



REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 46 / 2023





REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 46 / 2023



FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitienas

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)

Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, María Francescatti, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriquez (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñiz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán
Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudio Terrasson
Traductores del italiano: María Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)
www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

La revista Cauce se encuentra indexada en la prestigiosa base de datos Emerging Sources Citation Index (ESCI), de Web of Science (WoS), con una puntuación de +3.5. Desde 2021, figura en Q4 del Journal Citations Index (JCI) de WoS. Además, también se incluye en el índice en DOAJ dentro de la sección MLA (Modern Language Association Database) con una puntuación de +3. Otras bases de datos que recogen la calidad de la publicación son: Dialnet (Q4), DULCINEA, CARHUS Plus+ 2014 (grupo D), LLBA, ISOC y LATINDEX (31/33 CRITERIOS, clasificación decimal universal: 81:82:37). De acuerdo con el índice español DICE, se han de destacar de nuestra publicación la trayectoria temporal (45 años, fecha inicio: 1977), la pervivencia (+1.5) y el índice ICDS, calculado en una puntuación de 8.0.

El número 46 (2023) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550)

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número: Manuel A. Broullón-Lozano (Universidad Complutense de Madrid, España), María José Caamaño Rojo (Universidad de Santiago de Compostela, España), Begoña Camblor (Universidad de Oviedo, España), Víctor Cantero García (Universidad Pablo de Olavide, España), Guillermo Calviño-Santos (Universidad de Santiago de Compostela, España), Raúl Cremades (Universidad de Málaga, España), Corinne Cristini (Sorbonne Université, Francia), Maximiliano de la Puente (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Andrea Felipe Morales (Universidad de Málaga, España), Javier Fernández Collantes (Universidad Europea de Madrid, España), Isabel Fernández López (Universidad de Santiago de Compostela, España), Hugo Heredia Ponca (Universidad de Cádiz, España), Rafael M. Hernández Carrera (Universidad Internacional de La Rioja, España), Roxana Ilasca (Université de Tours, Francia), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Lara Lorenzo-Herrera (Universidad de Santiago de Compostela, España), José Antonio Marín Marín (Universidad de Granada, España), Ruth Martínez Alcorlo (Universidad Complutense de Madrid, España), Antonio Martínez Illán (Universidad de Navarra, España), Oriol Miró Martí (Universidad Internacional de La Rioja, España), Elena Merino (Universidad Internacional de La Rioja, España), Edith Mora Ordóñez (Universidad Internacional de La Rioja, España), José Eduardo Morales Moreno (Consejería de Educación de la Región de Murcia, España), Juan Lucas Onieva (Universidad de Málaga, España), María Ferena Pinta (Universidad Nacional de las Artes, Argentina), Adrián Ramírez Riaño (Universidad Complutense de Madrid, España), Teresa Santa María Fernández (Universidad Internacional de La Rioja, España), Elena Traina (Falmouth University, Reino Unido), Mónica Vallejo Ruiz (Universidad de Murcia, España), Yasmina Yousfi López (Universidad de Alicante, España)

Artículos recibidos: 18

Artículos aceptados: 12

Artículos rechazados: 6



ÍNDICE

VÁZQUEZ MEDEL, MANUEL ÁNGEL Editorial.....	13
1. SECCIÓN MONOGRÁFICO. HIBRIDISMO: ARTES Y OTROS SABERES APLICADOS A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	
SANTA MARÍA FERNÁNDEZ, TERESA Introducción al número monográfico.....	19
CANTIZANO MÁRQUEZ, BLASINA HENARES MALDONADO, JOSÉ LUIS Literatura, fotografía y expresión oral: <i>knolling</i> literario como propuesta transversal.....	21
GARCÍA BELTRÁN, EVA CANTERO SANDOVAL, M. ^a ALMUDENA GARCÍA MARTÍN, RAQUEL CLIL+TIC: una propuesta para atender a la diversidad en Educación Secundaria.....	45
MARTÍNEZ-CARRATALÁ, FRANCISCO ANTONIO ROVIRA-COLLADO, JOSÉ Hibridismo literario, artístico y semiótico a partir del análisis de los álbumes de Manuel Marsol.....	71
MARTÍN VEGAS, ROSA ANA Hibridismo y transversalidad del cine aplicado a la didáctica de la lengua y la literatura.....	95

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, ALBERTO MOLINA SAORÍN, JESÚS ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, JOSÉ MARÍA Programación neurolingüística para la mejora de los procesos de escritura: ortografía arbitraria y memoria visual.....	121
MONTAÑEZ MESAS, MARTA PILAR Multimodalidad en ELE: estrategias para aulas internivel.....	145
SEGOVIA GORDILLO, ANA HERRANZ-LLÁCER, CRISTINA V. Neurolingüística para todas las edades: el proyecto «¡La aventura del cerebro!».....	171
SEVILLA-VALLEJO, SANTIAGO ROSA-RIVERO, ÁLVARO La literatura y el patrimonio cultural en educación primaria a través de los recursos educativos abiertos y el diseño universal para el aprendizaje.....	199
TORRES ÁLVAREZ, JOSÉ DABROWSKA, MONIKA Las Humanidades Digitales en el aula de 4. ^º de la ESO: los grafos y el estudio crítico de <i>La casa de Bernarda Alba</i>	227

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

DÍAZ AYUGA, JUAN MANUEL Cómo narrar la historia y la memoria argentina de la posdictadura. Un análisis de <i>Historia argentina</i> de Rodrigo Fresán.....	257
GARCÍA-RAMOS HERRERA, ISABELLA Jorge Guillén y «Antó»: las cartas de un abuelo a su nieto.....	277

HERNÁNDEZ QUINTANA, BLANCA	
Lecturas feministas desde la didáctica. A propósito de Daniela Pirata.....	293

3. RESEÑAS

NÚÑEZ DÍAZ, PABLO	
González Gómez, Sofía (2022). <i>La vida por un periódico. Nicolás María de Urgoiti (1869-1951) y «El Sol»</i> . Madrid: Visor. ISBN: 978-84-9895-267-4. 186 pp.	319

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO.
HIBRIDISMO: ARTES Y OTROS SABERES APLICADOS
A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

LITERATURA, FOTOGRAFÍA Y EXPRESIÓN ORAL: KNOLLING LITERARIO COMO PROPUESTA TRANSVERSAL

**LITERATURE, PHOTOGRAPHY AND ORAL EXPRESSION:
LITERARY KNOLLING AS CROSS-DISCIPLINARY PROPOSAL**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.03>

CANTIZANO MÁRQUEZ, BLASINA
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA (ESPAÑA)
Profesora Titular de Universidad
Código ORCID: 0000-0002-0329-242X
blasina@ual.es

HENARES MALDONADO, JOSÉ LUIS
COLEGIO SAN JUAN BOSCO (ESPAÑA)
Profesor de Enseñanza Secundaria
joseluishenares@gmail.com

Resumen: Con la intención de presentar una aproximación a la literatura desde un punto de vista interdisciplinar y transversal, combinando la palabra escrita (texto literario) con la representación artística y visual (fotografía), presentamos una propuesta de *knolling* literario puesta en práctica durante el curso académico 2021-22 en tres niveles educativos bien diferentes: 1.º de ESO, 1.º de Bachillerato de Humanidades (San Juan Bosco, Granada) y 2.º de Grado en Estudios Ingleses (Universidad de Almería). Una vez realizada la presentación y desarrollo de la actividad, se analiza la respuesta del alumnado en cada etapa educativa con objeto de comprobar el nivel de motivación, implicación y participación de los estudiantes en este tipo de actividades híbridas.

