citado módulo relacionadas propia y/o fundamentalmente con la literatura árabe clásica<sup>1</sup>).

1. En lo referido a «La transmisión de la literatura árabe a Europa», el grueso de las trece unidades temáticas que configuran su programa de contenidos teóricos tiene como referente géneros, temas y obras concretas de la literatura árabe clásica. Puede consultarse la guía docente en el siguiente enlace: <https://grados.ugr.es/sites/grados/default/public/guias-firmadas/2021-2022/27911C1.pdf> (visto 18-5-2022).

Por lo que respecta a «Literatura andalusí» y «La transmisión de la Literatura Árabe a Europa», ambas han conocido –como decíamos– las tres ediciones vigentes de *Kan yamakan*, habiendo sido la experiencia en cada edición diferente en las dos asignaturas, según se explicará más adelante en lo relativo a las dos primeras ediciones. Una y otra se ajustan exactamente al perfil investigador de la prof. Desirée López Bernal, marcado por la literatura árabe clásica en particular y andalusí en general, así como por el estudio de sus huellas en las literaturas europeas desde la Edad Media y también en el folclore. Como docente, su experiencia en estas materias alcanza en la actualidad cuatro cursos académicos. *Kan yamakan* significó, en este sentido, una apuesta que buscaba renovar una dinámica de trabajo y evaluación consolidada previamente y que ella misma adoptó y adaptó durante el curso 2019-2020, cuando asumía por primera vez el encargo docente de ambas materias, optando entonces por la continuidad. En relación a «Literatura árabe clásica oriental», el docente encargado, el prof. Antonio Peláez Rovira, cuenta con varios años de experiencia en su impartición y una larga trayectoria docente e investigadora dentro del cuerpo de docentes del Grado y de la Universidad de Granada, habiendo sido responsable de otras materias del ámbito de Literatura árabe clásica en pasados cursos académicos.

Como se ha explicado en el capítulo del presente volumen donde se ha presentado el proyecto, *Kan yamakan* ha supuesto una apuesta firme por la evaluación continua, a la vez que un rediseño de la misma. Hasta su desarrollo en las materias mencionadas, en ellas se trataba de evaluar el proceso de adquisición de competencias y conocimientos por parte de los estudiantes sostenido en el transcurso del semestre.

Hasta el curso 2019-2020 inclusive, la evaluación continua era pareja en las dos primeras materias mencionadas y consistía en la realización de trabajos/lecturas y exposiciones en clase (20%) y un examen o trabajo final (60%), otorgándose el 20% de la nota final a la asistencia y participación activa en las sesiones. Concretando más, en «Literatura andalusí» se contemplaba la entrega de dos prácticas relacionadas con diversos aspectos del temario, una de las cuales implicaba el manejo de fuentes árabes primarias, y una segunda, más

panorámica, con la que se perseguía fomentar el desarrollo de competencias vinculadas con la síntesis, el establecimiento de relaciones y la reflexión crítica y personal. Una y otra estaban programadas en diferentes momentos del semestre y para su evaluación se utilizaba el sistema de rúbricas, facilitadas previamente a los estudiantes. A lo largo del semestre y para cada tema de la materia, los alumnos debían preparar el análisis de una selección de textos de los autores y obras más representativos de cada periodo literario estudiados, que la profesora les había proporcionado al comienzo del curso. Esta tarea formaba parte del trabajo autónomo de los estudiantes y su objetivo era la puesta en común en el aula en sesiones dedicadas específicamente a ello por cada tema impartido, buscando de este modo activar la participación del alumnado en clase. Al final del semestre, completaba la evaluación el examen final, consistente en unas preguntas de respuesta concisa y un comentario de texto sobre uno de los textos literarios trabajados en clase.

Respecto a «La transmisión de la Literatura Árabe a Europa», la dinámica de clase alternaba igualmente las sesiones teóricas con otras concebidas cual seminarios prácticos en las que los estudiantes reflexionaban y debatían en torno a un tema muy particular del programa teórico a partir de unas lecturas previamente encargadas por la docente, que eran preparadas en las horas previstas de su trabajo autónomo. Dada la amplitud del temario y la complejidad de los temas abordados, así como el amplio contexto literario a abarcar –las literaturas europeas–, se reservó parte del mismo para que fuera objeto del trabajo final que los estudiantes debían presentar avanzado el semestre, tanto en forma escrita como oral, durante las sesiones de exposiciones programadas. La evaluación de esta tarea se efectuaba también a partir de la rúbrica pertinente.

En cuanto a «Literatura árabe clásica oriental», esta asignatura no participó en la experiencia piloto del curso académico 2020-2021, de manera que este sirve de referencia para tratar el sistema de evaluación empleado con anterioridad al Proyecto de Innovación Docente. La evaluación continua se implementó sobre unos porcentajes acordados dentro del ámbito de Literatura del Grado en Estudios Árabes e

Islámicos, los cuales permitieron cierta flexibilidad a la hora de adaptarlos a los diferentes grupos de promociones diversas. En concreto para esta materia, estos porcentajes fueron aplicados a la asistencia y participación activa en las sesiones de clase (20%), a la realización de trabajos, prácticas, lecturas y exposiciones en clase (40%) y un examen o memoria final (40%). Para la evaluación única final y la extraordinaria, se redimensionó la parte de examen o memoria final, adjudicándole un 20% más procedente de la anulación de la asistencia a clase en estos tipos de la evaluación del alumnado, y, por tanto, llegando este criterio a contar el 60% de la evaluación. El 40% (hasta 4 puntos) dedicado a trabajos, prácticas y otros, se asignó a varias prácticas repartidas entre el temario de la materia (hasta 1.5 puntos de prácticas sobre 14 temas), una práctica dedicada a la métrica árabe (hasta 0.5 puntos) y un trabajo de mayor envergadura centrado en un autor previamente seleccionado de un listado de autores de referencia de este período (hasta 2 puntos). Es importante señalar que tanto en la práctica de métrica árabe como en el desarrollo del trabajo sobre el autor, era obligatorio el uso de textos árabes, si bien algún estudiante quedó excluido de este requisito debido a que estaba matriculado como externo al Grado. En concreto, en el trabajo dedicado al autor, el alumnado debía desarrollar un breve perfil biográfico sobre el autor, el período literario al que perteneció y un poema o fragmento narrativo, en cuyo comentario debía dejarse constancia de haber comprendido el estilo propio del autor. Por tanto, la metodología empleada favorecía la adquisición de competencias afines a esta materia en relación a la identificación de estilos literarios en los textos. El mencionado comentario debía hacerse sobre un texto árabe, en cuya comprensión podían usar el texto traducido: los conocimientos de lengua árabe en segundo curso, segundo semestre, del alumnado del Grado no son suficientes para comprender con cierto nivel de soltura un texto literario árabe de estas características, de ahí la necesidad de servirse de una traducción. Estos trabajos fueron expuestos en clase, junto a los comentarios de los textos elegidos para cada autor, los cuales fueron entregados con anterioridad al resto del alumnado para que pudieran participar en los debates mantenidos después de cada exposición. En todo momento del

desarrollo de este trabajo, la tutorización fue esencial, en especial en la selección de los textos árabes de cada uno de los autores asignados. Para la superación de la materia, debía conseguirse al menos un 50% de la calificación asignada al conjunto de trabajos y prácticas, por un lado, y al examen o memoria, por otro. Igualmente, hay que decir que las circunstancias pandémicas ocasionaron que finalmente se optara por una memoria de la materia para impedir riesgos de contagio durante el examen.

#### APLICACIÓN PRÁCTICA DEL PROYECTO

En las siguientes páginas se expondrá, de manera detallada, el modo en que *Kan yamakan* ha sido integrado en la docencia de las asignaturas mencionadas hasta el momento durante las dos primeras ediciones del proyecto, correspondientes a los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022.

#### *Literatura andalusi*

*Kan yamakan* viene desarrollándose en esta materia obligatoria del tercer curso del Grado en Estudios Árabes e Islámicos durante los cursos académicos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023. Su implantación ha afectado exclusivamente al trabajo autónomo por parte de los estudiantes y a su evaluación, no así al desarrollo habitual de la docencia teórico-práctica, que se ajustó a su propia planificación y temporalización y en el transcurso de la cual se emplearon recursos metodológicos variados.

Al igual que en el resto de materias participantes en el proyecto, la actividad de elaboración de *podcasts* por parte de los estudiantes quedó integrada en la Guía Docente de la asignatura como parte del programa de los contenidos prácticos y de la evaluación continua, con un peso específico del 40% sobre la calificación final en ambos cursos académicos. Para el resto de la evaluación se tuvo en cuenta la asistencia y participación activa (20%) en las clases (incluyendo en ellas la participación en las sesiones de comentario grupal de la selección de textos vinculados al temario teórico antes mencionados, así como

en los dos seminarios para la elaboración de *podcasts* impartidos en el marco del proyecto) y un examen final (curso 2021-2022) o la entrega de una memoria final de la asignatura (40%), tarea esta última que se propuso durante el curso 2020-2021 en el contexto de la pandemia provocada por el Covid-19 y su correspondiente adaptación de la docencia y la evaluación a las circunstancias sanitarias<sup>2</sup>.

Por tanto, el *podcast* se ha planteado desde un principio como única actividad práctica computable en la nota global en la materia, acaparando un importante protagonismo tanto en esos términos como en el total de la evaluación, donde se equiparaba a la prueba o memoria final que, por su parte, perdía el rol dominante en la evaluación que había ocupado hasta ese momento. Con ello, se esperaba fomentar y facilitar la dedicación de los estudiantes a la actividad y su implicación en la misma. Para reforzar esto último se incorporó, además, la cláusula por la cual los estudiantes debían obtener una calificación de 5/10 en el *podcast* y la memoria/el examen para superar la materia, con el fin de que aquellos no descuidaran ni una ni otros y garantizar el compromiso de todos los integrantes de cada grupo de trabajo con el *podcast*.

La actividad que se proponía a los estudiantes consistía en la elaboración de un *podcast* de una duración aproximada de 30 min. sobre un/una autor/a, obra o temática en relación a la literatura andalusí y al programa de contenidos de la asignatura contemplado en la Guía Docente. Dicha actividad se concibió como trabajo autónomo del estudiante, en sustitución del trabajo académico tradicional. Su preparación se llevó a cabo de forma paralela a las clases teóricas y a las sesiones prácticas de comentario de texto, siguiendo el mismo cronograma de trabajo que se ha expuesto en términos generales en el capítulo inicial de este libro para cada semestre de implantación del

2. Dicha memoria incluía: una visión global personal de la literatura andalusí en la que se reflejaran las lecturas de ampliación propuestas a lo largo del temario, la valoración de sus aportaciones a la literatura árabe clásica, el diario de trabajo individual del estudiante durante la elaboración del *podcast* y las conclusiones personales sobre la experiencia en la asignatura.

proyecto, en coordinación con el resto de asignaturas que desarrollaron el mismo. En este programa de trabajo intervinieron, además de la profesora responsable de la materia, varios miembros del equipo docente de *Kan yamakan*, según se ha explicado en páginas anteriores.

Los grupos de trabajo estuvieron integrados en la primera edición del proyecto por 4-5 estudiantes y se realizaron un total de 4 *podcasts* de en torno a 30 min. de duración, todo ello como planteamiento experimental. En la segunda edición, hubo que adaptar la planificación prevista al número de estudiantes que asistía regularmente a clase, por lo que se creó un solo grupo formado por 5 estudiantes y, en consecuencia, se preparó un único *podcast*. La experiencia de ambas ediciones nos enseña que se debe tratar de trabajar en grupos reducidos y no plantear más de dos *podcasts* por asignatura, pues de otra manera el/la docente –aun contando con el apoyo de otro miembro del equipo del proyecto– se verá sobrepasado a la hora de realizar el seguimiento y la evaluación de los mismos, lo que podría repercutir en términos negativos tanto en la motivación de los alumnos, como en los resultados obtenidos.

En cuanto a los autores, obras o temáticas sobre los que han versado los *podcasts* realizados hasta el momento, en las dos ediciones a las se viene haciendo referencia se ha dado a elegir a los grupos de estudiantes entre un listado de propuestas que se facilitó a través de la plataforma docente PRADO, donde disponían de una sección propia dedicada a *Kan yamakan* con todos los materiales del proyecto. Las propuestas fueron presentadas por la profesora en las primeras sesiones de la materia, ofreciéndoles una guía básica de las potencialidades de cada una de ellas tras presentar sucintamente a los autores y sus obras o los rasgos generales de su poesía, dependiendo del caso<sup>3</sup>. Para

3. En este sentido, y según se contempla en el programa formativo del Grado en Estudios Árabes e Islámicos, los estudiantes que cursan la materia han recibido una primera aproximación a la literatura andalusí en la asignatura «Introducción a la literatura árabe», impartida en primer curso, con lo que ya disponen de información elemental sobre los autores y obras a tratar. La guía docente vigente de esta materia puede consultarse en: <https://www.ugr.es/estudiantes/grados/grado-literaturas-comparadas/introduccion-literatura-arabe/guia-docente>.

la primera edición, se facilitó a los alumnos textos concretos que se pretendía trabajar, tanto poemas como fragmentos de obras en prosa. Tras esta experiencia, en la siguiente edición se optó por no aportar de antemano los textos, ya que se detectó que hacerlo de esta manera sería un acicate para que los estudiantes bucearan en las obras o la producción poética de los autores a trabajar y realizaran ellos mismos su propia selección en base a sus gustos personales y a los planteamientos formulados y temáticas abordadas en su guion literario.

Hasta la fecha, los *podcasts* elaborados en la asignatura en las dos primeras ediciones del proyecto han versado sobre<sup>4</sup>:

- Ibn Ḥazm
- Ibn Jafāya
- Las poetisas de al-Andalus
- Los poetas de la Alhambra

Una vez acordado por todos los miembros de cada grupo el objeto del *podcast*, se proporcionó a los mismos una bibliografía fundamental de partida. Los grupos realizaron sus primeras indagaciones y plasmaron los datos básicos sobre el texto/obra a trabajar en una ficha de análisis literario básica que se les facilitó vía PRADO entre los materiales de trabajo del proyecto. En ella se contemplan apartados para autor, obra, contexto histórico-literario, principales temáticas, principales recursos literarios y otros aspectos de interés.

En la siguiente fase de trabajo, los alumnos llevaron a cabo una investigación más exhaustiva, consultando bibliografía científica especializada. Cada grupo repartió las tareas de forma consensuada entre sus miembros, sin que la profesora interviniera en ningún momento en la organización interna de los grupos de trabajo, como tampoco en su constitución inicial. De esta forma, se transmitió desde un principio a los estudiantes dos ideas fundamentales, a la vez que pilares de la

4. Todos los *podcasts* relacionados con la materia están disponibles en: *Biblioteca de podcasts de literatura andalusí*: <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/literatura-andalusi/>.



metodología promovida desde *Kan yamakan*: a) que su papel a lo largo de todo el proceso iba a ser totalmente activo, tanto en la toma de decisiones, como a la hora de asumir y llevar a cabo las tareas, a nivel individual y del grupo en su conjunto; b) que la colaboración entre los componentes del grupo iba a resultar fundamental para el éxito colectivo y, en ese sentido, cada cual debía asumir una responsabilidad y un rol significativos y aportar al conjunto sus mejores aptitudes y habilidades personales.

Tras las primeras lecturas bibliográficas, se solicitó a los grupos un borrador del esquema de contenidos para el guion literario de su *podcast*, que terminó de modelarse a medida que se avanzó en las tareas de investigación. Finalmente, se seleccionó la información relevante y se terminó de delimitar el índice de contenidos del guion literario, para pasar *a posteriori* a trabajar en la redacción de este último. De acuerdo a los objetivos del proyecto, se potenció la integración de la lengua árabe en los guiones resultantes. Así, durante la primera edición se facilitó a los estudiantes los textos propuestos tanto en árabe, como en español, y estos fueron incorporados en diferentes momentos de los *podcasts* como refuerzo de lo que se estaba contando o ejemplo de ello, sirviendo igualmente como recurso para relajar la intensidad del *podcast* de cara al oyente.

La fase final del trabajo de los grupos consistió en la adaptación del guion literario al formato de guion radiofónico conforme a las directrices proporcionadas en el seminario de formación pertinente, como paso previo a la grabación final del *podcast* y a su edición –también por parte de los propios alumnos–, que supone la culminación de la actividad.

El acompañamiento y seguimiento del trabajo autónomo de los estudiantes ha consistido en tutorías colectivas (por grupos de trabajo y de todos los grupos de la asignatura en su conjunto) y en los dos talleres de formación ya mencionados. Unas y otros –comunes los segundos a las materias participantes en el proyecto– se programaron atendiendo a las distintas fases del proceso de trabajo de los grupos. El seguimiento tutorial se ha llevado a cabo, por lo general, aprovechando los días lectivos sin docencia o las tardes. El más exhaustivo se ha llevado a cabo

en tutorías en las cuales han participado los estudiantes de cada grupo, la profesora responsable de la asignatura y otro miembro del equipo docente de *Kan yamakan*, que ha asumido el rol de apoyo en el seguimiento y coordinación del guion literario (solo en la segunda edición).

En cuanto a la evaluación, se ha llevado a cabo a partir de las rúbricas elaboradas por el equipo docente del proyecto en su primera edición, comunes a todas las materias de literatura en las que este se ha implementado.

### *La transmisión de la literatura árabe a Europa*

En esta asignatura optativa del tercer curso del Grado en Estudios Árabes e Islámicos (ofertada también a los Grados en Filología Hispánica y en Literaturas Comparadas), el *podcast* se integró como parte de la evaluación continua en tanto principal actividad práctica de la materia. En la primera edición del proyecto, se le asignó un porcentaje del 50% sobre la calificación final del estudiante, rebajándose el mismo a un 40% en la segunda, con objeto de equilibrar la dedicación por parte del alumnado al mismo y a la preparación del trabajo final. La razón de mantener esta segunda tarea reside, por un lado, en la ausencia de un examen; y, por otro, y de forma complementaria a lo anterior, en el hecho de que dicho trabajo se elabora sobre un tema relacionado con la parte del programa teórico que –debido a la densidad del global de la asignatura– resulta imposible abordar en las sesiones teóricas. Así las cosas, se puso mucho cuidado en el diseño de esta actividad (a la que se asignó un 30% y 40% de la nota final en la primera y segunda edición, respectivamente) para que, añadida al *podcast* y a las lecturas para la puesta en común en las sesiones prácticas –contabilizadas estas últimas como parte de la asistencia y la participación activa, junto con la asistencia a los talleres ofrecidos como formación del proyecto (20% de la calificación final)– no supusiera una sobrecarga de trabajo a los estudiantes. En este sentido, la extensión del trabajo escrito (55% de la nota final en la tarea) se redujo a 5 caras de folio (portada, índice y bibliografía aparte), para que el alumno aportara una síntesis de los puntos más importantes del tema sobre el que había investigado, presentado

paralelamente mediante una exposición oral (a la que se asignó un 45% de la nota final en la tarea). En uno y otro curso de implantación de *Kan yamakan* en la asignatura, se ha requerido al estudiantado superar las dos principales tareas propuestas para poder calcular la nota global en la evaluación continua.

En cuanto a la puesta en práctica del proyecto en la materia, el asunto más variable ha sido el de la distribución de los grupos de trabajo, ya que se ha debido adaptar a la fluctuación del número de alumnos matriculados, más inestable al tratarse de una asignatura optativa. En la edición piloto, se trabajó con cuatro grupos formados por 4-5 estudiantes, que elaboraron sendos *podcasts*, mientras que en la segunda solo hubo dos alumnas matriculadas, encargadas de realizar un único *podcast*. Al tratarse de una materia con estudiantes de otros Grados distintos al Grado en Estudios Árabes e Islámicos y sin conocimientos previos –en esta ocasión– de literatura y lengua árabe<sup>5</sup>, se procuró que en cada grupo hubiera, al menos, un componente de la especialidad de estudios árabes e islámicos.

Dado su carácter interdisciplinar, la actividad del *podcast* en el caso particular de esta asignatura ha sido especialmente enriquecedora para los estudiantes. Tal interdisciplinariedad ha reforzado las competencias activadas en dicha tarea que tienen que ver con el trabajo colaborativo y ha motivado si cabe más al alumno, que ha visto cómo, desde su disciplina, su aportación ha sido fundamental en el resultado final del *podcast*.

En este sentido, los temas que han protagonizado los *podcasts* se enmarcan en el ámbito de la literatura comparada (árabe-literaturas europeas), en un abanico temporal que abarca desde la Edad Media hasta nuestros días y que tiene en cuenta también la literatura oral. En

5. Puede darse el caso de alumnos de los Grados en cuestión que, previamente o en paralelo a la asignatura que se está abordando, han cursado alguna materia de literatura árabe relacionada con la misma, como «Introducción a la literatura árabe» (1er curso) o «Literatura andalusí» (3er curso), que les proporciona una formación básica previa.

las dos ediciones de *Kan yamakan* hasta el momento, se trabajó la huella árabe en la narrativa breve europea, con independencia de que exista una influencia directa o simplemente conexiones de diversa índole. En la primera experiencia se estudió en cada *podcast* un cuentecillo árabe y su rastro en distintas literaturas de Europa, con algunas incursiones esporádicas en la tradición oral. Se dejó vía libre a los estudiantes para que se adentraran en la/s literatura/s que consideraran oportuno, según su formación anterior o intereses. Puesto que el tema conlleva una cierta complejidad y conocimientos previos, se dio a elegir a los estudiantes entre una serie de textos preseleccionados por la profesora como punto de partida, quedando totalmente abierto el/los punto/s de llegada. Se trató que fueran relatos con presencia en colecciones de cuentos medievales representativas, tales como *Kalīla wa Dimna*, *Sindbād* o *Las mil y una noches* en la literatura árabe o, de otra parte, *Disciplina clericalis*, *El conde Lucanor* o *El Decamerón* y, al mismo tiempo, que tales cuentos tuvieran paralelos en otras literaturas más allá de la castellana medieval o la española. La duración orientativa de los *podcasts* que se propuso a los estudiantes fue de 30 minutos, si bien no se puso límites al resultado final de algunos grupos, que excedía esta cifra, buscando con esta decisión no limitar su motivación y su creatividad.

Con esta experiencia previa, el planteamiento para la segunda edición del proyecto en la asignatura cambió ligeramente: la idea de partida era reducir la duración de los *podcasts* y crear un *podcast* seriado, repartido en diferentes episodios, cada uno de los cuales conformaría un *podcast* de breve duración elaborado por un grupo de trabajo. Al contar con tan solo dos estudiantes, finalmente se realizó un único *podcast*. La profesora orientó a las estudiantes sobre los posibles temas a trabajar, siendo el elegido el cuento de *El caballo de ébano* de *Las mil y una noches* y su posible conexión con el episodio de *Clavileño* en el *Quijote* de Miguel de Cervantes<sup>6</sup>.

6. Los *podcasts* grabados en el marco de esta materia están accesibles en: <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/transmision-de-la-literatura-arabe-a-europa/>.

Para hacer seguimiento al trabajo de cada grupo, en el curso 2020-2021 se programó un calendario de tutorías grupales, así como una tutoría intermedia y final comunes a todos los grupos, con el objetivo de que las dudas planteadas pudieran facilitar el trabajo de cada uno y el cierre de sus respectivos guiones. Por su parte, durante el curso 2021-2022, el calendario de tutorías grupales previsto se adaptó a las necesidades de las dos estudiantes en cada fase de trabajo. Incluso, las restantes sesiones de clase reservadas a la exposición de los trabajos –reducidas en este curso en concreto a solo una– fueron empleadas para avanzar en la redacción del guion literario, con la guía de la profesora.

En ambas ediciones, los resultados en esta asignatura fueron altamente satisfactorios, a pesar de la complejidad que entrañaban las propuestas, intrínseca a los estudios de literatura comparada. Durante la primera de las ediciones –en la que el grupo de estudiantes fue superior–, el *podcast* ayudó significativamente al seguimiento de la materia por parte de los mismos en un semestre en el que la docencia se impartió de manera virtual, salvo unas pocas semanas iniciales. Así, la práctica totalidad de los diecisiete estudiantes matriculados (salvo uno) se acogió a la evaluación continua, siendo los resultados finales en la tarea del *podcast* muy buenos, con calificaciones grupales de notable alto y sobresaliente. Solo dos alumnos suspendieron la asignatura en la convocatoria ordinaria, puesto que no superaron o no presentaron el trabajo que se les requería para poder hacer media con la actividad del *podcast*.

Más allá del aula y del ámbito estrictamente universitario, en esta materia se ha conseguido cumplir con otro de los propósitos fundamentales de *Kan yamakan*: la divulgación de la literatura árabe. En este sentido, en los dos cursos académicos en los que se ha desarrollado el proyecto se han realizado sendas actividades de divulgación en las que también se ha concedido el protagonismo a los estudiantes y a sus creaciones. Así, durante el curso 2020-2021 se llevó a cabo una actividad en el marco del ciclo de conferencias online «La UGR va al instituto», organizado por el Plan Educa UGR. Se trató de una charla titulada «Érase una vez... el legado árabe en nuestros cuentos

tradicionales», que un grupo de estudiantes de la asignatura impartió a alumnos de varios institutos de secundaria y bachillerato de la provincia de Granada con motivo del Día Internacional de la Narración Oral (20 de marzo). En ella se dio a conocer el *podcast* elaborado sobre el conocido «Cuento de la lechera», transmitido vía árabe en Occidente y muy difundido en la literatura y la tradición oral de España y Europa<sup>7</sup>. Por su parte, durante el curso 2021-2022, las estudiantes de la asignatura compartieron su experiencia en el proyecto y su *podcast* «El caballo de ébano» con alumnos de bachillerato que cursaban la asignatura optativa de «Literatura universal» en el Instituto de Educación Secundaria Alonso Cano de Dúrcal (Granada)<sup>8</sup>.

### *Literatura árabe clásica oriental*

En esta asignatura obligatoria de segundo curso, segundo semestre del Grado en Estudios Árabes e Islámicos, el alumnado no había participado en ninguna experiencia anterior de *podcast* y estaba, por tanto, ajeno completamente al proyecto *Kan yamakan*, igual que el docente responsable. A la hora de organizar los porcentajes de la evaluación ordinaria, se observó claramente que la elaboración de *podcast* no podía ampliarse al alumnado de evaluación única final, puesto que una de las competencias previstas con el desarrollo de esta experiencia era fomentar la colaboración en la elaboración de trabajos. Por otro lado, en las reuniones previas al inicio de las clases, ya con anterioridad al primer semestre, y ante las dudas planteadas por el docente que se incorporaba a la segunda sesión del Proyecto, la del curso 2021-2022, se observó que no había dificultad en que se agregaran a la experiencia aquellos alumnos externos del Grado sin conocimientos de lengua árabe. Llegado el momento, como se mencionará más adelante, la totalidad del alumnado de la asignatura era del Grado y su

7. La actividad se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=SHQONykkrvY>.

8. <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/kan-yamakan-en-el-instituto-alonso-cano-granada/>

especialidad supuso la base imprescindible para ampliar la idea inicial de *podcasts* partiendo de este grupo en particular.