Palabras clave: Literatura, fotografía, expresión oral, creatividad, ESO, Bachillerato, Universidad.

Abstract: As it is our aim to present an educational approach to literature from an interdisciplinary and transversal point of view, combining the written word (literary text) with artistic and visual displays (photography), we present a proposal of literary knolling implemented during the academic year 2021-22 in three very different educational levels: 1st ESO, 1st Humanities Bachillerato (San Juan Bosco, Granada) and 2nd year in English Studies (University of Almeria). Once the activity is explained and developed, we will analyze the response of the students in each educational stage in order to check the level of motivation, involvement and participation of students in this kind of hybrid activities.

Key-words: Literature, photography, oral expression, creativity, ESO, Bachillerato, University.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la sociedad ha evolucionado a un ritmo vertiginoso paralelo al de los avances tecnológicos. El uso —y sobreuso— de redes sociales, dispositivos digitales, plataformas multimedia, etc. convierte a los jóvenes actuales en consumidores voraces de una amplia serie de productos de contenido audiovisual (redes sociales, vídeos, videojuegos, series, etc.) contra los que la lectura, la literatura en general, no supone competencia. Ante esta situación, el reto del profesorado de lengua y literatura es bien complicado, pues no se compite en igualdad de condiciones contra un mundo virtual donde todo es posible a golpe de *clic*. Somos de la opinión de que, más que un enfrentamiento directo contra este universo digital, la solución pasa por aprovechar las posibilidades que ofrece internet y los medios audiovisuales para acercarnos a la realidad de nuestros alumnos y así poder diseñar actividades que no sólo fomenten la lectura sino que también complementen la enseñanza tradicional y despierten la creatividad de los jóvenes. Se trata, en definitiva, de promover un cambio importante de rol y actitud en los alumnos, pues «la Web 2.0 ofrece tecnologías que permiten a sus consumidores convertirse en prosumidores, consumidores de los productos generados por ellos mismos» (Andreu-Sánchez, 2014: 131). Este cambio de enfoque metodológico, de cambio radical desde la clase magistral a la incursión de nuevos recursos en el aula, propicia la difusión de experiencias de aprendizaje que inspiran y guían a los docentes en este nuevo reto, como el uso de nuevas metodologías activas en el uso y aplicación del escape room como gamificación en la enseñanza de la literatura inglesa (Armie *et al.*, 2020; Membrive y Armie, 2020) o el uso de TICs en el aprendizaje de lenguas, como los videojuegos, los chat a través del teléfono móvil, etc. (Herrera y Sans, 2022; Andújar y Salaberri, 2021; Contreras *et al.*, 2021). Los avances tecnológicos, las redes sociales, el mundo audiovisual, las nuevas formas de entretenimiento y comunicación tienen cabida en clase de lengua y literatura siempre que favorezca y contribuya al aprendizaje. La cuestión radica en cómo utilizarlos, cómo integrarlos en el aula de forma efectiva para obtener un aprendizaje realmente significativo y duradero, más allá de una simple experiencia innovadora en un momento puntual del curso académico. Con este objetivo en mente, partimos de que una buena base multidisciplinar, en la que se trabajen varias competencias de forma integral y simultánea, es esencial para la consecución de saberes, habilidades y actitudes que faciliten una formación permanente a lo largo de la vida.

Es por esto que, además de la adquisición de competencias literarias y lingüísticas, proponemos trabajar también la competencia audiovisual, algo que sobrepasa el hecho de utilizar en el aula imágenes, videos o películas, pues buscamos «desarrollar diferentes habilidades para lograr interpretaciones completas y una comunicación eficaz mediante el uso de estos medios» (López, 2002: 46-7). Con la intención de aunar disciplinas y formatos que parecen distantes, diseñamos una actividad que parte de la lectura del texto literario para ofrecer un producto artístico en forma de composición fotográfica y una posterior interpretación verbal. Este diseño obedece a que en una sociedad acostumbrada a la inmediatez en las comunicaciones, la interacción en tiempo real y el valor de la imagen,

la acción de ver la imagen y la de leer el texto se han trastocado o invertido, de tal manera que la nueva cultura de aprendizaje está basada en leer las imágenes, como sucede en la publicidad y ver los textos, esto es, repasar de manera rápida y veloz nuestra mente y nuestra concentración por los conceptos o ideas a las que anteriormente dedicábamos una atención especial (Contreras *et al.*, 2021: 23).

En las aulas del siglo XXI, se puede comprobar que el ejercicio de lectura pausada y reflexiva así como la posterior interpretación de los textos literarios no mueven al alumnado ni promueve su participación activa. Debemos avanzar, encontrar espacios comunes de aprendizaje en los que alumnos y profesores se retroalimenten entre sí; compartimos la opinión de Paredes y Sánchez-Gey cuando afirman que la educación lingüística y literaria debe ocupar «un espacio de vanguardia que fomente un aprendizaje comunicativo, significativo y situado que dé cuenta de cómo somos, pensamos y nos expresamos hoy» (2021: 17). Nos proponemos innovar el aula de lengua y literatura desde nuevos planteamientos más abiertos y multidisciplinares, siguiendo la definición del término que ofrece Fernando Trujillo: «(innovar) no es simplemente asumir la última novedad que ofrece el mercado sino adoptar una actitud y mantener una actividad de búsqueda y de creación que lleva a quien desarrolla la innovación hacia un estado nuevo, una nueva manera de hacer o de ser» (2022: 7), ofrecemos aquí actividades que permiten estimular la creatividad y el intercambio de saberes.

2. PROPUESTA DE *KNOLLING* LITERARIO

2.1. Definición de *knolling*

En el mundo audiovisual, se conoce como *knolling* el resultado de «fotografiar un objeto o un conjunto de objetos que han sido desmontados y organizados sobre una superficie plana. Además, el plano utilizado siempre es cenital para mantener esa geometría y ese orden, evitando cualquier tipo de deformación» (Gil, 2018). El término se acuñó en 1989 en el estudio de Frank Gehry (Canadá, 1929), a sugerencia del conserje del edificio donde se encontraba su taller con la intención de organizar el espacio de forma más eficaz (ordenar objetos según uso, forma y tamaño), pero no sería reconocido hasta que el escultor Tom Sachs (1966) adoptara este sistema como parte integral de su trabajo. De hecho, en *Ten Bullets* (2005), un libreto con 10 indicaciones básicas para que los empleados de su estudio trabajen de forma más efectiva, Sachs dedica la número 8 a «Always Be Knolling», en relación a la necesidad de mantener cierto orden de objetos y espacio para evitar el caos.

Las aplicaciones didácticas del *knolling* en el aula de lengua son muchas y variadas, dependiendo de los intereses particulares de las asignaturas y niveles en los que se ponga en práctica. En la red, es posible encontrar actividades de *knolling* para asignaturas de lengua y literatura (Ocaña, 2021), sobre todo en educación secundaria y dirigidas a complementar el conocimiento de ciertos textos literarios, como los de Federico García Lorca que María José Botella muestra en su blog birlochasalviento.com (Botella, 2022). También en el aula de Español como Lengua Extranjera es posible realizar este tipo de actividades, como el *knolling* léxico que L. Torres y A. Aristu proponen: «Los estudiantes pueden realizar una fotografía mostrando los elementos que formen parte de su aprendizaje del léxico en ese momento. Estos pueden ser un diccionario en papel, unos auriculares con un podcast en la lengua meta, un cuaderno de aprendizaje y bolígrafos, una traductora, unas notas, una grabadora» (2021: 8). En nuestro caso, el hecho de combinar el *knolling* fotográfico con la interpretación y análisis de un texto literario nos permite poner en práctica una serie de competencias específicas (comunicativa, lingüística, artística, etc.) de forma integrada y transversal. En clase de lengua y/o literatura, plantear esta actividad supone potenciar también una serie de habilidades y destrezas, tanto lingüísticas como digitales, que contribuyen positivamente a la motivación del alumnado.

2.2. Uso del *knolling* en la clase de literatura: diseño de la actividad

En este ejercicio que proponemos para diferentes niveles educativos, los estudiantes leen, analizan, interpretan el texto literario para luego ofrecer una respuesta personal en forma de composición fotográfica siguiendo unas pautas formales concretas. Finalmente, en clase y ante sus compañeros, cada estudiante muestra y explica el contenido del montaje fotográfico y su relación con el texto original. Esta actividad es, en esencia, similar a la forma en la que los jóvenes actuales actúan y se comunican entre sí, pues acostumbran a compartir y mostrar sus propias imágenes en la red, «además, a dichas fotos se permite anexarle etiquetas sobre los eventos o sobre las personas incluidas en ellas, incrementando de esta manera las relaciones entre los sujetos» (Castañeda *et al.*, 2011:53). En nuestro caso, la composición fotográfica supone la interpretación y respuesta personal de cada estudiante ante el texto que ha leído. Valoramos especialmente la creatividad, la autonomía y la participación del alumnado en una actividad que pretende fomentar también el pensamiento crítico, puesto que, en «el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento (Cassany, 2003: 114) y es una forma efectiva de conseguir ese aprendizaje permanente que perseguimos.

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA

Partiendo de una actitud similar ante la literatura y compartiendo intereses académicos, surge la idea de plantear esta actividad en dos centros educativos distintos, tanto en nivel (ESO, Bachillerato y Universidad) como en lugar geográfico: El centro de EI, EP, ESO y Bachillerato San Juan Bosco en Granada y la Facultad de Humanidades de la Universidad de Almería. Dado que nuestra actividad profesional se desarrolla en tres etapas educativas bien diferentes, decidimos implementar esta propuesta siguiendo planteamientos similares, pero siempre teniendo en cuenta las necesidades, formación previa y edad de nuestros alumnos. Nuestra intención, además de implementar actividades novedosas en el aula y motivar al alumnado a la lectura y su interpretación, pasa también por comprobar si una actividad de estas características se podía adaptar a diferentes niveles y ver cómo funciona en cada uno de ellos. En última instancia, se trata de comparar el

grado de motivación, participación y resultados obtenidos en cada etapa educativa para poder promover el uso de este *knolling* literario a una escala más amplia. A continuación se explica, más detalladamente, la puesta en práctica de cada actividad concreta.

3.1. Aplicación en ESO y Bachillerato

El proyecto de *knolling* literario en Educación Secundaria Obligatoria parte desde la necesidad de dar respuesta a los cambios constantes y el avance que se está produciendo en el presente modelo educativo. La sociedad actual necesita no solo una evolución en el currículum sino una verdadera revolución curricular en el sentido más amplio del término. El hecho de que nos encontremos ante un cambio legislativo el cual se centra en las competencias clave, asumidas en la LOMLOE, hace que el profesorado necesite replantear sus propias prácticas educativas con el objetivo de evaluar aquellos saberes considerados básicos que parten de metodologías activas, facilitando la asimilación de contenidos por parte de los alumnos. Desde el propio informe publicado por la UNESCO¹ «Learning to be» pasando por el Consejo Europeo de Lisboa² y el Marco Estratégico de Educación y Formación (ET 2020³) ya se aprecia la importancia de formar a los alumnos para el desarrollo de aprendizajes de forma permanente. La búsqueda activa de información es un proceso que no solo se desarrolla en el ámbito educativo hasta los 16 ó 23 años, se trata, sin duda, de una competencia que se trabaja durante toda la vida.

En el Proyecto Educativo del colegio San Juan Bosco ya se habla de lo fundamental que es el uso y puesta en práctica de modelos curriculares en los que los medios digitales —búsqueda activa de información— estén presentes y resulten beneficiosos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos de hoy ya tienen a su disposición la información en un *clic*, disponen de los medios. Los retos educativos de hoy consisten en enseñarles a buscar, discernir y transformar de forma positiva esa información. No hablamos de abandonar los contenidos, sino de evolucionar desde ese

¹ Report of the International Commission on the Development of Education, UNESCO, Paris, 1972.

² https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

³ <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.htmlb>

misma contenido hacia el desarrollo de las competencias, puesto que, en la actualidad, el alumnado ha de prepararse para ser el eje fundamental de una sociedad fuertemente digitalizada.

Comenzar a trabajar el *knolling* literario en el curso inicial de Educación Secundaria parte de las premisas expuestas pero también asienta sus bases en las propias características de estos alumnos, en la necesidad de darle una vuelta a las metodologías que tradicionalmente se han estado realizando para evaluar el trabajo de los alumnos y que demuestran ser poco efectivas para los retos educativos actuales. Estos alumnos que entran en nueva etapa educativa se enfrentan a nuevos espacios, nuevos métodos y nuevas interacciones sociales (con alumnos y profesores) que influyen sobremanera en su respuesta educativa.