La realización del *podcast* quedó insertada en el sistema de evaluación de la materia desde el principio. En la explicación al inicio del semestre, el docente detalló que la mitad del porcentaje dedicado a trabajo, prácticas y lecturas (40%, hasta 4 puntos), por tanto, el 20% de la calificación de la asignatura, estaba asignado a la elaboración del *podcast*, tanto al proceso de búsqueda de datos, síntesis y realización de la grabación, como al resultado. A diferencia de otras materias y en común acuerdo con el resto de participantes en el Proyecto, el docente no optó por concentrar toda la calificación de trabajos y prácticas a esta cuestión, debido a que la materia está ubicada en el primer ciclo del Grado y consideró oportuno mantener otras prácticas con objeto de diversificar las metodologías en clase, sin afectar a la obtención de competencias propias de las establecidas para el *podcast*.

En la selección de los autores cuya obra iba ser objeto de estudio para el *podcast*, el docente empleó buena parte de tiempo, cuya decisión fue consensuada en una reunión previa de trabajo del proyecto. Propuso dos autores en cuya elección primaron las siguientes razones. Con el primer autor, el poeta Abū Nuwās (s. IX, Escuela Modernista), se pretende inculcar las legítimas diferencias ideológicas y personales dentro del islam clásico, a través de una personalidad de profundo carácter innovador dentro del panorama literario de su tiempo. Su origen persa y chií, su profunda formación intelectual sobre todo en lengua y literatura árabe, su clara apuesta por la irreverencia hacia las instituciones religiosas del momento, su impronta personal a través del marcado tono homoerótico y hedonista dado a sus poemas, constituyen cuestiones suficientemente atractivas no solo para inculcar conocimientos sobre la variada tipología de autores y estilos del islam clásico, sino también como instrumento para valorar los esfuerzos de un hombre, en este caso, por hacerse valer y hacer oír su voz poética en un medio que, en general, puede ser definido como no precisamente proclive a la expresión abierta del estilo de vida que propugnaba en su producción poética. Con la elección del segundo autor, al-Hamadānī (ss. X-XI), se introducía la narrativa en el *podcast*

a través de la *maqāma*, cuyo formato de historieta con moraleja que se inserta en un conjunto de relatos con dos personajes comunes, narrador y pícaro, permitía reflexionar sobre la ficción en prosa árabe, hacer especialmente colaborativo el trabajo de grabación entre varios alumnos y, finalmente, mostrar un género que contribuyó a la creación de la picaresca española. La variedad de historietas recogidas en las *maqāma*-s de al-Hamaḍānī, por otro lado, daba una gran flexibilidad al alumnado a la hora de elegir qué relato les resultaba más atractivo sobre el que desarrollar el trabajo. Además, estas tienen como trasfondo un marco cosmopolita que es elocuente sobre una determinada visión del mundo islámico clásico, en el que imperaban otros factores además de la religión, la clase social o la etnia.

Una vez explicados a grandes rasgos los dos autores seleccionados con anterioridad, se realizó la asignación del alumnado a los dos literatos a través de la libre elección y siempre que fuera equitativo el reparto de tareas. Con cierta capacidad de persuasión, finalmente ocho alumnos de evaluación continua se distribuyeron de forma equitativa entre los dos autores (cuatro y cuatro), y un noveno, que por razones personales no tenía asignada la Evaluación Única Final pero que tampoco podía venir a clase, decidió unirse a un grupo y participar del trabajo aunque había elegido la Convocatoria Extraordinaria como opción para ser evaluado. Una vez asignados los autores, se ideó un protocolo de actuación en el reparto de tareas a la hora de buscar los datos biográficos y de producción literaria, realizar los guiones radiofónicos y preparar los borradores de grabación, en el que estuviera asegurada la participación de cada uno de los miembros de los dos grupos. En este sentido, hay que indicar que algunas alumnas fueron reticentes al trabajo colaborativo, si bien la buena disposición de la mayoría, además de la explicación detallada de la oportunidad de adquirir competencias de carácter colaborativo, acabaron disolviendo cualquier reticencia al trabajo colectivo.

Mientras se desarrollaba el trabajo, hubo dos momentos donde la tutoría individual se hizo necesaria para supervisar dos borradores concretos: el guion de *podcast* que se realizó después del seminario enfocado a ello; el borrador de grabación del *podcast* que fue enviado



al docente con posterioridad a la realización del seminario sobre el programa Audacity, en cuyo formato se realizaría la definitiva grabación. Estas tutorías individuales que sirvieron para aclarar aspectos concretos del trabajo en desarrollo sirvieron de complemento a las colectivas en el aula, si bien debe señalarse que algunas alumnas fueron las interlocutoras de cada grupo, sin menosprecio del trabajo colectivo de cada cual, en cuya elección no ha entrado el docente, sino que ha sido fruto de dinámicas internas de cada equipo de *podcast*.

La libre elección de los poemas de Abū Nuwās y de la *maqāma* de al-Hamaḍānī por parte del alumnado fue un aspecto relevante y motivador para la búsqueda de la producción de estos autores, el cual contribuyó a rastrear en las bases de datos de la Biblioteca electrónica y en los catálogos de la Universidad de Granada. Finalmente, con la supervisión del docente, se inclinaron por tres poemas de Abū Nuwās que recogieran de forma más acentuada tres aspectos concretos de su producción poética: una *jamriyya* o canto al vino, un poema irreverente con las instituciones y las costumbres religiosas, y un poema homoerótico en el que estuviera presente la figura del efebo (*gulām*); en cuanto a la *maqāma* de al-Hamaḍānī, el grupo se inclinó por una historia con una anécdota acaecida en una mezquita. Como puede observarse, la amplitud de temas sirve para mostrar diversos aspectos de la cultura arabo-islámica clásica.

Los borradores de guiones y grabaciones mencionados con anterioridad tuvieron una doble supervisión, ya que otro docente, la prof. Desirée López, con experiencia anterior debido a su participación en el proyecto durante el curso 2020-2021, y también por su docencia en el módulo de Literatura árabe clásica, fue quien ejerció de coordinadora general de todo este trabajo, consistente básicamente en aclarar dudas que pudieran surgir, sobre todo al docente responsable, el prof. Antonio Peláez, pero también a través del trabajo de revisión de los borradores que se hicieron antes de la grabación definitiva del *podcast*. Fruto de ello, y a petición del alumnado, se decidió permitirles que introdujeran fragmentos en lengua árabe de los textos originales de los dos autores. Esta decisión fue importante porque no se había experimentado con el *podcast* el empleo de lengua árabe

en la grabación, pero necesaria por dos razones: para profundizar en las habilidades de carácter lingüístico del alumnado, por un lado, pero también para mantener el entusiasmo que esta actividad estaba generando.

Tras la fase de grabación y difusión de los *podcasts*<sup>9</sup>, la evaluación del material permite señalar que el resultado ha sido satisfactorio en ambos grupos, con las diferencias propias de cada uno y sabiendo que el trabajo colaborativo ha estado presente de forma adecuada en ambos. La calidad de las referencias bibliográficas usadas, el interés puesto en el detalle de los guiones, la pulcritud en la grabación de los *podcasts*, y, en suma, el esfuerzo invertido, muestra de forma evidente que el alumnado ha profundizado tanto en los autores como en su obra, y cuyo resultado permitirá divulgar la literatura árabe clásica. No cabe duda que las calificaciones han mejorado en este criterio respecto a años anteriores.

#### CONCLUSIONES

La elaboración del *podcast*, en todas sus fases, requiere del trabajo plenamente activo de los estudiantes. Esto ha reforzado la adquisición de los conocimientos y competencias propios de las materias de literatura, por lo que, además, creemos que aquella será más duradera.

En cuanto a resultados, el *podcast* ha mejorado las calificaciones obtenidas por los alumnos mediante el trabajo académico tradicional (al que, por lo general, ha sustituido), consistente en la investigación sobre un autor y su obra, un género literario y su desarrollo en un contexto espacio-temporal concreto, etc. Además, a tenor del balance de las encuestas de satisfacción inicial y final, así como de los diarios de trabajo, hemos comprobado que se ha conseguido aumentar la motivación y el interés de los estudiantes hacia la literatura árabe clásica que, en los últimos tiempos –al igual que todo lo medieval, en general– está perdiendo terreno entre las actuales generaciones de es-

9. <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/biblioteca-de-podcasts/literatura-arabe-clasica-oriental/>.

tudiantes. A partir de nuestra experiencia en las materias presentadas, hemos comprobado que abordar la literatura árabe clásica utilizando una herramienta de plena actualidad y que forma parte del lenguaje y de la cotidianeidad de los más jóvenes, no solo les acerca a un referente en el que –de entrada– no encuentran demasiados atractivos, por lo general, sino que consigue, en muchos casos, subvertir esta percepción inicial de la materia y su contenido. El estudiante acaba por hacer suyo un autor o un tema, a los que termina identificando como parte de sí mismo, y esto se consigue y se explica debido al alto grado de implicación que el *podcast* le requiere.

Igualmente positivo para las materias de literatura árabe clásica ha sido la inclusión en los *podcasts* de fragmentos en árabe clásico de los textos literarios protagonistas por parte de los propios estudiantes, que han recitado versos o introducido pasajes de relatos en prosa en sus guiones y grabaciones. La integración de los contenidos de lengua en estas asignaturas en los cursos del Grado implicados (2.º y 3.º) se ha visto fuertemente limitada hasta el presente, debido al grado de complejidad de unos textos de carácter literario (mayor en el caso de la poesía), escritos, además, en un registro de la lengua árabe que, hasta el pasado curso académico, no era de obligado estudio por parte del estudiantado del Grado en Estudios Árabes e Islámicos. En este sentido, el *podcast* ha conseguido derribar parte de estas barreras, apostando por el trabajo también con las fuentes árabes primarias.



EVALUAR EL *PODCAST*:  
RESULTADOS, RETOS Y FORTALEZAS

NADIA HINDI MEDIAVILLA

*Departamento de Estudios Semíticos*  
*Universidad de Granada*

INTRODUCCIÓN

La evaluación del *podcast*, junto a la difusión del producto final y de los resultados del proyecto, constituyen la última fase de desarrollo. La evaluación comprende dos vertientes. La primera corresponde a la evaluación del equipo docente de los productos obtenidos, por lo tanto, tiene lugar al final del proceso coincidiendo con el periodo de evaluaciones del Grado después de que se haya realizado el seguimiento por parte de los/las docentes de cada asignatura y los/las coordinadores de los guiones. La segunda es la llevada a cabo por el propio estudiantado a través de la reflexión y valoración de su experiencia a lo largo de todo el proceso, vertida en los diarios de campo y en las encuestas iniciales y finales del proyecto. Mientras que la primera determina la evaluación final que forma parte de la calificación de la asignatura, la segunda contribuye a la evaluación del proyecto y de los resultados. Además de aportar información valiosa sobre el proceso de elaboración de los *podcasts*, los diarios de campo constituyen una herramienta pedagógica y práctica en sí misma que ayuda al estudiante a reflexionar, identificar las dificultades, buscar soluciones y, en definitiva, tomar conciencia del todo proceso. A continuación, veremos el procedimiento de evaluación que hemos desarrollado y los resultados obtenidos poniendo especial atención en los retos, soluciones y fortalezas.

## EVALUACIÓN DEL *PODCAST*

La evaluación tanto de los guiones literarios como de los *podcasts* grabados que conforman el producto final destinado a su uso docente en las aulas y a su difusión más allá de éstas, se lleva a cabo de manera colaborativa por parte de todo el equipo de *Kan yamakan*. Para ello empleamos rúbricas de corrección en las que se tuvieron en cuenta: aspectos a evaluar, porcentajes sobre la calificación final, indicadores y niveles de cumplimiento de dichos indicadores (véase anexo 2). En cuanto a los aspectos a evaluar y sus porcentajes sobre la calificación final estos han sido los siguientes:

- La preparación del *podcast*. Para ello se ha tenido en cuenta la asistencia a los talleres formativos y la presentación del guion en tiempo y forma (20% de la calificación final).
- El guion del *podcast*. Para la evaluación del guion se han determinado cuatro aspectos fundamentales: estructura, contenido, conclusiones y la búsqueda y procesamiento de la información (40% de la calificación final). Como se puede ver en el anexo 2, los criterios generales se centran en el grado de relevancia y organización de los contenidos, un aspecto común a los trabajos académicos tradicionales, como son la contextualización del autor o autora y de los fragmentos seleccionados de su obra teniendo en cuenta su época, el género en el que se inscribe la obra, las temáticas y/o figuras y los recursos literarios; la capacidad de analizar y establecer relaciones entre diferentes aspectos relevantes a la temática del *podcast*; la utilización de un lenguaje y vocabulario adecuados dentro de un discurso coherente y bien cohesionado; la exposición de conclusiones propias; la documentación adecuada sobre el tema; el dominio y asimilación de la bibliografía consultada; la utilización de fuentes árabes, etc.
- El *podcast* grabado. A la hora de evaluar los *podcasts* como producto final se han tenido en cuenta las competencias lingüísticas y comunicativas, por un lado y la calidad técnica y creativa, por otro, dando el mismo valor a ambos aspectos (40%

de la calificación final). En este sentido, los criterios de evaluación han sido el uso de un vocabulario variado y adecuado al tema; la utilización de un tono de voz, dicción y entonación adecuados; la claridad en la exposición; la capacidad de captar la atención del oyente con el contenido, tono y recursos sonoros empleados y la utilización de dichos recursos para la ordenación de un discurso coherente y cohesionado (véase anexo 2).

### EVALUACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO

Como ya se ha señalado, la evaluación del estudiantado se ha establecido por medio de dos métodos de recogida de datos con el fin de conocer la evolución seguida por cada alumno/a y analizar y valorar la experiencia individual y el grado de satisfacción de los/las estudiantes participantes y, en global, los resultados obtenidos. Estos son los diarios de trabajo de campo y las encuestas que nos han permitido obtener valoraciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo:

- Los diarios de campo han sido elaborados durante el transcurso del proyecto por los/las estudiantes de forma individual, reflejando en ellos las tareas y avances realizados en cada sesión de trabajo en grupo, sus aprendizajes, las dificultades con las que se han encontrado, sugerencias, etc. Igualmente, los miembros del equipo docente han ido recabando sus propias observaciones que han servido para identificar puntos fuertes y carencias del proyecto y ponerlas en común para perfilar y mejorar ciertos aspectos y definir estrategias de cara a futuras ediciones.
- En cuanto a las encuestas, se pidió a los estudiantes que las cumplimentaran, individualmente, al inicio y al final del proyecto. Con este fin se optó preferentemente por preguntas cerradas por ser más precisas y por resultar más rápidas de contestar y de analizar (Grasso, 2006: 31-33), cuyos resultados comentaremos en el próximo epígrafe (véase anexo 3).

## Resultados

A continuación, expondremos los resultados tanto de la evaluación como del proyecto en general centrándonos sobre todo en los retos y en las fortalezas. En primer lugar, haremos referencia a uno de los resultados más evidentes e inmediatos del proyecto y es la propia producción de contenido en formato *podcast* sobre literatura árabe almacenado y puesto a disposición en la red. En segundo lugar, destacamos el grado de éxito de la evaluación al igual que el de satisfacción del estudiantado participante, así como los resultados extraídos de los cuadernos de trabajo de campo.

## Biblioteca de podcasts

Una vez evaluados los productos obtenidos, estos son difundidos a través de la plataforma iVoox, Spotify, el blog de *Kan yamakan* creado para tal propósito, así como de otras redes sociales como las propias del Departamento de Estudios Semíticos de la Universidad de Granada. En este sentido, el primer resultado u objetivo alcanzado del proyecto es la creación de una biblioteca de *podcasts* de literatura árabe en la que se puede acceder a todos los *podcasts* grabados y evaluados positivamente, y que ascienden a un total de 27 hasta el momento desde que comenzó el proyecto en el curso 2020-2021. Dicha biblioteca se encuentra en el blog de *Kan yamakan*<sup>1</sup> dividida actualmente en cuatro secciones en función de la asignatura a la que corresponde cada *podcast*: literatura andalusí, literatura árabe clásica oriental, literatura árabe contemporánea, literaturas del Magreb y transición de la literatura árabe a Europa. Además de la biblioteca, el blog del proyecto contiene información sobre el desarrollo del mismo con el fin de dar a conocer y transferir el conocimiento generado. Igualmente, dicho repertorio se encuentra en iVoox<sup>2</sup> y en Spotify<sup>3</sup>. Desde el punto de vista pedagógico, lo más inte-

1. <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/>

2. [https://www.ivoox.com/podcast-kan-yamakan\\_sq\\_f11200592\\_1.html](https://www.ivoox.com/podcast-kan-yamakan_sq_f11200592_1.html).

3. <https://open.spotify.com/show/37dastpf7bGAwNlcrSHQmj>.



resante de este «banco» de *podcasts* es que tanto la producción como su consumo a través de estas plataformas giran en torno al estudiantado, quien realmente protagoniza la producción y a quien va dirigido el producto final como herramienta docente dentro y fuera de las aulas gracias a esta tecnología.

### *Resultados de la evaluación*

En lo referente a la evaluación de los/las estudiantes se destaca una mayor implicación del estudiantado en las materias, que se traduce en un aprendizaje más significativo y una alta satisfacción con la actividad. Además, las calificaciones obtenidas han sido altamente satisfactorias y ligeramente superiores a los resultados en las restantes tareas que han formado parte de la evaluación continua. Se ha detectado también que el seguimiento de las asignaturas por parte de los/las estudiantes ha sido mayor en cuanto a la asistencia se refiere tanto a las clases como a las tutorías colectivas. Por otro lado, el trabajo en equipo ha creado en la mayoría de los casos una mayor cohesión de grupo, lo que a repercutido positivamente en las dinámicas dentro del aula. Todo ello ha proporcionado una base práctica de lo que constituye un trabajo colaborativo, tanto para docentes como para estudiantes, y su impacto sobre la evaluación y el resultado final, en tanto que el trabajo de cada estudiante influye sobre la calificación conjunta.

### *Resultados de las encuestas*

En cuanto a los resultados más relevantes de las encuestas del curso 2020-2021 destaca el grado de satisfacción final del 100% de alumnado con las actividades formativas sobre todo teniendo en cuenta que inicialmente el 92,6% señaló que no tenían ningún conocimiento previo acerca de la elaboración de *podcasts*. Lo que es aún más destacable es que su motivación por la asignatura ha aumentado alcanzando al 95% de los encuestados, de los cuales un 40% indica que su grado de interés creció mucho y otro 40% bastante. Igualmente, entre un 70-77% considera que han adquirido nuevas competencias, tanto técnicas como educativas (véase anexo 3).

### *Los diarios de trabajo de campo*

En cuanto a los resultados extraídos de los diarios de los/las estudiantes, estos han sido muy útiles para identificar mejor los retos y los logros que junto a la propia observación del equipo docente y la experiencia directa podemos resumir en los siguientes:

#### RETOS Y SOLUCIONES

- En lo referido al guion del *podcast*, el principal reto al que se han enfrentado los/las estudiantes ha sido el cambio de discurso y de estilo que supone elaborar un guion para ser locutado en radio y escuchado por el público, y además de manera consensuada, respecto al trabajo académico que han realizado en sus estudios de Grado hasta ese momento. Este ha sido, posiblemente, el reto más complejo según han expresado los/las propios/as estudiantes: «[...] La parte más importante y complicada fue la de modificar la información recogida para que el resultado fuese un texto radiofónico. Un guion ameno y cercano al oyente, pero sin dejar de lado el rigor científico». De modo que se ha puesto más énfasis en la resolución de este aspecto a través de un seguimiento más específico por parte de los/las coordinadores/as de guion y los/las responsables de la asignatura que además han recibido una formación previa al igual que el estudiantado.
- Los retos que entraña el trabajo en equipo de forma autónoma y colaborativa. En ese sentido los/las estudiantes han recurrido a las TIC para facilitar la comunicación y la coordinación y que han resultado especialmente cruciales durante las restricciones impuesta por la crisis sanitaria durante el curso 2020-2021. Estos recursos tecnológicos han sido principalmente la creación de grupos de WhastApp y las reuniones virtuales por medio de videoconferencias. Igualmente, el proceso de elaboración del guion se ha facilitado a través del uso de Google Drive, en el que se almacena el borrador, los artículos de crítica literaria y los diferentes archivos de audio que iba generando el grupo con la grabación.

- Otro de los retos del trabajo en equipo ha sido la unificación del estilo de la redacción, o dicho de otro modo, evitar el guion «Frankenstein». De hecho, varios/as estudiantes han expresado que este ha sido uno de los retos más complejos. Generalmente ellos y ellas se dividen la elaboración de las diferentes partes del guion en función de sus intereses, por lo que tras la puesta en común se ha tenido que hacer una revisión y unificación del estilo, lo que se ha llevada a cabo normalmente de manera colectiva a través de diferentes sesiones, aunque el/la miembro del grupo con mayor facilidad para la expresión escrita ha solido liderar el proceso.
- La asignación de tareas. Otro de los retos ha sido lograr la participación de todos los/las miembros del grupo en cada uno de los aspectos del proceso de elaboración del *podcast* de una manera eficaz y fluida. En este sentido, la dificultad estriba en lograr un equilibrio entre el trabajo en equipo que es uno de los aspectos claves del proyecto, con la asignación de tareas específicas. La experiencia hasta el momento nos ha demostrado la conveniencia de asignar desde un primer momento las diferentes tareas en función de las habilidades y preferencias de cada persona, colaborando de una manera más fluida en las partes que «no les toca» y aportando en cada momento aquello que se le dé mejor a cada miembro.
- Otro reto ha sido la locución. Acostumbrados a escribir trabajos académicos, en la mayoría de los casos dirigidos únicamente al docente que los evalúa, el estudiantado ha tenido que aprender a pensar en la oralidad del guion radiofónico y en el público meta que es mucho más amplio y heterogéneo, sin perder el rigor académico cuando se realiza un trabajo de crítica literaria. Esto ha supuesto cierto bloqueo y/o pudor que en la mayoría de los casos se han superado con la creación de un ambiente de confianza y con todas las herramientas y consejos que el docente especialista en comunicación de radio les ha facilitado. De hecho, cuando se puso de manifiesto este reto en la primera prueba piloto se decidió poner más énfasis en este aspecto dentro de los seminarios.

- En cuanto a la grabación de los *podcasts*, la crisis sanitaria que ha condicionado el curso académico 2020-2021 obligaron a recurrir a la opción de contingencia prevista, en la que se sustituyó la grabación presencial y grupal por una grabación individual, desde casa y con el teléfono móvil, pese a lo cual los resultados tras la posproducción fueron aceptables en lo que se refiere a aspectos técnicos puesto que el docente especialista en la materia proporcionó estrategias que les resultaron muy útiles a los/as estudiantes a la hora de grabar en su casa con la mayor calidad posible: elegir un espacio pequeño para evitar el eco, colocar el dispositivo móvil sobre una columna de libros para que esté a la misma altura que la boca y a una distancia adecuada, elegir las horas de silencio en la casa, etc. Afortunadamente, esta circunstancia se ha resuelto durante este curso ya que se han podido grabar los *podcasts* dentro del estudio de grabación de la Facultad de Comunicación y Documentación de la universidad.
- Evitar la sobrecarga de trabajo. La producción de un guion radiofónico y la grabación y edición del *podcast* requiere una dedicación que en algunos momentos puede resultar intensa dependiendo del interés y de otros aspectos mencionados anteriormente, como el grado de comunicación y coordinación dentro del equipo y la carga de trabajo de otras asignaturas. Por ello el equipo docente ha de tener cuidado en la racionalización de la actividad a lo largo de un curso.
- Otros de los retos detectados es la necesidad de una mayor difusión de los *podcasts* y del proyecto en general a través de las redes sociales, que requiere por parte del equipo docente de una mejor planificación e integración de esta tarea dentro del conjunto de actividades, especialmente cuando no existe un presupuesto suficiente para la profesionalización de dicha actividad de visualización y difusión.

## LOGROS Y FORTALEZAS

Entre los puntos fuertes del proyecto cabe destacar los siguientes:

- Fomento del trabajo autónomo y en grupo a través de una actividad colaborativa en la que cada miembro de cada grupo ha asumido una responsabilidad y un rol significativos y ha aportado al conjunto sus mejores aptitudes y habilidades personales. A pesar de los retos mencionados en el apartado anterior, los/las estudiantes en general han valorado muy positivamente su participación tal como se desprende de sus comentarios en los cuadernos de campo: «[...] A modo de resumen este proyecto ha hecho que me implique más en la asignatura y no simplemente recibir apuntes y anotarlos, sino reflexionar y sobre todo crear contenido, ser más activa y tener un espíritu crítico».
- Integración de los contenidos de lengua en asignaturas de literatura: la lengua árabe se ha introducido principalmente en forma de recitación de poemas y lectura de fragmentos de los textos y obras protagonistas de los *podcasts* (véase el capítulo 3).
- Generación de conocimiento por parte de los propios estudiantes, quienes han llevado la iniciativa en su proceso de aprendizaje. En este sentido varios/as estudiantes han considerado que su aprendizaje se ha realizado de una manera activa y significativa para ellos/as: «[...] Me ha resultado interesante esta iniciativa porque creo haber aprendido en profundidad sobre el tema que he investigado junto con mis compañeras de forma más amena que si tuviese que memorizarlo para un examen».
- Por otro lado, el trabajo y el esfuerzo de los/las estudiantes tiene continuidad en el tiempo y un mayor impacto, a diferencia de los trabajos más tradicionales, puesto que el contenido creado a través de este formato se ha convertido en una herramienta de divulgación de la literatura árabe y en material docente, puesto a disposición de docentes y estudiantes de distintos Grados, universidades y niveles formativos, así como de cualquiera interesado en la materia.

- Más allá del conocimiento generado sobre literatura árabe y de las competencias lingüísticas, los/las estudiantes han adquirido nuevas competencias y habilidades técnicas y comunicativas que les abre nuevas posibilidades, muy interesantes teniendo en cuenta la era de la información en la que vivimos y los profundos cambios a diferentes niveles, incluido el laboral, impulsados por el desarrollo de las nuevas tecnologías.
- Igualmente, el estilo de la redacción libre del encorsetamiento académico les ha abierto una ventana a la escritura creativa que ellos/as mismos/as han agradecido:

[...] (*El proyecto*) nos ha permitido desarrollar nuestro lado creativo que, tristemente, generalmente está limitado por la línea académica que hemos de seguir como estudiantes. Creo que son necesarias más iniciativas de este tipo para desarrollar nuestro lado creativo que, al fin y al cabo, es una parte más de nuestra naturaleza humana.