Si la educación va de la mano con todos los cambios sociales que ellos están viviendo, todo el nuevo conocimiento que vayan adquiriendo en estos cursos cruciales de su formación sentará las bases para su futuro desarrollo. Por su edad, se trata de alumnos curiosos, que necesitan pasar del pensamiento concreto al razonamiento abstracto y que en la mayoría de ocasiones demandan un aprendizaje experiencial en el que asentar el conocimiento teórico.

Las actividades propuestas para ESO y Bachillerato se enmarcan dentro de las premisas básicas del Plan Lector de centro. Necesitamos que el alumno se emocione al leer, que sienta la lectura como una parte imprescindible tanto de su aprendizaje como incluso de sus momentos de ocio. El leer, en clase o en casa, no ha de verse como algo tedioso o aburrido. Las lecturas que elegimos y los trabajos posteriores tienen que articularse en los aprendizajes pero siempre partiendo de sus propios intereses y experiencias. Deben verlo como una actividad enriquecedora y atractiva para así poder hacerla con entusiasmo. El aprendizaje emocional está demostrado como mejora para el rendimiento académico ya que mejora su capacidad de aprendizaje.

Es aquí donde se concreta todo el trabajo que se viene realizando para articular unas metodologías activas que fomentan la adquisición de las competencias clave a través de Situaciones de Aprendizaje atractivas y que impliquen a los alumnos en su propio aprendizaje. Es fundamental fomentar en los alumnos la pasión por la lectura y por ende del aprendizaje. En relación con lo anteriormente expuesto, presentamos los objetivos específicos del Plan Lector en Educación secundaria:

- Consolidar el hábito de la lectura en los estudiantes;
- Potenciar la comprensión lectora;
- Desarrollar en los adolescentes sus habilidades de lectura, escritura y expresión oral;
- Promover en el alumnado la capacidad de expresarse sobre diferentes temas con claridad, coherencia y sencillez;
- Fomentar en el alumno una actitud reflexiva y crítica ante las manifestaciones de su entorno y los medios de comunicación;
- Trasladar al ámbito extraescolar y familiar el interés por la lectura;
- Utilizar los medios informáticos y audiovisuales como consulta, mejora, y apoyo de la lectura;
- Potenciar el estudio de autores y obras para valorar lo que se esconde detrás de un proceso de creación;
- Potenciar el estudio de los géneros literarios desde el primer curso de la ESO;
- Realizar actividades teatrales relacionadas con el mundo de la lectura;
- Potenciar ciclos literarios sobre autores en el centro;
- Incluir en el calendario de actividades las festividades del día mundial del teatro y del día del libro.

El *knolling* literario funciona como complemento perfecto a las fichas de lectura tradicionales que se han ido trabajando en la etapa de Educaciónn Primaria, así podemos introducir el elemento digital que hace que la motivación del discente sea mayor ya que se adapta a sus intereses. Nuestro rol como docentes ha de virar hacia el de facilitador del aprendizaje del alumno y hacia eso tendemos. Las diferentes actividades que venimos diseñando se basan en el uso de diferentes estrategias metodológicas que dotan al alumno de un papel activo en su camino hacia el desarrollo pleno de sus competencias.

3.1.1. Knolling literario en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Teniendo en cuenta todas las anteriores premisas, desde el propio Departamento de Lengua venimos reflexionando sobre la necesidad de cambiar la forma de evaluar las lecturas recomendadas. Es por ello que decidimos usar la técnica del knowlling literario como apoyo al proceso de lectura en clase y evaluación de la misma ya que «las evaluaciones

educativas en el aula (exámenes, rúbricas, etc.) aunque habituales en muchos centros educativos aún no se ha convertido en el *status quo*» (Suárez-Álvarez *et al.*, 2022:37).

Para contextualizar la actividad, es necesario especificar que la clase de primero de ESO consta de un grupo numeroso de alumnos la mayoría procedentes del propio barrio, con similares características socioeconómicas y académicas, aunque hay un grupo cada vez más numeroso de barrios cercanos o vecinos recién incorporados. La mayoría de las familias se sienten identificadas con el centro lo que hace que se impliquen educativamente y trabajen codo con codo con el profesorado. El hecho de tener alumnos de distinta procedencia geográfica hace que se cuente con un gran enriquecimiento cultural que ayuda en el desarrollo social y curricular de los mismos.

Para acercarnos más al gusto del alumnado elegimos la obra *Asesinato en el Canadian Express* (Wilson, 1976) ya que se acerca mucho a los intereses de los jóvenes y tiene muchos elementos visuales que puedan facilitar la ejecución de la actividad por parte del alumnado. El libro sigue a Tom, hijo de un policía, que viaja en un tren que recorre más de 4000 km de distancia en tres días. Durante el trayecto ocurre un asesinato.

Tom sigue unas serie de pistas, se encuentra con una serie de sospechosos y al final resuelve el crimen. Este libro conecta con el grupo en general ya que es cercano a sus intereses personales, por la edad y forma de pensar del protagonista, y por la propia narrativa del libro. Hemos venido observando como alumnos que no tenían hábito lector demandan otras lecturas parecidas una vez terminado éste.

Las diferencias de aplicación entre esta etapa y el Bachillerato se ve tanto en la obra elegida, como en la forma de abordarla. El libro de Wilson es de una lectura y comprensión de menos complejidad que la que veremos posteriormente. A los alumnos de Bachillerato se les ha pedido que además de la imagen de la composición, adjuntaran un comentario escrito al mismo como apoyo y explicación, lo que no ha sido necesario con los alumnos de ESO que bastaba con que fueran capaces de reunir todos los detalles importantes del libro en una foto. Como tarea final los alumnos debían hacer una exposición oral explicando los elementos que habían elegido y por qué tenían esa disposición. Al tener que presentar el libro a sus compañeros, han tenido que leer la historia con más atención y profundidad, lo que les ayudó a comprender mejor la trama, los personajes y los temas. Con esta exposición oral queríamos conseguir desarrollar habilidades esenciales como la comunicación, la capacidad de investigación y el

pensamiento crítico. Adjuntamos varias de ellas a modo ilustrativo del trabajo realizado por los alumnos.



Trabajo realizado por los alumnos.