- A pesar de las dificultades que ha entrañado el trabajo en equipo desde el punto de vista de la comunicación y la coordinación, son varios los comentarios positivos en este sentido: «[...] (*La creación de podcast*) también ha sido un medio para reforzar la actividad en grupo, el diálogo entre compañeras, llegar a una conclusión consensuada, entre otras cosas». Cabe destacar también el desarrollo de ciertas habilidades sociales y de la inteligencia emocional como la escucha activa, la asertividad y la capacidad de valorar las propias habilidades y las de los/las compañeros/as: «[...] Este proyecto nos ha obligado a trabajar de forma colaborativa, valorando todas las ideas y reconociendo los puntos fuertes de cada una para que se pusiera al mando en esa tarea».
- Por último, otra fortaleza a destacar es el enfoque multidisciplinar que los/as estudiantes han valorado muy positivamente:

[...] Los seminarios, aunque largos, han sido muy interesantes y muy educativos a la vez. Esto me ha confirmado la idea de que, aunque como personas nos dediquemos a ámbitos distintos, los conocimientos del otro son necesarios y los nuestros son necesarios para ellos.

## EXPLORANDO FUTURAS APLICACIONES DEL *PODCAST* EN LA DOCENCIA

CARMEN GARRATÓN MATEU

*Departamento de Estudios Semíticos  
Universidad de Granada*

El significativo auge experimentado por el *podcast* en los últimos tiempos augura que continuará siendo un formato llamado a liderar el consumo de contenidos formativos y de entretenimiento, por lo que el proyecto *Kan yamakan* aspira a explorar las nuevas potencialidades que puede ofrecer esta herramienta.

En una era donde las pantallas ocupan la mayor parte del espacio, el *podcast* ofrece una mayor intimidad y flexibilidad en su consumo, favoreciendo lo que se ha venido a denominar entornos personales de aprendizaje (EPA) entendidos como estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes (Altuzarra Artola *et al.*, 2018: 19). El hecho de poder ofrecer contenidos pregrabados permite, además, desarrollar todo un abanico de temáticas, lo que ha contribuido a llenar los vacíos existentes en los programas tradicionales de radio y a desarrollar enfoques específicos, como el enfoque de género, entre otros.

La tendencia indica que en el futuro cada vez habrá una mayor diversidad de contenidos en formato *podcast* y que surgirán nuevas plataformas que acercarán el producto a un número mayor de consumidores. Estas plataformas, que ya se están publicitando, tienen previsto ofrecer catálogos de contenidos exclusivos que los oyentes podrán seleccionar en función de sus intereses y preferencias. A todo ello se une el gran potencial que puede ofrecer la integración en el *podcasting* de las tecnologías relacionadas con la inteligencia artificial (IA), un vasto territorio aún por explorar, pero que se está perfilando

como una auténtica revolución tecnológica que puede tener interesantes aplicaciones en el terreno de la innovación docente.

Entre las diversas opciones futuras a poner en práctica, el proyecto *Kan yamakan* se ha propuesto, como objetivo a corto plazo, fomentar la interactividad con los oyentes de manera que estos se relacionen directamente con los *podcasts* publicados recurriendo a las redes sociales.

Las redes sociales existentes en la actualidad se pueden agrupar, *grosso modo*, en tres categorías: redes de propósito general o de masas, como Facebook o Twitter; redes abiertas para compartir todo tipo de archivos, como YouTube o SlideShare; y redes temáticas o microcomunidades con un interés específico (Area, 2008), que son las que mejor se podrían adaptar al proyecto. La posibilidad de recibir comentarios, críticas y preguntas o de realizar encuestas sobre los contenidos o las temáticas permitiría tener una idea más exacta del impacto de los *podcasts* y resultaría de gran utilidad para introducir mejoras que incidan en el diseño, la calidad y la difusión del producto. En este sentido, plataformas como Spotify ya han puesto en marcha nuevas funciones interactivas para los *podcasts* alojados en su plataforma que van a permitir agregar encuestas con la finalidad de que los usuarios contesten a las cuestiones planteadas directamente en dichos *podcasts*. Esta nueva funcionalidad servirá para generar un debate abierto sobre los contenidos ofrecidos. Así mismo se prevé que esta función permita visibilizar las respuestas y las votaciones anónimas de los oyentes, garantizándose en todo momento la privacidad de los usuarios para que no se sientan cohibidos o coaccionados a la hora de expresar sus puntos de vista. De este modo, tanto los anfitriones como los usuarios podrán utilizar la información recibida de cara a futuros episodios que tengan en cuenta las opiniones de los oyentes.

En esta misma línea ya han surgido nuevas *APPS* móviles como “Tumult-Podcast et Chatrooms”, disponible para Mac y Android, que permiten que los usuarios reaccionen en vivo a los *podcasts* que están escuchando y que interactúen con la comunidad de oyentes convirtiendo el *podcast* en una experiencia social, activa y participativa (Vázquez, 2021). El funcionamiento de esta *app* es bastante sencillo



y sería muy interesante en un futuro próximo utilizar este tipo de herramientas o similares en el proyecto *Kan yamakan*, ya que permiten de manera sincrónica escuchar los *podcasts* y conectarse a un *chat* con otros usuarios para compartir sus reacciones y sus emociones. Los creadores de contenidos tienen la posibilidad de registrarse en este tipo de aplicaciones, que les van a permitir conocer a sus oyentes y crear una comunidad, así como recibir notificaciones referentes a las reacciones que generan sus episodios en las salas de *chat*. Estas aplicaciones, que actualmente se encuentran en proceso de rápida evolución, son una estupenda oportunidad para visibilizar los resultados del proyecto y difundir las materias que inspiraron su puesta en marcha.

No obstante, el desarrollo de una red virtual por parte del proyecto requiere de un mayor compromiso por parte de todos los implicados. Si se quiere asegurar el éxito de la misma es preciso que exista una periodicidad que garantice su funcionamiento. Si se crea un foro de debate hay que fomentar la participación y la interacción para que se mantenga activo aprovechando precisamente las ventajas que ofrece el hecho de que la comunicación se pueda entablar en cualquier momento y desde cualquier lugar. El mismo objetivo se persigue con los contenidos ofrecidos en la red. Es preciso realizar un diseño y una planificación temporal del espacio virtual que permitan publicitar en qué momentos se van a publicar nuevos contenidos para crear unas expectativas en los oyentes que les permitan interactuar con la certeza de que la red virtual estará operativa para recibir comentarios y opiniones.

Pese al desafío que puede suponer introducir las innovaciones citadas, la biblioteca de *podcasts* creados en el seno del proyecto aspira a convertirse en una red social, a la vez que vaya creciendo tanto en contenidos como en suscriptores. La especificidad de la temática de los *podcasts* generados en el proyecto, dedicados a desarrollar contenidos en el ámbito poco difundido de la literatura árabe, sitúa al proyecto en una posición pionera desde la que tiene el propósito de consolidarse como una referencia identificable en el ámbito de la divulgación y la docencia de la literatura árabe que no vaya únicamente dirigida a un público objetivo o exclusivo sino que continúe siendo

accesible en abierto para poder captar nuevas audiencias y potenciar los interesados en este campo de estudios. Precisamente el proyecto surge de la necesidad y la inquietud de incentivar a los estudiantes universitarios del Grado en Estudios Árabes Islámicos y de llenar el vacío existente en esta materia y ambiciona crear una comunidad de usuarios interesados por la temática que, además de funcionar como comunidad de aprendizaje, acabe atrayendo a un público diversificado.

La perspectiva de crear una comunidad virtual en el seno del proyecto *Kan yamakan* resulta un recurso por explotar que ofrece una dimensión social muy atractiva, ya que podría dar pie al surgimiento de una identidad comunitaria (Alvarado Pazmiño *et al.*, 2019: 889) que resultaría determinante a la hora de motivar a los individuos para que participaran activamente en el entorno virtual de una red social específica en la que se puedan llegar a sentir que son una parte integrante de un mismo colectivo con intereses afines. Esta integración de las redes sociales en el proyecto constituye una excelente oportunidad de crear un espacio propicio para que los usuarios puedan compartir intereses y objetivos y generar un clima de colaboración e intercambio de conocimientos (Alvarado Pazmiño *et al.*, 2019: 885) en el que también puedan expresar qué necesidades les gustaría cubrir y qué aspectos echan en falta, lo que redundaría en un enorme beneficio para *Kan yamakan* al poner también el foco en las críticas y expectativas de los usuarios como complemento indispensable del proceso de creación de contenidos en red.

Otro de los beneficios que podría aportar la puesta en marcha de una comunidad virtual sería la transformación radical de la experiencia solitaria en el marco del aula en una experiencia colaborativa en la que se integre dicha comunidad en red (Area, 2008). Esta faceta contribuye a renovar el modelo tradicional didáctico que, al fin y al cabo, es el principal objetivo de la puesta en marcha de cualquier proyecto de innovación docente. Por ello, el trabajo colaborativo en el aula, ya sea presencial o telemático, favorecido por las potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías, aporta una serie de ventajas:

- El tutor deja de ser la única fuente de información.
- En función de los objetivos perseguidos cada participante se ocupa de una parte.
- Es necesario que los participantes interactúen y contribuyan al éxito de la actividad.
- Los miembros del grupo son interdependientes a la hora de realizar una tarea.
- Las tareas están diseñadas para ser llevadas a cabo en un entorno colaborativo que prevalece sobre un entorno competitivo (Paz, 2000).

La necesidad de contar en estos tiempos con espacios virtuales en el ámbito docente ya no es una mera opción, sino que es una necesidad ineludible si no se quiere que la docencia se mantenga de espaldas a los avances tecnológicos y los escenarios en los que se desenvuelve un estudiantado cada vez más habituado a interactuar y relacionarse en este tipo de entornos. En esta línea, el proyecto encuentra precisamente su justificación en dos razones: el uso de los recursos que proporciona internet (correo electrónico, intercambio de archivos, foros, etc.) permite superar cualquier limitación espacio-temporal, fomentando la comunicación entre individuos sin necesidad de recurrir a la presencialidad, y se potencia la buena gestión del conocimiento de manera que los miembros del proyecto con menos experiencia se pueden beneficiar de los conocimientos de los que cuentan con mayor experiencia en un entorno propicio para utilizar, compartir y desarrollar los conocimientos (Area, 2008).

Precisamente, un estudio llevado a cabo en 2017 por el Interactive Advertising Bureau sobre el uso de las redes sociales en España puso de manifiesto que el 82% de la población española de 16 a 65 años era usuaria de internet y que entre estos usuarios la penetración de las redes sociales alcanzaba el 86% (Altuzarra Artola *et al.*, 2018: 19). La integración de las redes sociales en la docencia, además de enriquecer la experiencia, pone de manifiesto precisamente el carácter social de la educación, que implica no perder de vista los factores individuales de cada persona, así como el contexto social y el uso que

hacen de internet es una realidad a la que la enseñanza universitaria no puede dar la espalda. El recurso a una red social como herramienta docente implica además la consecución y utilización de una serie de habilidades técnicas por parte de los estudiantes que de esta forma se beneficiarán de la adquisición de una serie de competencias diferentes a las desarrolladas mediante la enseñanza tradicional. Gracias a la obtención de nociones de informática y a su utilización en el proceso de aprendizaje tendrán que cargar y descargar archivos, agregar imágenes, manejar diferentes tipos de menús, etc. lo que redundará en una formación más adaptada a las realidades en las que se desenvuelve el alumnado de hoy en día. Resulta evidente que la sociedad futura camina hacia un mundo globalizado e interconectado donde es fundamental que los estudiantes desarrollen las habilidades digitales como parte ineludible de su formación (Altuzarra Artola *et al.*, 2018: 31).

Por otra parte, además de la utilidad que estas nuevas tecnologías representan para los estudiantes, el uso de redes sociales también se perfila como una herramienta esencial para la formación continua del profesorado. Su integración en el proceso educativo implica un cambio de paradigma con respecto a la perspectiva tradicional de capacitación y desarrollo profesional de los docentes que supone dar el paso de una formación individual, que el profesor asume en solitario, a una autoformación en el entorno virtual de las redes sociales que fomenta un nuevo modelo de personalidades docentes basado en la construcción democrática y colaborativa del conocimiento (Area, 2008).

La puesta en marcha de un proyecto de innovación docente de las características de *Kan yamakan* constituye un auténtico reto tanto para el profesorado como el alumnado, que desde su puesta en marcha ha contado con el apoyo, la formación y el soporte técnico necesarios para sacarlo adelante. La elaboración de un *podcast* constituye además un proceso complejo que no termina con la grabación en el estudio, ya que su edición requiere de una importante dedicación si se desea obtener un producto de calidad que a la vez resulte atractivo para los oyentes. Por ello, el proyecto está en continua evolución, como no podía ser menos en una época en la que los avances tecnológicos están a la orden del día. Prueba de esta inquietud y del deseo de hacer más

efectiva la implementación del proyecto en el aula, las sucesivas ediciones parten del compromiso de ir incorporando todas aquellas mejoras que puedan redundar en beneficio del mismo. Con este propósito, tras la experiencia inicial que supuso la puesta en marcha del proyecto en su primera edición, en las sucesivas ya se ha optado por recortar la duración de los *podcasts*, fijándola en unos 10 o 15 minutos, como máximo aconsejable, para que los estudiantes dediquen menos tiempo a la posproducción y más a la preparación de los guiones literarios. Estos *podcasts* de menor minutaje tienen el atractivo de resultar más asequibles para los oyentes, ya sean aficionados o futuros estudiantes de literatura árabe y, además, podrían completarse y complementarse unos a otros, creando así *podcasts* compuestos por varios episodios. Esta última podría ser una alternativa óptima en caso de contar con un número suficiente de estudiantes en la materia que permita realizar más de dos *podcasts* por semestre académico. Así mismo, los *podcasts* seriados o por episodios abren la posibilidad, en boga también actualmente, de crear *bookcasts* referidos a obras determinadas, como ya se está haciendo en programas de radio como “Bookcast” o el más reciente “Locos por los clásicos”, ambos de Radio 3. En estos programas se acercan los clásicos literarios a los oyentes utilizando un lenguaje actual acompañado de todo tipo de informaciones y contenidos extra acerca de obras concretas que se van presentando a lo largo de diversos capítulos. El resultado final de este tipo de emisión seriada viene a ser una versión extendida del conocido formato audio de un libro (Vázquez, 2022).