3.1.2. Knolling literario en la etapa de Bachillerato

La realización de un *knolling* literario es una actividad importante para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas de los estudiantes en el área de la literatura, concretamente en la asignatura «Literatura Universal» de primer curso de Bachillerato. Esta clase estaba compuesta por 16 alumnos completamente implicados ya que son alumnos de Humanidades que han elegido esta asignatura de forma voluntaria. A través de esta actividad, los estudiantes aprenden a comprender y analizar obras literarias desde diferentes perspectivas, y a comunicar sus ideas y reflexiones de manera efectiva. Además, permite a los estudiantes explorar y profundizar en temas y elementos literarios relevantes, como la construcción de personajes, la trama, el contexto histórico y cultural, entre otros aspectos. Al investigar y analizar estas características, los estudiantes pueden comprender mejor el mensaje y la intención del autor, y aplicar estos conocimientos a otras obras literarias. Otro beneficio es el desarrollo de habilidades de investigación y trabajo en equipo, que son fundamentales para el éxito académico y profesional en el futuro. Los estudiantes aprenden a buscar y seleccionar información relevante, a trabajar en equipo y a presentar sus ideas y reflexiones de manera clara y coherente.

La lectura *El Guardián entre el centeno* (Salinger, 1951) en la asignatura de «Literatura Universal» es fundamental debido a varias razones. En primer lugar, porque esta novela de Salinger ha tenido un impacto significativo en la cultura popular y la literatura contemporánea universal. Si la analizamos de una forma más profunda nos encontramos con un amplio abanico de estilos y usos que la convierten en una novela muy apropiada para utilizarla como método de trabajo y lectura en la adolescencia.

Esta novela se convirtió en un símbolo de la Generación *Beat* y su rechazo a las normas y valores convencionales (Charters, 1992). Este movimiento literario y cultural estadounidense caracterizado por su estilo de escritura experimental, rompedora de formas y estructuras tradicionales de la literatura se sitúa en la línea del pensamiento adolescente, ya que aborda temas como la búsqueda de la libertad individual, la rebelión contra la sociedad y la búsqueda de la verdad espiritual.

En la literatura juvenil *El Guardián entre el Centeno* ha sido una influencia para muchas obras de literatura juvenil posteriores, incluido el género de la «coming of age» (Green, 1980), el hecho de relatar el momento de la transición de la niñez a la edad adulta. Las obras incluidas en este subgénero suelen abordar temas como la identidad, la independencia, el descubrimiento de sí mismo y la madurez emocional y psicológica. A menudo, los protagonistas de estas obras experimentan un cambio significativo en sus vidas y aprenden lecciones valiosas a medida que crecen y maduran. Es un tema recurrente en la literatura y se puede encontrar en una amplia variedad de géneros, desde la ficción realista hasta la fantasía. Esta obra junto a *To Kill a Mockingbird* (1960) de Harper Lee se ha convertido en referente universal y atemporal de este subgénero literario.

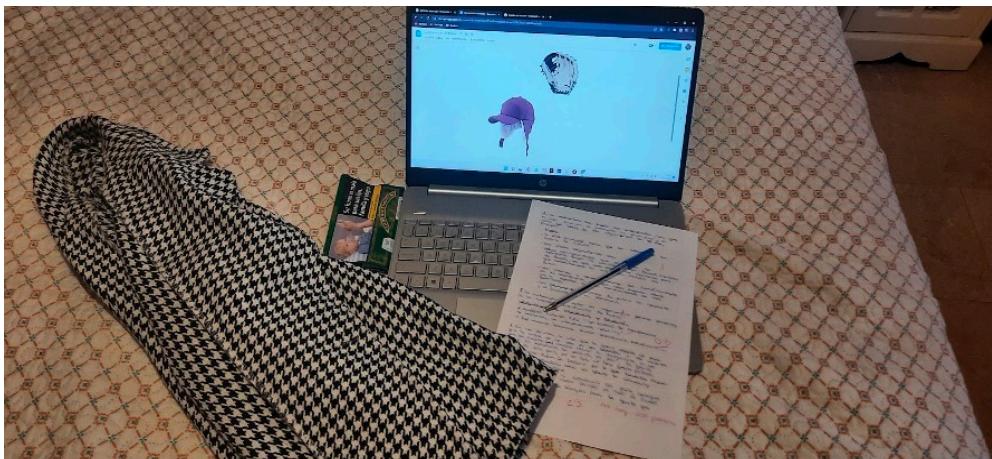
Se trata de un *bildungsroman* en el «que se muestra el desarrollo físico, psicológico, moral o social de un personaje generalmente desde la infancia hasta la madurez. La palabra alemana podría ser traducida como novela de formación o novela de aprendizaje, incluso como novela de autoformación» (López, 2013: 63). Esta novela ha sido seleccionada como lectura obligatoria precisamente por presentar similitudes con la edad y circunstancias de los lectores, que refleja «la narración como posicionamiento en el mundo frente a los modelos adultos, la inevitable soledad del protagonista, el egocentrismo que se materializa a través de una narración siempre desde el yo y, por último, la condición de búsqueda de voz propia de la novela de adolescencia» (Sumalla, 2013: 3), cuestiones con las que los estudiantes de Bachillerato pueden identificarse con facilidad.

Si hablamos del estilo narrativo vemos que Salinger introdujo un estilo único y lírico que ha sido imitado y parodiado en numerosas obras posteriores. Utiliza un lenguaje coloquial y casual, con un tono juvenil y desenfadado que refleja la voz y el punto de vista de Holden, protagonista de la obra. La narrativa también utiliza una gran cantidad de jerga y *slang*, lo que le da a la novela una sensación auténtica y naturalista. Además, no sigue una narrativa lineal sino que va saltando de un evento a otro sin seguir una secuencia cronológica clara. Esto da a la novela un ritmo desordenado y caótico que refleja el estado emocional y mental de Holden.

Por otro lado, conociendo el contexto histórico en el que se escribió la novela, podemos entender mejor las decisiones y motivos de los personajes y los autores. La obra es una crítica social de la sociedad estadounidense de la posguerra, que refleja la alienación y la desesperanza de una generación de jóvenes. A la vez, es una obra psicológica que nos permite entender la mente adolescente y los problemas que enfrenta. El personaje principal es un joven en busca de su identidad y su lugar en el mundo y su historia es universalmente retratable, por lo que conecta con los intereses de los jóvenes lectores.

Tras la actividad, y como evaluación de la misma, se pidió al alumnado que expusiera de forma oral sus trabajos. Es importante considerar varios aspectos clave. En primer lugar, se ha evaluado la capacidad del estudiante para sintetizar y presentar la información de manera clara y coherente, utilizando un lenguaje apropiado y bien estructurado. También se ha evaluado la capacidad del estudiante para argumentar sus ideas y presentar una perspectiva crítica y reflexiva sobre las obras literarias, así como la capacidad del estudiante para trabajar en equipo, coordinarse con sus compañeros y respetar los tiempos de exposición también es un factor importante considerado. En términos de habilidades de comunicación, se ha evaluado la capacidad del estudiante para mantener la atención del público, utilizar adecuadamente recursos audiovisuales y responder a preguntas o comentarios de la audiencia de manera clara y efectiva.

A continuación se muestran algunos ejemplos tanto de las imágenes tomadas de las composiciones de los alumnos como de los comentarios argumentados de los mismos.



Trabajo de alumno 1 de bachillerato.

Mi *knolling* comienza con una chaqueta a la izquierda de pico de gallo, he puesto ésta chaqueta porque Holden tenía una chaqueta como ésta y se la dejó a su compañero de habitación Stradlater, Holden se la dejó porque Stradlater iba a salir con Sally, Sally era una amiga de Holden con la que tenía mucha confianza, fué por ésta chica por la que Holden y Stradlater se pelearon y Holden decidió marcharse antes de tiempo.

Por eso he puesto la chaqueta, porque fue en cierta parte el causante del viaje de Holden a New York antes de tiempo.

En siguiente lugar, al lado de la chaqueta nos encontramos un paquete de tabaco, ya que Holden solía fumar mucho pese a su edad.

Para seguir tenemos una gorra de caza roja y un guante de beisbol, He puesto la gorra porque Holden se la compró en su viaje a New York junto al equipo de esgrima el cual perdieron el equipo de esgrima en el metro por culpa de Holden y ésta gorra le gustaba mucho a Holden, también he puesto un guante de beisbol porque representa al hermano pequeño de nuestro protagonista que falleció de leucemia y al que Holden le guarda mucho cariño.

Y por último he puesto un folio escrito y un boli, lo he puesto porque quería representar a la hermana de Holden, Phoebe, a la que también como a su hermano fallecido le tiene un gran cariño y admiración, durante el libro se suele entretenér hablando de su hermana.



3.2. En la universidad

Las actividades de *knolling* literario se diseñaron y pusieron en práctica como parte de la programación de la asignatura «Creación Literaria» del plan de estudios del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Almería durante el curso 2021-2022. Se trata de una asignatura obligatoria de segundo curso que se imparte en el segundo cuatrimestre y en la que el inglés es la lengua vehicular. En este caso, el grupo docente de la asignatura consta de 70 alumnos matriculados, siendo un 15% de procedencia extranjera (programa Erasmus principalmente) y abarcando un rango de edad de entre 19 y 65 años.

Dadas las características del grupo y la asignatura en sí misma, se programaron dos actividades diferentes, en las que imagen y palabra se relacionaron de forma distinta. En ambos casos se busca motivar al alumnado a participar en actividades que requieran una lectura atenta y crítica de los textos literarios, así como se espera una respuesta personal, creativa y razonada.

3.2.1. Uso de knolling convencional

«Creación Literaria» es una asignatura que, entre otras cuestiones, se dedica a analizar y mostrar las características esenciales de distintos géneros literarios, profundizando en los aspectos lingüísticos y literarios más significativos. Como complemento a ciertas cuestiones de índole teórica, se incluye también la lectura de una selección de textos/fragmentos literarios que son analizados y contrastados en clase por la totalidad del grupo docente (en grupos, parejas o individualmente).

Dentro de esta dinámica de actuación, en la sección sobre narrativa/ficción, se pide a los estudiantes que lean el relato «*The Doll's House*» (1922) de la escritora neozelandesa Katherine Mansfield (1888-1923), una de las mayores figuras de la literatura inglesa del siglo XX que nos interesa especialmente porque «cultivó casi exclusivamente el relato corto, un género percibido como menor, que convirtió en su cruzada personal para dotarlo de la valía artística de la que en aquel entonces carecía» (Martín, 2017: 311). Mansfield puede incluirse dentro del movimiento modernista que se caracteriza, entre otras cosas, por buscar «la ruptura con los valores y presupuestos literarios establecidos durante la época victoriana y una constante manipulación de la forma, con la intención de innovar y de encontrar nuevas vías para poder representar la nueva realidad sociocultural del primer tercio del siglo XX» (Lázaro, 1996: 473). De hecho así la reconoce la crítica de la época, pues ya en 1920, «Mansfield alcanza el reconocimiento unánime de la crítica tras la publicación de su colección de relatos *Bliss and Other Stories* en la editorial Constable, de Londres, considerada una obra maestra de la literatura modernista en lengua inglesa del pasado siglo» (Gómez, 2023).

De entre sus colecciones se ha seleccionado el relato «*The Doll's House*» no por ser uno de los más conocidos, sino porque por contenido, uso del lenguaje y simbología, es de los que mejor se adapta a esta actividad concreta. Es más, otra razón poderosa es que en los textos modernistas «el lenguaje utilizado en estos relatos se ve, en muchos casos, enriquecido por símbolos, metáforas, y otros recursos estilísticos que hasta entonces estaban reservados al campo de la poesía» (Lázaro, 1996: 473) y así resulta más fácil encontrar imágenes con las que relacionar el texto escrito. El relato seleccionado trata, entre otros temas, sobre las desigualdades económicas y sociales entre dos familias de un pequeño pueblo. Las protagonistas indiscutibles son las niñas de cada familia, en ellas se centra la historia, en cómo viven, se comportan y se relacionan con el resto de sus congéneres. La familia Burnell es adinerada, goza de buena posición económica y es respetada por la sociedad en la que viven. Sus tres hijas reciben una hermosa casa de muñecas como regalo y es precisamente este pequeño tesoro infantil el que sirve de detonante de toda la trama. Las hermanas Kelveys, por su parte, representan el nivel más bajo de la escala social de la localidad, son pobres y dependen de lo que otras familias les cedan (ropa, trabajo, etc.). En este relato, el lenguaje es simple, las descripciones sumamente detalladas y los diálogos sencillos, elementos que facilitan su lectura y comprensión. Lo más complicado quizás, sea interpretar la

simbología y significado de ciertos objetos, en especial todo lo relacionado con la casa de muñecas que da título al relato.

La casa es descrita minuciosamente, desde el olor a pintura que emana de la caja nada más abrirla hasta la textura de las cortinas de algunas habitaciones; así la descubren las protagonistas: «There stood the Doll's house, a dark, oily, spinach green, picked out with bright yellow. Its two solid little chimneys, glued on to the roof, were painted red and white, and the door, gleaming with yellow varnish, was like a little slab of toffee» (Mansfield, 1922: 1). La autora conduce al lector por sus pasillos y habitaciones hasta detenerse en un lugar concreto: una diminuta lámpara colocada en la mesa del comedor, objeto que llama poderosamente la atención de Kezia, la menor de las tres hermanas: «But what Kezia liked more than anything, what she liked frightfully, was the lamp. It stood in the middle of the dining-room table, an exquisite little amber lamp with a white globe. It was even filled all ready for lighting, though, of course, you couldn't light it» (1922: 1-2).