La utilización de estas nuevas tecnologías y herramientas al servicio de la docencia, unidas a la creación de comunidades sociales de usuarios y creadores de contenidos, anteriormente citadas, ponen de manifiesto que, más allá del aprendizaje formal, existe un amplio abanico de posibilidades que enriquecen el proceso formativo y proporcionan nuevas fuentes de información abiertas y plurales que fomentan el autocontrol de los alumnos y la interacción en entornos espontáneos (Alvarado Pazmiño *et al.*, 2019: 886), a la vez que contribuyen a la adquisición y al reforzamiento de la competencia digital, considerada una competencia básica en el ámbito educativo (Altuzarra Artola *et al.* 2018: 20).

Como conclusión final, *Kan yamakan* está resultando una experiencia altamente gratificante para estudiantes y docentes, según se desprende de los productos obtenidos, los resultados académicos (muy positivos y ligeramente superiores a las calificaciones en las restantes tareas que han formado parte de la evaluación continua de las asignaturas), los diarios de trabajo de unos y otros y las encuestas realizadas por los primeros al inicio y al final de su participación en el proyecto. Parte de este éxito se debe, en nuestra opinión, a los siguientes puntos fuertes de la propuesta: a) la introducción de metodologías de trabajo cooperativo y el papel activo del estudiantado, que ha llevado la iniciativa en su proceso de aprendizaje; b) la aplicación de las TIC mediante una herramienta atractiva para el perfil de alumno actual, con gran potencial, además, para la difusión de su trabajo, lo que redundará en un mayor compromiso e interés en la misma y en la materia a lo que se añade la futura perspectiva de crear una comunidad social virtual en torno a los *podcasts* de literatura árabe generados en el proyecto; c) el hecho de contar con un equipo interdisciplinar, que fomenta la colaboración transversal entre especialistas de diversas disciplinas, lo cual resulta enriquecedor para la formación y el seguimiento que recibe el estudiantado y abre la posibilidad de incrementar los resultados del proyecto con nuevos productos que, sin perder de vista el ámbito de conocimiento inicial, contribuyan a ensancharlo introduciendo otras perspectivas, y d) la apuesta por el enfoque integrado en la enseñanza y aprendizaje de la literatura y la lengua, dando mayor protagonismo a la lengua árabe en función de la idoneidad de cada caso.

Pese al reto que supone, a las dificultades y a la gran dedicación que conlleva, tanto para estudiantes como para docentes, *Kan yamakan* se ha revelado como un elemento dinamizador de primer orden de las asignaturas de literatura del Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Granada. Su aspiración es consolidarse en los próximos cursos académicos como una metodología docente alternativa en constante expansión e innovación que interrelacionando los componentes humano y tecnológico pueda llegar a inspirar experiencias similares en otros campos de estudio e investigación en el ámbito universitario y resultar de utilidad como recurso docente y como medio de transmisión del conocimiento y de divulgación científica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Victoria, «Enseñanza del árabe en España», *Afkar ideas: Revista trimestral para el diálogo entre el Magreb, España y Europa*, n. 31 (2011), pp. 82-84.
- Alcalá, Pedro, de, *Arte para ligeramente saber la lengua arábica*. Granada: Juan Varela de Salamanca, 1505.
- Altuzarra Artola, Amaia, Gálvez Catalina, González, Ana, «Explorando el potencial de los dispositivos electrónicos y de las redes sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje de los universitarios», *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 64 (2018), pp. 18-40, DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.1031>.
- Alvarado Pazmiño, Evelin R., Ochoa Mendieta, Maira A., Ronquillo Murrieta, Gladys V., Sánchez Soto, Maya A., «Importancia y uso de las redes sociales en la educación», *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, vol. 3, n. 2 (2019), pp. 882-893, DOI: 10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.882-893.
- Apple Computer, *iTunes Podcast Subscriptions Top One Million in First Two Days*. 2005 (nota de prensa), <https://bit.ly/3lPnHzb> (consultada el 24-03-2023).
- Area, Manuel, «Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado», *Razón y Palabra*, n. 63 (2008), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520798005> (consultado 18-03-23).
- Arias, Juan Pablo *et al.*, *Arabismo y traducción. Entrevistas con J.M Fornéas, J. Cortés, M. Cruz Hernández, J. Vernet, I. Martínez, P. Martínez Montávez y M.L Serrano*. Madrid: CSIC, 2003.

- Asín Palacios, Miguel, *Crestomatía de árabe literal, con glosario y elementos de gramática*. Madrid: s.n., 1939 (ed. corregida, Madrid, 1959).
- Barakat, Hoda, *Sayyidi Wa Habibi: The Authorized Abridged Edition for Students of Arabic*, Laila Familiar (ed.). New Publisher, 2021.
- Berry, Richard, «Will the iPod Kill the Radio Star? Profiling Podcasting as Radio», *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 12 (2006:2), pp. 143-162. <https://doi.org/10.1177/1354856506066522>.
- Borja-Torresano, Sonia *et al.*, «Podcast: usos y tipologías en la enseñanza del idioma inglés», *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional*, Vol. 5, n. 10 (2020), pp. 298-320.
- Bosch Vilá, Jacinto, «El orientalismo español. Panorama histórico. Perspectivas actuales», *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, n. 3 (1967), pp. 179-187.
- Bosco, Alejandra, «Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones», *Aula Abierta*, n. 86 (2005), pp. 3-27.
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.
- Campbell, Gardner, «There's something in the air. Podcasting in education», *Educause Review* (2005), pp. 33-46.
- Chacón, Carmen T. y Pérez, M. A. Clevia J., «El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 39 (2011), pp. 41-54.
- Corriente, Federico y Vicente, Ángeles, (eds.), *Manual de dialectología neoárabe*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, 2008.
- Cortabaria Beitia, Ángel, «Los Studia Linguarum de los dominicos en los siglos XIII y XIV», en Carlos del Valle Rodríguez, *La controversia judeocristiana en España: desde los orígenes hasta el siglo XIII: homenaje a Domingo Muñoz León*. Madrid: CSIC, 1998, pp. 253-276.
- Corvo Sánchez, María José, «Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (V): Edad Media- las



- otras lenguas, vernáculas, sapienciales y religiosas», *Babel Afiat: Aspectos de filología inglesa y alemana*, n. 17 (2008), pp. 233-252.
- Dale, Crispin y Povey, Gishlane, «An evaluation of learner-generated content and podcasting», *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, n. 8 (2009:1), pp. 117-123.
- Deal, Ashley, «Podcasting», *Teaching with Technology Papers* (2007), pp. 1-15.
- Delors, Jacques, «Los cuatro pilares de la educación», en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996, pp. 91-103.
- Deuze, Mark, «Convergence culture in the creative industries», *International Journal of Cultural Studies*, 10 (2007:2), pp. 243-263. <https://doi.org/10.1177/1367877907076793> (consultado el 24-03-2023).
- Erpenius, Thomas, *Grammatica arabica*. Leyden: Officina Raphelengiana, 1613.
- Ferguson, Charles A, «Diglossia», *Word*, n. 15 (1959), pp. 325-340.
- Gallego Pérez, J. I., *Podcasting: Distribución de contenidos sonoros y nuevas formas de negocio en la empresa radiofónica española*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2010.
- García Gómez, Emilio, *Antología árabe para principiantes*. Madrid: Espasa-Calpe, 1969 (1.<sup>a</sup> ed. 1944).
- García-Marín, David, «La radio en pijama. Origen, evolución y ecosistema del podcasting español», *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, n. 25 (2019:1), pp. 181-196. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63723>.
- García-Marín, David y Aparici, Robert, «Nueva comunicación sonora. Cartografía, gramática y narrativa transmedia del podcasting», *El Profesional de La Información*, n. 27 (2018:5), pp. 1071-1081. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.11>.
- Gelado, José A., «Cómo producir un podcast», en O. I. Rojas Orduña, J. L. Antúnez, J. A. Gelado, J. A. Del Moral y R. Casas-Alatriste (eds.), *Manual [no oficial] de uso*. Madrid: ESIC Editorial, 2007, pp. 159-233.

- Giménez Reillo, Antonio, «El árabe como lengua extranjera en el s. XIII: medicina para convertir», en Clara María Thomas de Antonio y Antonio Giménez Reillo, (eds.), *El Saber en al-Andalus. Textos y estudios. Homenaje al profesor D. Pedro Martínez Montávez*, vol. IV, 2006, pp. 147-187.
- Grasso, Livio, *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2006.
- Hammersley, Ben, «Audible revolution», *The Guardian*, 12 de febrero de 2004 (consultado el 20-05-2022).
- Hendy, David, *Radio in the global age*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- Lerchundi, José y Simonet, Francisco Javier, *Crestomatía arábigo-española o colección de fragmentos históricos, geográficos y literarios relativos a España bajo el periodo de dominación sarracénica*. Granada: Imprenta de Indalecio Ventura, 1881.
- López, Bernabé, «Julián Ribera y su taller de arabistas: una propuesta de renovación», *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, n.º. 33 (1984), pp. 111-128.
- López Bernal, Desirée, Hindi Mediavilla, Nadia y Garratón Mateu, Carmen, «*Kan Yamakan*: el aprendizaje de la literatura árabe mediante la creación de podcasts», en Natalia Martínez León, Ingrid Mosquera Gende y Antonio José Moreno Guerrero (coords.), *TIC Docentes*. Pamplona: Fórum XXI y Thomson Reuters Aranzadi, 2022, pp. 211-223.
- López, Mónica, «La radio por Internet: La radio sin fronteras», *Razón y Palabra*, n. 49 (2006), p. 53.
- Lourido, Ramón, «El estudio de la lengua árabe entre los franciscanos de Marruecos. Creación en Tánger en 1800 de una escuela de árabe», *Archivo Ibero-Americano*, 241-242, (2002), pp. 251-304.
- MacFarland, David, *Future Radio Programming Strategies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Madden, Mary y Jones, Sidney, *Podcast Downloading 2008*. Washington, DC.: 2008.
- Maldonado Pérez, Marisable, «El trabajo colaborativo en el aula universitaria», *Laurus. Revista de educación*, n. 13 (2007), pp. 263-278.

- Manzanares del Cirre, Manuela, *Arabistas españoles del siglo XIX*. Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura, 1972.
- Markman, Kris M., «Doing radio, making friends, and having fun: Exploring the motivations of independent audio podcasters», *New Media & Society*, 14 (2011:4), pp. 547-565. <https://doi.org/10.1177/1461444811420848>.
- Martí, Josep M., «Hacia un cambio de modelo», en M. del P. Martínez Costa (ed.), *Reinventar la radio. Actas de las XV jornadas internacionales de la comunicación*. Pamplona: E. Eunate, 2001, pp. 187-193.
- Martí Tormo, Vicente, «Metodología pedagógica e investigación en el campo de la enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua: elementos para un estado de la cuestión», *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, n. 61 (2012), pp. 37-60.
- Martín Pérez, Gonzalo y Barba, José J., «¿Qué es la innovación docente?: un cambio en las prácticas o de pensamiento docente?», *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, n.38 (2016), pp. 7-17.
- Martínez Costa, M. del Pilar, Moreno, Elsa y Amoedo, Avelino, «La radio generalista en la red: un nuevo modelo para la radio tradicional», *Anagramas: Rumbos y Sentidos de La Comunicación*, 10 (2012:20), pp. 165-180.
- Martínez, M. y Sánchez Vera, María del M., «Aspectos técnicos y legales del diseño de podcast: Herramientas, aplicaciones, servicios y licencias», en I. M. Solano Fernández (ed.), *Podcast educativo. Aplicaciones y orientaciones de m-learning para la enseñanza*. Sevilla: Mad Editorial, 2010, pp. 75-82.
- MCER. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (consultado el 24-10-2022).
- McHugh, Siobhan, «Oral history and the radio documentary/feature: Introducing the “COHRD” form», *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, n. 10 (2012:1), pp. 35-51. [https://doi.org/10.1386/rjao.10.1.35\\_1](https://doi.org/10.1386/rjao.10.1.35_1).
- Moran, José, «Mudando a Educação com Metodologias Ativas», en Carlos Alberto de Souza y Ofélia Elisa Torres Morales (eds.), *Con-*

- vergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. São Paulo: Proflex, 2015, II, pp. 15-33.
- Moran, Mike, Seaman, Jeff y Tinti-Kane, Hester, *Teaching, learning, and sharing. How today's higher education faculty use social media*. Boston: Pearson Learning Solutions and Babson Survey Research Group, 2011.
- Moreno, Joaquín, Brome, Alejandra y Grimaldi, Javier, «El valor de las humanidades. Proyecto HUMAN», *Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, n. 7 (2006), pp. 279-294. DOI: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2006.i7.22>.
- Moreno Espinosa, Pastora y Román San Miguel, Aranzazu, «Podcasting y periodismo. Del periodismo radiofónico de inmediatez a la información radiofónica de calidad», *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, n. 26 (2020: 1), pp. 432-453. <https://doi.org/10.5209/esmp.67303>.
- Moreno Nieto, José, *Gramática de la Lengua Árabe*. Madrid: Imprenta de M. Rivadeneyra, 1872.
- Mounther, Younes, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. New York: Routledge, 2015.
- Moura, Adelina, «Apps e podcasts para a aula invertida: um projeto eTwinning em língua estrangeira no ensino básico», en Ana Amélia Carvalho *et alii* (eds.). *Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEEd, 2014, pp. 345-351.
- Murray, Simone, «Servicing 'self-scheduling consumers' Public broadcasters and audio podcasting», *Global Media and Communication*, n. 5 (2009: 2), pp. 197-219. <https://doi.org/10.1177/1742766509341610>.
- O'Neill, Brian, CBC. ca: «Broadcast sovereignty in a digital environment», *Convergence*, n. 12 (2006: 2), pp. 179-197. <https://doi.org/10.1177/1354856506066116>.
- Orihuela, José L., «Weblogs y blogosfera: el medio y la comunidad», en O. Rojas, J. Alonso, J. L. Antúnez, J. L. Orihuela y J. Varela (eds.), *La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*. Madrid: ESIC Editorial, 2005, pp. 13-48.
- Ortega Barba, Claudia F., «El podcast como material didáctico: proceso de producción», *Revista Panamericana de Pedagogía*, n. 16 (2010), pp. 79-89.