Ante este relato, además de su competencia en la lengua inglesa, los alumnos universitarios deben poner en práctica una serie de conocimientos y estrategias adquiridas previamente para realizar una lectura crítica, en palabras de Daniel Cassany, «nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla» (2003: 120). Es más, se busca fomentar la capacidad de análisis e interpretación crítica y sean capaces de relacionar un texto escrito hace cien años con una realidad actual que no es tan diferente, puesto que en aquel «contexto de desazón, de malestar social, deben situarse otros temas que desarrollan los escritores modernistas, como son el de la soledad y la falta de comunicación entre los seres humanos» (Lázaro, 1996: 476); cuestiones muy presentes en estas primeras décadas del siglo XXI, mucho más presentes desde la experiencia pandémica y postpandémica.

Hasta el segundo cuatrimestre del segundo curso, momento en que se imparte «Creación Literaria», los estudiantes ya han cursado las siguientes asignaturas relacionadas con el estudio de la literatura: «Introducción a la historia de la teoría de la literatura», «Introducción a la literatura», «Introducción a la literatura inglesa del siglo XX: poesía, teatro y novela» y «Literatura inglesa de los siglos XVIII y XIX», por lo que se encuentran perfectamente capacitados, tanto en competencia lingüística como en conocimiento teórico, para poner en práctica esa lectura profunda y crítica

que se requiere para el desarrollo óptimo de la actividad. Con la intención de comprobar el grado de interpretación y análisis del relato que cada estudiante puede realizar, se les pide que elaboren una composición fotográfica (plano cenital) de cuatro o cinco objetos que muestre la esencia del texto literario. Al ser un relato muy descriptivo y de fuerte componente visual, los estudiantes no encuentran dificultad a la hora de realizar las fotografías requeridas. Resulta curioso comprobar cómo la mayoría incluye monedas o billetes (el poder del dinero, diferencias económicas, etc.) y algún objeto que produzca luz (bombillas, linternas o lámparas). Algunas composiciones son realmente explícitas, incluyendo objetos concretos mencionados en el relato; otras, sin embargo, son más sutiles y recurren también a objetos simbólicos que representan el estatus social de las protagonistas. Se les pide que realicen una fotografía, desde un ángulo cenital, donde sólo aparezcan objetos (cinco o seis como máximo) que representen o simbolicen el contenido de la historia. Sirvan las siguientes imágenes como ejemplo de los trabajos entregados.



La acogida de la actividad fue muy positiva, tanto al plantearla en clase como durante su preparación y entrega. En la fase final, los alumnos mostraron y explicaron sus composiciones fotográficas al resto de la clase, haciendo especial hincapié en la importancia y significado de los objetos seleccionados. De hecho, fue tan activa la participación que el rol del profesor se limitó a organizar y temporalizar intervenciones. La experiencia resultó muy gratificante para todos; los comentarios y observaciones o realmente contribuyeron a una mejor comprensión e interpretación del texto literario. Para los estudiantes, el hecho de componer una fotografía utilizando objetos cotidianos, de hacer uso metafórico de alguno de ellos, supuso una novedad dentro de la rutina académica de la universidad.

3.3.2. Knolling inverso

Como trabajo final de la asignatura, a modo de puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y técnicas adquiridas durante las clases, a los estudiantes se les pide que elaboren un relato (hasta 5000 palabras) en el que se les permite elegir género, temática y personajes. El curso pasado, siguiendo con esta línea de actuación y con la experiencia de la actividad anterior, se pone en práctica un ejercicio de *knolling* inverso: se les ofrece una fotografía con varios objetos que, de alguna manera, tienen que aparecer y formar parte de la historia.



En este caso concreto, los objetos son cotidianos, habituales en el día a día de cualquier persona del momento presente. El único destacable, quizás, sea la mascarilla quirúrgica que se integra en la fotografía para provocar o motivar al alumnado a que exprese algún tipo de emoción o experiencia relacionada con el COVID-19 y sus consecuencias. Es importante puntualizar que este ejercicio se realiza a finales de un curso académico condicionado por la incertidumbre, los contagios y las medidas de seguridad.

La respuesta fue también positiva y muy variada en este caso concreto. Se entregaron un número importante de trabajos de tipo thriller psicológico y/o de terror, parece que motivados por el cuchillo de la imagen: *The Stranger*, *Candy Time*, *Sweet Revenge*, *The Knife Quest*, *Masking the Past*, *A Strange Encounter*, *Black Market*, *I'm Coming for You*, o el evidente *The R. Serial Killer*. La ficha de madera con la letra R hizo que muchos de los protagonistas fueran Roberto, Rita, Rodolfo, Rocío, etc., mientras que los caramelos fueron simple objeto de atrezzo. El bolígrafo motivó que aparecieran personajes con aspiraciones literarias, escribiendo o tomando notas como parte de la acción. La mascarilla produjo el efecto previsto, además de algunas referencias a hospitales y/o contagios, la mayoría de los estudiantes situaron sus relatos en un contexto post-pandémico, algo que se aprecia en alguno de los títulos: *Covid-19 days*, o en párrafos tan descriptivos como el siguiente: «At the beginning of 2020, the pandemic of the well-known COVID 19 virus began in Spain, which caused many paths to be produced in all possible areas, especially in physical contact. Faced with the spread of this virus and a favorable solution for everyone was the use of masks and disinfectant alcohol» (Alumno 1, 2022). Como trabajo final, artístico y creativo, el nivel de respuesta fue muy positivo (92% del alumnado) así como la destreza en el uso de la lengua inglesa y los recursos estilísticos. Sin lugar a dudas, es una actividad sencilla, atractiva y motivadora que despierta el interés del alumnado. El nivel de dificultad o destreza requerido vendrá condicionado por el nivel académico, la creatividad y las habilidades digitales de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Tras esta experiencia, y una vez comparados los resultados obtenidos en cada etapa educativa, podemos concluir que la realización de actividades de knowlling literario es algo sumamente práctico y motivador para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en el área de la literatura. Al combinar aspectos lingüísticos, literarios y artísticos, los alumnos se encuentran más motivados, más próximos a este nuevo enfoque de análisis textual que deben realizar, haciendo uso, no ya de dispositivos digitales, sino de su propia creatividad.

A través de esta actividad, los estudiantes aprenden a comprender y analizar obras literarias desde diferentes perspectivas y a comunicar sus ideas y reflexiones de manera efectiva. El hecho de tener que presentar un

producto artístico, relacionado con el texto, obliga a los estudiantes a explorar y profundizar en temas y elementos literarios relevantes, como la construcción de personajes, la trama, el contexto histórico y cultural. Al investigar y analizar estas características, los estudiantes pueden comprender mejor el mensaje y la intención del autor, y aplicar estos conocimientos a otras obras literarias.

Además, otro de los beneficios de esta actividad es el desarrollo de habilidades de investigación y trabajo en equipo, que son fundamentales para el éxito académico y profesional en el futuro. Los estudiantes aprenden a buscar y seleccionar información relevante, a trabajar en equipo y a presentar sus ideas y reflexiones de manera clara y coherente.

Finalmente, podemos asegurar que los resultados obtenidos son muy similares en las tres etapas educativas en las que se ha implementado el *knolling* literario, destacando el grado de implicación y motivación de los estudiantes tanto en la realización del collage fotográfico como en la exposición oral en la que explicaban sus composiciones individuales. La acogida por parte del grupo de clase ha sido también muy positiva, la interacción en el aula fluida, así como el intercambio de ideas, sugerencias y opiniones. Como docentes, nuestro papel ha sido diferente al habitual, hemos dirigido y coordinado la actividad permitiendo que nuestros alumnos aportaran la información, las destrezas y los contenidos necesarios para la adquisición de ciertas competencias. Ha sido, sin duda, una experiencia gratificante en la que los resultados obtenidos se convierten en recuerdos tangibles de una variante multidisciplinar del análisis literario.

REFERENCIAS

- Andreu-Sánchez, Celia y Miguel Ángel Martín-Pascual (2014). «La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso», *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación* 7: 131- 147.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2014.7.8>.
- Andújar, Alberto y María Sagrario Salaberri-Ramiro (2021). «Exploring chat-based communication in the EFL class: computer and mobile environments», *Computer assisted language learning* 34(4): 434-461.

- Armie, Madalina; José F. Sánchez y Verónica Membrive (2021). «Escape room as a motivating tool in the English literature classroom at tertiary education», *Education and New Developments* 58: 270-275. DOI: <https://doi.org/10.36315/2021end058>.
- Botella, M.ª José (2021). «*Bodas de sangre*, una lectura para 4.º de ESO. Secuencia didáctica». Accesible en: <https://birlochasalviento.com/2022/04/01/bodas-de-sangre-una-lectura-para-4o-eso-secuencia-didactica/> [Acceso: 03/02/2023].
- Cassany, Daniel (2003). «Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones», *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación* 32: 113-132.
- Castañeda, Linda; Víctor González y José Luis Serrano (2011). «Dónde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales», en Francisco Martínez e Isabel María Solano (coords.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*. Alicante: Marfil, pp. 47-63.
- Charters, Ann (1992). *The Beat Generation: A Critical Study*. Nueva York: City Light Books.
- Cixous, Hélène (1977). «Coming of Age in Contemporary French Literature», *Yale French Studies* 55: 5-20.
- Contreras, Javier Horacio; Manuel Armando Arana e Irma Perea (2021). «El autismo cognitivo en la caverna virtual», en Guillermo Paredes y Nuria Sánchez-Gey (coords.), *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*. Madrid: Dykinson, pp. 20-34.
- Finnegan, Carole (1993). «The Coming-of-Age Theme in Irish Literature», *Journal of Irish Literature* 22(1): 50-62.
- Gil, Jorge (2018, 4 de abril). «¿Qué es el *knolling* y por qué les encanta a los maniáticos del orden?», *Gráffica*. Accesible en: <https://graffica.info/que-es-el-knolling/> [Acceso: 09/01/2023].
- Gómez, Jesús Isaías (2023, 2 de febrero). «Katherine Mansfield, centenario de ‘un pájaro herido’», *The Conversation*. Accesible en: <https://theconversation.com/katherine-mansfield-centenario-de-un-pajaro-herido-198557> [Acceso: 04/02/2023].
- Green, Martin (1980). «The Importance of the Coming-of-Age Theme», *The Journal of Narrative Technique* 10(1): 1-14.
- Herrera, Francisco y Neus Sans (eds.) (2022). *Innovación y creatividad en el aula de español. Nuevas formas de entender la enseñanza de una*

- lengua*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas.
- Lázaro, Luis Alberto (1996). «El concepto de Modernismo en la literatura inglesa», en José Manuel Losada, Kurt Reichenberger y Alfredo Rodríguez (eds.), *From Baudelaire to Lorca: Approaches to Literary Modernism* 2: 471-482.
- Lopez, Juan de Dios (2022). «1.4 La competencia audiovisual: una antigua conocida en un nuevo entorno» en Neus Sans y Francisco Herrera (eds.), *Innovación y creatividad en el aula de español. Nuevas formas de entender la enseñanza de una lengua*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas, pp. 44-53.
- López, Manuel (2013). «Bildungsroman. Historias para crecer», *Tejuelo* 18: 62-75.
- Mansfield, Katherine (1922). «The Doll's House». Accesible en: <https://www.katherinemansfieldsociety.org/archive/www.katherinemansfieldsociety.org/assets/KM-Stories/THE-DOLLS-HOUSE.pdf> [Acceso: 07/03/2022].
- Martín, Silvia y Gerardo Rodríguez (2017). «La comunidad desobrada y la novela modernista. El caso de Katherine Mansfield», *Badebec* 7(13): 301-320.
- Membrive, Verónica y Madaliba Armie (2020). *Using Literature to Teach English*. Hershey (Pennsylvania): IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-4670-3.
- Ocaña, Berta (2022). «Knolling. Actividades creativas, materiales de lengua y literatura». Accesible en: <http://nuestraspalabramagicas.com/knolling-visual-creativa/> [Acceso: 06/02/2023].
- Paredes, Guillermo y Nuria Sánchez-Gey (coords.) (2021). *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*. Madrid: Dykinson S.L.
- Sachs, Tom (2005). *Ten Bullets*. Accesible en: https://www.reddit.com/r/tenbullets/comments/cw5zdx/ten_principles_of_tom_sachs_studio/ [Acceso: 27/1/2023].
- Salinger, Jerome D. (2010). *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza.
- Suárez-Álvarez, Javier (2022). «El uso de las nuevas tecnologías en las evaluaciones educativas: la lectura en un mundo digital», *Papeles del Psicólogo* 43(1). DOI: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2986>.
- Sumalla, Aranzazu (2013). «El adolescente como protagonista literario», *Temas de psicoanálisis* 5: 1-14.

- Torres, Lola y Ana Aristu (2021). «La dimensión personal en el aprendizaje del léxico en la red», *marcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 32: 1-16.
- Trujillo, Fernando (2022). «Prólogo», en Francisco Herrera y Neus Sans (eds.), *Innovación y creatividad en el aula de español. Nuevas formas de entender la enseñanza de una lengua*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas, pp. 7-9.
- Wilson, Eric (1976). *Asesinato en el Canadian express*. Madrid: SM.