- Ortiz Granja, Dorys, «El constructivismo como teoría y método de enseñanza», *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, n. 19 (2015), pp. 93-110.
- Paradela, Nieves, «Las gramáticas del árabe clásico en España durante el siglo XX: un balance crítico», en Paula Santillán Grimm; Victoria Aguilar Sebastián, Luis Miguel Pérez Cañada (eds.), *Arabele 2009: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Teaching and learning the arabic language*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010, pp. 29-45.
- Paz, María B., «Espacios de trabajo compartido (*workspace*): metodología y posibles aplicaciones telemáticas», (2000), <https://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/posters/193/index.htm> (consultado el 19-03-2023).
- Piñeiro-Otero, Teresa y Caldevilla Domínguez, David, «Podcasting didáctico. Una aproximación a su uso en el ámbito de la universidad española», *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 12, n. 2 (2011), pp. 14-30.
- Porlán, Rafael, (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata, 2017.
- Posso Pacheco, Richar J., Barba Miranda, Laura C. y Otáñez Enriquez, Nelson R., «El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios», *Educare*, n. 24, 1 (2020), pp. 117-133.
- Premsky, Marc, *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, California: Corwin, 2010.
- Ramos García, Ana María y Caurcel Cara, M.<sup>a</sup> Jesús, «Los *podcast* como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la universidad», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, n. 15 (2011: 1), pp. 151-162.
- Ramos-Ruiz, Álvaro, «Hertzian radio vs. internet radio: A comparative analysis | Radio hertziana vs. radio en Internet: Un análisis comparativo», *Opción*, n. 31 (2015:4), pp. 758-774.
- Riddle, Johanne, «Podcasting in the Classroom: A Sound Success», *MultiMedia & Internet@Schools*, n. 17 (2010: 1), pp.23-26.
- Romero Lora, Giselle y López Valladares, Hellen, «Diseño y uso *podcast* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una aproximación al

- proceso de elaboración y aplicación del podcast», *Blanco & Negro*, (2020), pp. 136-150.
- Saborío Taylor, Silvia, «Podcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual», *Innovaciones Educativas*, 29 (2018), pp. 95-103.
- Saleh Al-Khalifa, Waleed, *Cuentos tradicionales árabes: antología didáctica y bilingüe*. Madrid: Ibersaf Editores, 2007.
- Saldarriaga Zambrano, Pedro J., Bravo Cedeño, Guadalupe del R. y Loor Rivadeneira, Marlene R., «La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea», *Dominio de las Ciencias*, n. 2 (2016), pp. 127-137.
- Sánchez Pérez, Aquilino, *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, 2009.
- Sanousi, Saud, al, *Saaq al-Bambuu: The Authorized Abridged Edition for Students of Arabic*, Laila Familiar (ed.). Washington: Georgetown University Press, 2016.
- Solano Fernández, Isabel M. y Sánchez Vera, M. Mar, «Aprendiendo en cualquier lugar. El podcast educativo», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 36 (2010), pp. 125-139.
- Stanley, Graham, *Podcasting for ELT*. British Council- BBC, 2005.
- Sterne, Jonathan, Morris, Jeremy, Baker, Michael B. y Freire, Adriana M., «The Politics of Podcasting», *Fibreculture. Internet, Theory, Criticism Research*, n. 13 (2008).
- Thurman, Neil y Lupton, Ben, «Convergence calls: Multimedia storytelling at British news websites», *Convergence*, 14 (2008: 4), pp. 439-455. <https://doi.org/10.1177/1354856508094662>.
- Vázquez, Jose Antonio, «Bookcast, más allá del libro o audiolibro», *Dosdoce.com*, 18 de abril de 2022, <https://www.dosdoce.com/2022/04/18/bookcast-mas-alla-del-libro-o-audiolibro/> (consultado el 18-04-2022).
- «Tumult, app de podcasts interactivos y sociales», *Dosdoce.com*, 28 de octubre de 2021, <https://www.dosdoce.com/2021/10/28/tumult-app-de-podcasts-interactivos-y-sociales/> (consultado el 14-03-2023).

- Velázquez Callado, Carlos, *Educación física para la paz: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013.
- Vicente, Ángeles, «Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes», en Federico Corriente y Ángeles Vicente (eds.), *Manual de dialectología neoárabe*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, 2008, pp. 19-67.
- Webster, Tom, *The Infinite Dial 2010: Digital Platforms and the Future of Radio*. 2010 (informe), <https://bit.ly/3KmeCqZ> (consultado el 24-03-2023).
- Woehl de Farias, Karina y Vitali, Marli Paulina, «O podcast como ferramenta educativa nas aulas de Literatura», *Anais do Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais. S.l., s.n.*: 2018, pp. 377-382.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel, *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*. Documento de trabajo. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2004.
- Zeichner, Kenneth M., «El docente como profesional reflexivo», *Cuadernos de pedagogía*, 220 (1993), pp. 44-49.

#### SITIOS Y REFERENCIAS EN LA WEB

- Blog del Proyecto de Innovación Docente* Kan yamakan, <https://blogs.ugr.es/kanyamakan> (consultado el 20-05-2022).
- Biblioteca de podcasts de «Literatura andalusí»*: <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/literatura-andalusi/> (consultado el 16-05-2022).
- Biblioteca de podcasts de «La transmisión de la literatura árabe a Europa»*: <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/transmision-de-la-literatura-arabe-a-europa/> (consultado el 16-05-2022).
- Biblioteca de podcasts de «Literatura árabe clásica oriental»*: <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/biblioteca-de-podcasts/literatura-arabe-clasica-oriental/> (consultado el 24-03-2023).
- Charla «Érase una vez... el legado árabe en nuestros cuentos tradicionales»*, impartida con motivo del Día Internacional de la Narración Oral (20 de marzo) y organizada por el Plan UGR Educa:

<https://www.youtube.com/watch?v=SHQONykrvY> (consultado el 16-05-2022).

*Charla en el Instituto de Educación Secundaria Alonso Cano de Dírcal (noticia):* <https://blogs.ugr.es/kanyamakan/kan-yamakan-en-el-instituto-alonso-cano-granada/> (consultado 16-05-2022).

*Guía docente de la asignatura «Introducción a la literatura árabe» (Grado en Estudios Árabes e Islámicos), curso 2021-2022:* <https://www.ugr.es/estudiantes/grados/grado-literaturas-comparadas/introduccion-literatura-arabe/guia-docente> (consultado el 18-05-2022).

*Guía docente de la asignatura «La transmisión de la literatura árabe a Europa» (Grado en Estudios Árabes e Islámicos), curso 2021-2022:* <https://grados.ugr.es/sites/grados/default/public/guias-firmadas/2021-2022/27911C1.pdf> (consultado el 18-05-2022).

*Materiales del del Proyecto de Innovación Docente Kan yamakan en el Repositorio Institucional de la Universidad de Granada,* <https://digibug.ugr.es/handle/10481/68751> (consultados el 15-11-2022).

*Memoria Verificada del Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Granada,* <https://grados.ugr.es/islamicos/pages/memoriaverificada> y su *Modifica* de 2015, y su *Modificación* de 2015 ([https://grados.ugr.es/islamicos/pages/modificacionesmemoriaverificada\\_2015/](https://grados.ugr.es/islamicos/pages/modificacionesmemoriaverificada_2015/)!) (consultado el 20-05-2022).

*Perfil y biblioteca de podcasts de Kan yamakan en la plataforma iVoox,* [https://www.ivoox.com/podcast-kan-yamakan\\_sq\\_f11200592\\_1.html](https://www.ivoox.com/podcast-kan-yamakan_sq_f11200592_1.html) (consultado el 20-05-2022).



# ANEXOS



# ANEXO 1

## EL CUADERNO DE CAMPO

Los siguientes fragmentos forman parte del diario de campo que han llevado los estudiantes participantes en el proyecto a lo largo de su trabajo en el mismo en el marco de diferentes asignaturas, y recogen sus impresiones una vez finalizada la actividad:

A.F.S. (“Literatura árabe contemporánea”, curso 2020-2021): ha sido una sorpresa aprender a trabajar en un proyecto como este, y me parece que hemos adquirido una competencia excelente, tanto para la vida académica como personal. Hemos trabajado en grupo muchas veces a lo largo de la carrera, pero redactar un guion de esas características ha sido un nuevo reto que creo que hemos superado con bastante éxito. En lo personal, la realización del *podcast* me ha aportado mucho, no sólo aprender a trabajar en grupo de esta forma, sino también un vínculo estrecho con los compañeros de trabajo, el descubrimiento de una novela tan fundamental.

M.H.G. (“Literatura árabe contemporánea”, curso 2020-2021): mediante esta forma de trabajo, no solo estudiamos los autores y las obras más representativas de la literatura árabe contemporánea. También aprendemos cuestiones aparentemente sencillas pero, que nunca deben darse completamente por aprendidas. Este es el caso de continuar mejorando y haciendo hincapié en la importancia nuestra escritura, de recibir y aceptar comentarios y críticas (tanto por parte de nuestros compañeros como por parte de la profesora), de aprender a administrar mejor nuestro tiempo y esfuerzo y de valorar en igual

medida el trabajo de los demás. En definitiva, aprender a dar lo mejor de nosotros mismos y comprender que nuestro esfuerzo también es valorado.

M.H.G. (“Literaturas del Magreb”, curso 2020-2021): otra de las herramientas que nos ha ayudado en el proceso es el “diario de campo”. Yo personalmente no conocía esta herramienta de trabajo pero creo que es un concepto muy interesante. La escritura de este pequeño diario académico no solo nos ha ayudado a liberar los sentimientos encontrados tras cada clase o reunión, sino a tener una visión general sobre todo el proceso desde una perspectiva personal, lo que desde mi punto de vista es la parte más interesante. Cuando repasas el diario te das cuenta de la cantidad de horas que has invertido en el proceso y la cantidad de sentimientos que has experimentado a lo largo de estos tres meses. Aprendes que lo que al principio parece una idea increíble luego resulta no serlo tanto y que, al contrario, cualquier pequeña aportación o comentario de cada uno de nosotros puede marcar la diferencia en el producto final.

S.A.R. (“Literaturas del Magreb”, curso 2020-2021): la verdad el *podcast* es muy útil para aprender siempre y cuando los propios alumnos sean quienes lo produzcan. Así, nosotros, los estudiantes buscamos información y participamos de forma activa en el trabajo. Además, yo (y los otros integrantes) hicimos un sobre-esfuerzo para intentar crear un producto final coherente y eficaz. Nos contó pero lo conseguimos. Estoy muy orgullosa. Uno de los beneficios que ofrece el *podcast* están vinculados al desarrollo de las habilidades orales.

N.B.H. (“Literatura andalusí”, curso 2020-2021): Cuando la profesora nos presentó el Proyecto de Innovación Docente *Kan yamakan* y nos explicó que dentro del marco de este proyecto íbamos a elaborar un *podcast*, a mí personalmente me ha suscitado interés y acogí esta propuesta con mucha motivación. En cada fase de la creación del *podcast Kan yamakan* he adquirido o mejorado una serie de habilidades que me parece importante comentar, ya que dan cuenta de la utilidad didáctica del *podcast* como herramienta de aprendizaje [...]

Definitivamente, incorporar la herramienta del podcast al plan docente de la asignatura Literatura andalusí ha sido una propuesta didáctica muy acertada. La herramienta del podcast puede ofrecernos un gran abanico de opciones pedagógicas y creo que sería también una buena decisión incorporarla al plan docente de más asignaturas impartidas por el Departamento de Estudios Semíticos como parte del trabajo autónomo de los estudiantes, aunque sea en pequeños proyectos de 10 o 15 minutos de audio.

J.J.R. (“Literatura andalusí”, curso 2020-2021): Para mí, el trabajo está resultando muy satisfactorio y mis compañeras e integrantes del proyecto hacen un trabajo excepcional, sin duda, como práctica principal de la asignatura, me parece una apuesta fuerte y complicada, pero innovadora y muy acertada.

M.F. (“Literatura andalusí”, curso 2020-2021): Me ha resultado interesante esta iniciativa porque creo haber aprendido en profundidad sobre el tema que he investigado junto con mis compañeras de forma más amena que si tuviese que memorizarlo para un examen. También ha sido un medio para reforzar la actividad en grupo, el diálogo entre compañeras, llegar a una conclusión consensuada, entre otras cosas.

R.J.P.V. (“La transmisión de la literatura árabe a Europa”, curso 2020-2021): Muchas veces me he sentido demasiada abrumada con tanto trabajo e incluso tuve que dejar de lado algunas actividades para poder alcanzar el nivel exigido en el *podcast*. Quizás este sea el único aspecto negativo que le he visto a este trabajo. A nivel general este proyecto de innovación docente, me parece un trabajo sumamente enriquecedor y algo totalmente novedoso. Durante la elaboración del *podcast* no solo he aprendido literatura sino que también he aprendido a cómo redactar en un estilo con el cual nunca había tenido contacto. A mejorar a trabajar en grupo y a intentar adaptarnos a cualquier tipo de situación. Me gustaría que este proyecto se siguiera llevando a cabo porque creo que los alumnos de otros años podrán disfrutar de esta experiencia tan enriquecedora.



# ANEXO 2

## LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LOS PODCASTS

<b>RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL <i>PODCAST</i></b>	
ASIGNATURA: xxxx	GRUPO: xxxx.
Tema/texto: xxxx	Curso académico: 20xx-20xx

ASPECTO A EVALUAR	%	INDICADORES	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	PUNTAJACIÓN (en porcentaje)
<b>PREPARACIÓN DEL <i>PODCAST</i> (Total: 20%)</b> Asistencia a los talleres formativos + Presentación del guion en tiempo y forma	20	El guion del <i>podcast</i> se entrega en tiempo y forma, siguiendo las indicaciones proporcionadas en el taller de diseño del <i>podcast</i> .	No cumple con ninguno de los indicadores.	Cumple con uno de los indicadores.	No aplicable	Cumple ambos indicadores.	
<b>GUION DEL <i>PODCAST</i> (Total: 40 %)</b>  Estructura + Contenido + Conclusiones + Búsqueda y procesamiento de la información	40	-Sitúa el texto y a su autor en su contexto literario. -Destaca y aborda las características literarias fundamentales del texto (autor, época, género, temáticas y/o figuras y recursos literarios). -Establece relaciones acerca de distintos aspectos relevantes del texto con otros del mismo autor y/o de otros autores. -Utiliza un lenguaje y vocabulario adecuados. El discurso es coherente y está cohesionado. -Expone sus propias conclusiones acerca del tema desarrollado. -Documenta el tema con una bibliografía científica, adecuada y suficiente respecto al tema a desarrollar. -En el guion se demuestra dominio y asimilación de la bibliografía consultada en relación al tema. -Bucea en otras fuentes en árabe para establecer relaciones con otros textos y/o documentar aspectos relevantes del mismo.	No cumple con ninguno de los indicadores.	Desarrolla solo parte de los puntos esenciales del tema y presenta carencias y/o errores importantes.  La bibliografía utilizada es deficiente y no se ve reflejada en el guión.  Las conclusiones no están debidamente fundamentadas.  Presenta ciertas incoherencias en el discurso y faltas de ortografía.	Desarrolla los puntos esenciales del tema, pero presenta carencias y/o errores leves.  La bibliografía empleada es científica y adecuada y se refleja en el guion, pero presenta ciertas lagunas imprescindibles.  Vocabulario y redacción correctos. Se puede mejorar la coherencia del discurso.	Desarrolla convenientemente todos los puntos esenciales del tema.  Hace uso de una bibliografía científica, adecuada y suficiente para ilustrar el tema y esta queda reflejada en el guion.  Las conclusiones están debidamente fundamentadas.  Vocabulario adecuado, redacción correcta y coherente.	
<b>PRODUCTO FINAL = <i>PODCAST</i> GRABADO (Total: 40 %)</b>  Aspectos técnicos y creativos + Competencias lingüísticas y comunicativas	20 + 20	*ASPECTOS TÉCNICOS Y CREATIVOS -Hace uso de los recursos y herramientas básicos dados a conocer en los talleres formativos sobre grabación y edición de <i>podcasts</i> . *COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS - Hace uso de un vocabulario variado y adecuado al tema. -Utiliza un tono de voz, dicción y entonación	No cumple con ninguno de los indicadores.	No pone en práctica la mayoría de los indicadores.	Cumple con algunos de los indicadores, pero no pone en práctica otros muchos relevantes.	Cumple con la mayoría o todos los indicadores.	

	<p>adecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Expone el tema y las principales ideas con claridad.</li><li>- Capta la atención del oyente con el contenido de su discurso y el tono empleado.</li><li>- Cohesión y coherencia del discurso: Utiliza recursos para ordenar su discurso.</li></ul>						<b>NOTA FINAL:</b> <b>/100</b>
--	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------

**OTRAS APRECIACIONES:**



## ANEXO 3

### MODELO DE FORMULARIO DE ENCUESTA

كان يا ما كان

#### ENCUESTA FINAL DEL PROYECTO

#### ÉRASE UNA VEZ: EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DOCENTE (3ª edición)

Encuesta anónima sobre el uso de los *podcasts* como herramientas de aprendizaje y autoevaluación de las competencias en materias de literatura y lengua en el Grado en Estudios Árabes e Islámicos.

Proyecto Avanzado de Innovación Docente - Plan FIDO UGR  
2022-2023

Grado en Estudios Árabes e Islámicos - Universidad de Granada

1. Después de tu experiencia, ¿cómo consideras el proyecto?

Marca solo un recuadro.

- Nada interesante
- Interesante
- Muy interesante

2. En general, ¿ha cumplido el proyecto con las expectativas que tenías al inicio?

Marca solo un recuadro.

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

3. ¿Crees que la actividad realizada ha aumentado tu grado de motivación e interés hacia esta asignatura?

Marca solo un recuadro.

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

4. ¿Crees que esta herramienta ha sido útil en tu proceso de aprendizaje de la materia implicada en este proyecto?

Marca solo un recuadro.

- NS/NC
- Nada
- Bastante
- Mucho

5. ¿Crees que esta herramienta ha sido útil en tu proceso de adquisición de la competencia comunicativa de la lengua árabe?

Marca solo un recuadro.

- NS/NC
- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

6. Además de los conocimientos propios de la materia y de la lengua, ¿crees que han sido útiles las competencias que has adquirido durante el proceso de creación de un *podcast*?

Marca solo un recuadro.

- Sí
- No
- No estoy segura/o

7. ¿Crees que la actividad realizada ha influido en el desarrollo de mayor autonomía en tu trabajo y de mayor capacidad de liderazgo?

Marca solo un recuadro.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

8. ¿Crees que el sistema de trabajo en grupo ha facilitado la elaboración del *podcast*?

Marca solo un recuadro.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

9. ¿Crees que las actividades de formación programadas, las tutorías grupales y el trabajo colaborativo han sido apropiados para conseguir los objetivos del proyecto?

Marca solo un recuadro.

- Sí
- No

Si la respuesta a la pregunta anterior es no, explica brevemente el/los motivo/s:

10. ¿Consideras que los tiempos para el desarrollo de la actividad propuesta han sido...?

Marca solo un recuadro.

- Inadecuados
- Adecuados

En el caso de que a la pregunta anterior hayas contestado inadecuados, explica brevemente el/los motivo/s:

11. ¿Cuál consideras que ha sido el grado de dificultad de esta actividad en función de tus competencias y conocimientos tecnológicos previos?

Marca solo un recuadro.

- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

12. ¿Cuál consideras que ha sido el grado de dificultad de esta actividad en función de tus competencias y conocimientos de partida en esta asignatura?

Marca solo un recuadro.

- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

# ANEXO 4

## RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

Resultados de la encuesta final de la primera edición del proyecto (curso 2020-2021)

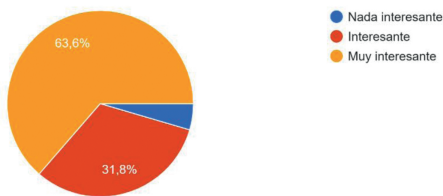
كان يامكان

### 22 respuestas

Encuesta anónima sobre el uso de los podcasts como herramientas de aprendizaje y autoevaluación de las competencias en materias de literatura y lengua en el Grado en Estudios Árabes e Islámicos.

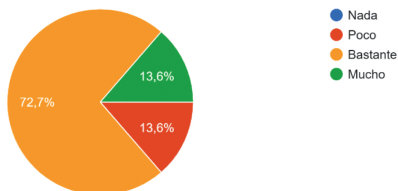
1. Después de tu experiencia, ¿cómo consideras el proyecto?

22 respuestas



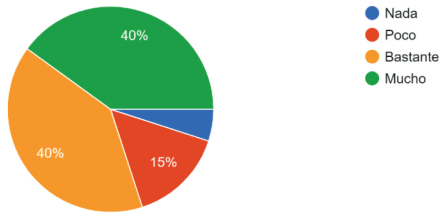
2. En general, ¿ha cumplido el proyecto con las expectativas que tenías al inicio?

22 respuestas



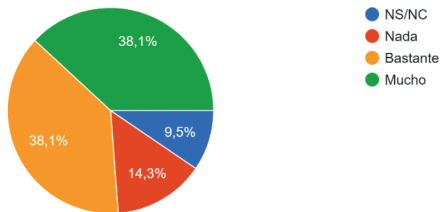
3. ¿Crees que la actividad realizada ha aumentado tu grado de motivación e interés hacia esta asignatura?

20 respuestas



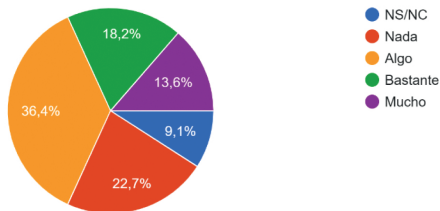
4. ¿Crees que esta herramienta ha sido útil en tu proceso de aprendizaje de la materia implicada en este proyecto?

21 respuestas



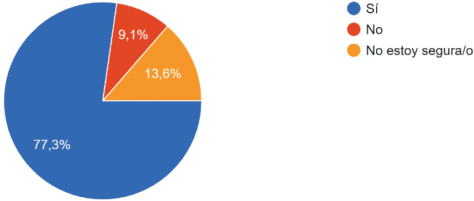
5. ¿Crees que esta herramienta ha sido útil en tu proceso de adquisición de la competencia comunicativa de la lengua árabe?

22 respuestas



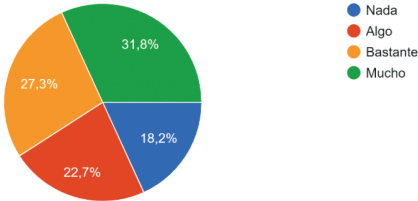
6. Además de los conocimientos propios de la materia y de la lengua, ¿crees que han sido útiles las competencias que has adquirido durante el proceso de creación de un podcast?

22 respuestas



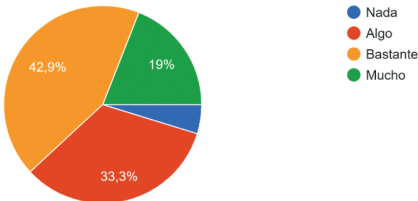
7. ¿Crees que la actividad realizada ha influido en el desarrollo de mayor autonomía en tu trabajo y de mayor capacidad de liderazgo?

22 respuestas



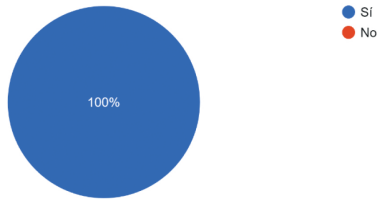
8. ¿Crees que el sistema de trabajo en grupo ha facilitado la elaboración del podcast?

21 respuestas



9. ¿Crees que las actividades de formación programadas, las tutorías grupales y el trabajo colaborativo han sido apropiados para conseguir los objetivos del proyecto?

22 respuestas

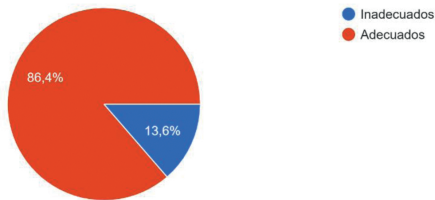


Si la respuesta a la pregunta anterior es no, explica brevemente el/los motivo/s: 0 respuestas

Aún no hay respuestas para esta pregunta.

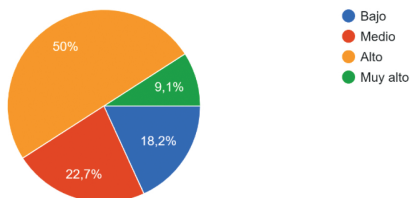
10. ¿Consideras que los tiempos para el desarrollo de la actividad propuesta han sido...?

22 respuestas



11. ¿Cuál consideras que ha sido el grado de dificultad de esta actividad en función de tus competencias y conocimientos tecnológicos previos?

22 respuestas





12. ¿Cuál consideras que ha sido el grado de dificultad de esta actividad en función de tus competencias y conocimientos de partida en esta asignatura?

22 respuestas

